



I JORNADAS SOBRE UNIVERSIDAD Y  
EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

I JARDUNALDIAK UNIBERTSITATEARI ETA  
GARAPENERAKO HEZKUNTZARI BURUZ



## Evaluación de programas de Movilidad en Cooperación Universitaria para el Desarrollo

Pamplona, del 29 al 31 de octubre de 2012

Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Título:** I Jornadas sobre Universidad y Educación para el Desarrollo. Evaluación de programas de movilidad en cooperación universitaria para el desarrollo. Actas. Pamplona, del 29 al 31 de octubre de 2012

**Edición coordinada:** Susana Irisarri Primicia  
Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación. Sección Relaciones Exteriores

**Edita:** Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa  
1ª edición: 2013

**Maquetación:** Pretexto  
**Impresión:** Ona Industria Gráfica

**Depósito legal:** NA-1059-2013  
**ISBN:** 978-84-695-8086-8



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported

# Índice

COMITÉ CIENTÍFICO .....	IX
COMISIÓN ORGANIZADORA .....	X
PRESENTACIÓN .....	XI

## CONFERENCIAS

<b>Estrategia de Cooperación para el Desarrollo de la Universidad Pública de Navarra</b> JAVIER CASALÍ SARASIBAR / BEATRIZ SORET LAFRAYA .....	3
<b>La Educación para el Desarrollo en la Universidad desde la Estrategia de Educación para el Desarrollo</b> M.ª LUZ ORTEGA CARPIO .....	11
<b>La Educación para el Desarrollo desde la Universidad; desafíos y objetivos</b> ALEJANDRA BONI ARISTIZÁBAL .....	17
<b>Los programas de movilidad internacional y la cooperación universitaria al desarrollo</b> SILVIA ARIAS .....	31
<b>El Programa de Movilidad de Ingeniería Sin Fronteras</b> MIQUEL CARRILLO PONCE .....	37
<b>Programas de movilidad en CUD: panorámica evaluativa general</b> NURIA CASTEJÓN SILVO .....	47
<b>Programa de movilidad Formación Solidaria-UPNA: evaluación tras diez años de historia</b> GUILLERMO OTANO JIMÉNEZ / SUSANA IRISARRI PRIMICIA .....	57
<b>Formación Solidaria en Trabajo Social UPNA 2003-2013: universidades y entidades locales como eje de colaboración</b> JOSÉ M.ª URIBE OYARBIDE .....	77
<b>Programa de movilidad estudiantil en cooperación para el desarrollo UMSS-UPNA en la titulación de enfermería</b> MARÍA TERESA REYES DE CORNEJO .....	85
<b>El programa Formación Solidaria en Bolivia: Hospital Pietro Gamba de Anzaldo</b> PIETRO GAMBA .....	91
<b>Programa de movilidad docente en cooperación al desarrollo. La experiencia en el ámbito de enfermería entre UMSS y UPNA</b> MARÍA TERESA REYES DE CORNEJO .....	95

<b>A formação dos docentes através dos programas de mobilidade de cooperação interuniversitária para o desenvolvimento</b>	
PADRE ALBERTO FERRIERA .....	101
<b>O compromisso com a educação para o desenvolvimento a partir das instituições de educação superior: empoderando a sociedade civil</b>	
PADRE ALBERTO FERRIERA .....	107

## COMUNICACIONES

### Línea 1

#### **Transversalización de la Educación para el Desarrollo en la formación reglada**

<b>La necesidad de un concepto de Educación para el Desarrollo para una evaluación eficaz</b>	
SARAH CARRICA-OCHOA / AURORA BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA .....	123
<b>¿Es posible la promoción de una visión crítica y reflexiva del mundo desde la Universidad? La ED en la Universidad Pública de Navarra</b>	
NOELIA MARTÍNEZ ALEGRÍA .....	135
<b>Educación para el Desarrollo (EpD) en la Universidad: una apuesta por la formación de profesionales comprometidos con los países en vías de desarrollo</b>	
HILDEGART GONZÁLEZ LUIS / MARÍA ÁNGELES SOTÉS-ELIZALDE .....	145
<b>Análisis en perspectiva del diploma en <i>Desarrollo humano sostenible</i> de la Universidad de Burgos tras su primer año de funcionamiento</b>	
ANTONIO FERNÁNDEZ SANCHA / MARTA MARTÍNEZ ARNÁIZ / ANTONIO PÉREZ SERRANO .....	159

### Línea 2

#### **La Educación para el Desarrollo de la comunidad universitaria a través de ONGD y entidades locales de acción social y voluntariado**

<b>De la informalidad a la institucionalización de la Educación para el Desarrollo en la UC</b>	
MARÍA BLANCO / YAELE CACHO / LUCÍA LLANO / JOSÉ ANTONIO VALLES .....	177
<b>El papel del voluntariado universitario en la educación para el desarrollo. La participación-acción como metodología</b>	
VANESSA MÍGUEZ MARTÍN / LORENA RILO PÉREZ / LUIS M. HERVELLA NIETO .....	187
<b>Análisis de la eficacia del trabajo en red entre las entidades del «tercer sector» y la OCUD en los programas de EpD de la UEx</b>	
INMACULADA SÁNCHEZ CASADO / MARÍA DÁVALOS GORDILLO .....	195
<b>El ciclo de Educación para el Desarrollo de SETEM: Formación – Campos Solidarios – Sensibilización</b>	
JOSÉ LUIS MARIÑELARENA .....	207
<b>Sensibilización en trata de personas con fines de explotación sexual en la UPNA: buenas prácticas para el fomento de la participación voluntaria de profesionales en el ámbito social</b>	
ÁREA DE MOVILIZACIÓN SOCIAL DE MÉDICOS DEL MUNDO NAVARRA .....	219

<b>Experiencia práctica de cooperación universitaria: campaña de comunicación ONG's</b> CRISTINA RONCAL OLORIZ .....	227
---	-----

<b>Fomento del voluntariado y la movilización social entre universitarios de UPNA</b> NICOLÁS NORIEGA SOLAR .....	239
--	-----

### Línea 3

#### **La Educación para el Desarrollo como actividad de extensión universitaria**

<b>Universidad y Desarrollo en la Patagonia argentina</b> NATALIA MOLLENHAUER / NATALIA VERA / IÑAKI SALINAS / SAMANTA RAMOS / ROBERTO FARÍAS .....	249
--	-----

<b>voluntariosuah.org: una herramienta 2.0 para la educación al desarrollo</b> JORGE SOLANA CRESPO / MYRIAN MONTERO RODRIGO / CARMEN MARTÍN BLAS .....	255
---	-----

### Línea 4

#### **Educación para el Desarrollo y Planes Estratégicos de las universidades**

<b>Evaluación de las actividades solidarias previstas en el plan estratégico de la UdG organizadas por la Oficina de Cooperación para el Desarrollo</b> SILVIA LLOVERAS / M. ROSA TERRADELLAS .....	263
--	-----

### Línea 5

#### **Movilidad universitaria como instrumento de la Educación para el Desarrollo**

Experiencias en el área de ingenierías agrónomas e industriales,  
ingenierías industriales y en el área de social, sanitaria y educativa

<b>Estudiantes para el Desarrollo: un programa de intercambio entre la Universidad de Alcalá y Centroamérica</b> ELIA DINA GALO / CELIA CAÑAS / CRISTINA FRANCISCO / FERNANDO CEREZAL .....	281
--	-----

<b>Prácticas profesionales en terreno en el ámbito de la cooperación internacional en materia de agua, saneamiento e higiene: experiencias de la Universidad de Alcalá</b> FÁTIMA G. CANDELA / LUIS F. REBOLLO / MIGUEL MARTÍN-LOECHES .....	293
---	-----

<b>Proyecto de colaboración entre la Universidad Pública de Navarra y la Universidad Católica de Mozambique para el fortalecimiento de la Facultad de Ingeniería Alimentaria de Chimoio</b> JUAN I. MATÉ / IÑIGO AROZARENA / JUAN JOSÉ GÓMEZ / REMEDIOS MARÍN .....	303
--	-----

<b>La Red MEIRCA: una experiencia de formación de profesores de inglés en Centroamérica</b> RED MEIRCA .....	309
---	-----

<b>Educación solidaria e investigación: salvar una lengua en El Salvador</b> ALFREDO ASIÁIN ANSORENA / ALEXANDRA ZULUAGA / JAIONE ELIZAGOIEN .....	321
---	-----

<b>Mejora de la infraestructura de comunicaciones en centros de salud rurales de Mozambique</b> MANUEL OIAN MARTIRENA IRURETAGOYENA / MARÍA ESPADAS SUCUNZA / ANTONIO LÓPEZ MARTÍN .....	341
---	-----

**Propuestas para la transversalización del enfoque de género en el Programa de Proyectos Fin de Carrera en Cooperación para el Desarrollo de la UPV/EHU**

VANESA CALERO / SANDRA FERNÁNDEZ / UNA VILLENA ..... 351

Línea 5

**Movilidad universitaria como instrumento de la Educación para el Desarrollo**  
Visión del alumnado y docentes participantes en programas de movilidad de CUD

**Una serie de audiovisuales de Educación para el Desarrollo nos acerca al programa de becas de prácticas en países empobrecidos de la Universidad de las Illes Balears (UIB)**

RUTH ESCRIBANO DENGRA / CATALINA BENNÀSSAR ROSSELLÓ ..... 363

**Programa *Estades solidàries*: conocer, convivir y compartir: cómo valora el alumnado de la Universidad de las Illes Balears (UIB) este programa propio de voluntariado universitario al desarrollo**

RUTH ESCRIBANO DENGRA ..... 367

**Evaluación cualitativa del programa de prácticas del Máster en Cooperación al Desarrollo de ETEA. Hacia un DAFO de los programas de prácticas en Máster**

ANTONIO SIANES / M. ROSA CORDÓN / M. LUZ ORTEGA CARPIO ..... 375

**Evaluación participativa del programa de becas de cooperación de la UCO: hacia una herramienta integral de Cooperación Universitaria al Desarrollo**

M. TERESA HERNÁNDEZ MERINO ..... 387

Línea 6

**Evaluación de programas de movilidad de CUD**

**Programa PACID de la Universidad de Valladolid 2008-2012. Logros, dificultades y retos para un programa de acercamiento a las realidades del Sur**

DIANA SANZ ÁLVAREZ / CARMEN DUCE DÍAZ / LUIS JAVIER MIGUEL GONZÁLEZ / ESTHER DOMÉNECH / ELISA PINTADO ..... 401

**Análisis de la eficacia del programa de movilidad de CUD en la UEx**

INMACULADA SÁNCHEZ CASADO / MARÍA DÁVALOS GORDILLO ..... 413

**Por el Desarrollo de Centroamérica. Evaluación de 25 años de cooperación universitaria en Centroamérica**

MARITZA VARGAS PÁIZ / FERNANDO CEREZAL ..... 427

**Evaluación de programas de movilidad en CUD. Análisis de casos en la Universitat de València**

ESTHER FRESQUET SOTO / ALMUDENA GINER LLUCH / XIMO REVERT ROLDAN ..... 443

**La formación como buena práctica dentro de los programas de movilidad de cooperación universitaria al desarrollo**

ARKAITZ ULAYAR / OLGA ELIZBURU ..... 451

**Análisis del programa Meridies-Cooperación de la Universitat Politècnica de València desde el enfoque de capacidades**

JOSÉ JAVIER SASTRE APARISI / ALEJANDRA BONI ARISTIZÁBAL / MARÍA DE LOS LLANOS GÓMEZ TORRES / ÁLVARO FERNÁNDEZ-BALDOR MARTÍNEZ ..... 459

## PÓSTERES

### Línea 1

#### Transversalización de la Educación para el Desarrollo en la formación reglada

##### La Educación para el Desarrollo en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía destinados a la etapa de Educación Primaria

ELENA RUIZ RUIZ / SONIA ORTEGA GAITE ..... 475

### Línea 5

#### Movilidad universitaria como instrumento de la Educación para el Desarrollo

##### Visión del alumnado y docentes participantes en programas de movilidad de CUD

##### Acciones de movilidad del Grupo de Cooperación de la UPNA «Tecnología y gestión agroalimentaria para el desarrollo»

LEOPOLDO ALFONSO / ANA ARANA / IÑIGO AROZARENA / CRISTINA ARROQUI / RAMO BARRENA / JOAQUÍN GONZÁLEZ / KIZKITZA INSAUSTI / REMEDIOS MARÍN / JUAN MATÉ / MERCEDES SÁNCHEZ / M.<sup>a</sup> VICTORIA SARRIES / BEATRIZ SORET ..... 485

##### De Mozambique a Honduras... llenando la mochila

RODRIGO ANTÓN ..... 493

##### Experiencia de investigación aplicada al desarrollo humano y sostenible entre universidades españolas y la Universidad de Jordania: movilidad interuniversitaria con la Facultad de Ingenieros Agrónomos de Amman

VANESA MARTOS / ESPERANZA LÓPEZ / SALVADOR ALJAZAIRI / JAMAL AYAD / JAMAL EL ENEIN / SALVADOR NOGUES ..... 499

##### Capacitación en tecnologías agroindustriales para mejorar la competitividad de la agricultura familiar en Brasil

JOSÉ MOURE ..... 505

##### Beneficios y experiencias del programa de movilidad Erasmus Mundus Lote20 en la evaluación de personalidad y conducta de adolescentes trabajadores de la ciudad de León-Nicaragua, 2012

FRANCIS YAHAIRA ARAUZ RAYO / EMILIO GARRIDO LANDÍVAR ..... 511

##### Estudio e implementación de un microaerogenerador en Bolivia dentro del programa de Formación Solidaria de la UPNA

PABLO PAZ SAGÜÉS ..... 523

##### Experiencia en Bolivia a través del programa de Formación Solidaria de la UPNA para el diseño de un sistema renovable de electrificación rural

JORGE PIEDRAFITA FERNÁNDEZ ..... 533

##### Evaluación de una experiencia en el área de Ingeniería Industrial. Proyecto Fin de Carrera en la comunidad andina de Salinas de Guaranda, Ecuador

MARK KIMBALL ZURBANO ..... 541

##### Mejoramiento de un proceso de compostaje de residuos sólidos urbanos y difusión de energías renovables en Lambayeque, Perú

MARÍA SALSAMENDI HUARTE / IDOYA MENDIBURU URRRA ..... 547



Línea 6

**Evaluación de programas de movilidad de CUD**

<b>El personal de administración y servicios como sujeto activo en programas de cooperación universitaria para el desarrollo. El caso de la Universidad Nacional de San Agustín (Perú)</b>	
ROSARIO LÓPEZ RUIZ .....	555
<b>Repaso histórico de diez años de trayectoria y análisis del programa de becas de prácticas en países empobrecidos de la Universidad de les Illes Balears (UIB)</b>	
RUTH ESCRIBANO DENGRA / CATALINA BENNÀSSAR ROSSELLÓ / BERTA ARTIGAS LELONG ....	563
<b>Análisis del programa de prácticas/prácticum en CUD en el marco de las universidades españolas</b>	
BERTA ARTIGAS LELONG / KOLDO UNCETA SATRÚSTEGUI / FRANCISCA SALVÁ MUT / RUTH ESCRIBANO DENGRA / MIGUEL BENNASSAR VENY .....	573
<b>CONCLUSIONES</b> .....	581



# Comité Científico

Dr. José M.<sup>a</sup> URIBE OYARBIDE. Dpto. de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra.

Dra. Paloma BESCANSÁ MIQUEL. Dpto. de Ciencias del Medio Natural de la Universidad Pública de Navarra.

Dra. M.<sup>a</sup> Dolores REDÍN ARETA. Dpto. de Ciencias de la Salud de la Universidad Pública de Navarra.

Dr. Javier ARLEGUI DE PABLOS. Exvicedecano de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pública de Navarra.

Prof. Vicente SENOSIAIN MIQUELEZ. Dpto. de Ingeniería Eléctrica y Electrónica de la Universidad Pública de Navarra.

Prof. José Javier ERRO SALA. Dpto. de Sociología de la Universidad Pública de Navarra.

Gest. Susana IRISARRI PRIMICIA. Área de Cooperación al Desarrollo. Sección de Relaciones Exteriores. Universidad Pública de Navarra.

**Comisión organizadora**  
**I Jornadas sobre Universidad y Educación**  
**para el Desarrollo**

**Javier Casalí Sarasibar**

Vicerrector de Relaciones Internacionales y Cooperación

**Josune Urzainki Mikeleiz**

Jefa de la Sección de Relaciones Exteriores

**Susana Irisarri Primicia**

Área de Cooperación Universitaria para el Desarrollo

**Carmen Torres**

Área de Cooperación Universitaria para el Desarrollo

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

# Presentación

Dentro del ámbito de la cooperación para el desarrollo y del de la, todavía más reciente, cooperación universitaria para el desarrollo (CUD), la Educación para el Desarrollo (EpD) ha ido cobrando mayor relevancia y se ha consolidado como uno de los ejes fundamentales para la formación de una ciudadanía solidaria y comprometida con los derechos humanos. Muestra de todo ello son las recientes estrategias de Educación para el Desarrollo de la AECID y de las diferentes comunidades autonómicas, como la Comunidad Foral de Navarra, aprobada en el año 2009. En el ámbito de la educación superior, la EpD ha encontrado diversas formas de integración en la universidad, siendo una de las más destacadas la de los programas de movilidad universitaria en cooperación para el desarrollo. Las posibilidades que ofrecen este tipo de experiencias desde múltiples puntos de vista (alumnado, docentes, universidades, ongds, etc.) han hecho que proliferen y sean ya muchas las personas que han participado en las diferentes modalidades ofertadas desde diversas instituciones. Uno de los programas pioneros en este campo ha sido el de Formación Solidaria de la UPNA, que cumplió diez años en el 2011. Aprovechando esta circunstancia, la Universidad Pública de Navarra organizó las I Jornadas sobre Universidad y Educación para el Desarrollo, *Evaluación de programa de movilidad en cooperación universitaria para el desarrollo*. Con estas jornadas se pretendió crear un espacio de reflexión sobre el tema, en que todas las personas e instituciones implicadas pudiesen aportar su opinión y compartir su experiencia. Además, se ha querido contribuir a la evaluación de la incorporación de la educación para el desarrollo en el ámbito universitario desde múltiples puntos de vista y, específicamente, a la revisión y evaluación de los programas de movilidad en cooperación universitaria para el desarrollo como instrumento de ED en la universidad. Para ello, el personal académico, el alumnado y los y las profesionales implicados en esta temática compartieron su experiencia e impresiones sobre ella.

