

**ESTUDIOS DEL DESARROLLO Y
COOPERACIÓN INTERNACIONAL**

EDITA: CENTRO DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO

**UNIVERSIDAD Y
COOPERACIÓN AL DESARROLLO**
CONTRIBUCIONES DE LAS UNIVERSIDADES
AL DESARROLLO HUMANO

**EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA**

**UNIVERSIDAD Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO.
CONTRIBUCIONES DE LAS UNIVERSIDADES
AL DESARROLLO HUMANO**

Centro de Cooperación al Desarrollo

EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Colección

"Estudios del desarrollo y cooperación internacional"

Apoya

Conselleria de Bienestar Social de la Generalitat Valenciana

Directora de la colección

Rosa Puchades Pla

Vicerrectora de Responsabilidad Social y Cooperación de la Universitat Politècnica de València

Coordinación

Alejandra Boni Aristizábal, Carola Calabuig Tormo y Agustí Pérez Foguet

Coordinadores del Comité Científico del VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo

© Centro Cooperación al Desarrollo, Universitat Politècnica de València

© de los textos y las imágenes: los autores

© 2014, de la presente edición: Editorial Universitat Politècnica de València

Foto de portada

Irene Ollés López

Diseño y maquetación

Enrique Mateo, Triskelion Disseny Editorial

Distribución

Telf.: 963 877 012

www.lalibreria.upv.es

Ref.: 6192_01_01_01

ISBN

978-84-9048-284-1 (versión impresa)

Licencia

Creative Commons



CONTENIDO

v **PRESENTACIÓN**

vii **PRÓLOGO**

ix **INTRODUCCIÓN**

PONENCIAS DEL VI CONGRESO UNIVERSIDAD Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO

PONENCIA INAUGURAL

5 Universidades, desarrollo y justicia social: el enfoque de capacidades
Melanie Walker

PONENCIA LÍNEA TEMÁTICA I: DESARROLLO HUMANO

23 La Universidad como ámbito para la promoción del desarrollo humano
Koldo Unceta

PONENCIA LÍNEA TEMÁTICA II: EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

39 Universidad y educación para el desarrollo
Alejandra Boni Aristizábal

PONENCIA LÍNEA TEMÁTICA III: INVESTIGACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL

57 Ciencia responsable y la Universidad como institución de frontera
Asunción Lera St.Clair

PONENCIA DE CLAUSURA

67 La Universidad y el desarrollo humano sostenible. Sobre la (inter) disciplinariedad y la
(in) seguridad humana
Des Gasper

SELECCIÓN DE COMUNICACIONES DEL VI CONGRESO UNIVERSIDAD Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO

COMUNICACIONES DE LA LÍNEA TEMÁTICA I: DESARROLLO HUMANO

93 Análisis del impacto del PARNA Sempre-Vivas en la Comunidad de Vargem do Inhai
desde la perspectiva del enfoque de capacidades
Elena Soriano Cebrián, Jordi Peris Blanes y Tania Cristina Teixeira

115 Turismo responsable y desarrollo humano, caso práctico en Perú
Jordi Ficapal, Mireia Guix, Fernando Caller, M^a Antonia Pamies



COMUNICACIONES DE LA LÍNEA TEMÁTICA II: EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

- 135 Otras metodologías son posibles... y necesarias. "Cuando la cooperación para el desarrollo en educación encontró al ApS (Aprendizaje Servicio)"
María Jesús Martínez Usarralde
- 155 Exploración de las prácticas docentes con enfoque de educación para la ciudadanía global en la Universidad: perfil y percepción sobre el docente
Ana Cano Ramírez y Alejandra Boni Aristizábal

COMUNICACIONES DE LA LÍNEA TEMÁTICA III: INVESTIGACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL

- 177 Caracterización de la acción colectiva para la gestión de los recursos hídricos en la región central de Nicaragua
Óscar Flores Baquero, Paula Novo Núñez, Jairo Rojas Meza, Alejandro Jiménez Fernández de Palencia, Agustí Pérez Foguet, Alberto Garrido Colmenero
- 195 Género y desigualdad de poder en la gestión del recurso hídrico en el municipio de Concepción-Quezaltepeque, El Salvador
Normando S. Javaloyes, Laura Navarro-Mantas, Ileana Gomez, Ana C. Vidal y Jesús Garrido



COLECCIÓN “ESTUDIOS DEL DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL”

Con la presente publicación inicia la colección “Estudios del desarrollo y cooperación internacional”, promovida por el Centro de Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València, con el fin de facilitar herramientas de trabajo elaboradas y contrastadas en el ámbito académico, y destinada a actores vinculados a la cooperación universitaria al desarrollo.

El espacio de colaboración entre las diferentes estructuras universitarias y el sistema de cooperación al desarrollo es cada día más complejo. Por un lado, se intensifica la actividad en torno a la educación para el desarrollo, además de consolidarse la participación de la comunidad universitaria en acciones de cooperación al desarrollo. Por otro lado, diversos esfuerzos se centran en estimular el acercamiento del potencial científico de nuestras instituciones y el sistema de ayuda para el desarrollo en su conjunto; los estudios recogidos en espacios tradicionales de la cooperación universitaria al desarrollo, como el Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, son buena prueba de ello. En este sentido, “Universidad y cooperación al desarrollo. Contribuciones de las universidades al desarrollo humano” pretende fomentar y visibilizar experiencias que apuestan por generar este tipo de conocimiento.

Desde la Universitat Politècnica de València esperamos que este ejemplar, así como la colección de la que forma parte, sea del interés de la comunidad universitaria y del conjunto de los actores del sistema de cooperación internacional.

Rosa Puchades Pla

*Vicerrectora de Responsabilidad Social y
Cooperación de la Universitat Politècnica de València*



PRÓLOGO

“Universidad y cooperación al desarrollo. Contribuciones de las universidades al desarrollo humano” es un libro que surge a partir del VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo celebrado en la Universitat Politècnica de València en el mes de abril de 2013 y organizado por las cinco universidades públicas valencianas a través del Comité Universitario Valenciano de Relaciones Internacionales y Cooperación.

La introducción de la perspectiva del desarrollo humano en las universidades españolas se ha activado en los últimos años gracias a dos elementos principales. El primero de ellos, la preocupación de las universidades por participar en las políticas de cooperación, poniendo a disposición de la comunidad universitaria instrumentos adecuados con los que exponer de manera clara su voluntad de incidir en los procesos de desarrollo y de lucha contra la pobreza. El segundo, el surgimiento de políticas y prácticas de responsabilidad social de las universidades que potencian este compromiso.

Esta publicación recoge el debate general sobre el desarrollo humano en la Universidad, a través de la compilación de las ponencias marco y de algunas de las comunicaciones presentadas en el Congreso que abordan los vínculos universidad-cooperación-desarrollo humano desde la docencia, la investigación y el compromiso social.

Desde la Universitat Politècnica de València deseamos que este trabajo contribuya a visibilizar el compromiso de las Universidades en torno al desarrollo humano y la lucha contra la pobreza y la desigualdad.

Valencia, julio 2014

Francisco José Mora Mas

Rector de la Universitat Politècnica de València



INTRODUCCIÓN

La presente publicación surge a partir del VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo que se celebró en Valencia en el mes de abril de 2013 bajo el lema "Desarrollo Humano y Universidad". Organizado por las universidades públicas valencianas, el Congreso tuvo como principal objetivo analizar el papel de la Universidad a la hora de promover el desarrollo humano y por este motivo, focalizó la investigación en desarrollo desde esta perspectiva. De este modo, el objetivo del congreso se centró en analizar el papel de las Universidades en la promoción del Desarrollo Humano y motivar los estudios para el desarrollo a partir de las siguientes premisas: 1) profundizar en el papel de las Universidades en la promoción del Desarrollo Humano; 2) recoger los trabajos sobre el impacto de las acciones de la educación para el desarrollo, formación y sensibilización sobre la comunidad universitaria y 3) poner en valor la investigación básica y aplicada que se realiza en las universidades y centros de investigación, en pro del desarrollo y la cooperación internacional. Además, como en las ediciones anteriores, el congreso facilitó un espacio de encuentro, análisis y reflexión para las diferentes estructuras solidarias y de cooperación de las universidades.

Bajo el título "Universidad y cooperación al desarrollo. Contribuciones de las universidades al desarrollo humano" hemos querido recoger el debate sobre el desarrollo humano en la Universidad. Para ello se han compilado con la ayuda del Comité Científico las ponencias marco y seis comunicaciones, dos por cada línea temática, aquellas que pudieran ser más representativas de los objetivos del Congreso.

La publicación se estructura en dos partes. La primera está destinada a las ponencias marco, todas ellas tienen como tema central el desarrollo humano y su vinculación desde distintos ámbitos con la Universidad y sirven de guía para cada una de las líneas temáticas del congreso: desarrollo humano, educación para el desarrollo e investigación y compromiso social. La segunda parte recoge dos comunicaciones de cada línea temática. A continuación, realizaremos un pequeño resumen de cada una de las aportaciones.

Melanie Walker, a través de su artículo "Universidades, Desarrollo y Justicia Social: el enfoque de capacidades" introduce el valor de los principios del desarrollo humano en la institución universitaria y plantea respuestas a la pregunta de ¿cómo deberían contribuir las universidades a la creación de sociedades que valoren el desarrollo de capacidades para todos los ciudadanos? Para ello nos acerca a las diferentes aportaciones que el enfoque de capacidades puede realizar a la Universidad, en la definición y diseño de políticas, la gobernanza, el currículum, la investigación y la relación con el entorno entre otros.

Koldo Unceta en su artículo "La Universidad como el ámbito para la promoción del desarrollo humano" plantea el papel de la Universidad en la promoción del desarrollo humano centrándose en el currículum basado en competencias. Este aspecto está en el debate actual de la política universitaria y el autor lo plantea como contrapuesto al enfoque de capacidades, fundamento del desarrollo humano. Señala que la Universidad, actualmente, se encuentra dominada por los enfoques del capital humano y la mercantilización del conocimiento, dejando al margen la formación en capacidades y concluye que las políticas universitarias van en sentido contrario al compromiso de la Universidad con el desarrollo humano, tanto en lo que se refiere a sus entornos más próximos como a los que se manifiestan en otras realidades, así como en lo relativo a los problemas globales.



Alejandra Boni en su artículo “Universidad y Educación para el Desarrollo” liga el enfoque de capacidades para el desarrollo humano con la educación para el desarrollo y visibiliza como ambos enfoques pueden ir de la mano ofreciendo alternativas viables en la Universidad ya que comparten valores esenciales y coinciden en ideas fundamentales como la ciudadanía global o cosmopolita.

Asunción Lera en su artículo “Ciencia responsable y la universidad como institución de frontera”, y, tomando como referencia el cambio climático, abre posibilidades para otro tipo de investigación y aprendizaje ligado a las tareas investigadoras. Sugiere la idea de una ciencia amplia y flexible, entendida como acción y coproducción de muchas disciplinas y saberes de diversas clases y propone repensar la Universidad como una institución frontera entre diversos mundos del conocimiento y co-creando espacios de aprendizaje y acción. Una Universidad donde la ciencia, los intereses sociales y las necesidades de generar políticas públicas se cogeneran y se coproducen.

Des Gasper en su artículo “La Universidad y el Desarrollo Humano Sostenible. Sobre la (inter) disciplinariedad y la (in)seguridad humana”, plantea cómo las universidades podrían contribuir a la promoción, el apoyo y la defensa del desarrollo humano sostenible. Para ello, reflexiona sobre cómo los principios del desarrollo humano pueden ligarse a las políticas de planificación y evaluación de las universidades y las implicaciones que esto tendría para la investigación, la docencia y la proyección social de las mismas.

La línea temática 1 en torno al Desarrollo Humano recogía los trabajos que presentaban como eje vertebrador el propio enfoque. Tanto el Comité Organizador como el Científico, conscientes de la importancia de la actividad científica vinculada al desarrollo, facilitaron la visibilidad de este tipo de trabajos en esta línea, capaz de reunir comunicaciones en torno al enfoque del Desarrollo Humano desde diferentes disciplinas. Además se presentaron propuestas que analizaban el papel de las políticas universitarias en pro del Desarrollo Humano.

Elena Soriano, Jordi Peris y Tania Cristina Teixeira nos presentan en esta línea el “Análisis del impacto del Parna Sempre-Vivas en la Comunidad de Vargem do Inhai desde la perspectiva del enfoque de capacidades” donde se estudia y analiza las consecuencias que la declaración normativa de un Parque Nacional supone para la comunidad que allí habita, desde el enfoque de capacidades.

Jordi Ficapal, Mireia Guix, Fernando Caller y M^a Antonia Pamies plantean el turismo responsable como una herramienta para el desarrollo en su artículo “Turismo responsable y desarrollo humano, caso práctico en Perú”, en el que abordan dos casos prácticos de proyectos en la provincia de Quispicanchi, vinculados ambos a proyectos de cooperación universitaria al desarrollo.

La línea temática 2 abordaba el impacto de las acciones de educación para el desarrollo, formación y sensibilización sobre la comunidad universitaria. Continuaba el trabajo de las ediciones anteriores del Congreso recogiendo la actividad de solidaridad de la Universidad. Las comunicaciones versaban sobre los enfoques y condicionantes para la educación para el desarrollo en la universidad, la necesidad de colaboración con otros actores, la actividad de solidaridad de la universidad y la formación del profesorado. El trabajo presentado por Ana Cano y Alejandra Boni, “Exploración de las prácticas docentes con enfoque de educación para la ciudadanía global en la universidad: perfil y percepción sobre el docente” muestra el foco de atención en la figura del docente y el papel que está jugando en la formación



profesional y personal de los futuros egresados. María Jesús Martínez Usarralde en el artículo "Otras metodologías son posibles...y necesarias. Cuando la cooperación para el desarrollo en educación encontró al Aprendizaje Servicio" describe y analiza la experiencia de una asignatura optativa sobre cooperación al desarrollo que integra la metodología del aprendizaje servicio.

Por último, la línea temática 3 recogía los trabajos de investigación básica y aplicada que se realiza en las universidades y centros de investigación en pro del desarrollo y la cooperación internacional. Se valoraron especialmente aquellas experiencias en las que la ciudadanía aportaba su conocimiento y reflexión al proceso de investigación, las que generaran un compromiso estratégico entre las ONGD y la Universidad, y aquellas en el que el trabajo en red fuera el pilar fundamental para implicar a todos los actores y promover la participación en el desarrollo de la investigación. Algunas de las propuestas que formaron parte de esta línea temática definían experiencias en investigación y conocimiento en desarrollo, estudios en desarrollo y cooperación internacional, o metodologías de investigación orientadas a la sociedad, la Universidad y el compromiso social. De todo este abanico de posibilidades se han escogido para la presente publicación la experiencia presentada por Óscar Flores, Paula Novo, Jairo Rojas, Alejandro Jiménez, Agustín Pérez y Alberto Garrido, "Caracterización de la acción colectiva para la gestión de los recursos hídricos en la región central de Nicaragua" y la presentada por Normando S. Javaloyes, Laura Navarro-Mantas, Ileana Gómez, Ana C. Vidal y Jesús Garrido "Género y desigualdad de poder en la gestión del recurso hídrico en el municipio de Concepción-Quezaltepeque, El Salvador". Ambas abordan la gestión de los recursos hídricos desde dos perspectivas diferentes. A través del análisis de la acción colectiva en el primer caso e introduciendo indicadores de equidad de género en el segundo.

Desde el comité organizador agradecemos a los coordinadores de las líneas temáticas su inestimable ayuda para sintetizar los aspectos más destacados de las conferencias marco, ponencias, comunicaciones, mesas y pósteres. Agradecer también a Rosa Terradellas, presidenta del grupo de trabajo de Cooperación Universitaria al Desarrollo de la Comisión de Internacionalización y Cooperación de las Universidades Españolas durante la celebración del Congreso, por todo el apoyo recibido para la organización del mismo. Por último, esta publicación no hubiera sido posible sin el trabajo y buen hacer de Teresa Lizondo, Irene Ollés y Carlos Pérez, becarios del Centro de Cooperación al Desarrollo.

Comité Organizador del VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo

Valencia, abril 2014

A decorative graphic in the top right corner of the page, consisting of large, stylized letters. The letters are in various colors: a light green 'U' at the top, a teal 'D' below it, a brown 'R' to the right of the 'D', and a teal 'U' at the bottom right. The letters are partially cut off by the edge of the page.

**PONENCIAS
DEL VI CONGRESO UNIVERSIDAD
Y COOPERACIÓN AL
DESARROLLO**



PONENCIA INAUGURAL



UNIVERSIDADES, DESARROLLO Y JUSTICIA SOCIAL: EL ENFOQUE DE CAPACIDADES

Melanie Walker

Cátedra de Educación Superior y Desarrollo Humano, University of the Free State, Sudáfrica.
walkermj@ufs.ac.za

*Y, al educar para la libertad,
¿cómo podemos crear y preservar un mundo común?*

(Maxine Greene)

1. INTRODUCCIÓN

¿Cómo deberían contribuir las universidades a la creación de sociedades decentes que valoren el desarrollo de capacidades (Sen, 1979, 1999; Nussbaum, 2000, 2011) para todos los ciudadanos? Esta es la principal pregunta que abordaré durante esta presentación.

En la actualidad, España cuenta con 75 universidades, 50 de las cuales están clasificadas como públicas y reciben fondos públicos. La Ley Orgánica de Universidades establece que una universidad provee un servicio público a través de la investigación, la enseñanza y el aprendizaje y tiene importantes obligaciones para con la sociedad. A saber, crear, desarrollar, divulgar y analizar la ciencia, la tecnología y la cultura; preparar a los estudiantes para su labor profesional; producir y divulgar el conocimiento para garantizar una calidad de vida cultural y un desarrollo económico; y distribuir el conocimiento y la cultura a través de programas de extensión universitaria (Santiago *et al.*, 2009: 16). Estos objetivos son buenos, sin embargo, necesitamos saber cuáles son los principales ideales que los sostienen y como se ponen en práctica estos objetivos cuando existen diferentes prioridades ya que, para los que estamos aquí, lo que las universidades hacen y el tipo de licenciados que forman es una cuestión de importancia pública y educativa.

Partiendo de un ideal de desarrollo humano universal, por el que me refiero a la definición del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), a saber, que el desarrollo humano implica crear “un entorno favorable para que las personas tengan una vida larga, sana y creativa”; y, es “un proceso que amplía las opciones de las personas” (UNDP, 1990:1), así como los principios fundamentales del empoderamiento, la equidad, la seguridad y la sostenibilidad de los logros y las oportunidades de las personas (Boni y Walker, 2013). El desarrollo humano plantea cuestiones como las siguientes: ¿las personas cuentan con las oportunidades necesarias para moverse de manera libre y segura? ¿Tienen un lugar decente en el que vivir? ¿Pueden leer y pensar de manera crítica? ¿Cuentan con buenas amistades? ¿Son tratados por los demás con dignidad? ¿Tienen acceso a oportunidades económicas seguras, entre otras?

Trasladando esto a las universidades en sí, podemos preguntar: ¿cómo sería una universidad que se tomase en serio los valores de desarrollo humano y qué haría? ¿Con qué escenario nos encontraríamos si utilizásemos las capacidades, es decir, la oportunidad de



elegir muchas valiosas maneras de ser y de actuar para nuestro bienestar como criterio para evaluar la educación superior? ¿Qué políticas se diseñarían y aplicarían? ¿Cómo serían el currículo y la pedagogía, la gobernanza, la investigación y las relaciones con lo público? ¿Qué es lo que sería lógico que los estudiantes valorasen hacer y ser y cómo se abordaría en su formación y sus experiencias en la universidad? ¿Cómo utilizarían los licenciados sus conocimientos y habilidades para asegurar su propia calidad de vida al tiempo que contribuirían hacia un desarrollo humano sostenible?

Este artículo intenta abordar estas cuestiones utilizando un análisis a partir del enfoque de capacidades como criterio para examinar la justicia social en el ámbito de la educación superior y en la sociedad, dado que la educación y la sociedad están vinculadas y se influyen mutuamente. Las capacidades proporcionan una amplia gama de beneficios derivados de la educación universitaria, entre los que se incluyen un aumento del bienestar y de la libertad de los individuos y de los pueblos, una mejora del desarrollo económico, así como la generación de cambios sociales que lleven a la creación de una sociedad decente. Este aspecto queda reflejado en un libro reciente de Martha Nussbaum:

Las capacidades cultivadas para un pensamiento y una reflexión críticas son claves para mantener las democracias vivas y despiertas. La capacidad de pensar adecuadamente sobre una amplia gama de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y de la historia de numerosas interacciones nacionales, así como entre diversos grupos, es crucial para permitir que las democracias aborden de manera responsable los problemas que afrontamos en la actualidad como miembros de un mundo interdependiente. Y la capacidad de poder imaginarnos la experiencia de otra persona, una capacidad de la que disponen casi todos los seres humanos en una u otra forma, debe acentuarse y redefinirse significativamente si deseamos ser capaces de mantener instituciones decentes a través de las múltiples divisiones que existen en cualquier sociedad moderna (Nussbaum 2010: 10).

Para Nussbaum y para el enfoque de capacidades, las universidades producen conocimiento, pero deben contribuir asimismo a la creación de sociedades democráticas sostenibles educando a ciudadanos socialmente críticos y comprometidos, que además contribuyan a su propio desarrollo económico y al de otros con menos ventajas.

Las universidades y el desarrollo

Pasando ahora a programas de desarrollo más amplios, en la actualidad, las universidades y particularmente la ciencia, la tecnología y la ingeniería, son claves para las estrategias de desarrollo a escala mundial (Banco Mundial, 2002; UNESCO, 2009). En este programa mundial, a pesar de las significativas ganancias en términos de equidad al aumentar el acceso a la educación superior¹, se priorizan el crecimiento económico y el capital humano frente a la equidad dentro de un mismo país y entre países. La preocupación por el aumento de las desigualdades dentro de un mismo país, así como entre países, surge cuando se observan amenazas al crecimiento (OCDE, 2012), pero en cualquier caso, señalan una desigualdad creciente entre los países de la OCDE. Parecen existir dos posibilidades principales de desarrollo. Por una parte, un enfoque centrado en el conocimiento, la tecnología,

¹ Las cifras del grupo de población matriculado en la educación superior a escala mundial (que no obstante puede incluir otros estudios y no solo los superiores) aumentaron entre el 2000 y el 2007 de 98.303,537 a 150.656,459 estudiantes (UNESCO, 2009: 205), aunque la proporción varía de un país a otro y los aumentos menos drásticos se dieron en países de renta baja en los que la participación solo ha aumentado del 5% al 7%.



la innovación como motor del capital humano para las economías basadas en el conocimiento, en Europa, y por otra, la posibilidad de que el desarrollo económico, potenciado por medio de la educación superior, aunque importante, sería un medio para obtener una buena calidad de vida, pero no un fin en sí mismo. La cuestión sería más bien ¿de qué manera puede contribuir una educación universitaria a construir una sociedad más justa que aporte dignidad humana (Nussbaum, 2000) y bienestar para todos (Sen, 1999), y cómo se está formando a los estudiantes en las universidades para convertirlos en ciudadanos responsables y críticos?

Es evidente que España y otros países en Europa necesitan de un desarrollo económico y social, pero no debe tratarse tanto del crecimiento económico como un fin en sí mismo, sino más bien de un desarrollo más inclusivo que genere empleos decentes que proporcionen seguridad a las vidas y sustentos de las personas. El desarrollo puede ser inclusivo y generar una distribución equitativa de los beneficios del desarrollo económico, pero sólo si todos los grupos de personas contribuyen a la creación de oportunidades, comparten los beneficios del desarrollo y participan en la toma de decisiones. Recientemente, el programa mundial de desarrollo junto con el Banco Mundial (2012), en su *Informe del Desarrollo Mundial 2013* hizo hincapié en la necesidad de empleos capaces de transformar, es decir, que generen los mejores resultados posibles para el desarrollo, aumenten los ingresos, mejoren el funcionamiento de las ciudades, conecten la economía con los mercados mundiales, protejan el medioambiente e impliquen a los ciudadanos en sus sociedades. No obstante, ¿nos estamos refiriendo solamente a la inserción en el mercado laboral, o a algo más? Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) el trabajo es clave para el bienestar de una persona, tanto por los ingresos como por el progreso social y económico. Pero la OIT hace referencia al empleo decente como fuente de dignidad personal, estabilidad familiar, paz en la comunidad, de democracias que producen para las personas y crecimiento económico que aumenta las posibilidades de empleos productivos y el desarrollo de las empresas. La OIT reivindica un consenso internacional entre los gobiernos, los empleadores, los trabajadores y la sociedad civil con respecto a que el empleo productivo y decente son elementos claves para conseguir una globalización justa, reducir la pobreza y alcanzar un desarrollo equitativo, inclusivo y sostenible².

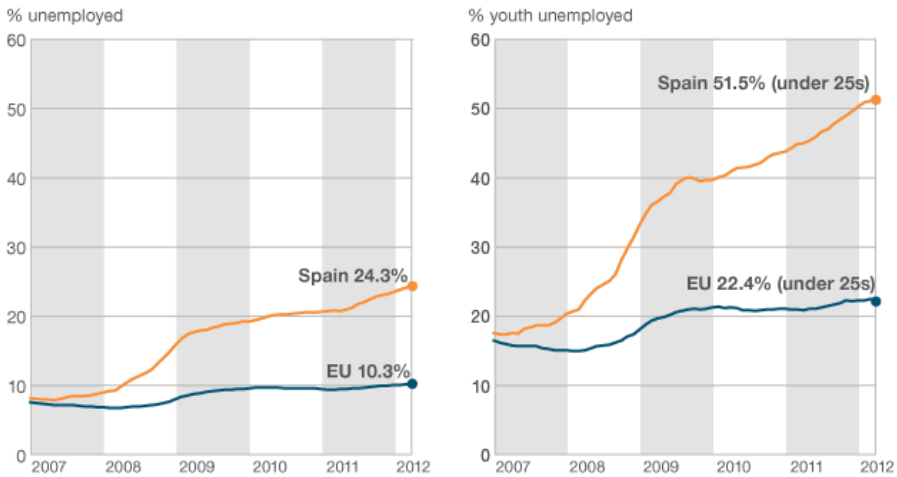
Por lo tanto, es posible contar con un programa de desarrollo inclusivo que tenga en cuenta el capital humano, el empleo decente y el desarrollo inclusivo. Es posible y defendible. Las crecientes desigualdades de ingresos no son inevitables (OCDE, 2012).

No obstante, España también afronta tremendos retos en la actualidad. En el 2006, el desempleo en España, que era de 8,5%, se encontraba cerca de la media de la Unión Europea. Cinco años después, en 2011, se había más que duplicado y era de 21,7%. Actualmente es de entorno al 25% y el desempleo juvenil ha alcanzado el 53%, el doble que en otros países de la Unión Europea (UE).

² Ver www.ilo.org



Figura 1. Desempleo.



Fuente: Eurostat.

La pobreza está aumentando; se estima que 12,5 millones de personas en España (27% de la población) viven en condiciones de pobreza relativa o se encuentran en situación de riesgo de exclusión social. En marzo de 2013 las cifras de desempleados en España habían incrementado a más de 5 millones y la cuestión era cuántos de ellos podrán permitirse un lugar en el que vivir. Y si no se lo pueden permitir, ¿dónde irán? En el ámbito de la educación, España tiene la mayor tasa de abandono escolar prematuro de Europa (26,5% en 2011). Además, los jóvenes licenciados están emigrando porque no pueden encontrar empleos que se ajusten a su nivel de formación. Entre enero y junio de 2012, se tiene constancia de que 40.625 españoles abandonaron el país, un aumento del 44,2% con respecto al mismo período del año anterior, según las estimaciones de población presentadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE). “Nos hemos convertido en un país de emigrantes, después de haber sido un país de inmigrantes. Salen más personas de las que entran porque no somos capaces de hacer que se queden”, explica Antonio Izquierdo, un profesor de Sociología de la Universidad de A Coruña. “Si la riqueza de un país reside en su población, estamos perdiendo riqueza”.

Para conocer desde un punto de vista histórico lo que las universidades han enseñado, cómo y con qué objetivo, debemos referirnos siempre al contexto socio-histórico. Durante la mayor parte de su historia, lejos de ser progresistas, las universidades han legitimado los valores políticos y sociales dominantes. Sin embargo, podemos extraer otras “ideas” sobre la universidad (Newman 1852): el poder crítico y emancipador del conocimiento y de la razón; la utilidad del conocimiento para la sociedad; y su potencial para generar igualdad, ciudadanos críticos y democracia. Las universidades pueden alterar las jerarquías, ofreciendo oportunidades y logros significativos para los grupos e individuos marginados o infrarrepresentados y puede infundir valores y resultados altruistas que contribuyan a crear sociedades más justas. La educación superior tiene un papel reproductor al reproducir las jerarquías sociales existentes de clase social, género, raza y lengua, pero también tiene un papel potencialmente transformador. Sin embargo, necesitamos herramientas que nos



permitan saber cuándo la educación superior está siendo transformadora y cuando está siendo reproductiva.

Ésta es por tanto la difícil situación en la que se encuentra la educación superior en España. ¿Qué quiere decir que un estudiante o licenciado se comprometa a contribuir en la generación de cambios para que la sociedad española sea más justa cuando las condiciones favorables son bastante negativas? Este documento propone que las 'capacidades humanas' (Nussbaum 2000; Sen 1999) con valor educativo y los funcionamientos plurales pueden hacernos avanzar en el análisis de un futuro educativo equitativo para la educación superior, para sus licenciados y para las contribuciones de estos al aumentar las capacidades básicas de otros en la sociedad (Walker and McLean 2013).

El enfoque de capacidades y un futuro más equitativo

Consideren a Clara, una estudiante de ingeniería, que es la primera de su familia en acceder a estudios universitarios. Tiene algunos recursos financieros (quizás ahorros familiares, un préstamo estudiantil, una beca de una empresa de ingeniería) y las notas (resultados escolares) para acceder a la universidad. A priori parece contar con el bienestar y las oportunidades necesarias para acceder a una educación superior. Pero está teniendo problemas porque no se siente integrada en la universidad ni en el programa, ya que le resultan mundos muy distantes del hogar de clase trabajadora en el que creció. Se siente alienada. Siente que no puede formularles preguntas a sus profesores ni pedir ayuda a los demás, ni decir que no entiende o intentar exponer sus ideas a través del diálogo.

¿Qué enfoque teórico nos ayudaría a explicar la situación de Clara y las desigualdades que afronta? ¿Le proporcionamos más fondos y recursos? ¿Le preguntamos cuál es su nivel de satisfacción? ¿O le preguntamos lo que puede ser y hacer?

Este documento propone este último enfoque, a saber, las capacidades junto con procesos de aprendizaje dialógicos. El enfoque fue conceptualizado por el Premio Nobel Amartya Sen (Sen, 1979) en sus clases sobre Tanner como una alternativa a otras maneras de pensar sobre el bienestar humano. El enfoque de capacidades en relación al desarrollo humano no se centra solamente en los ingresos y otros recursos (ordenadores, bibliotecas, edificios e infraestructura universitaria, por ejemplo) como fines en sí mismos. Sen rechaza el PIB o los ingresos medios de un país como único criterio para medir el bienestar humano ya que los recursos son los medios para alcanzar el desarrollo, pero no son un objetivo en sí y lo que es más, no nos dicen quién tiene cuánto.³ Al centrarnos en el PIB un país puede obtener una clasificación elevada aunque sea desigual en toda una serie de otros ámbitos. Por ejemplo, España no cuenta en absoluto con la peor de las brechas entre el 10% más rico y el 10% más pobre (OCDE, 2012). Países como el Reino Unido y los EEUU cuentan con una desigualdad mucho mayor que España en cuanto a ingresos se refiere. Pero esta brecha, o los recursos con los que cuente la Universidad, o incluso la asignación media

³ Esto queda plasmado en la cita de Nussbaum (1995: 49) de la obra de Charles Dickens, *Hard Times*, haciendo referencia a la escuela del Sr. Gradgrind: "Y dijo, 'Ahora este aula es una nación. Y en esta nación, hay cincuenta millones en dinero. ¿No es esta una nación próspera? Alumna número veinte, ¿no es esta una nación próspera y no te encuentras en un estado floreciente?' '¿Qué ha dicho?' preguntó Luisa. 'Srta. Luisa, he dicho que no lo sé. He pensado que no podía saber si se trataba de una nación próspera o no, a menos que supiese quién tenía el Dinero y si parte de éste me pertenecía. Pero ello no tenía nada que ver. No aparecía de ninguna manera en las cifras', dijo Sissy secándose las lágrimas".



por estudiante, no nos proporcionan información sobre la distribución a cada uno de los estudiantes o sobre su participación significativa y sus logros en la educación universitaria.

Por otra parte, un enfoque centrado en la educación universitaria para obtener crecimiento económico y capital humano, por muy importante que sea, tampoco nos dice mucho sobre las esperanzas de la familia de Clara, sobre sus esfuerzos por adquirir habilidades y conocimientos superiores, sobre la manera en la que estas y otras cosas son importantes en su vida, o sobre las circunstancias que han influido en su acceso y participación en la educación superior. Así que un enfoque basado en recursos, aunque fuese igualitario al otorgar a cada persona la misma cantidad, seguiría sin decirnos nada sobre la capacidad de Clara de convertir su conjunto de recursos en logros. Aunque unos ingresos decentes son tremendamente importantes, no son reflejo de *todos* los aspectos del desarrollo humano en la educación superior, ni de los aspectos positivos plurales que resultan en una vida próspera. Una vez asignados los recursos suficientes, ¿hemos hecho lo suficiente para poner en práctica un sistema educativo que sea equitativo y transformador?

Tampoco preguntamos solamente por la percepción de bienestar de las personas, es decir, cuán satisfechas están las personas con sus vidas (para después considerar la satisfacción en conjunto de toda la nación). Aunque por supuesto deseáramos conocer la respuesta a esa pregunta, no es la única que tendríamos que preguntar, y también querríamos conocer la manera en la que se distribuye la satisfacción. La dificultad en este caso es que las personas se adaptan tanto a circunstancias negativas como positivas. Normalmente, al adaptarse a las negativas, piden y esperan menos, o si los más pudientes están muy satisfechos y algunos de los más pobres no lo están, el cálculo de la satisfacción general no nos lo indicará. Por ejemplo, Clara decide no esforzarse en su curso porque cree que suspenderá y decide ir a por un aprobado, porque dice que sabe que si sacase un 5 estaría contenta. Acaba por ponerse un objetivo más bajo para sus logros pero adapta sus preferencias (Nussbaum, 2000) para estar satisfecha con este objetivo reducido. Si le preguntásemos si está satisfecha con sus logros en los estudios, diría que efectivamente está "contenta". ¿Hemos hecho entonces lo suficiente por el bienestar de Clara y de otros estudiantes?

Para evaluar el bienestar, Sen (1979) propuso las capacidades como criterio de justicia. El enfoque nos pide que consideremos qué es lo que las personas valoran ser y hacer, y que nos esforcemos por aumentar su libertad para ser de esa manera o hacer lo necesario para vivir lo que consideran una buena vida. Como explica Nussbaum:

No solamente preguntamos por el grado de satisfacción de la persona con respecto a lo que está haciendo, sino también por lo que está haciendo y por lo que está en su poder hacer (es decir, cuáles son sus oportunidades y libertades). Y no solamente preguntamos por los recursos disponibles, sino también por la manera en la que estos contribuyen o no a que un estudiante universitario funcione de manera plenamente humana (Nussbaum, 2000: 71).

Los logros que funcionan (lo que somos y hacemos) indican lo que una persona es capaz de hacer o de ser en comparación con los demás. Un ejemplo de un funcionamiento sería pensar de manera crítica y la verdadera oportunidad de hacerlo sería la capacidad correspondiente. La educación permite que se ejerza el funcionamiento para que la capacidad sea efectivamente posible (Robeyns, 2011). Tener la libertad de elegir funcionamientos de entre una gama de capacidades de un individuo también tiene un valor intrínseco. Pero no evaluamos un único funcionamiento (por ejemplo el pensamiento crítico) y a partir de ahí afirmamos que el estudiante goza de bienestar. Las capacidades son las libertades que



cada persona tiene para elegir y ejercitar una “combinación” de maneras de ser y de hacer que valoran de manera justificada. La oportunidad en su conjunto de elegir una buena vida está por tanto compuesta de muchos funcionamientos diferentes. Un estudiante o licenciado con una amplia capacidad de valores, conocimientos y habilidades puede sacarle un mayor provecho a la vida y gozar de un mayor bienestar. Como educadores plantearíamos la siguiente cuestión: ¿a qué combinaciones de funcionamientos de bienestar tienen acceso nuestros estudiantes? Por ejemplo, a estudiar ingeniería, a pensar de manera crítica, a leer con plena comprensión, a presentar buenos argumentos académicos, a ayudar a sus compañeros en el aprendizaje, a tener acceso a experiencias basadas en el trabajo, a desarrollar redes profesionales, a moverse por el campus de manera libre y segura, a contar con buenas amistades entre los estudiantes, entre otras.

He aquí un ejemplo de un estudiante que está desarrollando sus capacidades para un pensamiento cosmopolita a través de su educación universitaria. Sebastián es de Alemania y describe su participación en un curso de inglés de la siguiente manera:

Porque creo... que el mundo se está haciendo más pequeño de alguna manera, y existe una gran interacción entre diferentes nacionalidades, así que creo que es muy importante que las personas sean conscientes de las demás nacionalidades y de otras costumbres, otros comportamientos y que entiendan por qué las personas actúan de una manera determinada. Sí, creo que es muy interesante, porque estamos aquí en Irlanda, un país extranjero para nosotros. Tenemos la oportunidad de conocer diferentes culturas y comportamientos y por lo tanto se produce una comparación entre la globalización y lo que hicimos en el módulo así como la experiencia y la práctica. Creo que es muy interesante (Crosbie, 2013: 187).

En este caso el estudiante está adquiriendo conocimiento y desarrollando un pensamiento crítico para reevaluar de alguna manera lo que es importante en su vida.

En el enfoque de capacidades, el objetivo último de las comparaciones interpersonales (la manera en la que Clara o Sebastián progresan en comparación con el resto de estudiantes) es el desarrollo de las capacidades de una persona y no solamente los recursos de los que dispone o la satisfacción que siente con respecto a determinados aspectos de su vida. La pregunta que planteamos entonces es, ¿qué capacidades tiene esta persona en comparación con los demás? Nuestra respuesta sacaría a la luz los aspectos positivos y negativos en las vidas de los estudiantes así como cualquier variación interpersonal importante. A continuación, para entender qué es lo que debe cambiar, podemos centrarnos en el régimen educativo y social y en las normas sociales así como en cuán justas son las condiciones que permiten a los estudiantes acceder a la educación superior. Si acordamos de forma colectiva que el pensamiento crítico es importante para todos los estudiantes, entonces, en nombre de la justicia y la transformación, deberíamos abordar, en la medida de lo posible, la insuficiencia que hace que algunos estudiantes logren convertirse en buenos pensadores críticos mientras que otros no. No serviría compensar a los estudiantes que sacasen malos resultados ofreciéndoles dinero; aunque a corto plazo esta opción pareciera atractiva, debilitaríamos seriamente nuestros objetivos educativos. Tampoco podríamos basarnos simplemente en lo que digan los estudiantes, dado que muchos pueden adaptarse a obtener resultados bajos y sin embargo afirmar que están contentos, como en el caso de Clara.

El enfoque de capacidades también tiene en cuenta la diversidad al centrarse en una pluralidad de funcionamientos y en una amplia base informativa para realizar evaluaciones sobre justicia social (Sen, 2009). Este enfoque permite realizar un análisis sobre la manera



en la que diferentes individuos pueden convertir los recursos de los que disponen en funcionamientos, centrándose en los factores de conversión: factores de conversión personales [internos], factores de conversión social y medioambientales [externos] (Sen, 1999). Todos estos factores influyen en la manera en la que un individuo convierte sus recursos en funcionamientos. Sin embargo, los factores de conversión no deben entenderse de forma individual en la vida de cada persona, sino en relación con los demás, ya que los factores de conversión de una persona se verán afectados por los de otras personas y viceversa y la educación superior puede asimismo constituir un importante factor de conversión social y medioambiental. En un sistema educativo que favorezca las capacidades, el objetivo sería asegurar la distribución de capacidades educativas de valor entre diversos estudiantes, teniendo en cuenta las disposiciones sociales en el ámbito educativo (pedagogía, cultura institucional y políticas educativas) así como los factores de conversión y las barreras que puedan suponer un obstáculo al desarrollo de determinadas oportunidades y resultados deseados. Esta diversidad y estos factores de conversión también se pueden captar por medio de disposiciones pedagógicas, tal y como indican estos estudiantes en un ejemplo tomado de un grupo de estudiantes que participó en un programa de educación internacional en estudios de desarrollo en los Países Bajos:

Durante los debates [...] que mantuvimos este año, lo más destacable de nuestra experiencia, aparte de las clases y las lecturas académicas, fueron las ideas, identidades, culturas, ambiciones, preocupaciones y experiencias que compartimos con nuestros compañeros. ¿Dónde y cómo podríamos volver a estar en una situación como ésta en la que pudimos hablar de manera fluida, libre, franca y sin (tantas) pretensiones con compañeros que representan a más de 60 naciones? ¿En qué otro lugar podríamos tener la oportunidad de ver nuestras propias reflexiones en las acciones, emociones, comportamientos y ojos de otros con los que inicialmente no hubiésemos imaginado que compartíamos ciertas características? Quizás y sobre todo, también comenzamos a valorar las características que no compartimos y que aprendimos de ellos (George 2013: 209-2010).

Veamos un tercer ejemplo tomado de la investigación realizada por Alejandra Boni y sus colegas sobre estudiantes que estaban realizando un curso sobre ciudadanía global aquí en Valencia. Estos estudiantes no solo quieren ser profesionales eficientes (aunque esta competencia técnica es por supuesto fundamental porque queremos que los ingenieros construyan puentes resistentes, por ejemplo), sino también ciudadanos y profesionales críticos. En este sentido, un estudiante comenta la importancia de la base de conocimiento en el curso: "Las asignaturas me han proporcionado un marco con el que interpretar el mundo, mostrándome los motivos estructurales. También me ha resultado muy útil para estructurar lo que ya sé. Me ha ayudado para reflexionar y pensar sobre la justicia social" (Boni *et al.*, 2011: 10). Otro estudiante mencionó la importancia del pensamiento crítico: "Ahora cuando leo noticias en los periódicos o en internet que pretenden transmitir una imagen excesivamente positiva de determinadas cuestiones, sé que no es así. Por supuesto, en ese sentido el pensamiento crítico nos ha cambiado, dado que nos han proporcionado con la información que nos permite decir: No, esto no es así" (*ibid.*: 13). Un tercer estudiante comenta la importancia de desarrollar la conciencia de uno mismo: "ser conscientes de la dirección que queremos tomar en la vida evita que nos veamos a nosotros mismos como personas que nos dejamos llevar por la corriente y nos convierte en agentes activos. Esta conciencia de ser o no capaces de cambiar se genera a partir del pensamiento y la participación crítica" (*ibid.*). Una universidad que favorezca las capacidades educaría a los estudiantes para que fuesen ciudadanos responsables y críticos, con conocimiento de causa, conocimiento de sí mismos y de sus objetivos y valores en la vida, así como con el conocimiento necesario



para realizar acciones que mejoren la calidad de vida. Tales licenciados podrían trabajar de manera simultánea por su propio bienestar y como profesionales sus funcionamientos podrían mejorar las capacidades básicas de los demás, por ejemplo contribuyendo a la creación de empleo o proporcionando servicios públicos de alta calidad.

Sen y Nussbaum hacen una distinción entre las capacidades y los funcionamientos, entendiendo las primeras como las oportunidades y los segundos como los logros. Ambos defienden que el objetivo de las políticas públicas debería ser desarrollar capacidades, dejando que sean los individuos los que decidan como vivir sus vidas (es decir, qué funcionamientos realizar). Sin embargo, este planteamiento no funciona bien en el ámbito de la educación donde la relación entre capacidades y funcionamientos es bastante importante. Los funcionamientos se consiguen viviendo y poseer el funcionamiento (por ejemplo, el pensamiento crítico) a su vez fortalece la capacidad subyacente, de manera que tanto los funcionamientos como las capacidades son importantes, los primeros en cuanto a experiencias vividas y los segundos en cuanto a libertades por conseguir (Sen, 1999). Nussbaum (2000) explica que para desarrollar una capacidad (por ejemplo, el aprendizaje permanente), quizás tengamos que promover una capacidad relevante “solicitando el funcionamiento que lo alimenta” (*ibid.*: 91). Sugiere que “cuanto más importante sea una función para lograr y mantener otras capacidades, más derecho tenemos a promover un determinado funcionamiento en algunos casos, dentro de límites establecidos por un apropiado respeto por las elecciones de los ciudadanos” (*ibid.*: 92).

Por lo tanto, en un futuro libro (Walker y McLean, 2013), en relación a la profesionalidad por el bien público, sugerimos que es esencial que los profesionales neófitos “practiquen” ser buenos profesionales por el bien público y que los educadores universitarios evalúen los funcionamientos por el bien público para que los estudiantes puedan desarrollar y mejorar sus capacidades a lo largo de su educación superior. Para evaluar cómo están evolucionando los estudiantes y qué tipo de licenciados tienen el potencial de llegar a ser, nos remitimos a los funcionamientos; la ausencia de un funcionamiento puede indicar la ausencia de capacidades valiosas. Además, los funcionamientos observados sirven de indicadores para evaluar si las capacidades subyacentes se han formado y si se están preservando. Por ejemplo, un curso de acceso sobre conocimientos matemáticos puede permitir que un estudiante acceda al primer curso de la licenciatura. Pero si la enseñanza y el aprendizaje no logran mantener esos conocimientos matemáticos, entonces no se tratará de un funcionamiento seguro y podrá incluso convertirse en una “desventaja corrosiva” (Wolff y De-Shalit, 2007).

Además, otra cuestión relacionada específicamente con la educación es la de elegir capacidades básicas importantes, dado que no basta con recibir cualquier tipo de educación universitaria. A lo largo de la historia, algunas universidades han apoyado regímenes autoritarios e incluso crueles y contamos con ejemplos tanto en Europa como en mi propio país, Sudáfrica. Así que los educadores deben reflexionar y acordar qué capacidades y funcionamientos son importantes y deben recibir apoyo tanto en las políticas como en las prácticas. Sen y Nussbaum discrepan en cuanto a la lista de capacidades pero el desacuerdo se centra en la opción de una lista canónica de capacidades universales. En su enfoque, Nussbaum (2000, 2011) formula, justifica y defiende el concepto de una buena vida y una lista central de capacidades humanas, considerándolo todo importante e incommensurable. Eliminar alguna de las capacidades principales sería generar una vida “no merecedora de la dignidad humana” (Nussbaum, 2011: 31). Por lo tanto, todas las naciones democráticas deberían concretar unos umbrales mínimos para cada una de estas capacidades para



todos. El enfoque de Sen (2009) sobre las capacidades está deliberadamente incompleto. Sen está de acuerdo en que existen algunas capacidades básicas que podrían ser aceptadas por todos, por ejemplo las incluidas en el Índice de Desarrollo Humano. Pero mantiene que si concretamos una única lista de capacidades, convertimos el enfoque en una teoría, cuando lo que él pretende es que funcione como un marco general para realizar evaluaciones normativas sobre la calidad de vida. Por lo tanto, no fija las capacidades humanas básicas, ni la manera en que deberían combinarse las diferentes capacidades en un indicador general de calidad de vida. Para él es factible una “solución viable” sin lograr una completa unanimidad social. Para Sen (1999) el proceso de debate público es crucial, en el que las personas (y no solamente los gobiernos) sean co-creadoras del desarrollo y el cambio.

Mi enfoque se encuentra a mitad camino entre contar con una lista y no contar con ninguna para lograr acuerdos viables con respecto a capacidades básicas importantes en la educación superior que podrían hacer uso de las listas de otros y de investigaciones empíricas. Un enfoque abierto puede no funcionar correctamente si choca con nociones erróneas de lo que por sentido común entendemos por desventaja. Por ejemplo, puede que la gente no entienda que la igualdad de género no está resuelta pese a que la mayor parte de los estudiantes universitarios son ahora mujeres. En nuestra aplicación a la educación profesional, Monica McLean y yo (Walker y McLean, 2013) reagrupamos elementos de razonamiento público, la idea de una clasificación parcial (algunas capacidades profesionales sobre las que todos coincidimos que son importantes para una evaluación comparativa de la justicia) y un valor ideal de la dignidad humana que guía moralmente la manera correcta de actuar en situaciones profesionales concretas. Sugerimos que al pensar sobre la educación profesional (en la que incluimos la enseñanza de la ingeniería como uno de nuestros estudios de casos), no podemos apoyar cualquier capacidad y funcionamiento elegido libremente, como por ejemplo, tratar a las comunidades pobres con condescendencia, o que los profesionales traten a los trabajadores inmigrantes de manera racista, o ser indiferente al sufrimiento desde un punto de vista profesional.

Las capacidades profesionales deben merecer la pena y deben captar funcionamientos que merezcan la pena para el servicio público. Creemos que existe la necesidad de que las dimensiones de las capacidades proporcionen contenido a la educación profesional para saber cómo sería una educación profesional por el bien público, y que después se considere la manera en la que la práctica y la realidad se ajustan al ideal; necesitamos una serie de criterios para juzgar si las cosas han sido más o menos justas y equitativas y por supuesto, efectivas. Así, hemos desarrollado una lista de ocho capacidades profesionales extrapoladas de funcionamientos empíricos que se consideró que tenían valor para diversas de las partes interesadas: visión informada; afiliación (solidaridad); resiliencia; lucha social y colectiva; reflexividad emocional; integridad; seguridad y confianza; conocimientos y habilidades. Así mismo, los educadores españoles tendrían que pensar en cuáles son las capacidades básicas para un licenciado y el subyacente ideal educativo centrado en el desarrollo humano que conformó cualquier selección (para nosotros fue la profesionalidad por el bien público).

Existen más ejemplos al respecto. Aquí ofrezco otro tomado del trabajo de Alberta Spreafico (2013) en su estudio de licenciados del Barnard College, en los EEUU. A partir de las políticas y objetivos de la propia facultad, extrajo estas nueve capacidades: ser un agente activo y empoderado; poder gozar de una vida satisfactoria desde el punto de vista profesional; poder aprender por el placer de aprender y ser creativo; ser capaz de desarrollar relaciones sociales significativas; poder hacerse respetar y relacionarse de manera constructiva con



lo diverso; poder gozar de salud corporal, mental y espiritual; poder adaptarse y relacionarse con situaciones diferentes y cambiantes; poder ser un ciudadano del mundo responsable; poder apreciar y respetar el entorno natural (*ibid.*: 136-139). En su investigación, cada una de estas amplias capacidades se ve reforzada por funcionamientos más detallados que los estudiantes del Barnard College tienen motivos para valorar y elegir.

Ambas listas pueden constituir un punto de partida para debates en otros contextos sobre las capacidades que una universidad en particular desee asegurar para todos sus estudiantes.

Aunque desde un punto de vista filosófico daría la impresión de que las capacidades apoyan un cálculo que maximiza al individuo (lo que cada persona valora ser y hacer para su propio bienestar), en nuestro trabajo sobre la profesionalidad por el bien público, la preocupación por y las obligaciones frente a los demás y el valor fundamental de la dignidad humana hace que este "cálculo maximizador" tome en consideración la mejora del bienestar de los demás como medio para lograr mi propio bienestar. Lo que yo considero importante para mi propio bienestar implica la mejora del bienestar de los demás. La educación universitaria podría desempeñar un papel en la formación de este tipo de cálculos personales no instrumentales y tan valiosos desde un punto de vista ético. Los estudiantes aprenderían a reflexionar sobre las posibilidades de una vida bien vivida y aumentarían su entendimiento y conciencia sobre lo que es una vida significativa y con responsabilidades. Por ejemplo, los estudiantes y licenciados podrían reflexionar sobre los motivos y valores que sostienen su papel como profesionales, sobre su libertad y poder para actuar en sociedad, pero también sobre su libertad y poder para cuestionar y reevaluar las normas y valores que prevalecen (Dréze y Sen, 2002). Podrían aprender que pertenecer a un grupo más favorecido genera obligaciones porque, "sería un error entender las capacidades sólo como un concepto de ventaja humana y no también como un concepto que conlleva una serie de obligaciones desde un punto de vista humano" (Sen, 2008: 336). Si alguien tiene la capacidad de generar un cambio que sabe reducirá la injusticia en el mundo, entonces hay un sólido argumento social para que lo haga (*ibid.*).

Currículo, capacidades y funcionamientos

El tipo de educación que desarrolla las capacidades de los licenciados a los que les importa y que actúan por la justicia social tendría un valor instrumental, intrínseco y social así como un potencial transformador. Lo que es más importante, contar con una formación académica afecta al desarrollo y a la expansión de otras capacidades, de manera que la capacidad de la educación potencia otras importantes libertades humanas. Sen (2009) proporciona orientaciones pedagógicas y curriculares indirectas que resultan útiles al conceder un papel central a nuestras facultades de 'razonamiento público' como imperativo moral y político. El avance de la justicia depende de la democracia; y la profundización de la democracia depende de un debate y razonamiento colectivos que proporcionen mayor información y conocimiento, diversas perspectivas y voces plurales a los debates. Este proceso de razonamiento público y de escuchar a los demás y a sus perspectivas permite una observación y evaluación continuas sobre el estado de una sociedad (o universidad) y de sus miembros por medio de un debate abierto, incluyendo un debate sobre valores, principios y planes de estudios. Un debate académico abierto en las universidades es esencial en este proyecto educativo; el debate tiene un papel central en la vida humana y es en sí educativo.



Nussbaum ha escrito numerosos trabajos sobre las particularidades de la educación. A diferencia de Sen, está a favor de una lista de diez capacidades centrales y universales (Nussbaum, 2000: 78-80) y la educación forma parte implícita y explícita del desarrollo de estas capacidades como “el razonamiento práctico” y la “afiliación”, mientras que su capacidad de “sentidos, imaginación y pensamiento” es más explícitamente educativa. Esta capacidad incluye: “Ser capaz de utilizar los sentidos para imaginar, pensar y razonar, y realizar estas acciones de una manera ‘verdaderamente humana’, de una manera informada y cultivada por medio de una formación adecuada que incluya, pero no se limite, al ámbito académico y a una formación básica en conocimientos matemáticos y científicos”. La formación conlleva ser capaz de buscarle un significado a la propia vida, disfrutar del aprendizaje y utilizar la imaginación y el intelecto, protegidos por libertades básicas tales como la libertad de expresión.

Concretamente, Nussbaum (1997) ha identificado tres capacidades en el ámbito de la educación para el desarrollo de ciudadanos democráticos. La primera se centra en un análisis de nuestra propia vida, que implica la capacidad de tener conciencia de uno mismo así como una autonomía desarrollada por medio del pensamiento crítico en el que nos preguntamos a nosotros mismos, “¿Qué represento y de qué soy personalmente responsable?”, exponiendo estas preguntas a la observación, la evidencia y el debate. Los estudiantes aprenden a afrontar sus diferencias y desacuerdos; se hacen responsables de su propio razonamiento y debaten ideas con los demás en una atmósfera en la que existe un respeto mutuo por el razonamiento. En segundo lugar, la habilidad de verse a uno mismo como un ciudadano del mundo; los ciudadanos del mundo de Nussbaum no solo están vinculados a una comunidad local, sino que están interconectados con otros seres humanos en la distancia por los lazos de una misma dignidad y una curiosidad genuina por las vidas de otros. Nos exige pensar en las flagrantes desigualdades que existen en el mundo y en los defectos de los modelos de desarrollo mundial basados en el PIB y los ingresos. Así, los estudiantes adquieren un grado de entendimiento que aumenta las posibilidades de resolver los problemas comunes del mundo, porque son los problemas de todos y no solo los de un grupo o país. La tercera habilidad es la de la “imaginación narrativa”, por la que Nussbaum se refiere a la habilidad de entender de manera inteligente la manera en la que otros, diferentes de uno mismo, experimentan el mundo, sus emociones, deseos y vulnerabilidades. Esta habilidad exige empatía y un deseo real y humilde de entender las vidas de los demás. Estas capacidades requieren un contenido curricular apropiado que debe incluir el aprendizaje sobre las diferencias raciales, étnicas y religiosas y sobre la historia y las experiencias de las mujeres, debatidas ampliamente en su explicación sobre la formación en humanidades (Nussbaum, 1997), junto con métodos de enseñanza socráticos que pueden “generar emoción sobre un debate racional” (*ibid.*: 300) así como el entendimiento de cuestiones complejas.

Tomando como base el desarrollo de los valores humanos y las pautas de Nussbaum y Sen, el objetivo primordial de la educación (y a la luz de la propia ley española sobre educación superior), debería ser “formar a licenciados que contribuyan positivamente al servicio público y a la justicia social, tanto a gran como a pequeña escala”. Se adecuarían determinados objetivos educativos, pedagogías y resultados, que podrían resultar en algo parecido a la siguiente tabla y servir de marco consultivo y de debate:

Una educación universitaria que favorezca las capacidades, como la expuesta en la tabla anterior, tendría un gran valor social, intrínseco e instrumental. Plantearía qué deben saber y hacer los estudiantes desde un punto de vista instrumental para afrontar de manera



Tabla 1. Planes de estudios, pedagogía y capacidades: un marco para el debate.

Objetivos curriculares	Capacidades desarrolladas por el currículo, por ejemplo:	Enseñanza y pedagogía, por ejemplo:	Funcionamientos, por ejemplo:
Empoderamiento Participación	Razonamiento práctico, mayor contenido de conocimientos y pensamiento crítico 'profundo'	Diseño y evolución curricular coherente	Un agente informado y crítico y aprendiz permanente
Equidad Sostenibilidad	Imaginación, empatía y significado	Hacer que el conocimiento sea accesible y significativo por medio de una enseñanza hábil	Un pensador disciplinado, independiente, con múltiples perspectivas del mundo y un razonamiento abierto
	Ciudadanía mundial	Debate y diálogo	Un licenciado capaz de decidir qué valores defiende y de qué es responsable a nivel individual
		Reflexión sobre el conocimiento, desigualdades/ventajas, uno mismo y la acción	Un licenciado que reconozca la dignidad plena de todos; decente, humilde, curioso y tolerante hacia los demás
		Métodos inclusivos e interculturales	Un licenciado que respete el entorno natural y la vida
		Cultura de respeto hacia todas las personas	
		Métodos de evaluación apropiados	
DESARROLLO HUMANO			

Fuente: elaboración propia.

innovadora y con confianza la veloz evolución tecnológica y el ingente acceso a la información, así como para encontrar un empleo decente que contribuya a su desarrollo profesional. Pero también abordaría la manera en la que la educación y el conocimiento tienen un valor intrínseco (pasión por las matemáticas o la física o por resolver problemas de ingeniería), al tiempo que son importantes desde un punto de vista social al permitirnos entender las vidas de los demás y preocuparnos por desarrollar las capacidades "básicas" de las personas por medio de contribuciones profesionales (por ejemplo, una tecnología sencilla para el abastecimiento de agua en una comunidad de un país en desarrollo, desarrollar fuentes de energía sostenibles, contribuciones a sofisticados proyectos de infraestructura bien construidos o a tecnologías que mejoren las vidas de todos, así como prácticas de empleo justas o tratar a los empleados con respeto, entre otros).

2. CONCLUSIONES

Lo que está en juego no es solamente un debate académico, sino una serie de prácticas, procesos y resultados para lograr un futuro educativo en las universidades españolas en el que se avance hacia "injusticias que sean rectificables" (Sen 2009: VII). El deseo de que exista una equidad en la educación superior así como en la sociedad y de gozar de vidas dignas convertiría a estudiantes, licenciados, investigadores y profesores universitarios en portadores del saber, básico, abstracto ("blue skies") y aplicado; de la tecnología y de la



información para un desarrollo económico y social que promueva las capacidades humanas y el bienestar de todos. Cómo lograr todo lo anterior por medio de la educación universitaria, así como sus resultados, tendría que ser evaluado empíricamente utilizando una medida de las capacidades para entender la evolución de los alumnos en el entorno del régimen educativo y de la formación de su identidad como licenciados.

Como apunta Nussbaum (2010), para construir una democracia inclusiva, es importante que la educación universitaria resulte enriquecedora para las vidas humanas en vez de formar a profesionales que sean obtusos aunque técnicamente competentes y expertos, pero que sientan poco vínculo con las vidas y preocupaciones de los demás. Los retos parecen enormes en un momento de dificultades económicas y escasez de empleo. Por otra parte, si las universidades no consideran el desarrollo humano como una urgencia moral y un imperativo democrático, algo a lo que tanto ellos como sus estudiantes puedan realizar incluso la más pequeña de las contribuciones, la esperanza de que unos ciudadanos responsables construyan un futuro mejor resulta ciertamente lejana.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boni, A., Peris, J., Rodilla, J.M., Hueso, A., Lozano, F. (2011): "Formal and informal spaces to enhance cosmopolitan citizenship in higher education". Artículo presentado en la *Conferencia anual del HDCA*. Den Haag.
- Boni, A., Walker, M. (2013): Introduction: human development, capabilities and universities of the twenty-first century. En A. Boni y M. Walker (Eds.), *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*. Routledge, Londres.
- Crosbie, V. (2013): Capabilities and a pedagogy for global identities. En A. Boni y M. Walker (Eds.), *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*. Routledge, Londres.
- Dreze, J., Sen, A. (2002): India: economic development and social opportunity. En *The Amartya Sen and Jean Dreze Omnibus*. Oxford University Press, New Delhi.
- George, S. (2013): Re-imagining universities: international education, cosmopolitan pedagogies and global friendships. En A. Boni y M. Walker (Eds.), *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*. Routledge, Londres.
- Newman, J.H. (1852): *The Idea of a University, Discourse 9*. Impreso como J.H. Newman (1960): *The Idea of a University*. Rinehart Press, San Francisco.
- Nussbaum, M. (1997): *Cultivating Humanity*. Harvard University Press, Cambridge.
- OECD (2012): *Divided we Stand: Why Inequality Keeps Growing*. OECD, París.
- Robeyns, I. (2011): The capability approach. En *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponible en: plato.stanford.edu/entries/capability-approach [fecha de acceso: 18 de septiembre de 2011].
- Santiago, P., Brunner J.J., haug, G., Malo, S., di Pietrogiacomio, P. (2009): Spain, OECD Reviews of Tertiary Education. OECD, París.
- Sen, A. (1979): Equality of What? Tanner Lecture on Human Values. Tanner lectures, Stanford University.
- Spreafico, A., Boni, A., Walker, M. (2013): *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*. Routledge, Londres.
- UNESCO (2009): *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO, París.



Walker, M., McLean, M. (2013): *Professional Education, Capabilities and the Public Good: the Role of Universities in Promoting Human Development*. Routledge, Londres.

Wolff, J., De-Shalit, A. (2007): *Disadvantage*. Oxford University Press, Oxford.

World Bank (2002): *Constructing Knowledge Societies. New Challenges for Tertiary Education*. World Bank, Washington.

(1999): *Development as Freedom*. Oxford University Press, Oxford.

(2000): *Women and Human Development*. Cambridge University Press, Cambridge.

(2008): The idea of justice, En *Journal of Human Development*, 9(3): 331–42.

(2009): *The Idea of Justice*. Allen Lane, Londres.

(2010): *Not For Profit*. Princeton University Press, Princeton.

(2011): *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. The Belknap Press, Cambridge.

(2012): *World Development Report 2013: Job*. World Bank, Washington.



PONENCIA LÍNEA TEMÁTICA I
DESARROLLO HUMANO



LA UNIVERSIDAD COMO ÁMBITO PARA LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO HUMANO

Koldo Unceta

Instituto Hegoa, Universidad del País Vasco. koldo.unceta@ehu.es

1. INTRODUCCIÓN

Antes de dar comienzo a mi intervención quiero agradecer a la organización, y muy especialmente a Sandra Boni, la oportunidad de tomar la palabra en este Congreso de Universidad y Cooperación.

El tema que voy a tratar hoy aquí es el del papel que puede jugar la Universidad en la promoción del desarrollo humano (DH) y, para ello, me fijaré más concretamente en algunas tendencias recientes de las políticas que están marcando la orientación de la universidad. Lo que trataré de hacer es analizar en qué medida esas políticas mismas constituyen una limitación, un obstáculo, para que la institución universitaria pueda desplegar todo su potencial en la promoción del desarrollo humano.

Como son muchos los temas que afectan a las políticas universitarias en la actualidad me centraré específicamente en un aspecto muy concreto de las mismas que, en mi opinión, puede ser bastante ilustrativo a la hora de valorar el papel de la Universidad en la promoción del desarrollo humano. Me refiero al tema del currículo basado en competencias, que en mi exposición plantearé como contrapuesto (al menos en parte) a la idea de expansión de capacidades que como sabéis es el fundamento del enfoque del desarrollo humano.

Nos encontramos actualmente en una auténtica encrucijada para el futuro de la Universidad. El descontento entre docentes e investigadores es cada vez mayor, mientras observamos con impotencia la deriva que está llevando la Universidad y el abandono paulatino de sus señas de identidad más genuinas; mientras observamos con tristeza su conversión en una fábrica de profesionales destinados al mercado laboral y la creciente obsesión por la mercantilización del conocimiento.

Antes de comenzar me gustaría que nos trasladáramos en el tiempo hasta hace 150 años, y que viajáramos a Escocia, a la Universidad de St. Andrews. Esta localidad es una pequeña ciudad conocida en el mundo por ser una de las cunas del golf, pero aparte de eso tiene una Universidad muy antigua, fundada en 1410 (hace 700 años) y que es una de las más prestigiosas del Reino Unido. Bien, en esta Universidad fue elegido Rector en 1867 John Stuart Mill y en su discurso de toma de posesión planteó algunas cuestiones que, vistas desde hoy, resultan premonitorias. Decía Stuart Mill:

La Universidad debe enseñar a las personas a poner en duda las cosas; no aceptar doctrinas, propias o ajenas, sin el riguroso escrutinio de la crítica negativa, sin dejar pasar inadvertidas



falacias, incoherencias o confusiones; sobre todo, insistir en tener claro el significado de una palabra antes de usarla y el significado de una proposición antes de afirmarla [...]. El objetivo de la Universidad no es enseñar el conocimiento requerido para que los estudiantes puedan ganarse el sustento de una manera particular [...]. Su objetivo no es formar abogados o médicos o ingenieros hábiles, sino seres humanos capaces y sensatos [...]. Los estudiantes son seres humanos antes de ser abogados, médicos, comerciantes o industriales; y si se les forma como seres humanos capaces y sensatos, serán por sí mismos médicos y abogados capaces y sensatos.

Como veis, algunas de las preocupaciones que hoy sobrevuelan en torno al futuro de la institución universitaria, estaban ya presentes, aunque de distinta manera y por otros motivos, hace 150 años.

Hecha esta breve introducción, pasaré a presentar mi análisis, el cual seguirá el siguiente esquema: en primer lugar me referiré a la relación entre el desarrollo humano, el enfoque de capacidades y la promoción del conocimiento. En segundo término plantearé la controversia entre la noción de capital humano y el enfoque de las capacidades humanas. Posteriormente, haré un breve apunte sobre la globalización, la mercantilización del conocimiento y su relación con el capital humano. En cuarto lugar me referiré al enfoque de capacidades y el papel de la Universidad. Luego abordaré ya la nueva orientación de las políticas universitarias en ese contexto de mercantilización del conocimiento. Y finalmente, plantearé específicamente el conflicto entre el currículo basado en competencias y el enfoque de las capacidades.

2. EL DESARROLLO HUMANO; EL ENFOQUE DE CAPACIDADES Y LA PROMOCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Como es sabido, el análisis del papel del conocimiento en la promoción del desarrollo humano se encuentra indisolublemente unido a la cuestión de las capacidades. Se trata de una noción promovida y divulgada por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) desde 1989 y que descansa en los trabajos de Amartya Sen (y otros autores como Marta Nussbaum) acerca de la cuestión de las capacidades. Desde esta perspectiva, el desarrollo humano sería un proceso de ampliación de capacidades, cuestión que está en la base de las oportunidades de la gente.

Es importante recordar que la cuestión de las capacidades se encuentra estrechamente vinculada al tema de las libertades. De hecho, podemos decir que en el enfoque del desarrollo humano, la libertad es la expresión de la capacidad, y la capacidad es la expresión de la libertad. De acuerdo con este enfoque, no puede hablarse realmente de libertad si no hay capacidad para ejercerla (uno puede tener reconocida la libertad de estudiar, pero no puede ejercerla si no sabe leer). Y tampoco puede hablarse de capacidad si no hay libertad para ponerla en práctica (uno puede saber leer pero estar prohibida la difusión o el acceso a determinados libros). La capacidad/libertad constituye por lo tanto la base del desarrollo humano.

Ahora bien, ¿qué papel juega en todo ello la educación y más en concreto la Universidad? Nos fijaremos en primer lugar en la consideración teórica de este asunto en los trabajos de Sen y Nussbaum.



Es importante subrayar que, para Sen, la educación tiene un valor en sí mismo, con independencia del efecto que además pueda cobrar el crecimiento económico. Se trata de un valor que se encuentra asociado precisamente a la libertad y la seguridad que la educación otorga a los individuos.

Si tomamos en cuenta el enfoque adoptado por Marta Nussbaum, las capacidades están relacionadas con la educación y el sistema educativo de dos formas distintas. Por un lado desde la consideración de lo que ella llama “capacidades internas” de las personas, esto es, las que cada uno/a desarrolla. En el ámbito de la educación y del conocimiento, estas capacidades internas tienen que ver con algunas de las contenidas en la lista de capacidades centrales propuesta por la propia Nussbaum: tienen que ver con la “capacidad de pensamiento”, con la “razón práctica”, o con el “control del propio entorno”, entre otras. De hecho, para Nussbaum, “la educación es la clave de todas las capacidades humanas”.

Pero, a la vez, tienen que ver con lo que ella llama “capacidades combinadas” que son la suma de las mencionadas capacidades internas y aquellas otras que dependen del entorno político, social y económico. Porque, como la propia Nussbaum señala, una sociedad podría estar generando adecuadamente las capacidades internas de la ciudadanía, al tiempo que por otras vías corta los caminos de acceso a la gente para poder funcionar de acuerdo con dichas capacidades. En esta línea, el sistema educativo constituiría una parte esencial de ese entorno favorable al desarrollo de las capacidades internas.

Otra perspectiva interesante es la que nos ofrecen los propios indicadores de desarrollo humano (IDH) contruidos por el PNUD para tratar de evaluar la expansión de oportunidades. Desde este punto de vista, el de los IDH, podemos apreciar que los conocimientos tienen un doble papel en el espacio evaluativo del desarrollo humano: por un lado, constituyen uno de los tres pilares en los que se hace descansar el IDH, además de la salud y de los medios para ganarse la vida. Se considera que la educación constituye una de las fuentes principales de capacidad, que permite en mejor medida que la gente pueda vivir la vida que desea. Y, por otra parte, es también un factor que influye decisivamente en los otros dos componentes del índice: tener más conocimientos incrementa las posibilidades de ganarse la vida y tener una vida digna; y, además, tener más conocimientos favorece también el desarrollo de una vida más saludable, y puede evitar aquellas prácticas que aumentan los riesgos para la salud.