Fruto de estas jornadas se presenta este libro de actas, cuya elaboración ha sido posible gracias a la colaboración y participación de todas las personas y entidades que durante tres días compartieron en nuestra universidad su saber e inquietudes sobre la educación para el desarrollo en la universidad. Queremos agradecer a todas ellas su implicación con este evento, ya que sin ella nada de esto habría sido posible. Además queremos agradecer especialmente al Gobierno de Navarra y en concreto al hoy Servicio de Atención al Desarrollo e Inclusión de las personas su apoyo constante al programa Formación Solidaria y a su evaluación, presentada en el ámbito de las mismas. Igualmente queremos agradecer a la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo el apoyo recibido para la organización de estas jornadas.

**Comité Científico**



# Conferencias



# Estrategia de Cooperación para el Desarrollo de la Universidad Pública de Navarra

## Estrategic Plan for Development (E\_CUD) of the Public University of Navarra

Javier CASALÍ SARASIBAR<sup>1</sup> / Beatriz SORET LAFRAYA<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Vicerrector de Relaciones Internacionales y Cooperación. Universidad Pública de Navarra  
vicerrectorado.internacional@unavarra.es

<sup>2</sup>Profesora Titular. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos  
Directora del Área de Relaciones Internacionales 2008-2011

**Resumen:** La Cooperación para el Desarrollo ha estado presente en las acciones de la Universidad Pública de Navarra desde su fundación. Por ello, tras el tiempo transcurrido, se hace necesario plantear una Estrategia de Cooperación para el Desarrollo (E\_CUD) de la UPNA que recoja los objetivos y defina las principales actuaciones de la Universidad en esta materia. En este artículo se describe brevemente las principales características de la E\_CUD, que es fruto de un esfuerzo colectivo e integrador y que pretende aunar y orientar la actividad universitaria en este ámbito, reconociendo su espacio propio. En la E\_CUD propuesta se definen los objetivos fundamentales, se identifican las líneas estratégicas, las prioridades sectoriales y geográficas y se trata sobre los recursos disponibles, planteando iniciativas concretas.

**Palabras clave:** Cooperación Universitaria al Desarrollo; Universidad Pública de Navarra; estrategia.

**Abstract:** The Cooperation for Development actions have been present in the Public University of Navarra since its founding. Therefore, after this time, it is necessary to raise a Strategic Plan for Development (E\_CUD) of UPNA, that states the objectives and defines the main actions of the University in this matter. This article briefly describes the main features of the E\_CUD, which is the fruit of a collective effort to unite and guide the university activity in this area, recognizing their own space. The E\_CUD Strategy defines key objectives, identify the strategic, sectorial and geographical priorities and available resources, setting out specific initiatives.

**Key words:** Cooperation for development; Public University of Navarra; strategy.

## INTRODUCCIÓN

La cooperación universitaria al desarrollo (CUD) siempre ha estado presente en la UPNA.

Sin embargo, es necesario ahora proceder a la reestructuración y planificación, dado el tiempo transcurrido y los cambios recientes, como la irrupción de la crisis económica y la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior y el reconocimiento de la CUD como algo propio de la universidad, plasmado incluso en los estatutos de la UPNA y en la ley orgánica de Universidades.

El propósito de este artículo es presentar la estrategia sobre la cooperación universitaria al desarrollo (CUD) de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) (E\_CUD).

## ANTECEDENTES

Al igual que en otras universidades, el inicio de las actividades de cooperación para el desarrollo en la UPNA estuvo ligado a inquietudes y propuestas individuales. A lo largo de los años éstas se fueron consolidando, de modo que en 2001 se estimó necesario crear un puesto de «gestor/a de cooperación» asignado/a la Sección de Relaciones Exteriores.



Esto bien podría considerarse como el hito que marca un primer punto de inflexión en la actividad CUD en la UPNA, junto con la puesta en marcha de forma institucional del programa denominado Formación Solidaria, que tuvo como consecuencia que la CUD llegara a más personas y fuera más conocida y reconocida. Un segundo hito se dio en 2007, cuando la UPNA suscribió el Código de Conducta de las Universidades Españolas en Materia de Cooperación para el Desarrollo. En esta etapa de «consolidación», correspondiente a los últimos 10 años, la actividad CUD en la UPNA ha seguido evolucionando y se podría decir que se articula alrededor de los tres ejes que se tratan a continuación.

- a) Formación. Se ha materializado por medio de la impartición de asignaturas de libre elección, realización de trabajos fin de carrera y *«practicum»*, cursos, seminarios, etc. Las actividades formativas están unidas a la movilidad internacional a través del Programa Formación Solidaria y también con la participación en el programa Erasmus Mundus, que ha permitido a unos 25 estudiantes cursar asignaturas de grado y posgrado en el curso 2010/2011.
- b) Investigación y Asistencia Técnica. En la actualidad se están llevando a cabo proyectos en Mozambique (gestión de suelos), Palestina (energía eólica), Perú (producción ganadera), Ecuador (tecnología de alimentos) y Bolivia (energías renovables), financiados por el Gobierno de Navarra y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). También por medio de una convocatoria con fondos propios de la UPNA se han financiado proyectos en Cuba (teledetección) y Perú (producción ganadera).
- c) Sensibilización. Se concreta en la celebración de actividades como la Semana de la Solidaridad, exposiciones, charlas, vídeo-forum etc., en las que se colabora activamente con ONGD's (muchas veces son estas organizaciones las que proponen la colaboración de la Universidad).

De entre estas actividades citadas, el programa Formación Solidaria, cofinanciado por el Gobierno de Navarra y la UPNA, es de especial relevancia, tanto por sus características como por el número de personas a las que ha llegado y por sus resultados. Este programa permite que unos 25 estudiantes por curso, de entre los aproximadamente 300 que salen cada año al extranjero desde la UPNA, se desplacen a otros países para realizar prácticas o trabajos fin de carrera. Por otro lado, alrededor de 10 profesores y profesoras de las universidades socias en dichos países hacen estancias cada curso en la UPNA. Es interesante destacar dos características de este programa: a) la continuidad de los proyectos, lo que ha permitido una mejora paulatina de los mismos; y b) que ha sido el germen para el desarrollo y ejecución posterior de proyectos de investigación y asistencia técnica.

### 3. OBJETIVOS DE LA ESTRATEGIA PARA LA CUD EN LA UPNA E INSTRUMENTOS PARA SU CONSECUCCIÓN

En 2010, tras un análisis de la situación de la actividad CUD en nuestra Universidad y su evolución, se vio la necesidad de dar un nuevo impulso a estas actividades, teniendo como objetivo fundamental la plena integración y reconocimiento de la CUD

en las funciones, misión y visión de la universidad. Es decir, lograr que la actividad docente e investigadora en el campo del desarrollo y de la cooperación internacional tenga un espacio propio, sostenible y visible, de modo que esté plenamente integrada y al mismo nivel que cualquier otra actividad universitaria. Esta idea venía avalada también por la situación del conjunto de las universidades españolas en este ámbito, entre las que la actividad de cooperación para el desarrollo ha ido tomando mayor relevancia.

La estrategia se plantea también con el fin de continuar el trabajo ya realizado y con el ánimo de mejorar en este desempeño, así como de responder a los compromisos que derivan de la adhesión de la UPNA al Código de Conducta de las Universidades Españolas en materia de Cooperación al Desarrollo.

Para avanzar en la consecución de estos objetivos, se identificaron dos instrumentos capaces de impulsarlo: el III Plan Estratégico de la Universidad Pública de Navarra (2011/2014), y la Estrategia CUD de la UPNA. En el citado Plan Estratégico, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 11 de mayo de 2011, se recogen las actividades de CUD dentro del eje «Internacionalización». En concreto, se definió el objetivo operativo siguiente: «Promover las actividades relacionadas con la cooperación universitaria al desarrollo que contemple la priorización de los países, grupos y áreas de trabajo». Ligado a este objetivo, se plantearon las siguientes acciones: i) incremento de la participación en proyectos europeos relacionados con la CUD, tales como Erasmus Mundus, ALFA, TEMPUS; ii) reconocimiento de la participación en proyectos competitivos de CUD dentro de la actividad del personal docente e investigador (PDI); iii) elaboración de planes de sensibilización anuales o bienales. Simultáneamente, y bajo el paraguas del III Plan Estratégico, se elaboró la Estrategia CUD de la Universidad Pública de Navarra. Ambos instrumentos están muy relacionados, apoyándose uno en el otro.

#### 4. LA ESTRATEGIA CUD DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA (E\_CUD)

Para la elaboración de la E\_CUD se procedió en primer lugar a la creación de un grupo de trabajo en octubre de 2010 que contó con representantes del PAS y del PDI (una persona por cada centro que contaba con el respaldo de los directores/as de centro o decanos/as).

Este grupo preparó un primer documento que fue sometido a una fase de consulta pública abierta a toda la Comunidad Universitaria y a consultas de áreas específicas dentro de la Universidad y también de instituciones externas. Posteriormente, una vez estudiadas las sugerencias e incorporadas aquellas que se consideraron viables, en mayo de 2011 se finalizó el denominado «Documento E CUD UPNA», que se presentó al Consejo de Dirección y debe ser aprobado por el Consejo de Gobierno para su despliegue.

En el proceso de elaboración se partió de un análisis DAFO para identificar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. Cómo elementos de reflexión que

guiaron la elaboración de la E\_CUD, se plantearon una serie de preguntas tales como: ¿qué papel debe jugar la UPNA en el ámbito de la cooperación para el desarrollo?, ¿cuál debe ser el lugar de la UPNA en el contexto actual de la cooperación para el desarrollo en Navarra? Estas consideraciones son pertinentes desde el punto de vista del cambio que se está produciendo en la concepción y en la estructura de la cooperación al desarrollo por parte de instituciones y ONGD's implicadas como consecuencia de la situación socioeconómica actual. Otro elemento de reflexión añadido es el plantear cuáles son las demandas de la sociedad hacia la UPNA en este sentido. Por ejemplo, hay un claro vacío en formación de posgrado en el ámbito de la CUD en Navarra a pesar de que en nuestra comunidad hay un importante número de ONGD's y de profesionales, que deben acudir a otras universidades para formarse.

El documento final quedó estructurado en los siguientes apartados: Definición de objetivos; Identificación de líneas estratégicas; Identificación de prioridades sectoriales; Identificación de prioridades regionales; Recursos. Los contenidos se resumen a continuación.

#### 4.1. Definición de objetivos

Los objetivos estratégicos que se pretende alcanzar con la elaboración y puesta en marcha de la E\_CUD son:

- a) Definir las prioridades en cuanto a las actividades CUD en la UPNA, así como la estructura adecuada para que estas puedan desarrollarse y para que la actividad en el ámbito de la cooperación para el desarrollo sea reconocida y considerada al mismo nivel que otras actividades universitarias. Para ello se considera necesario articular por un lado, un grupo coordinador de las acciones CUD y por otro, grupos de cooperación, de acuerdo a la organización y estructura de la UPNA.
- b) Definir la docencia sobre cooperación para el desarrollo, tanto formal como no formal, teniendo en cuenta el marco normativo de las nuevas titulaciones de grado.
- c) Determinar las necesidades en cuanto a la formación sobre cooperación para el desarrollo en los niveles de posgrado.
- d) Concienciar al conjunto de la comunidad universitaria sobre la realidad de los países en vías de desarrollo y sobre las responsabilidades que esto supone también para las personas que vivimos en países desarrollados.

#### 4.2. Identificación de líneas estratégicas

Como se ha mencionado, la presente estrategia se plantea con el fin de continuar el trabajo ya realizado y con el ánimo de mejorar en este desempeño. Así, se pretende dar continuidad a los tres ámbitos de actuación, que por otro lado, son aquellos en los cuales la Universidad debe desempeñar sus funciones básicas: formación, investigación y extensión universitaria.

Para cada una de estas líneas estratégicas se han definido objetivos específicos. Así, en cuanto a la formación, se plantea la estructuración de la docencia en materia cooperación para el desarrollo, adecuándola al Espacio Europeo de Educación Superior y a las nuevas titulaciones. En relación a la investigación, se proyecta una revisión de las iniciativas en curso así como la definición de la política de investigación para el desarrollo (I>D) y la implementación de la estructura para llevarla a cabo. Finalmente, y a lo que a la sensibilización se refiere, se sugiere la creación de un Plan de Comunicación, Sensibilización y Educación para el Desarrollo.

#### 4.3. Identificación de prioridades sectoriales

Teniendo como punto de partida el trabajo que se había realizado hasta la fecha, se propusieron las áreas y líneas sectoriales prioritarias que se describen seguidamente. En el ámbito de la salud, se destaca la salud comunitaria, salud materno-infantil y la salud sexual y reproductiva. En el de la educación, la alfabetización, educación en ciencia, y tecnología y sociedad para el desarrollo humano. En los ámbitos propios de las Ciencias Jurídicas, Ciencias Humanas y Sociales y Economía, se destacan los sectores que abordan la diversidad cultural, la economía solidaria y el comercio justo. Finalmente, en lo que hace referencia a Tecnologías para el Desarrollo, se propone el énfasis en el uso de energías renovables, en la producción, transformación y comercialización de productos agrarios, en la soberanía y seguridad alimentaria y en las TIC's. Como aspectos transversales a considerar especialmente se destaca el enfoque de derechos humanos, género en desarrollo y desarrollo sostenible.

#### 4.4. Identificación de prioridades regionales

Atendiendo al histórico del trabajo realizado, existen proyectos consolidados durante varios años en diferentes países como son: Perú, Bolivia, Ecuador, El Salvador y Cuba en Latinoamérica, Mozambique en África y Palestina en Oriente Medio. Además, se han llevado a cabo recientemente proyectos con universidades de Etiopía, Kenia, Tanzania y Uganda en África. Por un lado, es deseable la continuidad de las acciones; por otro, se hace pertinente una evaluación de los resultados que se obtienen con el fin de determinar cuándo es el momento apropiado para finalizar los proyectos. De todos modos, la finalización de un determinado proyecto no implica necesariamente el abandono de la región. En cuanto a las nuevas propuestas que puedan considerarse pertinentes para ampliar el ámbito regional, es necesario establecer una serie de criterios, entre los que es importante tener en consideración las prioridades de la AECID y de los respectivos planes directores del Estado y del Gobierno de Navarra, ya que el éxito de la financiación de los proyectos propuestos estará condicionado por el alineamiento con dichas prioridades. Otro criterio que deberá considerarse el índice de desarrollo humano de las regiones en las que se establecen colaboraciones, asegurando la ejecución de proyectos también en países menos adelantados.

#### 4.5. Recursos

La figura 1 recoge de forma estructurada los principales agentes implicados en la CUD en la UPNA.



Figura 1. Principales agentes implicados en la CUD en la UPNA.

Se considera que la estructura actual no posibilita que puedan llevarse a cabo correctamente los objetivos marcados, por lo que ha estimado necesaria la creación de nuevos instrumentos como los mencionados «Grupo Coordinador» y los «Grupos de Cooperación».

El Grupo Coordinador tendrá como funciones identificar y priorizar las acciones concretas sobre cooperación universitaria al desarrollo que se desarrollen en la UPNA, identificar los instrumentos adecuados para las diferentes acciones y definir los criterios de intervención; propondrá un procedimiento de seguimiento y evaluación para poder analizar las actividades realizadas y determinar si se consiguen los objetivos propuestos; coordinará y canalizará, tanto interna como externamente, la ejecución de las acciones en materia de cooperación al desarrollo, de modo que se garantice que tienen unos objetivos comunes y se enmarcan dentro de las líneas prioritarias trazadas en esta estrategia. La creación de los grupos de cooperación ha permitido avanzar en la consecución de los objetivos concretos y en la mejora y adecuación de los instrumentos disponibles a dichos objetivos. Se considera que por medio de la creación de dichos grupos se ha contribuido a impulsar las acciones de cooperación al desarrollo en la

UPNA y promoviéndose una mayor participación de la comunidad universitaria en dichas acciones, lo que a su vez permitirá una mayor sensibilización. También se reconoce así la actividad que las y los diferentes miembros de la comunidad universitaria llevan a cabo.

En cuanto a la financiación de las actividades CUD, ésta ha procedido de: la Unión Europea, a través de programas como Erasmus Mundus y Alfa; Gobierno de España, mediante diversas becas para posgrado y doctorado y la financiación de proyectos a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID); del Gobierno de Navarra a través del programa Formación Solidaria y de las convocatorias de cooperación técnica; financiación propia de la UPNA, que ha permitido la cofinanciación de proyectos.

## 5. RESULTADOS Y DIRECCIÓN FUTURA

La normativa que rige los Grupos de Cooperación para el Desarrollo fue aprobada en febrero de 2012, y tras la puesta en marcha de la correspondiente convocatoria, se ha iniciado ya el proceso de creación de los mismos. Así por ejemplo existen ya el grupo denominado «Tecnología y gestión agroalimentaria para el desarrollo» o el grupo «Gestión del Territorio para el Desarrollo Agrícola (GETEDEA)», que aglutinan buena parte de las acciones CUD ligadas a la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos. Por otro lado, la tramitación de la aprobación de la E\_CUD se encuentra en su etapa final, así como la creación del Grupo Coordinador y la implementación progresiva de los objetivos específicos planteados.

Como reflexión final, hay que destacar que la cooperación universitaria al desarrollo tiene ya un ámbito propio y definido en la UPNA, consolidado especialmente a través de la Estrategia en fase de aprobación y de la constitución de los grupos de cooperación al desarrollo. Esto unido a la labor propia de la universidad como agente sensibilizador y formador en valores como la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos, legitima su papel activo en el marco de la educación para el desarrollo. En esta línea ha de seguir trabajando con el fin de poder contribuir a la creación de una ciudadanía global y asumiendo un compromiso de incidencia política con el fin de contribuir a la creación de un mundo más justo y solidario.





# La Educación para el Desarrollo en la Universidad desde la Estrategia de Educación para el Desarrollo

## Development Education on the Spanish Strategy for Development Education

M.<sup>a</sup> Luz ORTEGA CARPIO

Grupo de Estudios de Desarrollo. ETEA – Universidad Loyola de Andalucía – Córdoba  
mlortega@etea.com

**Resumen:** El artículo está dividida en dos partes, en un primer momento se clarifica la evolución conceptual que para la normativa española ha tenido la Educación para el Desarrollo y, en un segundo lugar, cómo esta evolución de la Educación para el Desarrollo ha favorecido e impulsado el papel de la Universidad como un actor clave.

**Palabras clave:** educación para el desarrollo; universidad.

**Abstract:** This article is structured in two parts: the first one addresses the evolution of the concept Development Education on the Spanish normative; the second one sheds light on how this evolution of Development Education has encouraged and promoted the role of the university as a key actor.

**Key words:** education for development; university.

## INTRODUCCIÓN

Quisiera agradecer la oportunidad que me ha brindado la Universidad Pública de Navarra para participar en esta mesa, y felicitar a los organizadores de este congreso por la oportunidad de su celebración.

Mi participación la voy a centrar en clarificar lo que, a unos años vista, ha supuesto la estrategia de educación para el desarrollo de la ED.

## 1. LA ED, DE UN INSTRUMENTO DE LA COOPERACIÓN A UN ÁMBITO ESTRATÉGICO

La ley de cooperación reconoce a la ED como un instrumento de la cooperación, y por desgracia, son muchos los agentes de nuestra cooperación que aun hoy la consideran así. No obstante, cuando en el año 2006 debatimos y elaborábamos la Estrategia de la Cooperación Española en Educación para el Desarrollo conveníamos en denominar la ED como un ámbito estratégico, qué queríamos decir con esto, ¿estamos solo ante un juego de palabras? No. La Comisión Europea en el año 2007 publicó el *Consenso Europeo sobre Desarrollo: contribución de la educación y la sensibilización en materia de desarrollo* y en él se dice que, si queremos contribuir a la construcción de un mundo más justo para el conjunto de la humanidad, es necesario favorecer la existencia de una ciudadanía informada, formada y comprometida con el desarrollo. Estamos pues ante

una condición necesaria para que acontezca el desarrollo. Esta idea fue recogida en el Director de la Cooperación Española la Educación para el Desarrollo 2009-2012.

Por ello, la Educación para el Desarrollo, ocupa un papel privilegiado. A través de la ED se amplía la visión del mundo y se toma conciencia de las disparidades existentes entre la diversas condiciones de vida de los seres humanos y de los esfuerzos que se realizan para superarlas. Es clave la necesidad de VER.

La Educación para el Desarrollo favorece que los seres humanos puedan desarrollar competencias, conocimientos y/o aptitudes que contribuyan a la erradicación de la pobreza y a la promoción del desarrollo humano y sostenible.

Porque la Educación para el Desarrollo debe encaminar al compromiso y a generar la necesidad de participación en acciones democráticas que influyan en las situaciones sociales, políticas, económicas o medioambientales que afectan a la pobreza y al desarrollo humano y sostenible. La ED aumenta el compromiso ciudadano: con los derechos humanos, la responsabilidad social, la igualdad de género, el sentimiento de pertenecer a un solo mundo.

## 2. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL

La Educación para el Desarrollo es un concepto amplio, habitualmente sujeto a multitud de connotaciones y definiciones, ligadas por una parte a la evolución de la educación y por otra a la evolución que ha sufrido el propio concepto de desarrollo:

- Desde la *perspectiva del desarrollo*, si éste era concebido en los años cincuenta como el resultado de la transferencia de recursos, actualmente es concebido como un proceso multidimensional de transformaciones encaminado a la generación de capacidades y oportunidades para el conjunto de la humanidad (CORDÓN *et al.*, 2012).
- Desde la *perspectiva educativa*, la ED es un concepto dinámico, que no puede considerarse como un aspecto puntual del currículo o de una actividad formativa, sino que se trata de «una línea pedagógica ligada a la educación intercultural, bajo el enfoque de los derechos humanos y la cultura de paz» (BASELGA *et al.*, 2004: 35).

Esta dinámica va llevando a que, gradualmente, la ED pase de ser considerada como un instrumento para incrementar la sensibilidad de la sociedad en general hacia los problemas del Desarrollo a configurarse como un proceso educativo destinado a crear una ciudadanía con conciencia global comprometida con el cambio de las estructuras. Podemos configurar este proceso educativo como la asunción de un cuádruple desafío por parte del educando, que se retroalimenta de forma continua (ORTEGA, 2010).

- El primer paso del proceso de ED consiste en *romper el círculo de indiferencia – ignorancia – indiferencia*, puesto que una vez roto podemos empezar a construir. Para ello, el educando tiene que ser capaz de ver; de ver el abismo de desigualdad que separa a pobres de ricos, lo que oprime a la mayoría de la po-

blación del mundo expulsándola a los márgenes de la sociedad. En este primer paso son claves las acciones de sensibilización, transmisoras de conocimientos e información relativa a las causas de la pobreza, pero también las acciones formativas que encaminan a los individuos a un proceso de reflexión analítica y crítica de la información que se ha recibido.

- Pero el conocimiento por sí mismo no es suficiente, es necesario afianzar un segundo pilar, mucho más difícil. Consiste en la adquisición por parte del educando de una actitud de solidaridad bien entendida. Se trata de asumir la responsabilidad personal que sus acciones diarias, entendidas desde una perspectiva holística, tienen sobre el mundo empobrecido en general y sobre la situación de las personas marginadas en particular. Esto supone aprender a construir desde la clave del que es capaz de mirar más allá de su propia individualidad, ampliar su horizonte y ver a los que «no queremos ver», mirar desde la persona empobrecida, la que está en los márgenes del camino, para darla a conocer a los otros.
- En tercer lugar la ED ha de conducir a la toma de conciencia. Este proceso conlleva que el educando asuma su propia situación, sus límites y sus posibilidades, y las de los otros. Este proceso no puede quedar circunscrito a la esfera de lo privado, ni a muestras de lo se ha dado en denominar una «solidaridad indolora» (DÍAZ-SALAZAR, 1996) hacia las mayorías populares. Por el contrario, este proceso permite evaluar la realidad con criterios de justicia y solidaridad, y desarrollar la voluntad de cambiar estas situaciones combatiendo las injusticias.
- El último paso supone la toma de compromiso político por la transformación de las estructuras, es decir, el compromiso activo por ese otro mundo posible. La ED debe incitar y comprometer a las personas a abordar los problemas del Desarrollo, tanto a corto como a largo plazo, cuestionar y analizar su propia vida e influir en la trayectoria de la vida pública. Pero para ello es ineludible que la ED ofrezca alternativas para el compromiso y para la acción.

Asumiendo este salto epistemológico que sitúa a la persona en el centro de un proceso educativo emancipador y comprometido con las mayorías empobrecidas, parece claro que el mismo *«no puede ser desarrollado exitosamente con la mera concatenación de acciones, aún cuando éstas sean llevadas a cabo por las mismas organizaciones, en los mismos espacios y ante los mismos educandos»* (SIANES *et al.*, 2012: 5526).

### 3. VISIBILIZAR EL CONJUNTO DE ACTORES QUE INTERVIENEN Y SU ROL EN EL PROCESO EDUCATIVO

La Estrategia de Educación para el Desarrollo delimitaba los espacios formales, no formales e informales en los que podía y puede darse el proceso e instaba a fomentar, en el espacio de sus competencias, la participación de la totalidad de los agentes. Si bien, las ONGD han sido durante años el garante de la Educación para el Desarrollo la

estrategia ha visibilizado otros actores y les ha dado un papel fundamental. Así ha sido en el espacio formal.

Pues bajo el paradigma de la ED como un proceso centrado en la persona, la participación de las instituciones educativas y de la Universidad resulta clave.

#### 4. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA UNIVERSIDAD

Las universidades españolas, paralelamente al proceso sufrido en el desarrollo normativo de la cooperación española, comienzan un proceso de asunción de responsabilidad en materias de cooperación y educación para el desarrollo. Prueba de ello son los sucesivos documentos que la Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales (CEURI) de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) elabora en los últimos años, partiendo de la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE) del año 2000 (CEURI, 2000), hasta llegar al Código de conducta con que las universidades se dotan en materia de cooperación al desarrollo en el año 2006 (CEURI, 2006).

También desde una perspectiva legal, la Universidad se configura como agente promotor de la ED. Así, la Ley 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre (B.O.E. 24/12/2001), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (B.O.E. 13/04/2007) dispone que:

«La sociedad reclama a la Universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la Universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno. La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la Universidad debe cuidar de manera especial» (Ley Orgánica 4, 2007, 16242).

Es más, el artículo 92 de dicha ley, dedicado a la cooperación internacional y la solidaridad, dispone que «las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario» (Ley Orgánica 4, 2007, 16254).

La Educación para el Desarrollo promotora de una ciudadanía global debe estar presente en las tres funciones que tradicionalmente se le asignan a la Universidad: Docencia: transmisión crítica de la ciencia, la técnica y la cultura; Investigación: apoyo científico y técnico al desarrollo económico, social y cultural y Extensión social de la cultura universitaria (transferencia de conocimientos y tecnología, y servicio a enti-

dades públicas o privadas). Si se pretende formar personas críticas que asuman con responsabilidad su papel activo en la sociedad, la Educación para el Desarrollo en la Universidad tiene un papel importantísimo a desarrollar espero que a lo largo de estas jornadas lo debatamos y consolidemos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BASELGA, P.; FERRERO, G.; BONI, A.; ORTEGA, M.L.; MESA, M.; NEBRED, A.; CELORIO, J. J. y MONTERDE, R. (2004): *La Educación para el Desarrollo en el Ámbito Formal, Espacio Común de la Cooperación y la Educación: Propuestas para una Estrategia de Acción Integrada*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.
- CEURI (2000): *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo*, Córdoba, CEURI-CRUE.
- CEURI (2006): *Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo*, Madrid, CEURI-CRUE.
- COMISIÓN EUROPEA (2007): *Consenso Europeo sobre desarrollo: contribución de la educación y la sensibilización en materia de desarrollo*.
- CORDÓN, M. R.; SIANES, A. M. y ORTEGA, M. L. (2012): «Un recorrido en la educación para el desarrollo: a la búsqueda de un nuevo paradigma de educación global», en *Actas 8.º Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo*, EUMED.
- DÍAZ SALAZAR, R. (1996): *Redes de solidaridad internacional*, Editorial HOAC, Madrid.
- Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 8 de julio, n.º 162, pp. 22755-22765. [consultado 20 enero 2013]. Disponible en <<http://www.boe.es/boe/dias/1998/07/08/pdfs/A22755-22765.pdf>>.
- MAEC (2005): *II Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*, Madrid, SECI-DGPOLDE.
- MAEC (2009a): *III Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012*, Madrid, SECI-DGPOLDE.
- MAEC (2009b): *Anexos del III Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012*, Madrid, SECI-DGPOLDE.
- MAEC (2012): *IV Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016*, aprobado por Consejo de Ministros de 21 de diciembre, Madrid, SECI-SGCID.
- ORTEGA, M. L. (2008): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. DGPOLDE. Secretaria de Estado de Cooperación Internacional Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- (2010): «Comunicación y educación para el desarrollo en la estrategia de educación para el desarrollo española», en Teresa Burgui y Javier Erro (coords.), *Comunicando para la solidaridad y la cooperación: cómo salir de la encrucijada*, Pamplona, Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía, pp. 89-100.



# La Educación para el Desarrollo desde la Universidad; desafíos y objetivos

## Development Education from the University; challenges and objectives

Alejandra BONI ARISTIZÁBAL

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

**Resumen:** En esta conferencia queremos presentar diferentes argumentos que sustenten una visión de la universidad amplia, no reducida a su papel como generadora de capital humano para la empleabilidad. Nos basaremos en dos aproximaciones teóricas: la educación para el desarrollo como educación para la ciudadanía global y el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano. De la primera, tomaremos tres elementos: 1) la visión política de la educación, 2) la importancia de las pedagogías críticas y 3) los nexos locales y globales. De la segunda, profundizaremos en 1) las capacidades para la educación democrática, 2) la importancia de atender a las diferencias y a las desigualdades, 3) y la capacidad de tener voz y deliberar. A partir de estos elementos, ofreceremos una serie de pistas que pueden ser útiles para la conformación de una agenda educativa orientada hacia la justicia social.

**Palabras clave:** universidad; educación para el desarrollo; ciudadanía global; desarrollo humano.

**Abstract:** In this key note speech we would like to present several arguments to underpin a broad view of University, not reduced to its role as human capital producer. We will sustain our arguments on two approaches: development education as global citizenship education and the capabilities approach for human development. From the first one, we will consider three elements: 1) the political vision of education; 2) the importance of critical pedagogies; 3) and the local and global nexus. From the second one, we will focus on 1) capabilities for democratic education; 2) the importance of paying attention to differences and inequalities and 3) the capability to having voice and to deliberate. From these three elements, we will propose different ideas useful for an educational agenda oriented towards social justice.

**Key words:** university; development education; global education; human development.

## INTRODUCCIÓN. ELEMENTOS DE CONTEXTO

Para hablar de Educación para el Desarrollo (ED) en la Universidad es inevitable comenzar contextualizando el momento actual que está viviendo tanto la cooperación al desarrollo como la universidad. Los efectos de la crisis económica se están dejando sentir en los dos ámbitos bajo la forma de duros recortes y ajustes.

Por lo que respecta a la AOD, la CONGDE, en su nota de prensa de 1 de octubre de 2012<sup>1</sup>, afirma que el total de la AOD de 2013 podría situarse en una horquilla de 1.300 a 1.600 millones de euros, lo que supondría aproximadamente el 0,12% de la Renta Nacional Bruta. Un porcentaje que situaría la AOD a niveles de 1981. Asimismo, la cooperación al desarrollo no aparece como tan prioritaria para la ciudadanía española, justificando que la inversión de los recursos públicos se destinen preferen-

---

1. Disponible en <<http://www.congde.org/uploads/documentos/65357e4a9b9cad1d8c02a8cc97118fc1.pdf>> [acceso: 11 de octubre de 2012].



temente al gasto social en España y se realicen recortes en las partidas de cooperación al desarrollo (Barómetro del CIS/Fundación Carolina 2010 sobre América Latina y la cooperación al desarrollo<sup>2</sup>).

En relación con la universidad pública, las noticias no son más alentadoras. En el año 2012, las aportaciones de los distintos gobiernos autonómicos han disminuido significativamente (por ej, un 14% en Baleares, un 16% en Cataluña), se han puesto en práctica políticas de reducción de las plantillas, han disminuido las becas, y se ha producido el mayor aumento de las tasas universitarias en la historia reciente<sup>3</sup>.

Sin embargo, tal y como vamos a argumentar en esta presentación, la ED es ahora más importante y pertinente que nunca. En primer lugar, porque puede contribuir en gran manera a colocar el acento en cuestiones capitales que trascienden el ámbito de la cooperación y que apuntan al desarrollo, y nos interrogan sobre qué modelo de desarrollo queremos no sólo en el Sur sino también en el Norte. En segundo lugar, porque lo hacen colocando en el centro a la ciudadanía, a través de sus diferentes acciones: como consumidoras y consumidores, como activistas, como voluntarias y voluntarios, como votantes, como estudiantes, como profesoras y profesores, etc. En tercer lugar porque pueden hacer emerger una sociedad civil global que genere alternativas a la manera dominante de realizar actividades económicas que buscan únicamente maximizar el beneficio económico y, por último, para que la ciudadanía actúe como controladora, como contrapoder en los procesos políticos y económicos tanto a nivel local, como estatal y global.

Y para que todo lo anterior pueda ser posible, la universidad tiene un rol que jugar. Como destaca Lambert<sup>4</sup>, la universidad puede darnos la «posibilidad del lugar» para practicar la ED, bien sea en el aula (quizás el espacio más seguro, al menos por ahora), o a través de otros programas (como los de movilidad internacional), de las políticas (en las más específicas como las de cooperación al desarrollo o responsabilidad social, pero también en las más «duras» como las que se refieren a la calidad docente e investigadora) y también en el espacio informal, en la manera de tomar decisiones, de relacionarse, etc.

Para pensar en las posibilidades que tiene la universidad, vamos a inspirarnos en dos corrientes teóricas: la ED de quinta generación o la educación para la ciudadanía global y el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano.

2. Disponible en <<http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/areacomunicacion/noticias/cealci/Documents/Bar%C3%B3metro%202010%20Fundaci%C3%B3n%20Carolina.pdf>> [acceso: 25 de septiembre de 2012].

3. Para un resumen de los distintos recortes en las universidades públicas, puede consultarse <<http://www.feteugt.es/data/images/cuadro%20recortes%20universidad%20a%2023%20feb%202012.pdf>> [acceso: 14 de octubre de 2012]. Para noticias relacionadas con el aumento de las tasas universitarias, puede consultarse <[http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/19/actualidad/1334839235\\_884063.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/19/actualidad/1334839235_884063.html)> [acceso: 14 de octubre de 2012].

4. C. Lambert, «A location of possibility?: Critical pedagogies in the university classroom», en Amsler, Cnaan, Motta y Singh (ed.), *Why critical pedagogy and popular education matter today*, C-SAP: Higher Education Academy Subject Network for Sociology, Anthropology, Politics, 2010, pp. 33-35.

De la primera, tomaremos tres elementos: 1) la visión política de la educación, 2) la importancia de las pedagogías críticas y 3) los nexos locales y globales. De la segunda, rescataremos 1) las capacidades para la educación democrática, 2) la importancia de atender a las diferencias y a las desigualdades, 3) y la capacidad de tener voz y deliberar. Como veremos, se trata de dos aproximaciones teóricas complementarias y que se enriquecen mutuamente.

Desde estas dos perspectivas teóricas podemos construir una visión diferente de universidad a la visión reduccionista que predomina hoy en día. Según ésta, el objetivo de la universidad es, básicamente, generar capital humano para la empleabilidad. Frente a ello, proponemos que la universidad puede jugar otro papel y que puede tener otra utilidad social como es su contribución a la formación de una ciudadanía local y globalmente responsable y comprometida.

Para poder afinar más en nuestras recomendaciones inspiradas por la ED y el desarrollo humano, creemos pertinente comenzar por un (necesariamente) breve diagnóstico de esa universidad reduccionista a la que nos referíamos, destacando las instituciones que la avalan, así como aquellas redes universitarias que están proponiendo una visión amplia de la educación universitaria.

## 1. ¿QUÉ ROL PARA LA UNIVERSIDAD? MÁS ALLÁ DE LA FORMACIÓN DE CAPITAL HUMANO

¿Cuál es el fin de la universidad? ¿Qué función social tiene? Esta respuesta no es sencilla, y dependerá de quién la responda. A efectos didácticos, y utilizando una terminología acuñada por la Development Education Association y la Association of University Teachers del Reino Unido (1999)<sup>5</sup>, podemos distinguir dos visiones sobre el rol de la educación superior. Una reduccionista, centrada en el rol económico que ha de jugar la universidad, formando a individuos especializados que se integren en la sociedad para atender la demanda de objetivos económicos, y realizando una investigación de primera fila que lleve a adquirir una ventaja competitiva sectorial o nacional. Contrapuesta a ésta, tendríamos la visión amplia de la institución universitaria que incorporaría otros valores (la adaptabilidad, la reflexividad, la colaboración) en la formación de los egresados, entendiendo que el objetivo de la educación superior es contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas globales responsables. Asimismo, se reconoce la función social de la educación superior, facilitadora de partenariados múltiples para facilitar la distribución del conocimiento. Los autores de la propuesta subrayan que no se trata de percepciones que se excluyan mutuamente, ya que la educación superior es capaz de atender múltiples expectativas. Compartimos totalmente esta afirmación,

---

5. Development Education Association/Association of University Teachers (Asociación de Educación para el Desarrollo/ Asociación de Profesores de Universidad), *Globalisation and Higher Education. Guidance on Ethical Issues Arising from International Academic Activities*, DEA/AUT, London, 1999.

puesto que creemos que es posible buscar un modelo más integrador sobre cuál debe ser la posición de la universidad en la sociedad actual. No se trata de contraponer la universidad aislada de la que está plenamente integrada en el mercado de trabajo, pero sí ofrecer un tipo de formación, orientar la investigación y trabajar las relaciones con la sociedad no con el objetivo único de satisfacer las necesidades del mercado.