En este orden de cosas, es preciso recordar lo que, según la UNESCO, diferencia al enfoque de capacidades en la evaluación de las políticas educativas, la cual no se basa tanto en su impacto en los ingresos, como en valorar si la educación amplía o no las libertades educativas. Esta misma perspectiva es la que se aborda en esta ponencia. Ello me lleva directamente al siguiente punto de mi intervención, que tiene que ver con la relación entre el concepto de capital humano y el de capacidades humanas.

3. CAPACIDADES HUMANAS *VERSUS* CAPITAL HUMANO

¿Hablamos de lo mismo cuando nos referimos a capital humano y a capacidades humanas? ¿Hay diferencias entre ambos conceptos? ¿Son nociones complementarias o más bien contradictorias?

Empezaré por trazar un breve apunte sobre la noción de capital humano. Como es sabido, las teorías del capital humano surgieron en los años 60, siendo Theodore Schultz y Gary Becker (ambos premios Nobel de Economía) sus más destacados protagonistas en esa



década. Desde dicha perspectiva comenzó a equipararse la cualificación de las personas con otras formas capital, como puede ser el capital físico o el capital financiero. Se trataba pues de invertir en algo (en este caso conocimiento) para lograr un output.

Para Schultz, mediante el desarrollo de algunas habilidades de las personas y el impulso de conocimientos útiles, la educación lograba incrementar el capital humano y, como consecuencia, aumentaba la productividad, lo que conllevaba a un aumento del crecimiento económico. A partir de estas consideraciones, el gasto en educación comenzaría a ser tratado como una inversión orientada a incrementar la capacidad del trabajo para producir bienes.

Para Becker, el capital humano representaba de algún modo el stock inmaterial que posee cada persona. Se trataba de una inversión en algo intangible pero acumulable y utilizable en el futuro y, por la propia definición, la valoración solo se podría realizar a través del salario que se consiga. Es decir que se establecía una relación entre inversión en capital humano y salario obtenido, lo que convertía a este último en la mejor referencia para medir el capital humano. ¿Cuánto vale? Aquello que se está dispuesto a pagar por él. Se afirmaba por lo tanto el valor de cambio del conocimiento, alejándolo de su valor de uso, más en línea con la idea del desarrollo humano.

De todos modos, y contra lo que pudiera parecer, no siempre ha habido acuerdo entre los economistas sobre la noción de capital humano. Resulta llamativo por ejemplo que Alfred Marshall, considerado el padre de la economía neoclásica, se opusiera a la utilización del término capital humano por entender que no es lo mismo invertir en capital físico que invertir en las personas. Marshall decía que el trabajador vende su trabajo, pero retiene para sí la propiedad de sus facultades, lo que de alguna forma venía a relacionar (sin decirlo expresamente) el papel de la educación con la libertad de los individuos.

¿Cuáles son las diferencias o las complementariedades que existen entre este concepto de capital humano y la noción de capacidades? En palabras de Sen:

La literatura sobre el capital humano tiende a centrar la atención en la agencia de los seres humanos para aumentar las posibilidades de producción. La perspectiva de la capacidad humana central la atención, por el contrario, en la capacidad (libertad fundamental) de los seres humanos para vivir la vida que tienen razones para valorar y aumentar las opciones reales entre las que pueden elegir.

¿Qué relación cabe establecer entre ambas perspectivas? Según Sen el capital humano suele definirse por su valor indirecto, por su aportación indirecta a las personas, en la medida en que sus cualidades pueden emplearse como "capital" en la producción. Visto así, la noción de capital humano (más limitada) puede encajar en la perspectiva más amplia de las capacidades humanas. Pero en todo caso, como señala Sen, los beneficios de la educación son muy superiores a su papel como capital humano en la producción de bienes.

Además, razonando por vía negativa, Sen subraya que existe una diferencia valorativa crucial entre la perspectiva del capital humano y la perspectiva de las capacidades humanas. Se trata de una distinción que afecta a los medios y los fines. En ese sentido, Sen enfatiza que, aun reconociendo el papel que las cualidades humanas y la formación de las personas pueden tener para el crecimiento económico, ello no nos dice nada sobre el fin que se persigue con dicho crecimiento económico. En el mejor de los casos, dice Sen, el crecimiento económico sería un medio para el bienestar humano, pero nunca un fin en sí mismo. En cambio, el énfasis en la expansión de las capacidades humanas va más allá, y plantea la posibilidad de que las personas puedan llevar la vida que les merezca la pena.



En definitiva, podemos concluir señalando que, mientras la perspectiva del capital humano considera a las personas como un medio, el enfoque de capacidades considera a las personas como fines en sí mismos.

4. CAPITAL HUMANO, GLOBALIZACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Una vez establecida la diferencia básica entre la perspectiva del capital humano y el enfoque de capacidades, abordaré la cuestión de la mercantilización del conocimiento como característica fundamental de la sociedad actual.

Comenzaré señalando que la apuesta por la mercantilización del conocimiento es inseparable de la idea de capital humano que acabamos de comentar. En la medida en que el conocimiento es tratado principalmente como un input, y es paulatinamente despojado de sus características como bien que puede generar capacidades humanas e incrementar la libertad de los individuos, su consideración como mercancía pasa a tener un papel fundamental.

De una manera simplificada podríamos decir que la perspectiva del capital humano contempla sobre todo el valor de cambio del conocimiento, mientras que la perspectiva de las capacidades enfatizaría su valor de uso. En la actualidad, el conocimiento académico tiene valor de uso y valor de cambio. Posee valor de uso cuando tiene interés por sí mismo, cuando genera motivación por su propio contenido, cuando responde a las necesidades cognitivas y vitales del que aprende, cuando ayuda a las personas a ampliar sus perspectivas, cuando incrementa la libertad de los individuos. Pero tiene asimismo valor de cambio en la medida en que dicho conocimiento puede adquirir valor en el mercado y ser intercambiado por otros bienes.

A lo largo de las últimas décadas, se han dado dos fenómenos de gran importancia que han incidido en este debate y en la creciente consideración del conocimiento como mercancía. Por un lado el nuevo marco de competencia, derivado del proceso de globalización, en el que se dibuja un nuevo contexto para el análisis de las ventajas comparativas de unos y otros territorios que ya no son estáticas, sino dinámicas, ventajas que pueden promoverse o adquirirse, de acuerdo con las nuevas teorías del comercio internacional. Y por otra parte, la importancia fundamental adquirida por el conocimiento, ya no sólo como factor de productividad, sino también y muy especialmente como elemento central de esas nuevas ventajas competitivas de los distintos territorios, en línea con lo explicado desde los nuevos enfoques sobre el crecimiento. Como viene a subrayar Porter, el conocimiento se ha convertido en una ventaja competitiva decisiva para cualquier territorio.

En estas nuevas condiciones, el conocimiento ha visto incrementado (más que en ningún momento histórico anterior) su papel central en el proceso económico, así como su carácter de mercancía en la economía global. Como señala Castells, en la economía globalizada, se unen las dos cuestiones: la productividad y la competitividad de las empresas y los territorios, ya que tanto una como otra dependen de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia el conocimiento.

Las consecuencias de todo ello sobre el sistema educativo no dejan lugar a dudas. Como señala el Banco Mundial "Las economías basadas en el conocimiento exigen una fuerza laboral con habilidades superiores". Es decir, en la medida en que se afirma el valor de



cambio del conocimiento y su papel en la productividad y en la competitividad, se incrementa la necesidad de sistemas educativos orientados al logro de esos fines, lo que va en detrimento de su papel en la promoción general del conocimiento como bien público.

Ahora bien, ¿cómo se concreta este debate en el ámbito universitario? Para responder a esta pregunta conviene que contemplemos por un lado cual puede ser el papel de la Universidad desde la perspectiva de las capacidades, y que analicemos luego como se está viendo afectada la institución universitaria por las tendencias de las últimas décadas relativas al papel del conocimiento y la mercantilización del mismo.

5. EL ENFOQUE DE CAPACIDADES Y EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD

Comenzaremos por plantear un marco de referencia básico para la consideración del enfoque de capacidades dentro de la universidad. A mi modo de ver, y siguiendo un poco la línea de Nussbaum, podemos distinguir dos asuntos a este respecto:

En primer lugar estaría la función de la Universidad de cara al desarrollo de las “capacidades internas” y el papel que el conocimiento académico juega en la ampliación de las oportunidades de la gente. Desde esta perspectiva, es necesario recordar las dos vertientes ya comentadas sobre este asunto: a) por un lado, la capacidad que los conocimientos adquiridos en la Universidad pueden otorgar a las personas para ser más productivas, realizar mejor su trabajo, y tener medios de vida; y b) la capacidad que los conocimientos adquiridos proporcionan para vivir con plenitud en cualquier otro ámbito de la existencia más allá del campo laboral.

El enfoque de las capacidades se centra en el segundo de ambos aspectos ya que enfatiza la capacidad como libertad, como oportunidad de elección en los distintos ámbitos de la vida. Si, por el contrario, nos quedáramos con el primer aspecto, la noción de capacidad se reduciría a la posibilidad de ganar más fácilmente el sustento lo que, evidentemente, puede ser una fuente de libertad pero no la única.

En segundo término estaría la función de la Universidad como generadora de un entorno favorable al incremento de las “capacidades combinadas”. Desde este segundo punto de vista, la Universidad tiene una responsabilidad social e institucional a la hora de fomentar las condiciones para impulsar las oportunidades y permitir distintos tipos de funcionamientos. Por poner un ejemplo, una Universidad que pone en primer plano la mercantilización del conocimiento está restringiendo claramente las oportunidades de la gente de desarrollar sus capacidades internas, limitando los espacios de libertad, y orientando la docencia y la investigación en la dirección marcada por el mercado, que puede no coincidir con las aspiraciones de la gente.

En consecuencia, podríamos decir que la Universidad tiene una doble función en la promoción del desarrollo humano: por un lado impulsar y desarrollar las capacidades internas de la gente mediante la adquisición de conocimientos; y al mismo tiempo favorecer un entorno social en el que dichos conocimientos puedan florecer y transformarse en oportunidades personales y colectivas.

Este segundo aspecto nos conduce directamente al tema de la responsabilidad social de la Universidad y su papel en los procesos de desarrollo. Existen muchos trabajos que han



subrayado diferentes aspectos sobre el rol de la Universidad en la sociedad. De entre todos ellos, señalaré algunos elementos centrales mencionados en unos u otros de esos trabajos:

- La Universidad como espacio orientado a la investigación, a la creación y transmisión de saberes.
- La Universidad como institución orientada a la formación integral de las personas, tanto en el ámbito profesional como más general.
- La Universidad como espacio para la crítica y el debate, para el contraste de ideas, para la asunción de la diversidad.
- La Universidad como institución comprometida con su entorno, con los problemas de la sociedad en la que vive.
- La Universidad como ámbito para la defensa de valores universales, como espacio para la educación en la ciudadanía global o cosmopolita en el que toman cuerpo asuntos tales como la defensa de la paz y los derechos humanos, la sostenibilidad o la cooperación al desarrollo.

Todos estos aspectos han estado presentes, de una u otra manera en las preocupaciones de los universitarios y las universitarias a lo largo de décadas, o de siglos. En cualquier caso, no se trata en modo alguno de idealizar la Universidad. Todos conocemos sus contradicciones y limitaciones a lo largo de la historia. Todos sabemos que la Universidad ha sido durante siglos una institución reservada a las élites sociales. Ha sido también muchas veces una institución que se ha plegado a las exigencias del poder. Y, en no pocas ocasiones, la Universidad ha vivido de espaldas a su realidad más cercana. Sin embargo, no es menos cierto que las características mencionadas han formado parte consustancial de los valores y las esperanzas depositadas en la Universidad y que, en momentos muy difíciles de la historia, la Universidad ha sido el refugio del saber, de la crítica, del compromiso social, o de la defensa de valores universales. Y, por otra parte, esos aspectos conforman de alguna manera el entorno social al que nos referíamos antes al hablar de las capacidades combinadas.

Ahora bien, ¿hasta qué punto ese papel de la Universidad sigue estando presente en la actualidad? ¿En qué medida dichos elementos siguen siendo referentes básicos del funcionamiento de la universidad? ¿Hasta qué punto han cambiado las cosas? ¿Es compatible la orientación actual de la Universidad con las características antes señaladas? Y finalmente, ¿qué relación tiene todo ello con la contribución de la Universidad al desarrollo humano?

6. LA MERCANTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EL NUEVO PAPEL ATRIBUIDO A LA UNIVERSIDAD

Llegados a este punto, es preciso señalar que, pese a los temas comentados en el apartado anterior, lo cierto es que las nuevas condiciones de mercantilización del conocimiento han impactado con mucha fuerza en la consideración del papel de la universidad, y han condicionado las reformas del sistema universitario llevadas a cabo a lo largo de los últimos años.

Como ya se ha comentado, en sus mejores momentos la Universidad constituyó un espacio para el pensamiento libre y para la aceptación de la diversidad de ideas, más allá de los



estrechos márgenes impuestos muchas veces por los límites de las distintas disciplinas. Sin embargo, en los últimos 30 años, el valor del conocimiento en sí mismo ha ido dejando paso al precio del conocimiento en el mercado. En la actualidad, lo que se nos plantea es que la economía del conocimiento (intensiva en saberes especializados) esa nueva economía, digo, necesita de otro tipo de Universidad, lo que algunos autores, como Carlos Sevilla, han denominado la “universidad empresa” o “corporate university”. La Universidad se transforma en una fábrica de conocimiento, en un gran medio de producción utilizado por muchas grandes corporaciones para generar riqueza. Como señala Sevilla, el sistema de universidades empresa se basa en la aplicación de una financiación competitiva, gobernanza corporativa y transferencia de los resultados de la investigación a las empresas.

Este nuevo papel de la Universidad encaja plenamente con lo que las principales instituciones económicas reclaman al respecto. Es el caso de la OCDE cuando señala que “las instituciones de educación superior deben hacer algo más que solamente formar e investigar [...] han de comprometerse con otras en sus regiones, ofrecer oportunidades para un aprendizaje a lo largo de la vida y contribuir al desarrollo de puestos de trabajo intensivos en conocimiento”.

Por su parte la Unión Europea se refiere a la Universidad como el “elemento central del impulso europeo para crear una sociedad y una economía basada en el conocimiento que pueda mejorar la competitividad”. Es decir que la política universitaria y las reformas emprendidas en la Universidad se encuentran estrechamente vinculadas a las directrices de política económica dominantes en la actualidad.

Esta nueva orientación de la Universidad ha tenido numerosas consecuencias y se expresa de formas muy diversas. Como se ha escrito mucho sobre todo esto me limitaré aquí a señalar algunas de esas consecuencias:

- En primer lugar, la asimilación de la Universidad a una empresa y la conversión del conocimiento en una mercancía. Ello ha generado un creciente vínculo entre la financiación de la investigación y el valor comercial de los resultados obtenibles, con sus efectos perversos sobre la teórica libertad de investigar sobre unos u otros temas.
- En segundo término, la asunción de modelos de gestión y medición de la calidad estandarizados, que provienen del mundo de la industria y que poco tienen que ver con el examen de lo que la Universidad está realmente aportando a la sociedad. Ello se ha traducido en la adopción de sistemas de acreditación y estándares de calidad en línea con lo que Heras ha denominado la “ficción organizacional y el simulacro”.
- En tercer lugar, la utilización de ránkings de universidades como criterio para medir la calidad de las mismas, ránkings basados en parámetros establecidos de manera exógena, desde fuera, y alejados casi siempre de las preocupaciones reales de la propia comunidad universitaria. Unos parámetros que determinan la posición de cada universidad en el “mercado” de los conocimientos y acaban condicionando la labor docente e investigadora.
- Y finalmente, señalaré la adopción del currículo basado en competencias como principal expresión del tipo de formación que debe brindar la Universidad en el mundo actual.

Todos ellos son asuntos del máximo interés, que merecen toda nuestra atención. Sin embargo, para continuar la línea argumental mantenida hasta ahora, me quedaré con la última de las cuestiones mencionadas: el tema de las competencias como elemento sustancial



del diseño de los currículos y como pieza clave de las políticas universitarias en la actualidad. Lo que pretendo hacer es contrastar la noción de competencias con la de capacidades (la cual ya hemos analizado) para, desde esa perspectiva, valorar las consecuencias que, en términos de promoción del Desarrollo Humano, puede representar la deriva adoptada por la Universidad a lo largo de las últimas décadas.

7. EL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS Y LA CUESTIÓN DE LAS CAPACIDADES

Comenzaré el tratamiento de este tema subrayando que existe un amplísimo número de enfoques y matices a la hora de abordar la cuestión de las competencias. Términos como habilidades, destrezas, atributos, aptitudes, e incluso el propio término “capacidades” han sido utilizados muchas veces como sinónimos en la literatura referida a este asunto. Lo cierto es que se trata de una noción compleja en su interpretación y aplicación. Es de alguna manera un término polisémico, que tiene diversos significados y posibilita distintas interpretaciones.

Algunas aproximaciones a la noción de competencias son bastante amplias y podrían hacer pensar que se trata de un concepto de gran interés, que va mucho más allá de lo que constituirían habilidades profesionales.

Por ejemplo, el documento del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) de 2006 sobre *Criterios para la elaboración de Títulos Universitarios señala*: “Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”.

Por otra parte, algunas aproximaciones al debate sobre el tema de las “competencias” sugieren la existencia de dos tipos entre las mismas: las de carácter Transversal; y las de carácter Específico. Y entre las primeras se situarían temas como la capacidad crítica y autocrítica; el reconocimiento y el respeto a la diversidad y la multiculturalidad; o el compromiso ético, todo lo cual nos remitiría también a un marco interpretativo muy amplio que suena bien desde la perspectiva del desarrollo humano y el enfoque de capacidades.

Por lo tanto, en una primera aproximación, y desde una visión general, cabría pensar que no hay tanta diferencia entre hablar de *competencias* y hablar de *capacidades*, por lo que podría parecer excesivo o exagerado plantear el conflicto entre ambos conceptos como base para un análisis como el que se pretende realizar aquí. Trataré sin embargo de mostrar que esto no es así, y que la aparente similitud de términos como “competencias” y “capacidades” queda restringida al ámbito del diccionario, o al campo de las grandes declaraciones. La realidad es que, en cuanto nos adentramos en las directrices sobre las competencias en el ámbito universitario, en seguida nos damos de bruces con el mundo laboral como el único en el que cobran significado dichas competencias.

La realidad que acaba imponiéndose es la que se plantea desde posiciones como las de la OIT, para la cual “las competencias pueden ser definidas como un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo a los estándares históricos y tecnológicos vigentes”. Es importante ser competente, tener competencias, para ser más eficiente a la hora de desarrollar un



trabajo, lo cual es sin duda importante, pero no puede equipararse a la perspectiva, bastante más amplia, contemplada desde el enfoque de capacidades.

Para comprender un poco mejor el estrecho vínculo existente entre la noción de competencias y las actividades profesionales, es conveniente hacer un par de apuntes sobre el surgimiento de este término y la manera en que el mismo ha sido incorporado paulatinamente al currículo académico.

La noción de competencias surge en 1973, cuando David McClelland, Profesor de la Escuela de Negocios de Harvard planteó (en un artículo que alcanzó gran difusión) que los expedientes académicos y los test de inteligencia no eran capaces por si solos de predecir con fiabilidad la adecuada adaptación de los estudiantes a los problemas de la vida cotidiana, y en consecuencia el éxito profesional.

Esto le condujo a buscar otras variables, a las que llamó "competencias", que permitieran una mejor predicción del rendimiento laboral. Durante estas investigaciones encontró que, para predecir con una mayor eficacia el rendimiento, era necesario estudiar directamente a las personas en el trabajo, contrastando las características de quienes son particularmente exitosos con las de aquellos que son solamente exitosos como promedio.

Debido a esto, las competencias aparecen vinculadas a una forma de evaluar aquello que "realmente causa un rendimiento superior en el trabajo" y no "a la evaluación de factores que describen confiablemente todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo", en palabras del propio McClelland. Es decir, había que abandonar la idea de formar personas (que además tuvieran un conocimiento experto sobre determinadas materias) y dedicarse a preparar gente para solventar problemas específicos, más allá de su formación integral como personas y como personas especializadas en áreas concretas de conocimiento.

Ahora bien, antes de pasar a comentar como ha influido este asunto en las políticas universitarias, quisiera llamar la atención sobre dos aspectos inherentes a la noción de competencias:

- El primero es que las competencias se hayan indisolublemente unidas a su evaluabilidad. Como ya he dicho antes, las competencias deben ser identificables y evaluables. Esto acaba generando dos tipos de dinámicas: en unos casos se traduce en la desconsideración en la práctica de todo aquello que no es evaluable. Como no se puede evaluar, se deja de lado. Las grandes palabras sobre las competencias se quedan en el preámbulo, pero luego no se concretan. En otros casos se opta por la simulación y la apariencia. Para ello se arbitran indicadores concretos y supuestos mecanismos de evaluación (que nadie se cree ni toma en serio) lo que se lleva a cabo sólo para rellenar el formulario y poder pasar a la siguiente casilla.

La realidad, en todo caso, es que aquellos aspectos que podrían tener más interés en una definición amplia de la noción de competencias, se dejan de lado porque no cumplen con un requisito básico del concepto: ser evaluables.

- El segundo aspecto es que las competencias se refieren a la resolución de problemas en contextos específicos. Se es competente para algo en concreto. El objetivo de ser más sabio, de tener más conocimientos pensando que ello me puede permitir posteriormente adquirir con más facilidad saberes específicos y cambiantes, carece de sentido. Esto tiene una consecuencia muy importante desde el punto de vista del enfoque



de capacidades ya que, como apunta Barnett las competencias se refieren a comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y previamente definidas por otros, lo que reduce y limita la autenticidad de la acción humana. Para Barnett, "la idea de una competencia que permita acceder a lo impredecible es en sí misma incoherente".

Nos encontramos pues ante la paradoja de una enseñanza que pretende orientarse a actuar mejor en situaciones concretas y para enfrentar problemas específicos, a la vez que se apoya una visión estandarizada de la calidad y una descontextualización creciente de la Universidad respecto de su entorno humano y cultural.

8. LAS COMPETENCIAS Y LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS EN ESPAÑA

La reforma de las enseñanzas universitarias planteada en el contexto de lo que se ha dado en llamar el proceso de Bolonia responde fielmente a la idea del currículo por competencias que acabo de describir. Ahora bien, para poderlo ver adecuadamente, es preciso observar el recorrido que va desde las grandes declaraciones hasta los aspectos más prácticos.

Como era de esperar, y en línea también con lo que ya he mencionado, en el frontispicio se abraza una idea amplia de la noción de *competencias*. Según el MEC:

Se utiliza el término competencia exclusivamente en su acepción académica, y no en su acepción de atribución profesional. Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado (MEC, 2006).

No suena mal. Sin embargo, en el mismo documento del MEC, tan sólo un par de páginas más adelante, se plantea ya la necesidad de formalizar este asunto y concretar los procedimientos y la forma de evaluar la adquisición de competencias, la necesidad de traducirlo en estrategias más precisas: "Se deberá hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de las competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición", insistiéndose en que "las competencias propuestas deberán ser evaluables". Es decir, todo aquello que no es evaluable, no sirve.

Y para terminar, por si hubiera alguna duda, se deja claro cuál es el fin que se persigue con el diseño del currículo en base a "competencias":

Los títulos deben preparar para el acceso al ejercicio profesional, es decir, deben tener como objetivo la amplia empleabilidad de sus titulados (MEC, 2006).

Como puede apreciarse, el recorrido que va desde las grandes declaraciones hasta la concreción del currículo basado en competencias, marca un camino en el cual la referencia básica y fundamental es el mercado laboral. No seré yo quien niegue la necesidad de que las enseñanzas universitarias estén a la vanguardia de la innovación y sean capaces de transmitir todos los avances en el ámbito del conocimiento, incluidas aquellas de carácter técnico o especializado. Ahora bien, la orientación de la política universitaria llevada a cabo durante los últimos años va mucho más lejos, ya que se basa en la creencia de que el bienestar y las oportunidades de las personas dependen únicamente del mercado laboral.



Y a su vez, consideran que la eficiencia profesional depende únicamente las competencias (específicas y medibles o evaluables) adquiridas para llevar a cabo una tarea concreta.

9. COMPETENCIAS *VERSUS* CAPACIDADES: CONCLUSIONES GENERALES E IMPLICACIONES PARA LA PROMOCIÓN DEL DH EN LA UNIVERSIDAD

Concluiré ya con una valoración general sobre la controversia entre competencias y capacidades, y sobre lo que ello puede representar para el papel de la Universidad en la promoción del desarrollo humano y en el impulso de las capacidades humanas:

- De manera general, podría aceptarse la existencia de elementos de encuentro entre una visión amplia de la noción de competencias (lo que se llama acepción académica) y la noción de capacidades.
- Hay sin embargo algunos elementos importantes que contradicen esa confluencia:
 1. Una es la idea de evaluabilidad. Diversos aspectos de lo que se supone están contenidos en una versión amplia o “académica” de la noción de competencias son difícilmente evaluables;
 2. Otro asunto señalado es la incoherencia que supone defender una idea de competencia que permite acceder a lo impredecible, por lo que el asunto acaba centrándose en lo ya establecido y codificado;
 3. Y en tercer lugar está el hecho de que las competencias se refieren a comportamientos y habilidades para actuar de maneras deseadas y previamente definidas por otros, lo que es contradictorio con la idea de la capacidad como libertad.
- Finalmente, por lo que se refiere a la puesta en práctica de las políticas universitarias, lo cierto es que las ideas más abiertas sobre la noción de competencias han ido dejando paso a un tratamiento y a un uso generalizado de la noción de competencia orientado al ámbito profesional.

Creo que podríamos sintetizar este debate recogiendo dos importantes aproximaciones a ambos conceptos, que clarifican bastante la diferencia entre ellos. Por un lado la que hace la OCDE a la noción de competencias:

Una competencia se define como la capacidad de satisfacer las demandas individuales o sociales con éxito, o para llevar a cabo una actividad o tarea. Este enfoque funcional, externo, orientado en base a la demanda, tiene la ventaja de colocar en primer plano de las exigencias personales y sociales frente a las individuales.

Y por otra parte la observación de Marta Nussbaum sobre las capacidades:

Promover capacidades es promover áreas de libertad, lo que no es lo mismo que hacer que las personas funcionen en un determinado sentido. Por consiguiente, el enfoque de las capacidades se aparta de toda una tradición en economía que mide el valor real de un conjunto de opciones en función del mejor uso que se pueda hacer de ellas. (Nussbaum, 2012).

Me gustaría terminar señalando que el conflicto que he tratado de analizar (y que de alguna forma refleja el impacto que las políticas universitarias en curso pueden estar teniendo sobre el desarrollo humano) no es en modo alguno un asunto nuevo, por más que en la



actualidad tenga algunos perfiles distintos y se presente con especial virulencia. En este sentido, me gustaría recordar que, ya en 1930, Bertrand Russell señalaba que “uno de los defectos de la educación superior moderna es que se ha convertido en un puro entrenamiento para adquirir ciertas habilidades y cada vez se preocupa menos de ensanchar la mente y el corazón de los estudiantes y los profesores”.

Creo que estas dos referencias constituyen una buena síntesis de las preocupaciones que hoy nos ocupan. Unas preocupaciones que parten de considerar que la Universidad actual no está a la altura de las exigencias que se derivan del enfoque del desarrollo humano y la ampliación de capacidades. Pero además, en mi opinión, la cuestión es aún más lacerante ya que, en nombre de la eficiencia, se está promoviendo un sistema educativo cuyo resultado es una creciente ineficiencia social y un agravamiento de las tensiones económicas, culturales, sociales y ambientales a lo largo y ancho del mundo. Una situación en la que, paradójicamente, las oportunidades de las personas están retrocediendo, al tiempo que se incrementa la inseguridad humana.

En mi opinión, y esta sería una conclusión de tipo general, la lógica actual de las políticas universitarias va en sentido contrario al compromiso de la Universidad con el desarrollo humano, tanto en lo que se refiere a sus entornos más próximos como a los que se manifiestan en otras realidades, así como en lo relativo a los llamados problemas globales.

Terminaré regresando a Escocia y al discurso de John Stuart Mill en su toma de posesión como Rector de la Universidad de St. Andrews. Decía Stuart Mill:

Está bien que existan facultades de derecho y de medicina, y está bien que existan escuelas de ingeniería y de artes industriales. Los países que cuentan con este tipo de instituciones están en mejores condiciones [...] (Las personas) cualquiera que sea su especialidad, las aprenderán como una rama de la inteligencia, o como un simple oficio, y luego de aprenderlas les darán un uso sabio y consciente, o lo contrario; y ello dependiendo menos de la manera en que se les enseñó su profesión que del tipo de mentes que contribuyeron a formar, del tipo de inteligencia y de conciencia que el sistema de educación desarrolló en ellas.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barandiarán, M. (2013): *El concepto de calidad en la educación posterior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano*. Tesis Doctoral. Instituto Hegoa-UPV/EHU, Bilbao.
- Barnett, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa, Barcelona.
- Becker, G. (1964): *Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Columbia University Press, Nueva York.
- Boni, A., Gasper, D. (2011): *La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad*. Sistema 220: 93-109.
- De Sousa Santos, B. (2012): *The University at a Crossroads. Human Architecture: Journal of Self-Knowledge X-1*, pp. 7-16.
- Heras, I. (2012): “La ficción organizacional: una aproximación teórica y práctica”. Ponencia presentada en el *Seminario sobre hipocresía y simulacros en el ámbito empresarial: Certificados, auditorías, informes de sostenibilidad y otras ficciones fiables*. E. U. de Estudios Empresariales. Donostia-San Sebastián.



- Llovet, J. (2011): *Adiós a la Universidad. El eclipse de las humanidades*. Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, Barcelona.
- Manzano-Arrondo, V. (2013): *La Universidad comprometida*. Instituto Hegoa-UPV/EHU, Bilbao
- McClelland, D.C. (1973): Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1): 1-14. Harvard University. <http://dx.doi.org/10.1037/h0034092>
- Nussbaum, M. (2012): *Crear capacidades. Propuesta para el Desarrollo Humano*. Paidós, Barcelona.
- Riesco M. (2008): El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13: 79-105.
- Schultz, T.W. (1961): Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1): 1-17.
- Sen, A. (2000): *Desarrollo y Libertad*. Planeta, Barcelona.
- Unceta, K. (Dir.) (2007): *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. AECID, Madrid.

A decorative graphic in the top right corner of the page, consisting of large, stylized letters. The letters are formed by thick outlines in various colors: a light green 'L' shape, a teal 'D' shape, a brown 'R' shape, and a teal 'U' shape. The letters are partially cut off by the right edge of the page.

PONENCIA LÍNEA TEMÁTICA II

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO



UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Alejandra Boni Aristizábal

Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética, Departamento de Proyectos de Ingeniería, Universitat Politècnica de València. aboni@dpi.upv.es

1. INTRODUCCIÓN

En la ponencia inaugural de este Congreso, Melanie Walker nos ha argumentado las diferentes aportaciones que el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano puede realizar a la Universidad. Se ha hablado, entre otros temas, de qué capacidades pueden ser las adecuadas para formar a los y las futuros profesionales para el bien común y del potencial evaluador que este enfoque tiene para examinar los acuerdos y disposiciones institucionales de la Universidad que permiten o dificultan la expansión de las capacidades de los y las estudiantes. En esta misma línea, Koldo Unceta ha profundizado en las políticas de la calidad universitaria y el enfoque de competencias argumentando que la política universitaria actual, dominada por los enfoques de capital humano, no prima la formación en capacidades orientadas al bien común y la justicia social, sino todo lo contrario.

En esta ponencia, nuestro ánimo es ligar estas discusiones con la educación para el desarrollo con el objetivo de visibilizar cómo el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano y la educación para el desarrollo pueden reforzarse y robustecerse mutuamente para ofrecer alternativas viables y contrastadas a un modelo de Universidad que no está jugando un rol transformador sino reproductor de las desigualdades y jerarquías sociales (Boni y Walker, 2013).

Para ello, en primer lugar, describiremos qué elementos comunes comparten ambas aproximaciones para, posteriormente, visibilizar qué aportaciones puede realizar el enfoque de capacidades para el desarrollo humano (ECDH) a la educación para el desarrollo (EpD) y viceversa. A lo largo de la presentación, incluiremos algunos ejemplos para ilustrar las potencialidades de ambos enfoques en la educación superior. Se trata de ejemplos de educación formal, lo que no agota, obviamente, otras posibilidades en el análisis de procesos educativos no formales e informales, o el aprendizaje ligado a las tareas investigadoras, tema que será abordado posteriormente por Asunción St. Clair.



2. ELEMENTOS COMUNES DEL ECDH Y LA EPD

El primer elemento que ambas aproximaciones comparten claramente es su **base normativa**, puesto que ambos enfoques son claramente ideológicos, explícitamente no neutrales y se sustentan en valores universales.

Por un lado, el ECDH enfatiza valores como el bienestar, participación y empoderamiento, equidad, diversidad y sostenibilidad (Boni y Gasper, 2011). Esta selección de valores está basada en el reciente trabajo de Peter Penz, Jay Drydyk y Pablo Bose (2010) que identifican seis valores fundamentales que han sido la base de los debates sobre el desarrollo humano durante los últimos cincuenta años: 1) el bienestar y la seguridad del ser humano; 2) la equidad; 3) la participación y el empoderamiento; 4) los derechos humanos; 5) la libertad cultural, y 6) la sostenibilidad medioambiental.

Por otro lado, la EpD también comparte una dimensión axiológica que ha sido enfatizada por distintas autoras; por ejemplo, Celorio (2007) ha destacado que las claves fundamentales que sostienen el discurso y la práctica de la EpD son los valores de justicia social, equidad, solidaridad y cooperación. Boni (2006) ha argumentado que la EpD se sustenta en el sistema valorativo de los derechos humanos y, por ello, comparte con estos su base normativa de tal manera que, a los valores anteriormente destacados por Celorio, se añadirían otros como la dignidad, la igualdad, la responsabilidad, el respeto activo y la paz.

A partir de estos valores comunes, en trabajos anteriores hemos propuesto una visión diferente de la calidad en la Universidad en sus diferentes funciones: docente, investigadora, en las actividades de compromiso social, en la definición de sus políticas y en el entorno físico de la Universidad (Boni y Gasper, 2011). A partir de este análisis, surgen propuestas diferentes y críticas con la visión más extendida de la calidad actual en la Universidad que está basada, en mayor medida, en escalar puestos en ránquines internacionales. En la Tabla 1, podemos apreciar algunas de las propuestas que surgirían a partir de los valores del desarrollo humano y las actividades universitarias.

El segundo elemento que nos gustaría destacar es la visión compartida sobre **la ciudadanía cosmopolita**. Habría que matizar que, al afirmar esto, me estoy posicionando claramente en la visión de la EpD de quinta generación o educación para la ciudadanía global (Mesa, 2000; Boni, 2011; Boni y León, 2013), a la que nos referiremos en breve.

Desde el ámbito del ECDH, la autora que más ha enfatizado la perspectiva cosmopolita ha sido Martha Nussbaum. En diferentes textos (1997; 2006) se ha referido explícitamente a las tres habilidades para la ciudadanía democrática: en primer lugar, la capacidad para el examen crítico o el pensamiento crítico, que permite comprobar si lo que se lee o dice es consistente en su razonamiento y preciso en su juicio. En segundo lugar, está la habilidad cosmopolita, que se centra en entender las diferencias entre los grupos y las naciones y los intereses comunes de los seres humanos que hacen que el entendimiento sea esencial si lo que se quiere es resolver los problemas comunes. Y, por último, la imaginación narrativa que significa la habilidad para ponerse en los zapatos de personas diferentes, ser un lector inteligente de las historias de los demás y poder entender sus emociones y deseos.

Por otro lado, desde el campo de la ED, en los últimos años se ha acuñado el término educación para el desarrollo de quinta generación para referirse a la educación para la ciudadanía global en un intento de hacer frente a los efectos inequitativos y ambientalmente insostenibles de la globalización. Como destaca la Coordinadora de ONGD:



La globalización plantea un desafío al que la EpD debe responder desde la promoción de una conciencia de ciudadanía global. Esto significa que cada ciudadano/a, dondequiera que viva, forma parte de la sociedad global y necesita saber que es responsable, junto con sus conciudadanos/as, en la lucha contra la exclusión, que es la raíz de cualquier tipo de desigualdad e injusticia. En el contexto de la globalización, este enfoque global está destinado a sustituir el parcial enfoque geográfico Norte/Sur, que tiende a sesgar el análisis real de la situación mundial. En realidad, no es el Sur como tal el que está excluido, sino que son las masas populares del Sur, además de un segmento creciente de la población del Norte, las que son las víctimas de la exclusión (CONGDE, 2004:1).

A partir de esta visión de la ED, se han formulado diferentes propuestas de cuáles podrían ser las características ideales de la ciudadanía global. Por ejemplo, De Paz (2006) apunta los siguientes rasgos:

1. Demuestran interés en conocer y reflexionar críticamente sobre los problemas mundiales y sobre cómo interactúan en nuestras vidas y en la de los otros.
2. Arraigados en lo local, se sitúan en el mundo a través de formas de identidad complejas, múltiples, que se entremezclan las unas con las otras, a la vez que están inmersos en un mundo de identidades plurales entremezcladas.
3. Participan y se comprometen activamente en la vida ciudadana en sus diferentes niveles (desde los más locales a los más globales) con el fin de lograr un mundo más justo e inclusivo.
4. Son conscientes de sus derechos y obligaciones y se responsabilizan de sus acciones como ciudadanos planetarios.
5. Son personas responsables y críticas que no sólo exigen sus derechos sino que, además, luchan por un mundo mejor para todos/as.

Si comparamos las dos propuestas, y sin el ánimo de agotar toda la reflexión que tanto en el campo de la EpD como en el de la EDCH se ha producido al respecto, podemos observar que existen similitudes pero también complementariedades. Comencemos por las primeras. El pensamiento crítico aparece como una habilidad indispensable para la ciudadanía global, así como la capacidad para entender las diferencias, incluidas las que nos configuran individualmente, y saber manejarse con ellas. Por otro lado, destacaría que la propuesta de Nussbaum hace más referencia a la importancia de las emociones y de la empatía en nuestra configuración como ciudadanos/as globales, mientras que la EpD es mucho más clara en su dimensión política: la ciudadanía global consiste en la implicación de las personas en diferentes niveles, desde lo local hasta lo global. Volveremos sobre este punto en la tercera parte de esta presentación.

En un reciente trabajo, pensado para el análisis de prácticas educativas encaminadas a la construcción de la ciudadanía global por parte de profesorado de distintos niveles educativos, Boni, López y Barahona (2013) han desarrollado una propuesta de atributos de la ciudadanía global. Se trata de una propuesta extensa que integra tanto la perspectiva del ECDH como la que se propone desde la EpD y que recoge una clasificación muy empleada en el ámbito educativo y que diferencia entre atributos de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal. La presentamos en la tabla 2 para que pueda ser discutida y empleada por todas aquellas personas interesadas en este ámbito de trabajo, incluyendo las propuestas educativas que puedan ser formuladas en la educación superior.



Tabla 1. Dimensiones sugeridas por el DH de las funciones y actividades universitarias.

ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS VALORES DH	DOCENCIA	INVESTIGACIÓN	COMPROMISO SOCIAL	GOBERNANZA/ POLÍTICAS UNIVERSITARIAS	ENTORNO UNIVERSITARIO
<p>Bienestar (incluye autonomía, pensamiento crítico, reflexividad, emociones, sentimientos, espiritualidad, autoestima, iniciativa, creatividad, forma física, etc.)</p>	<p>Metodologías basadas en el pensamiento crítico</p> <p>Prácticas reflexivas</p> <p>Planes de estudios abiertos (permitir que los estudiantes creen sus propias áreas de conocimiento, etc.)</p>	<p>Investigación orientada a temas relacionados con el bienestar humano, desde una perspectiva global y local</p> <p>Nuevas oportunidades para la investigación en materia de becas y programas</p>	<p>Acceso público a las instalaciones universitarias (bibliotecas, edificios universitarios)</p> <p>Centros para el aprendizaje de adultos</p>	<p>Una buena política de salarios y promoción para el personal académico y administrativo</p> <p>Programas de bienestar</p> <p>Una buena política de becas para estudiantes de grado y de posgrado</p>	<p>Lugares para relajarse (dentro y fuera de los edificios)</p> <p>Instalaciones deportivas. Espacios tranquilos para la reflexión</p> <p>Suficiente luz y aire en los edificios, espacios abiertos</p>
<p>Participación y empoderamiento (incluye la agencia y la transformación social)</p>	<p>Participación en el diseño de los planes de estudios de los grados y de los cursos (por parte del profesorado y el estudiantado), y en las evaluaciones de curso (por parte de los estudiantes)</p> <p>Metodologías de aprendizaje participativo. Relación de los contenidos con la realidad</p>	<p>Creación compartida del conocimiento</p> <p>Decisión compartida en los temas de investigación</p> <p>Campos de investigación relevantes para el cambio social</p> <p>Investigación participativa</p> <p>Elaboración participativa de los presupuestos para las prioridades en investigación</p>	<p>Redes de la comunidad académica o civil</p> <p>Compromiso del estudiantado (trabajo voluntario, proyectos de colaboración)</p> <p>Compromiso del profesorado (colaboración de los centros de investigación con la sociedad; el personal adopta el compromiso social como parte de su trabajo)</p> <p>Actos de compromiso público</p>	<p>Participación en la definición de la misión de la universidad, los planes estratégicos, las elecciones y los equipos de gobierno que incluyen actores internos y externos</p> <p>Promoción de políticas que premien el compromiso social. Debate público</p> <p>Tiempo reservado para actividades sociales y culturales</p> <p>Incentivos a los estudiantes y al personal universitario por su compromiso con la comunidad</p>	<p>Vida asociativa dentro de la universidad, particularmente en los ámbitos social y político</p> <p>Espacio abierto en las aulas para favorecer la movilidad</p>



<p>Equidad (justicia social) y diversidad (aprendizaje entre diferentes culturas e identidades)</p>	<p>Presencia de elementos culturales y multiculturales en los planes de estudios</p>	<p>Beneficios de la investigación para la sociedad</p> <p>Diferencias contextuales y culturales de los temas de investigación</p> <p>Fondos para temas de investigación poco lucrativos</p>	<p>Transferencia de tecnología</p> <p>Contribuciones a la economía local y a la cohesión social (ocupación generada dentro de sectores excluidos socialmente; actividades económicas; servicios de asesoramiento empresarial)</p> <p>Premios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades universitarias dirigidas a apoyar las culturas y las lenguas locales - Actividades organizadas para entidades comunitarias 	<p>Políticas equitativas de contratación</p> <p>Acceso equitativo a la universidad para las minorías y los grupos excluidos o de rentas bajas (ayudas económicas, etc.)</p> <p>Representación de los grupos de exclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atención a las lenguas locales - Asignación presupuestaria para actividades de DH - Acceso para estudiantado con discapacidades o con hijos, y para estudiantes embarazadas - Mecanismos de rendición de cuentas 	<p>Acceso general a los servicios universitarios</p>
<p>Sostenibilidad (temas globales, perspectivas holísticas, perspectivas a largo plazo, interdisciplinariedad)</p>	<p>Temas globales en los planes de estudios (ética, desarrollo sostenible, estudios sobre la paz)</p> <p>Enfoque interdisciplinario en la docencia</p> <p>Redes y programas Norte-Sur</p>	<p>Redes Norte-Sur</p> <p>Investigación interdisciplinaria</p> <p>Temas de investigación relevantes para cuestiones globales</p>	<p>Contactos internacionales</p> <p>Programas internacionales de cooperación</p> <p>Oportunidades para que el personal universitario y el estudiantado lleven a cabo actividades en el extranjero</p>	<p>Responsabilidad social corporativa en las inversiones de la universidad y otras prácticas</p> <p>Políticas medioambientales</p> <p>Programas de cooperación internacional para el desarrollo</p>	<p>Respetuoso con el medio ambiente</p> <p>Espacios verdes</p>

Fuente: Boni y Gasper, 2011: 106.



Tabla 2. Atributos de la ciudadanía global.

ATRIBUTOS PARA POTENCIAR EN UN CURRÍCULUM PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL	
Conocimiento y sensibilización	Justicia social y equidad: comprensión de las desigualdades e injusticias dentro y entre las sociedades. Conocimiento de las necesidades humanas y de los derechos humanos sobre todo de los más empobrecidos. Comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales entre el Norte y el Sur. Comprensión de las diversidades que existen dentro de las sociedades y cómo las vidas de los otros pueden enriquecer la nuestra. Conocimiento de los prejuicios hacia la diversidad y cómo pueden ser combatidos. Comprender el significado ético de la comunidad mundial de iguales, de nuestras responsabilidades como ciudadanos globales y de las propuestas políticas para su realización. Conocer el poder y cómo tener impacto para revertir situaciones.
Habilidades	Capacidad de negociar y llegar a compromisos. Capacidad de influir en otras personas y ejercer el liderazgo. Capacidad de comunicar y colaborar con otros/as. Capacidad de deliberar, tener voz y escuchar. Capacidad de imaginar y realizar proyectos orientados al bien común.
Actitudes	Respeto y reconocimiento por el medio ambiente y la vida dentro de él. Voluntad de considerar las futuras generaciones y actuar de manera responsable. Empatía: sensibilidad hacia los sentimientos, necesidades y vidas de otras personas en el mundo; sentido de una humanidad común, de necesidades comunes y derechos. Identidad y autoestima: sentimiento de la propia valía e individualidad. Voluntad de vivir con las diferencias y de resolver conflictos de manera no violenta. Conciencia crítica; actitud investigadora y no conformista. Compromiso con la justicia social y la equidad: interés y preocupación por los temas globales. Compromiso con la justicia y disposición para trabajar para un mundo más justo. Sentido de la eficacia y de que se puede tener un impacto en la vida de los demás. Optimismo hacia la transformación social.

Fuente: Boni *et al* (2013).

3. APORTACIONES DEL ECDH A LA EPD

3.1. Elementos centrales del ECDH: capacidades, funcionamientos, agencia, factores de conversión y deliberación pública

Entramos ahora en la discusión sobre las aportaciones que creemos que el ECDH puede realizar al análisis de los procesos de aprendizaje en la educación superior.

Como ya ha sido destacado en la conferencia inaugural, una de las grandes aportaciones del ECDH es la **ampliación de la base de información** a la que podemos recurrir para entender los factores que limitan o expanden las capacidades de los individuos. Lo que en Sen (1990) se define como el "Informational Basis of the Judgement of Justice" (La Base de Información para la Evaluación de la Justicia). El ECDH se focaliza en el tipo de información que necesitamos para emitir juicios acerca del bienestar de los individuos o de las políticas sociales, entre otros. Consecuentemente, rechaza enfoques alternativos que se consideran normativamente poco adecuados, por ejemplo, cuando una evaluación se realiza sólo en términos monetarios (Robeyns, 2005).



En esta base de información hay elementos que nos parecen especialmente relevantes para el análisis de los procesos educativos. Veamos algunos de ellos:

El primero de ellos es la diferencia entre **capacidades y funcionamientos** (Sen, 2000), es decir, las oportunidades reales que las personas tienen para hacer las cosas que valoran o para ser las personas que quieren ser (capacidades) y la puesta en práctica de las capacidades (funcionamientos). A diferencia del enfoque del capital humano que entiende la educación como un instrumento que prepara a las personas para satisfacer las necesidades del mercado de trabajo, para el ECDH la educación puede tener valor por sí misma y, cuando es considerada un instrumento, puede servir para lograr diversos funcionamientos que vayan más allá del ingreso. Por ejemplo, la educación puede proporcionar mayor autoestima, mayor entendimiento, mayores posibilidades de participación, etc. Puede ampliar enormemente el set de capacidades de las personas más allá de poder proporcionar mayores oportunidades de acceso al mercado de trabajo. La educación es, por tanto, claramente multidimensional y no puede ser reducida únicamente al desarrollo de competencias útiles para el mercado de trabajo.

El segundo elemento son los **factores de conversión personal**, es decir, aquellas características personales que nos diferencian, y que determinan nuestra capacidad para transformar los recursos en oportunidades reales (Robeyns, 2005). Ejemplos de estos factores son la raza, el género, la edad, la discapacidad, y en relación con la temática que nos ocupa, habilidades personales como el interés por el estudio académico o el conocimiento de idiomas. Los factores de conversión personal se entrecruzan entre ellos, dando lugar a otra característica clave que son las "intersecting dimension" (Walker y Unterhalter, 2007: 10), dimensiones entrecruzadas en mi propia traducción personal.

Otro elemento clave son los **factores de conversión social**, es decir los contextos sociales y las relaciones sociales que pueden ampliar o restringir las capacidades de las personas. Ejemplos de factores de conversión social en la educación pueden ser las políticas educativas o la cultura de la institución. No es lo mismo, por ejemplo, una política educativa que favorece el acceso a la educación superior de colectivos que presentan factores de conversión personales que pueden ser limitantes de su acceso y desempeño en la educación superior, de otra que apunta a un sistema universitario al que pueden acceder las personas con menos oportunidades.

Obviamente, los factores de conversión personal y los factores de conversión social también se cruzan, y generan las "dimensiones entrecruzadas" a las que nos referíamos anteriormente. Por ello, el utilizar ambos tipos de factores en el análisis de las capacidades de, por ejemplo, el alumnado universitario, nos permite tener un juicio más certero sobre las libertades y las no libertades (*unfreedoms*) de los y las estudiantes y de sus posibilidades de convertir los recursos educativos en oportunidades reales.

Otro concepto central es el de **agencia**, que se refiere a la habilidad de la persona para poder perseguir y realizar los objetivos que valora. Una persona agente es "alguien que actúa y hace que suceda el cambio" Sen (2000). Lo contrario a una persona con agencia es alguien oprimido, forzado o pasivo. Según Alkire y Deneulin (2010: 37) la agencia se caracteriza por: 1) tener que ver con los objetivos que las personas valoran; 2) implica poder real y control, no es sólo agencia individual sino también la que una persona puede realizar como miembro de un grupo, colectividad o comunidad política 3) puede perseguir el bienestar u otros objetivos que han de ser, de alguna manera, razonables (humillar a otras personas no



puede ser entendido como agencia) y 4) la responsabilidad del agente en querer conseguir esos objetivos son elementos que han de ser considerados al evaluar la agencia.

Dos elementos de la agencia son especialmente importantes: la reflexividad y la responsabilidad (Boni y Walker, 2013). Por un lado, el pensamiento crítico y el ser consciente de ser agente de cambio (la concientización freirianiana). Tiene que existir una reflexión y una deliberación consciente sobre las razones y los valores que sostienen la agencia: "lo que se necesita es no sólo la libertad y el poder para actuar, sino también la libertad y el poder para cuestionar las normas predominantes y los valores (Dréze y Sen 2002: 258). El segundo elemento es la responsabilidad hacia los demás. Ballet *et al.* (2007) proponen expandir el concepto de agencia de Sen distinguiendo entre agencia débil y fuerte. Mientras que la agencia débil se refiere al desarrollo de objetivos individuales y capacidades, la agencia fuerte incluye el ejercicio de la responsabilidad hacia las capacidades de los demás y la sociedad en su conjunto (Peris *et al.*, 2012).

El último elemento del ECDH que queremos justificar es el de la importancia de la **deliberación pública** y la valoración del sistema democrático como sistema de gobierno deseable. Tres son las razones que aduce Sen (1999) para valorar la democracia: por su valor intrínseco, instrumental y constructivo. En primer lugar, la democracia es buena en sí misma y ha de ser mantenida incluso si aparecen otras necesidades más acuciantes (como la nutrición). En segundo lugar, la democracia tiene un valor instrumental ya que permite a la gente asegurar sus derechos económicos y sociales. Por último, la democracia tiene un valor constructivo ya que permite el desarrollo de valores consensuados en una sociedad, como la tolerancia y la equidad (McCowan y Unterhalter, 2013: 138). Esto no significa que los valores se construyan en otros espacios, como desde la industria publicitaria, los medios de comunicación o las organizaciones religiosas, entre otros. Sin embargo, la democracia es el mecanismo a través del cual diferentes tipos de valores pueden ser debatidos en el espacio público de tal manera que pueda construirse un consenso alrededor de las prioridades de las políticas públicas (Deneulin, 2009: 150). Por tanto, es en la deliberación pública donde se produce el aprendizaje. La práctica de la democracia da a la ciudadanía la oportunidad de aprender los unos de los otros y ayuda a la sociedad a formar sus valores y prioridades. Incluso la idea de las necesidades requiere del intercambio de información, visiones y análisis (Sen, 1999: 10). Así mismo, en estos procesos de deliberación pública es importante asegurar la presencia de visiones diferentes; visiones homogéneas de la ciudadanía pueden ser peligrosas si suprimen formas de diversidad que son valiosas para los individuos y los grupos (McCowan y Unterhalter, 2013: 139).

3.2. Las "listas" de capacidades para la educación superior

La segunda gran aportación que nos interesa destacar es la elaboración de "lista" o, mejor dicho, "**listas**" de capacidades especialmente relacionadas con la educación superior. Excede del propósito de este trabajo entrar en la discusión de la pertinencia o no de las listas de capacidades, tema muy debatido en el seno de la comunidad que se dedica al



ECDH (puede verse a este respecto Walker y Unterhalter, 2009: 11-15). Lo que sí queremos destacar es que existen diferentes propuestas que beben del EDCH y que constituyen interesantes aproximaciones para repensar los fines del currículo universitario y plantear alternativas transformadoras frente al enfoque, predominante hoy en día, de las competencias⁴.

Tabla 3. Lista teórico-ideal para la distribución y evaluación de capacidades en la educación superior.

Razón práctica	Implica ser capaz de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas. Implica también ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo cambiante y tener buen criterio para juzgar.
Resiliencia	(significa capacidad de recuperación, es un término psicológico) educacional: implica la habilidad para orientarse en el estudio, el trabajo y la vida. La habilidad para negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones. Independencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.
Conocimiento e imaginación	Implica la capacidad de adquirir conocimiento de un tema – de una disciplina o profesional – conforme a procesos de investigación académica estandarizados. Implica ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Ser capaz de debatir asuntos complejos. Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal y profesional, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo. Implica tener conciencia de los debates éticos y los temas morales. Apertura de mente. Conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública.
Disposición al aprendizaje	Implica ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser un investigador (<i>inquirer</i>) activo.
Confianza mutua	Respeto, dignidad y reconocimiento; ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza. Valorar otros lenguajes, otras religiones y prácticas espirituales y la diversidad humana. Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate. Ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. Tener competencias en comunicación intercultural. Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; voz para hablar, para debatir y persuadir. Ser capaz de escuchar.
Integridad emocional, emociones	No estar sujeto a la ansiedad o el miedo lo que disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y el discernimiento.
Integridad corporal:	Seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.

Fuente: Boni, Walker y Lozano (2010: 123-131) a partir de Walker (2006: 128-129).

⁴ Como ya hemos argumentado en otro lugar (Lozano *et al.*, 2012), las competencias son una propuesta de carácter netamente funcional, definidas por una demanda externa en la que está ausente una perspectiva de transformación social. Es el contexto el que define el contenido de la competencia y ésta tiene sentido, por tanto en la medida en que existe un contexto que la demanda. En el caso de las capacidades todo esto es fundamentalmente diferente. Al entender la capacidad como una exigencia ética, el contexto específico no puede determinar el contenido de la capacidad. Obviamente puede limitar su consecución pero su contenido está éticamente fundado en una serie de principios que el individuo considera esenciales. Desde esta perspectiva, es precisamente la capacidad la que tiene vocación de generar cambios en el contexto.



Por ejemplo, la que elabora Walker (2006) a partir de las diez capacidades centrales de Nussbaum (2000) es un interesante punto de partida para repensar el fin de la educación universitaria.

En un trabajo reciente (Sastre *et al.*, 2012), la lista de Walker ha servido para analizar la expansión de capacidades del alumnado que ha participado en una actividad de extensión social. La iniciativa se denomina *Meridies* y es un programa a través del cual estudiantes de diferentes ingenierías realizan una estancia entre 3 y 6 meses en una organización de desarrollo radicada, normalmente, en América Latina. Es el tipo de programas que entraría en lo que en España se conoce como cooperación al desarrollo universitaria. El uso de la lista de Walker nos ha permitido evidenciar que casi todas las capacidades que allí se proponen habían sido potenciadas durante la estancia *Meridies* de los y las estudiantes.

Otro ejemplo de las posibilidades que ofrecen las listas de capacidades es el trabajo elaborado por Spreafico (2013) que, siguiendo la metodología más consensuada en el ámbito del ECDH para elaborar listas de capacidades (Robeyns, 2003), define las nueve capacidades que inspiran el Barnard College, sito en Nueva York y afiliado a la Universidad de Columbia. Estas capacidades están relacionadas con los problemas globales y las demandas sociales tal y como se expone en la tabla 4.

Tabla 4. Lista de capacidades del Barnard College.

Capacidades	Problemas globales y demandas sociales
Ser capaz de estar empoderado y ser un agente activo	Inclusión social y política y participación
Ser capaz de llevar una vida profesional satisfactoria	Inclusión social
Ser capaz de ser aprender por el placer de aprender y ser creativo/a	Innovación
Ser capaz de desarrollar relaciones personales valiosas	Coexistencia humana, inclusión social y bienestar personal
Ser capaz de ser respetado/a y relacionarse de una manera constructiva con la diversidad	Coexistencia humana
Ser capaz de estar saludable corporalmente, mental y espiritualmente	Vida saludable y seguridad
Ser capaz de adaptarse y relacionarse en situaciones diferentes y cambiantes	Contextos de trabajo complejos y dinámicos
Ser capaz de ser un ciudadano responsable globalmente	Responsabilidad global y cívica
Ser capaz de apreciar y respetar el medio ambiente	Responsabilidad global y cívica

Fuente: traducción propia de Spreafico (2013: 136-140).

La última aportación que nos interesa resaltar es la de Walker y McLean (2013) que presentan una interesante síntesis entre la tradición más universalista del ECDH y los elementos contextuales e históricos. A partir del estudio de cinco universidades surafricanas y combinando la metodología que propone Robeyns (2003) con una investigación de tipo



participativo y dialógica, plantean el siguiente índice de capacidades profesionales orientadas al bien común.

Se trata de una propuesta innovadora que supera trabajos anteriores y que permite no perder los elementos normativos interesantes del ECDH sin renunciar a los factores sociales (aquí denominados arreglos educativos y contexto) y al elemento histórico, que es un ámbito muy poco explorado en el enfoque y que, como veremos a continuación, entronca con la tradición crítica, fuente primordial de la EpD de quinta generación.

4. APORTACIONES DE LA EPD AL ECDH

Tabla 5. Índice normativo y contextual de capacidades profesionales para el bien común.

Meta funcionamientos	Capacidades profesionales	Arreglos educativos
Contexto e historia: elementos sociales, económicos y políticos limitantes y potenciadores		
1. Capaz de reconocer toda la dignidad de cada ser humano 2. Capaz de actuar para la transformación social y la reducción de injusticias 3. Capaz de realizar juicios profesionales con conocimiento, profundos e imaginativos 4. Capaz de actuar con otros/as para expandir capacidades comprensivas de las personas que viven en la pobreza	1. Visión informada 2. Filiación (solidaridad) 3. Resiliencia 4. Lucha social y colectiva 5. Reflexividad emocional 6. Integridad 7. Seguridad y confianza 8. Conocimiento y habilidades	Departamentos: Currículo transformador Pedagogías apropiadas Cultura departamental inclusivo Universidad: Cultura y entorno institucional transformador Crítica, deliberativo y responsable Comprometido socialmente

Fuente: Walker y McLean (2013: 87).

4.1. Los procesos pedagógicos

La primera cuestión se refiere a los **procesos pedagógicos**. Si el ECDH contribuía a que la EpD ampliara la base de información con fines evaluativos, la EpD y sus referentes pedagógicos (teorías críticas y educación popular) aportan un corpus teórico/práctico que tiene que ver con el poder, el currículo y las pedagogías que son aspectos no muy estudiados desde el ECDH. Como apuntan Unterhalter y Walker (2007), lo que ni Nussbaum ni Sen analizan es el sentido de la historia y de las luchas en la formación de las identidades de los educandos en espacios pedagógicos donde hay valores, relaciones, acuerdos institucionales, todo permeado por el poder. Por ello, la EpD puede aportar las herramientas teóricas y prácticas para examinar las distintas facetas del poder en la educación. No se trata sólo de visibilizar el poder opresivo y las barreras que de él derivan y que impiden el florecimiento de las capacidades de los y las estudiantes, sino también de apuntar al poder positivo que permite el cambio, tanto individual como colectivo. Este sentido de la agencia individual y colectiva, que en el ámbito del ECDH no está exento de controversia, véase a este respecto Alkire (2007), creemos que aparece con mucha nitidez en las propuestas de la EpD que define la educación como una tarea fundamentalmente política.



Algunas propuestas pedagógicas basadas en la EpD han visibilizado este componente político claramente; por ejemplo, Crosbie (2013) ha estudiado como las tres "P" (poder, pedagogía y participación) pueden combinarse para expandir diferentes capacidades de estudiantes internacionales que les lleven al desarrollo de una identidad global. Peris *et al.* (2013) han explorado como desde la formación universitaria en un máster en desarrollo inspirada por los elementos de la EpD pueden potenciarse la agencia, el pensamiento crítico y la participación. Boni *et al.* (2012) han estudiado como procesos de aprendizaje formales e informales que se han dado en la Universitat Politècnica de València pueden potenciar la adquisición de capacidades cosmopolitas.

En relación con el sentido político de la educación, otra contribución relevante de la EpD a la Universidad y al ECDH es la llamada de atención hacia lo que Vicente Manzano-Arrodo (2012) en su trabajo sobre *La Universidad comprometida* denomina la **ciudadanía universitaria**. Por un lado, La EpD 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. Y, en esta misma línea, Manzano-Arrodo (2012) ahonda en la idea de la función política que tiene la Universidad y habla de la ciudadanía universitaria, no sólo limitada a los académicos, sino que incluye el personal de administración y servicios (PAS), el estudiantado y los colectivos sociales. Todos agrupados alrededor de un proyecto colectivo que, en palabras del autor sería el bien común. Una interesante discusión surge alrededor de quienes serían los interlocutores válidos de este proyecto (político) de ciudadanía universitaria. Según el autor serán todos aquellos que conozcan los problemas de las personas en su complejidad, especialmente aquellas organizaciones que intervienen desde hace tiempo en su diagnóstico y tratamiento. Cuanto más alejados de esto, menos válidos serán.

Y, volviendo al nexo entre la EpD y el ECDH, en la definición de este proyecto colectivo, vuelven a ser claves los valores que ambos enfoques nos proponen y la manera en la que este proyecto colectivo puede y tiene que ser definido. Desde el ámbito de las capacidades y del desarrollo humano hay mucho reflexionado sobre las condiciones que deben darse para que pueda ejercitarse la agencia en la esfera pública. Por ejemplo, la idea del "razonamiento público" (*public reasoning*) que sugiere que las decisiones han de ser alcanzadas no a través de la violencia, sino desde los argumentos y el debate en la esfera pública (Dréze y Sen, 2002). Esto implica poner especial atención a la manera y el contexto en el cual este debate público ocurre, y en las condiciones que deben darse para asegurar la capacidad para funcionar políticamente, es decir, la oportunidad real de poder ejercer la razón pública. La EpD puede contribuir a dotar de las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para poder equipar a las personas para participar en la esfera pública prestando especial atención a aquellas personas y colectivos que cuentan con menores oportunidades para ello (estudiantes, investigadores/as "precarios", por ejemplo).

Un apunte sobre esta preparación para la participación pública está en el trabajo de Mc Lean, Abbas y Ashwin (2013), que han profundizado en la idea de los derechos pedagógicos de Bernstein (2000). Los derechos serían: el derecho al desarrollo personal (de carácter individual), el derecho a la inclusión (social) y el derecho a la participación (más político), los cuales estarían ligados a las capacidades de razón práctica, sentido e imaginación



y pensamiento (individual), afiliación, relaciones sociales y redes e imaginación narrativa (social) y al razonamiento público.

4.2. Lo “glocal”

Veamos ahora el último de los elementos mediante el cual la EpD refuerza el ECDH: el énfasis en la relación entre lo local y lo global. Aquí nos interesa ahondar en otro elemento de la EpD de quinta generación que es la idea de cosmopolitismo transformador. Al comienzo de la intervención, reflexionábamos sobre los orígenes comunes del ECDH y la ED, y nos referíamos a la idea de ciudadanía cosmopolita. También argumentábamos que la visión de la EpD tenía un matiz más político, lo cual está relacionado con la idea de **cosmopolitismo transformador**.

Pietersee (2006) nos habla de cuatro tipologías de cosmopolitismo: 1) Corporativo: presente en el discurso del neoliberalismo, y que nos habla de la libertad de mercado, libertad de comercio, etc. 2) Político: se refiere a la gobernanza global, los bienes públicos globales y la democracia cosmopolita. 3) Social: relacionado con la solidaridad global y con la sociedad civil internacional. 4) Cultural: conectado con el discurso de las comunicaciones transnacionales y la estética.

Además de esta tipología clarificadora, la aportación que nos parece más interesante en el discurso de Pietersee (2006) es que diferencia entre cosmopolitismos emancipatorios y los que no lo son. Podemos encontrar un cosmopolitismo no emancipatorio, impulsado desde arriba, basado en normas eurocéntricas y otro que viene desde abajo, basado en las necesidades de las personas. El proyecto cosmopolita emancipador puede surgir en cualquier parte del mundo, no es patrimonio únicamente de proyectos occidentales, mientras se trate de cosmopolitismo auténtico, es decir, orientado a la justicia social. Puesto que los intereses nacionales hacen que el diálogo sea difícil, los discursos y las prácticas cosmopolitas crean puntos de conexión entre las sociedades, promoviendo la comprensión mutua y creando las capacidades necesarias para entendernos los unos a los otros.

Otra idea de Delanty (2006) que nos parece subrayable es que el proyecto cosmopolita es algo que puede ser llevado a cabo por individuos, colectivos, organizaciones, etc., y que puede surgir en cualquier parte del mundo, mientras se trate de cosmopolitismo auténtico, es decir, orientado a la transformación social. Este matiz nos parece esencial, ya que, como subraya Pietersee (2006), cosmopolitismo no significa lo mismo que globalización o transnacionalismo y no todos los cosmopolitismos incorporan el elemento de la transformación. La EpD de quinta generación se basa en un cosmopolitismo transformador, no superficial, basado en las necesidades de las personas, contextual, experiencial y multiétnico (Boní, 2011). El cosmopolitismo transformador actúa en el vacío entre lo local y lo local, conectando las dos realidades y creando, por tanto, espacios transnacionales que promueven los cambios sociales.

En relación con las actividades de las universidades, estas pueden promover acciones que sean cosmopolitas en su sentido corporativo (presencia de campus en diferentes partes del mundo) o estético (programas de internacionalización para aprender idiomas y culturas diferentes) pero si la Universidad quiere promover los valores del desarrollo humano y de la EpD es importante que sus acciones se fundamenten en un cosmopolitismo social y emancipatorio.



5. CONCLUSIONES

En estas páginas hemos querido ofrecer diferentes reflexiones sobre cómo dos enfoques que consideramos pertinentes y necesarios para una práctica transformadora en la Universidad (el EDCH y la ED) pueden completarse y robustecerse mutuamente.

Ambos comparten valores esenciales y coinciden en ideas fundamentales como la ciudadanía global o cosmopolita. El EDCH posee una base filosófica y un desarrollo mayor. Son muchas las investigaciones en el campo de la educación universitaria que han bebido de sus elementos y que, en numerosas ocasiones, completadas con otros enfoques, han permitido el diseño, el análisis y la mejora de las actividades, sobre todo, formativas en la Universidad.

Por otro lado, la EpD ha sido un campo más explorado desde la práctica tanto de actores de la cooperación al desarrollo como de actores educativos. Aporta, a nuestro juicio, elementos de la tradición crítica y de la educación popular que permiten, no sólo robustecer (críticamente) los procesos pedagógicos, sino también no olvidar la dimensión política de la educación (y de la Universidad) que el ECDH corre el riesgo de perder de vista.

En la confluencia de ambos enfoques y en su complementariedad reside, por tanto, su fuerza que no es otra que animar la realización de prácticas universitarias transformadoras, objetivo imprescindible para, como diría Vicente Manzano-Arrondo (2012), una Universidad comprometida con el bien común.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkire, S. (2007): Choosing dimensions: the capability approach and multidimensional poverty. En: N. Kakwani y J. Silber (Eds.), *The Many Dimensions of Poverty*. Palgrave. New York.
- Alkire, S., Deneulin, S. (2010): The human development and capability approach. En: S. Deneulin y L. Shahani (Eds.), *An introduction to the human development and capability approach*. Earthscan. Londres, pp. 22-49.
- Ballet, J., Dubois, J. L., Mahieu, F. (2007): 'Responsibility for each other's freedom: agency as the source of collective capability'. *Journal of Human Development and Capabilities*, 8: 185-201. <http://dx.doi.org/10.1080/14649880701371000>
- Bernstein, B. (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Rowman and Littlefield, Oxford.
- Boni, A. (2006). La educación para el desarrollo orientada al desarrollo humano. En: A. Boni y A. Perez-Foguet (Eds.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Intermon-Oxfam/ISF, Barcelona, pp. 41-51.
- Boni, A., Walker, M., Lozano, J. F., (2010): La Educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Reifop*, 13(3): 123-131.
- Boni, A. (2011): Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17: 65-86.
- Boni, A., Gasper, D. (2011): La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad. *Sistema*, 220: 99-115.