Ejemplos de la primera de las dos visiones, la reduccionista, la tenemos en la visión del Consejo de la Unión Europea que 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*»<sup>6</sup>. La OCDE, de manera similar, argumenta 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 que permita a los egresados a encontrar empleos locales y permanecer en sus comunidades*»<sup>7</sup>.

En el ámbito de las instituciones que se dedican más específicamente al desarrollo, encontramos visiones similares. Por ejemplo, el Banco Mundial afirma que «*la educación terciaria es necesaria para crear, divulgar y aplicar el conocimiento de una manera eficaz, y para construir capacidad tanto técnica como profesional*»<sup>8</sup>. Asimismo, el Proyecto del Milenio<sup>9</sup>, en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, se refiere a las universidades como las que pueden proporcionar las capacidades necesarias para mejorar la capacidad científica de un país: creación de órganos consultivos científicos, promoción de aspectos comerciales de la ciencia y la tecnología, promoción del desarrollo de infraestructuras, etc. (2005: 37).

Otra institución multilateral que ha prestado especial interés a la educación superior ha sido la Organización Mundial del Comercio en su Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS). Como subrayan Van Ginkel y Rodrigues Dias, en el AGCS, «*la educación superior, en vez de ser un derecho, estipulado por ley, de los ciudadanos de los estados, es redefinida como un producto [...] es decir, un servicio internacional que se compra y vende por medio de cualquier proveedor internacional*»<sup>10</sup>.

---

6. Consejo de la Unión Europea, *Council Resolution on modernising universities for Europe's competitiveness in a global knowledge economy*, 2007. Disponible en <<http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st16/st16096-re01.en07.pdf>> [fecha de consulta: 9 de agosto 2010], p. 2.

7. Organización para la Cooperación Económica Europea, *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*. OCDE, Paris, 2007, p. 11.

8. Banco Mundial, *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*, Banco Mundial, Washington, 2003, p. 19.

9. Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas (Jeffrey Sachs [dir.]), *Invirtiendo en Desarrollo. Un plan estratégico para conseguir los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, Panorama, Millenium Project, New York, 2005. Disponible en <<http://www.unmillenniumproject.org/documents/overviewSpanLowRes.pdf>> [acceso: 9 de agosto 2010].

10. H. J. Van Ginkel y M. A. Rodrigues Dias, «Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional», en Guni, *La educación superior en el mundo 2007: La financiación de las universidades*, Mundiprensa, Madrid, 2007, pp. 48-49.

Esta visión de la universidad que entiende el conocimiento como mercancía, el estudiante como cliente, que alienta la competitividad, aleja la universidad de la visión amplia. Dos argumentos nos parecen especialmente relevantes: el cambio del sistema de valores y la erosión de la equidad.

El primero es especialmente claro en la manera de medir la calidad universitaria. Por un lado, se han popularizado la asunción de modelos de gestión de la calidad como el EQFM que se basa en la premisa de que la relación universidad-estudiante es equivalente a la relación empresa-consumidor y, por tanto, la satisfacción del cliente queda traducida a la satisfacción del estudiante, justificado en el principio de que el cliente siempre tiene la razón (Temple, 2005 citado en Manzano-Arrondo)<sup>11</sup>. Por otro lado, el uso de los rankings universitarios como criterio para medir la excelencia universitaria se ha extendido enormemente y está teniendo una influencia determinante a la hora de definir las políticas universitarias, tal y como revela un reciente estudio de la OCDE<sup>12</sup>. En dicho estudio se señala que los responsables de las universidades de todo el mundo están incorporando los resultados de los rankings en sus planes estratégicos, están reorganizando sus instituciones para obtener mejores puntuaciones y están utilizando los resultados para identificar las debilidades de sus instituciones. Si atendemos a los criterios de uno de los rankings más populares del mundo, el de la Universidad Jiao Tong de Shanghai<sup>13</sup>, más conocido como el ranking de Shanghai, estaremos identificando la calidad de la universidad con el número de exalumnos y profesores de la institución que han ganado los máximos galardones en el campo científico y por la cantidad de artículos publicados en revistas que están dentro de los índices del Journal Citation Report, entre otros criterios.

Como apunta Naidoo<sup>14</sup>, el ejemplo de los rankings universitarios ilustra una manera diferente de entender la racionalidad en la universidad y ejemplifica un nuevo sistema de valores que se alinean con la ideología neoliberal la universidad debe competir, generar recursos, aumentar el número de estudiantes, aumentar la transferencia tecnológica a las empresas, quedando en segundo plano otros objetivos que son propios del «capital académico». Esta expresión fue acuñada por el sociólogo francés Bourdieu<sup>15</sup> para contraponer el sistema de valores característico de la universidad, e independiente de los poderes políticos y económicos que se sustenta en el capital cultural e intelectual.

No sólo asistimos a un cambio de valores, sino también a la erosión de la equidad; en un contexto de competitividad, de necesidad de aumentar el número de egre-

11. Manzano-Arrondo, *La Universidad Comprometida*, Hipatía, Barcelona, 2011.

12. Los resultados del estudio pueden verse en el artículo de E. Hazelkorn, «The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making», en *Higher Education Management and Policy*, vol. 19, Issue 2, 2007.

13. El ranking puede ser consultado en <<http://www.arwu.org/index.jsp>> [fecha de consulta: 10 de agosto de 2010].

14. En «Global Learning for a Neoliberal Age: implications for development», en Unterhalter y Carpenter (eds.), *Global Inequalities and Higher Education*, Palgrave, London, 2010, pp. 66-90.

15. En *Homo Academicus*, Polity Press, Cambridge, 1998.

sados y de disminuir la tasa de abandono, es lógico que la universidad focalice la búsqueda de estudiantes en aquellas capas más susceptibles de éxito, olvidando políticas inclusivas que potencien el acceso a la universidad de grupos tradicionalmente desfavorecidos. Naidoo<sup>16</sup> se hace eco del caso chileno que ilustra cómo las políticas de ajuste estructural impuestas por el FMI y que conllevaron el aumento de las tasas y un nuevo sistema de préstamos, produjeron mayor dificultades en el acceso de estudiantes con menos recursos. Aviso para navegantes de lo que se avecina en España.

Existen dos declaraciones internacionales que nos parecen especialmente sugerentes para entender la universidad desde esta óptica. Una es la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*<sup>17</sup>, firmada en 1988, y la otra es la Declaración de Talloires de 2005<sup>18</sup>.

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción* fue un hito en la historia de las universidades porque fue legitimada por la comunidad académica mundial, por las representantes de la sociedad civil y por gobiernos de más de 180 países. En esta conferencia hubo un acuerdo de cuáles debían ser los fines principales de las instituciones de educación superior. Dias<sup>19</sup> resume dichos fines en cuatro objetivos: 1) la elaboración de nuevo conocimiento (la función investigadora); 2) la formación de personal especializado de alto nivel (función docente); 3) la provisión de servicios a la sociedad, especialmente mediante la contribución al desarrollo sostenible y a la mejora de la sociedad y 4) la función ética, que implica la crítica social, y que permite una educación integral para formar personas socialmente responsables, con iniciativa, capacidad de diálogo y motivadas para la construcción de una sociedad mejor.

Asimismo, nos interesa referirnos a la Declaración de Talloires, firmada por 17 Universidades de todo el mundo en la ciudad francesa del mismo nombre en el año 2005. Este documento defiende una visión de la universidad comprometida con la sociedad, con un amplio compromiso cívico y que actúa mediante la docencia, la investigación y el servicio público. Es una universidad que tiene un rol activo, que practica y difunde una manera de hacer basada en principios éticos, que tiene un compromiso con todos los actores sociales, y que busca no sólo oportunidades económicas, sino también tiene como objetivos empoderar a los individuos y a los grupos y potenciar el entendimiento mutuo, la relevancia y la responsabilidad de la educación universitaria y la investigación.

16. *Ibidem*.

17. El texto de la Declaración puede ser consultado en <[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion)> [fecha de consulta: 10 de agosto de 2010].

18. Disponible en <<http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/?pid=17>> [acceso: 10 de agosto de 2010].

19. M. A. Dias, Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior: «Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI», en *idem* (coord.), Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y Fundación Universitaria de Cooperación Internacional, 2002. Disponible en <<http://www.mardias.net/>> [fecha de consulta: 9 de agosto de 2010].

## 2. ELEMENTOS QUE PUEDE APORTAR LA ED DE QUINTA GENERACIÓN PARA REPENSAR LA UNIVERSIDAD

Si nos situamos en esta perspectiva de la universidad, la ED nos puede proporcionar interesantes elementos de análisis. No nos queremos extender en describir cuáles son las características clave de una ED de quinta generación o educación para la ciudadanía global. Esto ya ha sido abordado en otros espacios de esta misma conferencia y en otros textos de la autora<sup>20</sup>. Aquí queremos destacar tres elementos que nos parecen especialmente claves: 1) la visión política de la educación universitaria, 2) la importancia de las pedagogías críticas y 3) los nexos locales y globales.

Por lo que respecta al primero, y siguiendo el planteamiento de la educación popular como fuente principal de la ED<sup>21</sup>, la educación es una tarea fundamentalmente política en la cual 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.

Vicente Manzano-Arrondo<sup>22</sup> 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 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 alejado de esto, menos válidos serán. Por encima de otros, serán las pequeñas empresas o cooperativas y donde sus miembros controlan enteramente a la estructura y no al revés, los movimientos sociales locales vivos y libres, las comunidades religiosas de base que se codean con la realidad de los barrios, los partidos, sindicatos o secciones que mantienen una total libertad de acción para cumplir con sus compromisos en la construcción de una sociedad justa y, en definitiva, toda organización capaz de aprender con agilidad, guardarse poca fidelidad a sí misma y temer poco al exterminio de la estructura a cambio de entregarse a un fin que merece la pena. Nos

---

20. Puede verse, por ejemplo, A. Boni, «Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador», *Revista Española de Educación Comparada*, 17 (2011), 65-86; o Boni y León, «La Educación para el Desarrollo como educación para la ciudadanía global. De la cooperación al desarrollo en el Norte y Sur globales», *La Realidad de la Ayuda 2012* (2013). Intermón-Oxfam de próxima publicación.

21. Véase, por ejemplo, P. Freire, *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madrid, 2001.

22. *Ibidem*.



parece una idea sugerente (no extenta de controversias) que entronca con elementos de la democracia radical que veremos más adelante.

Pero volvamos al segundo de los elementos: la importancia de las pedagogías críticas. Lambert<sup>23</sup> argumenta que para que ocurra el cambio las personas han de estar empoderadas, y esto sucede cuando *la* pedagogía crítica rompe la barrera entre estudiantes y profesorado y les anima a escuchar, a debatir, a actuar, a trabajar en conjunto para entender y desarrollar soluciones realistas para los problemas del mundo.

Según Amsler y otros autores<sup>24</sup>, las pedagogías críticas y la educación popular se basan en las mismas premisas y sostiene que: 1) El aprendizaje crítico para la acción transformadora ocurre en cualquier lugar de la sociedad, no sólo en la universidad o en la primera línea de la acción política y 2) Todas aquellas personas que trabajan en distintas esferas deben, en el actual clima de múltiples crisis, aunar esfuerzos para crear un nuevo tipo de conocimiento que pueda informar, motivar y permitir una agencia política, social y cultural.

Las diferencias entre educación formal (el ámbito universitario reglado) e informal (campanas, asociaciones, experiencias en otros contextos, etc.) dejan de tener sentido ya que todos pueden convertirse en lugares donde el aprendizaje crítico es posible mientras exista diálogo, reflexión, conexión con la realidad y voluntad de cambio. En esta conexión entre lo formal y lo informal, la academia puede jugar un papel privilegiado para compartir saberes, para conectar múltiples espacios, para ir de la teoría a la práctica y nuevamente a la teoría.

Veamos el tercero de los elementos, la relación entre lo local y lo global. Aquí nos interesa ahondar en otro elemento de la ED de quinta generación que es la idea de cosmopolitismo transformador. Este matiz es esencial ya que no todos los cosmopolitismos son transformadores. Pietersee<sup>25</sup> (2006) nos habla de cuatro tipologías de cosmopolitismo:

- Corporativo: presente en el discurso del neoliberalismo, y que nos habla de la libertad de mercado, libertad de comercio, etc.
- Político: se refiere a la gobernanza global, los bienes públicos globales y la democracia cosmopolita.
- Social: relacionado con la solidaridad global y con la sociedad civil internacional.
- 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 es que diferencia entre cosmopolitismos emancipa-

23. *Ibidem*.

24. Amsler, Canaan, Motta y Singh (C-SAP [Higher Education Academy Subject Network for Sociology, Anthropology, Politics]), 2010.

25. N. J. Pietersee, «Emancipatory cosmopolitanism: Towards and agenda», *Development and Change*, 37 (6), (2006), pp. 1247-1257.



torios 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 tipo de cosmopolitismo emancipatorio existe en la acción de diferentes actores sociales que se encuentran en espacios como el Foro Social Mundial. Aquí, agentes transnacionales se comprometen juntos para el cambio social mediante diversas formas de acción, que van desde las actividades en el ámbito micro y local a las globales, a menudo inspiradas en una conciencia ética que transforma la perspectiva cosmopolita en una realidad tangible<sup>26</sup>.

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. Como argumenta Delanty<sup>27</sup> el cosmopolitismo emancipador 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. 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.

Un último apunte sobre la importancia del nexo entre lo local y lo global nos lo proporciona Boaventura de Sousa Santos<sup>28</sup> que nos recuerda que las propuestas de democracia radical pasan por las transformaciones de relaciones de poder en múltiples espacios, tanto públicos como privados. Asimismo, de Sousa Santos pone el acento en la monoculturalidad de las prácticas democráticas dominantes (las occidentales). La democracia radical es multicultural, demodiversa, es decir, implica la aceptación de criterios transculturales de democracia. Es en la articulación entre lo local y lo global donde se producen las propuestas más interesantes de democracia radical.

### 3. ELEMENTOS QUE PUEDE APORTAR EL ENFOQUE DE CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO HUMANO PARA REPENSAR LA UNIVERSIDAD<sup>29</sup>

Quiero hablar ahora de lo que puede aportar la idea de desarrollo humano para repensar la universidad y quiero hacerlo desde la perspectiva del enfoque de capacidades para el desarrollo humano, perspectiva que se encuentra en los escritos del Premio Nobel de Economía Amartya Sen, de la reciente galardonada con el Premio Príncipe de Asturias Martha C. Nussbaum y de numerosas autoras y autores (como Melanie

26. Para ampliar esta idea véase M. Edwards, *Civil Society*, Polity Press, Cambridge, 2004; R. Falk, «Global civil society: Perspectives, initiatives, movements», *Oxford Development Studies*, 26, 1 (1999), pp. 99-110.

27. En «La imaginación cosmopolita», *Rev. Cidob d'afers internacionals*, sept. (2008), 82-83.

28. En «Globalización y democracia», *Revista Archipiélago*, 73-74 (2006), pp. 111-125.

29. Esta parte de la conferencia está tomada de A. Boni, «Las capacidades para el desarrollo humano», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 422 (2012), 92-95.

Walker<sup>30</sup>, o como yo misma en un texto trabajado con Des Gasper<sup>31</sup>) que han tratado este enfoque en la educación superior.

Las capacidades son, utilizando la terminología de Amartya Sen<sup>32</sup>, las oportunidades reales que las personas tienen para hacer las cosas que valoran o ser las personas que quieren ser mientras que los funcionamientos son la puesta en práctica de las capacidades. 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 enfoque de capacidades para el desarrollo humano 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.

Martha Nussbaum<sup>33</sup> habla de las *tres capacidades que son claves para la educación democrática: el pensamiento crítico, la ciudadanía global y comprensión imaginativa*. Y esta idea la concreta en la afirmación: «las personas que no han aprendido nunca a usar la razón y la imaginación para entrar en un mundo más amplio de culturas, grupos e ideas, son pobres desde el punto de vista personal y político, aunque su preparación profesional haya sido exitosa».

Otra autora que ha trabajado una propuesta de capacidades para la educación ha sido Melanie Walker<sup>34</sup>. Entre ellas se encuentran: *la razón práctica, la resiliencia, el conocimiento y la imaginación, la disposición al aprendizaje y la capacidad para tener relaciones sociales*. Como la misma autora argumenta, se trata sólo de una propuesta para la discusión pero creemos que puede ser interesante para repensar el currículo educativo y pensar la educación no como mera transmisión de conocimientos sino también como una oportunidad para potenciar un tipo de ciudadanía activa y crítica que pueda convertirse en «agente» de cambio. No olvidemos que el EC está imbricado en el enfoque del desarrollo humano y que este descansa sobre valores como la equidad, la igualdad, la justicia social, la participación. No hablamos, por tanto, de cualquier cambio, sino de un cambio orientado a una sociedad basada en esos valores.

---

30. Por ejemplo en M. Walker, *Higher education pedagogies*, Society for Research into Higher Education and Open University Press, Berkshire and New York, 2006.

31. A. Boni y D. Gasper, «La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad», *Sistema*, 220 (2011), pp. 99-115.

32. A. Sen, *Desarrollo y Libertad*, Planeta, Barcelona, 2000.

33. M. Nussbaum, «Education for citizenship in an era global connection», *Studies in Philosophy and Education*, 21 (2002), pp. 289-303.

34. *Ibidem*.

Coherentemente con esta propuesta normativa, otro elemento que aporta el EC al debate sobre la educación es la consideración de las diferencias y los obstáculos que, derivados de la diversidad de los seres humanos, pueden existir para la expansión de las capacidades de los educandos. Factores como la etnia, la discapacidad, el género, la orientación sexual, pueden convertirse en profundos obstáculos para la expansión de las capacidades en según qué contextos. Por ello, el EC no limita el espacio de la evaluación de la educación a los recursos y los resultados, sino que reconoce las diferencias en las capacidades individuales y sus limitaciones. Toma en consideración la diversidad humana cuando analiza las estructuras injustas y destaca elementos que pasan desapercibidos en otras propuestas evaluativas.

Además, el EC complementado y robustecido por las pedagogías críticas, puede ser también útil para repensar la práctica pedagógica. Ambas perspectivas son sensibles a las voces de aquellas personas que tienen dificultades para ser oídas. Las dos comparten una visión de la educación más equitativa. Las pedagogías críticas son más agudas para descubrir cómo el poder puede estar presente en las prácticas pedagógicas y cómo en los contextos educativos se producen dinámicas opresivas. Las pedagogías críticas tienen una clara conceptualización de la agencia individual y colectiva. Sin embargo, el EC aunque orientado de manera amplia a la justicia social, no prescribe un único ideal de vida plena, sino múltiples y diversas posibilidades, y pone el acento en las elecciones de las personas.

En resumen, tal y como propone Sen<sup>35</sup>, el avance de la justicia depende de una democracia inclusiva y la profundización de la democracia depende de la discusión colectiva en cuyo proceso se argumente sobre una pluralidad de información y conocimientos, desde perspectivas y voces plurales. Las prácticas educativas, por consiguiente, han de estar basadas en la discusión crítica que ha de orientarse a la consecución de la justicia, al menos, a la reducción de la misma, potenciando, por ejemplo, en los y las estudiantes el pensamiento crítico, la reflexión crítica y la capacidad de actuar en el mundo. Este rico y dialógico proceso participativo permite la formación de la «capacidad para tener voz» en la toma de decisiones, no sólo porque la participación es real sino porque se valora la habilidad de las personas para expresar, argumentar y defender sus puntos de vista. Todo ello en un entorno «amigable» para la expansión de las capacidades que promueva no sólo un desarrollo individual, sino también colectivo mediante la colaboración y el apoyo mutuo que permita la consecución de una agenda colectiva.

#### 4. ALGUNOS APUNTES PARA REPENSAR LA UNIVERSIDAD

Como subrayábamos al comienzo de la intervención, no vivimos momentos muy fáciles para un modelo de educación basado en los postulados de la ED y el EC. Sin embargo, a pesar del contexto adverso, hemos de reconocer que el espacio educativo

---

35. En A. Sen (2010): *La idea de la Justicia*, Taurus, Madrid.

sigue siendo un espacio privilegiado para la ampliación de las oportunidades no sólo de los y las educandos, sino también de todo el conjunto de personas que conforman la comunidad educativa.

Yendo de la dimensión más micro (el espacio educativo del aula) a la más macro (las políticas públicas educativas), tanto la ED como el EC pueden aportar una serie de elementos que pueden ser útiles para la conformación de una agenda educativa orientada hacia la justicia social.

Empezando por el sentido político de la educación, sugiero que, si compartimos los postulados de los que venimos hablando, nos consideremos activistas de la ED en el espacio universitario; profesorado, alumnado, personal técnico, etc. cada persona buscando y tratando, de manera individual pero también colectiva, en los espacios de los que dispone de encontrar esta «posibilidad del lugar» a la que nos referíamos al comienzo de la intervención. Creo profundamente que cada una de nosotras y nosotros dispone de un «espacio de maniobra» para poderlo hacer porque, al menos en la universidad por la que yo he pasado, aún existe autonomía. Para esto, urge saber qué se quiere, cuáles son los fines de la universidad, y no dejarse distraer o sucumbir ante la manera de entender la gestión universitaria, el enfoque del *management* aplicado al día a día que, sin duda, nos distrae de los fines últimos de la educación superior. Como destaca Vicente Manzano-Arrondo<sup>36</sup> «es erróneo pensar que los buenos resultados éticos surgen de estructuras o técnicas de organización que terminan desdibujando los objetivos. Por el contrario, para procurar buenos resultados es necesario pensar directamente en ellos y no sustituirlos por medios, instrumentos o mecanismos intermedios. Los medios son necesarios para llegar a los fines. Pero mientras los pasos pueden ser olvidados, sustituidos, alternados, borrados como decía Machado («caminante no hay camino, sino estelas en la mar»), los fines deben permanecer permanentemente presentes y conscientes.

Vayamos al segundo de los elementos que es la importancia de las pedagogías críticas que veremos en conjunto con las capacidades para la educación democrática que propone el desarrollo humano. Empezando por el espacio del aula, el uso de pedagogías que fomenten el pensamiento crítico, la reflexión, la discusión colectiva, la cooperación, son cruciales. También lo son los contenidos conceptuales que han de remitir a los elementos fundamentales de la ED como son las interdependencias, las críticas ambientales y sociales a los modelos de desarrollo, justicia social, la equidad, el poder, etc. Asimismo, la manera de evaluar, de relacionarse entre profesorado y alumnado es fundamental.

Permitidme pensar no sólo en el quehacer docente clásico, el aula, sino también en las oportunidades que nos proporcionan los programas de movilidad universitaria. En una investigación exploratoria realizada en mi universidad el pasado curso académico (y que se presenta mañana en estas mismas Jornadas) se utilizó la lista de las capacidades para la educación superior propuesta por Walker para analizar los cambios

---

36. *Ibid.*, p. 15.

en los y las estudiantes que habían disfrutado de una beca de cooperación al desarrollo para realizar prácticas en ONGD y organismos internacionales de países del Sur. Sin excepción, todas las personas entrevistadas manifestaron que esta experiencia les había permitido ampliar su set de capacidades: resiliencia, disposición al aprendizaje, integridad emocional, respeto y reconocimiento, etc. Es por ello que, cuando pensamos en clave de ED y EC, no hay que reducirse únicamente al aula, sino que hay que ampliarlo a todos los espacios posibles, intentando que éstos se permeen por las pedagogías críticas. Por qué no pensar en una formación previa a la movilidad que potencie y que prepare al estudiante para ampliar sus capacidades? Por qué no trabajarlo al regreso? Existen interesantes experiencias en este sentido (por ejemplo en Magisterio en la Universidad del País Vasco) que nos pueden ilustrar.

Vayamos ahora al tercero de los elementos que es la relación de lo local con lo global, que también hemos definido como «cosmopolitismo transformador» para diferenciarlo de los otros cosmopolitismos. La universidad es una institución global *per se*. El peligro es reducir esta visión global al intercambio académico o a internacionalizar la oferta a otros lugares del mundo. No pretendo realizar una crítica absoluta, puesto que también pienso que hay oportunidades para la ED en la diversidad que aporta la internacionalización. Lo que me gustaría es subrayar que un «cosmopolitismo transformador» tiene que estar comprometido con la justicia social, tiene que provenir de los conocimientos y las experiencias de la gente, tiene que proponer una «justicia cognitiva» siguiendo la terminología de Sousa Santos, es decir una verdadera democracia del conocimiento y, si pensamos en clave de ED, ha de incorporar la visión del Sur en el Norte y viceversa. Es importante que la universidad salga a la calle, se trabaje en redes y se establezcan relaciones horizontales de partenariado con las organizaciones sociales, con el sector público y, por qué no, con el sector privado que comparte valores, visiones, maneras de hacer y organizarse. En este sentido, el papel de la investigación crítica es fundamental. La universidad puede jugar este rol mediador entre la teoría y la práctica que es crucial para proponer vías de acción conjuntas orientadas hacia el cambio social.

Concluimos con la reflexión sobre tres elementos que nos traía el EC: la equidad, la diversidad y la participación democrática. Creo que sobran indicios preocupantes que nos alertan sobre cómo pueden erosionarse estos valores en la universidad. Es importante remover los obstáculos que impiden la expansión de las capacidades de los y las educandos, del profesorado y de todo el personal de apoyo. Asimismo, el favorecer procesos de debate y toma de decisiones de manera colectiva, argumentada, donde se oigan todas las voces, ha de estar en la agenda. Esto va de la mano con la transparencia, la rendición de cuentas, la responsabilidad en la gestión de la universidad.

En relación con las políticas educativas, la equidad en el acceso, la acción afirmativa para aquellas personas que, por sus características, tengan menores oportunidades, la atención a la diversidad, la evaluación de la calidad educativa no sólo como la obtención de mejores resultados académicos, sino como expansión de las capacidades de los y las educandos, son todas propuestas que podrían contribuir a que la universidad sirviera realmente para ampliar las opciones reales de las personas.



# Los programas de movilidad internacional y la cooperación universitaria al desarrollo

## International mobility programs and cooperation for development

Silvia ARIAS

Directora Oficina de Acción Solidaria y Cooperación. Universidad Autónoma de Madrid  
silvia.arias@uam.es

**Resumen:** Los programas de movilidad internacional dentro de las universidades pueden dividirse en tres tipos distintos: programas académicos de intercambio; programas enfocados a la sensibilización y educación para el desarrollo y un tercer tipo de programas que mantienen características comunes de los dos anteriores y que permiten a los estudiantes seguir sus estudios curriculares a la vez que les permite una sensibilización en temas de desarrollo. La presente comunicación describe estos programas y determina buenas prácticas como resultado de la evaluación de los mismos.

**Palabras clave:** Programas de movilidad; educación para el desarrollo; cooperación para el desarrollo; buenas prácticas; evaluación.

**Abstract:** International mobility programs at the universities can be divided in three categories: those which aim is the academic exchange of students; those focused to the education for development and those that share characteristics from both above and which aim is allow an curricular experience but at the same time a rise awareness in development aspects. This article describes these programs and offers the best practices as result of their evaluation.

**Key words:** Mobility programs; education for development; development cooperation; best practices; evaluation.

## LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD EN LAS UNIVERSIDADES

Los programas de movilidad en cooperación al desarrollo son en la actualidad una herramienta incuestionable en la mejora de la calidad de la formación universitaria. Desde hace años han entrado a formar parte de la práctica habitual dentro de las acciones formativas, a veces como un complemento a la educación formal impartida en las aulas y en otras ocasiones como parte curricular obligatoria. Pero no siempre fue así; existe un largo recorrido hasta la situación actual.

Tradicionalmente los programas de movilidad de las universidades han sido los intercambios académicos, aquellos que permitían la movilidad de los estudiantes para seguir cursando sus estudios en otras universidades que podían ofrecerles otras metodologías, conocimientos, puntos de vista, etc. enriqueciendo de esta manera la formación académica del estudiante. A la vez que se potenciaba el aprendizaje de otra lengua y el conocimiento de otras culturas. Este tipo de programas forman parte de la internacionalización de la universidad y su objetivo es estrictamente académico. Ejemplos de este tipo de programas son las becas Erasmus que permiten al estudiante continuar sus estudios en otras universidades de otros países europeos distintos del de origen.

A finales de los años 90 las universidades empezaron a asumir un papel distinto frente a la sociedad que en los últimos años ha transformado la forma de trabajo y los objetivos marcados desde las universidades. Las universidades decidieron y optaron por seguir un modelo distinto. Tenían un nuevo reto ante ellas: formar no sólo excelentes profesionales sino formar a la vez personas sensibles a los problemas que les rodean, personas capaces de encontrar soluciones frente a la miseria, el hambre, la violencia; personas responsables y comprometidas; ciudadanos capaces de asumir la construcción de un mundo mejor. Esta es la gran diferencia que existe entre educar y enseñar. Enseñando se transmiten conocimientos pero educando se transmiten, además, valores. Y las universidades tienen y deben de asumir esa responsabilidad como instituciones educativas que son. Este gran salto transformó muchas acciones, actividades y objetivos dentro de las universidades y se crearon por primera vez otro tipo de programas de movilidad internacional; programas donde el objetivo ya no era la formación académica sino la formación en valores, la sensibilización; programas orientados hacia la educación para el desarrollo.

Estos programas de movilidad universitaria enfocados hacia el desarrollo –que podríamos denominar como programas de voluntario internacional universitario– ofrecen una oportunidad magnífica para alcanzar los nuevos objetivos que se han marcado las universidades asumiendo este nuevo reto. Estos programas se caracterizan por ser una de las mejores herramientas educativas conocidas para transformar al estudiante. Este adquiere y, en el mayor número de los casos para siempre, nuevos puntos de vista, nuevas formas de entender el mundo, aprende a conocer otras realidades sociales, se enfrenta a la injusticia, a la pobreza y al hambre de una manera directa. Adquiriendo de esta manera un aprendizaje que sólo en las aulas no hubiera podido alcanzar.

Es cierto, y no hay que olvidar que también estos programas fomentan que el alumnado pueda contribuir con su estancia a mejorar las condiciones de vida o las condiciones ambientales de una zona concreta pero el objetivo final no es tanto beneficiar con su trabajo el mundo en el cual se va a introducir sino que el objetivo es más el aprendizaje que esta experiencia puede tener sobre el estudiante. Estos programas parten de la iniciativa universitaria por lo tanto no hay que perder de vista que deben de orientarse, organizarse y planificarse adecuadamente para cumplir el objetivo principal que es la sensibilización del propio estudiante. Por supuesto el estudiante puede ayudar o contribuir a muchas cosas allí pero normalmente y dado que no son programas de larga estancia el impacto mayor va a ser sobre él y no tanto sobre la comunidad que le acoga. La sensación a la vuelta siempre suele ser verbalizada por los estudiantes participantes de estos programas de movilidad al desarrollo con frases como estas: *es mucho más lo que me dieron allí que lo que yo pude darles a ellos; mucho más lo que me traje que lo que les pude yo dar.*

Ejemplos de estos tipos de programas existen muchos y prácticamente todas las universidades cuentan con algún tipo de ellos. Ejemplos concretos que coordina la Universidad Autónoma de Madrid pueden ser el programa de voluntariado universitario con Naciones Unidas ante los ODM; el programa de sensibilización en el Sahara



Occidental de las universidades madrileñas y el programa de voluntariado universitario en universidades latinoamericanas.

El programa de voluntariado universitario con Naciones Unidas ha permitido poner en práctica una experiencia innovadora en educación para el desarrollo a través de la participación de estudiantes universitarios en programas de voluntariado que Naciones Unidas esté llevando a cabo en diferentes países. La estancia de los estudiantes es de 6 meses y va acompañada de una intensa y extensa formación previa a la salida, un seguimiento muy cercano y una evaluación posterior. Este programa ha permitido a lo largo de 10 años el envío de más de 200 jóvenes universitarios en programas de desarrollo de distintos países del mundo –de América Latina, África y Asia–, y la participación de más de 30 universidades españolas. El tipo de trabajo realizado por los estudiantes varía mucho pero todos los proyectos están enfocados a contribuir a alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio. El tipo de entidades de acogida en cada país también es muy variado; pueden ser organismos de Naciones Unidas (PNUD, UNICEF, etc.) o instituciones vinculadas a Naciones Unidas (asociaciones, ONG, etc.) del propio país. El programa está abierto a la participación de todas las universidades españolas interesadas y es coordinado desde la Universidad Autónoma de Madrid.

El programa de sensibilización en el Sahara Occidental ha permitido la participación de 66 estudiantes de todas las universidades públicas madrileñas desde el año 2008. Su actividad se divide en cuatro semanas ya que no es viable un periodo de estancia más largo dadas las duras condiciones de vida en los campamentos. La primera semana los estudiantes conocen el barrio donde están alojados, la familia que les hospeda, las escuelas, el día a día de los campamentos. En la segunda semana conocen el trabajo que hacen allí las ONG y colaboran en algunas de sus actividades. La tercera semana conocen la organización del Frente Polisario pasando por los distintos Ministerios y otras instituciones. Y la última semana los estudiantes viajan hasta lo que es conocido como territorio liberado que es la zona fuera del territorio argelino, que les pertenece y que queda limitado por el muro construido por Marruecos.

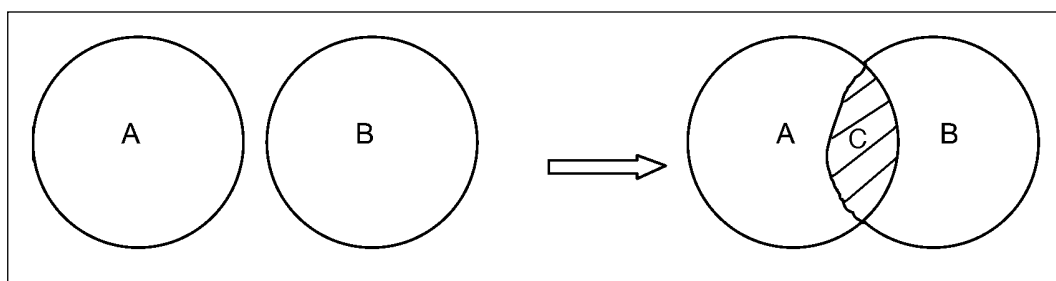
El programa de voluntariado universitario en universidades latinoamericanas se inició en el año 2007 y hasta la última edición del año 2012 han participado un total de 62 estudiantes. El programa se hizo en Red entre las seis universidades públicas madrileñas (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Alcalá, Universidad Carlos III, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Politécnica de Madrid y Universidad Rey Juan Carlos). Las universidades de destino han sido a lo largo de estos años universidades de Argentina, Uruguay, Perú, Ecuador, Colombia, Costa Rica, Guatemala y México. El procedimiento es similar al programa de Naciones Unidas. Cada universidad propone sus candidatos seleccionados por un tribunal y la UAM envía a todos los pre seleccionados a las universidades de acogida de acuerdo a cada puesto seleccionado para que sean éstas quienes elijan al candidato más adecuado. El tiempo de estancia de los estudiantes es de 6 meses.

Todos estos programas como hemos visto mantienen una dimensión muy vinculada a la cooperación al desarrollo, a la educación al desarrollo, al desarrollo en general,

lo que les distingue muy fácilmente de los programas estrictamente internacionales y con enfoque académico y de intercambio como se comentó al principio. Podríamos denominarlos como se ha dicho anteriormente y de manera genérica programas de movilidad de voluntariado universitario.

Sin embargo, existe una tercera modalidad de programas de movilidad que han encontrado también un espacio propio dentro de las universidades y que mantiene características comunes entre los dos tipos de programas anteriormente mencionados.

Imaginemos un conjunto de programas A y un conjunto de programas B. Podríamos denominar al conjunto A como aquellos programas de intercambio e internacionalización, como por ejemplo, los programas Erasmus. E imaginemos al conjunto B formado por aquellos programas de sensibilización y educación para el desarrollo denominados programas de voluntariado internacional universitario. Ambos programas no comparten casi ningún rasgo, como dirían los matemáticos son conjuntos disjuntos. Sin embargo, es posible imaginar un tercer grupo de programas que se crea a partir de características de uno y otro. Y que queda gráficamente expresado como puede verse en la figura 1.



**Figura 1.** El conjunto A está formado por programas académicos de intercambio; el conjunto B está formado por programas de movilidad enfocados a la sensibilización y la educación para el desarrollo. Ambos comparten algunas características que permiten crear el conjunto C que engloba a programas académicos pero con un enfoque de desarrollo.

Este tercer grupo de programas de movilidad combina en ellos un aspecto académico con un enfoque de desarrollo. Es decir, son programas que se crean dentro de un estricto marco curricular ya que tienen que organizarse cumpliendo ciertos criterios y requisitos curriculares que posibiliten la obtención de créditos pero a la vez se crean para poder hacer partícipes a los alumnos que concurren a ellos de un enfoque de desarrollo. Es decir, se aúnan en un único programa las dos características primordiales que hemos visto de cada uno de ellos.

Ejemplos de este tipo de programas son aquellos que permiten realizar el practicum, las prácticas, los proyectos fin de carrera o los trabajos fin de master dentro de un marco enfocado al desarrollo. Los alumnos y alumnas consiguen los créditos que estas actividades precisan pero a la vez se les ha permitido acercarse a otras realidades sociales promoviendo en ellos actitudes y sensibilidades diferentes, típicas de un programa

de educación para el desarrollo. El tiempo de estancia de los estudiantes en sus países de destino varía de acuerdo a los créditos de cada uno de sus estudios pero suelen rondar entre los 3 meses de media.