- Boni, A., Walker, M. (2013): Introduction: human development, capabilities and universities of the twenty-first century. En A. Boni y M. Walker (Eds.), *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*. Routledge, Londres.
- Boni, A., López, E., R. Barahona (2013): Approaching quality of global education practices through action research. A non-governmental development organization–university collaborative experience. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 5(2): 31-46.
- Boni, A., León, R. (2013): Educación para la ciudadanía global. Una estrategia imprescindible para la justicia social. En Intermon-Oxfam (Ed), *La Realidad de la Ayuda 2012*. Intermon Oxfam, Barcelona, pp. 214-237.
- Celorio, G. (2007): La Educación para el Desarrollo. En: G. Celorio y Alicia López de Munain (Eds.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa, Bilbao y Vitoria-Gasteiz, pp. 124-130.
- Coordinadora de ONGD Estatal, (2004): Educación para el desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo. Propuestas para el Plan Director 2005-2008. CONGDE, Madrid. Disponible en: www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/queeslaED.pdf [Acceso 13 de abril de 2013].
- Crosbie, V. (2013): Capabilities and pedagogies for global identities. En A. Boni y M. Walker (Eds.), *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*. Routledge, Londres, pp. 178-191.
- De Paz, D. (2007): *Escuelas y educación para una ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Intermón Oxfam. Barcelona.
- Delanty, G. (2006): The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory. *British Journal of Sociology*, 57 (1): 25-47. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-4446.2006.00092.x>
- Deneulin, S. (2009): Democracy and Political Participation. En S. Deneulin y L. Shahani (Eds.), *An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency*. Earthscan, London.
- Drèze, J. y Sen, A.K. (2002): *India: Development and Participation*. Oxford University Press, Delhi. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199257492.001.0001>
- Lozano, J.F., Boni, A., Peris, J. y Hueso, A. (2012): Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1): 132-147. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x>
- Manzano-Arrondo, V. (2012): *La Universidad Comprometida*. Hegoa, Bilbao.
- McLean, M., Abbas, A., Ashwin, P. (2013): "University knowledge, human development and pedagogic rights". En A. Boni y M. Walker (Eds.), *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*. Routledge, Londres, pp. 30-43.
- McCowan, T., Unterhalter, E. (2013): "Education, Citizenship and Deliberative Democracy: Sen's Capability Perspective". En R. Hedtke y T. Zimenkova (Eds.), *Education for Civic and Political Participation. A Critical Approach*. Routledge, New York y Londres, pp. 135-144.
- Mesa, M. (2000): La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70: 11-26.
- Nussbaum, M. (1997): *Cultivating Humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press, Cambridge.
- Nussbaum, M. (2000): *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press, Cambridge. <http://dx.doi.org/10.1017/CB09780511841286>



- Nussbaum, M. (2006): Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3): 385-395. <http://dx.doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Penz, P., Drydyk, J. y Bose, P. (2010): *Displacement by Development. Ethics, Rights and Responsibilities*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Peris, J., Belda, S., Cuesta I. (2013): "Educating development professionals for reflective and transformative agency: insights from a master's degree". En A. Boni y M. Walker (Eds.), *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*. Routledge, Londres, pp. 192-203.
- Pietersee, N. J. (2006): Emancipatory cosmopolitanism: Towards and agenda. *Development and Change*, 37(6): 1247-1257. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-7660.2006.00521.x>
- Robeyns, I. (2003): Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, 9(2-3): 61-91. <http://dx.doi.org/10.1080/1354570022000078024>
- Robeyns, I. (2005): The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6 (1): 93-117. <http://dx.doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Sastre, J.J., Boni, A., Fernández-Baldor, A., Gómez-Torres, M.LI. (2012): "Análisis del programa Meridies-Cooperación de la Universitat Politècnica de València desde el enfoque de capacidades". *I Congreso Internacional de los Estudios en Desarrollo, REEDES, Santander*.
- Sen, A. (1990): Justice: Means versus Freedoms. *Philosophy & Public Affairs*, 19(2): 111-21.
- Sen, A. (1999): Democracy as a Universal Value. *Journal of Democracy*, 10(3): 3-17. <http://dx.doi.org/10.1353/jod.1999.0055>
- Sen, A. (2000): *Desarrollo y Libertad*. Planeta, Barcelona.
- Spreafico, A.M.C (2013): Liberal arts education and the formation of valuable capabilities. En A. Boni y M. Walker (Eds.), *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*. Routledge, Londres.
- Walker, M. (2006): *Higher education pedagogies*. Society for Research into Higher Education and Open University Press. Berkshire y New York.
- Walker, M., McLean, M. (2013): *Professional Education, Capabilities and the Public Good*. Routledge, London.
- Walker, M., Unterhalter, E. (2007): *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Palgrave-Macmillan, Londres.



PONENCIA LÍNEA TEMÁTICA III

INVESTIGACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL



CIENCIA RESPONSABLE Y LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN DE FRONTERA

Asunción Lera St.Clair

Center for International Climate and Environmental Research. asun.stclair@cicero.oslo.no

1. INTRODUCCIÓN

Siempre nos enseñaron que el mundo científico es un mundo aparte. Un mundo en el que el trabajo se elabora separado de la vida real y del terreno de la acción y la experiencia. En muchas materias, esta visión de la ciencia no ha sido capaz de servirnos eficazmente y no ha conseguido demasiados triunfos. En estudios de pobreza, dominados por el pensamiento económico y sus métodos de estudios cuantitativos y especializados, por ejemplo, se observa claramente la falta de una visión real de los problemas que sufren personas con desventajas o en estado de exclusión. El conocimiento experto teoriza sobre sus vidas, pero conoce poco las tensiones y las pasiones que personas bajo el umbral de la pobreza experimentan en su vida cotidiana. Al entrar en la segunda década del Siglo XXI, los problemas se agravan, especialmente si nos fijamos en un mundo que acusa el cambio climático y las grandes desigualdades en desarrollo humano. En este sentido, la urgencia y las incertidumbres que el cambio climático crea nos llevan a la necesidad de repensar cuál es el rol de la ciencia cuando es necesario responder a una realidad en cambio constante.

No solo se necesita un sistema educativo apropiado para poder atacar las complejidades, con el que teorizar y promover el desarrollo sostenible a una generación que se ha convertido en la mayor fuerza geológica del planeta. Hay, además, que entender las necesidades y comunicarse con los que diseñan políticas, con comunidades en riesgo, con elites y especuladores del sector privado, o con sectores aislados de la población y fuera del mundo modernizado e industrializado, para poder entender a qué riesgos se exponen por el cambio climático, así como sus ideas a la hora de transformar y cambiar su modo de vida y prácticas sociales. También es necesario volver a plantearse qué tipo de ciencia es necesaria, cuáles son los límites de la concepción tradicional del conocimiento y sus relaciones con políticas y gobernantes a todos los niveles. Por otro lado, es importante también reflexionar sobre qué innovaciones se requieren y qué nuevos procesos de producción de conocimiento se han de desarrollar.



Este artículo⁵ sugiere una idea de la ciencia muy amplia y flexible, y elabora una concepción del concepto centrado en la acción y coproducción entre muchas disciplinas y saberes de diversas ramas. Una visión que reconoce el conocimiento como algo tentativo, siempre necesitado de refinamiento en el mundo de la práctica y la implementación, y por tanto una ciencia que reclama su rol en el mundo de las decisiones y la realidad. Caracterizo a esta ciencia como responsable, es decir con una habilidad intrínseca para poder responder a los problemas del mundo y no separada de éste, ni de sus actores. Este tipo de ciencia requiere un sistema institucional muy diferente al de la Universidad tradicional. Propongo replantear la Universidad como una institución de frontera (*boundary organization*), mediadora entre diversos mundos del conocimiento y co-creando espacios de aprendizaje y acción.

2. MÁS ALLÁ DE LA MODERNIZACIÓN ECOLÓGICA

Uno de los mensajes que se oyen constantemente es que la razón por la cual hay una distancia enorme entre lo que la ciencia nos dice en referencia al cambio medioambiental global y el cambio climático, o sobre la falta de comprensión del público y de acción por parte de los que deciden las políticas públicas, se debe a una escasa comunicación. La ciencia es compleja, difícil de entender por los no iniciados y los científicos no son suficientemente buenos en comunicar los riesgos de forma simple y entendible. Por otro lado, la falta de otras visiones desde las ciencias sociales y las humanidades aumenta aún más esa distancia. Nos falta conocimiento científico que explique cuáles son las raíces sociales de vidas insostenibles y cuáles son los problemas sociales que se perpetúan como consecuencia de la ausencia de esta sostenibilidad. Sin lugar a dudas, las ciencias que interpretan al mundo y a la humanidad nos podrían ayudar a reducir esa diferencia entre ciencia y acción.

La interpretación de lo que significa el cambio climático desde una perspectiva humana, por ejemplo, nos llevaría a prestar atención a cuáles han sido los modelos de desarrollo y las visiones de calidad de vida asociadas con el uso del carbón y el abuso de los recursos naturales; reflexiones sobre cómo la modernidad nos engancha y nos atrapa en su visión de vida feliz son muchas. Este enfoque desde las ciencias humanas nos permitiría observar con más claridad como el cambio climático es el resultado de decisiones individuales, colectivas e institucionales en las cuales estamos todos entrelazados. Haría visible, además, las presunciones de valores y visiones de progreso con las que nuestra generación ha sido educada. La percepción humana y de las ciencias sociales también nos permite ver con más claridad el cómo las soluciones y las transiciones propuestas por la gran mayoría de políticos y actores de poder se basan exclusivamente en instrumentos de mercado que modifican más la naturaleza y la atmósfera.

Este es sin duda un análisis muy distinto del que se nos presenta desde las ciencias naturales. El descubrimiento científico del cambio climático (que no se hubiera podido “ver” sin avances científicos y sin los supercomputadores que permiten crear escenarios y predicciones a largo plazo) nos dice poco del por qué hemos actuado de esta forma. Sin embargo, el marco social y humano nos permite identificar las causas de la crisis de la sostenibilidad, la razones del por qué y cómo hemos llegado a ella, y también nos da direcciones para actuar de forma distinta y ver las oportunidades. Es ahí donde se necesita ciencia y

⁵ Esta presentación se basa en la reflexiones ofrecidas acerca de la ciencia en tiempos de cambio climático en un texto que se publicará en el World Social Science Report 2013, publicado por UNESCO con el título *Response-able science*. El termino institución de frontera es una traducción al castellano de lo que en estudios sociales y técnicos en inglés se denomina *boundary organization*.



conocimiento. Es en estas preguntas difíciles, políticas por naturaleza y humanas en el sentido profundo de los valores, las ilusiones y la concepción del futuro, donde es necesario un sistema educativo que promueva este trabajo.

Este enfoque de las ciencias sociales y humanas también abre un camino hacia la crítica hacia la modernidad y el continuo deseo de obtener más y más crecimiento, algo que no ha dado los frutos esperados y que ha generado diversos daños a países en vías desarrollo y los sectores empobrecidos de todo el mundo. El desarrollo mundial es desigual, injusto. La visión más dominante en debates de sostenibilidad está basada en perpetuar ese sistema, lo que se llama modernización ecológica; no cuestiona las premisas principales que nos han llevado a un mundo desigual e injusto. Las desigualdades masivas que la sociedad global presenta se están extendiendo claramente muchísimo más allá de la división clásica entre países pobres y ricos. Las diferencias en acceso a recursos naturales, a energía, diferencias de voz y poder, etc. Se sobreponen a la degradación medioambiental global y los impactos que el cambio climático ya está provocando. Estos factores no son simplemente el resultado de un interés por la justicia del autor. Son factores fundamentales para poder conseguir un futuro sostenible. Sin equidad, sin solventar las crisis socio-económica y de poder, en manos de un porcentaje pequeñísimo de la sociedad global, no podremos alcanzar nunca un futuro sostenible.

Por otro lado, son factores centrales porque nos ayudan a reorientar las discusiones de la sostenibilidad hacia una mirada crítica al crecimiento como motor del desarrollo. La visión de la calidad de vida a través del consumismo y la acumulación de posesiones materiales baratas obtenidas con el uso de energías de carbono, en la cual nos hemos educado es una de las razones principales de los problemas actuales. Hay muchas formas de consumismo, el necesario y que nos satisface, y el falso sentir en el que tener más es ser más. Ese nivel filosófico de reflexión sigue siendo la excepción de la regla en cualquier discusión sobre la sostenibilidad. Una de las razones que motivan este debate desenmascarar la falsa dicotomía que se presenta entre el crecimiento continuo, el uso de energía fósil y la necesidad de seguir ayudando a los países y sectores empobrecidos a conseguir ese desarrollo prometido hace décadas. Este razonamiento es el resultado, no solo de un poder político que define cuál es el desarrollo y la calidad de vida según las normas de la ciencias económicas neoliberales, es también el resultado de una visión de la ciencia que no permite ver los fundamentos sociales y humanos y las diferencias de opiniones y aspiraciones que se descubren con otro tipo de conocimiento. Yo propongo seguir adelante en este análisis prestando atención al tipo de conocimiento que abunda en la literatura y en las políticas, tanto del desarrollo como del nuevo discurso de la sostenibilidad y el cambio climático. Presento en la sección siguiente una visión alternativa del conocimiento basada en el trabajo de John Dewey, uno de los autores que al mismo tiempo propone una visión alternativa de la educación y de las instituciones educativas.

3. LA TRADICIÓN DE JOHN DEWEY

En una gran mayoría de los textos que dedica al cambio social, John Dewey propone una concepción del conocimiento como un continuo argumentar y re-argumentar del sentido de la realidad y de aspectos de importancia para entender el progreso (Dewey, 1930). La ciencia, en su enfoque, es conjuntamente teórica y práctica. El conocer, el aprender, es siempre imperfecto y tentativo. Y requiere un intento permanente de depuración en el mundo real, en lo empírico. Al mismo tiempo, Dewey argumenta a favor de una concepción del



conocimiento con valor normativo explícito, el conocimiento siempre es para servir a la sociedad y para perfeccionar las prácticas sociales. Además de esa orientación normativa, Dewey nos recuerda que esta regulación requiere un compromiso social, la identificación y el reconocimiento del otro y de los otros, de sus necesidades y sus aspiraciones, así como el estudio de la forma en la cual otros interpretan la realidad y su significado.

La ciencia experta tiene límites, ya que muchas de las opciones a explorar cuando se buscan conocimientos y decisiones acerca del avance social, no son científicas sino decisiones basadas en valores. Es por ello que Dewey nos propone una característica más del conocimiento y la ciencia, su capacidad de deliberar, no sólo en ese continuo proceso de perfeccionamiento, sino también a la hora de abordar formas de conocimiento, incluyendo los valores y visiones subjetivas de los actores involucrados en el ámbito social correspondiente.

Propongo que esta concepción del conocimiento es precisamente la que en la actualidad se necesita cuando meditamos sobre los caminos hacia la sostenibilidad, o a la hora de evaluar y buscar respuestas a los cambios y retos radicales que nos presenta la realidad del cambio climático. Esta es la ciencia responsable, capaz de responder a una realidad cambiante e incierta, orientada hacia la práctica, deliberadamente reglada, pero también deliberadamente democrática, y al mismo tiempo consciente de sus límites. Es esta ciencia responsable, en el sentido de Dewey, la que considero que nos permitirá sacar adelante las ideas y acciones para la transformación social que la sostenibilidad requiere.

4. EL CONOCIMIENTO COMO ACCIÓN

Considero que la falta de acuerdo con respecto a los riesgos del cambio climático y la falta de prácticas sostenibles a todos los niveles se debe también a una concepción de la ciencia agitada y distanciada del mundo de la acción. La falta de entendimiento se debe a una visión del conocimiento científico que está distanciada de los ciudadanos o de los que lo usan en políticas. También se debe a una distinción artificial entre diferentes tipos de saberes, no científicos, y de la falta de reconocimiento que toda ciencia tiene sobre premisas descriptivas o de valor.

Esta visión del conocimiento alejada de la acción, desarrollada en comunidades profesionales aisladas una de la otra y muchas veces de las necesidades del mundo, nos sirve poco para transformar sociedades hacia la sostenibilidad. En lugar de construir el conocimiento de forma muy diferente, co-definiendo cuáles son los problemas y las soluciones con actores sociales de todo tipo, el trabajo científico se formula en competencia con otro trabajo científico para conseguir una descripción experta del mundo. Esto provoca una mirada fracturada que genera información pero que nos dice muy poco sobre lo que se debe hacer (McMichael, 2012).

La literatura centrada en estudios sociológicos del conocimiento tiene un importante bagaje analizando estos problemas con respecto a muchos temas de interés social, tales como la manipulación genética, el medio ambiente y, de manera más reciente, el cambio climático. En un trabajo que resume resultados de este análisis, Lemos *et al.* (2012), apuestan por la distinción entre la información que se podría usar y la información usada. La información se convierte en usada cuando es tomada por los diferentes actores. Es esta relación entre la información y los que la usan la característica principal que hemos de atender para poder cerrar la distancia que hoy vemos entre ciencia y acción.



Pero podemos ir mucho más allá en este tipo de análisis si usamos la visión del conocimiento de John Dewey. Sugiero la creación de incentivos para fragmentar procesos de producción de conocimiento y promover trabajos en los que se coproduzca información con actores sociales. Así como reclamar ese valor de práctica que toda ciencia puede tener sin que se recreen dicotomías. Precisamente, por la urgencia y las incertezas que presentan los problemas medioambientales que amplían y se suman a los sociales ya existentes, se necesita un conocimiento activo como el propuesto por Dewey: una ciencia directamente relacionada con la práctica, una ciencia modesta y consciente de sus límites. Una ciencia dedicada a cubrir las necesidades de las personas que la usan o de aquellas a la que se refiere. De hecho, una transición a sociedades sostenibles requiere la coproducción tanto del conocimiento como de las políticas públicas. Lo que precisa una cercanía entre universidades (investigación) y las políticas públicas, algo poco usual en las instituciones académicas modernas.

Mecanismos para coproducir conocimiento han sido propuestos desde hace mucho tiempo; estos requieren confianza y respeto entre los participantes (Jasanoff, 2005). Se precisan por tanto, mecanismos creativos donde se pueda realizar un intercambio entre los que deciden políticas públicas, los ciudadanos y las instituciones educativas de investigación. Con respecto a la forma de llegar a empatizar con las necesidades de los otros, de comunidades y ciudadanos, la coproducción es una necesidad básica, y el reconocimiento del conocimiento no experto una condición necesaria para la ética de la investigación. Cuando no existen medios para llegar a entender las necesidades de comunidades, por ejemplo, el riesgo reside en usar intermediarios tales como organizaciones no gubernamentales, como sustitutas de ese conocimiento contextual necesario de las vidas y realidades comunitarias. Esto ocurre cada día en el ámbito del desarrollo. Las políticas del desarrollo se deciden en los grandes capitales económicos del mundo, basados en el conocimiento de una serie de élites alejadas de las realidades de los que están sujetos a dichas políticas. En este sentido, se usa a las organizaciones civiles como herramientas para implementar esas decisiones. Aunque las alianzas con las organizaciones civiles son imprescindibles, estas no deberían suponer una sustitución de procesos de coproducción de conocimiento con actores sociales mediante los que establecer sus visiones y necesidades. Al mismo tiempo, el reemplazamiento de una ciencia activa e integrada con el mundo de la acción y las realidades humanas por una mera implementación de políticas previamente definidas, no facilita la visión crítica que aportan las ciencias sociales. Esa confusión entre ciencias que están distanciadas del mundo de la acción junto con la sustitución del conocimiento crítico, que de hecho se requiere, nos conduce a muy malos resultados. La visión de la ciencia distanciada de la práctica se convierte en un arma en manos de los que no desean el espíritu crítico, los análisis profundos o los resultados que una ciencia responsable puede generar. Además, esa distancia lleva a no tener en cuenta resultados científicos que deberían usarse para modificar el enfoque de políticas públicas y que permiten la perpetuación de malas prácticas. Un ejemplo muy claro es el de las políticas sobre la pobreza, que, ignorando la falta de atención a la desigualdad como causa principal, generan y mantienen la situación de pobreza. Ahora, cuando miles de actores se movilizan para generar políticas de adaptación al cambio climático este error se repite, y las consecuencias pueden ser fatales para todas las poblaciones vulnerables. Sin embargo, un conocimiento coproducido y compartido por agentes sociales, que son también objeto de estudio, puede llevar a una



visión más clara de cuáles serían las acciones necesarias para establecer si la adaptación es viable o no.

5. LA UNIVERSIDAD COMO *BOUNDARY ORGANIZATION*

Esta visión del conocimiento como algo distinto, activo, entrelazado con el mundo de la acción y la realidad de los actores, se está fomentando en estudios de complejidad y sostenibilidad, por autores en el campo de ciencias de la sostenibilidad. En este caso, el argumento es que la concepción de la ciencia separada de la acción lleva a una inactividad por parte de los científicos que investigan en este campo. Esto se une a la tendencia, expuesta anteriormente, de usar a las organizaciones civiles para poner en práctica las políticas decididas por élites, y el *bypass* del conocimiento crítico o del proceso de coproducción de conocimiento junto a comunidades y personas.

En el trabajo de Joan David Tabara e Ilan Chabay (2012)⁶, se define de manera correcta que además de los retos normalmente identificados para conseguir la sostenibilidad, se debe atender a las características que definen que es o no es ser un profesional intelectual. La temática de la sostenibilidad no entra en las descripciones del trabajo que los intelectuales realizan. Hay que retar al *ethos* dominante y las culturas profesionales así como a los enfoques de los científicos situados en la corriente clásica del conocimiento. La distancia entre las señales que se reciben de la degradación del medio ambiente y los retos a los que se expone la vida humana y las generaciones futuras y el interés de los científicos en general es enorme. Esto se debe, no a una falta de conocimiento, sino a una falta de sistemas de manejo del conocimiento que permitan conectar problemas y promover la transformación social necesaria. Para ello debemos debatir sobre qué tipo de conocimiento implica ciencia de calidad, y movernos hacia concepciones mucho más amplias y complejas. Tabara y Chabay proponen lo que llaman *Human Information and Knowledge Systems*, diseñados de modo que promuevan la comunicación y el análisis conjunto entre investigadores e implementadores (*practicioners*). Sus sugerencias son importantes ya que están diseñadas con el objetivo de producir sostenibilidad a través de sinergias en información y sistemas de conocimiento; con sistemas socio-ecológicos para con los que construir una ciencia para la sostenibilidad, educación y políticas públicas. Esta propuesta es compleja, pero la uso simplemente para ilustrar que son ideas principales hacia las que nos hemos de dirigir.

Para ello, sugiero que debemos comenzar, no sólo, a ver el conocimiento tal y como propongo, siguiendo la visión de Dewey, sino también a transformar las instituciones que lo genera. Un concepto interesante es el de *boundary organization*. El término, definido por David Guston (2003), se refiere a instituciones que permiten el diálogo y la cohesión entre el mundo de la ciencia y el mundo que no es ciencia. Guston, adapta el concepto del término *boundary work*, trabajo de frontera, que Thomas Gieryn (1983) usó para definir los marcos en los que comunidades cognitivas operan en la vida real. La idea de organizaciones frontera no es una teoría complicada, de hecho existen muchas ya, donde lo científico, lo político y lo social interactúan bajo el paraguas de una misma organización. El ejemplo de Guston es el Institute for National Health (centro nacional de investigación de la salud de los Estados Unidos) un híbrido entre lo público y lo privado en el que ciencia e intereses sociales y políticos en el ámbito de la salud se negocian día a día. Guston usa el concepto de organización frontera para justificar la posibilidad de que procesos de conocimiento se puedan

⁶ El texto que sigue se basa en una traducción libre del autor del texto de Tabara y Chabay.



establecer con integridad y al mismo tiempo ser productivos. Muchos de los llamados *think tanks* podrían ser definidos como organización frontera en ese sentido. Pero muchas veces estas instituciones son promovidas por ciertas ideologías. Y ciertamente, el término organización frontera también puede ser usado para definir una organización donde lo científico convive con otros mundos cognitivos y otras formas de producir conocimiento, al tiempo que mantiene lazos estrechos con los creadores de políticas públicas y otros sectores sociales. En este sentido, se acercaría más a la definición original de Thomas Gieryn del trabajo de frontera, una negociación entre la ciencia y lo que no es ciencia. El concepto se puede expandir para denotar una organización donde la negociación incluye la deliberación de asuntos con importancia social pero que requieren conocimiento científico. Así mismo, es una deliberación entre ámbitos que incluyen tanto ramas científicas como cuestiones marcadas por otro tipo de valores.

Mi visión es una Universidad pública convertida en organización frontera en este último sentido. Una Universidad donde la ciencia, los intereses sociales y las necesidades de generar políticas públicas se comparten y se coproducen. Una universidad que reconoce sus límites pero que promueve el debate entre cuestiones en las que los valores juegan un papel importante y aquellas que presentan un carácter más científico. Evidentemente, una institución de este tipo necesita una democracia consolidada, una ciudadanía educada, y una concepción de lo público más allá de intereses personales. Pero este enfoque no es tan lejano si no que, volviendo a John Dewey, se asemeja a sus ideas de cuáles han de ser los ejes que definan una Universidad y un sistema educativo que sirva para crear, generar y mantener una democracia. Esta sería la base de una ciencia responsable, una ciencia con compromiso social.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dewey, J. (1916): *Democracy and education: An introduction to the philosophy of Education*. MacMillan Company, New York.
- Dewey, J. (1930): *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. George Allen & Unwin, London.
- Gieryn, T. F. (1983): Boundary-work and the demarcation of science from non-science: strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48 (6): 781–795. <http://dx.doi.org/10.2307/2095325>
- Guston, D. (2003): *Between science and politics: Assuring the integrity and productivity of research*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Jasanoff, S. (2005): *Designs on nature: Science and democracy in Europe and the United States*. Princeton University Press.
- McMichael, P. (2012): In the short run are we all dead? A political ecology of the development climate. En: R.E. Lee (Ed), *The Longue Durée and World-Systems Analysis*, Suny Press, New York.
- Tabara, D., Chabay, I. (2012): Coupling human information and knowledge systems with social–ecological systems change: Reframing research, education, and policy for sustainability. *Environmental Policy and Science*, 21: 4.



PONENCIA DE CLAUSURA



LA UNIVERSIDAD Y EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE. SOBRE LA (INTER) DISCIPLINARIEDAD Y LA (IN) SEGURIDAD HUMANA

Des Gasper

International Institute of Social Studies, Erasmus University Rotterdam. gasper@iss.nl

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento estudia la relación entre las universidades y el desarrollo humano: en primer lugar, sobre la manera en la que puede contribuir el conocimiento en desarrollo humano a la Universidad⁷, en particular el relacionado con el “enfoque de desarrollo humano” contemporáneo liderado por las Naciones Unidas, especialmente por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Amartya Sen y la Human Development and Capability Association (HDCA); y en segundo lugar, sobre cómo el enfoque de desarrollo humano puede enriquecerse al reflexionar sobre la naturaleza y las experiencias de las universidades, dado su papel como importantes agentes de cambio o como frenos del cambio. Las universidades siempre se han interesado por el desarrollo humano en un sentido más profundo, y ello debe entenderse mejor en el trabajo realizado por el PNUD-HDCA. En concreto, este documento plantea cómo las universidades podrían contribuir a la promoción, el apoyo y la defensa del desarrollo humano sostenible.

En el segundo capítulo se describe la línea de pensamiento contemporáneo que se autodenomina un enfoque de desarrollo humano, como queda plasmado en los informes de desarrollo humano de las Naciones Unidas y del HDCA. Relaciona este último con líneas de pensamiento más amplias y antiguas sobre el desarrollo humano. La tercera parte del documento analiza la manera en la que el enfoque de desarrollo humano puede proporcionar una perspectiva para reorientar la evaluación del rendimiento en y de las universidades. A partir de ahí, el estudio aplica estos temas a los desafíos de la sostenibilidad medioambiental. El cuarto capítulo define los requisitos para responder a este desafío: un aumento del compromiso con la inter y la transdisciplinariedad, que debe basarse en un esfuerzo genuino por entender también la disciplinariedad así como los requisitos para superarla: herramientas intelectuales y organizativas que actúen como puentes y proporcionen seguridad psicológica y respeto mutuo para estar dispuestos a abandonar los nidos disciplinares. La quinta parte presenta un marco intelectual de este tipo: propone que el componente de la “seguridad humana” en el enfoque de desarrollo humano Sen-PNUD es un marco que expande fronteras (*boundary-spanning*) y que ayuda a la comprensión inter y transdisciplinar del cambio ambiental, de sus peligros y sus respuestas. Esta perspectiva subraya que los

⁷ Véase por ejemplo: Fukuda-Parr y Shiva Kumar (2003), PNUD (2010, 2011), Nussbaum (2011).



sistemas que desarrollamos a menudo son frágiles y deberíamos ocuparnos de los riesgos y las personas más expuestas. La sexta parte aboga por la importancia fundamental de la Universidad en los cambios que se necesitan para redirigir el desarrollo socio-económico moderno hacia senderos más sostenibles: las universidades pueden ayudar a formar a la próxima generación de agentes del cambio y estos proporcionan un foro social para el debate y el aprendizaje, en espacios que combinan la necesaria reflexión sin restricciones, un escepticismo organizado, rigor y un intercambio cosmopolita. Pero un gran número de cambios son necesarios para emplear todo ese potencial, para contrarrestar el hecho de que la Universidad pueda pasar de ser (en palabras de John Henry Newman y otros en el S. XIX) "la sede del aprendizaje universal"⁸, a ser tan solo una organización que contribuya a la generación de beneficios y a los propios intereses nacionales a medio plazo.

2. PENSAMIENTO ACERCA DEL DESARROLLO HUMANO

El "desarrollo humano" es un término utilizado de diversas maneras. En primer lugar, se refiere a las etapas y procesos de desarrollo de los seres humanos a nivel individual, como se analizan en la biología y la psicología. En segundo lugar, puede referirse también a la evolución de las especies, aunque este uso es menos común. En tercer lugar y a raíz del primer significado, el término puede referirse al "desarrollo de recursos humanos" (DRH), que se utiliza de manera habitual en la gestión organizativa y la planificación económica en materia de capacitación y educación. En cuarto lugar, el significado aportado por "el enfoque de desarrollo humano" del PNUD y del HDCA, se refiere a un enfoque humano en el desarrollo socio-económico, a la humanización de los procesos de cambio social y económico en lo local, en las naciones y en el mundo (Haq, 1999; Gasper, 2009a; UNDP, 2010). Este cuarto significado está estrechamente vinculado a los términos derechos humanos y seguridad humana, que reflejan de manera similar los intentos de humanizar conceptos básicos del mundo moderno (Jolly *et al.*, 2009; Weiss *et al.*, 2005). El enfoque de desarrollo humano debe entenderse como muy vinculado a los conceptos de derechos humanos y seguridad humana (Jolly *et al.*, 2009).

¿Qué aporta el "enfoque de desarrollo humano"? Al estudiar los procesos y resultados del cambio económico y social, se enfatiza en:

1. *una pluralidad de valores, no sólo los que tienen utilidad económica, como defienden y promueven los mercados;*
2. *en segundo lugar, en una preocupación y solidaridad hacia todos los seres humanos, como en el campo de la filosofía de los derechos humanos: el ámbito de referencia son todos los seres humanos, independientemente del lugar en el que vivan, e incluye particularmente a todos aquellos que se ven afectados por nuestras acciones; y*
3. *en tercer lugar, este enfoque reconoce la normalidad y el carácter central de las interconexiones: los efectos secundarios de los mercados muestran que los cálculos de las variables*

⁸ La Enciclopedia Británica indica que la palabra moderna "Universidad" procede del latín: *universitas magistrorum et scholarium*, una "comunidad de profesores y académicos". En el S.XIX en el Reino Unido y en Irlanda, John Henry Newman (1801-1890) lideró el movimiento que "transformó la descripción jurídica heredada de la Universidad como ente corporativo que contaba con donaciones y privilegios relativos al campo del aprendizaje, convirtiéndola en una concepción superior de la educación cargada de emoción" (Rothblatt, 1997: 7). Al hacerlo, siguió, en parte, los pasos de la transformación considerablemente anterior de las universidades en Alemania, llevada a cabo después de 1806 por J.G. Fichte (1762-1814) y Wilhelm von Humboldt (1767-1835) (Watson, 2011).



asociadas son insuficientes, incluso si sólo utilizamos el valor de la utilidad económica (Boni y Gasper, 2012: 457).

Los dos primeros aspectos son relativamente obvios. En primer lugar, la naturaleza humana es algo más que aquellas cosas que podemos valorar con dinero, y las variables monetarias no son medidas éticamente fiables para aquello a lo que pueden dar valor y de hecho valoran las personas. En segundo lugar, nuestro ámbito de preocupación debería ir más allá de las fronteras nacionales; las personas deben responsabilizarse de cómo sus vidas afectan las de otras personas, independientemente de dónde se encuentren. Esto está relacionado con el tercer aspecto, que es menos obvio, la necesidad de sobrepasar los cálculos de los mercados incluso si sólo nos importan los valores monetarios, ya que los mercados no incluyen adecuadamente (ni tienen la capacidad de hacerlo) todos los aspectos importantes, tampoco en relación a la sostenibilidad social y ambiental. No podemos ni debemos tratar todo lo que nos rodea como mercancía. El daño a los ecosistemas, que son los ciclos regenerativos de la tierra; el daño a la confianza y al respeto mutuo, los tejidos que conforman la sociedad; y el daño a la salud física y mental y a la dignidad, la base de nuestras vidas, no pueden ser tratados como parte del mismo cálculo monetario empresarial utilizado para las mercancías, tampoco deben ser ignorados.

La interconexión es de hecho el fundamento de la Universidad: un lugar en el que todo (o una gran parte) se estudia en un mismo lugar, abierto a personas de todas partes, pues todo está interconectado y una multiplicidad de perspectivas es tanto inevitable como necesaria. Esta percepción es incipiente en el enfoque de desarrollo humano y queda explícita en buena parte del trabajo sobre la seguridad humana (p.ej. UNESCO 2008; Gasper, 2010). La creación de las Naciones Unidas (UN), así como buena parte de su trabajo, se han visto sustentados por la conciencia de las interconexiones existentes, como quedó muy bien definido por muchas de las personas entrevistadas en el UN Intellectual History Project, por ejemplo Virendra Dayal:

La premisa básica de la carta [de las Naciones Unidas], que realmente no se puede gozar de paz [entre los países] a menos que los derechos de las naciones grandes y pequeñas sean respetados por igual. [...] [y] la premisa básica de la Declaración de Derechos Humanos, [a saber], que no se puede gozar de paz dentro de un mismo país a menos que los derechos de todos, grandes o pequeños, sean respetados por igual (Dayal, citado por Weiss et al., 2005: 151).

En este caso no solo resulta significativa la interconexión, sino el hecho de que las interconexiones sobrepasen la capacidad de cualquier individuo o individuos u organizaciones o naciones para tener plena conciencia y dominio de ésta, teniendo más bien que abordarla con medios que permitan utilizar el conocimiento de cada individuo. La ignorancia de este principio explica por qué en algunas ocasiones las personas más inteligentes cometen los peores errores frente a problemas complejos, problemas que sobrepasan las capacidades de cualquier individuo; es probable que las personas inteligentes se sobreestimen y no consulten ni cooperen con nadie. James Watson nos presenta un ejemplo al respecto. Watson y Francis Crick identificaron la estructura de la vida (la estructura en doble hélice del ADN) en la Universidad de Cambridge en 1953. Años después, Watson reflexionó sobre por qué habían ganado esa carrera científica. El motivo, afirmó, fue porque *no* eran los competidores más inteligentes. Ello les llevó a no contar únicamente con su propia inteligencia, sino que consultaron ampliamente con otros individuos. Podemos referirnos a este concepto como el principio de Watson. Por una feliz coincidencia, Watson es el nombre del poco brillante compañero de Sherlock Holmes, el Dr. Watson, así que es fácil recordar el principio. El



principio Watson también es válido en los asuntos públicos y en el análisis de políticas. De entre todas las ciencias sociales, los peores errores quizás se hayan cometido en el campo de la economía. Ignorando sus propios principios sobre los beneficios del comercio, durante demasiado tiempo, siguiendo un estilo mercantilista, se intentó solamente exportar sus productos sin importar demasiado. Este peligro ayuda a explicar por qué el enfoque de desarrollo humano fue formulado por economistas heterodoxos del desarrollo, en reacción a la estrecha visión predominante en la economía ortodoxa del desarrollo en las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado, impuesta con arrogancia a los países de renta baja dependientes (véase, p.ej., DeMartino, 2011).

Por lo que, más allá de ser sólo una teoría sobre criterios de evaluación (el primer aspecto mencionado más arriba), el enfoque de desarrollo humano contiene varias dimensiones más. Su perspectiva enriquecida sobre las personas, comparada con la de la teoría económica y del utilitarismo, queda bien explicada por, nada menos que, Martha Nussbaum (p.ej., 1999, 2001); una perspectiva que no sólo considera el potencial y la capacidad ("humana") de cada persona, sino también sus afiliaciones y parentescos ("sociales"), deteniéndose no sólo en sus capacidades sino también en sus emociones y vulnerabilidades.

Su perspectiva más amplia sobre la vida humana, comparada con la de la economía ortodoxa, incluida la vida en sociedad, tiene implicaciones para los procesos de diseño y los contenidos de las políticas públicas (Dreze y Sen, 1989; Gasper, 2008; Frediani *et al.*, 2014).

Nussbaum (1997), Boni y Walker (2013) y otros aplican esta conciencia basada en una pluralidad de valores importantes, como perspectiva más amplia sobre las personas, en el ámbito de la educación para superar el enfoque del DRH y refinar los objetivos, contenidos y estilos educativos. A su vez, el enfoque del desarrollo humano puede enriquecerse con las ideas de la teoría y práctica de la educación progresista. El concepto romántico alemán del desarrollo humano, sintetizado en el concepto de *Bildung*, dio un gran impulso al nacimiento de la Universidad moderna. El término *Bildung* se refiere "al desarrollo interior del individuo, un proceso de culminación por medio de la educación y el conocimiento, [...] que representa el progreso y la sofisticación tanto en términos de conocimiento como morales, una amalgama de sabiduría y auto-realización" (Watson 2011: 53-4). "[...] los hombres o mujeres de *Bildung* no solo eran personas ilustradas, sino que eran personas con buen gusto, con una percepción global e instruida del mundo y por tanto capaces de una 'autonomía' que no se correspondía con la presión prevaleciente por la conformidad" (Pinkard, 2002: 7; citado por Watson, 2011: 88). El proceso de desarrollo personal interno se vio iluminado por el *Bildungsroman*, novelas sobre los esfuerzos y el crecimiento personal de un joven protagonista como Wilhelm Meister de Goethe.

Existían dos potenciales en las tradiciones románticas alemanas que resultaban peligrosas. Una era la de alejarse de la reforma y el compromiso social al chocar con un prevaleciente y reaccionario orden estatal. El segundo era una canalización puramente nacionalista de las preocupaciones sociales. Herder (1744-1803) y von Humboldt insistieron en que la identidad, la comprensión y el sentido de pertenencia dependían de manera inextricable del lenguaje (Berlín, 2000; Watson, 2011), y esta perspectiva fue utilizada más adelante por algunos románticos para apoyar determinados compromisos nacionalistas. Necesitamos ampliar la perspectiva *Bildung* sobre el desarrollo personal, la identidad, la comprensión y el sentido de pertenencia a una escala global que refleje las realidades de nuestras interconexiones, incluyendo la gran intercomunicación que se da entre idiomas. Basándose en la teoría de la educación, David Ellerman (2005), por ejemplo, ha descrito un enfoque de la



cooperación internacional que rechaza la arrogancia vertical que caracterizó la economía dominante del desarrollo y que respeta los principios y percepciones del desarrollo humano. El enfoque es particularmente pertinente en la necesaria cooperación interuniversitaria que debe ser de primordial importancia en el esfuerzo por avanzar hacia la sostenibilidad humana.

3. EL USO DEL PENSAMIENTO ACERCA DEL DESARROLLO HUMANO EN LA PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

Hay una extraña e inexplicable reticencia por parte de las instituciones de educación superior de todo el mundo a promover abiertamente que son, en primer lugar y ante todo, agencias de desarrollo humano y social (Bawden, 2008: 65).

¿Qué implicaciones tiene el enfoque de desarrollo humano sobre lo que hacemos en las universidades? Bawden observa que las actividades de enseñanza, investigación y servicios externos que se llevan a cabo en las universidades, así como los ingresos y beneficios de las universidades, solo deben considerarse como medios intermedios hacia los objetivos superiores de desarrollo humano y social (Bawden, 2008). ¿Y qué significa esto para la orientación de las actividades específicas de las universidades, sus enseñanzas y su proyección en la sociedad y la investigación?

En el ámbito de la educación, diversos autores desean obtener objetivos concretos a partir de los objetivos de categoría superior; por ejemplo, “la preparación necesaria para participar en el debate público; [...] [y] la formación de personas maduras con riqueza emocional que sean capaces de reconocer, comprometerse y asumir responsabilidades” (Boni y Gasper, 2012: 458). Estos tienen implicaciones para un gran número de cuestiones de la vida universitaria y no sólo para la enseñanza y otras tareas del curso. Y nos transportan más allá del tan sólo “saber qué”, “saber cómo” y “saber quién” (Forester, 1999: 138) (los objetivos convencionales de la educación superior para el conocimiento, las aptitudes y la creación de redes sociales) para fomentar también la consideración de “¿cuál-quien?” y de “saber por qué”.

Específicamente, muchos autores proponen la promoción de objetivos relacionados con determinadas actitudes, valores, compromisos y habilidades, así como determinados tipos de conocimiento. Walker, por ejemplo, indica que:

Al aplicarlo a la educación profesional, Monica McLean y yo (Walker y McLean, 2013) [...] hemos desarrollado una lista de ocho capacidades profesionales extrapoladas de funcionamientos empíricos que se consideró que tenían valor para diversas de las partes interesadas: visión informada; afiliación (solidaridad); resistencia; lucha social y colectiva; reflexividad emocional; integridad; seguridad y confianza; conocimientos y habilidades (Walker, 2013: 9-10).

Las consideran como “las capacidades fundamentales [...] para un licenciado” en los contextos en los que trabajan (Sudáfrica y Reino Unido), en el sentido de un “subyacente ideal educativo [...] de la profesionalidad por el bien público [...] orientado hacia el desarrollo humano” (Walker, 2013: 9-10).

Así, Walker (2013: 12) indica los valores generales subyacentes que dan lugar a la lista de capacidades objetivo. Walker va más allá y menciona algunas características que



considera necesarias en la enseñanza y la pedagogía, así como algunos funcionamientos objetivos más específicos, como “Un licenciado que respete el entorno natural y la vida”.

Boni y yo hemos ampliado este trabajo de diversas maneras (Boni y Gasper, 2011, 2012). En primer lugar, hemos proporcionado una estructura más inclusiva que aborda las principales cuestiones del trabajo y la vida en la Universidad: 1) la enseñanza y la educación; 2) la investigación; 3) el compromiso social a mayor escala de la Universidad; 4) el entorno universitario (un lugar en el que un gran número de personas pasan un tiempo considerable de formación de sus vidas); y 5) gobernanza universitaria, tanto en sus procesos como en sus productos, incluyendo las políticas y normativas universitarias, así como las políticas sobre inversiones universitarias.

En segundo lugar, indicamos una estructura sistemática y no *ad hoc* para identificar los tipos de objetivos. Distinguimos cuatro categorías de objetivos, basándonos en las principales ideas de la teoría del desarrollo humano y en la definición de desarrollo humano del PNUD: (a) objetivos de bienestar; (b) objetivos del “papel profesional”, incluyendo los relativos a la participación y al empoderamiento; (c) objetivos de justicia social relacionados con el logro justo, equitativo y respetuoso de los objetivos de bienestar y del papel profesional y de su distribución; y (d) objetivos de sostenibilidad, relativos al respeto mostrado en todas estas dimensiones por los intereses de las generaciones futuras. Efectivamente, recurrimos al enfoque de desarrollo humano para trabajar sobre el concepto del reconocimiento en la Declaración Mundial sobre Educación Superior de 1998: “La calidad en la educación superior es un concepto multi-dimensional”.

En tercer lugar, este tratamiento completo y sistemático de las actividades universitarias y de los criterios relevantes se utiliza para proporcionar un marco de evaluación del rendimiento de y en las universidades teniendo en cuenta las contribuciones del desarrollo humano. Esto queda reflejado en la Tabla 1, que propone criterios de evaluación relevantes en veinte ámbitos diferentes: para cada una de las cuatro categorías de objetivos, en cada uno de los cinco aspectos de la vida y del trabajo en la Universidad. Esperamos que este marco contribuya a la preparación de alternativas y complementos para los sistemas de evaluación y las listas de clasificaciones universitarias actuales, que sean operativos y contextualmente relevantes. Los sistemas actuales satisfacen de manera parcial objetivos diferentes al del desarrollo humano, concretamente, objetivos de competencia económica nacional y de crecimiento corporativo y universitario, así como de rentabilidad financiera. Su enfoque relativamente limitado hace que funcionen como partes de un orden global sobre cuya insostenibilidad nos han advertido los principales informes medioambientales (p.ej.: MEA, 2005; IPCC, 2007, 2014; Rockstrom *et al.*, 2009; PNUMA, 2007, 2012). Por consiguiente, el presente documento se centra particularmente en la última fila de la tabla, específicamente en los objetivos para la enseñanza, la investigación y el compromiso social universitarios que son relevantes para lograr un orden mundial sostenible.

Un intento de aplicar objetivos de manera sistemática y general en universidades basadas en principios de desarrollo humano toparía con una gran resistencia, y no solo por parte de la inercia organizativa, como ya ocurre frente a la responsabilidad social corporativa, que en algunos casos tan solo ha sido adoptada como farsa, sin convicción o con fines de marketing (“*greenwashing*”). El vínculo entre el trabajo en la Universidad y el desarrollo humano debe institucionalizarse en procedimientos y sistemas con los que se pueda evaluar el rendimiento individual y organizativo; de ahí nuestra elección por presentar el marco en un formato sencillo y fácil de gestionar. Además, el estudio debe basarse entendiendo lo que



está en juego en materia de filosofía social, pasando de solo la "idea de una Universidad" (Newman, 1852) a una teoría de la razón de ser de una Universidad y de sus contribuciones en relación a los requisitos de sostenibilidad humana. Así, como cuarto punto del debate sobre las implicaciones que tiene para la Universidad una perspectiva de desarrollo humano, nuestro estudio (Boni y Gasper, 2012) analiza las cuestiones subyacentes de la filosofía social y política.

Al presentar objetivos en el ámbito de la educación relacionados con valores y compromisos sociales y no sólo con el conocimiento y las aptitudes técnicas, abarcando también las aptitudes necesarias para participar en el debate público, implícitamente, se cuestionan algunas suposiciones ampliamente generalizadas, entre las que se incluyen que: 1) los mercados asignan los recursos de manera efectiva y justa, por lo que la sociedad no necesita reflexionar más sobre la cuestión; y/o 2) los que ostentan el poder asignarán los recursos automáticamente de manera justa y plenamente eficaz, por lo que no necesitan las contribuciones, supervisión ni limitaciones establecidas por los principios institucionalizados y la movilización democrática; y por lo tanto 3) las universidades solo deberían seguir las instrucciones obtenidas a partir de las señales del mercado y/o transmitidas por las instrucciones del gobierno. En cambio, la Universidad tiene más bien un papel fundamental como espacio para los procesos de aprendizaje colectivo como son la investigación, reflexión, crítica y experimentación: como un "bien", espacio, actor y facilitador necesario e independiente en estos procesos; y potencialmente como promotor de la democracia y la inclusión⁹. Nada de lo anterior ocurre de manera automática y, al contrario, las universidades podrían reforzar los sistemas basados en la desigualdad y la exclusión.

Algunas de las personas que mantienen el poder en los mercados y/o el estado encontrarán estas cuestiones y críticas ofensivas y reaccionarán en contra, rechazándolas. Para ellos, las universidades sí que deberían desde luego estar completamente guiadas por los valores establecidos por el estado-nación y el mercado. Para ellos, puede que la plenitud humana se centre en la adquisición y el consumo de bienes y los mercados nunca minen de manera significativa el funcionamiento de sus entornos. En la correspondiente concepción reduccionista de las universidades (DEA/AUT, 1999), estas sólo deberían ofrecer la formación a la que dan prioridad los empleadores de cada país y realizar las investigaciones encargadas por los poderes establecidos. Entre otros, la emergente crisis de sostenibilidad, a la que ya nos hemos referido, sugiere la falacia de estas presunciones.

[el actual] enfoque material al desarrollo constituye ahora una amenaza a la sostenibilidad misma de la vida en la tierra [...] un gran número de las cuestiones problemáticas que afrontamos en el mundo en la actualidad "son consecuencia del mismo desarrollo tecno-económico" [...] [haciendo que los] "males" emerjan como consecuencias no intencionadas de la producción y transmisión de "bienes" (Beck, 1992; citado en Bawden 2008: 6).

⁹ Imanol Ordorika (2008: 17-18), profesor de educación en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aboga por el siguiente ambicioso conjunto de responsabilidades sociales de las universidades: "1. Proporcionar un espacio privilegiado para vincular las tendencias globales a las sociedades nacionales [...] 2. Actuar como la única institución pública que fomenta el entendimiento reflexivo y la crítica fundamentada de la sociedad contemporánea y de sus vínculos con el medio ambiente [...] 3. Reducir las diferencias entre el conocimiento especializado y la sociedad en su conjunto [...] 4. Actuar como la principal institución que recrea y construye los valores compartidos contemporáneos y la comprensión social, y servir como espacio esencial para modelar sectores diversos para una amplia serie de interacciones en la sociedad y con el medio ambiente [...] 5. Actuar como un establecimiento fundamental para la generación de conocimiento [...] incluido, pero traspasando, el limitado alcance de los requisitos de producción y las demandas del mercado".



Tabla 1. Matriz de desarrollo humano basado en los criterios para las principales actividades universitarias.

ENSEÑANZA	INVESTIGACIÓN	COMPROMISO SOCIAL	GOBERNANZA/UNIVERSIDAD Y POLÍTICAS	ENTORNO UNIVERSITARIO
<p>Bienestar (Incluye autonomía, pensamiento crítico, reflexividad, emociones, espiritualidad, autoestima, iniciativa, creatividad, forma física, etc.)</p>	<p>Una investigación que cuestione los marcos teóricos y sea relevante para los temas del bienestar humano, tanto a escala local como mundial</p>	<p>Acceso público a las instalaciones universitarias Instalaciones para el aprendizaje de los adultos</p>	<p>Programas de bienestar</p>	<p>Lugares en los que relajarse/ reflexionar/ reunirse</p>
<p>Participación y empoderamiento (Incluye el papel profesional y las aptitudes y actitudes para el servicio social)</p>	<p>Creación conjunta de conocimiento Co-decisión en los temas de investigación Investigación participativa</p>	<p>Redes sociales en el mundo académico y de la sociedad civil Compromiso social estudiantil (trabajo voluntario; proyectos de colaboración) Compromiso de la facultad (empleados comprometidos socialmente como parte de su trabajo; eventos/acostumbramientos públicos; centros de investigación que colaboren con las comunidades)</p>	<p>Participación en la definición de la misión de la Universidad, planes estratégicos, elecciones, juntas directivas que incluyan actores internos y externos Incentivos para que estudiantes y empleados participen en la comunidad Debates públicos</p>	<p>Vida asociativa en la Universidad, particularmente social y política</p>



<p>Equidad (Justicia social) y respeto por la diversidad (Aprendizaje entre diferentes culturas e identidades)</p>	<p>Educación ética Cursos a tiempo parcial y virtuales Presencia cultural y multicultural en el currículo</p>	<p>Beneficios de la investigación para la sociedad Capacidad de reacción contextual y cultural de los temas de investigación Fondos para temas de investigación que generen pocos beneficios económicos</p>	<p>Transferencia de tecnología; contribuciones a la economía local y a la cohesión social (empleos creados en los sectores excluidos; servicios de asesoría) Actividades universitarias para apoyar las culturas y lenguas locales Actividades para las organizaciones comunitarias</p>	<p>Políticas equitativas para la contratación Acceso equitativo a y en las universidades para los grupos minoritarios y excluidos, estudiantes con discapacidad, estudiantes con niños, etc. Representación de los grupos excluidos Asignación de presupuesto para actividades de desarrollo humano Mecanismos para la rendición de cuentas</p>	<p>Amplio acceso a los servicios universitarios Diseño que facilite la participación de los estudiantes y empleados en las actividades de la comunidad</p>
<p>Sostenibilidad 1. perspectiva a largo plazo; 2. perspectiva mundial; 3. Perspectiva holística, interdisciplinariedad</p>	<p>Asuntos mundiales en el currículo (ética, medio ambiente, sostenibilidad, paz) Enfoques interdisciplinarios en la enseñanza Redes y programas norte/sur</p>	<p>Temas de investigación relevantes para los asuntos mundiales Investigación interdisciplinaria Redes norte-sur</p>	<p>Vínculos internacionales Programas de cooperación internacional</p>	<p>Responsabilidad social corporativa mostrada en las inversiones universitarias y otras prácticas Políticas ambientales Programas internacionales de cooperación al desarrollo</p>	<p>Disposiciones que faciliten y alienten la involucración de estudiantes y empleados en actividades internacionales Prácticas respetuosas con el medio ambiente</p>

Fuente: Boni y Gasper (2009, 2012).



Desafortunadamente, en este momento en el que emerge una sociedad de riesgo mundial caracterizada por el problema del cambio climático, el momento en el que más se necesita de la autonomía intelectual, política y espiritual de la Universidad, esa autonomía, al contrario, advierte Bawden, ha descendido significativamente.

Los sistemas económicos y políticos modernos han desarrollado además la presunción de que una expansión económica sin fin es deseable, factible y de hecho esencial para lograr la paz política y social. Frente a la gran evidencia mostrada por las ciencias ambientales de que el crecimiento económico sin fin no es factible, el término “desarrollo sostenible” se ha convertido a menudo en una ofuscación que juega con la ambigüedad de “desarrollo”, que puede significar algo que ya se ha logrado, o un proceso en marcha. Mientras que para los ecologistas “desarrollo sostenible” significaba un estado consolidado, sostenible y ampliamente desarrollado, para los industrialistas, el gobierno y la mayoría de los economistas se ha tratado de un eufemismo para el crecimiento económico sin fin.

Las ciencias sociales y la filosofía deben examinar la afirmación sobre la conveniencia de un crecimiento sin fin de la actividad económica monetizada y apoyar caminos alternativos hacia la paz, la dignidad y la realización de los seres humanos. El trabajo que dio lugar a la Carta de la Tierra y a The Great Transition Initiative (GTI) identifica tres principales cambios de percepción necesarios para que la especie humana pueda responder a las crisis emergentes y avanzar hacia una senda sostenible: en primer lugar, un cambio del consumismo y de la ideología de la realización personal a través del consumo, a un enfoque centrado en la calidad de vida; en segundo lugar, del individualismo a la solidaridad humana, incluyendo una preocupación por los “efectos externos” que cada uno imponemos sobre los demás, tanto sobre aquellos que ya están vivos como sobre los que están por nacer¹⁰; y en tercer lugar, del dominio de la naturaleza a la sensibilidad ecológica (Raskin, 2006a).

La tabla 1, en consecuencia, toma en cuenta diversos aspectos relacionados con el bienestar e indica que el cuarto grupo de criterios para evaluar el rendimiento de una universidad, los objetivos de sostenibilidad, tiene una dimensión temporal, espacial y disciplinaria: fortalecimiento de la perspectiva a largo plazo; fortalecimiento de la perspectiva global; y fortalecimiento de la perspectiva holística a través de la inter y transdisciplinariedad (Foster, 2005). La adopción de perspectivas mundiales y de largo plazo, y por supuesto cualquier posible contribución de las universidades a la sostenibilidad, depende de nuestro grado de conciencia sobre las limitaciones de las fórmulas convencionales de las disciplinas del trabajo realizado en las universidades y de nuestros esfuerzos por superarlas y fortalecer los complementos y las alternativas. Así, aunque más adelante abordaremos las dimensiones temporales y espaciales, a continuación nos centraremos concretamente en la dimensión de las disciplinas¹¹.

4. LAS DISCIPLINAS UNIVERSITARIAS EN RELACIÓN A LA SOSTENIBILIDAD AMBIENTAL

Existen muchas y buenas razones para organizar el trabajo llevado a cabo en las universidades por disciplinas, tanto en la formación como en la investigación. Un enfoque en

¹⁰ Se hace alusión a este punto incluso en el trabajo de los economistas más destacados de la corriente dominante, como Stern (2010) y Stiglitz (2007); véase Gasper (2013a) para un análisis.

¹¹ Para debates sobre las dimensiones espaciales y temporales de la conciencia y el compromiso, véase Nussbaum (1997), Raskin *et al.* (2002), Kates *et al.* (2006), Gasper (2013b).



profundidad y no en amplitud, es decir, dejando fuera numerosas cuestiones, permite que nos centremos de manera constante en un número más manejable de cuestiones; al inculcar este enfoque en profundidad a aquellos que empiezan en una disciplina científica, reducimos los costes de traducción y transacción de las comunicaciones; y la organización por disciplinas permite definir, declarar y defender ámbitos científicos reconocidos, cada uno de los cuales cuenta con logros reconocidos alcanzados a través de una especialización en profundidad, permitiendo por tanto afirmar que deben ser gestionados por los científicos siguiendo criterios científicos, y no por los políticos, administradores o ideólogos. La existencia de una jerarquía de autoridades científicas dentro de un mismo ámbito da estructura a la gestión y a la asignación de presupuestos. El monopolio de la formación para los jóvenes recién llegados al ámbito de una disciplina proporciona a esta unas bases financieras y físicas viables para el resto de sus actividades y contribuye a ofrecer un “hogar” existencial a los miembros más veteranos. Así, se ofrecen afiliación e identidad tanto a jóvenes como a mayores, de acuerdo con la naturaleza humana de pertenencia a un grupo.

Las disciplinas funcionan como áreas de cultura, no sólo como áreas de conocimiento (Gasper 2004, 2010). Constituyen zonas separadas y relativamente aisladas en las que se produce una socialización intensiva, disciplinada y disciplinaria, al igual que en un ejército o una orden religiosa. Tienen sus propios “lenguajes”, incluidas sus propias metáforas habituales, tipo de humor y estilos de escritura, así como sus propias historias aceptadas con sus propios símbolos y narraciones de grandes personajes y grandes victorias. Recurren a la identidad basada en los sustantivos: “Soy geógrafo”, “hablando como economista”. Como parte del proceso de integración, los grupos tienden a definirse en contraste con otros grupos (percibidos). El conocimiento en profundidad sobre otros ámbitos es a veces considerado como muestra de falta de fe y lealtad hacia el ámbito propio. Este problema es mayor entre las ciencias sociales, dado que hasta cierto punto son rivales que ofrecen explicaciones que en parte compiten entre sí; no obstante, según Becher y Trowler (2001), esta situación también se da de alguna manera en el ámbito de las ciencias naturales.

Las “comunidades de disciplinas” son por lo tanto las unidades típicas de organización académica, especialmente en el caso de la enseñanza; asimismo, constituyen focos de identidad personal para los discípulos y líderes (Becher y Trowler, 2001). Las “especializaciones” (redes de especialistas) son las unidades típicas de la investigación en curso. Normalmente se superponen, al igual que las tejas en un tejado. El trabajo por disciplinas genera una continua especialización que permite una concentración profunda en un ámbito de investigación pero que al mismo tiempo deja flecos y resulta en un rendimiento decreciente. Ello a su vez, genera incentivos para la creación de nuevas combinaciones en las intersecciones de las especializaciones ya existentes, dando lugar a un proceso de hibridación transfronteriza. Estos ciclos recurrentes (especialización → hibridación → un nuevo ámbito de especialización), descritos en *Creative Marginality*, de Dogan y Pahre (1990), dan lugar a menudo a nuevas especializaciones; así, la investigación está cada vez menos y no más unificada. En cambio, la organización de la enseñanza (fuente primordial del proceso de socialización entre sus miembros) es relativamente estable. La hibridación es un tipo de interdisciplinariedad y es clave para que la viabilidad de una disciplina continúe a largo plazo. Dogan y Pahre sugieren que esto es muestra tanto de que el trabajo interdisciplinar a menudo depende de que contemos con disciplinas sólidas, y de que preservar la fuerza de las disciplinas normalmente depende del trabajo interdisciplinar.

La razón de ser de la interdisciplinariedad es que cada disciplina proporciona la manera de ver a través de una lente única, de un punto de vista único. Cada disciplina omite un



gran número de tipos de información y de perspectivas y procesa la información limitada con la que cuenta de una manera determinada y sistemática, pero limitada. El uso de las lentes para ver es inevitable, pero hay muchos tipos de lentes y debemos ser conscientes y hábiles al utilizarlas y saber trabajar con otras, así como con las personas que las utilizan. A menudo necesitamos una visión más amplia del mundo, al resultar éste demasiado complejo e interconectado como para ser captado de manera adecuada por disciplinas individuales; para estudiar de manera efectiva las particularidades de casos, situaciones e historias concretas necesitamos múltiples lentes y puntos de vista. Tal y como queda resumido por Ling: “la amplitud es una característica esencial de la profundidad” (Ling, 2011: 41-2).

De manera similar, en la elaboración de políticas, debemos estudiar adecuadamente las características específicas de cada situación y considerar muchas dimensiones relevantes, no solo aquellas manejadas convenientemente por una disciplina académica concreta. La complejidad de las políticas hace que no solo sean necesarias la multi o interdisciplinariedad, sino también estructuras más amplias de aprendizaje social que vayan más allá de los confines de las disciplinas, es decir, la transdisciplinariedad. Realizar un gran número de consultas es esencial incluso en un alto número de casos diarios. Faludi (1978), ofrece un instructivo ejemplo a partir de un problema rutinario de planificación. El tráfico se había hecho muy intenso en una carretera que pasaba por un pueblo de montaña en Austria dado que tanto el tráfico local como el de paso habían aumentado. El antiguo e histórico pueblo se encontraba en una zona minera de extracción de sal, estaba ubicado entre una montaña y un lago y la carretera pasaba por el mismo pueblo. Frente al aumento de los daños y retrasos, los responsables de la planificación urbana del pueblo prepararon un nuevo plan para mejorar la carretera y controlar el gran aumento del tráfico que atravesaba el pueblo. Para evitar pasar por el centro del pueblo y por la montaña, la carretera “tenía que” bordear el lago, destruyendo casas históricas que formaban parte de la identidad y del atractivo del pueblo. Los planificadores sabían que esta opción provocaría la oposición y movilización de la población local. Consideraban que un debate público y formal era inevitable desde un punto de vista político, al tiempo que suponía un fastidioso retraso; a su modo de ver no había alternativa a la construcción de una carretera que bordease el lago. No obstante, al celebrar un debate público, surgieron nuevas informaciones de fuentes inesperadas. El director del museo local, que estaba familiarizado con la historia de la zona, informó de que la orilla actual del lago se había formado por derrumbamientos ocurridos en el siglo XVIII: por tanto, no era tan sólida como los planificadores habían imaginado. Los propietarios de la mina de sal comunicaron que se podía construir un túnel que atravesase la montaña de manera económica; y al continuar con el debate salió a relucir que un nuevo diseño suizo para un doble túnel hacía que el problema de la acumulación de humos tóxicos en un túnel largo tuviera solución. La construcción de diferentes túneles para cada uno de los sentidos del tráfico permitía que los humos fuesen expulsados por el tráfico unidireccional. En contraste con las expectativas de los planificadores, sí que había una alternativa, una que desde luego se consideró mejor por parte del público y que fue la que finalmente se adoptó. Esta opción alternativa surgió gracias a la involucración de participantes ajenos a los procesos “normales” de planificación urbana: una empresa minera y un historiador local. En otras palabras, la multiplicidad de actores supuso un activo y no (sólo) una dificultad. Para acceder al conocimiento pertinente fueron necesarias estructuras para el aprendizaje y la cooperación. Faludi destaca que esto es así incluso en casos pequeños y rutinarios.

Brauch especifica muchas de las interconexiones que requieren de una labor inter y transdisciplinar, interconexiones entre el desarrollo económico y social, entornos naturales y paz y seguridad (véase p.ej. Brauch, 2008). Sin embargo, al mismo tiempo que estas



interconexiones han crecido, "Todo el sistema ha empujado y empujado, en términos educativos, hacia la especialización, mientras que la realidad del mundo ha estado empujando cada vez más hacia una mayor integración" (Juan Somavia, entrevistado en la página 429 de Weiss *et al.*, 2005). La especialización intelectual extrema puede resultar en un conocimiento muy poderoso, pero un conocimiento que es peligrosamente limitado si se utiliza como base para la acción. Normalmente da lugar a efectos imprevistos, comentan Zygmunt Bauman y Ulrich Beck, incluidos los "males" imprevistos que acompañan a los "bienes" previstos. En un sistema mundial altamente interconectado con poderosos motores de cambio que utilizan este conocimiento limitado, "la barrera tras la que los riesgos se hacen totalmente inmanejables y los daños irreparables puede cruzarse en cualquier momento" (Bauman, 1994: 29).

Para entender y responder al cambio ambiental en particular, necesitamos el pluralismo intelectual. "Algunos problemas no pueden ser abordados de manera adecuada simplemente añadiendo modelos que surgen de disciplinas diferentes" (Kline, 1995: 263); debemos estudiar la estructura global del problema que vincula los sub-problemas estudiados por las disciplinas y reconocer que los sistemas humanos conservan grados de libertad; es decir, están limitados pero no determinados por los sistemas que los rodean. "Los valores numéricos producidos por el índice de complejidad para diferentes clases de sistemas nos dicen que a menudo hemos infravalorado de manera significativa la complejidad de los sistemas sociales y socio-técnicos en comparación con sistemas de objetos inertes que ocurren de manera natural" (Kline, 1995: 278). Pero la mente humana busca explicaciones y transfiere los modelos de sistemas menos complejos demasiado rápido, incluido a sistemas en los que no podemos siquiera enumerar todas las variables y parámetros relevantes.

Norgaard subraya que deberíamos abandonar el monismo, la premisa de que sólo existe una manera correcta de entender el sistema. La coherencia plena en la comprensión de cuestiones como el cambio climático es "inherentemente imposible dado que el conocimiento que poseen los científicos provenientes de diferentes disciplinas cubre diferentes variables, diferentes escalas espaciales y diferentes escalas temporales. Además, se utilizan múltiples patrones de pensamiento incongruentes", tales como los modelos mecánicos de los físicos frente a los modelos evolutivos de los biólogos (Norgaard, 1994: 140). En palabras tomadas de Otto Neurath, Martínez-Alier (1999) propone que podemos intentar una "orquestación de las ciencias", uniéndolas e interrelacionándolas, sin pretender aunarlas todas dentro de una misma disciplina (antigua o nueva). La interconexión de las múltiples perspectivas parciales y limitadas debería producirse a través de una política científica democrática y multicultural, tal y como quizás ha intentado el Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC): "[...] el conocimiento debe ser un proceso social siempre que haya que fusionar las interpretaciones de distintas disciplinas [...] [dado] que los patrones de pensamiento son realmente inconmensurables [...]" (Norgaard, 1994: 147-8).

Las disciplinas son formaciones intelectuales profundamente arraigadas, así como focos de identidad, bastiones de tradición y bases para controlar las finanzas y el personal. Así, un cuidado proceso de aprendizaje de décadas de experiencias, a menudo difícil, con procesos y estructuras para la labor inter y transdisciplinar, resulta esencial. La tabla 2 resume algunas sugerencias de la bibliografía escrita sobre el tema (p.ej.: Klein, 1996; Gasper, 2004; Frodeman *et al.*, 2010).



Tabla 2. Requisitos para un trabajo inter y transdisciplinar efectivo.

DISPOSICIÓN MENTAL	Actitudes, habilidades y expectativas necesarias para abordar de manera apropiada lo que se experimenta como extraño:
1. Seguridad psicológica	Solicitantes de información individuales que psicológicamente no necesitan ocultarse/definirse como tribu-X/casta-Y/físicos/economistas/...
2. Respeto mutuo	Empatía. Métodos para "Gestionar las Diferencias".
3. Metáfora(s) útiles	La comunicación basta para el enfado y el robo recíprocos, pudiendo resultar tanto uno como otro productivos. La cooperación, sin embargo, necesita mucho más que solo comunicación, incluidas varias de las herramientas mencionadas más abajo.
HERRAMIENTAS "CAPITAL PUENTE"	Los siguientes tipos de "capital puente" que ayudan a los vínculos entre grupos son importantes para contrarrestar el "capital de adhesión" ("bonding capital") dentro de los grupos:
1. Redes	Vínculos entre las organizaciones, lugares de encuentro, miembros, patrones informales de contacto.
2. Rol-conector y reconocimiento por desempeñarlo	Las personas (y las organizaciones) que se especializan como conectores y sintetizadores; y como especialistas y teóricos de la interdisciplinariedad. Esto debería apoyarse invirtiendo en el trabajo sobre metodología interdisciplinar, a explorar en seminarios conjuntos.
3. Metáfora(s) útiles	P. ej.: el trabajo científico como un ecosistema complejo, con muchas formas de vida diversas, nichos, cadenas de alimentación, etc., y muchos tipos de conexión diferentes entre las formas de vida.
4. Objetos-frontera cognitivos	Ideas/ejemplos/problemas que sirven como intereses compartidos a través de fronteras disciplinares o especializadas.
5. Algunos marcos compartidos	Se necesitan algunos discursos compartidos más completos: marcos intelectuales mutuamente accesibles y aceptables.

En primer lugar, la disposición mental y las expectativas realistas son esenciales. Se puede aprender mucho para la investigación y la enseñanza interdisciplinar a partir de la negociación y la mediación. Al escribir sobre "Gestionar las Diferencias", Forester (1999, 2009) menciona la importancia del "reconocimiento diplomático" y de ser conscientes de que nuestros rivales han pensado de manera seria e inteligente sobre su campo y enfoque, que debemos descubrir por qué piensan del modo que lo hacen, y que su perspectiva y contribución son de valor. Al crear relaciones de trabajo de manera deliberada a menudo se identifican oportunidades y complementariedades inesperadas, como se dio a entender por ejemplo en el caso de la carretera de montaña de Faludi. Sin embargo, la comunicación sola no basta para la cooperación. Krohn (2010) subraya que se trata de cosas diferentes. La comunicación interdisciplinar puede considerarse exitosa incluso cuando los académicos se enfadan los unos con los otros, siempre y cuando ello sea muestra de conocimiento mutuo y pueda estimular nuevas ideas. Aparte del enfado, el debate interdisciplinar lleva fácilmente al robo mutuo de propiedades intelectuales, añade, a menudo seguido del deterioro de las ideas en su nuevo hogar. Nada de lo anterior equivale todavía a una cooperación interdisciplinar seria; para que esta se produzca, es necesaria una división



acordada del trabajo y "herramientas" para organizar y facilitar la cooperación. Entre ellas se encuentran las herramientas intelectuales, "objetos-frontera" cognitivos a los que tienen acceso cada uno de los cooperadores pese a sus diferentes antecedentes; algunos marcos compartidos; metáforas que ayudan a que la gente lidie con lo que les resulta desconocido y complejo en relación a lo que les es conocido y relativamente sencillo (Kövecses, 2002; Gibbs, 2008); y mediadores humanos que facilitan el intercambio traspasando fronteras.

La siguiente sección presenta brevemente el análisis de la seguridad humana, una extensión del enfoque de desarrollo humano como útil marco intelectual que expande fronteras (*boundary-spanning*) para el trabajo inter y transdisciplinar sobre sostenibilidad (Redclift y Grasso, 2013). La última sección vuelve a abordar la cuestión de cómo la Universidad puede funcionar como centro organizador de este tipo de esfuerzos centrados en los seres humanos y, por tanto, sintetizador.

5. LA ELABORACIÓN DEL PENSAMIENTO ACERCA DEL DESARROLLO HUMANO POR PARTE DE LA SEGURIDAD HUMANA: UN MARCO-PUENTE TRANSDISCIPLINAR PARA ESTUDIAR LA ECOLOGÍA HUMANA

El enfoque de la seguridad humana describe los diferentes tipos de amenazas, específicos en cada situación, que interactúan y pueden afectar las vidas de grupos específicos y tipos de personas e individuos concretos, especialmente las vidas de los más vulnerables. Ese análisis crea una mayor conciencia sobre "las interacciones dinámicas que se producen entre los procesos, las respuestas y los resultados [y puede generar] nuevas percepciones y cuestiones de investigación, a parte de las relacionadas con estructuras y discursos distintos" (Leichenko y O'Brien, 2008: 33). De esta manera, uno empieza a observar conexiones y posibilidades que podrían quedar descartadas por esquemas mentales convencionales, rutinas y estructuras de autoridad.

Cuando el Huracán Katrina golpeó Nueva Orleans, la gran mayoría de las víctimas de la tormenta y de la ulterior inundación pertenecían a alguno de estos tres grupos: afro-americanos; personas más pobres, que vivían en emplazamientos peor situados; y personas mayores de sesenta años. Katrina afectó particularmente a aquellas personas que pertenecían a los tres grupos. Leichenko y O'Brien (2008) muestran como, si nos fijamos en la situación de determinadas personas en sus ubicaciones sociales y físicas, nos damos cuenta de que los grupos más amenazados por los cambios ambientales globales son a menudo los grupos más amenazados por los cambios económicos globales. Están más expuestos a los impactos, por ejemplo porque sus empleos son más peligrosos y menos seguros, y viven en ubicaciones físicamente más expuestas; perciben mayores daños frente a una exposición dada así como por su mayor exposición real, puesto que cuentan con menores recursos para protegerse; y son los que experimentan una peor recuperación de los impactos, de nuevo debido a que cuentan con menores recursos económicos, sociales, culturales y políticos. En Nueva Orleans, había habido un declive de las viejas industrias, que provocaron una serie de despidos, mientras que simplemente por crear nuevas inversiones se habían cortado canales del río Misisipi al mar, creando vías por las que las marejadas del Golfo de Méjico podían alcanzar la ciudad y golpear áreas residenciales ubicadas en zonas bajas, poco protegidas y de bajos ingresos, a menudo habitadas por personas mayores que carecían de vehículo propio y dependían del transporte público, que sin embargo había sido reducido durante la reestructuración económica y que se colapsó debido al huracán.



Al analizar personas concretas en localidades específicas descubrimos que la globalización económica y el cambio ambiental global tienen efectos aditivos e interactivos y desencadenan nuevas oleadas de impactos. La toma de conciencia de estas interconexiones transdisciplinarias nos hace más conscientes de las vulnerabilidades y nos lleva a prestar una mayor atención a los factores que están en juego (Leichenko y O'Brien, 2008; Matthew *et al.*, 2010). Esto se nos escaparía si trabajáramos con un debate sintetizado sobre disciplinas. Así, por ejemplo, el *Informe Stern* sobre la economía del cambio climático (Stern, 2007) tenía capítulos separados sobre los costes económicos del cambio climático en países ricos y en países pobres, cada uno de ellos basado en una acumulación de los impactos previstos estimados por separado según el sector. Este informe infravaloró, en primer lugar, los efectos no cuantificados, como la inestabilidad política; en segundo lugar, las interacciones entre sectores, como los efectos más amplios de la inestabilidad política, especialmente cuando no se trata de una variación rutinaria menor; y en tercer lugar, el impacto que tiene en los países ricos la inestabilidad en los países pobres, particularmente cuando esta se encuentra fuera de la gama que puede proyectarse a través de un análisis cuantitativo de variaciones anteriores (Gasper, 2013a). En cambio, The Great Transition Initiative identificó tres esferas cruciales de riesgo que plantean incertidumbres fundamentales para la sociedad (Raskin *et al.*, 2002; Raskin, 2006a): 1. riesgos ambientales; 2. las inestabilidades económicas del "turbo-capitalismo" (por utilizar el término de Luttwak); y 3. la combustibilidad socio-política. A continuación siguió la pista de las interconexiones, mostrando el peligro de las reacciones destructivas en cadena (Raskin, 2006b).

La gran gama de factores en juego en el cambio ambiental y social y sus complejas interconexiones deberían hacernos verdaderamente conscientes de la incertidumbre y la imprevisibilidad y llevarnos hacia un enfoque basado en supuestos, como el elaborado en el trabajo GTI. Los supuestos y los cuentos pueden mostrarnos casos locales concretos y así generar una mayor apreciación de la dinámica local; pueden tener en cuenta todas las interacciones importantes, no solo las que podemos modelar; y nos pueden hacer más conscientes de las coyunturas poco probables que todavía podrían tener un impacto muy alto. Los supuestos y los cuentos también muestran las emociones en acción, además de los cálculos, y por lo tanto posiblemente son más realistas; y estos a su vez evocan emociones y pueden aumentar la sensibilidad frente a las realidades de las vidas de otras personas. Pueden contribuir a maneras de "reconocimiento diplomático" de otros grupos.

Además de contribuir hacia una descripción y explicación más detalladas en el plano de las vidas diarias, el carácter transdisciplinar del análisis de la seguridad humana puede por tanto contribuir a un mayor entendimiento empático. En este sentido, va más allá del "pensamiento sistémico" (Ling, 2011: 35-6). En líneas generales, puede promover dos cualidades necesarias para respetar el medio ambiente natural y el tejido social y para mantener y promover "los bienes públicos globales": la percepción de sistemas globales intensamente interconectados, y la habilidad de pensar en y sentir cómo sería vivir la vida de otras personas concretas (Raskin *et al.*, 2002; Gasper, 2013a).

6. POSIBLES ROLES DE LA UNIVERSIDAD EN RELACIÓN A LA (IN) SOSTENIBILIDAD HUMANA

Tras haber mencionado un importante marco intelectual para reflexionar y dar respuesta a la insostenibilidad, volvamos a la Universidad como posible marco organizativo. Sorprendentemente, el índice de las más de 700 páginas del *Oxford Handbook of Climate Change*



and Society (Dryzek *et al.*, 2011) no contiene ninguna entrada para “Universidad”. ¿Acaso la disciplinada y comercializada Universidad moderna ha perdido su especial significado en relación al desarrollo humano sostenible? ¿Se ha hecho irrelevante el lugar que en su momento aspiraba a ser un centro clave de actividad intelectual y fuente de innovación social? ¿O es óptima su actuación con respecto al cambio climático y por tanto no requiere de más comentarios? ¿No hay ningún obstáculo ni ningún importante potencial que no haya sido satisfecho?

Lamentablemente, parte de la realidad de las universidades europeas y norteamericanas se caracteriza por una falta de conciencia histórica, una limitación intelectual y está marcada por una europeidad auto-idealizadora que utiliza distinciones odiosas e intenta justificar la “ética del bote salvavidas” con respecto al resto del mundo (y en relación a grupos marginados en Europa y América). Además, numerosas fuentes de pensamiento creativo e inspirador se encuentran fuera de la Universidad. Pero la Universidad tiene varios roles potenciales que son claves para reorientar a las sociedades modernas hacia la sostenibilidad. En primer lugar, prepara a agentes claves del cambio social: los jóvenes profesionales, intelectuales y agentes del cambio, de donde provendrán la mayoría de los futuros líderes y miembros de la élite. En segundo lugar, puede proporcionar un espacio para el pensamiento creativo que no está controlado por los poderes establecidos. En tercer lugar, ofrece un espacio cosmopolita, un espacio para el aprendizaje universal y la empatía universal que pueden abrir mentes y corazones. Al mismo tiempo, en cuarto lugar, puede consolidar esta atención creativa y cosmopolita a través de un pensamiento riguroso que movilice tradiciones históricas de conciencia y comprensión y que trascienda las modas.

Preparando agentes del cambio

En la Great Transition Initiative se utiliza un modelo de estímulo y respuesta, sencillo pero verosímil, de posibles futuros globales: las reacciones destructivas en cadena pueden desencadenar en crisis, que a su vez proporcionarán el estímulo para la reforma; las respuestas que se den en las consiguientes fases de oportunidades dependerán de la capacidad de los líderes, ciudadanos y sistemas institucionales e interinstitucionales. A juzgar por el historial de la inercia en muchos frentes durante las dos últimas generaciones, pese a las advertencias sobre crisis emergentes y relacionadas entre sí en los ámbitos ambiental, económico y político, la capacidad global para afrontarlas es muy limitada. Según la GTI, esta capacidad solo aumentará exponencialmente si surge un movimiento ciudadano global (o, de manera más precisa, un “movimiento de movimientos”) que lleve a líderes y organizaciones a dar respuesta y genere nuevos e innovadores sistemas. Además, más que movimientos de nacionalismos enfurecidos o fundamentalismos nostálgicos, una transición favorable necesitará de un movimiento (o “movimiento de movimientos”) que tenga una visión compartida suficiente en torno a una identidad compartida de ciudadano mundial (Raskin, 2006b). Los probables actores de este movimiento global de ciudadanos serán los jóvenes, al contar con la energía, el idealismo y la insatisfacción necesarios (Raskin *et al.*, 2002). Las universidades, por tanto, continúan siendo vitales como lugares en los que los jóvenes no solo intercambian ideas, sino que están (potencialmente) expuestos a diferentes sistemas de ideas, se empapan de grandes visiones y experimentan la necesaria libertad, entorno y expectativas para pensar, criticar, auto-criticar y juzgar las propuestas mutuas, crecer y contribuir al cambio.



Lugares necesarios para la reflexión creativa

Las universidades son clave en los procesos estructurados de aprendizaje social que son creativos y rigurosos desde un punto de vista intelectual (Bawden, 2008). Vimos cómo la GTI apuntaba a la necesidad de tres cambios en la percepción predominante para avanzar hacia una sociedad global sostenible: 1) del consumismo y de la ideología de la realización personal a través del consumo, a un enfoque centrado en la calidad de vida; 2) del individualismo a la solidaridad humana, incluida la preocupación por los “efectos externos” que cada uno imponemos sobre los demás; y 3) del dominio de la naturaleza a la sensibilidad ecológica. Resulta interesante observar que las encuestas realizadas en diferentes partes del mundo sobre los valores ya muestran un gran apoyo manifiesto por los valores de la solidaridad y la sostenibilidad ecológica, aunque los comportamientos todavía no se ajusten a las afirmaciones. Pero el mayor reto afecta al primer punto, al concepto de fuentes de bienestar y calidad de vida; los valores indicados todavía se centran en gran medida en una creciente adquisición de bienes (Kates *et al.*, 2006). El ideal “humano” se refiere a las personas y a su realización personal, pero no debe referirse tan solo a satisfacer aquello que los individuos actuales quieren en este momento. También se refiere a, utilizando la frase de Sócrates, “la vida considerada”, a buenas relaciones sociales y a la especie humana incluyendo las generaciones futuras; y, como queda reflejado en el pensamiento sobre la seguridad humana, debería ocuparse tanto de la vulnerabilidad humana como de la capacidad humana. Una particular oportunidad, reto y responsabilidad de especial relevancia para las universidades dadas sus diferencias con el mundo empresarial, tan centrado en los beneficios de este año, y con los gobiernos, tan centrados en las próximas elecciones, es contribuir a repensar en la naturaleza y las fuentes de bienestar y ayudar a traducir las ideas en estilos de vida prácticos, planificando marcos de actuación, formatos de evaluación o programas educativos entre otros (White, 2010; Gasper, 2009b, 2013b).

Lugares cosmopolitas necesarios

De manera inherente, las universidades son en parte cosmopolitas dada la naturaleza del conocimiento y de los procesos de generación, difusión y uso del conocimiento. En palabras de Delanty, están “ubicadas en un lugar que no es global ni nacional, sino la interacción de ambos”, y parte de su papel contemporáneo es “dar expresión a una alternativa a la cultura corporativa global [...] y representar una alternativa a la racionalidad de los mercados” (Delanty, 2008: 30). Se puede afirmar que sólo las universidades pueden funcionar adecuadamente como centros necesarios para el pensamiento sostenible, dado que proporcionan los puntos de contacto requeridos entre múltiples ámbitos de pensamiento, múltiples actores sociales y sus reclamaciones, y personas de diferentes países en un contexto que no está dominado por la autoridad estatal ni por los sesgos de los mercados.

La Universidad ya no cuenta con el monopolio sobre el conocimiento en el sentido amplio de la educación, ni tampoco define la ciencia de manera exclusiva. Sin embargo, es una institución vital en la esfera pública que contribuye a la sociedad civil y a la ciudadanía al conectar diferentes discursos sociales. [...] en la actualidad, la Universidad debe convertirse en el centro cosmopolita de la cultura pública global que aúne diferentes tipos de conocimiento y culturas (Delanty, 2008: 31).

Entre las conexiones que necesitamos estarán las colaboraciones con otras agencias privadas, públicas y de la sociedad civil, que supondrán un proceso de apertura mental; así como las colaboraciones entre las universidades del norte y del sur, que conllevarán



intercambios de larga duración entre empleados y estudiantes e investigaciones conjuntas, sostenidas y recíprocas.

En suma, la Universidad debe ser un centro para la interacción y el pensamiento y aprendizaje independientes sobre el universo material, el universo humano y el universo intelectual. Las universidades tienen el potencial de ser puntos vitales de intersección en los sistemas humanos: cocinas para nuevas ideas e incubadoras para los líderes del futuro y valores del futuro. En la práctica, este papel no es plenamente aceptado por gobiernos y empresas, ni cuenta con el apoyo de un gran número de ciudadanos, y en la actualidad, a menudo, se hace referencia a estas como imposiciones elitistas en las que se usurpa la legítima autoridad. Yo, sin embargo, sugiero que quizás la sostenibilidad humana a largo plazo dependa del fortalecimiento del papel de las universidades como instituciones universales: centros con una perspectiva holística y de empatía universal, y centros para el crecimiento personal de la mayoría de los futuros líderes intelectuales, profesionales, gerentes y demócratas activos de la sociedad local, nacional y mundial. Para lograr este papel fortalecido se necesita una teoría sobre por qué las universidades son claves, una teoría o marco sobre la inseguridad e interconexión humana, y las correspondientes instituciones responsables, con las que llevar a cabo una labor inter y transdisciplinar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (1994): *Alone Again: Ethics after Certainty*. Demos, Londres.
- Bawden, R. (2008): The educative purpose of higher education for human and social development in the context of globalization. En *GUNI* (2008), pp. 65-73.
- Becher, T., Trowler, P. (2001): *Academic Tribes and Territories*. Open University Press, Buckingham.
- Beck, U. (1992): *Risk Society*. Sage, Londres.
- Berlin, I. (2000): *Three Critics of the Enlightenment*. Princeton University Press, Princeton.
- Boni, A., Gasper, D. (2009): Contributions of a human development approach to re-visioning the quality of universities. *Global University Network for Innovation*, GUNI, Barcelona. Disponible en www.guninetwork.org/resources [Último acceso 25 de noviembre de 2013].
- Boni, A., Gasper, D. (2012): Rethinking the quality of universities. How can human development thinking contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3): 451-470. <http://dx.doi.org/10.1080/19452829.2012.679647>
- Boni, A., Walker, M. (2013): *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*. Routledge, Londres.
- Brauch, H-G. (2008). Conceptual Quartet: Security and its Linkages with Peace, Development and Environment. En H-G. Brauch (Ed.), *Globalization and Environmental Challenges*, 3: 65-98. Springer, Heidelberg.
- Delanty, G. (2008): The university and cosmopolitan citizenship. En *GUNI* (2008), pp. 28-31.
- DeMartino, G. (2011): *The Economist's Oath*. Oxford University Press.
- Development Education Association/Association of University Teachers (1999): *Globalisation and Higher Education. Guidance on Ethical Issues Arising from International Academic Activities*. DEA/AUT, Londres.



- Dogan, M., Pahre, R. (1990): *Creative Marginality: Innovations at the intersections of social sciences*. Boulder CO, Westview.
- Dreze, J., Sen, A. (1989): *Hunger and Public Action*. Clarendon, Oxford.
- Dryzek, J., Norgaard, R., Schlosberg, D. (2011): *Oxford Handbook of Climate Change and Society*. Oxford University Press, New York. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199566600.001.0001>
- Ellerman, D. (2005): *Helping People to Help Themselves*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Faludi, A. (1978): *Essays in Planning Theory and Education*. Pergamon, Oxford.
- Forester, J. (1999): *The Deliberative Practitioner*. MIT Press, Cambridge.
- Forester, J. (2009): *Dealing with Differences – Dramas of mediating public disputes*. Oxford University Press.
- Foster, J. (2002): Sustainability, higher education and the learning society. *Environmental Education Research*, 8(1): 35-41. <http://dx.doi.org/10.1080/13504620120109637>
- Frediani, A.A., Boni, A., Gasper, D. (2014): The human development and capability approach in project planning. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15 (1).
- Fukuda-Parr, S. y Shiva Kumar, A. (2003): *Readings in Human Development*. Oxford University Press, Delhi.
- Gasper, D. (2004): Interdisciplinarity. En A.K. Giri (Ed.), *Creative Social Research*, pp. 308-344.: Lexington Books, Lanham y Sage, Delhi.
- Gasper, D. (2008): From “Hume’s Law” To Policy Analysis For Human Development. *Review of Political Economy*, 20 (2): 233-256. <http://dx.doi.org/10.1080/09538250701819701>
- Gasper, D. (2009): Human Development. En J. Peil y I. van Staveren (Eds.), *Handbook of Economics and Ethics*, 31: 230-237. Edward Elgar, Cheltenham.
- Gasper, D. (2009): Capitalism and Human Flourishing? En J.B. Davis (Ed.), *Global Social Economy Development, Work and Policy*, 1: 13-41. Routledge, Londres.
- Gasper, D. (2010): Interdisciplinarity and Transdisciplinarity. En P. Thomson y M. Walker (Eds.), *The Routledge Doctoral Student’s Companio*, pp. 70-85. Routledge, Londres.
- Gasper, D. (2013): Climate Change and the Language of Human Security. *Ethics, Policy and Environment*, 16 (1): 56-78.
- Gasper, D. (2013): Education and Global Transition. En A. Boni y M. Walker (Eds.), *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*, pp. 53-66. Routledge, Londres.
- Gibbs, R. (2008): *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge Univ. Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511816802>
- GUNI, (2008): *Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Palgrave, for Global University Network for Innovation, Basingstoke.
- Haq, M. (1999): *Reflections on Human Development*. Nueva edición. Oxford Univ. Press, Delhi.
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (2007): *Fourth Assessment Report*. Cambridge University Press, Cambridge.
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (2014): *Fifth Assessment Report*. Cambridge University Press, Cambridge.



- Jolly, R., Emmerij, L., Weiss, T. G. (2009): *UN Ideas That Changed the World*. Indiana University Press, Bloomington.
- Kates, R. (2006): *Great Transition Values – Present Attitudes, Future Changes*. Great Transition Initiative. Disponible en www.gtinitiative.org/documents/PDFFINALS/9Values.pdf
- Klein, J.T. (1996): *Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarity and Interdisciplinarity*. Univ. Press of Virginia, Charlottesville.
- Kline, S.J. (1995): *Conceptual Foundations for MultiDisciplinary Thinking*. Stanford Univ. Press.
- Krohn, W. (2010): Interdisciplinary cases as real-world experiments. Disponible en http://pin-net.gatech.edu/international_workshop2010.php
- Kövecses, Z. (2002): *Metaphor: a practical introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- Leichenko, R., O'Brien, K. (2008): *Environmental Change and Globalization: Double Exposures*. Oxford University Press, New York. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195177329.001.0001>
- Ling Feng. (2012): Teacher and student responses to interdisciplinary aspects of sustainability education: what do we really know? *Environmental Education Research*, 18(1): 31-43. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2011.574209>
- Martinez-Alier, J. (1999): The Socio-ecological Embeddedness of Economic Activity: The Emergence of a Transdisciplinary Field. En Becker, E. y Jahn, T. (Eds.), *Sustainability and the Social Sciences*, pp. 112-140. Zed Books, Londres.
- Matthew, R.A., Barnett, J., McDonald, B., O'Brien, K. (2010): *Global Environmental Change and Human Security*. MIT Press, Cambridge.
- MEA (Millennium Ecosystem Assessment) (2005). Disponible en <http://www.maweb.org/en/index.aspx>
- Newman, J.H. (1852): *The Idea of a University*. Disponible en <http://www.newmanreader.org/works/idea/>
- Norgaard, R.B. (1994): *Development Betrayed: A co-evolutionary re-visioning of the future*. Routledge, Londres.
- Nussbaum, M. (1997): *Cultivating Humanity*. Harvard University Press, Cambridge.
- Nussbaum, M. (1999): *Sex and Social Justice*. Oxford Univ. Press, Nueva York.
- Nussbaum, M. (2001): *Upheavals of Thought – The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511840715>
- Ordorika, I. (2008): Contemporary challenges for public research universities. En *GUNI* (2008), pp. 14-19.
- Pinkard, T. (2002): *German Philosophy 1760-1860: The Legacy of Idealism*. Cambridge University Press, Cambridge. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511801846>
- Raskin, P. (2006): *The Great Transition Today: A Report from the Future*. Disponible en <http://www.gtinitiative.org/documents/PDFFINALS/2GTToday.pdf>
- Raskin, P. (2006): *World Lines – Pathways, Pivots, and the Global Future*. Disponible en <http://www.gtinitiative.org/documents/PDFFINALS/16WorldLines.pdf>
- Raskin, P., Banuri, T., Gallopin, G., Gutman, P., Hammond, A., Kates, R., Swart, R. (2002): *Great Transition*. Stockholm Environment Institute, Boston. Disponible en http://www.gtinitiative.org/documents/Great_Transitions.pdf



- Redclift, M., M. Grasso (2013): *Handbook of Climate Change and Human Security*. Edward Elgar, Cheltenham. <http://dx.doi.org/10.4337/9780857939111>
- Rockström, J. y Steffen, W.L. (2009): Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity. *Ecology and Society* 14 (2): 32.
- Rothblatt, S. (1997): *The Modern University And Its Discontents: The Fate of Newman's Legacies in Europe and America*. Cambridge University Press, Nueva York.
- Stern, N. (2007): *The Economics of Climate Change – The Stern Review*. Cambridge University Press, Cambridge. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511817434>
- Stern, N. (2010): *A Blueprint For A Safer Planet - How We Can Save the World and Create Prosperity*. Vintage Books, Londres.
- Stiglitz, J. (2007): *Making Globalization Work*. W.W. Norton, Nueva York.
- UNEP (2007): *Global Environment Outlook-4*. UN Environment Programme, Nairobi.
- UNDP (2010): *Human Development Report 2010: The Real Wealth of Nations*. Palgrave Macmillan, Nueva York.
- UNDP (2011): *Human Development Report 2011: Sustainability and Equity*. Palgrave Macmillan, Nueva York.
- UNEP (2012): *Global Environment Outlook-5*. UN Environment Programme, Nairobi.
- UNESCO (2008): *Human Security—Approaches and Challenges*. UNESCO, París.
- Walker, M. (2013): "Universities, development and social justice: a human capabilities perspective". Ponencia para el VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Universitat Politècnica de València.
- Walker, M., McLean, M. (2013): *Professional Education, Capabilities and the Public Good: the Role of Universities in Promoting Human Development*. Routledge, Londres.
- Watson, P. (2011): *The German Genius*. London: Simon and Schuster UK, paperback edition.
- Weiss, T.G., Carayannis, T., Emmerij, L., Jolly, R. (2005): *UN Voices: the struggle for development and social justice*. Indiana University Press, Bloomington.
- White, S.C. (2010): Analysing wellbeing: a framework for development practice. *Development in Practice*, 20(2): 158-172. <http://dx.doi.org/10.1080/09614520903564199>

A decorative graphic in the top right corner of the page, consisting of large, stylized letters. The letters are in various colors: a light green 'U' at the top, a teal 'D' below it, a brown 'R' to the right of the 'D', and a teal 'U' at the bottom right. The letters are thick and have rounded corners.

**SELECCIÓN DE
COMUNICACIONES DEL VI
CONGRESO UNIVERSIDAD Y
COOPERACIÓN AL DESARROLLO**



**COMUNICACIONES DE LA LÍNEA
TEMÁTICA I**

DESARROLLO HUMANO



ANÁLISIS DEL IMPACTO DEL PARNA SEMPRE-VIVAS EN LA COMUNIDAD DE VARGEM DO INHAÍ DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE DE CAPACIDADES

Elena Soriano Cebrián¹, Jordi Peris Blanes² y Tania Cristina Teixeira³

(1) Universidad Politécnica de Valencia. helena.sorianocebrian@gmail.com

(2) Universidad Politécnica de Valencia. jperisb@dpi.upv.es

(3) Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil. Tania.C.Teixeira@uv.es

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Unidades de Conservación de la naturaleza en Brasil: *Parque Nacional das Sempre-Viva*

Los conflictos existentes entre Unidades de Conservación de la naturaleza (UC) y comunidades tradicionales no son un hecho aislado en Brasil. El modelo de UC existente deriva de la concepción clásica difundida desde los Estados Unidos en que el hombre actúa como principal agente degradador de la naturaleza y para ello es necesaria la creación de "islas" de conservación ambiental con el fin de preservar pedazos de la denominada "naturaleza virgen"¹² (Diegues, 1998).

Actualmente es la LEI N° 9.985, de 18 de Julio de 2000, la que regula el *Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC)*, ley que establece los diferentes criterios y normas necesarios para la creación, implantación y gestión de las unidades de conservación. Este sistema de UC distingue entre dos grandes grupos (i) las *Unidades de Proteção Integral* y (ii) las *Unidades de Uso Sustentável*, siendo el primer grupo más estricto permitiendo solamente el uso indirecto de los recursos naturales (a excepción de las figuras Monumento Nacional y Refugio de la Vida Silvestre, en las que en casos específicos se permitirá su uso controlado), mientras que el segundo permite la compatibilización de la conservación de la naturaleza con el aprovechamiento sostenible de sus recursos. Los Parques Nacionales (PN) se encuentran dentro de la primera categoría tal y como se cita en el artículo número once de la ley referenciada:

¹² Sin embargo como muestran diferentes estudios científicos lo largo de la historia del hombre se puede decir que todas las partes del globo fueron en algún momento habitadas, desde los bosques boreales hasta los de los húmedos trópicos. Además recientes estudios sobre el uso del fuego como sistema de rotación de cultivos señalan que lo que ahora es percibido por el hombre como "naturaleza virgen" es el resultado del manejo de estas áreas por nuestros ancestros para la obtención de alimentos, combustibles, remedios, etc. (Gomez-Pompa y Klaus, 1992).



El parque nacional tiene como objetivo básico la preservación de ecosistemas naturales de gran relevancia ecológica y belleza escénica, posibilitando la realización de investigaciones científicas y el desarrollo de actividades de educación e interpretación ambiental, de recreación en contacto con la naturaleza y de turismo ecológico (Brasil, 2000; Brasil, 2002a).

De esta forma, dentro de la categoría de PN en ningún momento está contemplada la posibilidad de un uso de los recursos aunque éste sea compatible con la conservación de la naturaleza y por tanto queda totalmente excluida la posibilidad de ningún tipo de aprovechamiento por parte de las poblaciones locales. A este hecho hay que añadir que tal y como se cita en la ley el territorio declarado como PN pasa a ser de dominio público de forma que los territorios de propiedad privada incluidos dentro de sus límites serán expropiados.

Sin embargo, en la mayoría de los casos las áreas seleccionadas por su interés ambiental como susceptibles de ser salvaguardadas por estas figuras de protección, están frecuentemente habitadas por comunidades tradicionales o indígenas que han permanecido históricamente en estas tierras. La creación de estas UCs es vista por éstas como una usurpación de sus derechos sagrados y la tierra donde vivieron sus antepasados, el espacio colectivo en el que se realiza su modo de vida (Diegues, 2000).

Si bien es cierto que dentro de la propia ley se establecen una serie de directrices enfocadas a minimizar el impacto sobre las poblaciones tradicionales afectadas, como por ejemplo: (i) asegurar la participación efectiva de las poblaciones locales en la creación, implantación y gestión de la UC; (ii) considerar las condiciones y necesidades de las poblaciones locales en el desarrollo, y (iii) adaptación de métodos y técnicas de usos sostenible de los recursos naturales, etc., es necesario señalar que éstas no siempre son implementadas por los organismos responsables dando lugar a grandes conflictos como el que nos estamos refiriendo en la presente investigación.

Parque Nacional das Sempre-Vivas

El 13 de Diciembre de 2002 fue publicado el decreto de creación del Parque Nacional das Sempre-Vivas (de aquí en adelante PARNA Sempre-Vivas), quedando de esta forma creada y delimitada la UC de estudio. El parque está localizado en los municipios de Diamantina, Olhos D'água, Buenópolis y Bocaiúva, en el estado de Minas Gerais, ocupando una superficie aproximada de 124.000 hectáreas (Brasil, 2002b). Tanto dentro del área del parque como en sus inmediaciones se encuentran establecidas diferentes comunidades tradicionales, entre las que distinguimos la *Comunidad de Vargem do Inhai*.

La propia delimitación y creación del parque conllevó una gran polémica. Originalmente el parque fue diseñado sobre una superficie de unas 50.000 ha, sin embargo bajo la justificación del carácter de relevancia ecológica del lugar y promovido y respaldado por las principales autoridades locales y estatales la superficie a proteger fue aumentada a 125.000 ha. Según Monteiro (2011) pese a que la ley SNUC prevé el cumplimiento de determinadas directrices en cuanto al proceso de creación de las unidades de conservación (referenciadas anteriormente) estas exigencias no fueron tomadas en cuenta en la creación del PARNA Sempre-Vivas ya que entre otras cuestiones a través del decreto antes mencionado se creó la UC sin la realización de una consulta pública previa.



1.2. Comunidad de Vargem do Inhaí: comunidad quilombola

Las comunidades quilombolas son grupos sociales cuya identidad étnica los distingue del resto de la sociedad. La Associação Brasileira de Antropologia define las comunidades quilombolas como "grupos que desarrollaron prácticas de resistencia en la manutención y reproducción de sus modos de vida característicos en un determinado lugar". Son comunidades que se constituyeron a partir de una gran diversidad de procesos, tanto durante la vigencia del sistema esclavista, que por más de 300 años subyugó negros traídos de África hasta Brasil, como después de su abolición en el siglo XIX¹³, enfrentando grandes desigualdades que arrastran hasta el presente siglo (Programa Brasil Quilombola¹⁴, 2004: 10).

En el caso del estado de Minas Gerais, y más concretamente en el municipio de Diamantina (municipio al que pertenece la comunidad de *Vargem do Inhaí*), la formación de quilombos está relacionada directamente con la extracción de diamantes y cristales de las sierras próximas a la ciudad de Diamantina. Esclavos fugitivos antes de la ley Aurea y libres después de ésta, se refugiaron en lugares de difícil acceso donde poder desarrollar una vida lejos de la sociedad represiva en la que se encontraban.

Tal y como se refiere el *Programa Brasil Quilombola (2004)*, las comunidades quilombolas son comunidades de origen afrodescendiente caracterizadas por la práctica del sistema de uso común de sus tierras, concebidas por éstas como un espacio colectivo e indivisible que es ocupado y explorado por medio de reglas consensuadas entre los diversos grupos familiares que componen las propias comunidades. Así como ocurre con los pueblos indígenas, la tierra para los quilombolas es más que un bien económico. Tierra e identidad, para estas comunidades, están íntimamente desarrolladas, y es a partir de la tierra que construyen las relaciones sociales, económicas y culturales, y que son transmitidos bienes materiales e inmateriales.

La *Comunidad de Vargem do Inhaí* está formada por veintisiete familias oriundas de afrodescendientes esclavizados, que según los ancianos de la comunidad huyeron de las áreas de *garimpo*¹⁵ de diamante próximas a la ciudad de Diamantina (Fávero y Santana, 2011). La principal ocupación de estas familias es la agricultura familiar o de subsistencia, generando en algunos de los casos excedentes que venden para la obtención de ingresos. Principalmente se cultiva arroz, *feijão* (frijoles), maíz, mandioca y caña de azúcar; además de algunas frutas y hortalizas producidas en el *quintal*¹⁶. Además de los citados cultivos la comunidad se ha caracterizado tradicionalmente por la realización de actividades agro-extractivistas en su entorno: frutos, pesca, leña, hierbas medicinales y flores.

Al igual que otras comunidades vecinas, la *Comunidad de Vargem do Inhaí* viene utilizando de forma histórica los campos situados en lo alto de la sierra como área de uso común. Durante largas estadias en la época de la seca, familias completas se desplazaban a estas zonas para la "apanha de flor" (recolección de sempre-vivas) y la actividad ganadera. Establecían su hogar en pequeños cobertizos construidos con materias primas extraídas de este mismo entorno (leñas, hoja de palma) o bien en *lapas* (cuevas, algunas de ellas reciben el nombre de las familias que se establecían durante estas temporadas) (Monteiro y Fávero, 2011).

¹³ La declaración de la Ley Aurea tuvo lugar en el año 1888, esta ley supuso el final de la esclavitud en Brasil.

¹⁴ Programa Brasil Quilombola. Programa creado en el año 2004 por el gobierno brasileño cuyos principales objetivos se centran en la garantía de acceso a la tierra, acciones de salud y educación, construcción de viviendas y electrificación entre otros (Secretaría de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; <http://www.seppir.gov.br>).

¹⁵ Nombre atribuido históricamente al ejercicio de la extracción de minerales (cristales y diamantes) en esta región.

¹⁶ *Quintal*: pequeño huerto de hortalizas y frutales localizado en las proximidades de la casa.



1.3. Marco Teórico: el Enfoque de Capacidades

1.3.1. Desarrollo como libertad

En su publicación *Development as freedom*, el Premio Nobel de Economía Amartya Sen reflexiona sobre la importancia de la libertad en el proceso de desarrollo. Sen aborda el término desarrollo como “un proceso de expansión de las libertades reales que las personas disfrutan”. Pero ¿qué entendemos por libertad? O mejor dicho ¿a qué tipo de libertades nos estamos refiriendo?

En el capítulo tercero de la citada publicación, Sen hace referencia al “*papel constitutivo*” de la libertad. Desde esta perspectiva, la visión de *libertad* envuelve tanto los procesos que permiten la libertad de acción y decisión como las oportunidades reales que las personas tienen dadas sus circunstancias personales y sociales. La privación de la libertad puede surgir bien como consecuencia de la privación directa de libertades básicas (como estar libre de hambre, escapar de la muerte prematura, etc.) o de procesos inadecuados (como la violación del derecho al voto u otros derechos políticos o civiles). De esta manera considera las libertades de los individuos como los elementos constitutivos básicos, haciendo referencia particularmente sobre la expansión de las *capacidades* de las personas para llevar el tipo de vida que ellas valorizan. Estas *libertades sustantivas o capacidades* (como pasa a llamarlas) pueden ser aumentadas por políticas públicas y al mismo tiempo las políticas públicas pueden ser influenciadas por el uso efectivo de las capacidades participativas del pueblo (Sen, 2010).

Es a partir de esta concepción de desarrollo como expansión de las libertades sustantivas que Sen desarrolla el denominado *Enfoque de Capacidades*. Una buena aproximación para la comprensión de este enfoque es la definición de Ingrid Robeyns que entiende éste como:

[...] un amplio marco normativo para la evaluación y valoración del bienestar individual, el diseño de políticas, y propuestas sobre el cambio social. Se usa en una gran diversidad de campos, destacando en estudios de desarrollo, economía del bienestar, políticas sociales y filosofía política. Puede ser usada para evaluar varios aspectos del bienestar de las personas, como la desigualdad, la pobreza, el bienestar del individuo o la diferencia de bienestar entre los miembros de un grupo [...] (Robeyns, 2005:94).

Por su parte Pereira (2006:38), afirma que:

La intención de Sen ha sido proveer un marco normativo que permita realizar la evaluación del bienestar de las personas. Para ello pretende superar los riesgos subjetivistas que puede tener la búsqueda de una concepción adecuada de este concepto, puesto que es posible que al categorizar aquello que es valioso para una persona se incluyan todas sus preferencias con igual valor; esto se da en el caso de las teorías bienestaristas¹⁷ que, al asignar un igual peso a las preferencias de las personas cualesquiera sean ellas, tienen como consecuencia que la preferencia de alguien por cenar en un restaurante caro y la de otra persona por satisfacer el hambre sean igualmente relevante. [...] Para alejarse de esta cuestión Sen determina un ámbito específico a partir del cual realizar las evaluaciones de justicia: el de las capacidades.

En el desarrollo de este enfoque Sen introduce dos conceptos determinantes, los *funcionamientos* y las *capacidades*. Se refiere al término *funcionamientos* como las diferentes cosas

¹⁷ Pereira hace referencia a las teorías bienestaristas como “aquéllas que tienen por característica el realizar las evaluaciones de justicia en el espacio de la satisfacción de las preferencias personales en términos de utilidad” (Pereira, 2006:36).



que una persona puede considerar valioso tener o ser y las *capacidades* como las diferentes combinaciones de funcionamientos cuya realización es factible para ella (Sen, 2010). Según Urquijo (2007) desde esta perspectiva Sen considera la vida de una persona como “un conjunto de funcionamientos que se encuentran interrelacionados, consistentes en estados y acciones deseables” (Sen, 1992; citado en Urquijo, 2007:31). Para Sen “la realización de una persona puede entenderse como la suma de sus funcionamientos, ya que éstos son las peculiaridades del estado de su existencia” (Sen, 1985; citado en Urquijo, 2007:31), es decir reflejando así las diversas cosas que puede hacer o ser.

Los funcionamientos pueden ser de diferentes tipos pudiéndose clasificar en dos grandes grupos, funcionamientos simples y funcionamientos complejos. Los funcionamientos simples son aquellas funciones más elementales, como estar bien alimentado, disfrutar de buena salud, etc.; y los funcionamientos complejos se representan por funciones ser feliz o tomar parte en la vida de la comunidad (Urquijo, 2007:31).

Sin embargo no existe una lista definida de funcionamientos básicos ya que dependiendo de la persona y del conjunto al que pertenezca este funcionamientos podrán variar (Sen, 2005; citado por Comim, Qizilbash y Alkire, 2008). El objetivo de los funcionamientos como parte constitutiva del enfoque de las capacidades es la evaluación del bienestar. Siendo la evaluación del bienestar de una persona la que muestra la habilidad real para lograr funcionamientos valiosos (Urquijo, 2007).

El segundo aspecto constitutivo del enfoque son las *capacidades*. Para Sen el término capacidad se entiende como “un tipo de libertad, la libertad sustantiva de poder realizar las diferentes combinaciones de funcionamientos, es decir de poder llevar a cabo diferentes estilos de vida” (Sen, 2010: 105). La característica central del enfoque de capacidades es que está centrado en qué cosas son las que las personas pueden realmente realizar y ser, es decir en sus capacidades.

El termino capacidad se refiere a la libertad de una persona o un grupo para promover o lograr funcionamientos valiosos, “representa las varias combinaciones de funcionamientos (seres y haceres) que la persona puede lograr. La capacidad es por ello, un conjunto de vectores de funcionamientos que reflejan la libertad de una persona para llevar un tipo de vida u otro [...] para elegir posibles formas de vida.” Es la presencia de este término “libertad para” [freedom to] -la afirmación de que la libre elección tiene injerencia en las actividades de desarrollo- lo que lleva a Sen a llamar a este enfoque distintivo el enfoque de las capacidades (Alkire, 2002; citada en Urquijo, 2007:57).

Así se entiende el concepto de capacidad como el conjunto o la suma de vectores de funcionamientos, que reflejan la libertad de la persona para alcanzar aquello que valora. Son las diversas combinaciones de funcionamientos que una persona puede conseguir, como estar bien nutrido, tener buena salud y la posibilidad de escapar de la mortalidad evitable y prematura (Sen, 2010). Urquijo (2007) señala que:

La capacidad proporciona un punto de vista desde el cual valorar las condiciones sociales, políticas y económicas que viven las personas al interior de la sociedad. Estas condiciones son importantes porque pueden llevar al desarrollo o al deterioro de los funcionamientos y las capacidades de la persona. La ausencia o el deterioro de la capacidad individual es una muestra fehaciente de desigualdad, ausencia de bienestar y una precaria calidad de vida que se puede vivir en la sociedad (Urquijo, 2007: 56).



En resumen, para la propuesta de Sen las posiciones individuales no deben ser evaluadas por los recursos que las personas poseen, sino por la libertad que tienen de elegir entre distintas formas de vida. Esta libertad se encuentra representada, como ya se ha dicho anteriormente, por la capacidad de una persona para conseguir combinaciones alternativas de funcionamientos (Pereira, 2006).

1.3.2. Individuo como agente de cambio: agencia colectiva

Tener mayor libertad para hacer las cosas que son justamente valoradas es (i) importante por sí mismo para la libertad global de la persona e (ii) importante porque favorece la oportunidad de la persona de obtener resultados valiosos (Sen, 2010:33).

De esta manera Sen afirma que tener más libertad mejora el potencial de la persona para cuidar de sí misma y para tener influencia en el mundo. Es aquí donde introduce el concepto de “agente de cambio” o “agente”, haciendo referencia a:

Alguien que ocasiona un cambio y cuyas realizaciones pueden ser juzgadas de acuerdo con sus propios valores y objetivos, independientemente de si las evaluamos o no siguiendo un criterio externo (Sen, 2010:34).

La realización de una persona como agente consiste en la consecución de metas y valores que tiene razones para valorar, estén o no relacionados con su propio bienestar (Reyes, 2009).

Es en sus conferencias de Dewey donde Sen incorpora por primera vez el término de agencia, definiendo el concepto de agencia como aquello que la persona es libre de hacer y lograr en la consecución de las metas y valores que considera importantes. Este aspecto no puede ser entendido sin considerar los deseos, objetivos, lealtades y obligaciones de la persona, además de su concepción del bien (Sen, 1985; citado en Burdin *et al.*, 2009:164).

Las personas tienen que ser vistas como sujetos activamente envueltos en la conformación de su propio destino y no meramente como beneficiarios pasivos. Es por esto que Sen marca la diferencia en lo que él llama *libertad de agencia*, refiriéndose a la condición de las personas como agentes que definen y moldean su propio futuro, y la *libertad de bienestar* refiriéndose exclusivamente al alcance de su propio bienestar, aspecto que puede venir derivado o no de la condición de agente del individuo (Amarante, Arim y Pedaz, 2009).

Sin embargo son varios los autores (Evans, 2002; Deneulin y Stewart, 2002; Deneulin, 2006 (citada en Reyes, 2009); Ibrahim, 2006), que defienden la existencia de una *agencia colectiva* y consideran que ésta es esencial para alcanzar determinados estados o valores. Para éstos la agencia no puede considerarse como una cuestión individual por diversos motivos, entre ellos destacan que: (i) por un lado el propio ejercicio de la agencia está fuertemente influenciado por valores comunes y estructuras sociales existentes y por otro lado (ii) los agentes están constituidos por y a su vez constituyen estructuras, siendo a través de estas estructuras como la colectividad se organiza para alcanzar los cambios deseados. La agencia colectiva se construye a partir del seguimiento y la consecución de un cambio, siendo necesario para alcanzar este cambio algo más que individuos actuando de manera independiente, es necesaria una acción colectiva ya sea formal o informal.



1.3.3. Capacidades colectivas

Es a partir de la consideración de la necesidad de una acción colectiva como elemento ineludible para alcanzar determinados cambios que los diferentes académicos construyen lo que pasan a denominar *capacidades colectivas*, es decir es a partir del concepto de *agencia colectiva* del que surge el concepto de *capacidades colectivas*. De la misma manera existe una gran controversia alrededor de este concepto e incluso el simple hecho de considerar la existencia de capacidades colectivas como tal ya es una cuestión que genera diferencias.

Si se tienen únicamente en cuenta las consideraciones reflejadas por Sen en sus diversas publicaciones es difícil comprender la existencia de este tipo de capacidades, para Sen es únicamente el individuo el sujeto responsable de discernir, evaluar y decidir sobre aquello que valora o no y considera las capacidades de carácter individual. Agustín Reyes señala que el concepto de capacidad colectiva es extraño a la teoría de Sen, quien considera que son los sujetos individuales, por sí mismos, los que razonan, eligen o actúan y no un colectivo indiscernible (Reyes, 2009).

Frances Stewart por su parte, se refiere a las *capacidades grupales* (refiriéndose a capacidades colectivas) considerando que pertenecer a un grupo es un aspecto intrínseco de la vida de la persona. Para Stewart los grupos con los cuales los individuos se identifican tienen una relación directa con el propio bienestar, es decir que tiene relación directa con la consecución de las libertades de las personas siendo instrumentos importantes para el desarrollo de capacidades e influyen por tanto en los valores y las elecciones de las personas que forman parte de estos grupos. Afirma que las preferencias de los individuos sobre aquellas cosas que valoran va más allá que una simple decisión individual, siendo justamente la pertenencia a estos grupos la que tiene una fuerte incidencia en lo que los individuos consideran o no valioso. Remarca que las capacidades grupales no son simplemente la suma de las capacidades individuales ya que la interacción entre los diferentes miembros es vinculante para la determinación tanto de lo que el conjunto considera valioso como de la valoración personal de cada uno de ellos (Stewart, 2005; citado en Reyes, 2009).

Peter Evans siguiendo muy de cerca la definición considerada de agencia colectiva, se refiere a las capacidades colectivas considerando que:

Conseguir la libertad para hacer las cosas que tenemos razón para valorar rara vez es una cosa que podamos conseguir de manera individual. Para aquellos que ya poseen el privilegio de disfrutar de una gran diversidad de capacidades puede parecer superflua la necesidad de la acción colectiva para desarrollar o conseguir capacidades, sin embargo para aquellos menos privilegiados la consecución de libertades únicamente se puede conseguir a través de ésta. Organizaciones colectivas – asociaciones, partidos políticos, grupos de mujeres, etc.- son fundamentales para que la personas puedan elegir la vida que tienen razón para valorar (Evans, 2002:56).

De esta manera señala firmemente que la capacidad de elegir el estilo de vida que el individuo tiene razón para valorar es en muchos casos fuertemente dependiente de la acción colectiva que se puede dar junto con otros individuos que tienen razón de valorar cosas similares. Son estas capacidades colectivas las que favorecen la base donde formular valores y preferencias, así como desarrollar los instrumentos necesarios para alcanzarlos. Para Evans (2002:56) "las capacidades individuales dependen de las capacidades colectivas".



En su publicación *"Beyond individual freedom and agency"*, Deneulin remarca que:

Antes de ser un agente dotado con la capacidad para escoger de manera autónoma, un "yo" tiene que ser desarrollado, y esto no se puede dar sin una comunidad, sin relaciones construidas con otras personas. La comunidad pre-existe sobre el individuo. Esto es lo que da valor a la vida de sus miembros y les otorga su identidad, en el sentido de que solamente a través del individuo como parte de la comunidad las personas pueden diseñar su desarrollo moral, su identidad y el significado de su vida (Deneulin, 2008:119).

A su vez, en la misma publicación, introduce el término *Structures of Living Together* (SLT) definido anteriormente por Ricoeur, y que retoma aquí de la siguiente manera: "SLT se definen como estructuras que pertenecen a una específica comunidad histórica, que proporcionan las condiciones para que prosperen las vidas de los individuos, y que son irreducibles a relaciones interpersonales y al mismo tiempo están ligadas a éstas" (Deneulin, 2008:110). Son acuerdos sociales que permiten el desarrollo de las libertades sustantivas, ya que pese a que algunas puedan parecer dotadas de una autonomía individual éstas no se podrían dar sin unas SLT sobre las que apoyarse (Deneulin, 2008).

En la misma línea de Evans, Comim y Carey (2001:17; citados en Ibrahim, 2006:403) ven las capacidades colectivas como "algo más que una simple agregación de capacidades individuales. Las capacidades colectivas son aquellas capacidades que solamente pueden ser alcanzadas socialmente [...] como resultado de la interacción social".

Según Reyes (2009), Evans considera las capacidades colectivas como un refuerzo imprescindible a los contextos institucionales para conseguir un desarrollo de libertades básicas, particularmente para desarrollar la capacidad de tomar parte de la vida social de la comunidad. Además tienen un valor inherente en la constitución de la identidad.

Ibrahim (2006:398) por su parte defiende la distinción entre capacidades individuales y capacidades colectivas considerando las capacidades individuales como "aquellas que proceden de la libertad individual de la persona de escoger el estilo de vida que tiene razón para valorar", y capacidades colectivas como "aquellas capacidades generadas a través del compromiso individual en una acción colectiva". El aumento o ampliación de capacidades colectivas no requiere únicamente del uso de la libertad de agencia, también incluye la participación en la colectividad. La principal diferencia entre capacidades individuales y colectivas es el proceso a través del cual se consiguen y el beneficio para el conjunto de la colectividad. Las capacidades colectivas no son simplemente la suma de capacidades individuales, son capacidades que un individuo por separado no puede conseguir, es decir, que no puede conseguir sin formar parte de un colectivo. Además remarca que las capacidades colectivas afectan las elecciones individuales de dos formas: (i) por una parte afectan a la percepción de las cosas que los individuos valoran, y (ii) por otra parte, determinan la capacidad del individuo para alcanzar esos funcionamientos.

2. COMPRENDIENDO EL IMPACTO EN TÉRMINOS DE DESARROLLO HUMANO

El objetivo principal de la investigación se centró en analizar el impacto de la declaración del PARNA Sempre-Vivas en la *Comunidade Quilombola de Vargem do Inhá* en términos de agencia y capacidades individuales y colectivas según el Enfoque de Capacidades.



Para la consecución de éste se formularon dos objetivos específicos: por un lado (i) analizar las libertades sustantivas afectadas por la declaración del PARNA Sempre-Vivas en la Comunidad Quilombola de Vargem do Inhaí, y por otro (ii) analizar en términos de agencia y desarrollo de capacidades colectivas la influencia de la declaración del PARNA Sempre-Vivas en la Comunidad Quilombola de Vargem do Inhaí.

2.1. Metodología

En relación al diseño de la metodología de estudio, la investigación se construyó siguiendo directrices y técnicas utilizadas tanto en el ámbito de la antropología como en el de la sociología. Considerando en primer lugar una perspectiva antropológica la investigación se abordó sin un marco teórico previamente definido. Siendo a partir del estudio previo de la realidad existente en la comunidad cuando posteriormente se estableció un marco de estudio afín al objeto de análisis, es decir solamente después de entrar en contacto directo con los actores de estudio fue cuando se definieron las hipótesis definitivas de la investigación y el marco teórico a través del cual analizar e interpretar la realidad objeto de estudio.

Así pues el paradigma de investigación social sobre el que se sustenta el presente trabajo corresponde al *paradigma interpretativista*, en el que siguiendo las argumentaciones de Corbetta (2003) en la investigación social no podemos limitarnos a la descripción de la realidad observada sino que ésta debe ser interpretada por el investigador. A través de diferentes técnicas cualitativas de investigación social como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y la realización de talleres comunitarios se procedió a la observación de la realidad existente, su análisis y su posterior interpretación.

2.1.1. Etapa Exploratoria: Aproximación a la Comunidad de Vargem do Inhaí

De forma previa a la definición de las hipótesis de estudio se consideró necesaria la aproximación a la comunidad de *Vargem do Inhaí* con la finalidad de conocer de cerca la realidad a la que dicha comunidad se estaba enfrentando y así poder determinar la mejor aproximación al problema.

Como una primera aproximación a la problemática de estudio se realizó una revisión documental tanto de fuentes primarias como secundarias (artículos científicos, libros, documentos oficiales relativos a programas de interés del Gobierno Federal de Brasil y decretos y leyes relacionadas). Para facilitar esta fase se establecieron algunos conceptos claves clasificados en tres grupos: (i) Conflictos socioambientales en unidades de conservación: conservación de la naturaleza, conflictos socioambientales, etnoconservación; (ii) Cultura quilombola: culturas tradicionales, comunidades afrodescendientes, quilombos o mocambos, y (iii) Enfoque de capacidades: libertades sustantivas, capacidades individuales y colectivas, agencia.

Por otro lado, de forma simultánea se procedió al primer contacto directo con los moradores. Organizado por la Prefeitura Municipal de Diamantina a través de la Secretaria de Cultura, Turismo y Patrimônio en noviembre de 2011 tuvo lugar el I Encontro Cultural das Comunidades Afrodescendentes de Diamantina. En dicho encuentro participaron moradores de cinco comunidades quilombolas entre las que se encontraba la comunidad de estudio.

Durante el encuentro se trataron temas relativos a la identidad quilombola de las comunidades y su fuerte vinculación con el territorio. Hay que destacar que uno de los temas



tratados que suscitó un mayor interés y sobre el que se desarrollaron momentos de tensión entre los asistentes fue la creación del PARNA Sempre-Vivas y sus implicaciones en las diferentes comunidades.

2.1.2. Definición de las hipótesis

Tras la realización de esta primera aproximación y a partir de la información analizada de forma previa se procedió a la definición de unas primeras hipótesis de partida con la finalidad de delimitar y facilitar la aproximación al objeto de estudio. Así pues, basada en la revisión documental y la primera aproximación a la comunidad de estudio se determinó la siguiente pregunta de investigación:

Frente a las restricciones al agroextractivismo, ¿qué estrategias está desarrollando la comunidad de Vargem do Inhaí?

A partir de esta primera inquietud se definieron tres hipótesis preliminares que fueron posteriormente revisadas y reformuladas. Son las siguientes:

- *H.1: La comunidad de Vargem do Inhaí está desarrollando estrategias políticas como respuesta a las restricciones derivadas de la creación del PARNA Sempre-Vivas.*
- *H.2: La comunidad de Vargem do Inhaí ha optado por la colecta clandestina en relación a las restricciones derivadas de la creación del PARNA Sempre-Vivas.*
- *H.3: La comunidad de Vargem do Inhaí está desarrollando nuevas técnicas de cultivo como respuesta a las restricciones derivadas de la creación del PARNA Sempre-Vivas.*

Sin embargo una segunda aproximación a la comunidad de Vargem do Inhaí en la que la investigadora de campo acompañó durante catorce días la vida de los moradores de la comunidad, así como la profundización teórica sobre el enfoque de capacidades, permitió redefinir y delimitar de una forma más apropiada el trabajo de investigación. De esta forma a partir de las diferentes técnicas de investigación cualitativa aplicadas durante este período y su posterior análisis las hipótesis se reformularon quedando de la siguiente manera:

- *H.1: La declaración del PARNA Sempre-Vivas ha afectado a la Comunidad Quilombola de Vargem do Inhaí limitando las libertades sustantivas de sus miembros.*
- *H.2: La declaración del PARNA Sempre-Vivas ha afectado a la Comunidad Quilombola de Vargem do Inhaí fortaleciendo la capacidad de agencia y capacidades colectivas.*

Fue a partir de declaraciones de los moradores referenciando cuestiones como la falta de libertad, la necesidad de cambio, y la acción comunitaria lo que llevó a la investigadora a modificar las hipótesis de partida y a optar por el marco teórico seleccionado. Aparentemente puede parecer que las hipótesis fueron reorientadas radicalmente, sin embargo su origen radica en la primera de las hipótesis previamente definidas.

2.1.3. Técnicas empleadas

La principal técnica cualitativa aplicada en durante todo el proceso de investigación fue la **observación participante**. Siguiendo la concepción de Marconi y Lakatos (1990) sobre esta técnica la investigadora de campo se aproximó al objeto de estudio a través de la participación real en el día a día de la comunidad, participando de las actividades diarias de los moradores.



Todo el proceso, desde la primera toma de contacto, fue sistematizado mediante la redacción de un diario de campo que permitió reflejar las diferentes observaciones realizadas día a día. Se anotaron observaciones como el registro de las actividades realizadas y su dedicación, temas de conversación entre los moradores, temas de mayor polémica (en el caso del encuentro de comunidades), etc. La investigadora acompañó a diferentes personas de la comunidad en su día a día durante un primer período de quince días en el mes de enero de 2012, participando así de las acciones rutinarias de los moradores y pudiendo conocer el estilo de vida de éstos.

Como complemento a esta primera técnica de investigación referenciada fue implementada la realización de **entrevistas semi-estructuradas** a los moradores. Así pues considerando a Marconi y Lakatos (1990), Sanmartín (2003) y Corbetta (2003) en su percepción de la realización de las entrevistas y cómo estas deben ser estructuradas, fueron realizadas entrevistas a diferentes miembros de la comunidad acompañando al entrevistado en una de sus labores cotidianas. Fabricando harina de mandioca, cocinando, limpiando el lecho del río o acompañando al entrevistado en el trayecto hacia algún lugar de interés para éste, como fue el camino hacia los cultivos o a la población vecina. De esta manera se intentó interferir lo menos posible en la vida cotidiana de los miembros de la comunidad y siempre concertando el encuentro de manera previa.

Tomando en cuenta las indicaciones de Corbetta (2003) la preparación de las entrevistas se hizo elaborando un guión de preguntas tipo con los temas de interés a tratar. Preguntas abiertas y flexibles que permitiendo ser reformuladas en los casos que fue necesario y que sirvieron para garantizar que de una manera o de otra se discutieron todos los temas de interés. El orden de las preguntas se dejó abierto en función de la dirección de la entrevista y por tanto de los diferentes intereses de los entrevistados.

Todas las entrevistas fueron registradas mediante la utilización de un grabador de voz para poder transcribirlas posteriormente. A su vez durante su realización se fueron tomando notas al respecto para facilitar tanto el seguimiento de ésta como su posterior análisis de contenido.

Hay que destacar que con la finalidad de no excluir de antemano ningún sujeto de interés se decidió realizar como mínimo una entrevista en cada una de las casas actualmente ocupadas en la comunidad. Este hecho supuso la dedicación de diversos días en exclusividad para la realización de estas entrevistas. Se realizaron un total de 35 entrevistas individuales. Entre los entrevistados se destaca la presencia de dos informantes privilegiados: el primer presidente de la asociación de la comunidad y el actual presidente de la asociación.

Finalmente, y con el objetivo de obtener información de interés a partir de una reflexión colectiva de los miembros de la comunidad, se decidió la realización de diferentes **talleres comunitarios**: la Línea del Tiempo, el Calendario Sazonal y el Diagrama de Flujos Económicos. Para promover la asistencia del mayor número de participantes posible se consultó y decidió junto con los moradores el día más propicio para la realización. Así pues por unanimidad se decidió que fuese el domingo ya que en la comunidad es el día de descanso y en el que se suelen realizar reuniones de otros tipos. El lugar determinado para la reunión fue el rancho comunitario del que dispone la comunidad desde hace unos años para cualquier tipo de evento comunitario, ya sea por motivos de celebraciones lúdico-festivas como por reuniones de la asociación de agricultores familiares existente.



A través de la técnica de la **Línea del Tiempo** se buscó la realización de una reflexión conjunta acerca de la historia de la comunidad y los eventos de mayor impacto para los moradores en el transcurso del tiempo. A partir de esta técnica se determinaron diversas observaciones significativas respecto a la importancia atribuida por los asistentes a la declaración del parque y su impacto en la comunidad.

El **Calendario Sazonal** nos permitió relacionar personas y recursos naturales. Fue seleccionada con el objetivo de analizar a través de las actividades realizadas a lo largo de todo el año por los moradores la forma de vida de la comunidad así como su vinculación con las actividades agrícolas y agro-extractivistas. De esta manera obtuvimos información de hasta qué punto la vida de las personas gira en torno a este tipo de actividades.

Por último se elaboró de forma conjunta un **Diagrama de Flujo Económico** que nos permitió el análisis de la entrada y salida de recursos económicos de la comunidad así como analizar la procedencia de los mismos. Dando visibilidad de esta forma a las principales fuentes de ingresos de las familias, así como sus principales gastos.

A la jornada acudieron un total de 18 personas y fue organizada y dinamizada por un único investigador. No obstante con la ayuda de una de las jóvenes de la comunidad que ofreció su ayuda se pudo desarrollar el taller con normalidad.

Devolución del estudio. Taller comunitario con el Núcleo de Agroecología e Campesinato de la Universidad Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri: Oficina Comunidades Tradicionales e Quilombolas

Interesados en analizar con mayor profundidad las dimensiones colectivas la investigadora participó en un taller organizado junto con y para la *Comunidad de Vargem do Inhaí* por el *Núcleo de Agroecología e Campesinato (NAC) de la Universidad Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)* que trabaja a través de proyectos de Extensão Universitaria¹⁸ con la comunidad.

El taller se organizó con el objetivo de dar apoyo y asesoría técnica en cuanto a los derechos establecidos por decreto ley por el gobierno brasileño en relación a comunidades tradicionales y quilombolas. Durante dos días se reflexionó junto con la comunidad sobre el significado de comunidad tradicional y quilombola, sus derechos y cómo poder reivindicar éstos. A través de entrevistas y observación participante se analizaron las dimensiones de estudio en relación con la dimensión de lo colectivo. Las técnicas utilizadas en los talleres fueron la Lluvia de ideas y la realización de un Mapa de la comunidad. El taller fue diseñado y dirigido por la UFVJM, quedando la investigadora como observador participante y en algunos momentos como dinamizadora de los talleres.

A la finalización del taller se realizó una breve exposición del trabajo de investigación desarrollado con la comunidad. La exposición se centró en la explicación de la percepción de la vida en la comunidad y la interacción con el PARNA Sempre-Vivas, posteriormente se hizo referencia a la forma en la que el análisis estaba siendo llevado a cabo como consecuencia de las diferentes cosas percibidas, es decir por una parte la interacción de la UC sobre la libertad en la comunidad y por otra la respuesta de los moradores alrededor de una acción

¹⁸ Extensão Universitaria: Se entiende como "un proceso educativo, cultural y científico que articula la graduación y la investigación de un modo indisoluble y viabiliza la relación transformadora entre universidad y sociedad". Para más información "Políticas de Extensão Universitaria - PUCMinas" http://www.pucminas.br/imagadb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20131203153859.pdf (López, 2012).



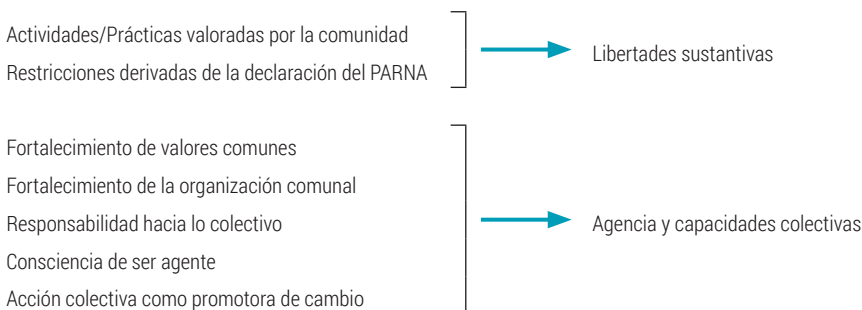
colectiva para conseguir un cambio. Esta exposición fue bien acogida por los moradores quienes a través de su participación durante la exposición dieron a conocer a la investigadora su aprobación al respecto de las interpretaciones realizadas por ésta.

2.1.4. Tratamiento de datos. Codificación

A través de la realización de entrevistas, talleres y la propia observación participante se obtuvo una gran cantidad de material con informaciones diversas. Debido al gran número de entrevistas realizadas (35 entrevistas individuales), se procedió a la realización de un primer análisis de contenido a través de la escucha repetida de la totalidad de las entrevistas. De esta manera centrándonos en las categorías referenciadas a continuación, se procedió a la selección de un total de 14 entrevistas que posteriormente fueron transcritas en su totalidad.

Posteriormente se procedió a la codificación del conjunto de los datos registrados con la finalidad de poder clasificar la información de la que se disponía y así dar comienzo a su análisis. Esta codificación se realizó siguiendo los conceptos claves considerados en el marco teórico previamente definidos: Libertades sustantivas, y Agencia y capacidades colectivas.

De esta manera se determinaron las siguientes categorías de análisis con la finalidad de analizar cada uno de los conceptos señalados:



3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

3.1 Parna Sempre-Vivas y la comunidad de Vargem do Inhaí: ¿libertad para qué?

Antes del parque hasta era bueno vivir aquí, teníamos mucha libertad [...] El parque nos quitó completamente nuestra libertad. (Um morador das Vargems).

La vida es más difícil ahora, más dura. Antes la libertad era otra, pero hoy en día (silencio), es duro. (Uma moradora das Vargems).

La declaración del *PARNA Sempre-Vivas* ha supuesto grandes cambios en la comunidad de *Vargem do Inhaí* y los extractos de entrevistas citados son una pequeña muestra de la percepción de esta UC por parte de los moradores de la comunidad.



El parque nos quitó toda la libertad, antiguamente teníamos muchas cosas que podíamos disfrutar y coger del bosque, podíamos pescar, podíamos coger madera para la casa... antiguamente aquí las casas eran todas de palos de madera, cruzábamos los palos y los atábamos con "cipó" y la cubierta era de "pindoba"¹⁹. Después que entró el parque tuvimos que colocar teja. Si hubieses venido hace cinco años todas las casas eran de "pindoba", aún queda alguna, pero de un tiempo aquí que llegó la luz ya muchos empezamos a colocar el tejado porque acabó poder coger "pindoba" [...] Aquí la vida es buena, me gusta vivir aquí. [...] Nosotros aquí siempre "panhamos"²⁰ mucha flor, jazhira, sempreviva, [...] También cristal, sacábamos mucho cristal de la sierra. Ahora de unos años para atrás que acabó, ya no se puede "panhar" nada de eso, no podemos "panhar sempreviva", no podemos garimpar²¹...el parque prohibió todo. (Um morador das Vargems).

Como Parque Nacional, el PARNA Sempre-Vivas fue declarado con el objetivo de la preservación de la naturaleza quedando únicamente permitida la realización de actividades de investigación, educación e interpretación ambiental así como el turismo ecológico, quedando por tanto prohibidas, entre otras, todas las actividades relacionadas con el uso directo de los recursos naturales, es decir su aprovechamiento.

La comunidad de *Vargem do Inhaí* es una comunidad tradicional, una comunidad quilombola y, como tal, sus moradores usan el territorio y los recursos naturales para su reproducción cultural, social, económica, religiosa y ancestral, utilizando conocimientos y prácticas transmitidos de generación en generación. Las restricciones instauradas a partir de la declaración del parque están afectando fuertemente al estilo de vida de la comunidad, tanto desde el punto de vista de la generación de renta para las familias como en relación a la reproducción de este estilo de vida tradicional basado en el aprovechamiento de los recursos naturales, ya que la agricultura familiar, la recolección de flores y la extracción de diamantes y cristales (*garimpo*²²) son, además de la forma más habitual de obtención de renta de las familias, un importante pilar de la reproducción cultural de la comunidad.

Durante la realización de los talleres comunitarios así como durante las entrevistas, la comunidad se refiere a estas actividades desde el origen de la comunidad o como los participantes se refieren "*desde siempre*". Ninguno de sus miembros es consciente de cuándo comenzaron a garimpar o recolectar flores sino que es un oficio que aprendieron de sus mayores y que fue pasando de generación en generación. La vida de la comunidad está organizada en torno al aprovechamiento de estos recursos naturales, a través del *Calendario Sazonal*²³ se ha observado cómo su calendario se rige por el aprovechamiento de éstos y cómo poseen un amplio conocimiento sobre el manejo de cada uno de ellos, señalando que éstos siempre se han transmitido de generación en generación a través de la propia realización del aprovechamiento, es decir "*aprendiendo haciendo*".

¹⁹ "Cipó" es un tipo de liana y la "pindoba" son las hojas de palmera. Las cubiertas de las casas se construían formando un entramado con madera y "cipó" y después se recubría con "pindoba".

²⁰ "Panha de flor"; recolección de flores silvestres.

²¹ "garimpar"; ejercer el oficio de garimpeiro, persona que se dedica a la extracción de cristal, diamantes y oro.

²² En este caso nos estamos refiriendo al garimpo manual o más tradicional; no a garimpo de mayor envergadura cuyo impacto ambiental es muy elevado.

²³ Técnica que nos permite relacionar personas y recursos naturales. Fue seleccionada con el fin de analizar a través de las actividades realizadas a lo largo de todo el año por los moradores la forma de vida de la comunidad así como su vinculación con las actividades agrícolas y agro-extractivistas. De esta manera se obtiene información de hasta qué punto la vida de las personas gira en torno a este tipo de actividades. Aplicada en la investigación en forma de taller comunitario participativo.



Los moradores de *Vargem do Inhaí* valoran fuertemente las actividades que aprendieron de sus antiguos, las actividades extractivistas (flor, cristal, pesca, etc.) junto con la agricultura forman parte de su estilo de vida, de su cultura. Se definen como agricultores, “*garimpeiros*” y “*panhadores de flor*” y la prohibición de la realización de estas actividades se percibe entre los moradores como una violación de sus prácticas tradicionales, sus oficios. Tal y como afirmaba uno de los participantes en el taller: “Nuestra profesión aquí siempre fue esa: garimpo, sempre viva y “*roçã*”. Yo aprendí desde niño.”

Para los moradores “el parque”²⁴ se traduce en algo muy diferente a los objetivos de conservación de la naturaleza definidos por la ley SNUC, para ellos es un ente abstracto cuyas consecuencias son la expropiación de territorio comunitario²⁵, la limitación de acceso a zonas de uso común (campos de flores y zona de garimpo)²⁶ y la prohibición de la reproducción de los medios de vida tradicionales. Como ya se ha citado anteriormente la expresión más recurrente entre los moradores respecto a su percepción sobre qué es “el parque” es “pérdida de libertad”. Monteiro (2011) señala en su disertación como este sentimiento es recurrente en todas las comunidades afectadas, tanto las situadas dentro de los límites de la UC como las situadas en la zona tampón. Según cita “son recurrentes entre los moradores de las comunidades, expresiones como pérdida de libertad, revuelta, injusticia, falta de respeto, exclusión y tristeza” (Monteiro, 2011:165).

Debido a esta situación descrita, actualmente para los moradores de *Vargem do Inhaí* la percepción de lo que conciben como *bienestar* radica principalmente en poder continuar desarrollando con normalidad su vida en la comunidad, como era antes de la declaración de la UC. Vivir en la comunidad es una elección tomada de manera consciente, lo valoran y no desean cambiarlo. La mayoría tiene familiares trabajando en grandes ciudades²⁷ y esto les ha permitido conocer lo que es vivir fuera de la comunidad, sus ventajas y sus inconvenientes, pese a ello aquéllos que pueden optan por continuar viviendo en la comunidad incluso después de la aplicación de las restricciones. “Aquí todos somos una familia” dice uno de sus moradores, “y eso es importante. Nos preocupamos por los otros.”.

Las personas salen de aquí llorando, ¿sabe? Con mucho pesar. Pero desafortunadamente tienen que salir, ¿van a hacer aquí el qué? Mis padres, mis abuelos, toda la vida nos criaron aquí, nunca nadie necesitó salir. Si hubieses venido unos diez años atrás aquí era todo alegría, ahora todos tuvieron que salir. (Um morador das Vargems).

No hay que dejar de lado que a su vez estas restricciones están afectando directamente a la renta de las familias ya que la poca actividad económica de la comunidad está centrada prácticamente en exclusividad a estas actividades extractivistas tradicionales, flores y cristal²⁸. Esta situación ha llevado a la gran mayoría de la comunidad a entrar en una situación

²⁴ Forma a través de la que se refieren al PARNA Sempre-Vivas.

²⁵ Algunas de las casas pertenecientes a la comunidad de *Vargem do Inhaí* se encuentran dentro de los propios límites de la UC y por tanto tal y como señala la ley SNUC serán expropiadas. A fecha del mes de mayo de 2012 todavía no se ha llevado a cabo ningún tipo de expropiación directa.