Estos programas están teniendo en los últimos años una enorme aceptación por parte de los estudiantes ya que les permite poner en práctica los conocimientos adquiridos y hacerlo, además, dentro de un marco de solidaridad y con un enfoque de cooperación al desarrollo.

## BUENAS PRÁCTICAS APRENDIDAS DE LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD EN COOPERACIÓN AL DESARROLLO

Los dos programas que hemos visto con orientación al desarrollo (programas aquí denominados como B y C) pueden perfectamente cumplir los objetivos de formación en valores que las universidades buscan siempre que desde el principio tengan una gestión adecuada.

En primer lugar, es muy importante que el estudiante entienda bien los objetivos del programa y que sus expectativas sean acordes con los mismos. Los programas de movilidad suelen ser siempre atractivos para los jóvenes pero en este caso hay que orientar muy bien al estudiante de qué se espera de su participación, explicar cómo el programa busca complementar su formación en algo tan delicado como es la cooperación al desarrollo. El estudiante no puede entender estos programas como programas de *turismo*. Se espera mucho de él, de su participación y, además, se invierte también mucho en él con el objetivo de conseguir su sensibilización, su acercamiento a otras realidades.

La forma de conseguir estos objetivos pasa por una buena organización y planificación de los programas que deberían de estar basados en al menos las siguientes tres premisas básicas:

1. Una buena formación previa a la salida. Es imprescindible que los estudiantes antes de irse a sus destinos en otros países reciban una formación previa más o menos intensa que al menos cubra los siguientes aspectos: información detallada del programa (condiciones, objetivos, actores implicados, etc.); información sobre el país de destino; información sobre las tareas a realizar; formación básica en cooperación al desarrollo y voluntariado; experiencias de otros estudiantes que participaron en este o en otros programas similares.

2. Un seguimiento constante y muy cercano desde la universidad hacia el estudiante durante los meses de estancia en el país de destino. Este seguimiento permitirá detectar de manera inmediata cualquier eventualidad que pueda ocurrir y resolverla enseguida. Suele ser normal que haya un proceso de adaptación a una nueva cultura, a un nuevo país y a una nueva forma de trabajo que puede costar más o menos dependiendo de muchas circunstancias. Es muy importante acompañar al estudiante en este proceso para asegurar su integración y el éxito de su estancia.

3. Una evaluación a la vuelta acompañada de alguna acción de «reinserción» del estudiante. Evaluar es imprescindible por varias razones: en primer lugar, ayuda a mejorar el programa; en segundo lugar, permite crear a los estudiantes conciencia de la importancia de su participación y en tercer lugar, permite establecer contacto con las entidades de acogida que aportarán un valor añadido al programa. Es importante dedicar en los programas una pequeña parte de tiempo y fondos para facilitar la vuelta del estudiante. Éste normalmente vuelve con muchas ganas de seguir haciendo, de seguir aprendiendo y también con muchas ganas de devolver de alguna manera a la universidad todo lo que ha aprendido. Crear jornadas específicas donde ellos puedan participar o reunir sus experiencias en una publicación o mantener activos grupos de estudiantes que se unan de alguna manera a la vuelta de manera que se les pueda seguir convocando, informando, etc. son algunas buenas prácticas que pueden ayudar a consolidar en el estudiante toda su experiencia.

Como segunda buena práctica se sugiere tener a lo largo de todo el proceso de implementación de estos programas un contacto permanente con la contraparte, es decir, la entidad que va a acoger al estudiante. Es muy importante tener en cuenta sus opiniones, sus necesidades, haciéndole partícipe y responsable, también del programa.

## EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD EN COOPERACIÓN AL DESARROLLO

Las evaluaciones realizadas sobre estos programas permiten concluir lo siguiente de manera generalizada:

- a) Estos programas permiten cumplir satisfactoriamente el objetivo de formación en valores y de sensibilización del estudiante. Se consigue la transformación del mismo haciendo de él una persona comprometida y responsable con conciencia sobre la realidad que le rodea.
- b) Más del 90% de los jóvenes participantes en estos programas siguen vinculados 2-3 años después con el mundo de la cooperación, ya sea porque siguen trabajando en el terreno o porque siguen formándose en este campo o porque se han vinculado a alguna entidad del Tercer Sector.
- c) La formación previa a la salida resulta absolutamente necesaria para garantizar el éxito de los programas.
- d) Estos programas permiten vincular a la universidad con otros actores relacionados con la cooperación al desarrollo.
- e) La participación de los estudiantes en estos programas les abre la puerta profesional hacia la cooperación al desarrollo.

# El Programa de Movilidad de Ingeniería Sin Fronteras

Engineers Without Borders'  
mobility programme

Miquel CARRILLO PONCE

Secretaría Ejecutiva. Ingeniería Sin Fronteras  
www.isf.es

**Resumen:** Ingeniería Sin Fronteras (ISF) es una federación de organizaciones, nacidas en las escuelas de ingeniería de todo el Estado y dedicadas a la cooperación técnica al desarrollo, con un modelo asociativo asambleario. Los programas de movilidad han constituido un elemento importantísimo en su desarrollo institucional, desde 1999, haciendo aportes sustanciales a sus intervenciones en el Sur y en la sistematización del conocimiento desarrollado. Los Programas de Conocimientos de Realidad (PCR) se han convertido en una parte sustancial del programa de formación de ISF al generar un voluntariado de calidad, en cuanto a su implicación en la asociación y a la formación práctica adquirida, y han constituido una colaboración exitosa con el mundo universitario. Los retos de la cooperación al desarrollo, pero también de una formación social universitaria moderna, exigen la continuidad de programas de movilidad como este.

**Palabras clave:** ISF; PCR; movilidad; cooperación al desarrollo; asociacionismo; movimientos sociales.

**Abstract:** Engineers Without Borders (EWB) is a federation of organizations, born in engineering schools around Spain and engaged in technical cooperation for development, with an assembly-driven model. Mobility programs have been an important element in its institutional development, since 1999, making substantial contributions to their interventions in the South and in the systematization of knowledge developed. Knowledge Reality Programs (PCR) have become a substantial part of the EWB training program to generate a quality volunteers, in terms of their involvement in the association and practical training received, and have been a successful collaboration with academia. The challenges of development cooperation, but also a modern university social formation, require continuity of mobility programs like this.

**Key words:** EWB; mobility; development cooperation; associations; social movements.

## INGENIERÍA SIN FRONTERAS

Ingeniería Sin Fronteras (ISF) es una federación de asociaciones de cooperación para el desarrollo, multidisciplinar, formada por profesionales, docentes y estudiantes, que trabaja para garantizar el acceso universal a los servicios básicos, acompañando el cambio social y el fortalecimiento de las poblaciones del Sur, respetando siempre las características culturales y técnicas.

ISF es pluridisciplinar, aconfesional y apartidista, la forman personas que participan como socias y como voluntarias. Es una organización consolidada, con un proyecto original y necesario en varios campos de actuación: proyectos de cooperación, educación para el desarrollo, investigación e incidencia.

El conjunto de organizaciones tiene como misión «poner la tecnología al servicio del desarrollo humano, para construir una sociedad mundial más justa y solidaria».

El acceso o la democratización de la tecnología es, en el fondo, una vía más para desencadenar y acompañar procesos de emancipación y de fortalecimiento de derechos humanos individuales y colectivos.

Sabemos que es técnicamente posible cubrir las necesidades de alimentación, salud, vivienda y educación y apostamos por otro modelo de desarrollo que respete el medio ambiente y ponga en primer lugar a las personas y a las comunidades. La Ingeniería es una herramienta esencial para el acceso universal a los servicios básicos, imprescindibles para un vida digna. Así, el acceso al agua potable y al saneamiento, el hábitat y los servicios urbanos, un medio ambiente de calidad o la cobertura de las necesidades mínimas de energía y comunicación son factores clave en la lucha contra la pobreza, constituyendo los sectores principales de trabajo de ISF.

Asimismo, es importante recalcar la visión sistémica e integrada de las causas estructurales que en cualquier lugar de nuestro planeta generan desigualdad y exclusión. ISF ha superado la visión vertical y unilateral que en el pasado tuvieron los movimientos y organizaciones vinculados a la cooperación, abordando también en nuestra sociedad dichas situaciones y conflictos.

Por supuesto, en su análisis, están presentes algunos valores como el de la *tecnología para el desarrollo humano*, que la entiende siempre dentro del entorno cultural, político, social, económico y ambiental en que se genera y no como un fenómeno aislado o neutro. Incorpora en los proyectos técnicas autóctonas y tecnologías apropiadas, para no crear dependencias externas y cuestionamos el uso histórico de la tecnología en las relaciones Norte-Sur, apostando por una tecnología que potencie la dignidad de las personas y respete el medio ambiente.

La participación es otro enfoque clave, trabajamos conjuntamente con nuestras contrapartes y con las comunidades locales. Adaptamos las intervenciones en el terreno a las peculiaridades culturales y a los ritmos que el desarrollo sostenible requiere. En ISF pensamos que la cooperación debe ser solicitada, liderada y plenamente aceptada por las contrapartes y la población destinataria, la cual participa en su diseño y desarrollo.

Identificamos los factores sociales, económicos, técnicos, culturales, éticos, ambientales y políticos mediante equipos de trabajo pluridisciplinarios. Así, los planes de acción son integrales y persiguen efectos multiplicadores para garantizar su continuidad una vez acabada la cooperación exterior.

Ingeniería Sin Fronteras estudia las realidades donde lleva a cabo su acción y genera conocimiento sobre las alternativas para paliar sus principales problemáticas. ISF tiene especial interés en la divulgación e investigación sobre las posibilidades de la tecnología al servicio del desarrollo humano, dentro y fuera del ámbito universitario.

ISF no está vinculada a ningún partido político ni asociación religiosa, pero considera que el desarrollo es ante todo un hecho político donde la participación de ciudadanos y organizaciones es la principal vía para la transformación en positivo de la sociedad.

## UN POCO DE HISTORIA

La trayectoria de ISF comienza de manera simultánea en varios lugares de España. En el otoño de 1990, un grupo de estudiantes de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de Madrid, decide constituir un grupo de Cooperación para el Desarrollo. Su motivación inicial fue poner los conocimientos adquiridos durante la carrera al servicio de los países más necesitados. En su búsqueda de referencias pronto supieron de la existencia de la organización francesa de Ingeniería Sin Fronteras, que llevaba funcionando desde 1982.

En paralelo, concretamente en Zaragoza, otro grupo de estudiantes que tuvo conocimiento de la organización francesa a través de un intercambio del programa Erasmus, decide importar la organización a nuestro país. El grupo de Zaragoza quedaría inscrito con el nombre de Ingeniería Sin Fronteras Aragón con carácter de asociación regional. Esta sería también la personalidad jurídica adoptada por otra región española, Asturias, y su nombre: Ingeniería Sin Fronteras Asturias.

De esta forma, a principios de 1991 se presentan de forma casi simultánea las primeras tres asociaciones de ISF en España (Asturias, Aragón y Madrid). Con un proyecto de colaboración con la Universidad Centroamericana de El Salvador (UCA) comienza el trabajo de ISF al que poco a poco se le van sumando nuevas iniciativas, tanto de proyectos de desarrollo como de colaboración con diversos organismos y ONG. Junto a ello se comienza con la realización de seminarios y la publicación de boletines. Durante el año 1992, con el fin de coordinar su desarrollo se realizan contactos entre las asociaciones ya creadas, que serán el germen de la futura Federación. Al mismo tiempo, en Barcelona y Valencia aparecen grupos con interés en crear nuevas asociaciones. Se realizan asambleas a nivel estatal.

El siguiente año, ISF sigue extendiéndose por todo el territorio español y continúa el proceso de acercamiento entre las distintas ciudades que, en febrero de 1994, culminará con la creación de la Federación Española de Ingeniería Sin Fronteras. Asisten representantes de Aragón, Asturias, Bilbao, Cataluña, Galicia, Granada, Madrid, Málaga, Valencia y Valladolid.

El programa de movilidad de ISF tiene que ver mucho con esa conexión original con la universidad y con ese enfoque, ya comentado, de generación de conocimiento alrededor del desarrollo y de educación en unos valores que, desafortunadamente, las carreras técnicas no contemplaban en la década de los noventa en nuestro país.

En 1999 se llega a un acuerdo entre la Asociación Catalana de ISF y la UCA para realizar una acción conjunta: un grupo mixto de estudiantes de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) y de la universidad salvadoreña llevarían a cabo las mediciones topográficas necesarias para incoar los expedientes de legalización de tierras de algunas comunidades que habían sido asentadas en Chalatenango, al norte del país, tras el fin de la guerra. Esas poblaciones eran prácticamente los últimos grupos de personas provenientes del campo de refugiados de Mesa Grande, en Honduras, y habían formado, como en otros lugares del país, nuevas comunidades que lentamente iban re-



gularizando su situación y teniendo acceso a la tenencia de vivienda y tierras de cultivo, uno de los pilares fundamentales de los Acuerdos de Paz del año 1992.

El aporte de ISF y de los voluntarios, estudiantes vinculados o no a la organización al principio, era claro, en este sentido: su capacidad técnica permitía avanzar en un aspecto pequeño pero determinante para que todo el proceso social, económico y político alrededor de la paz en el país y en aquellas comunidades en concreto, se consolidara. El esquema de funcionamiento era sencillo: ISF formaba a las personas que tomaban parte en la acción, gracias al conocimiento que comenzaba a tener del país por el desarrollo de proyectos en terreno, y las conectaba con la UCA. Esta, a su vez, hacía de contraparte en terreno, acompañando a dichos voluntarios, completando su formación y conectándolos con el grupo de personas voluntarias salvadoreñas, que cumplían con sus *horas sociales*. La UPC facilitaba todo el proceso con la financiación de la movilidad de sus estudiantes a través de su Centro de Cooperación al Desarrollo, dando también todo el marco institucional. Finalmente, la población beneficiaria de la acción ofrecía comida y alojamiento para facilitar la misión topográfica.

La misión se repitió en años sucesivos, ya con el nombre de Proyectos de Conocimiento de Realidad (PCR). En 2000, con un esquema muy similar, se empezaron a medir los campos que los campesinos del Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero (Argentina) reclamaban en propiedad comunal, frente a los atropellos de los latifundistas sojeros y ganaderos, en un conflicto socioambiental en el que la parte más débil era sistemáticamente despojada de sus medios de vida y tenía la ley siempre en su contra, por no poder demostrar en un juicio su derecho a permanecer en la tierra en la que llevaba más de veinte años viviendo. Después vinieron otros proyectos y más países: Camerún, Mozambique, Ecuador, Perú, etc. Poco tiempo después, la práctica se extendió al resto de asociaciones de la Federación y hoy en día, y a pesar de la crisis de la cooperación universitaria a causa de las tensiones presupuestarias, continua adelante.

## UN PROCESO EDUCATIVO

Es evidente que al principio, para un conjunto de pequeñas organizaciones que habían nacido al albur de la explosión de solidaridad que experimentó este país en la primera mitad de los noventa y que no contaban con muchos recursos, el apoyo financiero e institucional de la universidad en una acción como esta fue clave. Fue sin duda la mejor manera de empezar a hacer algo, concreto, y que permitiera integrar la colaboración de gente interesada en desarrollarse desde el punto de vista humano, político, social y, por qué no, profesional, en el ámbito de la cooperación al desarrollo.

Ante una visión de cambio social, desde lo personal o ya integrados en una organización como ISF, participar en un PCR era la consecuencia lógica de la pregunta que cualquier persona que ha estudiado una carrera de ingeniería, con una dificultad evidente, se hace: *¿qué puedo hacer yo con lo que he aprendido?* En ese sentido, el programa se beneficiaba y se alimentaba de la necesidad personal de hacer útil un itinerario for-



mativo académico especialmente complejo, así como de la concreción de las acciones que planteaba. No se trataba, como veremos más adelante, de otras fórmulas de *turismo solidario*, si no de participar de manera relevante en proyectos de cooperación que incidían en la calidad de vida de gente de la que, además, aprendías al convivir con ellos.

Las acciones de PCR crecen y se estructuran a medida que se consolidan las actividades de cooperación de la propia ISF. Poco a poco la organización se da cuenta de lo que le supone, en lo político como en la adquisición de capacidades para la cooperación al desarrollo desde un punto de vista técnico, el disponer de una base social que ha adquirido tal experiencia de campo. Sobre todo si en el ánimo de la organización estaba fomentar una estructuras participativas como era el caso de ISF, donde la implicación del voluntariado es clave. Rápidamente fue evidente que los grupos de seguimiento que disponían de personas conocedoras de los proyectos en primera persona, tenían un nivel de implicación en estos y en la organización, en segundo término, más elevada que la del resto de grupos de la misma asociación.

Además, existía la vertiente de la generación de conocimiento en cooperación técnica, vinculada a procesos de transformación social, y el evidente interés mutuo con la universidad para desplegar todo el potencial que tenía esa colaboración orientada a la investigación para el desarrollo. Ello permitió atraer e involucrar más fácilmente a los docentes, al darles un papel de tutorización y seguimiento de trabajos de grado que tenían que ver con la práctica de la cooperación y que, en un tiempo razonable, tenían alguna repercusión e influencia en los programas de que ISF llevaba a cabo en terreno.

Para ISF los Proyectos de Conocimiento de Realidad forman parte, desde hace ya algunos años, de un itinerario formativo para su voluntariado, más allá del aporte que significan para sus acciones en el Sur. Seguramente, al evaluarlo con cierta distancia, ese sea uno de los factores clave de éxito, el haber podido conjugar la formación con la práctica.

En sí, los PCR, son una pieza más de una secuencia de acciones que incluye:

- Acogida inicial. Se realiza una reunión presencial y colectiva donde se explica a todas las personas interesadas en participar en ISF cuáles son las vías para hacerlo.
- Formación *on-line*. Las asignaturas de libre elección (ALE) que ISF desarrolló en la currícula de muchas escuelas de ingeniería, y que introducía en ese espacio formación específica sobre cooperación técnica al desarrollo, voluntariado y acción social, se transformó en cursos no presencial ante los cambios en el sistema universitario español. Se logró, a cambio, abrir esos contenidos más allá del alumnado universitario y permitir que fueran parte del itinerario formativo propio.
- Formación presencial. En ISF se ha potenciado desde el principio el autoaprendizaje colectivo, a través del cual las personas que se incorporan a los grupos que dan seguimiento a las diferentes acciones de cooperación reciben formación técnica, política y social. Cuando se trata de personas que van a participar en los PCR, se desarrollan jornadas específicas para que dichos grupos trans-

mitan sus conocimientos sobre el país, las organizaciones socias o las labores en la misión que se va a desarrollar ese año en terreno.