²⁶ La mayoría del territorio utilizado por la comunidad para la recolección de flores y el garimpo queda dentro del territorio declarado como Parque Natural.

²⁷ Belo Horizonte tiene una población 2,5 millones de habitantes.

²⁸ La agricultura familiar generalmente es para autoconsumo pudiendo generar ocasionalmente una renta por la venta de algún tipo de excedente en el mercado de *Inhaí* (comunidad vecina).



de gran vulnerabilidad, pasando a ser objetivo de programas de eliminación de la pobreza extrema como es la Bolsa Familia²⁹.

Sen (2010) concibe la pobreza como la privación de las capacidades básicas y no meramente como la falta de ingresos, sin embargo como él mismo refiere la pobreza puede ser una importante razón por la que una persona está privada de capacidades, y es aquí donde la prohibición de las actividades que generaban ingresos en la comunidad toma relevancia.

Yo siempre trabajé en el garimpo, "apanhando flor", cultivando. Yo fui criado y crié a mis hijos en el campo, aquí. Ahora desafortunadamente (silencio), hoy ya no se tiene como criar familia aquí porque los trabajos que usted podía hacer antes ya no puede más, porque no puede "roçã", no tiene un garimpo [...], yo siempre "apanhe flor". Pero ahora, infelizmente... [...] Daba para vivir, no eran grandes cosas, pero por lo menos para mantenernos daba. [...] En la época de la seca yo salía a garimpar, para poder comprar ropa, medicamentos, etc. y la "roçã" para alimentarnos, bueno compraba también alguna carne y eso. [...] Ahora por ejemplo yo estoy cuidando la "roca do quintal"³⁰, nada más, lo máximo que consigo es trabajar uno, dos, tres días para alguien y nada más. Mi renta ahora... mis hijos, ellos trabajan en Belo Horizonte y ellos me ayudan. Ellos se fueron cuando paramos de poder hacer cualquier cosa, fueron para la ciudad, ¿cómo vamos a quedarnos todos en casa sin hacer nada? Afortunadamente salió todo bien y ellos son los que me mantienen. (Um morador das Vargems).

Retomando el conjunto del análisis realizado podemos extraer que son diversas las libertades sustantivas o capacidades afectadas, siendo todas ellas derivadas del deterioro de la *capacidad de continuar con el modo de vida tradicional* del que la comunidad de *Vargem do Inhaí* disfrutaba hasta la *"llegada del parque"*. Con el objetivo de esclarecer exactamente qué tipo de capacidades han sido afectadas, pero lejos de pretender elaborar un listado del conjunto de capacidades afectadas, se ha considerado indicar de forma explícita algunas de las capacidades afectadas identificadas a las que la comunidad le ha atribuido una especial relevancia a lo largo de la investigación.

Por un lado, se considera que ha sido afectada *la capacidad para disfrutar de una buena alimentación*. Las restricciones relacionadas con el desarrollo de la agricultura familiar y la pesca han supuesto el deterioro en la calidad y cantidad de la alimentación. Los moradores hacen hincapié en sus declaraciones en la disminución de la productividad de la tierra cultivada por la prohibición de la rotación de las zonas de cultivos, viéndose obligados a cultivar exclusivamente en las pequeñas zonas actualmente ocupadas.

Por otro lado, ha sido afectada lo que hemos denominado *la capacidad de tener un empleo en/o próximo a la comunidad*. La prohibición de oficios tradicionales en las inmediaciones del parque ha derivado en que jóvenes y padres de familia se hayan visto forzados a trasladarse a las ciudades o comunidades cercanas en busca de trabajo. De esta manera se está produciendo una emigración forzosa derivada de la falta de un medio de vida dentro

²⁹ Programa Bolsa Familia (PBF). Programa de transferencia directa de renta que beneficia familias en situación de pobreza y de extrema pobreza. Este programa integra el *Plano Brasil Sem Miséria (BSM)*, que tiene como foco de actuación los 16 millones de brasileños con renta familiar *per cápita* inferior a R\$70 mensuales, y está basado en la garantía de renta, inclusión productiva y el acceso a los servicios públicos. (Ministerio do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>)

³⁰ La "roçã do quintal" es el huerto que queda junto a la casa, todas las familias tienen y es el que actualmente siguen cultivando. Algunas más afortunadas todavía mantienen los huertos en zonas más fértiles próximas al río. Esto es consecuencia de otra de las restricciones de gran impacto derivadas de la declaración de la UC, y es que los moradores tienen prohibido el aumento o la rotación de zona de cultivo.



de la misma comunidad. Como consecuencia directa de este mismo hecho a su vez se está viendo afectada la *capacidad de vivir en un entorno familiar*, viéndose modificada la estructura familiar en los hogares.

Al contrario de otros modelos sociales como la vida en las ciudades, el modelo tradicional de vida de la comunidad de *Vargem do Inhaí* permite a través de la agricultura familiar, la cría de pequeños animales, la pesca y el agroextractivismo una disminución de la dependencia de recursos económicos para vivir. Como consecuencia de las restricciones impuestas este modelo se está viendo fuertemente afectado, aumentando la dependencia económica para su desarrollo y por tanto imposibilitando a los moradores poder continuar con la *capacidad de disfrutar de la mayor autonomía económica posible* si no se produce un cambio.

A su vez, y como consecuencia directa de la forma de implantación de las nuevas directrices de manejo de los recursos naturales, algunos de los moradores fueron detenidos y amenazados con elevadas sanciones económicas por agentes ambientales³¹. A raíz de estas situaciones se creó en la comunidad una sensación de miedo e inseguridad, afectando directamente a la *capacidad de disfrutar de integridad física y moral* por parte de los moradores de *Vargem do Inhaí*.

Por último, como ya nos hemos referido anteriormente las actividades extractivistas descritas son algo más que una actividad económica en la comunidad de *Vargem do Inhaí*, forman parte de la cultura y la historia de la comunidad. Su prohibición está impidiendo la perpetuación de oficios singulares que como indica Monteiro (2011:206), refiriéndose a la "panha de flores", "envuelve ritmos, ritos, significaciones e historia". De esta manera se considera que la *capacidad para perpetuar prácticas culturales* se está viendo fuertemente afectada.

3.2 Fortalecimiento de capacidades colectivas. La importancia de lo colectivo

Como comunidad tradicional y quilombola para esta comunidad la consideración de "lo colectivo" está fuertemente arraigada. La comunidad se organiza bajo la práctica de uso común de las tierras, siendo el territorio comunitario un espacio colectivo en el que las diferentes familias viven y desarrollan actividades productivas a través de acuerdos consensuados. Siguiendo el planteamiento de Deneulin (2008), estos acuerdos sociales, estos valores sobre lo colectivo, son los que determinan el desarrollo del individuo. La colectividad pre-existe sobre el individuo, y los valores y la identidad de éste se forman dentro de la colectividad, no de manera individual. La consideración del territorio y las prácticas tradicionales (*agricultura familiar*, "garimpo" y "panha de flor") como identidad cultural intrínseca a la comunidad es algo defendido por todos sus moradores: "siempre apanhamos flor, desde niños", "aquí siempre fue eso: garimpo, flor y "roçã", el valor de estas actividades no es un valor dado de forma individual por cada uno de los moradores, es un valor común hacia unas prácticas de origen ancestral transmitidas de generación en generación.

³¹ Extracto de una de las entrevistas: "Yo había "roçãdo" ahí, en el final, y fui hasta amenazado por eso. Una agente del IBAMA, no sé quien habló con ella y ellos llegaron ahí y hablaron conmigo que yo no iba a poder plantar nada allí y que iba a recibir una multa de R\$1.800 siendo que yo no tengo ni un centavo!! R\$1.800 de un cuadrado pequeño que yo había "roçãdo". Me dijeron que si yo no pagaba...esto fue en inicio de 2007, y entonces que ocurrió que me dijeron que si yo no pagaba los R\$1.800 de multa ellos me iban a procesar, que me iban a llevar preso. Afortunadamente como Dios es mayor, yo hablé con la gente, y no sé cómo pero al final no tuve que pagar nada, pero tampoco pude plantar. Lo que ocurre es que y si ocurre que tenemos que pagar una multa de éstas, y no podemos claro, vamos presos, ¿qué hacemos?"



La agrupación de la comunidad en torno a la defensa de estas actividades ha supuesto por un lado el *fortalecimiento de lo colectivo*, el fortalecimiento de la visión de la comunidad como un único ente que tiene objetivos comunes definidos a través de esta vida en comunidad. A su vez, ha dado lugar al *fortalecimiento de valores comunes*, reforzándose por una parte la defensa de la perpetuación del uso común del espacio (tanto para la realización de las actividades valoradas como en el caso de la vivienda) y por otra reforzando valores contruidos por la vida en comunidad y que solamente a través de ella se desarrollan, valores como la solidaridad y la preocupación por el otro.

Aquí todos nos ayudamos, ¿sabes? Hoy por ejemplo, ¿sabes por qué estoy aquí? Vine solamente para acompañarte, lo decidimos, yo venía con todos y así cuando necesitaras volver lo hacíamos juntos. ¿No has visto que no he cortado caña? (Um morador das Vargems).

Este morador se refería así a la preocupación por el otro como un valor comunitario de gran valor para todos. De esta manera y siguiendo la línea de Evans (2002) tenemos evidencias de cómo la colectividad determina las cosas valoradas, cómo la elección de las cosas a valorar por el individuo es una construcción de la comunidad en la que participa y no un simple acto individual.

Los moradores de *Vargem do Inhaí* se han organizado alrededor de la asociación comunitaria existente, la asociación de agricultores familiares. "Solamente a través de la asociación podemos conseguir las cosas. Para todo esto tener valor³² tenemos que tener una unión, todo el mundo tiene que estar aquí, conversar y añadir su propuesta. Es importante esto". Pese a que no todos los moradores forman parte de la asociación, ésta está siendo utilizada como estructura y motor para su organización. De esta parte la iniciativa de crear resistencia y tomar parte en las decisiones que afectan a la comunidad, siendo sus integrantes conscientes de que a través de una organización registrada está mejorando su posicionamiento respecto a su relacionamiento con las autoridades y acceso a determinados recursos.

La asociación surgió para eso, para poder tener ayudas³³, y ahora para podernos organizar, entre nosotros y con otros. Estamos creando una nueva asociación, asociación de panhadores de flor, pero aquí no estamos solos, en Inhaí que comenzó y somos más comunidades, Mata dos Crielhos, São João da Chapada[...] todas las comunidades que somos afectadas por el parque y que "panhan sempre viva"[...] Así representantes de todas las comunidades fuimos a Brasília y pudimos explicar nuestro caso en la Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais³⁴. (Um morador das Vargems).

³² Refiriéndose a las diferentes acciones colectivas emprendidas por la comunidad entre las que destacan: (i) el reconocimiento como comunidad quilombola a partir de un proceso de autodenominación y bajo la certificación de la Fundação Cultural Palmares el pasado 17 de julio de 2011, y (ii) la formación de la Asociación de Comunidades Tradicionales Apanhadoras de Flor junto con otras comunidades próximas.

³³ La asociación de agricultores fue promovida por la ONG PROCAJ como instrumento de acceso a recursos gestionados a través de subvenciones por la comunidad.

³⁴ A través del trabajo junto con la Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri representantes de todas las comunidades afectadas (uno por comunidad) tuvieron acceso a denunciar la situación que están viviendo en relación al PARNA Sempre-Vivas ante la CNPCT. El CNPCT es un organismo creado por decreto ley el 27 de diciembre de 2004 con carácter deliberativo y consultivo. Presidido por el Ministerio do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) y cuya secretaría es ocupada por el Ministério de Meio Ambiente (MMA). Su misión es la actuación conjunta de representantes de la administración pública y miembros del sector no gubernamental para el fortalecimiento social, económico, cultural y ambiental de los pueblos y comunidades tradicionales. Una de sus principales actuaciones fue el desarrollo de la *Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais* (Decreto nº 6.040, del 7 de febrero de 2007).



Ésta es una evidencia de cómo, por una parte, se está dando un *fortalecimiento de la organización comunal* dentro de la comunidad, y, por otra, cómo a partir de este fortalecimiento se está desarrollando y fortaleciendo la *capacidad de pasar a la acción*, es decir la *agencia colectiva*, la capacidad de organizarse de manera conjunta para el objetivo común de conseguir un cambio. La agrupación junto con otras comunidades está permitiendo a la comunidad de *Vargem do Inhaí* ser conscientes de que lo ocurrido no es un hecho aislado, sus vecinos también son afectados y el ver como otros están siendo capaces de organizarse les está permitiendo tomar consciencia de que ellos también pueden. "Es como cuando tienes una vara, una sola puedes romperla fácilmente. ¿Pero ahora coge cinco? No vas a poder partirlas. La unión es importante, ¿no?", reflexionaba uno de los moradores en una de las reuniones presenciadas.

Es en las reuniones convocadas a través de la asociación comunitaria en las que se debate y decide el posicionamiento de la comunidad, en las que se exponen las circunstancias que afectan a la totalidad de la comunidad y donde los moradores una vez realizado el debate asumen responsabilidades de organización para poder llevar a cabo las diferentes acciones propuestas. "Para esto son las reuniones, para dar devolución a todos y que el pueblo sepa qué está ocurriendo y decidir qué hacemos." Una mayor participación y un mayor compromiso por parte de los moradores están contribuyendo al *fortalecimiento de la organización comunal* y al mismo tiempo fortaleciendo una *responsabilidad hacia lo colectivo*. Pasando de la postura del *observador participante* al *participante activo* que discute, opina y se compromete con las cosas de interés comunitario. "Yo puedo acompañarlos mañana", "entonces yo el martes, el martes voy yo", "yo el martes también puedo", "os parece bien, entonces así nos organizamos para los tres días, ¿no? Mañana comenzamos entonces".

4. CONCLUSIONES

A través del Enfoque de Capacidades hemos pretendido abordar y analizar el impacto de la declaración del Parque Nacional de las Sempre-Vivas en la comunidad de *Vargem do Inhaí* desde una perspectiva de Desarrollo Humano. La comunidad de *Vargem do Inhaí* como se ha analizado en el presente estudio se encuentra en una situación de vulneración de las libertades de las personas como consecuencia de la declaración del PARNA Sempre-Vivas. Únicamente a través de la acción colectiva, tanto de los miembros de la propia comunidad como actuando junto a otras comunidades vecinas afectadas, esta comunidad está consiguiendo acceder a denunciar la situación y a demandar los derechos que les corresponden.

La utilización del Enfoque de Capacidades como base para el establecimiento teórico ha permitido analizar con éxito este escenario. La consideración de las libertades sustantivas o capacidades de las personas como concepto clave en el análisis, así como la incorporación de la agencia como estrategia para conseguir un cambio han sido conceptos adecuados para la descripción y el análisis del conflicto reflejando el estado actual de vulnerabilidad en el que se encuentran los moradores de esta comunidad y la actitud que están mostrando al respecto. Sin embargo, sin la incorporación de "lo colectivo" en el marco teórico no se hubiese podido analizar correctamente esta situación, la incorporación de las capacidades colectivas y la agencia colectiva han sido imprescindibles para la comprensión de la realidad existente y su interpretación. Históricamente las comunidades quilombolas siempre utilizaron esta forma de vivir en lo colectivo, basando su forma de vida, sus actividades y logros en el establecimiento de valores comunes, utilizando la unión entre sus semejantes como estrategia de lucha y resistencia. La no consideración de lo colectivo no hubiese



permitido analizar aspectos sociales y culturales imprescindibles para la comprensión de la realidad existente.

Por otra parte, únicamente focalizada en la comunidad de *Vargem do Inhaí* como objeto de estudio, la presente investigación ha obviado intencionadamente importantes participantes en el conflicto como son las autoridades federales y estatales o las autoridades ambientales, así como la participación activa de la Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri en el asesoramiento de la comunidad, no relevantes en el análisis propuesto pero sí imprescindibles sin embargo para la comprensión global del conflicto existente.

A su vez es necesario destacar como debilidad inherente en la investigación la falta de consideración en relación a la equidad entre los diferentes grupos sociales diferenciados dentro de la comunidad, incluyendo el género. Quedando de esta forma abierta la posibilidad de realizar nuevos trabajos complementarios de gran interés.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amarante, V., Arim, R., Perazzo, I. (2009): El impacto de las políticas para la reducción de la pobreza sobre la agencia. En: Cortina, A.; Pereira, G. (Ed.), *Pobreza y Libertad*. Tecnos, Madrid.
- Brasil (2000): Ley nº 9.985, de 18 de julio de 2000. *Dispões sobre a instituição do Sistema Nacional de Unidades de Conservação*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília/DF.
- Brasil (2002a): Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002. *Dispões sobre a regulamentação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília/DF.
- Brasil (2002b): Decreto s/n, de 13 de dezembro de 2002. *Dispões sobre a criação do Parque Nacional Sempre-Vivas*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília/DF.
- Brasil (2004): *Programa Brasil Quilombola*. Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais.
- Burdin, G., Leites, M., Salas, G., Vigorito, A. (2009): Agencia, pobreza y bienestar. Una propuesta para su operacionalización. En: Cortina, A. y Pereira, G. (coord. Ed.), *Pobreza y Libertad*. Tecnos, Madrid.
- Comim, F., Qizilbash, M., Alkire, S. (2008): *The Capability Approach: concepts, measures and applications*. Cambridge University Press, Cambridge. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511492587>
- Cortina, A., Pereira, G. (coord. Ed) (2009): *Pobreza y Libertad*. Tecnos, Madrid.
- Deneulin, S., Stewart, F. (2002): *Amartya Sen's contribution to development thinking*. Studies in Comparative International Development, 37(2): 61-70. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02686262>
- Deneulin, S. (2008): Beyond individual freedom and agency: structures of living together in the capability approach. En: Comim, F., Qizilbash, M. y Alkire, S. (2008) *The Capability Approach: concepts, measures and applications*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Diegues, A.C. (1998): *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec-2ª Edição.
- Diegues, A.C.(2000): *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. Hucitec-2ª Edição, São Paulo.



- Evans, P. (2002): Collective Capabilities, Culture, and Amartya Sen's Development as Freedom. *Symposium on Development as Freedom by Amartya Sen*. Studies in Comparative International Development, Summer 2002, Vol. 37, N°2, pp. 54-60. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02686261>
- Fávero, C., Santana, R. (2011): Caracterização da Comunidade Vargem do Inhaí. *Pesquisa intercultural e Interinstitucional para o Desenvolvimento e Sistematização de Processo e Produtos educativos experimentados na disseminação do conhecimento agroecológico com as Populações tradicionais dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, nos estados de Minas Gerais e Bahia*. Projeto CNPq- Processo 558560/2009-1.
- Gomez-Pompa, A., Klaus, A. (1992): Domesticando o mito da natureza selvagem. Em: Diegues, A.C.(2000) (Ed.) *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. Hucitec-2ª Edição, São Paulo.
- Ibrahim, S. (2006): From Individual to Collective Capabilities: The Capability Approach as a Conceptual Framework for Self-help. *Journal of Human Development*, 7(3): 397-415. <http://dx.doi.org/10.1080/14649880600815982>
- López, M.J. (2012): *La metodología de incubación de emprendimientos solidarios contribuye a desarrollar capacidades colectivas y empoderamiento*. Tesina MPPD, Valencia.
- Markoni, M., Lakatos, E. (1985): *Técnicas de pesquisa*. Atlas, São Paulo.
- Monteiro, F. (2011): *Os(as) apanhadores(as) de flores e o Parque Nacional das Sempre-Vivas(MG): travessias e contradições ambientais*. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte.
- Monteiro, F., Fávero, C. (2011): A luta dos(as) apanhadores(as) de flores Sempre-Vivas frente à expropriação territorial provocada por unidades de conservação de proteção integral da natureza. *Agriculturas*, 8(4): 33-37.
- Pereira, G. (2006): Capacidades individuais y capacidades colectivas. *Sistema*, 195: 35-51.
- Reyes, A. (2009): Comunidades de significación como capacidades colectivas. En: Cortina, A. y Pereira, G. (coord. Ed.) (2009), *Pobreza y Libertad*. Tecnos, Madrid.
- Robeyns, I. (2005): The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1): 93-117.
- Sanmartín, R. (2003): *Observar, escuchar, comparar, escribir: las prácticas de la investigación cualitativa*. Ariel, Barcelona.
- Sen, A. (2010): *Desenvolvimento como liberdade*. Companhia das Letras, São Paulo.
- Urquijo, M. (2007): *El Enfoque de las Capacidades de Amartya Sen: alcances y límites*. Tesis Doctoral. Universitat de València, Valencia.



TURISMO RESPONSABLE Y DESARROLLO HUMANO, CASO PRÁCTICO EN PERÚ

Jordi Ficapal¹, Mireia Guix², Fernando Caller³, M^a Antonia Pamies⁴

(1) E.U. Turisme Sant Ignasi. jordi.ficapal@tsi.url.edu

(2) E.U. Turisme Sant Ignasi. mireia.guix@tsi.url.edu

(3) Universidad Nacional de Ingeniería. fercaller@uni.edu.pe

(4) Universidad Antonio Ruíz de Montoya. mpamies@uarm.edu.pe

1. EL TURISMO COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO

1.1. Turismo y Desarrollo

El turismo sostenible como concepto empezó a gestarse en los años 80 cuando con la publicación del Informe Brundtland "Our common future" (UN, 1987), se definió el desarrollo sostenible como "Aquél que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones" (UN, 1987, p. 15).

Posteriormente, en 1990 se publicó el primer informe de Desarrollo Humano, término forjado en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP, IDH, n.d.) que define el desarrollo como el proceso de maximización de posibilidades de las personas para vivir vidas con valor. Trasciende el crecimiento económico y se centra en la necesidad de construir las capacidades humanas relacionadas con: el progreso social, términos económicos, la eficiencia, la equidad, la participación y la libertad, la sostenibilidad y la seguridad humana. Como resume Mahbub ul Haq, uno de los promotores del Índice de Desarrollo Humano, el objetivo es crear un ambiente duradero que permita a la gente disfrutar de vidas largas, sanas y creativas (UNDP, IDH, n.d.).

Un paso más en la evolución del concepto desarrollo fue el modelo de Desarrollo Humano Sostenible del PNUD (1995), que integraba para la construcción de capacidades el empoderamiento, la productividad, la sostenibilidad y la igualdad como pilares fundamentales. Anteriormente, Bob Sutcliffe (1990) argumentó que el concepto de desarrollo había estado siempre ligado al crecimiento económico necesario para satisfacer las necesidades humanas, si bien Adam Smith y Marx ya observaron como el desarrollo económico capitalista debía su éxito a ciertas víctimas a las que se condena al subdesarrollo, (Sutcliffe, 1990, p. 9), y que se debate desde los 60 en torno a dos corrientes teóricas del desarrollo:

a). Teorías de la Modernización o de las etapas del desarrollo: en éstas el desarrollo es un proceso lineal de occidentalización, caracterizado por la tecnología, el capital y la



industrialización. Desde esta perspectiva el turismo se concebiría como una forma de desarrollo que transfiere capital, tecnología, experiencia y valores modernos a los países en vías de desarrollo (Goodwin, H., 2012, p. 18-21).

- b). Teorías de la dependencia, como las de André Gunder Frank, por ejemplo, que presentaron el subdesarrollo como la otra cara de la moneda del desarrollo, un proceso polarizador y no un estado de una economía tradicional más sencilla. Las implicaciones de esta visión en el rol del turismo conllevaron a la conclusión de que el dominio de los tour operadores y consumidores se traduce en una espiral de presión de precios a la baja de los servicios turísticos de los países en vías de desarrollo, imposibilitando el desarrollo local (Goodwin, H., 2012, p. 18-21).

El cambio de planteamiento de la relación del desarrollo-subdesarrollo propició que los impactos del desarrollo fueran examinados en detalle y paralelamente emergió el debate en la industria turística. Los impactos negativos del turismo de masas en el desarrollo provocaron crecientes críticas y como respuesta surgió el término de “turismo sostenible”. La Carta del turismo sostenible fue redactada en el marco de la Conferencia Mundial de Turismo Sostenible que se celebró en Lanzarote, Islas Canarias (España), en abril de 1995. Ésta reconoció la necesidad de desarrollar un turismo que satisfaga las expectativas económicas y las exigencias ambientales, que sea respetuoso con las poblaciones receptoras y la estructura socioeconómica y física de cada destino. Fue redactada en base a los principios enunciados en la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992), además de las recomendaciones emanadas de la Agenda 21. Recopilando las declaraciones previas en materia de turismo, como la Declaración de Manila sobre el Turismo Mundial (1980), la Declaración de La Haya (1999) y la Carta de Turismo y Código del Turista (1985).

Pese a contemplar el desarrollo de la industria satisfaciendo las necesidades del medio ambiente, la población local y los diversos *stakeholders* sin comprometer las necesidades futuras, el concepto sufrió dificultades en su implementación (Santilli, 2008) y aparecieron nuevas denominaciones de turismo alternativo como son turismo verde, ecoturismo, turismo comunitario, etc. Las diferentes tipologías de turismo tendrán diferentes costes y beneficios para los territorios. Comúnmente entre ellos, el turismo es visto como una oportunidad para diversificar los medios de vida de la población, proporcionando ingresos adicionales.

Tradicionalmente, el enfoque de desarrollo a través del turismo había sido de arriba hacia abajo con planes maestros de turismo enfocados al crecimiento de los números de visitantes, mientras que ahora existe una orientación hacia el desarrollo de la economía local que maximiza los vínculos (*linkages*), minimiza las fugas (*leakages*) y en donde el turismo se inserta como una oportunidad complementaria a los medios de sustento tradicionales (Goodwin, H., 2012).

Según el estudio publicado en 2007 por *United Nations Economic and Social Commission for Asia and Pacific* sobre el turismo y el desarrollo socioeconómico, se asume generalmente que el turismo internacional puede generar beneficios para las personas y comunidades pobres en el contexto del desarrollo sostenible turístico, por lo general sin acciones dirigidas específicamente a los pobres. De acuerdo con la Organización Mundial del Turismo, el turismo puede contribuir al desarrollo y reducción de la pobreza en un número de maneras. Aunque la atención se centra generalmente en beneficios económicos, también puede haber beneficios sociales, ambientales y culturales.



La pobreza puede ser reducida cuando el turismo proporciona empleo y oportunidades de medios de vida diversificados, lo que proporciona ingresos adicionales. Esto puede contribuir a la reducción de la vulnerabilidad mediante el aumento de la gama de oportunidades económicas disponibles para los individuos y las familias que viven en condiciones de pobreza. El turismo también puede contribuir a través de la imposición directa (los impuestos se pueden utilizar, entre otras cosas, para aliviar la pobreza mediante la educación y para mejorar la salud) y mediante la generación de crecimiento económico y las infraestructuras. Estos puntos se refieren a la contribución general del turismo en el nivel macro. No debemos, sin embargo, obviar lo que ya advertían De Kadt (1991) y Jurdao (1992) y es que en ocasiones, quizás a menudo, los deseados beneficios del turismo en términos de incremento de ingresos, creación de empleo y conservación del patrimonio natural y cultural, lo que Jurdao (1992) denomina como los mitos del turismo, vienen acompañados de efectos secundarios y/o externalidades como la dependencia de la actividad turística, la extracción de beneficios hacia el exterior, la desaparición de formas tradicionales de subsistencia, la precarización del empleo o los impactos negativos sobre el entorno natural y sobre la cultura del lugar. Las bondades del turismo pueden ser mayores que sus perversiones, sin duda, pero esto requiere una vigilancia y una planificación adecuadas.

La UNWTO identifica, en la revista *Tourism and the Milenium Development Goals*, acciones para que las empresas turísticas puedan contribuir a conseguir los Objetivos del Milenio, a la par que incrementar su competitividad. Mediante la Responsabilidad Social Corporativa, las empresas pueden contribuir con acciones específicas en los ámbitos de educación y salud. En el sentido más amplio, el turismo, según el programa *Sustainable Tourism Eliminating Poverty (ST-EP)* de UNWTO creado en 2002, puede contribuir significativamente a los objetivos 1, 3, 7 y 8, relacionados con erradicar la pobreza extrema y el hambre, la equidad de género, la sostenibilidad medioambiental y fomento de la asociación. El turismo es una actividad caracterizada por la elevada empleabilidad y el efecto multiplicador favoreciendo el empleo local, la inversión en empresas locales, y asegurando cadena de proveedores locales contribuye directamente a la generación de beneficios locales.

1.2. Turismo responsable

La Declaración de Cape Town (2002) impulsada por el profesor Harold Goodwin de Leeds Metropolitan University sentó las bases del Turismo Responsable, que, lejos de ser una tipología turística, es una metodología transversal consistente en aplicar a las destinaciones, empresas y productos turísticos determinados principios, criterios y orientaciones que revierten simultáneamente en beneficios para la comunidad de acogida y el sector turístico. Basado en el Código Ético Global de la United Nations World Tourism Organization (UNWTO), consiste en crear "mejores lugares para vivir, mejores lugares para visitar".

El turismo responsable parte de la premisa que todos los actores en turismo; gobiernos, sector privado (operadores y empresas de alojamiento, restauración, transporte y ocio), ciudadanos locales y turistas tomen responsabilidad de aquello que los atañe y adopten medidas para hacer del turismo una actividad más sostenible. Presenta las siguientes características:

1. Minimiza el impacto negativo económico, ambiental y social;
2. Genera mayores beneficios económicos para la población local y mejora el bienestar de las comunidades anfitrionas, con mejora de las condiciones de trabajo y el acceso a la industria;



3. Involucra a las personas locales en las decisiones que afectan a su vidas y oportunidades de vida;
4. Hace contribuciones positivas a la conservación del patrimonio natural y cultural, para el mantenimiento de la diversidad del mundo;
5. Proporciona experiencias más agradables para los turistas a través de más conexiones significativas con las personas, y una mayor comprensión de la cultura local, cuestiones sociales y ambientales;
6. Proporciona acceso a las personas con discapacidades físicas, y
7. Es culturalmente sensible, engendra el respeto entre turistas y anfitriones, y construye el orgullo local y confianza.

Recientemente, el World Travel Market ha adoptado la definición de turismo responsable para crear su Día Mundial de Turismo Responsable que se celebra anualmente en Londres durante la feria y en el que se muestran los alcances y buenas prácticas de la industria turística para garantizar la sostenibilidad de la actividad.

1.3. Turismo en los países en vías de desarrollo

De Kadt (1991), en un seminario promovido por la UNESCO y el Banco Mundial en 1976 para discutir los impactos sociales y culturales del turismo en los países en vías de desarrollo, apuntaba que la mayoría de *Least Developed Countries* (LDCs) no pueden esperar crear condiciones de vida aceptables para la mayoría de sus habitantes sin un crecimiento económico constante, y, especialmente en el gran número de estados tropicales pequeños, el turismo representa una de las pocas vías de crecimiento.

Actualmente, el turismo ha sido reconocido por más de la mitad de los países más pobres del mundo como un instrumento eficaz para participar en la economía mundial y luchar contra la pobreza, de hecho el turismo era ya en 2002 la primera fuente de ingresos extranjera en 46 de los 49 LDCs (OMT, 2002). En 2011, la OMT se ha unido a siete organismos y programas de las Naciones Unidas³⁵ con el fin de crear un Comité Director de las Naciones Unidas de Turismo para el Desarrollo (SCTD).

Según el estudio *Tourism and Poverty Reduction Strategies in the Integrated Framework for Least Developed Countries*, el más actualizado en cuanto a la importancia del turismo en los LDCs, elaborado por la UNDP (2011, p.3), se estima que en 2020 habrá 1.6 billones de llegadas de turistas internacionales, de los cuales, África y Asia -dos de las regiones con más países en vías de desarrollo- se espera que reciban 75 millones y 416 millones respectivamente (WTO, 2011). Si bien reconoce que el turismo ofrece una oportunidad importante para los LDCs para diversificar sus economías e integrar la inclusión de los más vulnerables mediante estrategias *pro-poor*³⁶, el desarrollo del turismo no es una panacea. El sector es extremadamente competitivo y sensible a los choques externos que van desde

³⁵ La Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Centro de Comercio Internacional (CCI), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (ONUDI), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Mundial del Comercio (OMC).

³⁶ Estrategias que consideran la inclusión de los pobres para los beneficios del turismo y el incremento de los beneficios de la población local en los países desarrollados y subdesarrollados (www.propoortourism.info).



crisis económicas a los desastres naturales y la inestabilidad política, aunque sí demuestra gran capacidad de adaptación.

Cabe destacar que los LDCs incluidos en el *Travel & Tourism Competitiveness Index* (World Economic Forum, 2009, p. 15), que tiene por objetivo medir los factores y regulaciones que hacen atractivo el desarrollo del sector turístico en 133 países, se ubicaron en las últimas 20 posiciones.

Según Harold Goodwin (2012), el turismo ha supuesto un importante sector para los países en vías de desarrollo que buscan maximizar los ingresos por divisas extranjeras, aumentar el empleo y asegurar los recursos financieros para conservar el patrimonio natural y cultural. También, aporta beneficios en términos de puesta en valor del patrimonio tangible e intangible y de contactos y convivencia entre culturas. Las críticas, tal y como se ha señalado anteriormente, señalan que el turismo crea dependencia en los mercados, haciendo que las comunidades sean vulnerables a factores externos del control del destino, y que esto refuerza las inequidades socio-económicas. El aporte del turismo al desarrollo es significativo, pero existen numerosos retos para garantizar el beneficio de las comunidades locales. Estos retos incluyen las pérdidas económicas o *leakages*, el empleo local, la redistribución de los beneficios, los impactos sociales y medioambientales y la dependencia. Estos problemas sólo pueden resolverse a nivel de destino, con la implicación de las comunidades locales, las empresas y el resto de partes interesadas desplegando los principios básicos del turismo responsable de forma que se asegure que la población, los anfitriones en palabras de Valene Smith (1989), sea la principal receptora del desarrollo humano y económico asociado a la actividad turística.

2. PROGRAMA DE REVALORIZACIÓN CULTURAL Y FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES DE LA POBLACIÓN DE QUISPICANCHI, COMO ELEMENTO SUSTANCIAL DE UN TURISMO SOSTENIBLE

2.1. Antecedentes

En 2008, a raíz del trabajo final de la Diplomatura en Dirección Hotelera y Turismo de tres estudiantes³⁷ de Turismo Sant Ignasi-URL, titulado: "Proyecto de cooperación al desarrollo de la Provincia de Quispicanchi, Perú, se diseñó una intervención en torno al turismo como herramienta de desarrollo.

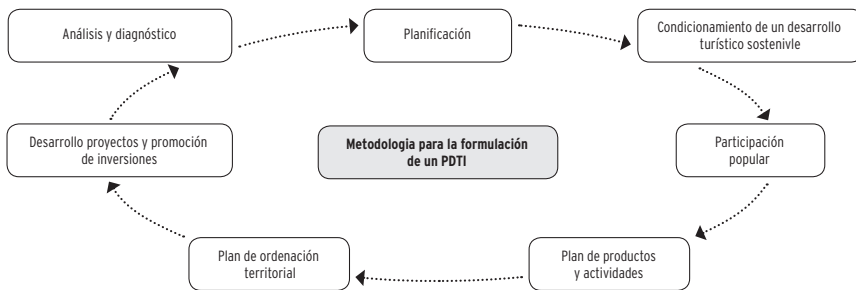
El proyecto de intervención consistió en un Plan de Ordenación Turístico Integral-POTI de la Provincia de Quispicanchi, en el que dos de las estudiantes de Turismo Sant Ignasi, tutorizadas por varios profesores de la facultad y mediante financiación de la Cátedra UNESCO-URL en Educación, Ciencia y Tecnología, se desplazaron por dos años al terreno.

En el país de destino se contó con el invaluable soporte de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima (Perú) y sus conocimientos de turismo sostenible y el trabajo conjunto de la Organización sin fines de lucro CCAIJO-Centro de Capacitación Agro-Industrial Jesús Obrero, quien desde su Departamento de Turismo, apoyó y financió las acciones.

³⁷ Guix, M., Hernández, B. y Pi, M.

La metodología utilizada provino de la Consultora española –GERC INARTUR– y cuyo Presidente Internacional, Dr. Xavier Vicens, decidió compartir con las estudiantes después de un viaje de exploración a la Provincia de Quispicanhi (Perú). Las áreas clave de la metodología son la participación comunitaria, el desarrollo económico local, el proceso participativo de la comunidad, la conservación cultural y patrimonial, desarrollo de productos, planificación de la capacidad y planificación de la infraestructura estratégica. La metodología consiste en un proceso sistemático de 7 pasos, mostrados en la Figura 1: (1) diagnóstico y análisis, (2) la planificación estratégica, (3) las condiciones de desarrollo del turismo sostenible, (4) la participación popular, (5) los productos y las actividades del plan, (6) la tierra utilizar el plan, (7) el desarrollo del proyecto, la inversión y la promoción.

Figura 1. Ciclo metodológico.



Fuente: Papers TSI, 2012, p.79.

El POTI parte de la base que la gestión eficaz de un destino debe estar respaldada por un extenso proceso de planificación en curso que tiene en cuenta el entorno del turismo y los intereses de las partes interesadas realizándose con una orientación estratégica adecuada para el desarrollo del destino. La metodología se inicia con un análisis general de la situación; el diagnóstico de la región, para asegurar la comprensión del destino económico, cultural, de la sociedad, el medio ambiente y el contexto del turismo. Análisis y diagnóstico (Guix, M. y Pi, M., 2009), permitió conocer las principales debilidades-amenazas y fortalezas-oportunidades del turismo en el ámbito de estudio para obtener un diagnóstico objetivo. En este contexto se realizó un estudio de demanda y de oferta, que permitió detectar que: "Actualmente la situación turística de Cusco ciudad y del Valle Sagrado está saturada, recibiendo más turistas de los que puede acoger de forma sostenible. Pese a la gran actividad económica sustentada por el turismo, Cusco se encuentra en el 20/25 puesto del Índice de Desarrollo Humano (2006), reflejando un turismo no inclusivo ni sostenible que permita la mejora de la calidad de vida de sus habitantes."

En esta etapa se realiza el mapeo y análisis de actores/*stakeholders*, considerado clave para garantizar la conexión con todos los agentes con poder de decisión sobre el futuro del destino turístico. La investigación turística incluye una encuesta a los viajeros, operadores turísticos y la oferta local. Contiene una encuesta a 400 intermediarios turísticos del Cusco (2/3 del total), agencias y tour operadores. Éstos expresaron la existencia de una búsqueda



de nuevos destinos que permitan descentralizar el Valle Sagrado, valle norte del Cusco. Quispicanchi, por sus características de ubicación y patrimonio puede ser una alternativa factible. Así mismo se realizó una encuesta dirigida a 1210 turistas, nacionales y extranjeros en la región del Cusco con el objetivo de identificar junto a su perfil, sus hábitos de información y de compra del producto, así como su grado de satisfacción sobre los diferentes servicios y actividades que consumió durante su estancia en la zona.

A continuación se identificaron los objetivos generales provisionales, las estrategias y *clusters* a partir de los datos previos y con el fin de aproximar los conceptos con el turismo deseado. Se realizó una planificación estratégica, provisional y en adaptación a partir de los nuevos datos procedentes de las siguientes etapas metodológicas.

El siguiente paso de análisis se centró en los condicionantes del desarrollo sostenible del turismo en la región. Se reunieron expertos de diversas disciplinas con el objetivo de identificar, describir, medir y clasificar el atractivo/especificidades locales de los recursos turísticos para los mercados nacionales, internacionales y locales. Esta etapa permite abordar los desafíos de sostenibilidad y maximizar el potencial de los recursos en función de su capacidad. Se identificaron y evaluaron de forma interna y externa los más de 60 recursos turísticos, se procedió a la consulta a la población local y sus dirigentes para garantizar la sostenibilidad social del proyecto mediante su participación activa a largo plazo e involucrarlos en la toma de decisiones sobre el turismo en su territorio (Guix, M. y Pi, M., 2010).

El proceso de Planificación Estratégica de Destino POTI se guía por la convicción de que la gestión de destinos es una responsabilidad compartida: ningún grupo de interesados es el único responsable de la generación de impactos o la conservación del patrimonio natural y cultural del destino. En este sentido, se llevan a cabo reuniones para consolidar los avances del plan y la integración de los comentarios en las siguientes bases: reuniones trimestrales con las autoridades locales del sector público, reuniones con el sector privado de la región Cusco y reuniones independientes con las diferentes instituciones con acción directa en el Provincia. Un elemento clave en la metodología es la percepción de la comunidad local en relación con el turismo. Se celebraron varios talleres de participación popular abiertos en cada municipio. Las propuestas iniciales se presentaron y debatieron para poder co-crear el plan con las partes interesadas. El *feedback* fue incluido en el Plan de Productos y actividades. Finalmente se plantearon 31 productos y actividades divididos en etapas de menor a mayor inversión requerida, que facilitaran en un proceso continuo el desarrollo económico y social de la región. Esta organización en tres etapas de cuatro años tiene por objetivo desarrollar experiencias significativas para los viajeros: (1) inicial: propuesta de mejora sustancial de los equipos existentes, servicios y productos, (2) consolidación: se proponen nuevos productos e itinerarios, (3) final: la infraestructura y los servicios de la propuesta que requieren mayor inversión y el desarrollo de competencias a los medios para consolidar y ampliar la estancia de una noche.

A continuación se procedió con el Plan de Ordenación territorial, en el que se identificaron las intervenciones necesarias en el ámbito de urbanismo, como por ejemplo la intervención física en el medio natural, las ciudades y pueblos, vías de comunicación, los servicios, las instalaciones, el patrimonio, etc. El objetivo es apoyar las actividades, experiencias y flujos turísticos propuestos interrelacionados y concebidos como un clúster.

Del POTI quedó inconclusa la última fase, el Desarrollo de los proyectos y promoción de inversiones, en la formulación final de la ordenación territorial debido al contexto político

de elecciones y falta de fondos. Los documentos fueron transferidos a las personas correspondientes para dar continuidad a las propuestas de forma individualizada.

Este proyecto inicial permitió identificar las potencialidades de la zona, las necesidades del mercado (agencias y tour operadores) y las preferencias de los consumidores (turistas) siendo el antecedente para la presentación de un Proyecto de Cooperación Interuniversitaria a la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo.

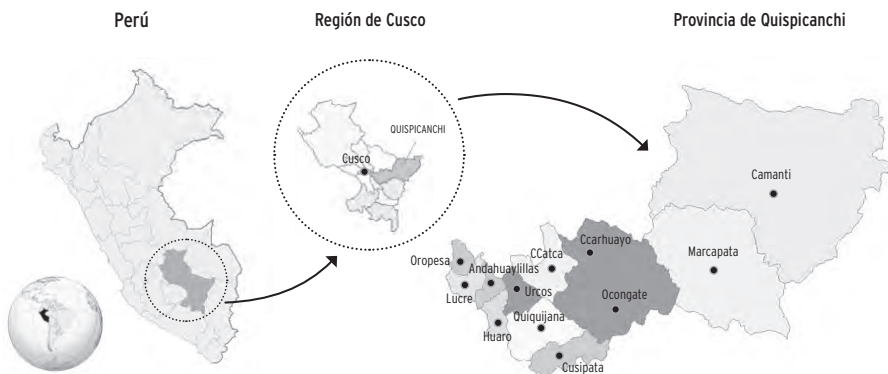
El proyecto que se presenta a continuación siguió con el trabajo iniciado en el POTI. A través de ambos proyectos de cooperación interuniversitaria, desde Turismo Sant Ignasi-URL, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, la ONG CCAIJO, y en esta etapa con la colaboración de la Universidad Nacional de Ingeniería y la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo. Se pretende ser sujeto activo y contribuir en la difusión y creación de un turismo inclusivo, sostenible, y competitivo que permita la mejora de la calidad de vida de la población, en este caso en el ámbito de la Provincia de Quispicanchi, Perú, a través de actividades principalmente encaminadas a la formación de la población local, investigación de tradiciones y recuperación de técnicas ancestrales así como el desarrollo de productos turísticos estructurados y servicios de calidad.

2.2. Datos básicos del proyecto “Programa de revalorización del Patrimonio Cultural y fortalecimiento de capacidades de la población de Quispicanchi, como elementos sustanciales de un turismo sostenible, PCI-AECID A1/038847/11”

El proyecto se localizó en la Provincia de Quispicanchi, en el Valle Sur del Departamento del Cusco, Perú. En las municipalidades de Oropesa, Lucre, Andahuayllillas y Huaró a 45km del turístico Cusco.

El departamento de Cusco (Perú), pese a obtener en 2011 las mejores cifras de turismo del país, concentra un elevado número de personas en situación de pobreza. Así lo recoge el Índice de Desarrollo Humano (IDH) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

Figura 2. Localización geográfica del proyecto.



Fuente: Papers TSI, 2012, p. 77.



Figura 3. Quispicanchi en números.

Población	82.173 habitantes
IDH (PNUD*) Cusco	0,5377 (20/25 regiones de Perú)
Tasa de analfabetismo	20,9% (78,8% mujeres)
	48,5% alumnos culminan primaria
	21% culminan secundaria
Lengua	Nativa 76% (quechua) población y bilingüe 24% (español)
Tasa de desnutrición infantil crónica	47,7% (20% mayor que la Tasa Nacional)
Tasa de mortalidad infantil	52/1000 n.v.
Tasa de mortalidad infantil en menores de 5 años	93/1000 n.v.
Esperanza de vida	63,7 años
Niveles de pobreza	39,05% vive en condiciones de pobreza y el 60,95% en condiciones de pobreza extrema.
	5 de los 12 distritos presentan preocupantes indicadores de pobreza (Ccatcca, Ccarhuayo, Quiquijana, Ocongate y Marcapata)
Niveles de desempleo	15% (siendo la media nacional de 7,4%)

*IDH: ssperanza de vida, tasa de alfabetización adultos y matriculación escolar y PIB per cápita

Fuente: Censo de población y vivienda INEI 2007; Censo escolar; UGEL 2007; Encuesta nacional de hogares INEI 2007; Índice de desarrollo humano, PNUD 2006.

Fuente: Papers TSI, 2012, p. 77.

de la región; de 0.5377, posicionándose en el número 20/24 del ranking en departamentos del país. La desigualdad, la exclusión económica, de género y también de etnia son presentes en la sociedad, así lo demuestra la disparidad del IDH en las diversas provincias del departamento. Por su parte, Quispicanchi, presentó un IDH en 2011 de 0.4909, puesto 183/195 provincias del Perú.

En este marco se desarrolló el presente proyecto que abordó esta situación mediante la generación de opciones para el desarrollo a partir de la revalorización cultural y la emprendeduría social en relación a la Ruta del Barroco Andino y el Parque Arqueológico de Tipón.

El objetivo principal fue el fortalecimiento interuniversitario multidisciplinar para conseguir el desarrollo socio-económico de la Provincia de Quispicanchi mediante una revalorización cultural que permita el desarrollo turístico sostenible.

Los objetivos estratégicos fueron:

1. Fortalecimiento de las capacidades técnicas locales para promover la integración del territorio en el fenómeno turístico de Quispicanchi, garantizando la participación de las comunidades rurales.



2. Formación de los emprendedores locales para incrementar los flujos turísticos regionales, nacionales e internacionales que permitan alcanzar un desarrollo turístico sostenible.
3. Realizar jornadas de sensibilización para proteger y revitalizar el patrimonio cultural y natural, para fomentar la sostenibilidad turística a través de la transferencia de conocimientos de la identidad cultural, del respeto y la conciencia ambiental.
4. Fomentar la investigación universitaria de las prácticas arquitectónicas tradicionales para el desarrollo de proyectos innovadores que permitan la recuperación y revalorización de las mismas.
5. Posicionar el ámbito académico como referente en la recuperación de tecnologías ancestrales y en la promoción de la revalorización del patrimonio y de autoestima nacional.

El público objetivo del proyecto fueron los estudiantes de las universidades participantes, representantes políticos y población local de las municipalidades del ámbito de actuación, que trabajen en turismo o relacionado.

En la Figura 4 se muestra un resumen de las acciones incluidas en el proyecto:

El proyecto fue diseñado a raíz de constatar que existe una necesidad de descongestionar el turismo del Valle Sagrado, con la búsqueda de innovadores circuitos turísticos sostenibles. Este clima favorable regional está reforzado por los organismos internacionales, como es la Organización Mundial del Turismo (OMT), que recomiendan las prácticas del turismo sostenible, por sus beneficios tanto económicos, sociales y medioambientales.

2.3. Metodología y teoría

El proyecto-acción integrada pretende el empoderamiento de los participantes y beneficiarios mediante el aprovechamiento de las capacidades docentes y formativas de los centros que componen este proyecto. Se considera que precisamente a través de la cooperación interuniversitaria, en la cual la diversidad de disciplinas y de metodologías enriquece a los tres centros, se consigue un efecto multiplicador tanto en el resultado del mismo proyecto para los beneficiarios como de los conocimientos dentro de las distintas Universidades.

En este sentido y acorde con la definición de cooperación universitaria al desarrollo del Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo –OCUD por la que se entiende la CUD “como el conjunto de actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria y orientadas a la transformación social en los países más desfavorecidos, en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad medioambiental en el mundo, transformación en la que el fortalecimiento institucional y académico tienen un importante papel”, el presente proyecto se integra dentro de este marco.

El proyecto incluye en las acciones tres prioridades para el desarrollo de destinos turísticos en pro del beneficio de los más desfavorecidos (Bennett, O. *et al.*, 1999, p.8); el apoyo a empresas turísticas pequeñas y micro, mediante formación y capacitación e indirectamente a través del fomento del turismo responsable, la mejora del empleo de los pobres, de los impactos sociales y culturales y la importancia de los vínculos entre la industria turística y los proveedores locales.

Respecto a la implementación, el proyecto se enfoca a disminuir la distancia entre las habilidades demandadas y las actuales, a través de los diversos cursos de formación. Siendo



Tabla 1. Acciones del proyecto.

REALIZADAS EN EL 2012	REALIZADAS EN 2013:
<p>Investigación universitaria (UARM-TSI): Creación del Observatorio de Turismo Responsable del Perú y de la Responsabilidad Social Corporativa.</p> <p>Programa de becas de investigación (UNI):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementación de materiales acumuladores de calor por cambio de fase para mitigar el frío extremo en viviendas andinas, por el Sr. Jesús Chiquiano. - Capacitación docente en Áreas rurales mediante E-learning y video-streaming a través de satélite. - Cocinas y baños saludables para la comunidad de Pampacancha, Ran-raucro y Tutucpampa. <p>Premio de Turismo Sostenible (UARM):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Generación de empleo y posicionamiento de Andahuaylillas en el mercado Cusqueño: Organización de conciertos barrocos al interior de la iglesia para consolidar el atractivo turístico", Sra. Sánchez Florez. 2. "Implementación de servicios y capacidades turísticas en la Provincia de Oyón: Chiuchin, Huancahuasi y Rapaz", Sra. Heras Mendoza. 3. "Consolidando un producto turístico en San Jerónimo de Surco", Sra. Sarmiento Arbieta. <p>Premio de Innovación para la Inclusión (UNI):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Estudio de las Comunidades Puneñas para su Desarrollo Turístico", Sr. Moreno Saavedra. 2. "Tipón: Desarrollo de una oferta turística competitiva y sostenible con valor agregado", Sr. Cáceres Huamán. 3. "Institutos de desarrollo para las regiones andinas a través de la educación a distancia y uso de las TIC", Sr. Acevedo Ruiz. <p>Capacitaciones a técnicos locales: inglés turístico</p> <p>Jornadas de sensibilización y difusión del respeto al medio ambiente y de identidad cultural: 3 jornadas, orientadas a los alumnos de las tres universidades participantes.</p> <p>Material de difusión: Diseño de una Guía del Parque Arqueológico de Tipón.</p>	<p>Capacitaciones a técnicos locales: Orientado a actuales trabajadores de hospederías y restaurantes con un nivel bajo de estudios en los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trato al cliente. - Higiene básica para el turismo. - Guías turísticos. - Primeros auxilios. <p>Cursos de formación a emprendedores locales: Alojamiento, restauración y gestión de recursos turísticos. Orientados a los propietarios de negocios familiares informales y pobladores.</p> <p>Jornadas de sensibilización y difusión del respeto al medio ambiente y de identidad cultural: Orientado a la población local, representantes políticos y agencias de viajes y tour operadores nacionales.</p> <p>Asesoramiento a emprendedores locales: Asesoramiento personalizado en la gestión de empresas locales y acompañamiento en el proceso de formalización en: alojamiento, restauración y recursos.</p> <p>Publicación de una Guía del Parque Arqueológico de Tipón: promoción del turismo en la zona.</p> <p>Programa de becas de investigación (UARM): Fomento de la investigación en turismo y desarrollo local.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo del Producto Turístico Santuario Histórico de Pachacamac, por Sra. San Román. - Análisis y propuesta de modelos de Joint Venture para el desarrollo del proyecto Andean Lodges, por Sr. López Jara. <p>Traspaso de investigaciones universitarias a los actores locales: puesta en práctica de los conocimientos generados en las universidades participantes.</p> <p>Acondicionamiento de infraestructura y dotación de equipos de instrumentos: en el Departamento de Cultura de la Universidad Nacional de Ingeniería.</p> <p>Publicación y difusión del proyecto: en el VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del proyecto.



también los cursos un punto de encuentro para comunicación y colaboración entre las empresas del sector.

Una parte del proyecto de Quispicanchi, como lo hace el ST-PE, se enfoca en la creación de capacidades y la sensibilización, facilitando la inclusión de la población local al fenómeno del turismo entorno a patrimonio cultural, en este caso la Ruta del Barroco Andino y el Parque Arqueológico de Tipón. Según Kirshenblatt Gimblett (1995, p.371) el turismo y el patrimonio son industrias complementarias, el patrimonio convierte el lugar en destinación y el turismo hace que el patrimonio sea económicamente rentable.

Con el fin de fortalecer las capacidades de la población local, gran parte de la intervención en el territorio se compone de capacitaciones, una actividad reconocida como muy útil ya en el 2001 por Ashley, C., Roe, D., y Goodwin, H.

Las temáticas fueron consideradas a raíz del proyecto antecesor, Plan de Ordenación Turístico Integral de la Provincia de Quispicanchi, de 4 años de duración. El proyecto fue elaborado también dentro del marco de CUD por ser la aplicación de una tesis de final de carrera y fruto de la colaboración interinstitucional de universidades.

Como indican Ashley C. *et al.* (2001, p.30), la salud y seguridad de productos turísticos locales son fundamentales para competir con la amplia gama de otros productos turísticos que se ofrecen dentro del marco de la calidad, sin la cual el valor añadido de experiencia y contacto local no puede ser exitoso. En este sentido se forma en Higiene Básica y Primeros Auxilios. La calidad del producto y la fiabilidad son fundamentales para la sostenibilidad comercial de una empresa, especialmente cuando algún segmento del mercado son los turistas que reservan a través de operadores turísticos.

Así mismo se consideró la enseñanza del inglés como herramienta básica de comunicación con los turistas, que permite el acceso directo al mercado sin intermediarios. También la Atención al Cliente como un bloque en el que se afronten los temas de diferencias culturales más significativos, que pueden afectar la comunicación exitosa entre visitante y visitado.

Se incorporó como un bloque necesario de formación el Guía Turístico, pues ejercer como guía es una de las actividades posibles de sustento para la población local, y que revierte en el valor añadido al producto turístico.

Finalmente se ha creado un Curso de Emprendedores con un foco central en el turismo responsable y la emprendeduría social. Entendiéndose emprendeduría social como aquellos negocios que incorporarán a los sectores de bajos ingresos como consumidores, proveedores o distribuidores. Los negocios inclusivos (GENCAT, 2012) tienen por principio de creación lograr la inclusión social de las personas de bajos ingresos mediante el empoderamiento, integrándolas en la cadena de valor empresarial como consumidores, proveedores y distribuidores. Las características comunes de estas empresas, que son diversas en su tipología, son las motivaciones a) de transformar las condiciones de vida de los más desfavorecidos y b) de alinear el éxito comercial y el beneficio social. Para lograr su objetivo conectan lo local con lo global, luchando contra el aislamiento, a través del apalancamiento en recursos locales y, el acercamiento al negocio desde la innovación a largo plazo.

El curso se compone de dos partes diferenciadas, la enseñanza de los conceptos más teóricos y el acompañamiento práctico del estudiante en la aplicación de los conceptos al negocio existente o en pro al desarrollo del plan de negocio. Mediante la promoción de negocios inclusivos creados por emprendedores sociales se promueve la conservación de



los recursos naturales y culturales, y el desarrollo de un turismo que garantice la mejora de la calidad de vida de la población local.

El acceso al mercado por parte de los pequeños empresarios de la zona se ve favorecido por la ubicación en el tramo Cusco-Puno y la proximidad del destino principal Cusco, el buen estado de la carretera y las comunicaciones, así como la existencia de un flujo regular, aunque escaso de turismo nacional e independiente, que permite el contacto directo sin intermediarios entre productor y comprador.

Las capacitaciones han sido gestionadas por las universidades contrapartes quienes han contactado con universidades nacionales de las temáticas y con experiencia de formación en zonas rurales para que, de forma coordinada con los ayuntamientos locales, se impartan los cursos, con intervención y asistencia de profesores y alumnos.

Esta metodología permite, dentro del ámbito de la CUD, sensibilizar sobre la realidad de algunas zonas del Perú e involucrar a los estudiantes y personal docente en actividades de desarrollo del país.

Con este mismo objetivo se han creado dos programas de becas de investigación de temáticas relacionadas con el desarrollo local, así como la organización de dos premios a investigaciones que pretenden generar conocimiento y contribuir al desarrollo sostenible de la zona de acción directa o indirectamente al ser traspasados a actores locales (Ver Figura 4).

2.4. Resultados

Se considera que el proyecto, pese a solamente haberse realizado durante un año, ha participado en la consecución del objetivo general al fortalecer las universidades participantes e impulsar la revalorización cultural y el desarrollo de turismo sostenible en la región. A continuación, en la Figura 5, se muestra una comparativa de los objetivos planteados a largo plazo y los objetivos conseguidos en el primer año.

Las actividades y acciones del programa se han realizado en el marco de los siguientes principios horizontales de la AECID: Diversidad Cultural, Género, Gobernabilidad Democrática y Sostenibilidad Ambiental. En este sentido, el proyecto ha incluido las prioridades horizontales en sus acciones al introducir elementos para: fortalecer la inclusión social de la población vulnerable del territorio de acción, la gestión del proyecto con hincapié al género en desarrollo, la sostenibilidad ambiental y el fomento del respeto a la diversidad cultural. El carácter transversal de estos principios permitió orientar las acciones insertando el criterio de responsabilidad y sostenibilidad (económica, social y medioambiental) en la gestión del turismo en todas las acciones operativas y de gestión realizadas.

3. CONCLUSIONES

El turismo, como en cualquier otra forma de dependencia excesiva a una actividad económica concreta incrementa la vulnerabilidad, pero si se plantea como parte integral de un desarrollo equilibrado que brinda beneficios, puede contribuir a la atenuación de la pobreza (OMT, 2003). Pero maximizar el beneficio del turismo a los colectivos más desfavorecidos no es sólo responsabilidad del sector privado, sino que el gobierno debe establecer el marco de actuación y las regulaciones que influyeran un desarrollo sostenible de los destinos (Roe, D. *et al.*, 2006).



Tabla 2. Comparativa de objetivos.

OBJETIVOS PLANEADOS	OBJETIVOS CONSEGUIDOS
1. Fortalecimiento de las capacidades técnicas locales para promover la integración del territorio en el fenómeno turístico de Quispichani, garantizando la participación de las comunidades rurales.	Se han fortalecido las capacidades técnicas de la población local en relación al turismo en los ámbitos de: Primeros auxilios, Trato al cliente, Guías Turísticas, Saneamiento Básico e Inglés turístico mediante la realización de capacitaciones en el territorio. Como ejemplo, han participado 183 personas en Saneamiento Básico, 40 en inglés turístico, etc.
2. Formación de los emprendedores locales para incrementar los flujos turísticos regionales, nacionales e internaciones que permitan alcanzar un desarrollo turístico sostenible.	Se ha ejecutado un completo curso de emprendeduría a pobladores locales en el que se trató el plan estratégico empresarial, las metas a corto plazo, el acceso al mercado, el concepto de mejora continua, la emprendeduría, desarrollo personal, liderazgo, finanzas básicas, capital humano, marketing, constitución de una empresa, satisfacción de los consumidores, gestión de proyectos, etc. De los 20 jóvenes emprendedores que participaron han culminado el curso 9 mujeres presentando su plan de negocio.
3. Realizar jornadas de sensibilización para proteger y revitalizar el patrimonio cultural y natural, para fomentar la sostenibilidad turística a través de la transferencia de conocimientos de la identidad cultural, del respeto y de conciencia ambiental.	Se ha realizado una Jornada de sensibilización en cada una de las universidades participantes para sensibilizar a la comunidad universitaria; claustro de profesores y alumnado de la UNI, la UARM y TSI (URL). Así mismo se ha incluido de forma transversal la identidad cultural y el respeto y conciencia del medio ambiente en todas las capacitaciones realizadas en el territorio al ser diseñadas bajo el concepto de turismo responsable. Se considera un alcance de 300 personas entre personal docente, administrativo y estudiantes.
4. Fomentar la investigación universitaria de las prácticas arquitectónicas tradicionales para el desarrollo de proyectos innovadores que permitan la recuperación y revalorización de las mismas.	Se ha fomentado la investigación universitaria por parte del alumnado a través de 4 acciones: (1) Los Premios de Turismo Sostenible (UARM), (2) los premios de Innovación para la Inclusión (UNI) y (3) las becas concursales de apoyo a tesis que se abrieron a 300 estudiantes de la UNI y (4) a 100 alumnos de la UARM. Ambas instituciones han mostrado su interés en seguir realizando los premios en los próximos años.
5. Posicionar el ámbito académico como referente en la recuperación de tecnologías ancestrales y en la promoción de la revalorización del patrimonio y de autoestima nacional.	Se ha apoyado en el equipamiento para enseñanza, investigación y difusión de los estudios con la adquisición de ordenadores, cámara fotográfica y equipo multimedia. Se ha publicado un libro divulgativo titulado: Un paseo turístico en Tipón que difunde las tecnologías ancestrales (ingeniería hidráulica) al turista y alumnos. Se ha presentado una comunicación al VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo así como en Papers TSI. Ambas comunicaciones dirigidas a la comunidad universitaria de España y Barcelona respectivamente.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del proyecto.



Existe una creciente voluntad de la industria turística y un cambio en los consumidores que demandan productos más responsables sin comprometer la calidad de la experiencia (Ashley, C, 2006; Goodwin, H. y Francis, J., 2003). Las acciones del proyecto han contribuido a apoyar aquéllas que están realizando las instituciones del país, en pro de la diversificación del turismo en la región del Cusco y la descentralización del turismo en el valle Norte del Cusco. Incrementando la calidad de servicios del valle Sur, bajo parámetros de sostenibilidad.

Se han realizado las capacitaciones y cursos que complementan e impulsan el desarrollo de capacidades de la población local para gestionar el turismo bajo criterios de sostenibilidad en su territorio. La aplicación de los conocimientos enseñados y los cambios actitudinales requeridos a largo plazo requiere de un acompañamiento en el proceso y debe ser medido a largo plazo reflejándose en el nivel de satisfacción de los visitantes. Está por ver cuántos de los emprendimientos en turismo responsable promovidos por el proyecto verán la luz y cuántos de estos sobrevivirán tras el primer año hasta sobrepasar el dintel de los 3 años de vida que no alcanzan el 75% de nuevos negocios. El recorte del programa de cuatro años a un año supone abandonar a su suerte los emprendimientos tras la formación y asesoramiento iniciales. La interrupción de las actividades supone la no consecución de los objetivos generales marcados en el proyecto, y se traduce en un pequeño avance en los objetivos específicos.

Desde el proyecto se sugiere como desarrollos posteriores fundamentales para el empoderamiento local y el acceso de sus productos al mercado sistemas de *crowdfunding*, *mecenazgo* o *microfinanzas*. Siempre con la visión de la inclusión de la población local para maximizar los beneficios y la demanda del mercado para garantizar la competitividad y sustentabilidad de los negocios a largo plazo.

Las Actividades realizadas han permitido trabajar en un escenario común y se ha conseguido complementariedad en acciones entre las universidades Nacional de Ingeniería, Antonio Ruíz de Montoya, Ciencias y Humanidades y Cayetano Heredia, fortaleciendo las relaciones interinstitucionales académicas y con la Municipalidad de Andahuaylillas, sede del proyecto. La diversidad de disciplinas y de metodologías ha enriquecido a los centros y permite un efecto multiplicador tanto en el resultado del mismo proyecto como de los conocimientos dentro de las distintas Universidades. Así mismo, se ha constatado que si se ofrece la oportunidad e incentivo de investigación a los estudiantes universitarios, éstos están capacitados y motivados para realizar propuestas de proyectos y trabajos con aplicación directa al territorio que pueden ser interesantes y factibles de realización.

En definitiva, los dos casos de proyectos citados en este capítulo son ejemplos de la contribución de varias universidades en la formación en valores de los futuros líderes y trabajadores del sector, para que el turismo sea gestionado con el fin de minimizar los impactos negativos y maximizar los positivos, ampliando la contribución del sector a la reducción de las desigualdades. Un trabajo interuniversitario que fortalece las redes internacionales a nivel de investigación y acción tanto por parte de profesorado como de estudiantes.

4. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer la colaboración y soporte de los profesionales de la Cátedra UNESCO-URL, CCAIJO, TSI, UARM, UNI, los estudiantes participantes, y las autoridades y población



local que han contribuido a la formulación y realización de los proyectos en la Provincia de Quispicanchi, Perú.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ashley, C., Ashton, J. (2006): *Can the private sector mainstream pro-poor tourism?* Id21 Insights, How pro-poor is tourism? 62, p.3.
- Bennett, O., Roe, D., Ashley, C. (1999): *Sustainable Tourism and Poverty Elimination Study A report to the Department for International Development*. London, p.8.
- Cape Town Conference on Responsible Tourism in Destinations (2002): *Cape Town Declaration*, agosto. Disponible en: www.capetown.gov.za/en/Documents.
- De Kadt, E. (1991): *Making the alternative sustainable: lessons learned from development for tourism*. Institute of Development Studies at the University of Sussex, England.
- De Kadt, E. (1991): *Turismo: ¿Pasaporte al desarrollo?*, Endymion, Madrid.
- Generalitat de Catalunya (2012): *Bones pràctiques de suport a l'emprenedoria social*. Enero, Elitegraf, Barcelona, pp. 9-26.
- Goodwin, H. (2012): *Local Economic Development and Poverty Reduction*. Leeds Metropolitan University, pp. 136-137.
- Goodwin, H., Francis, J. (2003): Ethical and responsible tourism: Consumer trends in the UK, *Journal of Vacation Marketing*, 9, 3, pp. 271-284. <http://dx.doi.org/10.1177/135676670300900306>
- Guix, M., Pi, M. (2009): *Plan de Ordenación Turística Integral de Quispicanchi. Capítulo 1: Diagnóstico*. Pending Edition. GERC INARTUR, CCAIJO, UARM, TSI-URL.
- Guix, M., Pi, M. (2010): *Plan de Ordenación Turística Integral de Quispicanchi. Capítulo 3: Condicionantes para un desarrollo sostenible y Talleres Populares*. Pending Edition. GERC INARTUR, CCAIJO, UARM, TSI-URL.
- Guix, M., Pi, M. (2010): *Plan de Ordenación Turística Integral de Quispicanchi. Capítulo 4: Productos y actividades*. Pending Edition. GERC INARTUR, CCAIJO, UARM, TSI-URL.
- Guix, M., Pi, M. (2012): Turismo y Desarrollo. Caso práctico en Perú. *Revista Papers TSI*, 2, pp. 74-91.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (1995): *Theorizing Heritage. Ethnomusicology*. New York University, 39, 3, pp. 367-380.
- Jurdao, F. (1992): *Los mitos del turismo*, Endymion, Madrid.
- OCUD-Observatorio de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo, CRUE, (n.d.): *¿Qué es la cooperación universitaria para el desarrollo?*, España. Disponible en: www.ocud.es.
- Organización Mundial del Turismo, OMT (2003): *Turismo y atenuación de la pobreza*.
- Organización Mundial del Turismo, OMT. (n.d.): Organización Mundial del Turismo Internet, Madrid, Organización Mundial del Turismo. Disponible en: www.unwto.org.
- Pro-poor Tourism, (n.d.): Introduction, IIED, NORad, RTP. Disponible en: www.propoortourism.info.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1995): *Sustainable Human Development Report*.
- Roe, D., Ashley, C., Page, S., Meyer, D. (2004): *Tourism and the poor: Analysing and Interpreting Tourism Statistics from a Poverty Perspective*, PPT Working Paper, 16.



- Santilli, R. (2008): *Community-based tourism: An assessment of factors for success*. University of Greenwich, unpublished dissertation.
- Smith, V. (1989): *Anfitriones e invitados. Antropología del turismo*. Endymion, Madrid.
- Sustainable Tourism Poverty Eliminating Program-ST-PE, n.d. United Nations World Tourism Organization. Disponible en: <http://step.unwto.org>.
- Sutcliffe, B. (1990): Desarrollo, subdesarrollo y medio ambiente. *Cuadernos de trabajo, HEGOA*, 3, pp. 5-10.
- Tourism and the Millennium Development Goals, (n.d.): United Nations World Tourism Organization. Disponible en: <http://www.unwto.org/tourism&mdgsezine/>.
- Turismo sostenible (2006/2008): Documentos, Asociación de Monitores Ambientales Almijara. Disponible en: www.turismo-sostenible.org.
- UNDP- United Nations Development Program (2011): *Tourism and Poverty Reduction Strategies in the Integrated Framework for Least Developed Countries*, Suiza.
- UNDP- United Nations Development Program (n.d.): Human Development Index. Disponible en: <http://hdr.undp.org/en/humandev>.
- UNESCAP - United Nations Economic and Social Commission for Asia and Pacific (2007): *Study on the Role of Tourism in Socio-economic Development*, pp. 74-83.
- World Economic Forum (2009): *Travel & Tourism Competitiveness Index*. Geneva, Switzerland, p. 15.
- World Travel Market (2013): World Travel Market, *Reed Exhibitions*. Disponible en: www.wtmlondon.com.



**COMUNICACIONES DE LA LÍNEA
TEMÁTICA II**

**EDUCACIÓN PARA EL
DESARROLLO**



OTRAS METODOLOGÍAS SON POSIBLES... Y NECESARIAS. "CUANDO LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO EN EDUCACIÓN ENCONTRÓ AL APS (APRENDIZAJE SERVICIO)"³⁸

María Jesús Martínez Usarralde

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Universitat de València. m.jesus.martinez@uv.es

1. MOTIVACIONES. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE QUINTA GENERACIÓN COMO MARCO TEÓRICO

La Educación para el Desarrollo³⁹ (a partir de ahora como es conocida en sus siglas, "EpD") de quinta generación, tal y como ha sido analizada desde un estado de la cuestión prolífico y posibilista (Ortega, 1994; Mesa, 2001; CONGDE, 2005; HEGOA, 2009; Boni, 2011), establece una seña de identidad idiosincrásica, una idea-fuerza cuyo impacto y posibilidades de trabajo son sumamente sugerentes: la de la "sociedad civil global"⁴⁰.

Este concepto, "sociedad civil global", ejercida desde el "escenario global" y contando con una "educación global", pergeña una realidad de la EpD con nuevos significados, adaptados a los contextos sociopolíticos y, por ende, económicos y culturales actuales. A ellos me voy a referir en esta comunicación, puesto que mi propuesta didáctica tiene sentido en tanto en cuanto se dirige a la forja de esta concepción y de ella se alimenta y significa.

³⁸ La que aquí se presenta es una versión actualizada y extendida de MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2013): "La sensibilización y la incidencia pasan a la acción: 'Cuando la Cooperación para el Desarrollo en Educación encontró al ApS (Aprendizaje Servicio)". En *Actas del VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Desarrollo Humano y Universidad*. Centro de Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València. Valencia. Editorial de la Universitat Politècnica de València. Sin paginar. ISBN 978-84-9048-035-9.

³⁹ De entre sus muchas definiciones, me gustaría aquí recoger la que de Educación para el Desarrollo ofrece la Coordinadora Española de ONGD, puesto que casa muy bien con el objeto y aspiraciones que persigue la metodología que voy a describir en esta comunicación, que sostiene que se ha de entender la EpD como 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 (Coordinadora Española de ONGD, 2005: p. 17).

⁴⁰ Boni y León (2013) proponen otra denominación, la de ciudadanía global, aunque también hace referencia a que este término no tiene tanta aceptación como el propuesto líneas arriba, el de sociedad civil, debido a que el primero se percibe, por un lado, como una construcción ejercida desde el Norte y además se vincula, por otro, a realidades más arraigadas a un contexto tanto local como nacional, más que el transnacional en sí. Con anterioridad, Boni (2011) ahonda en esta cuestión atendiendo a los distintos significados de esta ciudadanía global desde el cosmopolitismo y la dimensión política, al tiempo que alienta a construir espacios educativos para un cosmopolitismo transformador. Aun así, HEGOA (2009) también apuesta por este término, tal y como lo defiende en su reciente *Educación para la Ciudadanía Global: retos y desafíos*.



Sea como fuere, la idea que subyace a esta sociedad civil global está apelando, de manera directa, a la responsabilidad que todos los habitantes del planeta tienen con la tierra en la que viven, habiendo interiorizado ya la EpD de cuarta generación y su apuesta por un enfoque alternativo que visibilice el desarrollo humano y sostenible promovido desde el PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo). La Coordinadora Española de ONGD refrenda esta idea cuando sostiene que, referido a la EpD, ésta debe responder desde la promoción de una conciencia de ciudadanía global, que significa “que cada ciudadano, donde quiera que viva, forma parte de la sociedad global y necesita saber que es responsable, junto con sus conciudadanos, en la lucha contra la exclusión, que es la raíz de cualquier tipo de desigualdad e injusticia” (CONGDE, 2005: 13). Precisamente, HEGOA insiste en que resulta del todo pertinente considerar la perspectiva “inclusión/exclusión”, a fin de impulsar la conciencia social, que genere a su vez la participación comunitaria para denunciar la exclusión social en defensa de los derechos humanos, al tiempo que favorezca el empoderamiento de los colectivos más vulnerables y, en buena medida, invisibles por la sociedad (HEGOA, 2009: 36).

Pero hay más rasgos de esta sociedad civil responsable, participativa y comprometida que resulta interesante visibilizar, dado que aporta más rasgos de este modelo que justifica la experiencia que se pasará a relatar en las próximas páginas (HEGOA, 2009; Boni y León, s.f., Boni y Cerezo, 2008): la visibilidad de la ciudadanía como protagonista indiscutible y a la vez como práctica, superando con ello las visiones jurídicas o legales para llegar a la más sociológica o incluso política; la posibilidad de poder poner en práctica a través de este imaginario social la profundización de la democracia participativa y deliberativa desde una postura y convicción rotunda, autónoma y convencida del impacto que puede tener el ejercicio de sus derechos frente a la acción de gobiernos; la atención a aspectos intrínsecos a la EpD como es la perspectiva de género, la dimensión intercultural, la sostenibilidad y la interdependencia, configurándose todo ello desde la dimensión política y teniendo como horizonte la lucha por la justicia social; la conexión con otros grupos y movimientos que, como los *altermundistas*, aunque transitan por otros ámbitos ajenos al mundo de la cooperación, pueden compartirse visiones y alternativas, justificando de este modo la necesidad de fortalecer y crecer desde y con las redes y, finalmente, la visión de la educación como un instrumento que trasciende lo meramente formal o institucional y se erige en fin en sí misma, con visión crítica y *concientizadora* que induce a la reflexión (y, con esta metodología que expondré en el siguiente apartado, a la acción, de manera indiscutible) y, en especial, a tomar conciencia sobre la realidad y sobre el poder de las capacidades individuales y colectivas para poder transformarla.

Finalmente, a fin de completar este marco teórico que sirve de paraguas para legitimar la experiencia metodológica con otros dos conceptos básicos, *conditio sine qua non* no se entiende la EpD: la “sensibilización” y la “incidencia”. Además de que ambos aparecen como elementos indiscutibles en la arquitectura básica de la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española (Ortega, 2007; Ortega, 2008), interesa destacar aquí que estos dos conceptos se erigen en complementos imprescindibles a la hora de aplicar la metodología de Aprendizaje Servicio vinculada a la EpD:

- El primero de ellos, la “sensibilización”, porque cabe defender con rotundidad el carácter netamente educativo de la misma. La sensibilización así entendida puede promover una ciudadanía global, una sociedad civil activa, competente, indignada y preocupada, que reclame su protagonismo y la pueda ejercer a través de



metodologías como el Aprendizaje Servicio. Que además, como señala la Coordinadora Española de ONGD (2005) ayude a establecer conexiones entre lo local y lo global y comparta una perspectiva de justicia en la que se reconozca que la educación nunca puede ser neutral (en el sentido *Freireano*) y que anima a participar en el cambio, a favor de la justicia para todos y el reconocimiento del marco de derechos humanos.

- El segundo, la “incidencia”, porque constituye un elemento ligado a la acción política y a la movilización social, fines ambos que, como se comprobará, van inextricablemente unidos a una de las tres modalidades de concebir e interpretar el Aprendizaje Servicio. En esta línea, aplicándola sobre su papel sustentador del sentido de esta metodología, la autora suscribe la visión según la cual “la incidencia es un proceso que incluye diferentes líneas de acción, que nacen de la inserción y la cercanía con aquellos grupos y personas que acompañamos y que se concretan en la investigación, el diálogo político (*lobby*), la formación, la movilización y la comunicación educadora” (ALBOAN, 2011: 42). Además, es preciso impulsar una conciencia de responsabilidad en la marcha de los asuntos públicos que favorezca la superación de escepticismos e impotencias y ayude a adquirir competencias necesarias para participar y convivir en una sociedad compleja (ALBOAN y Universidad de Deusto, 2006: 7) y a través de la incidencia, de la mano del Aprendizaje Servicio, puede conseguirse.

2. CONTEXTO SOCIOACADÉMICO: ASIGNATURA DE “COOPERACIÓN AL DESARROLLO Y EDUCACIÓN” Y SU VINCULACIÓN CON EL APS (APRENDIZAJE SERVICIO)⁴¹

Durante un decenio de docencia en la asignatura de “Cooperación al Desarrollo en Educación”, se ha procurado trabajar y enseñar metodologías de trabajo en congruencia con los fines y objetivos de esta disciplina, constituyendo la coherencia, por tanto, un principio crucial a la hora de hacer entender a nuestro alumnado cómo la teoría y la práctica se entrelazan, como no puede ser de otro modo, de manera casi natural y se erigen en corpus de aprendizaje integral e integrado para la práctica de la cooperación al desarrollo en los diferentes ámbitos y escenarios de acción.

Desde esta premisa, se ha integrado en el aula y trabajado con el alumnado metodologías como, por ejemplo, por señalar las más significativas, el Método de Proyectos (APL)⁴², el

⁴¹ Una versión previa de esta experiencia, aquí más completa y pormenorizada, ha sido publicada en el libro de J.M. Senent (2011) (coord.), *La Innovación Educativa en Educación Social en la Universidad de Valencia*. Universitat de València, Valencia.

⁴² Este método nace en Estados Unidos (con el nombre de “*Logical Framework Analysis*”) a finales de los años sesenta y, desde entonces, ha sido utilizado por múltiples organizaciones donantes, tanto bilaterales como multilaterales (como es el Ministerio de Cooperación Económica de Alemania [BMZ] o nuestra propia Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo [AECID]). Hoy en día, tanto organismos como la OCDE, el Banco Mundial, el PNUD, ONGD, como ministerios nacionales de países cuyo compromiso con la cooperación es evidente, como Canadá o Países Nórdicos, promueven y utilizan también este enfoque de desarrollo por objetivos, conocido como “*Método PIPO*”, que parte de las problemáticas detectadas para ir derivando, del árbol de problemas, un árbol de soluciones a partir del cual se van definiendo los objetivos generales y específicos, los indicadores objetivamente verificables, las fuentes de verificación y las hipótesis.



cabildeo⁴³ o la sistematización⁴⁴ como herramientas más específicas de esta disciplina de Cooperación al Desarrollo, además de haber utilizado metodologías más transversales como el análisis de contenido, de interpretación de imágenes del Sur a partir del código ético sobre imágenes promovido desde las ONGD, videofórum, taller de lectura, etc. Entre las citadas, es la intención de este capítulo describir una de las que, a juicio de la autora, más se alinea con el citado anhelo de coherencia buscado al que se ha hecho referencia líneas arriba, pero también y sobre todo con los principios y valores que se tratan de transmitir a través de todos los contenidos y temas de la asignatura: la metodología de Aprendizaje Servicio (conocida también en sus siglas, 'ApS', que será utilizado a partir de ahora), que la autora lleva trabajando estos últimos años con el magisterio de la profesora Rafaela García López, verdadera precursora de esta metodología en la Facultat de Filosofia y Ciències de l'Educació de la Universitat de València, con quien ha publicado material didáctico sobre ésta y otras metodologías de aprendizaje para el profesorado universitario (García y Martínez, 2007; Martínez y García, 2011). Y, más interesante para este texto que ahora presenta, con la que he vivido el apasionante proceso de implantar esta experiencia, con unos resultados notorios (el alumnado del curso académico 2012-2013 ha valorado positivamente y de manera casi unánime esta manera de aprender) y que se han aplicado sobre otras asignaturas que trabajan los valores educativos y los derechos humanos.

¿Por qué insistir en que es una metodología idónea para una asignatura de la naturaleza que he presentado? Los motivos que lo legitiman son fáciles de entender si acudimos a su definición: el APS es una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas y ONGD (Puig, 2007). Es increíble cómo el/la alumno/a puede asimilar, a través de esta metodología, lo que significa "tomar partido" y "comprometerse", de manera mucho más significativa que a través de los discursos y los textos. Pero va más allá: mediante esta propuesta se favorece también la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad, contribuyendo al encuentro tanto de ciudadanos/as con unas determinadas necesidades como de profesionales relacionados con la educación y con el ámbito de la cooperación (insisto, como son las ONGD, interlocutores sociales clave para esta metodología) y a la búsqueda de soluciones conjuntas para las necesidades que se haya presentado a través de los trabajos que ellos/as mismos/as han escogido (lo cual supone también un elemento de gran carga motivadora) (Hunter & Brisbin, 2000). Finalmente, a fin de no extender esta justificación de por qué esta metodología, y no otras, ofrece las herramientas para que el alumnado "salga" al entorno de su comunidad e "investigue" cuáles son las necesidades reales existentes (Rodríguez Gallego, 2014): este escenario favorece una implicación definitiva y rotunda de alumnos y alumnas en el análisis de la realidad social y, quizá más importante, aprende a sensibilizarse (el concepto de "sensibilización" resulta neurálgico en la asignatura de Cooperación al Desarrollo y Educación, y aquí se llena de contenido pleno) por esas necesidades que ellos/as mismos/as han

⁴³ El cabildeo puede ser concebido como la capacidad para alcanzar un cambio específico en un programa o proyecto gubernamental, así como la capacidad de influir en un actor con poder de decisión. También se define como un proceso en el cual se fortalece la sociedad civil a través de la promoción de su participación activa, organizada y planificada, para incidir en el ámbito de lo público, en el pleno uso de sus derechos humanos y constitucionales. Es decir, el cabildeo implica poder participar de manera directa en el diseño, la ejecución, el monitoreo y la evaluación de los programas gubernamentales o en el impulso de leyes o reglamentos. Por este motivo, se requieren tres aspectos a desarrollar en el proceso de cabildeo: investigar, consensuar y negociar.

⁴⁴ La sistematización puede definirse como un proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de este modo.



detectado. Por lo tanto, para concluir, el APS se conceptualiza, así, dentro de la educación experiencial (Francisco y Moliner, 2010) y se caracteriza por conceder tácitamente el protagonismo al alumnado que participa activamente en el mismo; por conceder atención a una necesidad real, buscada por ellos/as mismos/as; por su evidente y necesaria conexión con objetivos curriculares; por la ejecución del proyecto de servicio y finalmente por la reflexión y valoración de la propia actividad realizada (Tapia, 2006; Folgueiras, Luna y Puig, 2013).

En las próximas páginas, la estructura con la que se van a encontrar los y las lectores/as que tengan interés en conocer este método de aprendizaje que bien pudiera considerarse que trasciende el concepto de “herramienta” para alcanzar el de “cultura de ApS”, entendiendo como tal un corpus heurístico que dota de una significación completa a la enseñanza de la cooperación al desarrollo en sus diferentes vertientes de acción es la que a continuación se relata: en primer lugar, se ofrecerá un marco que permita entender quién ha trabajado el ApS a nivel nacional e internacional, haciendo con ello un breve recorrido también histórico por el devenir de esta metodología. De ahí se pasará a describir brevemente en qué consiste y cuáles son los tipos de ApS que se han ofrecido en el curso académico 2010-2011⁴⁵ al alumnado de Pedagogía para que ellos/as escogieran el que prefirieran; en tercer lugar, nos remitiremos a las fases de acción de esta metodología que se consensuó con ellos y ellas; en tercero, se hará referencia a un instrumento imprescindible como herramienta de trabajo cuyo fin es el de ir relatando el proceso, tan importante en el desempeño de la citada metodología: el cuaderno del grupo. Para concluir, se dará paso a valorar y sistematizar la experiencia en sí, ofreciendo para ello ejemplos de los ApS llevados a cabo en el curso académico 2010-2011; acompañándola de una serie de reflexiones finales en las que se plantearán cuáles son las virtudes de este aprendizaje una vez acometido, contando de nuevo con los inestimables testimonios del alumnado, testigo y, principalmente, protagonista de su propio proceso de aprendizaje, al tiempo que se apunta a la emergencia de una “sexta generación” de Educación para el Desarrollo de la mano de la sistematización regulada del ApS como metodología. Sobre ello precisamente se volverá en el último apartado.

3. APS: RASGOS IDENTIFICATIVOS, FASES, TIPOLOGÍAS E INSTRUMENTOS DE TRABAJO DE UNA METODOLOGÍA MULTIMODAL

Líneas arriba ya se ha definido lo que es y lo que supone el ApS. Aquí se insistirá en las características idiosincrásicas que convierten a esta metodología en una alternativa tan pertinente para esta asignatura y se hará referencia a las modalidades que pueden identificarse en la misma, las fases en las que se divide la aplicación de la metodología y me centraré igualmente a uno de los instrumentos que posibilitarán que el proceso de ApS sea eminentemente educativo: el cuaderno del alumnado, que hay que sistematizar igualmente para asegurar el correcto aprendizaje por parte de los grupos responsables de los diferentes proyectos de ApS.

⁴⁵ Aquí he de hacer una aclaración: en el curso académico 2011-2012 estuve de baja por maternidad, con lo que no impartí la asignatura en cuestión, y en el curso académico 2012-2013 “estrené” esta asignatura dentro de la arquitectura que provee el Espacio Europeo de la Educación Superior bajo la estructura de “Grado” que pasa de Pedagogía a Educación Social, también en cuarto curso (en el segundo cuatrimestre, en el momento de celebrarse el VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo). Éstas son, por tanto, las razones que me llevan a que la experiencia que relato provenga del curso académico 2010-2011 y no de fechas más recientes.



3.1. Rasgos del ApS: confirmando la solidaridad recíproca

El ApS se caracteriza por constituir:

- Un método de trabajo activo: el alumnado es partícipe en primera persona en la adquisición del conocimiento que ellos y ellas pretendan (Tapia, 2006; Puig, 2007).
- Un método que orienta de manera real la solución de problemas: ésta ha de ser la aspiración del grupo, con lo cual el primero no ha de quedarse en el mero reconocimiento de la detección de problemáticas en el entorno, sino que ha de caminar y centrarse en su resolución (Stanton, 1990).
- Un aprendizaje que se centra en el alumno/a, indiscutible protagonista: ni en el profesorado, ni siquiera en los contenidos.
- Una estimulación constante y retroalimentada del trabajo cooperativo y en grupo, además del trabajo individual, que requiere también del concurso con otros agentes sociales (Ocaña y Zurutuza, 2008).
- Una transmutación del rol del profesorado, que se erige en facilitador/a o mediador/a, además de tutor/a del aprendizaje de los grupos de trabajo (Puig *et al.*, 2011).
- Un aprendizaje que desarrolla el compromiso social y cívico (Martínez Odría, 2007).
- Un aprendizaje que desarrolle habilidades sociales y reinvente la capacidad crítica (Puig, Batllé, Bosch y Palos, 2007).

Por tanto, y derivados lógicamente de lo que se va exponiendo, los objetivos básicos del ApS se identifican con:

- Promover en el alumno/a la responsabilidad de su aprendizaje.
- Desarrollar una base de conocimiento relevante para la profesión, en este caso, relacionada con la figura del cooperante (Furco y Billig, 2002).
- Desarrollar habilidades para la evaluación crítica.
- Desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales.
- Involucrar al alumno/a en un reto (problema, situación o tarea).
- Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible (Martín, 2009).
- Adecuar los objetivos de aprendizaje al nivel de los y las alumnos/as.
- Orientar la falta de conocimiento y habilidades hacia la búsqueda de la mejora.
- Estimular el desarrollo del sentido de colaboración como un miembro del equipo para alcanzar una meta común (Halsted, 1998).

Finalmente, en cuanto a la tipología de ApS sobre los que se puede trabajar, se reconocen hasta 4 modalidades de ApS (Martínez, 2008):

Servicio directo. Son las actividades o proyectos que requieren una relación directa, cara a cara, del alumnado con las personas o las situaciones de necesidad. El alumnado interviene directamente sobre el problema detectado. Este tipo de servicio promueve desarrollo



cognitivo, desarrollo de habilidades interpersonales, desarrollo social y afectivo, así como la adquisición de mayor responsabilidad social.

Ejemplos de ApS de esta modalidad trabajados en “Cooperación al Desarrollo y Educación”:

- Trabajar con alumnado de un instituto la dificultad de integración que a menudo tienen los adolescentes inmigrantes cuando llegan a las aulas valencianas, además de tener en cuenta al profesorado y a los padres.
- Elaborar un proyecto para concienciar a padres y madres bolivianos sobre la importancia de la educación en la infancia trabajadora.
- Concienciar a los jóvenes de un instituto de secundaria sobre la problemática del Sur respecto a la carestía de alimentación, a la vez que sensibilizar sobre la importancia de una alimentación sana.

Servicio indirecto. Son actividades y proyectos que generalmente se desarrollan en la institución académica. Se aportan recursos, ideas, experiencias, imágenes del área de necesidad y no tanto trabajando directamente con aquéllos/as en situación de necesidad o con las organizaciones comunitarias que dan respuesta a la misma.

Ejemplos de ApS de esta modalidad trabajados en “Cooperación al Desarrollo y Educación”, que ha sido la opción más utilizada:

- Recogida y envío de alimentos para países del Tercer mundo en colaboración con la campaña de un colegio concreto⁴⁶.
- Visibilizar a una ONGD concreta a través de una campaña de comercio justo, llevando sus productos y comparándolos con los productos que no lo son a través de una degustación en clase.

Advocacy. Se trata de actividades que requieren de los y las estudiantes el empleo de sus voces y de sus talentos para contribuir a la eliminación de las causas que generan o mantienen un problema concreto que afecta a la comunidad y que es de interés público. Quizás es ésta la modalidad que más casa y se adecua a la Cooperación al Desarrollo, por tener esta disciplina un componente de denuncia notable ante la situación que, *de facto*, se permiten actualmente tener buena parte de los países desarrollados con responsabilidades políticas, sociales y económicas clave para el desarrollo humano y sostenible a escala mundial. Para ello, los y las estudiantes realizan campañas de concienciación y sensibilización sobre un tema, elaboran documentación que será presentada a las autoridades locales, o exigen la puesta en marcha de proyectos tras establecer la correspondiente denuncia. Promueven estos proyectos el desarrollo de importantes habilidades como son: el conocimiento del funcionamiento de la comunidad y el poder público, el desarrollo de habilidades negociadoras y de gobierno, el conocimiento de las leyes y burocracia gubernamental y la adquisición de compromisos sociales que ayudan a desarrollar el sentimiento rotundo de pertenencia a una comunidad.

Como en los casos anteriores, ejemplos trabajados por los grupos en clase dentro de esta modalidad, que ha sido la opción más utilizada:

⁴⁶ En este caso, dado la naturaleza asistencialista de la campaña, la actividad se planteó para que los y las estudiantes reflexionaran sobre los enfoques de cooperación al desarrollo y qué valores pueden llegar a promoverse desde las aulas.



- Sensibilizar a la clase a través de un documento audiovisual preparado por el grupo sobre las mujeres inmigrantes víctimas de trata sexual, humanizando a las víctimas y dignificando el papel de las mujeres en el ámbito de la prostitución voluntaria.
- Dar a conocer la problemática de rechazo y discriminación a las mujeres con velo en un vídeo donde se muestra que no se deja pasar en un espacio público (biblioteca) a todas las mujeres que lleven fulares y bufandas, analizando sus reacciones e informándoles a través de trípticos de la campaña acometida.
- Reflexionar sobre la ambigüedad de los medios de comunicación acerca de la noticia de la lapidación de Sakineh Mohamadi-Ashtiani a través de una campaña en la que dan una piedra al transeúnte y le ofrecen alternativas para hacer con ella. En el momento en que les proponen “lanzarla a una mujer”, y ante la negativa, se proponen sensibilizar y dar a conocer esta realidad a través de una hoja informativa.
- Realizar una campaña de apadrinamiento de ancianos, aprovechando el “tirón” y buena prensa que tienen las referentes al apadrinamiento de infancia del Tercer Mundo.

Servicio de investigación. En esta última modalidad se trata de proyectos cuya finalidad es la recopilación de información y documentación relevante para la vida de la comunidad, la detección de las principales necesidades y urgencias o el conocimiento de las instancias y agentes sociales encargados de dar solución a los problemas que surgen en el día a día de la misma. La implicación en este tipo de actividades favorece el desarrollo de habilidades de búsqueda y síntesis de la información, la capacidad de discriminación de la información válida y no válida, la emisión de juicios sobre la información recibida, o la presentación de la información a otros.

Para este caso hay un ejemplo significativo: un grupo de clase escogió la aspiración de tratar de regularizar la situación de un senegalés sin papeles, Mamadou, conocido por una de las alumnas, a través del análisis de su situación, los trámites de regularización que habría de llevar (puesto que al no estar en una situación legal temía que al ser informado le detuvieran y prefería al final no conocer cuáles eran sus posibilidades, e incluso derechos) y los organismos y servicios que pueden ayudar a esta persona en dicho proceso.

3.2. Fases de acción de la metodología de ApS

A continuación se presentará, a través de un cuadro explicativo, las fases que son explicadas al aula en plenario en un taller inicial, y que se van trabajando a lo largo del cuatrimestre, estructuradas en seis momentos (Puig, 2007):



Tabla 1. Fases del ApS.

<p>1. PREPARACIÓN O PLANIFICACIÓN</p>	<p>La finalidad es ayudar al alumnado a comprender el contexto social en el que se inserta su actividad de servicio y las necesidades que requieren ser atendidas. Esta fase incluye el establecimiento de objetivos de tipo pedagógico y de servicio. Se han de planificar conjuntamente el proyecto de servicio a la comunidad y los objetivos de tipo curricular que se pretenden alcanzar a través del mismo a través de las primeras tutorías grupales. Esta fase incluye la enseñanza sobre la comunidad, sobre la identificación de necesidades de la misma, así como el ejercicio en destrezas y habilidades específicas para la ejecución de dichas actuaciones. También hay que reflexionar sobre las razones que justifican el servicio a la comunidad y lo que implica ser un ciudadano o ciudadana activa.</p>
<p>2. ACCIÓN</p>	<p>Supone la ejecución material y práctica de la planificación realizada en la fase anterior. Aquí el/la alumno/a escogerá entre los 4 diferentes tipos de ApS ya referidos.</p>
<p>3. DEMOSTRACIÓN</p>	<p>Una vez ejecutado el proyecto, el alumnado debe demostrar qué aprendizajes ha adquirido, transmitiéndolos al gran grupo de clase a través de modalidades diversas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personales (a través de un Cuaderno, al que me referiré en el siguiente apartado). • Públicas (realización de un vídeo en el que se sintetizan las fases del proyecto y sus principales resultados, la elaboración de carteles informativos, el diseño de una web site en la que se vuelca toda la información, envío de cartas, artículos a los medios de comunicación para dar a conocer las principales acciones llevadas a cabo, promover la reflexión en pequeños grupos de discusión o hacer una presentación oral del proyecto abierta a toda la comunidad).
<p>4. REFLEXIÓN</p>	<p>No sólo aprendemos de la acción, sino de la reflexión que somos capaces de llevar a cabo de la propia acción. En los APS, la reflexión constituye un aspecto central para garantizar el aprendizaje que se deriva de la acción. La reflexión, así, es el marco en el que se sintetiza y reorganiza toda la información que los y las alumnos/as reciben de toda la experiencia de servicio y del aprendizaje de las materias; es el recurso educativo que favorece que la experiencia llevada a cabo se llene de contenido y se expliciten las conexiones entre el proyecto concreto y los objetivos curriculares perseguidos. Se pueden contemplar diferentes fórmulas en este apartado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre la propia acción. • Pensamiento crítico sobre las diferentes fases. • Redacción de informes y conclusiones. • La enseñanza a otros de los aprendizajes adquiridos. • Evaluación del proyecto en su conjunto.
<p>5. RECONOCIMIENTO</p>	<p>Reconocer el valor del trabajo realizado por el alumnado constituye un aspecto importante del proyecto de APS. No se trata sólo de poner notas, sino de dar la mayor difusión posible a los trabajos/proyectos ejecutados.</p>
<p>6. EVALUACIÓN</p>	<p>Esta experiencia concreta fue diseñada y llevada a cabo por los y las propios/as estudiantes, junto con la profesora. Se tratará de llevar a cabo un análisis del proyecto, dejando constancia del número de participantes, duración, descripción del proyecto, materiales y objetos producidos (en caso de que fuera pertinente), objetivos curriculares tratados en su desarrollo, beneficios académicos derivados, beneficios afectivos (mejora de habilidades sociales, habilidades de trabajo en equipo), impacto del proyecto sobre la comunidad (a través de encuestas de opinión, entrevistas...). Se trata de que el alumnado se vaya entrenando en tareas de evaluación, en la síntesis y análisis de la información derivada de la puesta en marcha del proyecto, y comprendan que la evaluación cumple una importante función para la mejora continua de las iniciativas.</p>

Fuente: Puig (2007).



3.3. El cuaderno de grupo de ApS

Ésta constituye, sin duda, una pieza clave en el proceso de aprendizaje en el que se embarca el grupo, tras haber clarificado en talleres iniciales en qué consiste la metodología e incluso haber concertado ya en las primeras tutorías grupales qué tema trabajar y bajo qué modalidad de entre las cuatro posibles.

El cuaderno de grupo, que se cuelga en aula virtual y cuyas partes son igualmente explicadas en las sesiones de clase, constituye una guía para cada grupo, pero es mucho más que eso: ayuda a cada uno de ellos a sistematizar el proceso a través de una serie de apartados en los cuales éstos han de ir redactando todo lo que se va demandando a través del mismo. El objetivo es que todo el trabajo recopilado en el cuaderno se entregue finalmente a la profesora como documentación a tener en cuenta conjuntamente con la evaluación final de la exposición en la que, como se ha comentado, todos los grupos de clase han de valorar el trabajo defendido por cada uno de los grupos a partir de una serie de criterios establecidos y consensuados desde las primeras sesiones con la profesora.

A continuación, en la Tabla 2, se volverá a exponer el mismo cuadro que en el apartado anterior, pero esta vez con los componentes demandados en este cuaderno.

4. DESARROLLO DE LOS TRABAJOS: VALORACIÓN Y PASOS A DAR

En este apartado se hará referencia, por un lado, al balance de la experiencia y, por otro, a los beneficios que esta metodología ha producido en el alumnado, tal y como ellos/as mismos/as reflejan en sus cuadernos y exposiciones, así como en el profesorado, haciendo referencia a la propia experiencia de quien suscribe estas páginas.

El análisis de los resultados y del impacto positivo de los ApS sobre el desarrollo académico ha sido ampliamente estudiado, ya sea a niveles de educación formal, ya de formación universitaria. Entre las evidencias halladas en el desarrollo académico, caben destacar: un mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias (Wurr, 2002; Melchior, 1999; Howard, Markus y King, 1993), mayor asistencia, motivación y retención (Gallini & Moely, 2003; Furco, 2003 y 2006; Muthiah, Bringle, and Hatcher, 2002; Follman, 1999; Stupik, 1996; Melchior y Orr, 1995; Stephens, 1995; Shaffer, 1993) y mejores notas promedio (Follman, 1999; Weiler *et al.*, 1998; Stupik, 1996)⁴⁷. En la línea de la construcción de ciudadanía comprometida y en la promoción cívica, numerosos estudios (Yates y Youniss, 1998; Martin, Neal, Kielsmeier y Crossley, 2006)⁴⁸ muestran que este tipo de aprendizaje aumenta las probabilidades de la participación política futura como ciudadanos y ciudadanas activos/as de los y las estudiantes que han participado en actividades de APS. Otro de los impactos positivos evidenciados en los estudios de investigación ha sido el de la mejora de las relaciones interpersonales entre compañeros, padres y educadores, así como la percepción que posee la comunidad de la escuela y los jóvenes en general (Billig, 2002).

También en las revistas especializadas de educación en nuestro país ya se hallan los primeros análisis e investigaciones que insisten en las virtudes que tiene trabajar el ApS en el entorno universitario (Francisco y Moliner, 2010; Folgueiras, Luna y Puig, 2013; Rodríguez Gallego, 2014): a través de metodologías diferentes como encuestas, investigación de

⁴⁷ Recopilación de autores/as realizada por Furco (2006) en su ponencia del 7º certamen internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario: "Impacto de los proyectos de ApS". p. 22.

⁴⁸ *Ibidem*.



Tabla 2. Fases del ApS en cuaderno del alumno.

GRUPO DE ALUMNO/AS	Tienen que poner sus nombres y apellidos. Los grupos pueden ser a partir de 5 personas, dadas las altas ratio de clase.
1. PREPARACIÓN O PLANIFICACIÓN	1.1. Selección y Objeto del ApS: <ul style="list-style-type: none"> • Problema seleccionado. • Objetivos del proyecto. • Objetivos del aprendizaje intrínseco al proyecto.
2. ACCIÓN	2.1. Tipo de ApS seleccionado (de los 4). 2.2. Descripción del proyecto: <ul style="list-style-type: none"> • ¿A quién o quienes se dirige? • Duración prevista. • ¿Qué se pretende obtener? • Número de participantes. 2.3. Desarrollo del proyecto. Plan de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> • Tareas para todo el grupo. • Asignación de papeles y responsabilidades individuales (cuadro con los roles de cada uno de los miembros y la función asignada). 2.3.1. Propuesta de las actividades a realizar. 2.3.2. Desarrollo y explicación de cada actividad. 2.3.3. Cronograma de aplicación. 2.3.4. Calendario sobre reuniones de trabajo.
3. DEMOSTRACIÓN	3.1. Demostración de los aprendizajes adquiridos.
4. REFLEXIÓN	4.1. Reunión para analizar la aplicación del proyecto y redacción de un informe preliminar para evaluar el trabajo realizado. <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades y problemas encontrados en la realización de las diferentes fases. • Diálogo sobre la propia acción: conclusiones más relevantes. • Fases de la presentación a la clase.
5. RECONOCIMIENTO	5.1. Propuesta de difusión del proyecto.
6. EVALUACIÓN	6.1. Materiales y objetos producidos. 6.2. Objetivos curriculares tratados y beneficios académicos derivados. 6.3. Beneficios afectivos. 6.4. Impacto del proyecto sobre la comunidad.

Fuente: elaboración propia.

campo, observación participante, entrevistas semiestructuradas (con técnicas de análisis de contenido de Atlas.Ti.6.2.) y grupos de discusión. Todas ellas inciden en su resultado en el impacto positivo y la valoración de la utilidad atribuida.

En lo que respecta ahora a esta experiencia concreta, en la asignatura de Cooperación al Desarrollo y Educación del curso 2010-2011 se defendieron 10 trabajos, cuya temática y modalidad se escogieron libremente desde un principio por el grupo: 3 trabajos de aprendizaje directo, 2 de aprendizaje indirecto, 5 de *advocacy* y 1 de investigación. Si nos remitimos al espacio en el que se han centrado, 5 trabajaron en el ámbito escolar y universitario y 5 en diferentes escenarios públicos (en la calle, en bibliotecas, en ONGD concretas, en servicios de asesoramiento a inmigrantes, etc.). Las temáticas de trabajo escogidas bien se podrían integrar en 4 grandes áreas, todas ellas perfectamente justificables dentro de la Cooperación al Desarrollo: la interculturalidad y respeto a la diversidad (1), la ciudadanía crítica (2),



la sensibilización ante realidades vinculadas al Sur (2) y la igualdad y atención a derechos humanos (5), este último sin duda el más numeroso.

Resulta significativo reconocer cómo el sentido vivido de retroalimentación que tiene con el alumnado provoca una vinculación especial que Furco (2006) no duda en referirse a ella como una suerte de esferas de colores: mientras la “esfera violeta” asegura su impacto, la “azul” representaría el aprendizaje académico y la “roja” la necesidad requerida por la propia comunidad. En el caso que aquí se relata, este arco iris se ha evidenciado, y todos/as ellos/as han disfrutado mucho con la experiencia, como así lo han escrito en la autoevaluación de la asignatura y su cuaderno de ApS. Una de las pruebas de ello ya se hace patente con los títulos, muchos de ellos provocadores, con los que rotularon sus trabajos, y que recogen buena parte de esta filosofía de enseñanza: “¡Aquí tú no entras!”, “Y tú, ¿qué harías con esa piedra?” o “¡Apadrina a un yay@!”, entre otros. El hecho de que se les haya podido dar la oportunidad de defender y aplicar sus ideas con autonomía, ideas que provienen del concierto del grupo, a la realidad, observando las repercusiones que han tenido las mismas tanto fuera como dentro del entorno de clase (puesto que se produjeron debates muy interesantes e ilustrativos del impacto provocado en los y las compañeros/as, tras las exposiciones) también ha sido casi unánimemente valorado de manera positiva, poniendo en jaque competencias que tienen que ver con el diálogo, la escucha activa, el consenso, el enfrentamiento a conflictos, la negociación, la solidaridad así entendida, el compromiso activo, y un largo etcétera.

Se transcriben aquí algunas de las valoraciones que ellos y ellas escribieron en sus respectivos cuadernos de trabajo y que, en definitiva, constituyen un buen repositorio de estas conclusiones porque reflejan el sentido auténtico de esta metodología de trabajo en equipo:

- *“Hasta que no llevas a cabo tu proyecto y lo ejecutas de verdad, no te das cuenta del alcance que puede tener”.*
- *“El aprendizaje es mucho más completo porque nosotras hemos decidido desde el tema a cómo llevarlo a cabo”.*
- *“Por mucho que puedas leer en libros sobre la responsabilidad que tenemos como pedagogos para con la sociedad, hasta que no tocas la realidad con métodos como éste no nos enteramos bien de la idea”.*
- *“La libertad que nos han dado es decisiva a la hora de darnos cuenta cuál es nuestro papel en este trabajo”.*
- *“Solidaridad, responsabilidad, compromiso... Todas estas palabras cobran un sentido verdadero con el Aprendizaje Servicio (...) Ahora ya podemos contar lo que significa, al haberlo vivido desde dentro”.*
- *“Nos ha hecho más conscientes, más sabedores de cuáles son nuestras limitaciones, los obstáculos que se presentan cuando quieres transformar una realidad que no te gusta, pero sobre todo, a saber reaccionar y conocer nuestras armas (...). Ahora tenemos ganas de idear más cosas, de hecho, tenemos en mente continuar nuestro proyecto pero aplicándolo sobre otros colectivos, como los chavales con los que trabajamos”.*

Otra buena señal es la calidad final de las presentaciones realizadas tras un cuidado proceso de elaboración, puesto que los grupos no se limitaron sólo a presentar la experiencia y acompañarla de una buena presentación de *power point* (a lo que, quizá, estamos ya más acostumbrados), sino que además prácticamente todos los grupos han diseñado



materiales gráficos para acompañar sus trabajos, que muchos de ellos eran campañas, a través de trípticos informativos, vídeos explicativos elaborados por ellos, adaptaciones personales de materiales didácticos encontrados por ellos, carteles, degustación de comercio justo en clase y compromisos de continuar trabajando tanto en los centros educativos donde acudieron como en las asociaciones y ONGD que visitaron y conocieron para llevar a buen término sus respectivos trabajos.

Concluyendo ya, y de manera complementaria a la experiencia narrada, Palos (2006) y Rubio (2009) apuntan a una serie de motivos por los que merece la pena adoptar el ApS, que se unen a los que ya se han descrito transversalmente en estas páginas y son deudores también del estado de la cuestión que también lo ha plasmado de manera patente y que aquí ha sido relatado, razones por las cuales la autora de estas líneas las suscribe porque también las vive, esto es, con el relato de su experiencia cree dar buena prueba de ello: el ApS facilita el aprendizaje del estudiantado y refuerza los resultados positivos, al ser de este modo valorados por toda la clase e incluso reconocer el impacto fuera de ella; favorece la mejora y el cambio metodológico del profesorado, así como de los diferentes profesionales que intervienen en la educación y de los centros; posibilita la integración real y vivenciada entre la escuela, la comunidad y el territorio, e incide en la dimensión ética de la educación, tan importante desde una disciplina como la "Cooperación al Desarrollo en Educación" desde la que exijo al/a la estudiante⁴⁹:

- *Desarrollar destrezas que desemboquen en una ciudadanía informada y responsable, deseosa y capaz de jugar un papel positivo en la vida política y cultural de la comunidad, tanto universitaria como en el resto de la sociedad, particularmente en todo lo referente a los asuntos educativos.*
- *Fortalecer la habilidad de reflexionar críticamente sobre determinadas realidades de la educación de las regiones del Sur.*

Para el profesorado, para esta experiencia narrada en este caso, supone un cambio radical en la concepción de la función docente, que casa con el espíritu desde el que se nos ha invitado al cambio y a la innovación desde el marco del Espacio Europeo de la Educación superior: el rol de facilitadora, de participante activa, de mediadora incluso entre los grupos de alumnado y el resto de interlocutores sociales activos válidos para sus trabajos, así como de recursos y materiales para llevarlos a cabo, provocan nuevos retos y renovadas formas de repensar y retroalimentar continuamente nuestra función docente e investigadora en la universidad, acercándonos al estudiantado a través del fortalecimiento de un clima de mayor confianza fruto de una cercanía en las relaciones que se han establecido con los grupos, generándose un diálogo abierto, horizontal e igualitario. Todo ello marcado por un ritmo de trabajo colaborativo, cediendo clases no presenciales para posibilitar el encuentro tanto entre los miembros del grupo como con la profesora a través de tutorías grupales, a fin de que las reuniones tengan lugar con relativa periodicidad y de que haya un flujo constante de comunicación entre ambas partes. Pero además, y esto es particularmente una de las grandes virtudes que para mí encierra esta asignatura, la posibilidad gratificante y sumamente enriquecedora de poder haber aprendido de y con profesoras y profesores concretos, pero también con equipos y grupos de trabajo que ya la aplicaban en otras asignaturas, lo que ha provocado una curiosidad, primero, transmutada en un compromiso firme, después, por seguir trabajando con este grupo, liderado por la profesora García López, y por continuar tanto en la investigación como

⁴⁹ Tomado de la guía académica de la asignatura de Cooperación al Desarrollo y Educación. Curso académico 2010-2011.



en la elaboración de materiales didácticos de una metodología, en definitiva, que presenta, parafraseando una de las frases más utilizadas desde cooperación al desarrollo, que “otras metodologías son posibles... y necesarias”.

5. LIMITACIONES DEL APS

Parafraseando la más reciente publicación de Batllé (2013), una de las principales exponentes y precursoras del ApS en España⁵⁰, una de las preocupaciones y barreras más complejas en la incursión de esta metodología, revolucionaria en sus preceptos, que no en sus formas, es que encuentra profundas limitaciones en el espacio actual, estanco y obsoleto.

La innovación que presupone el ApS se fundamenta en el aprendizaje basado en la acción social conjunta como fuente de transformación y compromiso. Denota, por tanto, una profunda complejidad dadas sus pretensiones en un sistema complicado⁵¹ y, al mismo tiempo, una franca sencillez en cuanto a sus fundamentos teóricos basados en la acción, cultura del ejemplo y la práctica.

Como plantea Fernández Carrión (2013), la educación formal, ya sea en el aula, ya en la universidad, entre otros muchos condicionantes, está sometida a una malla curricular académica que establece tanto los contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales a trabajar en el aula, a menudo con itinerarios cerrados elaborados, especialmente en las escuelas, por personas ajenas al centro. De esta manera, la introducción y acomodación del aprendizaje a través de metodologías alternativas a la establecida se convierten en unas tareas complejas. Históricamente, así, la escuela se ha desarrollado como un salvoconducto a la destrucción de la cultura por parte de los numerosos conflictos que han marcado la huella de la civilización. Este hecho la ha conducido a una impermeabilidad aparente que, aunque muchas autoras defienden bajo un sentido humanista, permanece inflexible a las innovaciones de base⁵², cuya efectividad está más que demostrada. En la universidad, además, existen complicaciones añadidas que dificultan notablemente el trabajo interdisciplinar en ApS: la consolidación de equipos docentes que se comprometen, por ejemplo, a trabajar esta metodología durante un curso académico está limitada por aspectos como la falta de seguridad en mantenerse en una asignatura de un año a otro; poniendo un ejemplo significativo de uno de los obstáculos existentes al respecto, obligando a éstos y a éstas a aplicar la metodología de manera aislada y corriendo el riesgo con ello, además de que el alumnado perciba esta metodología como “una repetición” de un curso a otro si no se establecen cauces de diálogo que permitan, así mismo, entender esta metodología dentro de proyectos constructivos e interdisciplinares. Las actuales *ratio* no favorecen, tampoco, que pueda establecerse un plan tutorial con la eficacia y sistematicidad que merece esta metodología. En primer curso del grado de Pedagogía y Educación Social de la Universitat de València se supera la centena de estudiantes, mientras que en cuarto curso hay optativas, como Cooperación al Desarrollo y Educación, con 90 alumnos/as matriculados/as.

⁵⁰ Su trabajo, *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*, hace una recopilación de vivencias y observaciones fruto de sus diez años de experiencia. Como ella misma explica, no se trata de un libro teórico buscando los porqués, sino que más bien se centra en los “cómos”, “cuándos” y “dóndes” del ApS.

⁵¹ Se hace patente que la dificultad de su inclusión no es debido a su complejidad, que no es sinónimo de complicado, sino a las barreras de un sistema definitivamente estático.

⁵² La referencia a “base” hace suscitarse la existencia de modificaciones de forma, que tratan de suplir deficiencias en los objetivos educativos, dadas las necesidades sociales actuales, pero que no dejan de ser medidas limitadas, pues no transforman en su esencia las estructuras rígidas, meritocráticas y positivistas de construcción y manejo del conocimiento en el que las relaciones de poder se basan en una asimetría en cuanto a su acceso y posibilidad de creación.



Para concluir, la pedagogía del ApS se fundamenta en la concepción de una educación para la libertad, en la que no se aceptan determinismos sino desafíos, asumiendo la incertidumbre en el proceso de aprendizaje y respetando la capacidad del alumnado a crear su propio mundo, más allá de los límites del que han heredado. Por ello, no es suficiente la incorporación de metodologías como aprendizaje-servicio, aprendizaje basado en proyectos sociales o como se prefiera definir, sino que es necesaria una transformación profunda del sistema educativo *per se*, si lo que se pretende es la creación de una ciudadanía global comprometida con la situación de los demás (Fernández Carrión, 2013). Sin duda, el empleo arbitrario de este tipo de aprendizaje aporta, ya de por sí, un cambio sustancial en la concepción de educación y de su relación con el entorno. Puede que incluso así se conciba en un principio, dada la complejidad y rigidez del sistema, pero conformarse con su implantación es limitar el potencial transformador del aprendizaje experiencial basado en la responsabilidad social con la participación efectiva de sus ciudadanos y ciudadanas.

6. ¿HACIA UNA SEXTA GENERACIÓN DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO CON EL APS?

Aunque la Educación para el desarrollo (EpD) y el ApS han discurrido de manera independiente, lo cierto es que poseen muchos elementos en común y su vinculación efectiva puede arrojar luz sobre una nueva manera de concebir la educación y la cooperación, como dos elementos interdependientes de un compromiso global que ha de mirar hacia el bienestar común de las personas.

Es necesario un paso más en las metodologías empleadas, así como en la finalidad y los fundamentos que sustentan a la EpD para dotarla del potencial de transformación social que pretende tener. Esas 4 dimensiones de la EpD que expresa la Coordinadora Española de ONGD (2005): la sensibilización, la formación, la incidencia y la investigación, son posibles de manera simultánea en un nivel en el que la educación y la práctica social se combinan y se enriquecen mutuamente. Sensibilizar a través de una concienciación sobre realidades ajenas a la evidencia diaria. Emplear conocimientos que formen sobre habilidades y valores que promuevan un desarrollo humano del ser en toda su plenitud. La incidencia política con movilizaciones de acción social en las que la sociedad civil se alce ante las injusticias y en defensa de sus derechos, tomando parte activa en la toma de decisiones en el planteamiento de alternativas de desarrollo a nivel local, nacional y global. Y, finalmente, la investigación y creación de nuevos conocimientos a través de la experiencia y el análisis crítico de las situaciones analizadas y experimentadas.

Cada vez más, por ello, toma relevancia el enfoque basado en promover una ciudadanía activa, participativa, constructiva, comprometida y preparada como base y sustento de un desarrollo humano sostenible a escala planetaria. La incidencia en el asociacionismo, la movilización, la participación, la exigencia en su discurso y acciones, así como el empoderamiento de las distintas capas sociales como principios en la prosperidad de un sistema que está aún por construir, un sistema justo y equitativo, incluyente y sustentable, para la sexta generación de EpD (Fernández Carrión, 2013). Un sistema cuyas claves se nos presentan hoy como elementos irrefutables de un nuevo orden mundial.

Baselga *et al.* (2004) apoyan la idea de una maduración de la EpD a través de la actuación concertada mediante redes multinivel en la que se establezca una agenda estratégica común en la que exista un reparto de funciones. Insisten en la importancia del



empoderamiento desde las organizaciones del Sur y la incidencia política desde las del Norte que altere el modelo de desarrollo dominante por una apuesta más humana, ecológica y equitativa. Puesto que el sesgo radica en pretender, como manifiestan estos autores, a través de estas estrategias, gestar relaciones justas entre Norte-Sur. Si bien es cierto que unos y otros poseen características diferenciadas y se sitúan en posiciones desiguales marcadas por relaciones de poder, mantener tácticas disímiles con un mismo objetivo arroja evidencias de una relación desigual de base, en la que la supremacía la sigue manteniendo una sola parte de la ecuación. El mensaje que se desprende de un discurso construido desde el Norte difícilmente puede suponer un cambio de rol en el que se pretenda dar cabida a otras opiniones. No sólo se debe cuestionar lo establecido, sino que se debe promover la construcción de alternativas desde el Sur. En este sentido, el cambio de posición de la cooperación al desarrollo ha sido resultado en parte por la presión del Sur en respuesta a sus evidentes fracasos, pero también a un cierto interés de recuperar su soberanía e independencia real de acuerdo a las relaciones de dependencia establecidas. Una educación para la ciudadanía global debe ser, pues, una intención por parte de todas las esferas sociales, pero también por parte de todos los países y sus líderes. Es importante conocer y comprender el panorama internacional sin estigmatizar por las diferencias y aceptando la relatividad del progreso en todas sus variantes. Por ello, una sexta generación de EpD podría comprender el ApS en el Norte y en el Sur de manera coordinada, en el que se establezcan vínculos de cooperación y enriquecimiento de las diferentes experiencias (Fernández Carrión, 2013). La apuesta por líderes sociales no resulta una fórmula nueva en Latinoamérica, donde se incide en el empoderamiento de las poblaciones a través del desarrollo de capacidades que les permitan desenvolverse en el sistema de cooperación internacional, pero también en el propio, aprendiendo a movilizarse y reivindicar los derechos de los y las ciudadanos/as, ejerciendo presión al propio estado, como garante de éstos.

El nuevo enfoque basado en derechos humanos, que reclama la cooperación internacional, sigue esta línea de dar protagonismo a los sujetos de derechos en su intención de exigir que se cumplan los acuerdos internacionales, jurídicamente vinculantes, a los sujetos de obligaciones. Pero no es una tarea única del Sur. La crisis mundial actual ha evidenciado las grietas del sistema por el que históricamente ha apostado Occidente. La participación activa de la ciudadanía y su incidencia política en la materialización de una democracia funcional y real se hace palpable en diversas dimensiones del ApS. El empoderamiento de la clase obrera, en un momento en el que se acentúa la brecha entre estamentos sociales, resulta crucial para el bienestar de la población. Y la alianza y compromisos de la educación formal en esta tarea permite no solo la apertura a nuevas realidades y conocimientos, sino la construcción de una nueva sociedad, comprometida y sensible a los retos sociales, parte concomitante de su propia realidad.

La revolución tecnológica ha contribuido a este papel de presentar a un Sur incapaz de gobernarse a sí mismo y tener éxito sin la ayuda del Norte, responsable en parte de su situación, que unido al atraso, la naturaleza y la ignorancia (Smillie, 1998) han condenado a la dependencia sostenida. Una mayor incidencia en crear relaciones reales entre estudiantes de diferentes partes del mundo, a través de fórmulas metodológicas como el ApS, contribuiría a desmitificar la influencia de los medios de comunicación y a transformar los estereotipos sobre los que se construye la actual diversidad cultural. Una conciencia crítica, basada en la estimulación cognitiva, las relaciones interpersonales, los retos grupales, la experiencia y la cercanía con las personas que nos rodean, el compromiso social y la tolerancia a las diversas manifestaciones culturales. El ApS y su planteamiento educativo pueden, en definitiva, contribuir significativamente a desarrollar una concepción de la EpD



más allá de una estrategia de cooperación y superar los límites estancos de un sistema obsoleto en el que la influencia de las leyes del mercado toma las riendas de sus intereses. La tecnología, en este caso, se puede convertir en una aliada de la educación a través de procesos conjuntos en los que grupos de estudiantes de países del Norte y del Sur compartan sus experiencias y desafíos en la realidad de su comunidad.

Según Freire (2001), uno de los errores del humanismo y de los valores que pretende la educación es la concepción ingenua del modelo ideal del buen ciudadano, olvidando la situación concreta de su manifestación en la vida real, de su existencia en la especificidad de las acciones. A través del ApS, se consigue.

7. AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer con este escrito a mi alumnado, que, desde 1998, me ha acompañado en las clases de Cooperación al Desarrollo y Educación, aprendiéndonos y enseñándonos, *sentipensándonos* mutuamente.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBOAN (2011): *El desarrollo alternativo por el que trabajamos. Aprendizajes desde la experiencia*. Lankopi, San Sebastián.
- ALBOAN-Universidad de Deusto (2006): *De la ciudadanía local a la global y de la ciudadanía global a la local. El camino andado*. Gobierno Vasco-Diputación Foral de Gipuzkoa, Bilbao.
- Baselga, P., Ferrero, G., Boni, A., Ortega, M^a L., Mesa, M., Nebreda, A., Celorio, J.J., Monterde, R. (2004): *La Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación*. Universitat Politècnica de València, Valencia.
- Batlé, R. (Coord.)(2013): *60 buenas prácticas de aprendizaje servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Fundación Zerbikas. Disponible en: <http://www.zerbikas.es/guias/es/60.pdf> [consultado el 04/04/14].
- Billig, S.H. (2002): Adoption, implementation, and sustainability of K-12 service-learning. En: A. Furco & S. H. Billig (Ed.), *Advances in service-learning research: Vol.1. Service-learning: The essence of the pedagogy*. CT: Information Age, Greenwich, pp. 245-267.
- Boni, A. (2011): Educación para la Ciudadanía Global. Significados y prácticas para un Cosmopolitismo Transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17: 65-87.
- Boni, A., Cerezo, S. (2008): La Educación para el Desarrollo como motor de cambio transformador en los actores de la cooperación para el desarrollo. *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano* 07: 26-34.
- Boni, A., León, R. (2013): *La Educación para el Desarrollo como educación para la ciudadanía global. De la cooperación al desarrollo en el Norte y Sur globales*. Intermon Oxfam, Madrid.
- CONGDE (2005): *Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Coordinadora de ONG para el Desarrollo España (CONGDE) y Fundación Santa María, Madrid.



- Fernández Carrión, Y. (2013): *Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. La alianza entre Educación para el Desarrollo y el Aprendizaje-Servicio*. Trabajo Fin de Master. Master de Cooperación Internacional. Especialidad en Planificación Integral de Desarrollo Local. Universitat de València, Valencia. Documento policopiado sin publicar.
- Folgueiras, P., González, E., Puig, G. (2013): Aprendizaje y Servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362: 159-185.
- Francisco, A., Moliner, L. (2010): El aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica de Formación de Profesorado*, 13 (4): 69-77.
- Freire, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*. Morata, Madrid.
- Furco, A. (2006): *Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. Fundamentos conceptuales e impacto del aprendizaje-servicio*. En: VV.AA.: Actas del 7º Seminario Internacional de aprendizaje-servicio solidario. Buenos Aires, pp. 19-27.
- Furco, A., Billig, S.H. (Ed.) (2002): *Service-Learning: The essence of pedagogy*. CT: Information Age, Greenwich.
- García López, R., Martínez Usarralde, M.J. (2007): Aprendizaje Servicio. En: R. García (Ed.), *Autoaprendizaje sobre cuatro metodologías de innovación docente universitaria*. Unitat d'Innovació Educativa, Universitat de València, Valencia. Formato CD. I.S.B.N. 978-84-693-0768-7.
- Halsted, A. (1998): Educación redefinida: la promesa del Aprendizaje Servicio. En: *Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: Actas del I Seminario del Aprendizaje Servicio*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, pp. 23-32.
- HEGOA (Argibay, M., Celorio, G., Celorio, J.) (2009): *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Zubiria Etxea, Bilbao.
- Hunter, S., Brisbin, R. A. (2000): *The impact of service learning on democratic and civic values*. *PS: Political Science and Politics*, 33(3): 623-626. <http://dx.doi.org/10.1017/S1049096500061667>
- Martín, X. (2009): *La pedagogía del aprendizaje servicio. Aprendizaje Servicio (APS): educación y compromiso cívico*. Graó, Barcelona.
- Martín, X., Rubio Serrano, L., Batlle, R. y Puig Rovira, J.M. (2010): *¿Qué es Aprendizaje Servicio? Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de Aprendizaje Servicio*. Octaedro-Ministerio de Educación-Secretaría General Técnica, Madrid-Barcelona.
- Martínez Martín, M. (coord.) (2008): *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro, Barcelona.
- Martínez Usarralde, M.J. (2011): "¿Qué es cooperar, me preguntas?": argumentario personal de una profesora de cooperación al desarrollo. En: M.J. Martínez Usarralde (coord.), *Sentipensar el Sur: Cooperación al Desarrollo y Educación*. Publicacions de la Universitat de València-Patronat Sud-Nord i La Fundació de la Universitat de València, Valencia, pp. 19-32.
- Martínez Usarralde, M.J., García López (2011): Aprendizaje Servicio (ApS). Cooperación al Desarrollo en Educación: alianzas para el compromiso hecho acción. En: J.M. Senent (coord.), *La Innovación Educativa en Educación Social en la Universidad de Valencia*. Universitat de València, Valencia, pp. 105-118.
- Martínez-Odría, A. (2007): Service Learning o Aprendizaje Servicio: la apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (4), 627-640.



- Mesa, M. (2001): La educación al desarrollo: evolución y perspectivas actuales. En: A. Monclús (coord.): *Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional*. Editorial Complutense-Unicef, Madrid, pp. 53-79.
- Ocaña, M. y Zurutuza, R.A. (2008): Una experiencia de Aprendizaje en Servicio. *Organización y Gestión Educativa*, 16 (6), 28-29.
- Ortega, M.L. (1994): *Las ONGD y la crisis de desarrollo*. IEPALA, Madrid.
- Ortega, M.L. (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid.
- Ortega, M.L. (2008): La Educación para el Desarrollo. Dimensión estratégica de la cooperación española. *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano*, 07: 14-18.
- Palos, J. (2006): *Can Planas: una vía de integración para personas sin techo*. *Cuadernos de Pedagogía*, 357: 75-76.
- Puig, J.M. et al. (2007): *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro, Barcelona.
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. (2011): Aprendizaje Servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 347 (1): 45-67.
- Rodríguez, M. (2014): El Aprendizaje Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación* 1: 95-113.
- Rubio, L. (2006): Ecoauditoría en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 357: 77-79.
- Smillie, I. (1998): Optical and Other Illussions. Trends and Issues in Public Thinking About Development Co-Operation. En: I. Smillie & H. Helmich (Ed.), *Public Attitudes and International Development Co-operation*. OCDE-Consejo de Europa, París, pp. 21-40.
- Stanton, T. (1990): Service-learning: Groping toward a definition. En: E. Kendal et al. *Combining service and learning: a resource book for community and public service*. National Society for Internships and Experiential Education, Raleigh, N.C. Vol. 1, pp. 65-67.
- Tapia, M. (2006): *Aprendizaje y servicio solidario*. Ciudad Nueva, Buenos Aires.



EXPLORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES CON ENFOQUE DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA UNIVERSIDAD: PERFIL Y PERCEPCIÓN SOBRE EL DOCENTE

Ana Cano Ramírez¹ y Alejandra Boni Aristizábal²

(1) Universidad de las Palmas de Gran Canaria. acano@dps.ulpgc.es

(2) Universidad Politécnica de Valencia. aboni@dpi.upv.es

1. INTRODUCCIÓN

El conjunto de revisión bibliográfica nos sitúa en un momento coyuntural en el que las conquistas conseguidas en la incursión de la educación para el desarrollo con enfoque de la ciudadanía global (en adelante EDCG) en las universidades se manifiestan de manera contradictoria. Mientras, por un lado, los progresos acontecidos aportaban indicios de esperanza (todo el engranaje normativo e institucional emergente en la última década en la institución universitaria, estimulado en gran parte por el proceso de adaptación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), así lo hacía ver)⁵³, por otro lado, se extiende una sombra de desconfianza basada en el retroceso y debilitamiento que la práctica está experimentando merced a un modelo universitario al servicio del mercado, fundamentalmente, en lo que a su función esencial de poner sus capacidades y potencialidades al servicio de las necesidades de las personas y de la sociedad en su conjunto⁵⁴.

Para el desarrollo de esta investigación nos basamos en el conjunto de fuentes documentales oficiales en las que se institucionaliza la EDCG en la Universidad. Por ejemplo, en la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española (2007: 103), se señala a las universidades como actores que pueden desempeñar un importante papel en la educación para el desarrollo (en adelante ED). Sin embargo, las actividades ofertadas en relación con la EDCG, son generalmente de ámbito extracurricular o de posgrado, aunque algunas universidades imparten asignaturas optativas sobre este tema. Se subraya también la importancia de la transversalización de la ED en los currículos académicos e introducción de materias específicas en carreras de educación, comunicación, derecho, etc.

Nuestra concepción de la EDCG es la que propone Alejandra Boni cuando señala que ésta es un "proceso educativo transformador, comprometido con la defensa y promoción de los derechos humanos de todas las personas, que busca vías de acción en el ámbito individual,

⁵³ Se puede consultar el marco normativo e institucional del que se ha hecho acopio en diversas e interesantes publicaciones como las de Argibay, M. y Celorio, G. (2005); Ortega, M^a L. (2008); Coque Martínez, J., Ortega Carpio, M^a L. y Sianes Castaño, A. (2012), entre otras.

⁵⁴ Encontramos referencias a este posicionamiento en una cada vez más rica y amplia bibliografía que pone de manifiesto esta situación, y en la que se puede profundizar, como por ejemplo Zabalza, 2003; Manzano, V. y Andrés, L. 2007; Angulo Rasco, 2009; Gimeno Sacristán, J., 2009; Martínez Bonafé, 2012).



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: 619, 2006a: 47). Este modelo de ciudadanía se basa en "la plena consciencia de la dignidad intrínseca al ser humano, en su pertenencia a una comunidad local y global y en su compromiso activo para conseguir un mundo más justo y sostenible" (Consortio, 2009: 42).

Esta idea queda reforzada cuando Walker nos dice que el objetivo de la educación superior debe ser contribuir de manera sustancial en la "calidad de vida y el bienestar individual y social, además de mejorar las vidas y las sociedades humanas a través de la formación de las capacidades humanas" (2011: 86).

1.1. El perfil del docente universitario

Las características del perfil del docente universitario cuya actividad profesional se desarrolla atendiendo al enfoque metodológico de la EDCG, quedan diferenciadas del perfil de aquel otro profesor que se rige por un modelo educativo más convencional y tradicional.

Así tenemos que, en la literatura especializada en la ED, encontramos que la formación específica en EDCG, tanto inicial como continua, es un factor clave de todo el proceso educativo y un apoyo imprescindible para que los profesores, profesoras y responsables académicos, comprendan y orienten los contenidos propios de aquella, que a veces, son complejos, están interconectados y/o son controvertidos (VVAA, 2009: 54). Aquéllos, además, deben ser formados en didácticas específicas y en relación a la dinámica del propio centro (Juanjo Celorio, citado en Argibay y Celorio, 2005: 62). Todo ello es de aplicación a cualquier docente, indistintamente del nivel educativo en el que desarrolle su acto pedagógico. Por tanto, por extensión, se incluye al profesorado del ámbito universitario.

La aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje para la EDCG supone que la mayor responsabilidad del docente es más la selección y diseño de tareas de aprendizaje adecuadas, que la comunicación del contenido de una materia (Knapper, 2009: 32). El papel del docente universitario consiste básicamente en crear y facilitar situaciones de aprendizaje que favorezcan, por un lado, el desarrollo personal y, por otro, que contribuyan a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento. Ello requiere que el docente sea capaz de generar situaciones que estimulen el diálogo razonado y la creatividad, y que sea consciente de que no se trata tanto de que hable como de que escuche a sus estudiantes (Ortega Navas, 2010: 322).

En consonancia con esta afirmación, Guiso, tomando la propuesta de Freire, nos indica que "el rol del educador no consiste en acercarse con teorías que expliquen a priori lo que está sucediendo, sino descubrir los elementos teóricos enraizados en la práctica" (1996: 5), por lo que el docente se convierte en un acompañante, un consejero, un orientador y un motivador que ayuda y apoya al estudiante en el proceso de aprendizaje; que debe tener capacidad de transmitir interés y crear retos, así como transmitir pasión por el conocimiento (Zabalza, 2003:196-197).

De esta manera, el docente debe facilitar el proceso de aprendizaje de las personas para que éstas sean capaces de construir su propio conocimiento, participar activamente en la sociedad del futuro con un pensamiento constructivo, creativo, crítico, dando lugar a un aprendizaje de calidad, que es el que dará sentido realmente al aprender en la sociedad



actual. Es el docente el que debe fomentar y propiciar el fenómeno creciente de la educación permanente para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida; en definitiva, se trata de orientar su labor en coherencia con favorecer el bienestar de las personas a todos los niveles y la reducción de la exclusión social (Ortega Navas, 2010: 317). La consecución de esta finalidad se nutre de los valores que sustentan el enfoque de capacidades para el desarrollo humano, que son el bienestar y la seguridad del ser humano, la equidad, la participación y el empoderamiento, los derechos humanos, la libertad cultural y la sostenibilidad medioambiental (Peter Penz *et. al*, 2010).

Para ello se necesita de profesores comprometidos, críticos, transformadores “que consideren la educación como una actividad creadora que, a partir de la realidad cotidiana, prepara para la libertad, el crecimiento individual y el bien común; que trabajen de manera cooperativa y en red para generar los necesarios procesos de cambio y que lleven adelante un movimiento de transformación de la educación, implicando a toda la comunidad educativa desde el interior de las propias universidades” (VVAA, 2009: 55).

El docente⁵⁵ universitario debe poseer capacidad para exponerse y estar abierto al cambio, debe ser flexible, ser capaz de reaccionar y adaptarse a nuevas circunstancias que surgen de manera imprevista y espontáneamente en el aula; se espera de él que sea una persona con iniciativa, que tome decisiones y que adopte una actitud responsable, a la vez que tenga capacidad para realizar revisión de sí mismo y de su tarea, y que posea capacidad comunicativa (Ortega Navas, 2010: 319).

El enfoque de la EDCG requiere de docentes sensibles a una realidad plural y diversa, y también aceptar que la democracia cultural forma parte indisoluble de la democracia participativa y reivindicativa de los derechos humanos que decimos defender (Polygone, 2002: 40). Añade Zabalza que es conveniente que los docentes, en la medida en que la asignatura lo permita, respeten los intereses y cualidades personales de los alumnos, rasgo que le requiere empatizar, hacer un esfuerzo por comprender la forma en que el estudiantado ve las cosas. Es importante que el docente comprenda que esto no significa perder autoridad o tener que ceder siempre a su particular visión de los acontecimientos, si no que se trata de que estén dispuestos a reconocer al alumnado como copartícipes (o principales interesados) en la aventura de la formación que intenta desarrollar (Zabalza, 2003: 196-197).

Siguiendo a Gimeno (2005), el docente debe ser proactivo, y eso exige un profesorado motivado por su oficio, buen conocedor de los jóvenes y del mundo que les ha tocado vivir, que sepa convertir los contenidos “en cultura viva”, conectada con la realidad. Añade el autor que ha de ser una persona segura de sí misma, pero a la vez, que sea capaz de identificar los miedos y temores que surgen ante lo nuevo e imprevisto (Cano, 2009) que aparecen en el aula como resultado de las innovaciones pedagógicas que genera la EDCG.

Las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG requieren del docente que genere condiciones para el aprendizaje crítico, lo que supone adoptar un rol integral de compromiso por parte del mismo, una disposición a asumir el riesgo de compartir búsquedas y preguntas y no sólo afirmaciones o negaciones; a reconocer que no se tienen todas las respuestas y a estimular el sentido crítico de búsqueda, de inquietud, de no conformismo. Este tipo de pedagogía exige un rol de un educador democrático que es concebido más como el rol de un desafiador y no tanto como rol de “facilitador” (Jara, 2009: 38). Cada desafío que

⁵⁵ Atendiendo a la igualdad de género en el uso del lenguaje, se consideran los términos utilizados en masculino en el presente trabajo, como formas genéricas de expresión.



plantee el docente, generará una nueva respuesta que se convertirá nuevamente -en una espiral dialéctica- en un nuevo desafío hacia nosotros/as, educadores/as, desafiadores/as; en definitiva, “aprendientes”/aprendices. Permanentemente, Paulo Freire está haciendo referencia a esta relación entre educador, que va más allá de una visión de la horizontalidad y el diálogo que debe existir entre ambos (Jara, 2009: 39).

El profesor que plantea desplegar una práctica dirigida a aplicar los principios de la EDCG en su actividad educativa, debe creer que es posible realizarla y, en el convencimiento de que con ella va a poder influir en la vida cotidiana del grupo-clase, debe estar cerca de la realidad de los estudiantes (Veiga, 2009:88). Se recomienda además que disponga de capacidad de trabajo en equipo y en red con otros docentes es un modo de construir aprendizajes sobre la base de una fuerte visión común, así como para formarse a sí y a nosotros mismos como personas dispuestas a aprender (Ortega Navas, 2010; Consorcio, 2009).

Este aspecto se suma al planteamiento de Freire quien expresa que el hecho de que los docentes nos sintamos desafiados por el grupo de educandos y educandas con quienes trabajamos, es quizás la primera actitud democrática que podemos tener para generar condiciones y disposiciones de aprendizaje, para, según el autor, “crear las posibilidades” para la producción o la construcción del conocimiento: saber que no sabemos absolutamente todo sobre los contenidos a tratar; saber que el grupo tiene sus saberes, sus interrogantes y sus exigencias; pero también saber que podemos enfrentar el desafío porque nos hemos preparado lo mejor posible; saber que tenemos criterios, herramientas y procedimientos para abordar con creatividad y criticidad el asunto (citado en Jara, 2009).

Tenemos, por otro lado, que las características que definen al docente experto son: contar con experiencia situacional; adoptar decisiones basándose en dicha experiencia y en su intuición; poseen habilidades de interpretación y comprensión profunda de los contextos de actuación; emplear una racionalidad deliberativa (no calculadora, ni instrumental), para mejorar sus intuiciones globales y su acción no está desligada de valores y posiciones ético/morales (Eliott, citado en Angulo Rasco, 2009), en definitiva, se trata de contar con un profesorado culto, bien formado, con vocación y equilibrado (Gimeno, 2005: 159).

Ante ello, nos resulta interesante referir también al trabajo de investigación que han realizado Escudero y Mesa, mediante el que se diagnostica una escasa formación de los docentes debido, entre otros aspectos, a la gran diversidad de cuestiones y temáticas que abarca la EDCG (cuestiones complejas que van cambiando según el contexto), a las prioridades institucionales y a la aparición de nuevas problemáticas.