- Formación colectiva y asociativa. Todas las personas que toman parte anualmente de los PCR, asisten a una jornada conjunta, el primer fin de semana de julio. Se trata de un fin de semana donde se trabaja, junto con el resto de personas socias que no viajan, herramientas de participación, resolución de conflictos y en general instrumentos que puede facilitar su labor en terreno durante su misión en los proyectos. Se potencia, asimismo, la visión de la asociación y su funcionamiento, al hacer coincidir la formación con una de las dos asambleas anuales, y se intenta trabajar la visión de colectivo dentro de un itinerario formativo que, aun siendo trabajado en cada uno de los grupos de la asociación, es común a todos los participantes.
- Difusión a posteriori. Una vez realizada la misión en terreno, los participantes desarrollan labores de difusión de su actividad y del proyecto en el que participaron. Suele ser en la misma comunidad universitaria pero también en centros cívicos de municipios que apoyan dichos proyectos, sensibilizando a la población en general. Existe, pues, un compromiso previo en llevar a cabo dichas actividades a la vuelta a España.
- Evaluación del proceso. Se realiza un jornada de evaluación con todas la personas que han participado. Las conclusiones y recomendaciones son incorporadas al ciclo que empieza casi en paralelo con la presentación inicial para el nuevo grupo que se incorpora en el año o curso siguiente.
- Incorporación y participación activa en los grupos de trabajo en el Norte. Normalmente, las personas que participan en los PCR han demostrado ya su compromiso y participación en los grupos de trabajo en casa. Al final del proceso se espera que esa incorporación se consolide y se extienda más allá del horizonte del viaje a terreno.

## BALANCE Y CLAVES DE LA EXPERIENCIA

Además de haber sido una de las claves del éxito, la vertiente práctica de la movilidad de estudiantes universitarios en el marco de los PCR, ha supuesto un aporte importante a la implementación de los programas de cooperación al desarrollo de ISF. En ese sentido, incluso si no hubiera sido planteado como un proceso formativo, es obvio que el balance habría sido positivo para la organización. Con los PCR se han hecho carpetas técnicas que luego se han convertido en abastecimientos de agua, barrios informales estructurados, comunidades electrificadas o unidades agrícolas de producción, o se han levantado datos fundamentales para planificar el uso de cuencas y desarrollar metodologías innovadoras en ese campo, por poner algunos ejemplos.

Plantear trabajos prácticos que fueran a la vez relevantes y coordinados con el resto de acciones ha sido fundamental. La experiencia de una organización de base

asamblaría y constituida sobre el voluntariado nos indica que la implicación de este tiene que ver con una participación en cuestiones reales y sustantivas. Dar responsabilidad, de manera gradual y tutorizada, ayuda a formar y a vincular a las personas con esas acciones, y con el proyecto asociativo que hay detrás.

De la misma manera, diseñar las acciones con un tiempo mínimo de dos meses en terreno es primordial para permitir la asimilación del contexto por parte de los participantes. Supone también, por qué no decirlo, una barrera psicológica que sirve para discernir ante actitudes superficiales y aquellas que parten de un compromiso personal más profundo, lo que seguramente ha permitido concentrarse en personas que tienen más clara su implicación asociativa y en el área formativa.

La posibilidad de realizar Proyectos de Fin de Carrera (PFC) y tesinas de posgrado o máster, también ha permitido contar con capacidades muy valiosas, tanto del alumnado como de docencia. En este sentido, la obligación de realizar prácticas o trabajos finales se ha revelado como una oportunidad tanto para ISF como para las universidades que han participado en el programa de movilidad.

Como ya se apuntaba antes, los PCR han constituido un elemento fundamental en la construcción del proyecto asociativo de ISF. Gracias a ellos se han podido iniciar muchas de las líneas de trabajo en el Sur, así como la relación con actores e instituciones a un ritmo y una escala óptima para consolidar la confianza entre todas las partes. Sumamente importante si se contempla desde la lógica de una organización que fomenta esa implicación efectiva y real de las personas que la componen, y que no concentra ni profesionaliza si no es claramente necesario el contacto y la relación con los socios a un lado y otro del mar. Haber podido establecer puentes y un conocimiento directo, desde el principio, entre los que luego han sido nuestros voluntarios y voluntarias, con las organizaciones, personas y comunidades que han sido nuestras socias, ha sido un elemento fundamental en la apuesta que hace ISF por una cooperación horizontal y genuinamente cívica.

El aprendizaje técnico, social y político ha sido, en ese sentido, imprescindible. Sobre él se ha podido construir buena parte de nuestro trabajo, individual y colectivo. Más de 300 personas han participado desde 1999, permitiendo un flujo de personas implicadas en las diferentes asociaciones de ISF poco común en el escenario actual del sector asociativo dedicado a la cooperación al desarrollo. Si observamos, por ejemplo, las juntas directivas en ISF, el porcentaje de personas que han pasado por esa experiencia formativa y que después de varios años siguen participando en los lugares de máxima responsabilidad es superior al 50%, en una estimación rápida.

Pero tampoco ha sido un camino de rosas y es importante identificar algunos elementos fallidos en el programa o que son susceptibles de mejora.

Por ejemplo, ha sido difícil compatibilizar los ritmos académicos y el de los programas de cooperación. Estos últimos parten de lógicas de intervención muy sensibles a los procesos sociales a los que quieren contribuir, siendo los tiempos académicos bastante más rígidos. En muchas ocasiones, buenas propuestas de investigación no se han podido acoplar al ciclo de los programas.

Por descontado, no todo es investigación en un programa de cooperación, ni todo relevante para investigar para los programas. En el futuro hay que mejorar la comunicación entre docentes e investigadores, quienes tutorizan los trabajos de los estudiantes, y las personas encargadas de los programas por parte de las organizaciones de cooperación, para armonizar objetivos e intereses. Unos tienen que entender el concepto práctico, y no teórico y alienado de la realidad, de su investigación, y otros la necesidad de mejora continua y de sistematización del conocimiento. El día en que se encuentre el mecanismo para hacerlo, la cooperación al desarrollo habrá dado un gran paso, desde luego.

No siempre se ha conseguido evitar la pregunta de presentación de muchas personas atraídas por los PCR: «*Hola, buenas, ¿es aquí donde se viaja?*». Hay mucho que hacer todavía en el sentido de dar al viaje en sí la función que tiene y desproveerlo de las connotaciones turísticas y, si se me permite, aventureras que tiene. Y es una labor conjunta con la universidad: los diferentes Programas de Movilidad han sido demasiado a menudo sistema de reparto de billetes de avión transoceánicos, una buena oportunidad de tener vacaciones exóticas a cambio de un pequeño papeleo inicial y algunas buenas fotos en septiembre. Es labor de todos situar más en el terreno formativo práctico la experiencia de movilidad, asegurándose la inclusión efectiva en acciones relevantes y con continuidad. Es difícil que eso lo asegure la academia, no es su papel y no tiene las estructuras para hacerlo. A pesar de eso, en los últimos años se ha visto cómo intentaba estar por encima de las organizaciones que sí podíamos facilitar, con profesionalidad, la parte práctica del conjunto. Hemos sido vistos a veces como la competencia de la Universidad y no ha sido bueno para ninguna de las partes, empezando por los alumnos.

## A FUTURO

Los programas de movilidad son estratégicos en la actual situación de la cooperación y la educación al desarrollo. Las razones son diversas:

- El elemento del viaje y de la toma de contacto con otras realidades, como puerta de entrada y formación interesante para una ingeniería internacionalizada, es fundamental. Es difícil encontrar paquetes formativos más transversales y que abarquen experiencias y contenidos más diversos, humana y técnicamente hablando, que la participación en proyectos de cooperación. El ratio entre el impacto formativo y educativo y los recursos invertidos, si hubiera manera de medirlo, sería de los más altos en todo el currículum formativo.
- Transición del *hardware* al *software*. En cooperación al desarrollo, cada vez vamos a tener que concentrarnos más en acciones alrededor del conocimiento. No sólo por la incapacidad de trasladar fondos a aquellos países en los que trabajábamos hasta ahora como consecuencia de nuestra crisis económica, también por que el relato y los sujetos de la cooperación han cambiado notablemente desde que empezamos con todo esto. Y en ese trasvase de conocimiento,

que es lo más interesantes que podemos aportar y lo más demandado por las otras partes, hay que reforzar la colaboración entre ONGD y universidades, haciendo de los programas de movilidad un elemento clave.

- Recapitalización humana de las organizaciones. Hoy más que nunca las organizaciones necesitamos capitalizarnos socialmente, ser útiles como espacios organizativos de una sociedad que le cuesta moverse y reaccionar ante las crecientes desigualdades en todo el mundo. Los programas de movilidad son también una conexión y un acceso a las organizaciones y a la acción social, como los programas de prácticas en empresas son una puerta de entrada al mundo laboral, absolutamente necesarios. Y en esa recapitalización, es necesario además trabajar la visión y dimensión internacionalistas en los movimientos sociales a los que el alumnado tiene ocasión de acceder desde su etapa universitaria. Nuevamente, los programas de movilidad son los que puede ofrecer esos elementos.



# Programas de movilidad en CUD: panorámica evaluativa general

## Mobility programmes in University Cooperation for Development

Nuria CASTEJÓN SILVO

Secretaría Técnica del OCUD  
Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)  
n.castejon@crue.org

**Resumen:** La Cooperación Universitaria al Desarrollo ha incrementado considerablemente en los últimos años tanto en número de universidades públicas que reportan su ayuda oficial al desarrollo como en esfuerzo económico; además, en 2012 se produce un consenso en el reporte de los datos de 2011. Partiendo de los datos del Seguimiento PACI 2011 y siguiendo el consenso de criterios, se hace un análisis del desempeño AOD en programas de movilidad en 2011 (programas, becas y voluntariado) y se llega a algunas conclusiones, como que la gran mayoría de las acciones de movilidad son programas o becas (con carga crediticia), y están clasificados bajo 2 CRS concretos (Multisectorial y Sensibilización). Por otra parte, destaca la incidencia de estos programas en América del Sur y Central.

**Palabras clave:** Cooperación Universitaria para el Desarrollo; Ayuda Oficial al Desarrollo; Movilidad; Becas; Universidad; Sensibilización; Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo; Cooperación para el Desarrollo; Rendición de cuentas.

**Abstract:** University Development Cooperation has considerably increased in the last years, as much in the number of public universities reporting their Official Development Aid (ODA), as in the economic effort they made; besides, in 2012 there has been a consensus in the 2011 data reporting. Using the 2011 official data and the consensus of criteria as starting points, we analyzed the 2011 ODA performance related with cooperation mobility actions (programs, scholarships and volunteering), and reached some conclusions, two of which we'd like to highlight: on one hand, most of the actions are considered as programs and scholarships, and are classified under two specific CRS (Multisector and Awareness); on the other hand, the influence of these actions in South and Central America is remarkable.

**Key words:** University Development Cooperation; Official Development Aid; Mobility, Scholarships; Awareness; Development Cooperation; University Development Cooperation Observatory; Accountability.

### ¿QUÉ ES EL OCUD?

El Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo nace en 2008 con la función principal de ser un sistema integrado de toda la información relativa a cooperación universitaria al desarrollo, cuyos objetivos son:

1. Ser el **punto de referencia** de la Cooperación Universitaria al Desarrollo en España.
2. Potenciar el **trabajo en red** entre universidades y con otros agentes de cooperación.
3. Facilitar la **integración de la CUD en el sistema de Cooperación Española**
4. **Mejorar el conocimiento** del sistema CUD dentro y fuera de las universidades
5. **Homologar** los diferentes tipos de acciones CUD, y así poder **intercambiar y compartir** experiencias entre universidades.
6. **Integrar los procesos** de gestión de recursos y los flujos de información.
7. Elaborar **informes periódicos** y facilitar el **acceso a la investigación y a la evaluación** de las actividades CUD.

En definitiva: Servir de *instrumento para la mejora de la calidad de la Cooperación Universitaria al Desarrollo y su expansión, en el marco de la reforma del sistema inter-*

*nacional de ayuda* (Declaración de París, Consenso europeo, Plan de Accra... y Plan Director de la Cooperación Española 2009-12).

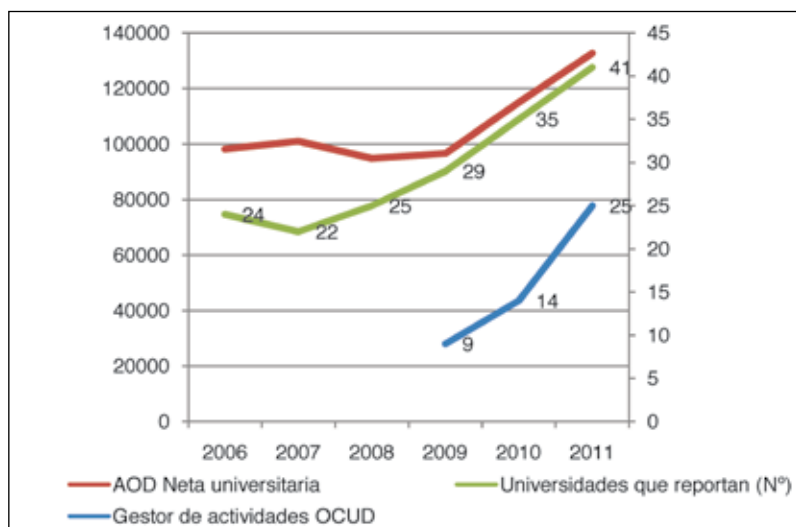
De éstos objetivos que se marcó el OCUD son el 3 y el 5 los que van centrar esta presentación, en tanto se tratará del proceso de elaboración del documento de consenso de criterios para el reporte de la encuesta de seguimiento PACI de las universidades, y el desempeño de las instituciones de educación superior españolas en esta encuesta.

## EVOLUCIÓN DE LA AOD UNIVERSITARIA (2006-2011)

Las universidades públicas<sup>1</sup> españolas empezaron en 2006 a reportar sus datos de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) en la Encuesta de Seguimiento PACI que año a año lanza el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. *Año tras año más universidades se han ido uniendo al reporte de datos, y también, los resultados de éste siguen pautas cada vez más estables, tal y como se muestra en la Ilustración 1. Así, a medida que aumenta el número de universidades que reportan datos, crece la AOD reportada.*

La tendencia comienza a estabilizarse en 2009, coincidiendo con la puesta en marcha de las herramientas web del OCUD.

Gráfico 1. Evolución de la contribución AOD de las Universidades (2006-2011)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Volcado AOD 2011 publicado por el MAEC<sup>2</sup>.

1. La ayuda oficial al desarrollo se define como los flujos o las corrientes dirigidas a países que figuran en la Parte I de la Lista del CAD como receptores de ayuda (<[www.oecd.org/dac/stats/daclist.htm](http://www.oecd.org/dac/stats/daclist.htm)>) y a instituciones multilaterales con destino a receptores de la ayuda de la Parte I y que son proporcionadas por organismos oficiales, incluidos gobiernos estatales y locales, o por sus organismos ejecutivos; y cada una de cuyas transacciones: a) se administra con el principal objetivo de promover el desarrollo y el bienestar económicos de los países en desarrollo; y b) es de carácter concesional y lleva un elemento de donación de al menos el 25 por ciento (calculado a un tipo de descuento del 10 por ciento). Luego la AOD universitaria sólo hará referencia a fondos de universidades públicas.

2. <<http://www.maec.es/es/MenuPpal/CooperacionInternacional/Publicacionesydocumentacion/Paginas/publicaciones1.aspx>>.

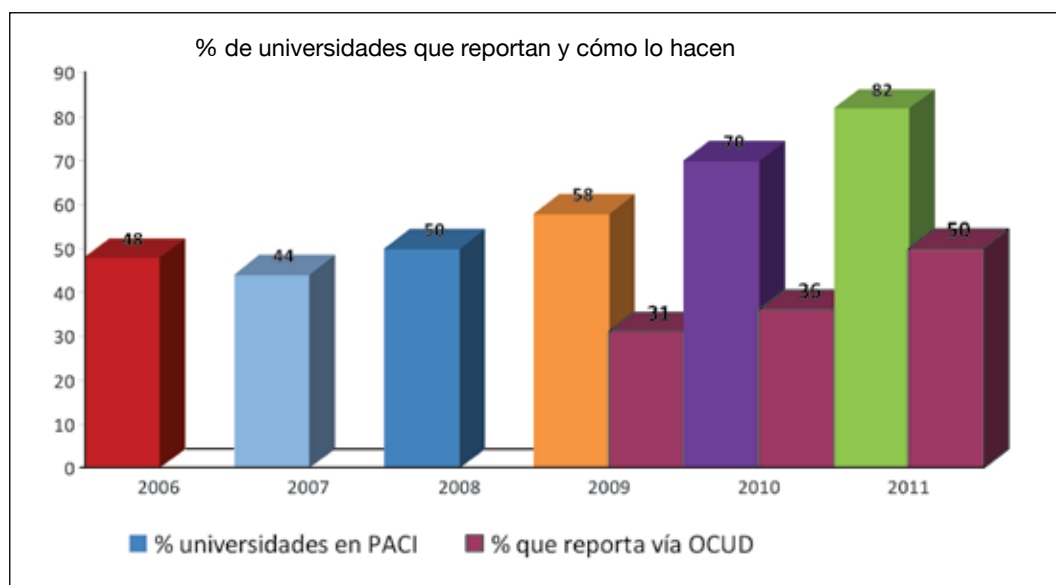


**Tabla 1.** Datos de evolución de la contribución AOD de las Universidades (2006-2011)

Año	N.º universidades que reportan	Universidades que reportan (%)	AOD Neta universitaria (€)	Incremento (%)
2006	24	48	9.820.141	
2007	22	44	10.104.966	2,90%
2008	25	50	9.488.634	-6,10%
2009	29	58	9.663.289	1,84%
2010	35	70	11.495.574	18,9%
2011	41	82	13.266.665	15,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Volcado AOD 2011 publicado por el MAEC.

El OCUD, para facilitar la consecución del objetivo de facilitar la integración de la CUD en el sistema de Cooperación Española, cuenta con una aplicación para que las universidades puedan generar la encuesta de seguimiento PACI automáticamente, el gestor de actividades. La evolución en la utilización de esta herramienta ha aumentado a un ritmo similar al del número de universidades que reportan su AOD desde 2009.

**Gráfico 2.** Universidades que utilizan el gestor de actividades del OCUD para la encuesta de seguimiento PACI

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Volcado AOD 2011 publicado por el MAEC.

La información contenida en el OCUD siempre va a ser más amplia que la exigida para la elaboración de la encuesta, ya que especifica clasificaciones propias de la cooperación universitaria al desarrollo y ofrece más detalle sobre los agentes que participan en las acciones y sus relaciones; sin embargo, se utiliza como referente la información total contenida en la encuesta en tanto no todas las universidades reportan vía OCUD.