Si consideramos otro estudio, en este caso realizado por Hannan y Silver⁵⁶ (2006) en un conjunto de universidades inglesas, éste nos aporta datos sobre la percepción que se tiene sobre el profesorado innovador. Uno de los datos con los que contribuye nos dice que, si bien podemos afirmar que el marco normativo que regula la enseñanza y aprendizaje universitario pueden ser “serias, debatidas y flexibles” (Hannan y Silver, 2006: 169), y que en nuestro caso, avalan los procesos metodológicos que se engloban en el enfoque de EDCG, sin embargo, en general, los autores encuentran que los innovadores y los proyectos de innovación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje “son considerados con

⁵⁶ El trabajo de Hannan y Silver es una investigación llevada a cabo en quince universidades británicas sobre la innovación en la Enseñanza Superior. Aunque el estudio no es específico de las metodologías con enfoque de EDCG, tomamos este estudio como referente al tener como objeto de investigación la innovación docente. En el momento actual, las metodologías que se requieren para la EDCG se definen como innovadoras y, por tanto, estamos hablando de docentes innovadores.



frecuencia como de bajo nivel y sospechosos" (Hannan y Silver, 2006: 169). Añaden que los docentes que han sido innovadores "se han descrito a sí mismos como aislados, e incluso, excéntricos e intimidados por sus colegas". Se encuentran con la oposición y la hostilidad, expulsados "en su departamento, entre los colegas más escépticos, que desprecian la enseñanza" (Hannan y Silver, 2006: 175) y que ven la investigación como prioridad dominante.

A este respecto, y con relación a las percepciones sobre el rol del profesorado innovador con prácticas docentes con enfoque EDCG, nos parece relevante la disertación de Troyano *et al.* (2006: 78), cuando apuntan al concepto de "conjunto de rol", para referirse a que la definición del rol del profesorado "está constituido fundamentalmente por el alumnado, por otros compañeros, etc.". La importancia de este concepto se sitúa, entre otros posibles aspectos, en lo que los autores denominan como "tensión de rol". Esta tensión surge cuando se producen demandas (proyección/percepciones sobre el rol del docente) contradictorias de personas del conjunto del rol, teniendo como efecto un "conflicto de rol" o "ambigüedad de rol". Estos dos efectos pueden traer consecuencias de tipo fisiológico, cognitivo y comportamental derivado de la "insatisfacción laboral, descenso del compromiso, declive de la productividad, deseos de abandonar, y mermar la salud física y psicológica, que a corto-medio plazo desenlaza en una disminución de la calidad docente".

Los autores indican que el binomio fundamental de la organización universitaria se sitúa en la interacción profesorado-alumnado, de manera que, de la percepción cognitiva que de esta interacción surge, nacen las demandas y condicionantes que definen el rol del profesorado y su desempeño.

2. METODOLOGÍA

El modelo de investigación escogido es el estudio multicaso, de corte cualitativo, de tipo exploratorio, aplicado y búsqueda de diagnóstico; el objeto de estudio es el nivel discursivo significativo, a través del paradigma interpretativo, en el ámbito psicosocial, y atendiendo a la teoría sistémica. La propuesta investigadora se fundamenta en la Teoría de Programa que nos permite, a partir de una propuesta teórica, contrastar en la realidad, confirmando, revisando o desechando el marco conceptual de partida a través de un modelo deductivo (Ligero, 2011); mientras que conferir el protagonismo a las voces de los entrevistados, nos permite adentrarnos en la realidad desde un modelo inductivo, basado en la teoría fundamentada.

El *objeto de estudio* del presente trabajo de investigación son las prácticas docentes universitarias de EDCG en las titulaciones de grado, esto es el "primer ciclo de los estudios universitarios que comprende enseñanzas básicas y de formación general, junto a otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional" (Real Decreto 55/2005, artículo 7: art. 7. Enseñanzas de Grado).

El *objetivo general* que nos proponemos es explorar sobre las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG, para contribuir a su fortalecimiento. Específicamente en este trabajo, nos centramos en dos subcategorías, que tienen el interés de identificar el perfil "ideal" del docente universitario con práctica educativa con enfoque de EDCG.



Para ello concebimos los siguientes *objetivos específicos*: por un lado, realizar una aproximación a las características o atributos que deben aglutinarse en el docente "ideal" y, por otro lado, la percepción que sobre el rol de éste se tiene⁵⁷.

Las *técnicas* escogidas, coincidiendo en que son las más usuales en el estudio multicaso, esto es "estudiar una situación o un fenómeno en un contexto *real*, de interpretar la complejidad, y de definir el estudio de caso por otras cosas que no sean los métodos" (Simons, 2011: 42), son la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Con relación al docente universitario con práctica docente con enfoque de EDCG, se formularon dos preguntas concretas a los entrevistados: una dirigida a obtener las características que debe reunir el docente para que pueda afrontar la tarea, y otra dirigida a que expresaran cómo estiman son valorados y percibidos los docentes que desarrollan este tipo de metodologías docentes.

El proceso investigador cualitativo, como es este caso, supone, por un lado, que la revisión bibliográfica y documental esté viva a lo largo de la realización del trabajo; y, por otro lado, dado que el trabajo de campo se ha definido, fundamentalmente, atendiendo a la identificación y accesibilidad de expertos en la materia, de docentes universitarios que ponen en práctica la EDCG, y de representantes institucionales, procedentes de distintas universidades españolas y distribuidas por distintas áreas geográficas, la recogida de datos ocupó un margen de tiempo de cierta amplitud, entre octubre de 2012 y enero de 2013.

Se han celebrado un total de trece entrevistas a docentes universitarios, pertenecientes a diez universidades españolas, distribuidas en cinco comunidades autónomas; cuatro entrevistas a expertos en EDCG, siendo tres de ellos docentes universitarios, procedentes de tres universidades de distintas comunidades autónomas, y una experta procedente de un instituto universitario especializado en la materia. Se han podido obtener cuatro entrevistas escritas de representantes institucionales universitarios en el Grupo de Trabajo de Cooperación Universitaria al Desarrollo de la CICUE-CRUE⁵⁸. El criterio de celebración de entrevistas ha sido el de saturación de la información que se vertía en las mismas, a excepción de las recibidas de los representantes institucionales; en este caso se intentó obtener más respuestas, pero no se recibieron.

Se han celebrado todas las entrevistas en persona en los centros de trabajo de los entrevistados (11), en sus propios domicilios (2), haciendo uso de la herramienta Skype™ (1), en otros espacios informales (3), y las cuatro de los miembros del Grupo de Trabajo de la CUD (CICUE), que fueron escritas y enviadas mediante correo electrónico. Todas las entrevistas fueron grabadas, con previa autorización, y transcritas para su análisis.

En esta investigación el análisis de datos obtenidos en el trabajo de campo, se fundamenta en la información recogida por los diferentes instrumentos utilizados y su posterior clasificación por categorías; de esta forma, se ordena todo el material recogido de forma lógica. Es decir, el primer paso del análisis se centra en la reducción y simplificación de

⁵⁷ Durante la investigación, también han sido objeto de análisis las motivaciones de los docentes y el tipo de relación profesor-alumno, que no forman parte de este artículo. En conjunto, las cuatro subcategorías tratadas, juegan un papel complementario entre sí y contribuyen a exponer aspectos relevantes (aunque no los únicos) sobre la realidad del profesor universitario en su actividad docente cotidiana, inserto en una estructura institucional concreta como es la universidad.

⁵⁸ Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Ramón Llull, Universidad del País Vasco, Universidad de Deusto, Universidad de Valladolid, Universidad de Oviedo, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Fundación- ETEA, Universidad de Sevilla, Universidad Jaume I de Castellón, Universidad de Extremadura y el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (HEGOA).



la abundante información obtenida a través de los instrumentos utilizados, para hacerla abarcable y manejable.

Este proceso se realiza desde la combinación de la perspectiva hipotético-deductiva (atendiendo a las categorías y subcategorías definidas en el modelo propuesto a partir de la Teoría de Programas), y la recopilación de todo lo que los entrevistados aportan como elementos emergentes y que suscitan el interés de esta investigación, pues es el discurso de las personas lo que interesa observar, de ahí que se realice el análisis inductivo, propuesto por la Teoría Fundamentada (Simons, 2011:169).

3. RESULTADOS

Como se ha anunciado anteriormente, hemos seleccionado para el desarrollo de este trabajo el ítem “docente”, en el marco de una investigación más amplia que tiene el propósito de adentrarse en las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG. Al respecto, hemos escogido dos aspectos complementarios que pretenden obtener una dimensión comprensiva de esta figura: por un lado, qué características debe reunir el profesor como sujeto protagonista de las prácticas docentes y, por otro lado, qué percepción se tiene sobre estos profesores.

3.1. Resultados sobre las características del perfil docente universitario

Con relación al primer apartado, las características que un profesor con práctica docente con enfoque EDCG debe reunir, el conjunto de los entrevistados aportan los siguientes datos, que hemos ordenado atendiendo a los tres grupos de atributos que se pretende adquieran los estudiantes, estos son los cognitivos, las habilidades y las actitudes.

a). *Sobre los conocimientos (saber) que deben poseer los docentes universitarios, se tiene:*

- No se trata sólo de ser un buen pedagogo (E17E)⁵⁹.
- El docente universitario no está preparado (E6), no tiene recursos ni formación, carece de habilidades para enseñar (E9).
- Necesita, por tanto, una serie de habilidades, conocimientos básicos pedagógicos y epistemológicos (E11). Debe además adquirir formación desde la experiencia personal, y compartir su formación, tanto experiencial, práctica, metodológica, etc. (E6, E13).

b). *Sobre las habilidades (saber hacer):*

- El docente en el EEES acompaña el proceso de aprendizaje, no sabe acompañar (E8).
- Debe tener habilidades de comunicación de saber transmitir, habilidades de diálogo constructivo, y saber despertar interés por las cosas, haciéndolo significativo (E11). Ha de desarrollar habilidades para potenciar la radicalización crítica y la participación (E17E).

⁵⁹ La letra E seguida de un número corresponde al código empleado para identificar las entrevistas realizadas y garantizar de esa forma el anonimato de las personas entrevistadas. La información mostrada en los siguientes apartados recoge testimonios de los entrevistados junto a su código identificativo.



c). *Sobre las actitudes (saber ser):*

- Es un ciudadano reflexivo y crítico continuo con su propio trabajo, crítico con su tiempo y comprometido con su actividad y socialmente. Es capaz de revisar su propia práctica docente (E9), conocer sus límites, sus carencias (E12), hacer auto-crítica y dispuesto a admitir que puede estar equivocado (E20C), sometiéndose a la crítica (E15). Reconoce que tiene dudas (E17E) y tiene la seguridad de decir y de reconocer ante los alumnos que hay cosas que se le escapan y que no está cómodo (E11).
- Es una persona abierta y flexible (E12C), por lo que es capaz de adaptarse (E9), entender y trabajar las diferencias (E17E) así como las nuevas formas de comunicar y renovarse (E13), esto es no estancarse (E9) y tener voluntad para actualizarse (E13). Se da cuenta y aprende que siempre hay nuevas posibilidades a ensayar, y que como docente está aprendiendo también (E17E), en definitiva, con ganas de atreverse a nuevos retos (E20C), que se atreve a ensayar y a experimentar para incorporar elementos (E15), evolucionar e ir mejorando con el tiempo (E9).
- Vive con satisfacción el aula (E17E), dota de importancia a la docencia, y le gusta dar clase (E9).
- Es una persona dinámica (E9) y se apasiona con su actividad docente, se involucra (E7), se implica (E7, E12, E17E, E21C), tiene ganas de aprender (E12), renueva, repiensa, plantea de otra manera, desarrolla esquemas y estrategias para que el otro alcance la libertad (E17E), y tiene ganas de llevarlo a la práctica (E12), quiere compartir esto, desde la generosidad y porque es agradecido (E6).
- Entiende que él quiere (E17E) y tiene ganas (E12) de aprender en el aula, aportando elementos y propiciando cosas para ir construyendo junto a los estudiantes el conocimiento, pues piensa que él no tiene la verdad él no aporta el conocimiento construido (E11). Al ser una persona que respeta mucho (E6, E11) lo que plantean sus estudiantes, acude al aula expectante de lo que allí ocurra, y puede ser sorprendido al surgir cosas que no están previstas (E11). Es aquél que trata de crear un ambiente en el que el alumno pase por ese proceso vivencial de aprendizaje, que cuestione las fuentes de autoridad (E11).
- Dado que en educación no hay nada neutro (E6), es una persona con sensibilidad social (E13, E21C), que le preocupa los problemas de la realidad y capaz de responder a las necesidades de los alumnos (E9). Tiene conciencia ciudadana (E9), es además consciente de lo que tiene (E6), consciente de clase (E17E) y consciente de su posición de poder dentro del aula (E11) y, por ello, ayuda a desarrollar al ser humano (E6) en el que cada uno cree, porque cree en la justicia social (E8).
- Es coherente con una manera de ver el mundo (E17E), con sus creencias y con su motivación vocacional (E19C), buscando por ello una pedagogía y una didáctica que corresponda con esa lectura (E17E), así como que en su vida personal da el paso de ir un poco más allá y actuar (E12).

3.2. Resultados sobre la percepción sobre el docente universitario

Con relación a cómo los entrevistados valoran qué percepción se tiene y se proyecta sobre el docente innovador, algunos de los entrevistados señalan que “no hay una sola visión”, que



“hay todo tipo de posiciones”, de manera que “se abre un abanico muy grande al respecto” (E7, E10). Ello supone que se perciben, por un lado, posiciones que proceden de aquellos que más o menos están formados en EDCG, que son los que ven que estos docentes están haciéndolo bien, que están trabajando coherentemente y con mucho esfuerzo (E12), mientras que, por otro lado, están aquellos que se posicionan sin tener información (E6)⁶⁰.

Continuando con el punto de vista de los entrevistados, y sin que podamos observar diferencias significativas entre las respuestas aportadas por los docentes y los expertos, nos resulta de interés recoger en el documento las expresiones utilizadas por los mismos, ya que evidencian claramente el sentido del contenido que se ha pretendido recoger en la entrevista. Distinguiremos aquí tres bloques de respuestas: 1) las que manifiestan una percepción con una componente negativa hacia los docentes, 2) las que lo hacen de manera positiva, y 3) otra percepción más próxima a la indiferencia y forma de verse reconocidos e incentivados.

a). *Percepciones negativas:*

- *Los modernos también nos llamaban a la cara, los locos, los perro-flauta; a nosotros se nos percibe, sobre todo a la parte de cooperación, a veces se nos tildaba de mochileros, las cosas de los cooperantes y ese tipo de visión (E2), siempre acabamos las mismas caras, los mismos tontos (E8), percibido en la marginalidad, el raro en este tipo de cosas (E9), como raro, que no son clases, éstos son los raros de paz, éstos son los de la paz, como algo diferente, raro (E12). Soy un cuerpo extraño. Es un poco exótico (E5). Este tío está colgado (E10). Reticencias y muchos roces entre los que creíamos en la innovación y no creían en la innovación (E1). Lo que yo sí siento muchas veces es que este grado de involucración, pues te hace sentir a veces un poco tonta (E7). Me ha tocado, un poco ser el Pepito Grillo, es la persona que adopta el rol de ser la conciencia crítica en determinadas instituciones. Puede ser el valor de “molestas” o puede ser también el valor del vigía (E8). Son satélites que andamos por ahí un poco, perdón por la expresión, pues dando por culo (E10). Agotada, no reconocida (E8). Al final vas contracorriente y no es fácil, a veces te sientes un poco solo (E9). Cuando me fui, justo, yo ya estaba agotada, estaba muy cansada de luchar contra un... me encontraba sola en esa lucha (E8). Sí que me veo solo a la hora de prepararme lo que hago (E8). A contracorriente con otras asignaturas, donde tú ves que les están enseñando otras cosas, a contracorriente contra el sistema, a contracorriente contra todo, pero lo necesitas, es que trabajas a contracorriente (E8). Estás como nadando en contracorriente; no me considero un francotirador, en la facultad, a veces te hace sentirte un poco desubicado, a veces te hacen sentir un poco loco, aquí, o todos están locos, éste está loco, quiere hacer aquí la revolución, yo pretendo todo el tiempo que mis alumnos vivan una experiencia nueva, se podría decir que es anticultural, parece que estaba proponiendo una cosa subversiva (E9). Esta gente son unos terroristas (E10). Hay gente que tú notas que sintoniza contigo en otros departamentos, pero en la práctica, la conciencia de ser un grupo muy minoritario es muy clara, estamos en minoría (E9). Tú eso lo haces porque quieres, lo haces por amor al arte, en tu tiempo libre, tú eres muy bueno y muy enrollado y lo haces por tu cuenta, pues allá tú, me parece muy bien lo que haces, qué bien que haya algo de estos temas en la escuela (E5). Pues*

⁶⁰ Coincidiendo con la entrevistada, aunque su respuesta está dirigida a que nos expresa qué percepción entiende se tiene sobre los docentes y sus prácticas docentes con enfoque EDCG, Montes del Castillo (2000: 37) nos avanzaba hace más de una década la idea de que “existe un gran vacío de información en la Universidad sobre los problemas de cooperación y el desarrollo, sobre todo de la procedente del Tercer Mundo”.



te aburres, te vas o no tienes nada mejor que hacer. La gente te mira entre loco o que se compadecen de ti: pero chaval si esto no te lo van a pagar. Hacéis tonterías con los chavales, pues podéis permitirlos esos lujos. Se ríen de ti prácticamente (E9). Trabajar el tema de las competencias: qué bien que tú hagas esto (E5). Puede que le rompa la comodidad, entonces, genera incomodidad o defenderte de esa situación. Lo que pasa es que depende con quien te metas (E10).

b). *Percepciones positivas:*

- *Cada uno es bastante autónomo y mientras tengas buenas encuestas... no tenga problemas, etc., con el paso del tiempo se ha visto que es algo riguroso, que ha sido aceptado, que ha tenido su trayectoria, que no tenemos malas encuestas, yo creo que la percepción es buena, pero no nos comunicamos (E2). Al volver de la AECID se valora mucho, me miran con asombro, me dejan hacer, etc. (E8). Creo que la gente nos mira con cierta simpatía y respeto porque reconocen el trabajo (E10). Yo, por suerte, yo me siento ahí muy acompañado (E9). La gente con temas de cooperación acude a mí, hay ahí como una referencia (E5). Nunca he recibido ninguna crítica, al revés, incluso, aprecio y reconocimiento (E11). Rechazo nada, mucho respeto, obstáculos ni uno, apoyo si hace falta, buenas relaciones, libertad, flexibilidad, no tengo nada negativo que decir (E6). En general, es un movimiento que le genera cierta simpatía, siempre y cuando tú no te metas en terrenos que les generes incomodidad (E10). Creo que con quien compartes mensajes de esta naturaleza, pues yo creo que hay un reconocimiento (E6). La Dirección de la escuela, las personas son más o menos afines, y también están interesadas en estos temas, y les caigo bien, y me llevo bien con ellos (E5). Dentro de este departamento, siempre me he sentido muy arropado, cuando es de fuera, sí puede haberse visto algo raro lo que hacíamos (E11). Este departamento es muy particular, preocupación por la docencia y de buscar metodologías innovadoras docentes (E11). El profesorado, yo creo que me perciben como una persona responsable, como una persona comprometida con la universidad o con mis clases y con mi espacio de trabajo (E13). Los estudiantes lo valoran muy positivamente, eso te legitima (E5); como persona intensa y apasionada con lo que hace (E13); la inmensa mayoría, valoran de forma muy positivamente la experiencia de la clase (E9). Nunca me he sido cuestionado.*

c). *Percepción de indiferencia y/o cómo se sienten de reconocidos e incentivados:*

- *Nadie está ni interesándose por cómo lo hace el otro ni discutiendo, o sea ni haciendo una valoración crítica a un juicio sobre qué haces (E2). Otras personas pues pueden ser más ajenas a estos lenguajes; cada vez me quedo más con aquéllos que compartimos los mismos lenguajes para fortalecernos un poquito (E7). O sea, hace falta gente que abra ojos (E8). Antes era reconocido, era palpable, se veía físicamente en la facultad quiénes estábamos, quiénes nos reuníamos, quiénes estábamos de arriba para abajo con los alumnos aquí y allá, en el campus, fuera, dentro, haciendo asambleas continuamente; ahora eso ya no se respira; el que innova lo hace dentro de clase y nadie se entera (E1). La dirección del departamento ni ha fiscalizado...ni ha querido... sino más o menos ha ido viendo cómo se trabajaba, y ha ido detectando situaciones a lo mejor no deseables, pero ha dado bastante libertad; no se ha dedicado ningún tipo de espacio a compartir métodos docentes ni que nadie conociera exactamente cómo hacemos este trabajo (E2). En mi departamento soy el único docente que hace este tipo de actividad; a mí me duele, a lo mejor no lo he sabido negociar o convencer a los demás; a lo mejor yo tampoco me sé vender bien, ni darle como empaque; que no me reconozca la carga docente hace*



sentirme muy mal y me repatea; me ha faltado picardía o de saber un poco manejo político del tema para saberlo ganar; también creo que tuve mala suerte (E5).

4. ANÁLISIS

4.1. Análisis sobre las características del perfil docente

Con relación a las características que debe definir el rol del docente universitario cuya práctica docente se orienta atendiendo al enfoque de la EDCG, cabe destacar los siguientes aspectos:

a). *Respecto a los atributos cognitivos:*

- Mientras los autores señalan que un docente no tiene como rol principal la aportación de los contenidos y teorías (Guiso, 1996; Knapper, 2009), en el trabajo empírico se añade que tampoco se trata de ser sólo un buen pedagogo (E17E).
- La teoría nos indica que el docente debe contar con experiencia situacional (Elliott, citado en Angulo Rasco, 2009), debe ser culto y estar bien formado (Gimeno, 2005), requiere formación para promover la ciudadanía crítica (Giroux, 2004; VVAA, 2009; Jara, 2009; E9, E12, E15, E20C), la práctica nos dice que debe formarse desde la experiencia personal (E6, E13), pero además compartir su formación, tanto experiencial, práctica, metodológica, etc. (E6, E13).
- Mientras Juanjo Celorio señala que deben estar formados en didácticas específicas y en relación a la dinámica del propio centro (Juanjo Celorio, 1995, citado en Argibay y Celorio, 2005: 62), desde el trabajo de campo lo que se manifiesta es que el docente universitario no está preparado (E6), no tiene recursos ni formación, carece de habilidades para enseñar (E9), por lo que se demanda de formación en habilidades, conocimientos básicos pedagógicos y epistemológicos (E11).
- Giroux (2004) nos indica que el docente debe saber más que la materia que imparte con un lenguaje interdisciplinario, sin embargo, esta idea contrasta con la afirmación de Freire (citado en Jara, 2009), quien nos dice que el docente debe saber que “no sabemos absolutamente todo sobre los contenidos a tratar”. Añaden Escudero y Mesa (2011) la escasa formación de los docentes debido, entre otros aspectos, a la gran diversidad de cuestiones y temáticas que abarca la EDCG.
- Estas propuestas, contrapuestas unas, complementarias otras, quedan abordadas por el docente desarrollando una actitud de seguridad en sí mismo (Gimeno, 2005), capaz de reconocer tener dudas, con la certeza de que puede afrontar el desafío, sabiendo que el grupo tiene sus propios saberes, interrogantes y exigencias (Freire citado en Jara, 2009).

b). *Respecto a sus habilidades:*

- La teoría señala que el docente acompaña y orienta, mientras que desde la experiencia lo que se evidencia es que no está preparado.
- La capacidad comunicativa como habilidad que debe tener está consensuada en ambos campos (teoría y trabajo de campo).



- Mientras que, desde la experiencia, el acento se pone en la comunicación y diálogo constructivo y aprendizaje significativo, que contribuya a despertar interés, la teoría asocia la capacidad comunicativa a la calidad del aprendizaje, siendo éste el que da sentido a lo que aprende en la sociedad.
- Las habilidades del docente, para los entrevistados, deben ir dirigidas a potenciar la radicalización y la participación. Esto se complementa cuando los autores señalan que la mayor responsabilidad del docente es la selección y diseño de tareas (Knapper, 2009: 32), de manera que el proceso de aprendizaje sea a través de la construcción de su propio conocimiento, participando activamente en la sociedad, con un pensamiento constructivo, creativo y crítico (Freire, citado en Jara, 2009; Ortega Navas, 2010; VVAA, 2009).
- La revisión bibliográfica, refiere al trabajo en equipo y colaborativo entre los docentes (Ortega Navas, 2010; Consorcio, 2009), es llamativo que desde el trabajo empírico, este rasgo no se haya citado como propio del docente con EDCG, si se manifiesta como una demanda.
- Por último, otro dato que se desprende de la literatura refiere al docente como persona equilibrada (Gimeno, 2005) y con la necesaria habilidad para gestionar sus emociones (Cano, 2009), sin embargo, en el trabajo de campo no se produce ninguna manifestación que nos incite a hacer referencia a estos aspectos en el perfil del docente.

c). *Respecto a las actitudes:*

- Se produce coincidencia de la propuesta teórica de Ortega Navas (2010) con la capacidad de autorevisión, autocrítica y autoperfeccionamiento, debiendo reconocer que no tiene todas las respuestas, siendo una persona reflexiva, crítica (con su trabajo y con lo que le rodea) y comprometida.
- Al ser una persona dinámica, abierta al cambio y flexible (Ortega Navas (2010; E12C), tiene capacidad de adaptarse (E9), y de reaccionar ante lo imprevisto, creando y atreviéndose a retos (Zabalza, 2003; E20C) y nuevas formas de aprender, de comunicar, renovarse, repensarse, de formarse, de desarrollar nuevas estrategias (E9, E13, E17E).
- Es un desafiador y se expone al desafío de sus estudiantes (E17E), siendo ésta la primera condición para una educación democrática (Freire, citado en Jara, 2009), es el desafío el que genera nuevas respuestas, creando nuevo conocimiento.
- Tal y como señala Zabalza (2003), con relación a la pasión del docente por transmitir los conocimientos, los entrevistados coinciden en esta actitud con su actividad docente, es decir, éste debe ser capaz de transmitir y compartir esa pasión con los estudiantes, motivándolos en su proceso de aprendizaje para que alcance su libertad, siendo una persona implicada en ella (E7, E12, E17E, E21C).
- Respeta a los estudiantes, reconociendo en ellos la capacidad de construir el conocimiento, por lo que se mantiene en una actitud expectante a lo que surge (E11), desarrollando su capacidad de escucha (Ortega Navas, 2010), y estando dispuesto a reconocer que los estudiantes son copartícipes.



- Capaz de alentar el diálogo, la racionalización deliberativa, considera que la educación es una actividad creadora (Zabalza, 2003; Ortega Navas, 2010; Freire en Jara, E11) y, por ello, genera situaciones que alientan la creatividad, que facilitan el desarrollo personal (E6) y que contribuya a una sociedad sostenible y democrática (Boni, 2005; Ortega Navas, 2010), así como la justicia social (E8).
- Por su capacidad interpretativa y comprensiva de la realidad (Zabalza, 2003; Gimeno, 2005; VVAA, 2009), es conciencia y tiene conciencia ciudadana (E6, E9, E11, E17E).
- Su actividad docente está basada en sus motivaciones, valores y creencias personales (no es neutral, E6), orientada a desarrollar el ser humano fundamentos de la EDCG. Esto le lleva a creer en una educación vinculada en la práctica (Gimeno, 2005; Veiga, 2009) porque le preocupan los problemas de la realidad y es capaz de responder a las necesidades de los alumnos (E9); asimismo, cree en que es posible influir en la vida cotidiana del grupo-clase y, a partir de ella, prepara para la libertad, el crecimiento individual y común (Veiga).
- En base a ello, y a su experiencia (Eliott, citado en Angulo Rasco, 2009; E6; E13) e intuición, adopta decisiones, y fomenta la educación permanente para la mejora de la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida (Ortega Navas 2010; Walker, 2011)
- Es sensible socialmente y le preocupan los problemas de la realidad (Polygone, 2003; E13; E21C), es sensible con la realidad plural, la democracia cultural, participativa y reivindicativa de los DDHH, conoce la realidad que le ha tocado vivir a sus estudiantes y es capaz de atender y responder a las necesidades de los mismos.
- Coherente con su manera de ver el mundo (E12, E17E), con su pedagogía y la vida personal, da pasos para ir más allá, por lo que lleva adelante un movimiento de transformación (Boni, 2005; VVAA, 2009) de la educación a través de toda la comunidad educativa en el interior de las universidades.
- Los entrevistados ponen en valor que los docentes obtengan satisfacción en su actividad profesional y que disfrute con ello (E9, E17E), mientras que en la bibliografía revisada no hemos podido identificar esta característica.

4.2. Análisis de la percepción sobre el docente

Con relación a la percepción que se tiene del docente universitario que aplica en su práctica docente el enfoque de la EDCG se ha podido constatar:

a). *Con relación a la percepción negativa:*

Se puede decir que, comparándolo con los resultados que lograron Hannan, A. y Silver (2006) en su estudio en las quince universidades inglesas (en nuestro trabajo hemos obtenido datos procedentes de once universidades españolas), existe cierto grado de coincidencia respecto a la desaprobación que se produce respecto a que los “proyectos de innovación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje son considerados con frecuencia como de bajo nivel y sospechosos, los innovadores se han descrito a sí mismos como aislados, e incluso, excéntricos e intimidados por sus colegas. Se encuentran con la oposición y la hostilidad, expulsados “en su departamento, entre los colegas más escépticos,



que desprecian la enseñanza" y que ven la investigación como prioridad dominante"; al respecto, los entrevistados afirman tener la sensación de ir contracorriente, o como afirma E9 es como estar *nadando en contracorriente; no me considero un francotirador, en la facultad, a veces te hace sentirte un poco desubicado, a veces te hacen sentir un poco loco, aquí, o todos están locos, este está loco, quiere hacer aquí la revolución, yo pretendo todo el tiempo que mis alumnos vivan una experiencia nueva, se podría decir que es anticultural, parece que estaba proponiendo una cosa subversiva.*

Sin embargo, encontramos frente a esta percepción, que los rasgos que hemos visto en el apartado anterior sobre el perfil de un docente con prácticas docentes con enfoque EDCG, apuntan a que deben estar asumiendo retos (Zabalza, 2003; E20C), atreviéndose a ensayar y a experimentar para incorporar elementos (E15), evolucionar e ir mejorando con el tiempo, lo que supone el estar estimulando, creando (Zabalza, 2003; Ortega Navas, 2010; Freire en Jara, 2009), innovando, generando cuestionamientos tal como expone Jara (2009), revisando, retando (Freire, citado en Jara, 2009), etc.

b). *Con relación a la valoración positiva:*

Se estima que se tienen una percepción buena sobre ellos, los docentes se sienten aceptados, con simpatía, respetados, valorados, con reconocimiento del esfuerzo y trabajo que realizan. Se les ve como personas responsables, intensas y apasionadas con lo que hacen (Zabalza, 2003).

c). *Con relación a la posición indiferente:*

Se pone de manifiesto diferentes elementos: por un lado, cómo cuando se dejan de estimular institucionalmente los proyectos de innovación, el protagonismo de los docentes que asumen el reto, quedan suspendidos en el anonimato, como uno más (a diferencia de cuando la institución está apostando por estos proyectos); por otro lado, está el sentimiento de que en el ámbito departamental no se ha producido ningún control sobre la tarea del docente, pero tampoco ninguna iniciativa que impulse, ha dejado hacer con libertad, siendo en alguna ocasión, el entrevistado el único de su departamento que desarrolla la EDCG. También se pone de manifiesto, en cierta medida una actitud de autorreproche porque no lo ha sabido poner en valor, y, por último, está la visión de que la institución y el entorno ignoran mientras no molesten, no tengas encuestas negativas, produciéndose en alguna ocasión la realización de carga docente que no es contabilizada por el departamento.

5. CONCLUSIONES

Conscientes de las limitaciones de un trabajo exploratorio, descriptivo y cualitativo, exponemos a continuación algunas conclusiones a la luz de los datos y análisis expuestos, con la motivación de contribuir a desvelar el rol y percepción del profesor universitario que adopta en su tarea docente un enfoque de EDCG. Buscamos que ello favorezca visibilizar las condiciones y exigencias de trabajo en la que está inserto su perfil, a la vez que desvelar las representaciones sociales que su contexto institucional emite sobre el mismo y, por tanto, de refuerzo, reconocimiento u obstáculo en el que se desenvuelve.

Así se tiene que, cuando se intenta obtener los rasgos característicos del perfil de un docente universitario con práctica docente con enfoque de EDCG, se pone de manifiesto un mayor predominio de los atributos referidos a las actitudes, quedando en segundo plano los conocimientos y las habilidades, aunque no por ello, hay que desatenderlos. Algunos



rasgos que podemos destacar caracterizan al perfil "ideal" del/de la docente universitario con EDCG, deben ser:

- Flexible, innovador y creativo/a.
- Crítico, autocrítico y constructivo/a.
- Formado, con experiencia, seguro de sí a la vez que reconociendo sus límites.
- Buscador de métodos de enseñanza-aprendizaje que conecten con la realidad del alumnado generando retos, nuevos instrumentos y herramientas de aprendizaje.
- Que sostiene una relación dialógica, provocadora y desafiante con sus estudiantes.
- Conocedor de los estudiantes y cercano a sus realidades para ayudarles.
- Sensible y comprometido, preocupado por los problemas sociales y de su entorno.
- Buscador de la coherencia entre sus creencias/ideales con su actividad profesional y vida personal.
- Que disfruta y obtiene satisfacción en su actividad docente.
- Que se conoce y sabe gestionar sus emociones.

Desde la revisión bibliográfica y el trabajo empírico se manifiesta una preocupación por las carencias del docente. Estos déficits, hay que traducirlos como características que se estima debe reunir el docente de EDCG, como son la formación, tanto en contenidos relacionados con la ED, como sobre habilidades pedagógicas.

Resulta llamativo que los/as entrevistados/as apenas se refieren, tanto a nivel teórico como desde el trabajo empírico, a los conocimientos que deben tener los docentes respecto a los contenidos sobre la EDCG y, en todo caso, sí hay más preocupación por sus dotes/formación especialmente de carácter pedagógico. Por otro lado, y dada la cantidad de manifestaciones expresadas, disfrutaron de un lugar destacado las actitudes de las que debe disponer el docente universitario.

Con relación a las percepciones, se desgajan las siguientes conclusiones:

- Las personas entrevistadas manifiestan que existen sectores cercanos a ellos que les expresan aprecio a su trabajo. Está relacionada esta valoración con la confianza, sintonía y cercanía que personalmente existe entre el docente y las personas que proyectan esta valoración positiva. De alguna forma perciben que son respetados, lo que implica poner en valor el trabajo, la dedicación, la implicación y el compromiso que ellos aportan a su trabajo.
- Desde la valoración negativa y despectiva, tienen la sensación de ir contracorriente, o que son vistos como poco serios, irresponsables, o incluso, subversivos. Sienten poco respeto, sin muestras de interés por lo que están haciendo. Esta versión coincide con la valoración que sobre los docentes de universidades inglesas se tiene, cuando son señalados como "peligrosos" y de "bajo nivel".
- Con relación a la percepción negativa, que desprestigia y resta autoridad al docente que practica la EDCG, ésta se contrapone a aquellas propuestas que señalan la recuperación de un papel más activo del mismo, recuperando su papel político, o como dice Nanni (2009) "los educadores tienen que volver a ser sujetos sociales "peligrosos" y



culturalmente “subversivos” porque la educación refuerza siempre en la ciudadanía el sentido de la “posibilidad”, frente a cualquier determinismo”, y al conjunto de rasgos que definen el perfil “ideal” del docente.

- Existe un sentimiento de que, especialmente desde la institución (departamento y/o centro, así como área), hay un “dejar hacer”, sin que se muestre ningún interés u opinión al respecto, produciéndose carencia/ausencia de reconocimiento y de refuerzo/incentivación. De alguna manera, la actividad innovadora del docente queda circunscrita a su espacio aula con sus alumnos, sin que nada de ello trascienda, o pueda ser socializado, lo que contradice la propuesta de trabajo en red y coordinado entre los docentes (VVAA, 2009; Ortega Navas, 2010).

A modo de conclusión final, se aprecia que el perfil del docente universitario cuyas prácticas docentes tienen el enfoque de la EDCG, sostiene consonancia con la forma de concebir la enseñanza que el EEES ha planteado, pues requiere el impulso de nuevas formas de hacer docencia, de concepción del estudiante y de la relación con éste. Requiere, en definitiva, un perfil flexible, abierto a innovar, y a creer en la tarea que desarrolla, y el perfil del docente con este enfoque que resulta de este estudio se adapta a este nuevo enfoque.

Por otro lado, en la realidad, los profesores que se sumergen en esta tarea se debaten en medio de proyecciones y valoraciones contrapuestas, de manera que de una parte de sienten reconocidos, respetados e integrados por la labor desempeñada y, por otra, sufren el rechazo, la incomprensión y desprestigio, con el consiguiente riesgo que supone la generación de efectos que inciden en su entusiasmo, su compromiso y su motivación para seguir afrontando su tarea docente cotidiana desde sus convicciones.

En otro orden de cosas, desde este trabajo, que reconocemos limitado tanto en la muestra como en la profundidad de las subcategorías tratadas, estimamos que sería de interés la realización de estudios dirigidos a:

- Explorar sobre el perfil de los docentes con enfoque pedagógico convencional, lo que permitiría realizar un ejercicio de análisis comparativo y reflexivo, que ayudaría a discernir sobre los niveles de exigencias que se proyectan sobre un perfil y sobre el otro.
- Explorar sobre las representaciones sociales que se proyectan a través de las percepciones sobre los docentes convencionales, lo que permitiría visibilizar qué valoraciones se proyectan sobre éstos, y compararlos con los profesores que aplican en enfoque de la EDCG.

Entendemos que profundizar sobre las exigencias que se proyectan sobre cada tipo de profesor (de carácter innovador como es el que requiere en enfoque de la EDCG, o conservador, como es el que se ha venido manifestando en las últimas décadas), en contraste con las representaciones sociales que se perciben sobre cada uno de ellos, contribuirá a comprender el tipo de docente y práctica docente que el sistema fomenta, pudiéndose reflexionar sobre las coherencias entre los discursos formales sobre cómo ha de hacerse la enseñanza universitaria y cómo está concretándose en la realidad.

En definitiva, estimamos que estos estudios podrían ser de relevancia porque, en este caso, concluimos que el nivel de exigencia que se proyecta sobre el perfil de los docentes que ponen en práctica la EDCG no se sostiene nivelado con las percepciones negativas y/o de indiferencia/no reconocimiento que se manifiestan, y se hace necesario contrastar, profundizar y explorar de manera más específica sobre estos aspectos. Consideramos que



ello ayudará a la identificación de elementos que están siendo favorecedores de la práctica docente con enfoque EDCG, de los obstáculos, de la incidencia de ambos elementos (esto es un diagnóstico), así como de por qué se está produciendo esta realidad. Con el fin todo ello de que se puedan proponer y aplicar cambios para avanzar en la consolidación de un modelo de enseñanza que debe contribuir al desarrollo humano de los estudiantes universitarios y, por tanto, de ciudadanos y de futuros profesionales comprometidos con el bienestar colectivo y la erradicación de las injusticias sociales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo Rasco, F. (2009): *La voluntad de distracción: las competencias en la universidad en Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Gimeno Sacristán, J. (Comp.), Ediciones Morata, Madrid, pp. 176-205.
- Argibay, M., Celorio, G. (2005): *Educación para el Desarrollo*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco-HEGOA, Vitoria.
- Argibay, M., Celorio, G., Celorio, J.J. (2009): *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Hegoa, Bilbao.
- Boni Aristizábal, A. (2005): *La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la Cooperación orientada al Desarrollo Humano*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.
- Boni, A. (2006a): *La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano*, en Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (Ed.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Intermón Oxfam/Ingeniería Sin Fronteras, Barcelona, pp. 37-51.
- Boni, A., López, E. (2012): *El sistema de criterios de calidad para experiencias de la Red de educadores para la ciudadanía global. Una experiencia colaborativa entre IO y la UPV*. V Seminario Red Educadores Intermón Oxfam, Madrid.
- Cano Ramírez, A. (2009): *Comunicación Asumir retos... luchar contra los miedos Un caso práctico*. II Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios. Los nuevos títulos de grado: retos y oportunidades. Castellón, España.
- Coque Martínez, J., Ortega Carpio, M^a L., Sianes Castaño, A. (2012): *La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico*. REFOP, nº 15 (2): 89-100. Disponible en: <http://www.aufop.com> [Consulta: enero de 2013].
- Consortio Conectando Mundos (2009): *Introducción. Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Intermón Oxfam, España.
- Escudero, J., Mesa, M. (2011): *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (2005): *La educación que aún es posible*. Ediciones Morata, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (2009) (comp): *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Ediciones Morata, Madrid.
- Giroux, H. (2004): *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrotu.
- Guiso, A. (1996): *Cinco claves ético-pedagógicas de Freire*. Disponible en: http://www.fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/a_1.3.html [Consulta: septiembre de 2012].



- Hannan, A., Silver, H. (2006): *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Colección Universitaria- Narcea Ediciones, España.
- Jara, O. (2009): *Desafíos de la educación para el cambio social en Consorcio Conectando Mundos, Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Intermón Oxfam, España, pp. 27-41.
- Knapper, C. (2009): Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje: aplicar lo que sabemos, en Vizcarro Guarch, C. (coord.), *Buenas prácticas en docencia y política universitarias*. Colección Aprendizaje y Docencia Universitarios, nº 2. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, España, pp. 31-40.
- Ligero Lasa, J.A. (2011): *Dos métodos de evaluación: criterios y teoría del programa*. CEU Ediciones, Madrid
- Manzano, V., Andrés, L. (2007): *El diseño de la nueva universidad europea. Algunas causas, algunas consecuencias*. Coeditan Atrapasueños Editorial, Universidad y Compromiso Social y Fundación de Investigaciones Marxistas y, Andalucía.
- Martínez Bonafé, J. (2012): Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior. *Revista Aula de Encuentro*, Universidad de Jaén, pp. 39-52.
- Montes del Castillo, A. (Ed.), *Universidad y Cooperación al Desarrollo*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, España, pp. 287-310.
- Nanni, A. (2009): Hacia una educación transformadora en *Consorcio Conectando Mundos, Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Intermón Oxfam, España, pp. 16-18.
- Ortega, M^a L. (2008): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la cooperación española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid.
- Ortega Navas, M^a C. (2010): *Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior*. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, España, pp. 305-327.
- Penz, P., Drydyk, J., Bose, P. (2010): *Displacement by Development. Ethics, Rights and Responsibilities*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Polygone (2003): *Mosaico educativo para salir del laberinto*. Red Internacional de educación para el desarrollo y educación popular. Hegoa/Polygone, Bilbao.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
- Simons, H. (2011): *Estudio de caso. Teoría y práctica*. Ediciones Morata S.S., Madrid.
- Troyano, Y., García, A.J., Marín, M. (2006): *¿Cómo afronta el profesorado universitario la docencia en el contexto de la Convergencia Europea?: Hacia un nuevo perfil docente*. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 26, pp.77-83. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/3.pdf> [Consultado: marzo de 2014].
- Veiga, J. (2009): Textos originales para una discusión sobre temas de educación ambiental, solidaridad, igualdad, multiculturalidad, en *Consorcio Conectando Mundos, Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Intermón Oxfam, España, pp.87-88.
- VVAA (2009): La educación para una ciudadanía global en la escuela de hoy, en *Consorcio Conectando Mundos, Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Intermón Oxfam, España, pp. 42-55.



Walker, M. (2011): ¿Aptitudes y qué más? Principios para las pedagogías de praxis en la educación superior. *Universitas Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, nº 15. Pp. 85-107. Disponible en <http://universitas.ups.edu.ec/documents/1781427/1884570/3Art15.pdf> [Consultado: junio de 2012].

Zabalza Beraza, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Colección Universitaria-Narcea Ediciones, España.



**COMUNICACIONES DE LA LÍNEA
TEMÁTICA III**

**INVESTIGACIÓN Y
COMPROMISO SOCIAL**



CARACTERIZACIÓN DE LA ACCIÓN COLECTIVA PARA LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS HÍDRICOS EN LA REGIÓN CENTRAL DE NICARAGUA

**Óscar Flores Baquero¹, Paula Novo Núñez², Jairo Rojas Meza³,
Alejandro Jiménez Fernández de Palencia⁴, Agustí Pérez Foguet⁵,
Alberto Garrido Colmenero⁶**

(1) Grupo de investigación en Cooperación y Desarrollo Humano (GRECDH), Instituto universitario de investigación en Ciencia y Tecnologías de la Sostenibilidad (IS.UPC). Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). oscar.flores.baquero@upc.edu

(2) Social, Economic and Geographical Sciences Group. The James Hutton Institute. Centro de Estudios e Investigación para la Gestión de Riesgos Agrarios y Medioambientales (CEIGRAM). Universidad Politécnica de Madrid (UPM). paula.novo.@hutton.ac.uk

(3) Centro de Investigación Multidisciplinar en Desarrollo Rural (CIMDER). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Facultad Regional de Matagalpa (UNAN-Managua, FAREM-Matagalpa). jrojas_12@yahoo.com

(4) Grupo de investigación en Cooperación y Desarrollo Humano (GRECDH), Instituto universitario de investigación en Ciencia y Tecnologías de la Sostenibilidad (IS.UPC). Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). alejandrojfp@gmail.com

(5) Grupo de investigación en Cooperación y Desarrollo Humano (GRECDH), Instituto universitario de investigación en Ciencia y Tecnologías de la Sostenibilidad (IS.UPC). Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). agusti.perez@upc.edu

(6) Centro de Estudios e Investigación para la Gestión de Riesgos Agrarios y Medioambientales (CEIGRAM). Universidad Politécnica de Madrid (UPM). alberto.garrido@upm.es

1. INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva económica, el agua comparte las características de baja exclusión y alta rivalidad que caracteriza a los recursos comunes. Es decir, es difícil o muy costoso excluir a otras personas de su uso y el consumo que realiza una persona impide que otra pueda disfrutar de esa misma unidad. La teoría económica clásica ha asociado los problemas de gestión de recursos comunes con los denominados dilemas sociales.

Los dilemas sociales aparecen en situaciones en las que el óptimo económico individual difiere del óptimo social. Mientras que desde el punto de vista del individuo racional el objetivo es minimizar los costes o maximizar los beneficios individuales, desde el punto de



vista social el objetivo se optimiza para el conjunto de la sociedad. El óptimo social puede alcanzarse a través de la cooperación, evitando la degradación o agotamiento de los recursos. Sin embargo, en situaciones en las que se predice una falta de cooperación de los demás usuarios, existen pocos incentivos para que un individuo decida cooperar (Olson, 1965; Poteete *et al.*, 2010).

La tragedia de los comunes, definida por Hardin (1968), asume que en ausencia de derechos de propiedad la degradación de los recursos comunes es inevitable. Por ello, tradicionalmente, ante los problemas de asignación y provisión vinculados a los dilemas sociales se han planteado la privatización o la gestión estatal como las posibles soluciones. Sin embargo, el trabajo de Ostrom (1990) cuestiona la teoría clásica de la acción colectiva y analiza bajo qué condiciones los grupos son capaces de superar los problemas de acción colectiva y gestionar de manera sostenible los recursos comunes.

La literatura académica sobre acción colectiva ha motivado durante las últimas décadas que tanto gobiernos como organismos multilaterales hayan impulsado políticas de descentralización, devolución y participación de los usuarios en la gestión de los recursos. Esta tendencia se ha visto estimulada también por las limitaciones de la gestión gubernamental, en particular, en países en desarrollo y bajo el argumento de que las comunidades y usuarios locales tienen en muchos casos más información e incentivos para gestionar de manera más eficiente sus recursos (Araral, 2009; Meinzen-Dick *et al.*, 2002; Ostrom *et al.*, 1994). Sin embargo, el conocimiento acerca de la capacidad de gestión colectiva de las comunidades es todavía limitado, en especial cuando ésta se realiza de manera fundamentalmente informal, tal y como ocurre con frecuencia en contextos rurales de países en desarrollo, como es el caso de la zona de estudio en Nicaragua.

Este trabajo pretende caracterizar la acción colectiva para la gestión de los recursos hídricos en dos microcuencas de la Región Central de Nicaragua. Se define la acción colectiva como aquella realizada por un grupo de personas de manera voluntaria y para un beneficio mutuo (Meinzen-Dick *et al.*, 2004). En primer lugar, se pretende caracterizar la acción en función del tipo de uso. Para ello, se distinguen los cinco tipos de usos del agua más comunes en la zona de estudio (i.e. consumo humano, higiene personal y del hogar, agricultura, agroindustria y ganadería). A nivel espacial, se considera la cuenca como la unidad territorial de estudio y se des-escala a la unidad de microcuenca, con el fin de tener una visión más local sin perder la representatividad de la unidad hidrogeológica.

La unidad de análisis que se emplea es el hogar, es decir, se estudia la acción colectiva a través de la participación y de la visión de la misma desde el nivel de hogar. En este sentido, Meinzen-Dick *et al.* (2004) argumentan que factores sociales, además de la tecnología, pueden ser claves para estudiar la acción colectiva. Así, la tipificación de la acción colectiva según el uso y su dimensión espacial puede vincularse a otros factores relacionados con la participación a nivel comunitario, los procesos de toma de decisión y las reglas colectivas.

El artículo se estructura de la siguiente manera. En la sección 2 se revisa el contexto nacional nicaragüense en relación con la institucionalidad del agua y describe las zonas de estudio. La sección 3 describe el diseño de la investigación. La sección 4 presenta los resultados principales y la sección 5 establece una serie de conclusiones a la luz de estos resultados.



2. CONTEXTO

2.1. Institucional

El sistema de gobernanza del agua en Nicaragua es el resultado de una serie de eventos políticos y procesos institucionales que han tenido lugar durante las últimas décadas en el país (Novo y Garrido, 2014). Durante el período Somocista (1937 – 1979) el sistema político favoreció una distribución desigual de la tierra y una falta de acceso a los servicios básicos para la mayoría de la población, especialmente en las zonas rurales (Deininger *et al.*, 2003). La Revolución Sandinista de 1979 y el posterior gobierno Sandinista de 1979 – 1990 puso en marcha una reforma de la tierra. Sin embargo, en un número de casos los títulos de propiedad concedidos bajo la reforma no habían sido transferidos al estado antes de ser redistribuidos, por lo que todavía existen serios problemas relacionados con la titularidad de la tierra.

En la década de los 90, el gobierno de Chamorro y las posteriores administraciones de Alemán (1997 – 2000) y Bolaños (2002 – 2007) redirigieron la política económica hacia un modelo neoliberal. Esto se tradujo en una serie de procesos de privatización de la agricultura, la infraestructura y los servicios (Estache & Trujillo, 2008). Por otra parte, en 1998 el Huracán Mitch obligó al gobierno nicaragüense a solicitar fondos de reconstrucción a los donantes internacionales, algunos de los cuales estaban condicionados a una serie de reformas estructurales, principalmente de la provisión de servicios básicos. En este contexto, se llevaron a cabo importantes reformas del sector de agua y saneamiento en el período 1998 – 2004.

Una de las principales consecuencias de la reforma del sector de agua y saneamiento fue la separación de la responsabilidad de provisión en el sector urbano y rural. Así, mientras en las zonas urbanas era la Empresa Nacional de Acueductos y Alcantarillados (ENACAL) la responsable de la gestión del servicio, en la zona rural esta responsabilidad la asumió el Fondo de Inversión Social de Emergencia (FISE). En este contexto, y dada la falta de abastecimiento en las zonas rurales, empezaron a crearse grupos comunitarios para la gestión de la provisión del servicio, en muchos casos apoyados a través de proyectos de cooperación al desarrollo. Los grupos de usuarios creados por la población local carecían inicialmente de un marco regulatorio que regulara sus derechos y obligaciones. Sin embargo, en el año 2010 se aprobó la Ley de Comités de Agua Potable y Saneamiento, que regula su funcionamiento.

Por otra parte, en el año 2001 el gobierno inició un proceso de concesión exclusiva de la gestión de una de las principales plantas hidroeléctricas del país. Distintos grupos de consumidores y anti-privatización, se opusieron a este proceso de concesión, lo que finalmente se materializó en la Ley 440 que interrumpió todos los intentos de privatización hasta que se aprobara un marco regulatorio de los recursos hídricos. Como resultado de este proceso, en el año 2002 se presentó el primer borrador de la Ley de Aguas, que finalmente se aprobó en septiembre de 2007.

Al igual que la Constitución, la nueva Ley de Aguas considera el agua como un bien de dominio público y propone un modelo de gestión centralizado en la Autoridad Nacional del Agua (ANA) con capacidad para descentralizar parte de sus responsabilidades en los Organismos de Cuencas. La Ley de Aguas del 2007 introduce también un sistema de concesiones, licencias y autorizaciones para el uso del agua y que deben de ser otorgadas por



la ANA, excepto en el caso de pequeños sistemas de agua o riegos para superficies menores de 70 ha. Además, en el caso del riego, la Ley crea los distritos de riego como unidad colectiva de gestión de la infraestructura.

A la vista del marco institucional vigente, resulta clara la importancia de la gestión colectiva tanto para la provisión de agua para el consumo humano como para el uso agrícola. Su estudio es, además, relevante para la definición de políticas públicas de desarrollo mejor adaptadas al contexto local.

2.2. Caracterización de la zona de estudio

Las microcuencas de Apalilí y Cuspire, seleccionadas en el estudio, se encuentran en la Región Central de Nicaragua, en los departamentos de Jinotega y Matagalpa, respectivamente. La Región Central de Nicaragua se sitúa en el Corredor Seco de Centroamérica. Así, mientras que la precipitación media en la zona Atlántica es de 2500 mm anuales, en esta región la precipitación normalmente se sitúa por debajo de los 1200 mm anuales y está caracterizada por una fuerte variación estacional e intra-regional.

La microcuenca de Apalilí se ubica en la parte media-alta de la subcuenca de Waswalí, la cual, a su vez, se encuentra en la parte alta de la cuenca del Río Grande de Matagalpa. Esta microcuenca es compartida por los departamentos de Jinotega y Matagalpa e incluye seis comunidades, cubriendo una superficie total de 25.7 km² (López-Davalillo, 2007). La microcuenca de Cuspire se encuentra en la subcuenca del Río Yalí, el cual drena sus aguas a la cuenca del Río Coco. La microcuenca de Cuspire tiene una superficie de 19.3 km² y se ubica en el municipio de San Sebastián de Yalí, en el departamento de Jinotega, abarcando ocho comunidades.

En la Tabla 1 se resumen algunas de las características geográficas de ambas microcuencas. Como puede apreciarse, Apalilí y Cuspire tienen unas características similares, lo que permite comparar los tipos de acción colectiva en ambas microcuencas tomando como base la similitud de base geográfica.

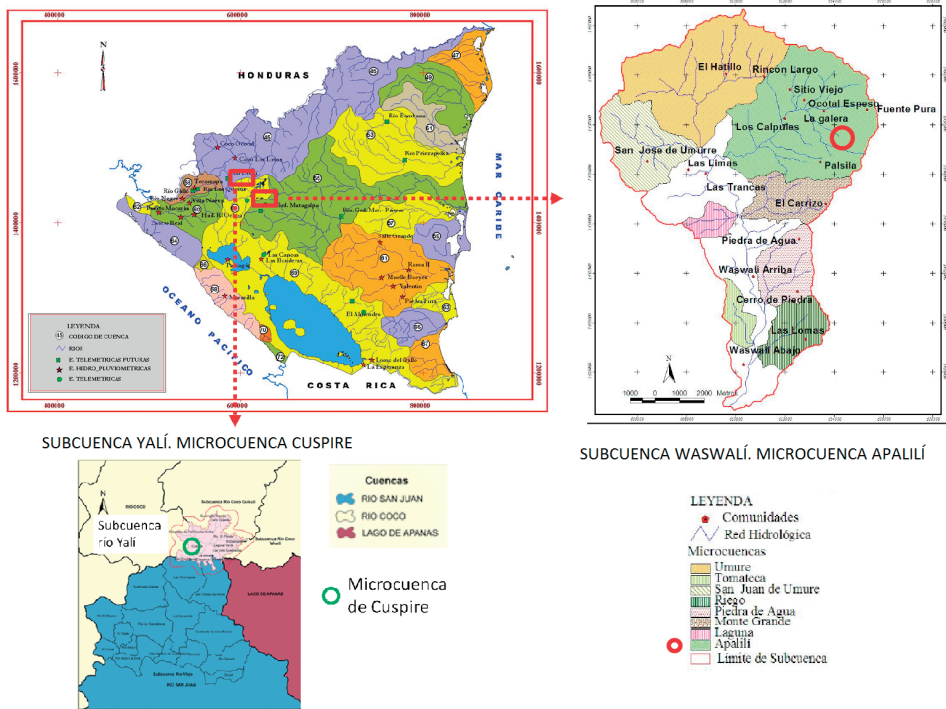
Tabla 1. Características geográficas de las microcuencas de Apalilí y Cuspire.

Microcuenca	Superficie (km ²)	Cota (msnm)	Manantial (N com)	Río (N com)	Área protegida	Electricidad (N com)
Apalilí	25.7	1020-1440	2 (de 5)	0 (de 5)	Sí	3 (de 5)
Cuspire	19.3	1000-1700	6 (de 8)	1 (de 8)	Sí	3 (de 8)

Fuente: elaboración propia.



Figura 1. Localización: Cuencas Nacionales, subcuencas y microcuencas de estudio.



Fuente: Elaboración propia a partir de López-Davalillo (2007) y datos del programa TERRENA (ONGAWA-Ingeniería para el Desarrollo Humano).

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Como se ha comentado, el estudio se basa principalmente en la información referente a la acción colectiva desde la perspectiva del individuo que habita en las distintas comunidades de las microcuencas analizadas. Se optó por este tipo de enfoque al considerar que al realizar un muestreo aleatorio en las comunidades podrían surgir distintas formas de acción colectiva en relación a los usos del agua, más allá de las más reconocidas y afianzadas en cada comunidad (pequeñas infraestructuras compartidas por sólo algunas familias). La información se ha recogido a través de encuestas de hogares.

A partir de estudios previos de las dos microcuencas de trabajo, se identificaron las comunidades existentes en cada una de ellas. Antes de iniciar la recogida de datos, se realizó una consulta a las unidades municipales encargadas de la planificación territorial para corroborar la información secundaria disponible y planificar el trabajo de campo. Tomando como referencia los datos oficiales suministrados por los gobiernos locales de número de viviendas por comunidad se calculó la muestra. Cuando las poblaciones son pequeñas, como es el caso de las comunidades del estudio, existen diferentes metodologías para el diseño de muestras. En este caso se optó por un cálculo desarrollado en Flores (2015) que asegura un balance apropiado entre recursos necesarios para el levantamiento de la



información y precisión de los resultados para la toma de decisiones a nivel local. La información asociada al diseño de la muestra se resume en la Tabla 2.

Con respecto a la estrategia del trabajo de campo, en primer lugar se citó a los líderes comunitarios con el objetivo de recopilar información general de la comunidad, su distribución y principales accesos y caminos, así como listados exhaustivos de las casas por comunidad. En algunos casos las propias comunidades tenían los censos elaborados e incluso mapas comunitarios. En otros casos se generaron los censos *in situ*. A partir de los listados se seleccionaron las viviendas a encuestar de forma aleatoria, siguiendo la metodología descrita por Benett *et al.* (1991). En aquellos casos donde no se pudieron elaborar los censos *in situ*, el tamaño de la muestra se calculó en base a la información existente de número de viviendas en la comunidad y la decisión de los hogares encuestados se llevó a cabo a través de técnicas de muestreo aleatorio en terreno.

Las encuestas por hogares fueron diseñadas con el objetivo de determinar la existencia o no de acción colectiva en torno a los principales usos del agua identificados en la región: i) consumo humano y preparación de alimentos, ii) higiene personal y del hogar, iii) agricultura, iv) agroindustria y v) ganadería. En lo que respecta a cada uso, se formularon una serie de preguntas para conocer la acción colectiva desde la visión y el conocimiento del individuo. En concreto, la encuesta recoge información sobre el tipo de tecnología, el grado de formalidad de la acción colectiva según el tipo de reglas operativas, el mecanismo de toma de decisiones en el grupo y la contribución del hogar durante la etapa de construcción del sistema colectivo.

La recogida de la información se llevó a cabo durante abril y mayo de 2012. En el trabajo de campo participaron tres profesores de ingeniería agrónoma de la UNAN-Managua (FAREM Matagalpa), tres graduados de la carrera y estudiantes en el marco de sus tesis. En total, el trabajo de campo fue realizado por un grupo de 10 personas.

4. RESULTADOS

Este apartado se estructura de la siguiente forma: en primer lugar se muestran resultados y se discute acerca de la presencia de acción colectiva en función de los distintos usos, desagregando la información en el territorio tanto a nivel microcuenca como entre comunidades en el seno de cada microcuenca. A continuación se profundiza en el estudio de la acción colectiva en uno de los usos, mostrando una estadística descriptiva de las principales variables consideradas.

4.1. Acción colectiva y usos

En la Figura 2 se muestra, para cada microcuenca, la distribución de hogares que manifiestan compartir fuentes y/o infraestructuras de agua para un beneficio mutuo según los 5 usos identificados previamente. Los resultados indican que aproximadamente el 97% de las 185 familias encuestadas se abastecen de sistemas colectivos para la provisión de agua de consumo humano y preparación de alimentos, un 92% para la higiene personal y del hogar, un 3% para la agricultura, 10% para usos agroindustriales y un 18% para la ganadería.



Tabla 2. Diseño del tamaño de muestra en base al tamaño de la comunidad y muestreo real. ($\alpha=0.9$; $e<0.2$).

DEMOGRAFÍA				MUESTREO	
Municipio	Microcuenca	Comunidad	Nº Viviendas	Muestra Diseñada	Muestra Real
Yalí (SSY)	Cuspire	La Bolsa	96	16	16
Yalí (SSY)	Cuspire	Las Quiatas	46	14	14
Yalí (SSY)	Cuspire	Prendedizos	45	14	14
Yalí (SSY)	Cuspire	Buena Vista	96	16	16
Yalí (SSY)	Cuspire	El Volcán	103	17	14
Yalí (SSY)	Cuspire	La Naranjita	45	14	15
Yalí (SSY)	Cuspire	Las Trozas	33	14	15
Yalí (SSY)	Cuspire	La Estrechura	16	11	4
TOTAL MC CUSPIRE			480	116	108
Matagalpa	Apalilí	Sitio Viejo	60	16	16
Matagalpa	Apalilí	Fuente Pura	29	14	13
Matagalpa	Apalilí	Los Calpules	115	17	17
Matagalpa	Apalilí	Ocotol Espeso	67	16	14
Matagalpa	Apalilí	Palsila	148	17	17
TOTAL MC APALILÍ			419	80	77
TOTAL ESTUDIO			899	196	185

Fuente: elaboración propia

Las diferencias entre las microcuencas no son muy relevantes. Sin embargo, merece la pena resaltar los siguientes resultados:

- A pesar de que la proporción de familias que manifiestan abastecerse de sistemas colectivos para el consumo humano y preparación de alimentos es prácticamente la misma en ambas microcuencas, existe un descenso considerable en lo que respecta a lavado e higiene en el caso de Cuspire, mientras que se mantiene constante para los hogares de Apalilí.

Este resultado se podría explicar debido a una diferencia en la disponibilidad de fuentes alternativas en una y otra microcuenca. Tal y como se muestra en la Tabla 1 (descripción geográfica de las microcuencas) se aprecia una diferencia en los niveles de pluviometría y existencia de manantiales, lo cual se confirma a través de la información recogida en la encuesta. Así, el 51% de los hogares encuestados en Cuspire afirman tener algún tipo de fuente de agua en su propiedad, frente a sólo un 27% en el caso de Apalilí. La disponibilidad de fuentes alternativas de agua podría explicar que exista una cierta proporción de familias que dejen de utilizar el sistema colectivo, sujeto a algún tipo de pago, cuando se trata de agua para lavado de ropa e higiene personal.

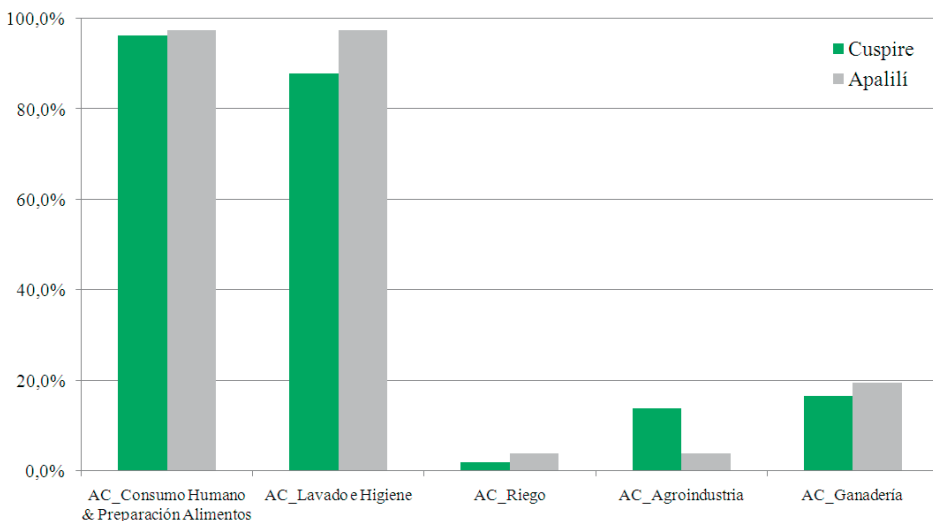
- Estos resultados son en cierta medida intuitivos. El uso de la infraestructura comunitaria para la bebida y preparación de alimentos es una práctica habitual en estos contextos, ya que se considera que el agua es de mejor calidad. Sin embargo, cuando

la infraestructura incluye tomas domiciliarias y micromedidores en las mismas, la tarifa mensual es proporcional al consumo familiar, provocando que muchas familias opten por seguir utilizando otros recursos hídricos disponibles para el lavado de la ropa y la higiene personal. Otras explicaciones alternativas serían la costumbre de realizar estas prácticas en el río y/o la falta de infraestructura apropiada para el lavado de la ropa y/o la ducha en el hogar, ya que a menudo los proyectos que construyen los sistemas de agua no la proporcionan. Además, cuando la infraestructura se basa en tomas o fuentes públicas para la distribución del agua, los usos relacionados con la higiene personal y del hogar dependen en mayor medida de fuentes de agua 'individuales'.

- Con respecto al uso agroindustrial, existe una diferencia porcentual del 10% de familias que afirman usar sistemas colectivos para abastecerse del recurso hídrico. En la zona de Cuspire existe una importante actividad cafetalera, la cual exige importantes cantidades de agua para el lavado del café, lo que podría explicar la existencia de una mayor organización colectiva para la gestión del agua en torno a este uso.

En la Figura 3, se desagrega la información a nivel comunitario, permitiendo entender mejor las diferencias entre comunidades. Como puede apreciarse, las comunidades de Cuspire muestran una mayor heterogeneidad en cuanto al nivel de acción colectiva para los distintos usos. En este sentido, en las comunidades de Apalili se observa un nivel similar de organización colectiva para los usos relacionados con el agua de consumo y uso humano. Los niveles de acción colectiva para otros usos, como agricultura y ganadería, son heterogéneos entre las comunidades de ambas microcuencas. Como se ha mencionado con anterioridad, es interesante remarcar el caso de la agroindustria en la microcuenca de Cuspire. En este caso, existe una acción colectiva relevante relacionada con el procesamiento del café. Este tipo de uso podría interactuar con los de uso y consumo humano en el caso de aguas superficiales. No obstante, el análisis de estas interacciones se encuentra fuera del ámbito de este estudio.

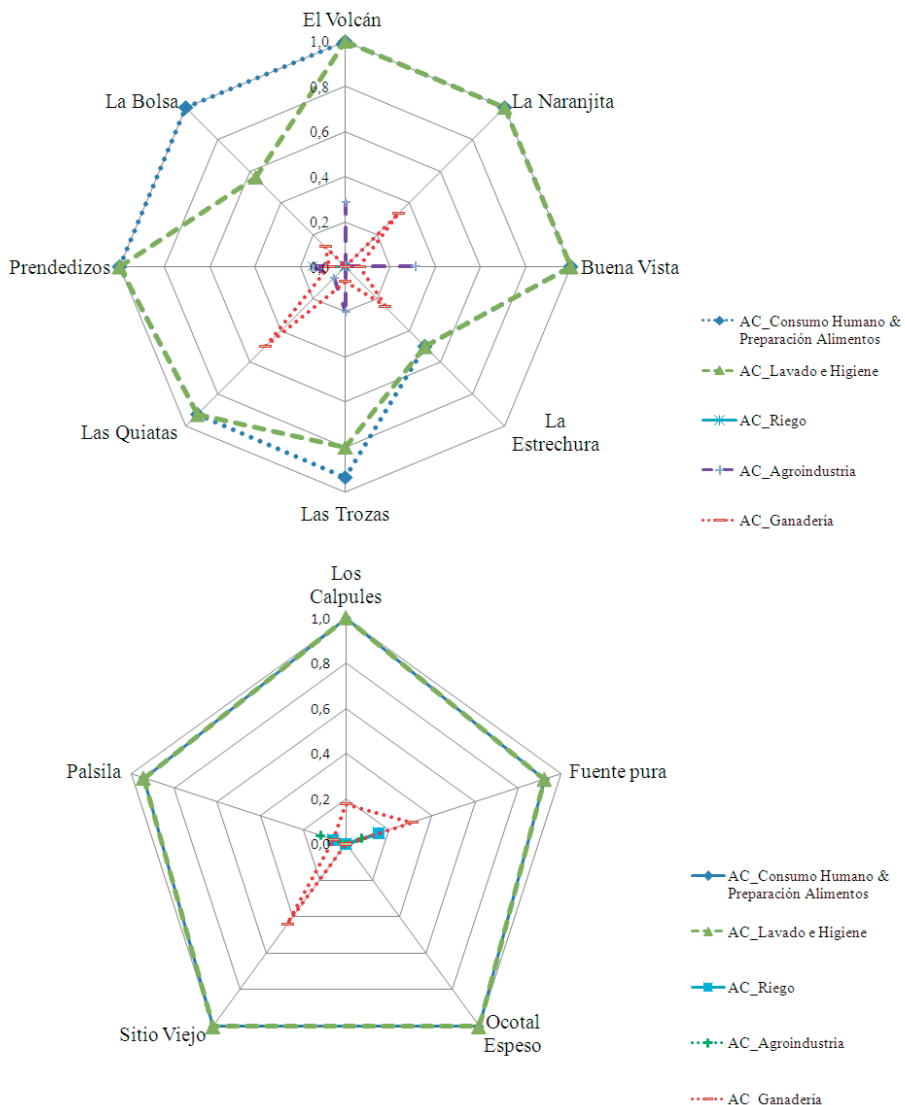
Figura 2. Proporción de hogares encuestados que participan en alguna forma de acción colectiva según el uso del agua (%).





Tanto la Figura 2 como la Figura 3 muestran que la acción colectiva en torno al uso de agua para riego es todavía residual en ambas microcuencas. Esto se explica en gran medida por la baja relevancia que tiene la agricultura de regadío en Nicaragua, en particular cuando se trata de pequeños y medianos productores. Así, el último Censo Agropecuario publicado en el 2012 indica que menos del 2% de la superficie de cultivos se encuentra bajo riego si se considera a los agricultores con menos de 35 ha. El 63% de la superficie de riego se concentra en explotaciones de más de 350 ha.

Figura 3. Acción colectiva según usos y comunidad (Panel superior: microcuenca de Cuspire, Panel inferior: microcuenca de Apalilí).

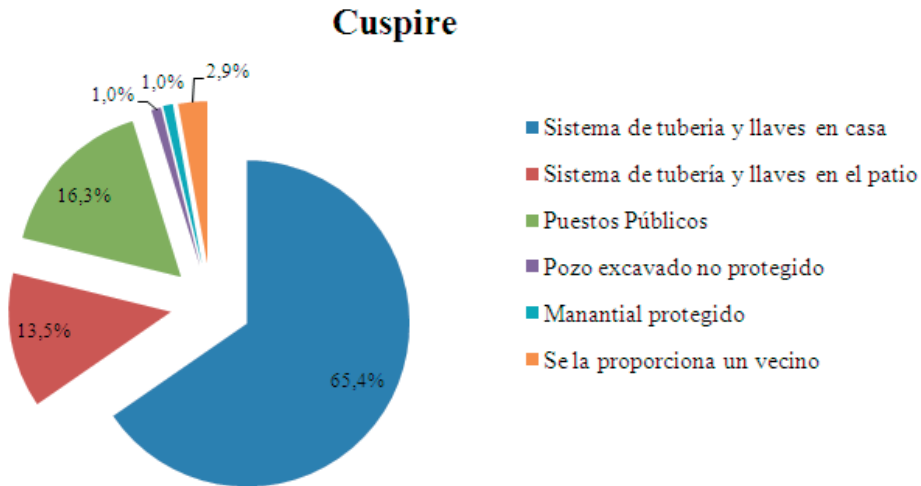


4.2. Acción colectiva para consumo humano

Debido a la relevancia de la acción colectiva en torno al agua para consumo humano y preparación de alimentos, en el siguiente epígrafe ésta se detalla de manera más específica desde la perspectiva de los individuos partícipes. En la Figura 4 se muestran los resultados del tipo de infraestructura que comparten los hogares encuestados, diferenciando en función de la unidad territorial considerada. Se observa que en ambas microcuencas la principal infraestructura compartida proporciona lo que desde los organismos internacionales se conoce como acceso mejorado (Joint Monitoring Programme, 2006). Es el caso de un acceso basado en sistemas de tubería y llaves en casa o en el patio, puestos públicos, pozos excavados protegidos o manantiales protegidos.

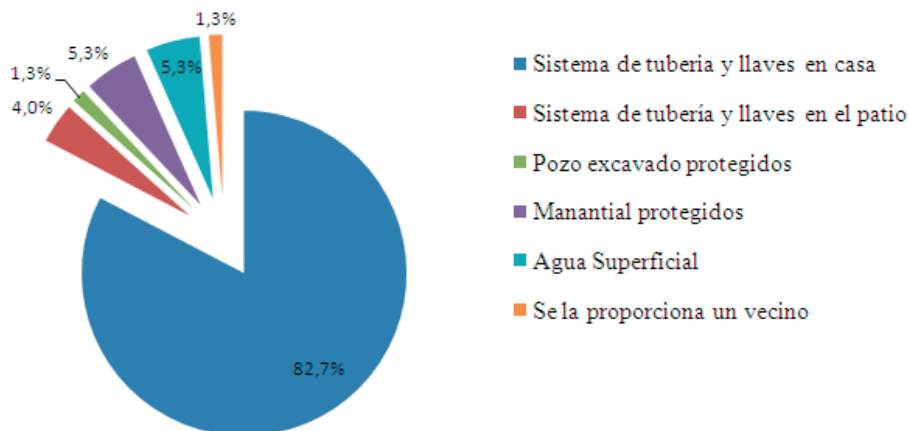
Sin embargo, en un análisis en profundidad de la acción colectiva las características de la infraestructura compartida deben considerarse en combinación con otros factores socioeconómicos e institucionales (Meinzen-Dick *et al.*, 2004; Ostrom, 2007). A continuación, se muestran los resultados asociados al estudio de algunas variables vinculadas con la participación a nivel comunitario, el sistema de gobernanza, y el desempeño o resultados de la acción colectiva. En relación al nivel de participación, cabe mencionar que se consideraran dos niveles de análisis. Por un lado, la participación durante la fase de implementación del proyecto y por el otro la participación percibida por los usuarios en torno a la operación, mantenimiento y gestión de la infraestructura colectiva.

Figura 4. Tipo de infraestructura compartida por los hogares encuestados para la provisión de agua de consumo humano.





Apalilí



Fuente: elaboración propia

La Tabla 3 muestra indicadores que reflejan el nivel y tipo de participación de los comunitarios en la etapa inicial de construcción de la infraestructura compartida. Narayan (1995) concluía en su estudio que un mayor nivel de participación de los beneficiarios en la implementación de los proyectos de agua potable se encontraba íntimamente relacionado con una mayor eficacia, eficiencia, empoderamiento, equidad y mayores coberturas. Schouten (2003) afirma que para asegurar los efectos positivos de una mayor participación, ésta no se debe reducir a una mera participación en el trabajo manual de construcción de la infraestructura.

Según los resultados derivados del estudio, se observa que la participación en la implementación de los proyectos se materializó principalmente como mano de obra propia en las labores de ejecución del proyecto o incluso a través de dinero en efectivo o mano de obra contratada en algunos casos. Cuando la participación se reduce a este tipo de contribuciones, se considera que el nivel de participación es muy bajo (Prokopy, 2005). Cuando existe una cierta participación en el nivel de supervisión de los trabajos de construcción y de toma de decisiones en torno al diseño de la infraestructura, se habla de un nivel de participación intermedio. Por un lado, se observa un considerable nivel de supervisión de los trabajos de construcción en las comunidades de Cuspire, lo cual supone una diferencia considerable respecto a lo que ocurre en Apalilí. Por el otro, pocos hogares consideran que realmente discutiesen y decidiesen en torno a cuestiones de diseño del sistema de agua potable. Además, al analizar las respuestas positivas en este sentido, resulta interesante la distribución de las mismas. Existe una elevada concentración de respuestas positivas en sólo una de las comunidades de Apalilí, en concreto en el caso de Palsila. Sin embargo, en el resto de comunidades, sólo se observa como máximo un hogar por comunidad que manifieste ese nivel de participación. Este último hecho podría asociarse a cuestiones de liderazgo en la construcción del proyecto.

A continuación se analizan algunos indicadores que pretenden mostrar la participación una vez superada la fase de construcción, es decir, una vez que la infraestructura empieza a ser utilizada (ver Tabla 4). En esta fase existen una serie de decisiones relevantes



que pueden recogerse tanto de manera formal en los reglamentos o acuerdos verbales, como de manera informal. En concreto, este estudio se centra en la toma de decisiones en torno a las inversiones en reparaciones, la incorporación de nuevas conexiones a la infraestructura compartida, la forma en la que se llevan a cabo cortes de agua y el diseño de las tarifas. Teniendo en cuenta los resultados, parece evidente que en pocos casos las personas encuestadas consideran que estas cuestiones se discuten y deciden entre todos. Sin embargo, de los cuatro temas analizados no cabe duda que existe un mayor nivel de participación en lo que respecta al diseño de las tarifas, lo cual de alguna forma muestra éste como un tema de especial interés para los usuarios y el funcionamiento de la acción colectiva en primera instancia. Por otra parte, cabría explorar de manera más profunda en qué medida este tipo de cuestiones se tienen en cuenta en el diseño de los proyectos comunitarios de agua con fuerte financiación de la cooperación internacional.

Tabla 3. Indicadores del nivel y tipo de participación de los hogares en la etapa inicial de construcción de la infraestructura de agua para consumo humano (% hogares).

INDICADOR	CUSPIRE	APALILÍ
Casas que aportaron dinero en metálico	28,8%	17,3%
Casas que aportaron mano de obra propia	74,0%	76,0%
Casas que aportaron mano de obra contratada	7,7%	2,7%
Casas que participaron en control de planilla	2,9%	1,3%
Casas que aportaron terreno	2,9%	5,3%
Casas que aportaron alimentación	1,9%	4,0%
Casas que supervisaron trabajos de construcción	19,2%	2,7%
Casas que consideran que decisiones en torno al diseño del SAP se discutió y decidió entre todos	5,8%	8,0%

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Indicadores de las decisiones relacionadas con el funcionamiento del sistema (% de hogares).

INDICADOR	CUSPIRE	APALILÍ
Casas que consideran que decisiones en torno a inversión en reparaciones se discuten y deciden entre todos	3,8%	6,7%
Casas que consideran que decisiones en torno a incorporación nuevas conexiones se discuten y deciden entre todos	7,7%	8,0%
Casas que consideran que decisiones en torno a cortes de agua se discuten y deciden entre todos	2,9%	6,7%
Casas que consideran que decisiones en torno a diseño de tarifa se discuten y deciden entre todos	28,8%	20,0%

Fuente: elaboración propia



A continuación se analizan algunas variables que aportan información en torno al sistema de gobernanza, elemento destacado en el marco conceptual para el análisis de la acción colectiva desarrollado por Ostrom (2007). En concreto, se muestran en la Tabla 5 los resultados de algunos indicadores que hacen referencia a las reglas colectivas y a la rendición de cuentas. Un alto porcentaje de los hogares consideran que los sistemas que comparten, cuentan con reglas escritas de funcionamiento, que se producen reuniones con cierta regularidad y se sienten informados sobre el funcionamiento del sistema. Por un lado, parece evidente que la mayoría de la gente se siente informada sobre el funcionamiento del sistema. Sin embargo, como se aprecia en la Tabla 4, muy pocos consideran que las decisiones importantes relativas al funcionamiento se toman de forma consensuada.

Tabla 5. Indicadores relacionados con las reglas colectivas y la rendición de cuentas (% hogares).

INDICADOR	CUSPIRE	APALILÍ
Casas que afirman existir reglas escritas de funcionamiento	84,6%	77,3%
Casas que consideran que se producen reuniones regulares	77,9%	56,0%
Casas que se sienten informadas sobre el funcionamiento del sistema	80,8%	76,0%

Fuente: elaboración propia

El bloque de indicadores resumido en la Tabla 6 de alguna forma sirve como medida de evaluación del funcionamiento o desempeño de la acción colectiva. El primer y el segundo indicador se utilizan para medir el nivel de satisfacción de los usuarios, mientras que el tercero sirve como aproximación a la sostenibilidad económica o desempeño financiero de la estructura de acción colectiva.

El primer indicador ofrece información del nivel de servicio que poseen los hogares, centrándose especialmente en la medición de la continuidad y la estacionalidad del servicio de agua potable. Indicadores de continuidad han sido ampliamente analizados en el sector por su repercusión en la salud (Hunter *et al.*, 2009), como indicador de sostenibilidad (Schouten, 2011) y por ser un elemento destacado en el contenido normativo del derecho humano al agua (United Nations, 2002), que incluso ha empezado a permear en las nuevas propuestas internacionales de seguimiento del sector (Joint Monitoring Programme, 2013). El sector WASH ha realizado un esfuerzo considerable para medir la continuidad y estacionalidad a través de indicadores clave del nivel de provisión de servicios (Hunter *et al.*, 2009; Jiménez & Pérez-Foguet, 2012; Majuru *et al.*, 2012; Rietveld *et al.*, 2009; Schouten, 2011; United Nations, 2002). En este caso, y debido a su relevancia, se utiliza la continuidad del servicio para medir el desempeño de la acción colectiva. Aquellos hogares que en algunos momentos del año tienen que acudir a fuentes alternativas de agua para consumo humano, podrían estar mostrando un peor nivel de resultados o de funcionamiento de la acción colectiva. En estos contextos, la disminución puede ser debida a una menor disponibilidad del recurso hídrico en la estación seca, paradas debidas a destrozos de algunos elementos del sistema especialmente en la época de lluvias o averías por falta de mantenimiento, entre otros. Los resultados muestran que una parte importante de las casas ubicadas en la microcuenca de Cuspire manifiestan la necesidad de utilizar fuentes de agua secundarias en algunos momentos del año.



A continuación, se evalúa la satisfacción de los usuarios en lo que respecta a la percepción de la tarifa. A partir de la medida de percepción de la asequibilidad se puede observar que los niveles son bastante elevados tanto en una microcuenca como en la otra. Este resultado está en línea con la mayor participación en el diseño de la tarifa, en comparación con otro tipo de decisiones de gestión del sistema. El último indicador ha sido utilizado como aproximación a la situación financiera del sistema comunitario. En diversos estudios se menciona la importancia de este aspecto (Madrigal *et al.*, 2011). A pesar de que los niveles de familias que pagan tarifa son bastante elevados, se puede observar nuevamente que el desempeño en el caso de la microcuenca de Apalilí es mayor que en el caso de las comunidades de la microcuenca de Cuspire. En este sentido, la provisión del servicio podría explicarse en cierta forma a partir del estado financiero de la organización.

Tabla 6. Indicadores de evaluación del funcionamiento de la acción colectiva (% hogares).

INDICADOR	CUSPIRE	APALILÍ
Casas que todo el año se abastecen de la fuente que gestionan de forma colectiva	66,3%	85,3%
Casas que consideran adecuado el coste de tarifa	88,5%	94,7%
Casas que pagan tarifa	73,1%	82,7%

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

El presente estudio analiza los niveles de acción colectiva según los tipos de uso relacionados con el recurso hídrico en dos microcuencas de la Región Central de Nicaragua. Un primer y claro resultado del trabajo indica que la acción colectiva se concentra fundamentalmente en torno a la gestión del agua para consumo humano, preparación de alimentos, lavado de ropa e higiene personal. La acción colectiva es muy limitada en otros usos del recurso hídrico, como la agricultura y la ganadería. Es un poco más elevada en la agroindustria, en particular, en el procesamiento del café.

El análisis más detallado del uso de agua para consumo humano y preparación de alimentos permite extraer una serie de conclusiones. En primer lugar, más de la mitad de los hogares con un abastecimiento de agua colectivo, comunitario en la mayoría de casos, tienen un acceso mejorado. Este hecho podría relacionarse con Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y la financiación orientada a lograr dichos objetivos. Así, el ODM 7 “Reducir a la mitad, para 2015, la proporción de personas sin acceso sostenible al agua potable y a servicios básicos de saneamiento” es uno de los que se ha cumplido en el período programado.

En segundo lugar, el nivel de participación que se observa en la puesta en marcha de los sistemas colectivos es en general baja. La participación se concentra esencialmente en la aportación de mano de obra y supervisión del trabajo, pero es baja en otro tipo de decisiones relevantes para la gestión de los sistemas, como las relacionadas con la incorporación de conexiones, reparaciones del sistema y las sanciones como los cortes de agua. La participación es mayor en el diseño de tarifa, lo que, de nuevo, podría vincularse a la propia estructuración de los proyectos comunitarios de abastecimiento de agua. Es decir, en un



gran número de casos, la acción colectiva para la provisión de agua puede estar muy mediada por fondos externos con un fuerte acompañamiento inicial en la toma de decisiones.

En tercer lugar, la comparación de ambas microcuencas refleja algunos hechos interesantes que contradicen, en cierto grado, la intuición inicial y merecerían un análisis más detallado. Así, en Apalilí un mayor porcentaje de los hogares señalan que las decisiones sobre el funcionamiento del sistema (i.e. reparaciones, nuevas conexiones, cortes de agua y tarifas) se toman entre todos los usuarios. Sin embargo, un menor porcentaje de los hogares indican que existen unas reglas colectivas formales y una rendición de cuentas regular. En este sentido, hay dos elementos que podrían estar relacionados con una mayor participación en la toma de decisiones, sin que necesariamente exista un mayor grado de formalidad. El primero, la mayor participación en el diseño de la infraestructura y, el segundo, el mayor nivel de satisfacción de los usuarios con el sistema. Estos resultados señalan la importancia de la participación en el “hardware” para un mejor funcionamiento del “software”.

Finalmente, este artículo muestra el estado de la acción colectiva en dos microcuencas representativas de la Región Central de Nicaragua. De esta forma, aunque los resultados no son directamente extrapolables a otros contextos, sí permiten ilustrar el tipo de complejidades que se dan en las comunidades y la relevancia de la disponibilidad de infraestructura apropiada de cara a un mejor funcionamiento de la acción colectiva. Aunque la muestra del estudio no permite analizar en detalle la agricultura y la ganadería, sí refleja la escasa acción en ambos sectores, lo que no es trivial en un contexto de incertidumbre respecto a la disponibilidad de agua.

6. AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo por su apoyo en la investigación. A ONGAWA y a la alcaldías de San Sebastián de Yalí y Matagalpa. A los profesores Carmen Fernández y Francisco Chavarría, de la UNAN-Matagalpa, por su contribución al proyecto y a los estudiantes de UNAN-Managua por su apoyo en la realización del trabajo de campo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araral, E. J. (2009): What Explains Collective Action in the Commons? Theory and Evidence from the Philippines. *World Development*, 37: 687-697. <http://dx.doi.org/10.1016/j.worlddev.2008.08.002>
- Bennett, S., Woods, T., Liyanage, W. M., y Smith, D. L. (1991): A simplified general method for cluster-sample surveys of health in developing countries. *World Health Stat Q*, 44(3): 98-106.
- Deininger, K., Zegarra, E., Lavadenz, I. (2003): Determinants and Impacts of Rural Land Market Activity: Evidence from Nicaragua. *World Development*, 31(8): 1385-1404. [http://dx.doi.org/10.1016/S0305-750X\(03\)00101-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0305-750X(03)00101-3)
- Estache, A., Trujillo, L. (2008): Privatization in Latin America: The Good, the Ugly, and the Unfair. In G. Roland (Ed.), *Privatization: Successes and failures*: Columbia University Press, New York, pp.136-169.
- Flores, O. (2015): *Measuring the water and sanitation sector at different scales through a human rights lense*. UPC - BarcelonaTech, Barcelona.
- Hardin, G. (1968): The Tragedy of the Commons. *Science*, 162, 1243-1248. <http://dx.doi.org/10.1126/science.162.3859.1243>



- Hunter, P. R., Zmirou-Navier, D., Hartemann, P. (2009): Estimating the impact on health of poor reliability of drinking water interventions in developing countries. *Science of the Total Environment*, 407(8), 2621-2624. <http://dx.doi.org/10.1016/j.scitotenv.2009.01.018>
- Jiménez, A., Pérez-Foguet, A. (2012): Quality and year-round availability of water delivered by improved water points in rural Tanzania: effects on coverage. *Water Policy*, 14(3), 509-523. <http://dx.doi.org/10.2166/wp.2011.026>
- Joint Monitoring Programme. (2006): *Core questions on drinking-water and sanitation for household surveys*. Geneva JMP.
- Joint Monitoring Programme. (2013): Post-2015 WASH targets and indicators. Disponible en: http://www.wssinfo.org/fileadmin/user_upload/resources/Fact_Sheets_4_eng.pdf.
- López-Davalillo Arce J. (2007): *Plan de Manejo y gestión de la subcuenca del río Waswalí, Matagalpa-Jinotega (Nicaragua)*. Universidad Nacional Agraria, Managua.
- Madrigal, R., Alpizar, F., Schlüter, A. (2011): Determinants of Performance of Community-Based Drinking Water Organizations. *World Development*, 39(9), 1663-1675. <http://dx.doi.org/10.1016/j.worlddev.2011.02.011>
- Majuru, B., Jagals, P., Hunter, P. R. (2012): Assessing rural small community water supply in Limpopo, South Africa: Water service benchmarks and reliability. *Science of the Total Environment*, 435-436(1), 479-486. <http://dx.doi.org/10.1016/j.scitotenv.2012.07.024>
- Meinzen-Dick, R., DiGregorio, M., McCarthy, N. (2004): Methods for studying collective action in rural development. *Agricultural Systems*, 82(3), 197-214. <http://dx.doi.org/10.1016/j.agsy.2004.07.006>
- Meinzen-Dick, R., Raju, K. V., y Gulati, A. (2002): What Affects Organization and Collective Action for Managing Resources? Evidence from Canal Irrigation Systems in India. *World Development*, 30(4), 649-666. [http://dx.doi.org/10.1016/S0305-750X\(01\)00130-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0305-750X(01)00130-9)
- Narayan, D. (1995): *The Contribution of People's Participation. Evidence from 121 Rural Water Supply Projects*. The World Bank, Washington, DC.
- Novo, P., Garrido, A. (2014): From policy design to implementation: an institutional analysis of the new Nicaraguan Water Law. *Water Policy*, 1-22. <http://dx.doi.org/10.2166/wp.2014.188>.
- Olson, M. (1965): *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Ostrom, E. (2007): A diagnostic approach for going beyond panaceas. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(39), 15181-15187. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0702288104>
- Ostrom, E., Gardner, R., Walker, J. (1994): *Rules, games, and common-pool resources*. University of Michigan Press, Ann Arbor, Michigan, USA.
- Ostrom E. (1990): *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press, New York. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511807763>
- Poteete, A., Janssen, M. A., y Ostrom, E. (2010): *Working Together: Collective Action, the Commons, and Multiple Methods in Practice*. Princeton University Press, Princeton, NY.
- Prokopy, L. S. (2005): The relationship between participation and project outcomes: Evidence from rural water supply projects in India. *World Development*, 33(11), 1801-1819. <http://dx.doi.org/10.1016/j.worlddev.2005.07.002>



- Rietveld, L. C., Haarhoff, J., Jagals, P. (2009): A tool for technical assessment of rural water supply systems in South Africa. *Physics and Chemistry of the Earth, Parts A/B/C*, 34(1-2), 43-49. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pce.2007.12.001>
- Schouten, T. (2003): *Community water, community management: from system to service in rural areas*. IRC International Water and Sanitation Centre, London. <http://dx.doi.org/10.3362/9781780441061>
- Schouten, T. (2011): Taking a service delivery approach to monitoring water supply in low income areas and implications for the Joint Monitoring Programme. Paper presented at the *First consultation on Developing post-2015 Indicators for Monitoring Drinking-Water and Sanitation* Berlin, Germany 3, 4 and 5 May 2011.
- United Nations. (2002): *The Right to Water. E/C.12/2002/1. General Comment No. 15 of the Economic and Social Council*, New York: UN.



GÉNERO Y DESIGUALDAD DE PODER EN LA GESTIÓN DEL RECURSO HÍDRICO EN EL MUNICIPIO DE CONCEPCIÓN-QUEZALTEPEQUE, EL SALVADOR

Normando S. Javaloyes¹, Laura Navarro-Mantas^{2,4}, Ileana Gomez³, Ana C. Vidal² y Jesús Garrido^{1,4}

(1) *Geólogos del Mundo-Andalucía (España)*. normansico@gmail.com

(2) *Universidad Tecnológica de El Salvador (El Salvador)*. laura.navarro@utec.edu.sv

(2) *Universidad Tecnológica de El Salvador (El Salvador)*. Acvidalvidales1121@gmail.com

(3) *Fundación PRISMA (El Salvador)*. i.gomez@prisma.org.sv

(4) *Universidad de Granada (España)*. jega@ugr.es

1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho ampliamente asumido que la gestión del agua potable suele ser un “asunto de mujeres” en relación a que el acceso al recurso hídrico es una necesidad cotidiana de las mujeres en sus roles de cuidado y mantenimiento del entorno y el hogar (Murdiagalay, 2012), y son éstas las que más resienten su carencia porque son las que realizan las tareas reproductivas y de cuidado que requieren del vital elemento. A pesar de que las mujeres son las principales usuarias, cuando analizamos en determinados contextos los diferentes roles y responsabilidades asignados a las mujeres y los hombres en el acceso, uso y control del agua, saltan a la vista importantes desigualdades de género para conseguir el agua, en sus usos domésticos y en la participación en las estructuras comunitarias que gestionan y deciden sobre el recurso. En este sentido, la FAO (2002) señala que el reconocimiento y valoración de la estrecha relación entre el género y el control y acceso a los recursos naturales son elementos fundamentales para el éxito de todo programa orientado a la conservación y gestión de dichos recursos. Por tanto, analizar la gestión del agua desde un enfoque de género implica analizar distintos prismas de la realidad social, y tal y como plantean Rivas, Faustino y González, (2003) el “enfoque de género” no implica solo la participación de la mujer, sino que debe tener una perspectiva más amplia, debido a que debe incluir visión, integración, cambio de roles, responsabilidades, derechos, oportunidades y la toma de decisiones en forma permanente y continua y en igualdad de condiciones.

Los problemas asociados con la gestión del agua están cada vez más interconectados con otros aspectos relacionados con el desarrollo, como son los factores políticos, económicos, sociales, ambientales y legales a distintos niveles (Torregrosa, 2008). Por esta razón, ante la búsqueda de un nuevo paradigma que ofreciese una solución a los problemas relacionados con el agua, desde muchas instituciones y organismos internacionales se está



impulsando la implantación de la *Gestión integrada de los recursos hídricos* (en adelante, GIRH). Dicha estrategia busca, mediante procesos y herramientas con enfoque de cuenca, equidad de género y participación, el establecimiento de acciones y políticas de sostenibilidad ambiental, eficiencia económica y equidad social, que resuelvan los conflictos entre usuarios y medio ambiente (GWP, 2000). En este sentido, es importante tener en consideración que los tres elementos clave que garantizan la aplicabilidad de la GIRH según Jonch-Clausen (2004), pasan por:

1. La existencia de un ambiente favorecedor formado por políticas, legislación y estrategias apropiadas para el desarrollo y la gestión de los recursos hídricos.
2. Un marco institucional adecuado, a través del cual las políticas, estrategias y legislación puedan ser implantadas.
3. Unos instrumentos de gestión prácticos, que permitan a esas instituciones hacer su trabajo.

A partir de 1992, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro (ONU, 1995), supuso el reconocimiento de la importancia de la participación de la mujer en la conservación y provisión del recurso hídrico, mediante la aprobación del tercer principio de la Declaración de Dublín *“la mujer desempeña un papel central en la provisión, gestión y salvaguarda del agua”*. La aceptación de este principio exige políticas efectivas que aborden las necesidades de la mujer, para dotarlas de la capacidad de participar en todos los ámbitos de los programas de gestión de recursos hídricos. Del mismo modo, tuvo especial relevancia la *IV Conferencia Mundial sobre la Mujer* celebrada en 1995 en Beijing, la cual se estableció, como señala López (2005), en el referente de la política internacional más importante respecto a la agenda de género en el desarrollo y la cooperación internacional.

Autoras como Mayra Buvinic (1983) y Caroline Moser (1989) han sistematizado los enfoques de desarrollo durante las últimas décadas identificando en qué forma se han considerado los roles, responsabilidades, necesidades e intereses de las mujeres en el ámbito de la cooperación al desarrollo. En este sentido, es importante destacar que la *Estrategia GED* (Género en el Desarrollo) basa sus intervenciones no en las mujeres, sino en las relaciones desiguales entre hombres y mujeres, y propone flexibilizar los roles existentes entre sexos, con el objeto de lograr una distribución más equitativa de actividades, expectativas y oportunidades en todos los ámbitos sociales. Dicho modelo enfatiza la necesidad de entender cómo el desarrollo afecta diferencialmente tanto a hombres como a mujeres, pero también cómo las relaciones de género, entendidas como relaciones de poder, permean las prácticas de desarrollo; y por ello tiene como meta la reestructuración de las relaciones de poder, para lo cual propone la generación de espacios de poder y participación para las mujeres (Herrera, 2001).

El prejuicio y la discriminación por razón de género (y la violencia hacia las mujeres en su expresión más extrema) es un fenómeno social de notable magnitud (OMS, 2005; ONU, 2000; United Nations Development Fund for Women, 2007). Por ello es importante reconocer que existen estas relaciones de desigualdad en todos los niveles de la sociedad y tener en cuenta este aspecto en las políticas e iniciativas de desarrollo. La división sexual del trabajo hace referencia a la asignación y distribución desigual de las tareas entre hombres y mujeres; los espacios en los que éstas se efectúan, las responsabilidades que se establecen para su cumplimiento o no; los recursos para llevarlas a cabo y el control



de los beneficios que se generan a partir de esas actividades. Tal y como afirmaban Williams y Seed (1994), el análisis social de la división sexual del trabajo puede clarificar la interdependencia y la cooperación, las desigualdades y los conflictos en las relaciones de trabajo de mujeres y hombres. Para perpetuar esta división y desigualdad, el prejuicio por razón de género es la más útil de las herramientas. Desde las Ciencias Sociales se han hecho importantes aportes al estudio y análisis de los procesos subyacentes a este prejuicio que genera la discriminación y desigualdad así como propuesta para su prevención e intervención (Navarro, de Lemus, Megías, Velásquez y Ryan, 2011). Pratto y Walker (2004) proponen el *Modelo de Poder y Género* por el cual establecen que son cuatro las bases en las que se fundamenta la desigualdad por razón de género: la distribución de recursos, las obligaciones sociales, la ideología y la violencia. Dicho modelo se fundamenta en la idea de que el poder es un factor característico de la dominancia de los grupos en las sociedades (Pratto, 1996; Sidanius y Pratto, 1999), y que por ello constituye, del mismo modo, un factor explicativo para analizar las desigualdades de poder por razón de género. Según el Modelo de Poder y Género de Pratto y Walker (2004), mientras que la ideología sexista, el control de los recursos y la fuerza proporcionan más poder a los hombres sobre las mujeres, las obligaciones sociales reducen el poder de las mujeres respecto a los hombres, puesto que la responsabilidad casi exclusiva que tienen las mujeres de cuidado y protección de los hijos, los ancianos, la familia en general, el hogar, la comunidad, etc., les resta posibilidad de obtener recursos de otro modo. Dicho modelo puede suponer una herramienta valiosa para entender y analizar la relación del género con la gestión y el control de los recursos naturales y por ello ha sido utilizado como referente teórico en el presente estudio.

Por todo ello, resulta un valor añadido al conocimiento sobre la gestión del medio ambiente, la interacción distinta y muy vinculada con los roles de género, de las mujeres con su medio natural (PNUD, 2006). De ahí que, como señalan González y Murguialday (2004), incluir el enfoque de género en la evaluación de proyectos es imprescindible para saber cómo los resultados de dicho proyecto han satisfecho las necesidades de mujeres y hombres o han contribuido a modificar las relaciones de poder por razón de género, ya que hasta el momento, son pocas las ONGs que evalúan el impacto de sus proyectos en las condiciones de igualdad de género de las comunidades donde intervienen; y en muchas ocasiones ni siquiera son conscientes de esta realidad en su propio seno como organización. Por ello estas autoras proponen elaborar una serie de matrices para el registro de las actividades segregadas por sexo en relación con: actividades reproductivas, acceso y control de recursos, información, organización, capacitación, normas y valores que influyen en los roles tradicionales establecidos, o en la división del trabajo en función del sexo y los derechos para hacer frente a la discriminación directa o indirecta; los derechos humanos como la violencia de género, y el acceso a la justicia. Caroline Mosser (1989) establece, por su parte, que se debe evaluar las actividades que realizan mujeres y hombres en tres categorías: productiva, reproductiva y comunitaria.

El objetivo general de esta investigación fue explorar las relaciones desiguales por razón de género en el acceso, gestión y control del recurso hídrico en el municipio de Concepción-Quezaltepeque, concretamente en el cantón de Olosingo y el caserío Las Lomitas, el cual permite, como objetivos específicos:

- Conocer las formas en las que hombres y mujeres distribuyen sus tareas cotidianas con respecto a las formas de acceso, uso, manejo y control de los recursos hídricos.
- Evaluar el grado de participación de hombres y mujeres en la gestión comunitaria del agua.



2. MÉTODO

2.1. Ubicación del contexto

La presente investigación se enmarca dentro del plan de trabajo, políticas e investigación que la Fundación PRISMA realiza en la mancomunidad La Montañona, perteneciente al departamento de Chalatenango, en El Salvador. Concretamente el estudio se llevó a cabo en El Salvador, un país centroamericano que en la actualidad sufre importantes problemas de violencia generalizada y, en concreto, violencia de género, como consecuencia de una cultura patriarcal machista que se ha ido manteniendo de generación en generación (Navarro, 2011; 2012). Una cultura con unas normas de funcionamiento social fundamentadas en los rígidos roles de género que aún le otorgan el poder a los hombres para controlar y corregir a las mujeres, entendido como un derecho que le da autoridad, por tanto, para hacer uso de la violencia contra ella (Buvinic, Morrison y Shifter, 1999; Hume, 2008).

A pesar de la crudeza del escenario, son muchos los esfuerzos que se han hecho en los últimos años desde las asociaciones de mujeres, asociaciones feministas y ONG, por intentar visibilizar la situación de la mujer salvadoreña y salvaguardar sus derechos. En el ámbito gubernamental, cabe destacar el importante avance histórico que se ha producido recientemente con la aprobación y puesta en vigor de dos leyes: la Ley especial integral para una vida libre de violencia para las mujeres (LEIV) y la Ley de igualdad, equidad y erradicación de la discriminación de las mujeres (LIE), ambas puestas en vigor en 2012, lo que propicia la coyuntura temporal y circunstancial idónea para promover el estudio y la actuación a través de la "investigación-acción" en género, equidad y erradicación de la prevención (Asamblea Legislativa de la República de El Salvador, 2011), así como la inclusión de la perspectiva de género en todos los programas de cooperación al desarrollo que se pongan en marcha. Ya que como señala Franco (2012), en las comunidades de El Salvador, el machismo es uno de los principales obstáculos encontrados para el éxito de las acciones de cooperación llevadas a cabo en esos lugares.

Además, cabe destacar la relevancia del Anteproyecto de Ley General de Aguas de El Salvador presentado a la Asamblea Legislativa el 22 de marzo de 2012, donde en su exposición de motivos, señala que las mujeres desempeñan un papel fundamental en el abastecimiento, la gestión y la protección del agua; y en la finalidad de la Ley (art.3, apdo. e) reconoce e insta a "promover la participación activa y corresponsable de la sociedad salvadoreña y en particular la equidad e igualdad entre mujeres y hombres en el acceso, uso y decisión sobre los recursos hídricos" (Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2012).

La mancomunidad La Montañona, ubicada al noroeste del departamento de Chalatenango, es una asociación de municipalidades creada legalmente en 1999, e integrada por siete municipios, concretamente por los municipios de Chalatenango, Las Vueltas, Ojos de Agua, El Carrizal, La Laguna, Comalapa y Concepción-Quezaltepeque. Según fuentes del PNUD (2003), el 32,5% de la población en este departamento vive en condición de pobreza absoluta y el 53,9% en pobreza total.

2.2. Participantes

Los y las participantes de este estudio fueron 109 habitantes y residentes del municipio de Concepción-Quezaltepeque; en concreto del cantón de Olosingo y el caserío Las Lomitas, con un rango de edad de 13 a 85 años, (M=40.6; DT=18.8). La muestra total está compuesta



por 71 mujeres con un rango de edad de 13-85 años, (M=42; DT=19.8); y 38 hombres con un rango de edad: 17-86 años (M=37.8; DT=16.4).

En relación con el lugar de residencia, los participantes se distribuían de la siguiente forma: 94 personas residían en el catón de Olosingo (61 mujeres y 33 hombres), y solo 15 personas residían en el caserío de Las Lomitas (10 mujeres y 5 hombres).

2.3. Instrumentos

El equipo de investigación diseñó un cuestionario para la población local que incluye los siguientes bloques de información:

1. Características socioeconómicas de los/as participantes
2. Información general sobre aspectos relacionados con el acceso, uso, manejo y control de los recursos hídricos.
3. Información general sobre aspectos relacionados con la participación y la gestión del agua en la comunidad.
4. Información sobre las desigualdades de género en el uso, la gestión y el control del recurso hídrico. Para lo cual se siguieron los modelos teóricos propuestos por *Buvinic (1983)* y *Moser (1989)*, que distinguen las tareas que desarrollan hombres y mujeres en: trabajo productivo, reproductivo y comunal; y el modelo de Pratto y Walker (2004), incluyendo tres de las cuatro bases de poder que estas autoras consideran como base de las desigualdades por razón de género: control de recursos, obligaciones sociales e ideología.

En el cuestionario se incluyeron ítems que contenían información de los bloques anteriormente citados y se completó el cuestionario con una matriz de registro denominada *Perfil de actividades, obligaciones sociales y control de recursos*, adaptada de la propuesta por Murguialday, Vázquez y González (2008), para evaluar la distribución de recursos y obligaciones sociales por género y siguiendo la base teórica de Pratto y Walker (2004).

El esquema de validación del cuestionario consistió en definir, a partir del objetivo general, indicadores correspondientes a los objetivos específicos que se deben medir. Dichos indicadores fueron fragmentados según variables, dimensiones e ítems que permitieran analizar cada uno de los indicadores.

2.4. Diseño

El diseño de este estudio, según la clasificación propuesta de Montero y León (2007), es un estudio descriptivo con muestras probabilísticas.

2.5. Procedimiento

La recogida de datos de este estudio se realizó en el territorio de la Mancomunidad La Montañona, concretamente en el cantón de Olosingo, y el caserío Las Lomitas, ambos pertenecientes al municipio de Concepción-Quezaltepeque.

Los criterios de inclusión de los participantes fueron: ser mujer u hombre, mayores de trece años, residentes en la zona objeto de estudio.



Para lograr una representatividad de la muestra, se han seguido tres criterios fundamentales de proporcionalidad:

1. Proporcionalidad según territorio (lugar de residencia).
2. Proporcionalidad según número de hogares.
3. Proporcionalidad según variable sexo.

El tipo de muestreo utilizado fue un muestreo aleatorio estratificado proporcional (muestra estratificada según comunidad, hogar y sexo). Para concretar la muestra final se recopiló información a partir del informe de análisis de la situación de salud integral ECOSF-Monte Redondo en Concepción Quezaltepeque, que trabaja directamente con las comunidades, del cual se obtuvo que la población rural total objeto de estudio era de 509 habitantes. A partir de esta muestra se calculó la muestra representativa a través de la fórmula para determinar una proporción poblacional cuando se conoce el tamaño de la población (Pita, 1996). De esta forma, el tamaño muestral o número total de entrevistas a realizar fue de $n=109$.

Del mismo modo, para la distribución de entrevistas en función de la variable sexo, se consideró la información aportada por personal de la Unidad Comunitaria de Salud ECOSF-Monte Redondo, y por tanto el número teórico de cuestionarios a realizar en la fase de campo en el cantón de Olosingo es de cuarenta y ocho mujeres y cuarenta y seis hombres, mientras que en el caserío de las Lomitas es de ocho mujeres y siete hombres.

Para el trabajo de campo se contó con la ayuda de dos promotores de la Unidad Técnica Intermunicipal de la Mancomunidad La Montañona, y con once alumnos de la Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad Regional Dr. Andrés Bello, de Chalatenango, para hacer las entrevistas. A los/as entrevistadores/as se les impartió un taller de capacitación en la propia universidad sobre los objetivos de la investigación y los contenidos, así como la metodología para llevar a cabo la recogida de datos. Las entrevistas fueron realizadas en un periodo aproximado de un mes. Para tomar contacto con los participantes, los/as entrevistadores/as se personaban en las casas, se entablaba una conversación inicial y seguidamente se explicaba el motivo de la entrevista, el objetivo general de la investigación para finalizar complementando el cuestionario. En agradecimiento a la ayuda prestada, a los colaboradores se les expidió un certificado de la Fundación PRISMA y la Universidad Tecnológica de El Salvador.

3. RESULTADOS

Para mayor consistencia de los datos, no se tomaron en consideración aquellos ítems que presentaron porcentajes de respuesta inferiores al 25% de las personas entrevistadas (que corresponde a un número de 27 personas con respecto a la muestra global de 109 participantes). Este porcentaje de valores perdidos coincide con el de otros estudios de este tipo, donde el porcentaje de "no respuesta" está entre el 20% y el 30% (León, 2010).

Por otra parte, como el número de participantes en el caserío Las Lomitas únicamente fue de 15, el análisis estadístico que se llevó a cabo ha sido en conjunto para las dos comunidades, y solamente aquellos aspectos que se consideraron relevantes por su pertenencia al cantón o al caserío, han sido evaluados de forma independiente en función de la comunidad.



3.1. Características sociodemográficas

El perfil sociodemográfico más común en la muestra estudiada fue el de una mujer en torno a los 42 años de edad, ama de casa, y perteneciente a una familia con una media de tres personas en la unidad familiar. En el caso de los hombres participantes, la media de edad se sitúa en torno a los 38 años, más comúnmente auto-empleado en el campo. En cuanto al nivel de escolaridad de las personas entrevistadas, un 46% de los hombres y un 56% de las mujeres manifiestan no disponer de estudios o únicamente tener nivel de educación básica.

El número de participantes fue de 71 mujeres y 38 hombres, es decir, el 65,1% de los participantes son mujeres y el 34,9% son hombres, lo que supone una sobrerrepresentación de las mujeres. Esta situación está justificada por el hecho de que durante el periodo de trabajo de campo, la mayor parte de la población masculina estaba trabajando en la milpa.

Finalmente, según los datos obtenidos, los jefes de hogar son mayoritariamente hombres, con un 45,9% de respuestas, mientras que solo un 28,4% de las personas entrevistadas indican como jefa de hogar a las mujeres.

3.2. Acceso, uso y manejo del recurso hídrico

Con respecto al acceso al recurso hídrico, el 68,8% de las personas entrevistadas indican que el agua de la comunidad procede de un nacimiento próximo, procedente del macizo montañoso. En el Caserío Las Lomitas, el total de la población indica disponer de conexión de agua potable en el domicilio. Sin embargo en el cantón Olosingo, la realidad es más compleja, ya que existen diferentes formas de abastecimiento. De hecho, casi un 30% de la población entrevistada no dispone de agua, y tiene que conseguirla por diferentes medios para disponer del recurso necesario para el mantenimiento del hogar y la familia. Según la información recabada durante la fase de campo, en la mayoría de los casos son los vecinos solidarios los que suplen dicha carencia; pero esta circunstancia requiere de una organización social para abastecer las necesidades de la comunidad.

Con respecto a la labor de acarrear agua, los datos reflejan que las mujeres realizan más esta actividad que los hombres (11% de los hombres frente al 15,6% de las mujeres). Sin embargo, para el 11,9% de la población entrevistada acarrear el agua es una actividad que se realiza conjuntamente por ambos sexos. Según la opinión de las mujeres, más del 50% de las entrevistadas indican que acarrear agua es una actividad que recae sobre ellas mismas; mientras que el 26,7% de las mujeres manifiesta que es una actividad compartida con el hombre. Por otro lado, un 50% de los hombres entrevistados opina que son ellos los que acarrean el agua; y el 41,7% percibe que es una actividad que comparte con la mujer. La forma más habitual de acarrear agua, se realiza a pie, y con una frecuencia diaria de al menos dos veces al día, según lo manifestado por el 16,5% de la población.

En cuanto a los usos del agua en la comunidad, aproximadamente el 60% de los participantes indicaron que es la mujer quien decide cómo se usa el agua en la unidad doméstica, frente al 17,4% de la población que considera que son los hombres quien tienen esa responsabilidad. Aproximadamente el 24% de los participantes considera que es una responsabilidad compartida por ambos sexos. En este sentido, los hombres entrevistados opinan con un 43,2%, que son ambos sexos los que deciden cómo se usa el agua en el ámbito domiciliario, mientras que el 73,2% de las mujeres entrevistadas, opinan que son ellas quienes deciden cómo se usa el agua.



Entre los diferentes usos que se hace del agua dentro de la comunidad, después del consumo humano, el lavado de trastes (enseres domésticos) es el uso mayoritario. Y según los datos obtenidos, esta actividad (obligación social) es realizada mayoritariamente por las mujeres; con un 72,5% frente a un 45,9% de los hombres.

Finalmente, a pesar de que el 82,6% de las personas entrevistadas afirma no tener conflictos por los usos del agua dentro de su comunidad, esta investigación ha permitido detectar que un 17,4% de la población perteneciente al cantón Olosingo, sí manifiesta la existencia de un conflicto por el uso del agua con la actual directiva de la Junta de Agua. La población afectada manifiesta que dicho órgano de gestión no les invita a las reuniones que mantienen con el resto de usuarios del agua, no pudiendo así manifestar su disconformidad. La actual directiva de la Junta de Agua del cantón Olosingo está conformada únicamente por dos mujeres que pertenecen a la Junta de Vigilancia, y el resto de cargos dentro de la directiva lo ostentan hombres incluido el de presidente.

Por último, cabe comentar que el 64,2% de la población entrevistada considera que tanto las obligaciones como las necesidades de las mujeres y los hombres, respecto a la gestión del agua, son iguales. Solo el 25% de la población entrevistada considera que las obligaciones y necesidades de hombres y mujeres, con respecto a la gestión del agua, sí son diferentes y por tanto, están influenciadas por razón de género. Sin embargo, cuando analizamos estos resultados en función del sexo, nos encontramos que no existen diferencias significativas entre las respuesta de los hombres y las mujeres respecto a la pregunta de si hombres y mujeres tienen necesidades distintas en relación al uso del recurso hídrico ($X_2=3.5$; $p=0.06$), y, del mismo modo, tampoco existen diferencias en cuanto a las obligaciones percibidas respecto al uso del recurso hídrico entre ambos sexos ($X_2=3.38$; $p=0.18$), por lo que la percepción general es que existe igualdad entre sexos en estos aspectos.

3.3. División del trabajo y distribución de las obligaciones sociales en la comunidad

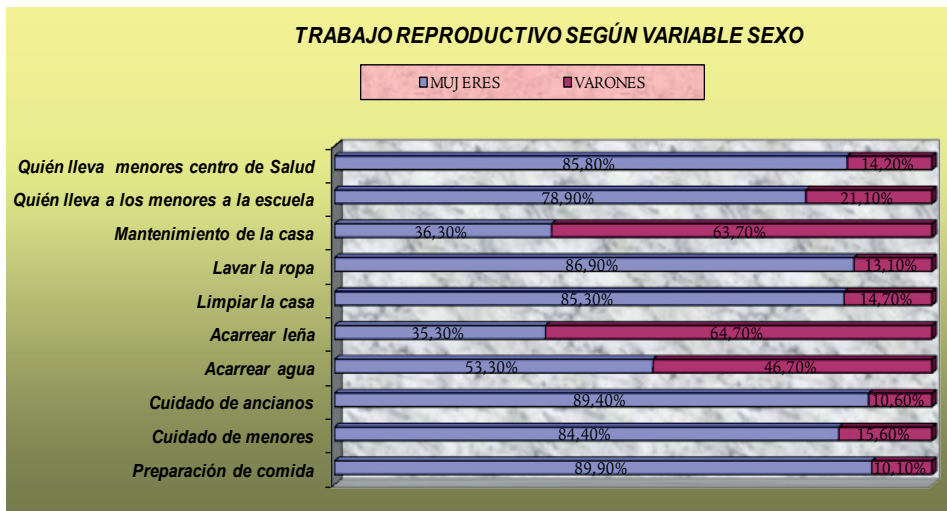
Dicha información se registra en la parte final del cuestionario, en una matriz denominada *Perfil de actividades, obligaciones sociales y control de recursos*; y los resultados se exponen como porcentaje de respuesta según el sexo para cada una las categorías de trabajo reproductivo, productivo y comunitario analizadas. Los datos que se ofrecen en este apartado son generales para ambas comunidades.

3.3.1. Trabajo Reproductivo

Las actividades registradas que tienen que ver con satisfacer las necesidades básicas y las relacionadas con el trabajo doméstico, en orden de frecuencia, son: preparación de la comida, limpiar la casa, lavar la ropa, mantenimiento de la casa y acarrear leña. En la Figura 1 se observa que son las mujeres quienes realizan la mayoría de estas actividades englobadas en el rol reproductivo. En cuanto a los trabajos atribuidos a los hombres, éstos suelen estar relacionados con el mantenimiento de la casa y acarrear leña. Con respecto al acarreo del agua, hay una ligera diferencia entre hombres y mujeres, siendo ellas las que realizan más dicha actividad.



Figura 1. Frecuencia de actividades reproductiva por sexo (% de respuesta).

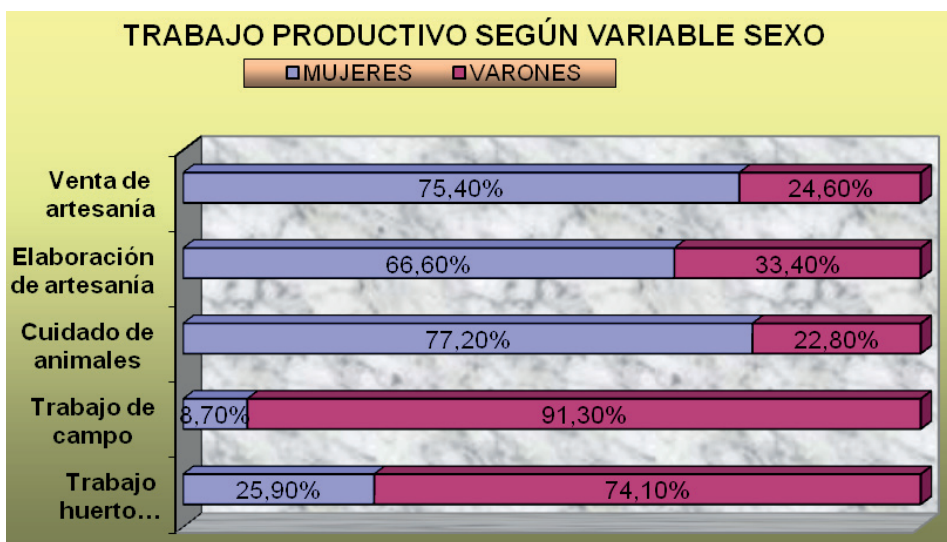


Fuente: elaboración propia

3.3.2. Trabajo productivo

Las actividades que se engloban dentro de la categoría de trabajo productivo son aquéllas por las cuales se puede recibir un dinero, o alguna recompensa en especie o en servicios. La elaboración de artesanía, seguida de la venta de los productos artesanales y el trabajo

Figura 2. Frecuencia de actividades productivas por sexo (% de respuesta).



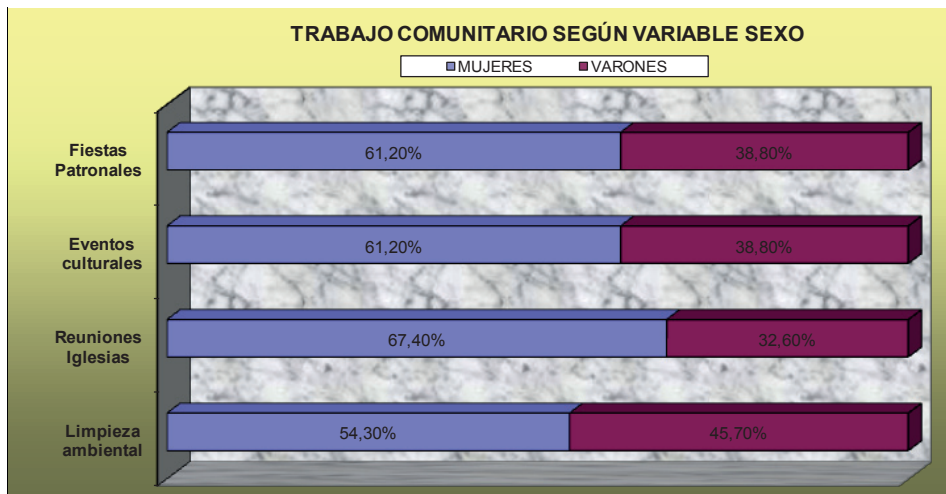
Fuente: elaboración propia

en el campo, son las actividades llevadas a cabo por la mayoría de las personas entrevistadas. En la Figura 2 se puede apreciar que entre las actividades productivas desarrolladas, se aprecia una distribución sexual del trabajo remunerado en torno a la artesanía como actividad feminizada, y el trabajo en el campo como actividad masculinizada.

3.3.3. Trabajo Comunitario

Con respecto a las actividades relacionadas con el trabajo comunitario, se puede apreciar que más de un 75% de la población manifiesta asistir a reuniones de la iglesia, seguido de las limpiezas ambientales (52%), participación de eventos culturales (45%) y fiestas patronales (28%). Dichas actividades mayoritariamente son realizadas por mujeres, y en la mayoría de los casos de forma no remunerada. Únicamente puede verse una cierta equidad entre ambos sexos en las tareas de limpieza ambiental, tal y como se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Frecuencia de actividades comunitarias por sexo (% de respuesta).



Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

A pesar de las dificultades encontradas en el desarrollo de este estudio, como disponer de un tamaño muestral muy pequeño y una mayor representación de la mujer en la muestra total, aspectos que limitan para obtener resultados más robustos y poder correlacionar adecuadamente las variables ideológicas con las obligaciones sociales y la distribución de recursos, el presente estudio supone una propuesta y una aproximación al desarrollo de metodologías de evaluación y diagnóstico de la equidad de género en la gestión del recurso hídrico, desarrollando dicha propuesta en base a las teorías existentes sobre la desigualdad de poder por razón de género, desde la psicología social y las metodologías diseñadas por autoras expertas en esta temática en el área de cooperación.



De acuerdo con los resultados obtenidos, uno de los principales hallazgos de esta investigación es que pone de manifiesto que la división del trabajo y las obligaciones sociales están mediadas por las relaciones desiguales de género. A su vez, queda en evidencia que las mujeres están en desventaja en relación con los hombres en cuanto a que son ellas las que mayoritariamente desarrollan actividades relacionadas con el trabajo doméstico, cuidado del hogar, de la familia y el trabajo comunitario, actividades que en la mayoría de los casos no están valoradas ni económica ni socialmente. Solamente aquellas actividades relacionadas con el mantenimiento de las reparaciones de la casa, y la búsqueda de leña, son actividades atribuidas a los hombres. Además, se detecta una brecha de género con respecto a las actividades relacionadas con el trabajo productivo, como forma de tener acceso a los recursos y de poder aumentar así su independencia económica. Claramente se identifica una asignación de roles por razón de género, donde el trabajo de campo es una actividad altamente masculinizada y se registra una feminización de las actividades relacionadas con la elaboración de artesanía (principalmente realización de hamacas). Estos resultados van en la línea con lo que afirman Pratto y Walker (2004), en su teoría del poder y género en la cual atribuyen a la diferenciación de trabajo productivo y reproductivo, la división sexual del trabajo y las obligaciones sociales ante la comunidad y la familia principalmente, dos de las bases fundamentales de desigualdad de poder entre hombres y mujeres que perpetúan la desigualdad social y la discriminación por razón de género. Pratto y Walker (2004) afirman, como puede comprobarse en la distribución de tareas observadas en la comunidad analizada, que existe una distribución desigual de los recursos, siendo las tareas remuneradas las que tienen principalmente los hombres, y las tareas no remuneradas las que principalmente tienen las mujeres. Los recursos que obtienen los hombres les otorgan más poder sobre las mujeres, y las obligaciones sociales que ostentan las mujeres les restan poder y posibilidades de obtener recursos sobre los hombres.

Con respecto a la tarea de acarrear agua como parte de las funciones reproductivas del hogar, se confirma que también existe desigualdad entre sexos ya que son las mujeres mayoritariamente las que acarrean el agua para garantizar el abastecimiento de las unidades familiares en la comunidad, como parte de las obligaciones sociales que establecen Pratto y Walker (2004). Una mayor muestra de hombres y mujeres hubiera proporcionado información más contundente sobre las diferencias por razón de género en el desempeño de esta actividad, aspecto que se tendrá en cuenta para futuro estudios.

Otro de los hallazgos que se desprende de la investigación es que las mujeres, tanto en el cantón Olosingo como en Las Lomitas, al jugar un papel determinante en el manejo del agua en el ámbito doméstico, les proporciona un conocimiento profundo sobre el recurso hídrico, información que debe ser valorada e incorporada como herramienta en los espacios de toma de decisiones y órganos de gestión. De esta forma los datos mostraron que la mayoría de las mujeres entrevistadas, un 73,2%, opina que son ellas quienes deciden cómo se usa el agua en el ámbito domiciliario, mientras que el 43,2% de los hombres entrevistados, opinan que son ambos sexos los que deciden cómo se usa el agua. Por ello, por los datos parece ser que aunque las mujeres reconocen la desigualdad en el uso del recurso hídrico con respecto a los hombres, la percepción de casi la mitad de los hombres entrevistados es que no existe tal desigualdad, por lo que se recomienda como parte de las medidas a tomar en cuenta, la capacitación en estos entornos con datos procedentes de estudios de género y agua que plasmen dicha desigualdad en el uso del recurso hídrico y otros recursos. En este punto, es importante también señalar la distinción entre usar el agua y gestionar el recurso, porque los resultados arrojan una desigualdad en el reparto de tareas entre sexos. Así, usar el agua para el lavado de enseres de nuevo es una actividad



realizada mayoritariamente por las mujeres, con un 72,5% frente a un 45,9% de los hombres, como parte de las obligaciones sociales que establecen Pratto y Walker (2004). En esa misma línea, cabe destacar que solo un 25% de la población entrevistada considera que las obligaciones y necesidades de hombres y mujeres, respecto al uso del recurso hídrico, son diferentes y, por tanto, están influidas por el género. Y sin embargo, el 64,2% manifiesta que no hay diferencia en las obligaciones y las necesidades, lo que denota, de nuevo, la falta de conciencia sobre las desigualdades de género y las diferentes funciones que dictan los roles de género, dato que contrasta con el análisis del trabajo productivo, reproductivo y comunal, según clasificación de Buvinic (1983) y Moser (1989) llevado a cabo en este estudio.

El conflicto por el uso del agua, detectado en el cantón de Olosingo, atiende a una situación de desigualdad de poder en la capacidad de toma de decisiones por parte de la actual junta de agua, liderada por hombres, frente a un mayor uso y manejo del agua por parte de las mujeres, principalmente en el ámbito doméstico, lo cual confirma nuestra hipótesis de que existe una desigualdad en el control de los recursos y las obligaciones sociales, como afirman Pratto y Walker (2004); y que, en este caso, lo podemos ver perfectamente identificado en la gestión del recurso hídrico en una comunidad, suponiendo una importante desigualdad de poder por razón de género en su organización. Este hecho se considera de suma relevancia para el funcionamiento y desarrollo de la comunidad, y por ello es necesario identificarlo y diseñar intervenciones en la comunidad con el fin de concienciar y equilibrar estas relaciones, ya que tal y como afirma Tristán (1977), esta desigualdad en la gestión del agua es un reflejo y una consecuencia de otras situaciones de desigualdad por razón de género que merecen ser analizadas en futuros estudios y ser tenidas en cuenta para toda iniciativa de evaluación y diagnóstico.

Por otra parte González y Murguialday (2004) afirman que es importante no solo medir la cantidad de participación sino también la *calidad* de la misma, es decir, es importante medir la naturaleza, grado y efectos de su participación, así como el número de reuniones, asistencia, horarios (si se ajusta a las tareas de hombres y mujeres), tipos de reuniones donde tienen participación las mujeres (ministerios, ONG, involucrados locales), frecuencia de la participación (ACDI, 1998). En este sentido, una metodología cualitativa en base a entrevistas semiestructuradas a informantes claves, y la formación de grupos focales con mujeres y hombres de la comunidad, podría ser una herramienta muy útil para complementar el presente estudio, lo cual se propone para futuras investigaciones.

A la luz de los resultados, se sugiere que debe ser replanteada esta necesidad de gestión del recurso hídrico desde las comunidades con apoyo institucional y que, además, sería conveniente incluir contenidos de género en las capacitaciones que se ofrecieran a la comunidad sobre el agua, señalando de esta forma la importancia de la gestión y el control equitativo y justo del agua, y de forma que se conciencie con talleres prácticos a la población del uso desigual del recurso hídrico en su realidad, como perjuicio, para el funcionamiento óptimo de la comunidad. Como muestran otros trabajos, se ha comprobado que con técnicas sencillas se puede concienciar de las desigualdades por razón de género, lo que conlleva a una reducción de las actitudes sexistas y de discriminación hacia la mujer (Becker y Swing, 2011; Navarro, de Lemus, Megías, Velásquez y Ryan, 2012), lo que podría aportar ideas para el diseño de unas jornadas o talleres en las que se informe a la comunidad de la importancia de una gestión óptima del recurso hídrico, las estrategias para llevarlo a cabo; la repercusión de estas estrategias en la salud de la comunidad y la importancia de hacer una distribución equitativa entre sexos en relación con la gestión y al control del



agua, ya que como afirma Soares (2006), avanzar hacia la superación de las inequidades de género encierra un gran potencial para la construcción de escenarios de mayor equidad social y sostenibilidad ambiental.

5. CONSIDERACIONES Y REFLEXIÓN FINAL

A pesar de las limitaciones encontradas en el desarrollo de este estudio, como el de partir de un tamaño muestral muy pequeño y una mayor representación de la mujer en la muestra (la mayoría de personas entrevistadas fueron mujeres/niñas porque ellas estaban en el ámbito doméstico, mientras los hombres/jóvenes estaban trabajando en la milpa), el presente estudio supone una propuesta y una aproximación al desarrollo de metodologías de evaluación y diagnóstico de la equidad de género en la gestión del recurso hídrico, desarrollando dicha propuesta en base a las teorías existentes sobre la desigualdad de poder por razón de género, desde la psicología social y las metodologías propuestas por autoras expertas en esta temática en el área de cooperación.

Durante la fase de “cocinado de datos”, encontramos algunas dificultades para obtener resultados más robustos, y poder correlacionar adecuadamente las variables ideológicas con las obligaciones sociales y la distribución de recursos. A pesar de ello, el trabajo de investigación ilustra la complejidad del binomio género-agua mediante el análisis de aspectos clave como son: las formas en las que hombres y mujeres distribuyen sus tareas cotidianas con respecto a las formas de acceso, uso y control de los recursos, así como su nivel de participación en la gestión comunitaria del agua.

Con el objetivo de avanzar en la promoción de procesos de mayor equidad de género y mejora de la gestión integral del recurso hídrico en la zona de estudio se considera necesario desarrollar y aplicar políticas de gobernabilidad del agua en el ámbito local, que promuevan la participación activa incorporando la perspectiva de género desde el mismo inicio del planteamiento, donde se tengan en cuenta las diferencias en los roles de género que repercuten en la cotidianidad de las personas involucradas, las desigualdades de poder entre sexos y las medidas que se adopten no se limiten a equiparar el número de mujeres y hombres que participan en las juntas de agua. Además es necesario aplicar políticas que sustenten el fortalecimiento técnico y económico de las juntas de agua y las unidades ambientales municipales. Por otra parte, se plantean propuestas de acción fundamentadas en tres estrategias básicas: **la estrategia tecnológica**, que considera la necesidad de optimizar el abastecimiento de agua existente, mediante procesos participativos y con la implantación de “tecnologías situadas” desde el referente sociocultural y asumibles económicamente; en relación con la **estrategia de sensibilización y capacitación** se plantea un proceso sistemático de formación de mujeres y hombres de la comunidad que les permita reconocer y establecer la relación existente entre saneamiento-agua-promoción de la higiene y salud. La **estrategia de formación en género** se plantea como transversal a las dos anteriores, y considera necesaria la promoción y apoyo a la participación de las mujeres en las organizaciones comunitarias relacionadas con la gestión del agua, de tal forma que las mujeres sean consideradas como componentes claves en los espacios de toma de decisiones y agentes activas en los procesos de transformación social.



6. AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación ha sido financiado por la ONG Geólogos del Mundo (Delegación Andalucía) y la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional. (AACID). Por último, reconocer la valiosa aportación metodológica de la socióloga Laura Guaita Nuevas y agradecer la colaboración de todo el personal de la Mancomunidad La Montañona, a los/as alumnos/as de Trabajo Social de la Universidad Regional Dr. Andrés Bello de Chalatenango y a los/as compañeros/as de PRISMA.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACDI (1998): *Manual para proyectos. Por qué y cómo utilizar indicadores de género*. ACDI/CIDA, Santiago de Chile.
- Asamblea Legislativa República de El Salvador (2011): *Ley especial integral para una vida libre de violencia para las mujeres (LEIV)*. Disponible en: <http://www.asamblea.gob.sv/...legislativo/...legislativos/ley-especial-integral>.
- Asamblea Legislativa República de El Salvador (2012): *Anteproyecto de Ley General de Aguas*. Disponible en: <http://www.marn.gob.sv/phocadownload/AnteproyectoLeyGeneralAguas.pdf>.
- Biswas, A. K. (2004): Integrated Water Resources Management: A reassessment. A water contribution. *Water International*, 29, 248-256. <http://dx.doi.org/10.1080/02508060408691775>
- Buvinic, M. (1983): Women Issues in the Third World Poverty: A Policy Analysis. En: Buvinic, M. y col. (Ed.), *Women and Poverty in the Third World*. John Hopkins University Press, Baltimore.
- Buvinic, M., Morrison, A., Shifter, M. (1999): *Violence in Latin America y Caribbean: a framework for action*. Inter-American Development Bank, Washington, D C.
- Cuellar, N., Kandel, S. (2008): La gestión territorial rural: enfoque para fortalecer estrategias de medios de vida en comunidades rurales pobres. *PRISMA*. Avance de Investigación no. 3, San Salvador.
- Franco, M. (2012): Monográficos. *Agua en Centroamérica. Género y agua en Centroamérica*. Disponible en: <http://alianzaporelagua.org/documentos/MONOGRAFICO1.pdf>.
- Global Water Partnership (GWP) (2000): *Integrated Water Resource Management*. Technical Advisory Committee. Background Paper, 4, Estocolmo.
- González, L., Murguialday, C. (2004): Evaluar con enfoque de género. En *Cuadernos Bakeaz*, nº 66. Bakeaz y Entrepueblos, Bilbao.
- Herrera, G. (2001): *Los estudios de género: entre el conocimiento y el reconocimiento*. Antología de estudios de género. Flacso-Ecuador, Quito.
- Hume, M. (2008): The myths of violence: gender, conflict and community in El Salvador. *Latin American Perspectives*, 35, 59-76. <http://dx.doi.org/10.1177/0094582X08321957>
- Jonch-Clausen, T. (2004): *Integrated water resources management (IWRM) and water efficiency plan by 2005. Why, what and how?* Global Water Partnership, Stockholm.
- León R.E.A. (2010): *Valoración económica de los recursos naturales del macizo montañoso La Montañona y disponibilidad de pago por servicio ambiental hídrico, por la población de La Mancomunidad la Montañona, en el departamento de Chalatenango*. Tesis del Programa de Postgrado en Agronomía Tropical. Universidad de El Salvador, El Salvador.



- López, I. (2005): Género en la agenda internacional del desarrollo: Un enfoque de derechos humanos. *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, 2, 1699–3950.
- Montero, I., León, O. G. (2007): Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Moser, C. (1989): *Gender Planning and Development. Theory, Practice and Training*. Routledge, Londres.
- Moser, C., Tornqvist, A., Van Bronkhorst, B. (1999): *Mainstreaming Gender and Development in the World Bank: progress and recommendations*. World Bank, Washington D. C.
- Murguialday C. (2012): *Avanzando en la equidad de género en la gestión comunitaria del agua*. Disponible en: http://euskadi.isf.es/jornadas-tds/2012/doc/Libro%20Genero%20y%20Agua_Clara%20Murguialday.pdf.
- Murguialday C., Vázquez N., González, L. (2008): *Un paso más: Evaluación del impacto de Género*. Cooperació, Barcelona.
- Navarro, L. (2012): Violencia contra las mujeres en El Salvador. *Revista Entorno*. Universidad Tecnológica de El Salvador, 51, 50-55.
- Navarro, L. (2011): *Consecuencias en la salud de la violencia de género: Mujeres maltratadas por su pareja en El Salvador*. Editorial Académica Española, Madrid.
- Navarro, L., De Lemus, S., López-Megías, J., Velásquez, M., Ryan, E. (2012): Sexismo y percepción de la violencia de género: resultados de un programa universitario de prevención. Comunicación oral presentada en el *XX Congreso Mexicano de Psicología*, celebrado los días 17, 18 y 19 de Octubre de 2012 en Campeche, México.
- Navarro, L., de Lemus, S., Megías, J. L., Velásquez, M. J., Ryan, E. (2011): Programa universitario de formación en prevención de violencia de género en El Salvador. En: M. Jiménez Ramírez, V. Robles Sanjuán, F. Añaños Bedriñana y F. J. del Pozo Serrano (Ed.), *Educación para la Igualdad: Reflexiones y Propuestas*, pp. 211-221. Editorial Nativola, Granada.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (2002): Disponible en: <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/004/y6000s/y6000s.pdf>.
- Organización de Naciones Unidas (1995): *Plataforma de Acción de Beijing y la violencia contra las mujeres*. Disponible en: <http://www.choike.org/nuevo/informes/3826.html>.
- Organización de Naciones Unidas (2000): *United Nations Millennium Declaration General Assembly Resolution*, 55th session, document A/RES/55/2, Chapter III, number 11. Disponible en: <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud (2005): *Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica contra la mujer: primeros resultados sobre prevalencia, eventos relativos a la salud y respuestas de las mujeres a dicha violencia: resumen del informe*. Disponible en: http://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/summary_report/.
- Pita, F. S. (1996): Metodología de la Investigación, Determinación del tamaño muestral. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística, complejo hospitalario de A. Coruña. *Cuadernos de Atención Primaria* 3, 138-141.
- PNUD (2003): Programa de Las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano. *Informe sobre Desarrollo Humano*. El Salvador 2003, 1ª. Ed. San. Salvador, El Salvador.



- PNUD (2006): *Guía de Recursos. Transversalización del Enfoque de género en la gestión del agua*. Disponible en: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/environment-energy/resource-guide-mainstreaming-gender-in-water-management-spanish.html>.
- Pratto, F., Walker, A. (2004): The bases of gendered power. En: A. H. Eagly, A. E. Beall y R. J. Sternberg (Ed.), *The psychology of gender* (2nd ed), pp. 242-268. The Guilford Press, New York.
- Rivas, C., Faustino, J. y González, A. (2003): Análisis de la evolución conceptual y práctica del enfoque de manejo de cuencas en la Región centroamericana. En: *Diálogo regional sobre "Experiencias de gestión territorial y manejo de cuencas, para el fortalecimiento de medios de vida rurales en Centroamérica"*. HN. CATIE/PRISMA, Tegucigalpa.
- Sidanius, J. y Pratto, F. (1999): *Social dominance. An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press, New York. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139175043>
- Siles, J., Soares, D. y Alemán, E. (2003): *La fuerza de la corriente: gestión de cuencas hidrográficas con equidad de género*. CR. UICN, San José.
- Soares, D. (2006): Mujeres, agua, leña y desarrollo: estudio de caso sobre género y recursos naturales en los Altos de Chiapas. En: V. Vázquez, D. Soares, A. de la Rosa Regalado y Á. Serrano (Ed.), *Gestión y Cultura del Agua. Tomo II*, pp. 293-312. IMTA-Colegio de Postgraduados (COLPOS), México.
- Torregrosa, T. (2008): *El Modelo Socioeconómico de Gestión de los Recursos Hídricos en la Comarca de La Marina Baja (Alicante), Un Enfoque de Gestión Integrada de Recursos Hídricos*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante, Alicante.
- Tristán, F. (1977): *Feminismo y utopía*. Unión Obrera Barcelona. Fontamara, Barcelona.
- United Nations Development Fund for Women (2007): *Violence against women: Facts and Figures*. Disponible en: http://www.unifem.org/attachments/gender_issues/violence_against_women/facts_figures_violence_against_women_2007.pdf.
- Williams, S. y Seed, J. (1994): *The Oxfam gender training manual*. Oxfam, Oxford.