## HOMOLOGANDO ACCIONES CUD: PROGRAMAS DE MOVILIDAD, BECAS Y VOLUNTARIADO

Uno de los principales intereses del OCUD ha sido lograr una homologación de los diferentes tipos de acciones CUD para poder intercambiar información y poder perfilar las líneas de la evolución de la CUD.

El último hito en este ámbito ha sido la elaboración conjunta del *Documento de consenso sobre el reporte de la AOD de las universidades: Vigilancia en la calidad de datos y consenso de criterios para la encuesta del PACI de las universidades* en la que participan MAEC-DGPOLDE, un grupo de universidades y el OCUD. En él se establecen reglas sobre cómo clasificar en la encuesta los diferentes tipos de acciones CUD.

Este documento se presentó y discutió en las II Jornadas OCUD que se celebraron en la Universitat de Girona en octubre de 2011, y fue aprobado por el Consejo Asesor del OCUD a principios de 2012 para su utilización como base en la encuesta de seguimiento 2011.

En este documento se establece cómo clasificar las acciones en cuanto al tipo de contribución (modo de canalización y carácter de la contribución), los datos presupuestarios (compromisos, desembolsos, ayuda ligada...), país y región, sector CAD, objetivo del Plan Director, tipo de ayuda, instrumento, vía de canalización de la ayuda, etc. Además se especifican clasificaciones propias de la CUD como el tipo de acción CUD o la temática CUD.

El documento se revisa en 2013 para dar pautas en la concreción de otros campos AOD, como los marcadores de orientación, beneficiarios, ODM y meta o evaluación.

### CÓMO SE CLASIFICAN LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD

Podemos dividir estas acciones en 3 grandes bloques:

- Ayudas para la formación y la sensibilización, entre las que estarían los Programa propio de becas de sensibilización, Beca para la realización de prácticas de fin de máster, Beca de voluntariado universitario en ONGD, Beca para la realización de Proyectos de Fin de Carrera (PFC), etc.<sup>3</sup>
- Voluntarios de NNUU y otros programas similares multilaterales
- Acciones de movilidad vinculadas a otras acciones (convenios, postgrados...) que no se han clasificado como tales, por lo que no se pueden

---

3. En este punto, se hace una diferenciación entre los programas en sí y las becas que están contenidas en dichos programas; el objeto de hacer esta distinción es lograr una diferenciación entre los programas en sí cuyo objeto es la sensibilización (CRS 99820), y las becas, con un objeto más concreto o formativo (sector concreto o CRS 43081. Enseñanza / Formación Multisectorial). Sin embargo, se ha comprobado que no todos los agentes han reportado el detalle de las becas y ayudas, aportando sólo información sobre el nivel genérico del programa, lo que implica una pérdida de información tanto sectorial como geográfica; por tanto en la revisión de 2012 del documento de consenso se abordará esta cuestión para solventarla.

En función de las pautas establecidas en el documento de consenso se presentan las características que presentan los distintos programas de movilidad.

Los códigos CRS más recurrentes en las acciones de movilidad serían:

- 43081. Enseñanza / Formación Multisectorial (para becas individuales)
- Específico de la temática (becas y ayudas al voluntariado individuales)
- 99820. Sensibilización (sólo para las convocatorias)

Tipo de ayuda:

- Cooperación Técnica (voluntariado y becas)
- Otros recursos (convocatorias)

Instrumento:

- H01. Sensibilización Social sobre la temática del desarrollo (convocatorias)
- D03- Becas de formación/investigación en PVD (becas)
- D01- Personal del país donante (voluntariado)

## AOD EN ACCIONES DE MOVILIDAD

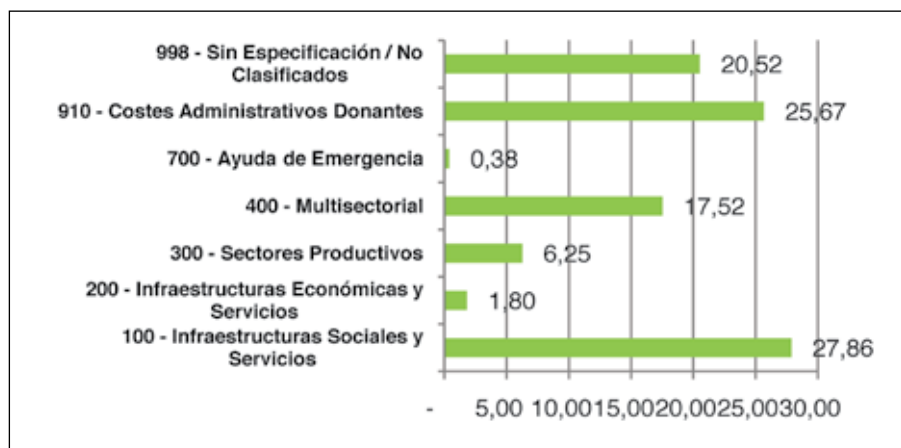
Haciendo una búsqueda del desempeño AOD de las universidades españolas en 2011 en función de estos criterios, comprobamos que los sectores CAD Multisectorial (400) y Sin Especificar (998) acaparan el 38,4% de los fondos AOD de la universidad española en 2011. Específicamente Formación Multisectorial (CRS 43081) y Sensibilización (CRS 99820) suman el 26,12%.

Tabla 2. Distribución de la AOD universitaria 2011 por códigos CAD

Sector CAD	Desembolso AOD	% sobre el total
100 - Infraestructuras Sociales y Servicios	3.695.694,66 €	27,86 %
200 - Infraestructuras Económicas y Servicios	239.203,73 €	1,80 %
300 - Sectores Productivos	829.794,14 €	6,25 %
<b>400 - Multisectorial</b>	<b>2.323.890,56 €</b>	<b>17,52 %</b>
<b>430 - Otros multisectorial</b>	<b>2.131.545,87 €</b>	<b>16,07%</b>
43010 - Ayuda multisectorial	1.111.98,64 €	8,38 %
43081 - Enseñanza / formación multisectorial	743.395,26 €	5,60 %
700 - Ayuda de Emergencia	50.430,77 €	0,38 %
910 - Costes Administrativos Donantes	3.405.299,67 €	25,67 %
<b>998 - Sin Especificación / No Clasificados</b>	<b>2.722.351,46 €</b>	<b>20,52 %</b>
99820 - Sensibilización sobre los problemas relacionados con el desarrollo	2.719.410,46 €	20,50 %
<b>Total</b>	<b>13.266.665,00 €</b>	<b>100,00 %</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Volcado AOD 2011 publicado por el MAEC.

Gráfico 3. Distribución porcentual de la AOD universitaria en 2011 por sectores CAD



Respecto a la distribución de la AOD en función del tipo de ayuda, la práctica totalidad del desempeño AOD se centra en acciones de cooperación técnica y otros recursos (éste último a menudo vinculado con el instrumento Sensibilización). En el caso de los instrumentos, la AOD universitaria en 2011 está más distribuida: priman los proyectos (que engloban más de la cuarta parte de los fondos), y casi el 32% se distribuye entre D01. Personal del País Donante, D03. Becas de Formación en PVD, y H01. Sensibilización.

Tabla 3. Distribución de la AOD universitaria por Tipo de Ayuda e Instrumento

Tipo de Ayuda	Desembolso AOD	%
Ayuda para programas	21.866,00 €	0,16 %
<b>Cooperación técnica</b>	6.921.527,32 €	52,17 %
<b>Otros recursos</b>	6.220.043,33 €	46,89 %
Proyecto de inversión	103.228,34 €	0,78 %
<b>Total</b>	<b>13.266.665,00 €</b>	<b>100,00 %</b>
Instrumento	Desembolso AOD	% del total
B01 - Apoyo general a ONGs, otras entidades privadas, e institutos de investigación	75.458,22 €	0,57 %
C01 - Proyecto	3.351.324,16 €	25,26 %
<b>D01 - Personal del país donante</b>	<b>885.748,75 €</b>	<b>6,68 %</b>
D02 - Otras asistencias técnicas	803.081,87 €	6,05 %
<b>D03 - Becas de formación / investigación (en PVD)</b>	<b>578.017,48 €</b>	<b>4,36 %</b>
E01 - Becas/formación en el país donante	1.448.324,38 €	10,91 %
G01 - Gastos administrativos no incluidos en otros ítems	3.405.299,67 €	25,67 %
<b>H01 - Sensibilización social sobre la temática del desarrollo</b>	<b>2.719.410,46 €</b>	<b>20,50 %</b>
<b>Total</b>	<b>13.266.665,00 €</b>	<b>100,00 %</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Volcado AOD 2011 publicado por el MAEC.

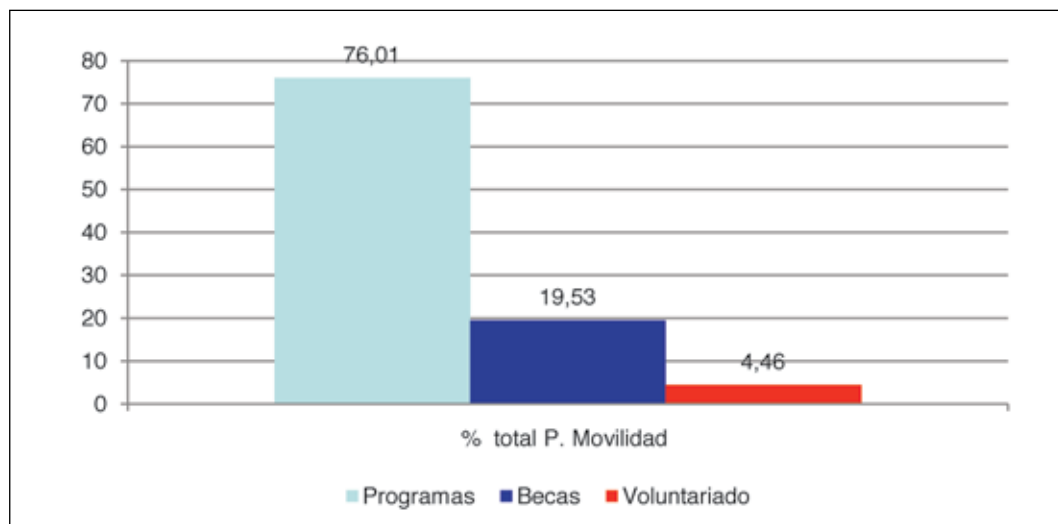
Cruzando los datos de ambas clasificaciones (tipo de ayuda e instrumento), y haciendo una selección más detallada en función del título de las acciones, cribando sólo aquellas que están vinculadas a movilidad de estudiantes españoles, obtenemos los siguientes resultados:

Tabla 4. AOD en acciones de movilidad: tipo de ayuda e instrumento

Acción	Tipo de ayuda - Instrumento	Desembolso AOD 2011	% del total P. movilidad	% del total AOD
Programas	Otros recursos – Sensibilización	577.986,59 €	76,01 %	4,36 %
Becas	Cooperación técnica – Becas en PVD	148.495,69 €	19,53 %	1,12 %
Voluntariado	Cooperación técnica – Personal del país donante	33.949,30 €	4,46 %	0,26 %
<b>Total</b>		<b>760.431,58 €</b>	<b>100,00 %</b>	<b>5,73 %</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Volcado AOD 2011 publicado por el MAEC.

Gráfico 4. Distribución porcentual de la ayuda dedicada a movilidad en función del tipo de ayuda e instrumento



Estos datos parecen indicar que, aunque son diferenciables las acciones de movilidad del resto, no se están especificando en el reporte todas las acciones, y se prefiere consignar sólo la información genérica de los programas. En todo caso, son mucho más habituales las acciones de formación (con carga crediticia o encaminadas a obtener un título) que las acciones de movilidad que no tienen una contrapartida académica.

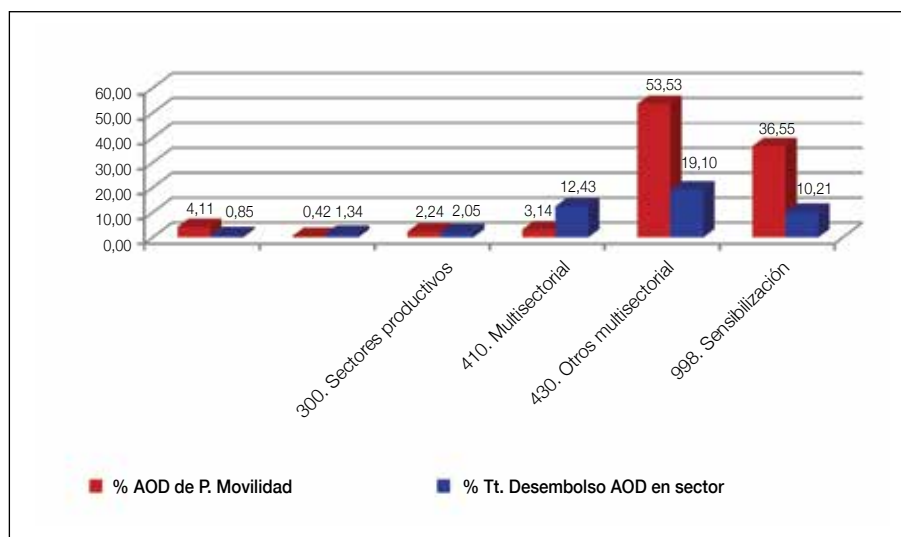
Se ve la misma tendencia a generalizar en la distribución sectorial de estas acciones, primando sobre las demás acciones los códigos de Multisectorial y Sensibilización, y que suponen una parte importante del desempeño de las universidades en estos sectores concretos.

**Tabla 5.** Distribución sectorial de la AOD dedicada a programas de movilidad

Sector CAD I	Desembolso 2011	% total respecto a P. movilidad	% total CRS
100. Infraestructuras sociales y servicios	31.247,63 €	4,11	0,85
200. Infraestructuras económicas y servicios	3.200 €	0,42	1,34
300. Sectores productivos	17.024,19 €	2,24	2,05
410. Multisectorial	23.914,19 €	3,14	12,43
430. Otros Multisectorial	407.072,21 €	53,53	19,10
998. Otros*	277.973,26 €	36,55	10,21
<b>Total</b>	<b>760.431,58 €</b>	<b>100 %</b>	

\* Contiene CRS 99820. Sensibilización

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Volcado AOD 2011 publicado por el MAEC

**Grafico 5.** Distribución sectorial de la AOD de programas de movilidad

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Volcado AOD 2011 publicado por el MAEC.

Por último, respecto a la distribución geográfica de estas acciones, se constata el hecho de que un buen número de ellas se encuadran dentro de la clasificación países en vías de desarrollo no especificados (PVD no especificado), seguida de lejos por Ruanda, Población Saharaui, Colombia o Guatemala.

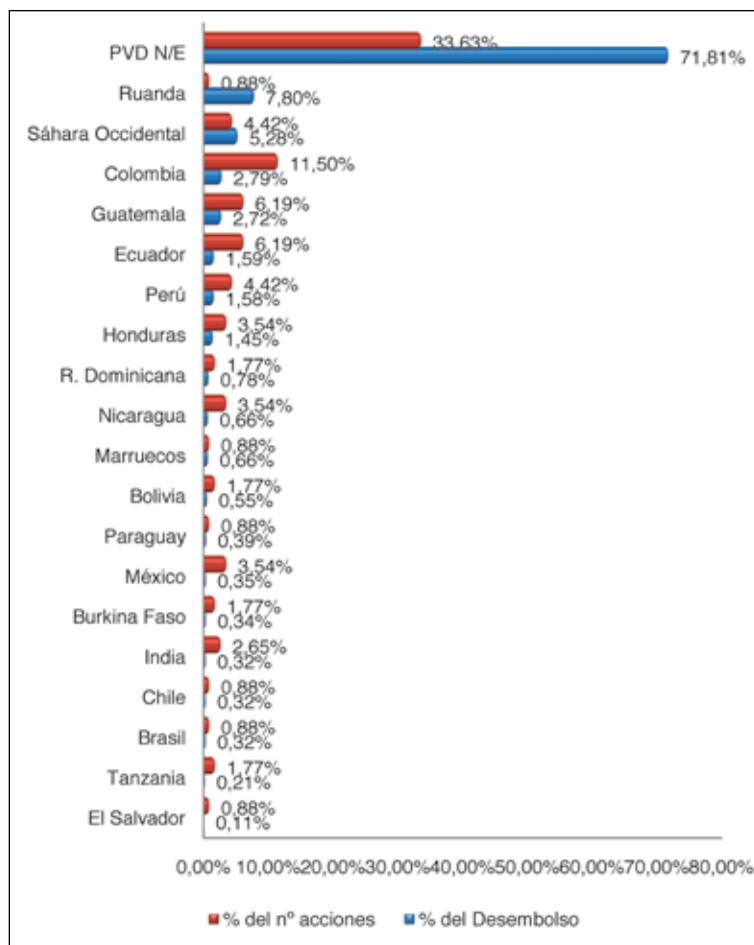
**Tabla 6.** Desembolso AOD y n.º de acciones de movilidad distribuidas geográficamente

<b>País</b>	<b>Desembolso AOD</b>	<b>% del total</b>	<b>N.º de acciones</b>	<b>% del n.º acciones</b>	<b>Desembolso medio por acción</b>
PVD N/E	546.103,11 €	71,81%	38	33,63%	14.371,13 €
Ruanda	59.280,87 €	7,80%	1	0,88%	59.280,87 €
Sáhara Occidental	40.143,00 €	5,28%	5	4,42%	8.028,60 €
Colombia	21.204,73 €	2,79%	13	11,50%	1.631,13 €
Guatemala	20.683,11 €	2,72%	7	6,19%	2.954,73 €
Ecuador	12.109,46 €	1,59%	7	6,19%	1.729,92 €
Perú	12.034,73 €	1,58%	5	4,42%	2.406,95 €
Honduras	11.018,92 €	1,45%	4	3,54%	2.754,73 €
R. Dominicana	5.909,46 €	0,78%	2	1,77%	2.954,73 €
Nicaragua	5.030,00 €	0,66%	4	3,54%	1.257,50 €
Marruecos	5.000,00 €	0,66%	1	0,88%	5.000,00 €
Bolivia	4.154,73 €	0,55%	2	1,77%	2.077,37 €
Paraguay	2.954,73 €	0,39%	1	0,88%	2.954,73 €
México	2.650,00 €	0,35%	4	3,54%	662,50 €
Burkina Faso	2.554,73 €	0,34%	2	1,77%	1.277,37 €
India	2.400,00 €	0,32%	3	2,65%	800,00 €
Brasil	2.400,00 €	0,32%	1	0,88%	2.400,00 €
Chile	2.400,00 €	0,32%	1	0,88%	2.400,00 €
Tanzania	1.600,00 €	0,21%	2	1,77%	800,00 €
El Salvador	800,00 €	0,11%	1	0,88%	800,00 €
América Latina	0,00 €	0,00%	2	1,77%	-
Argentina	0,00 €	0,00%	2	1,77%	-
Santo Tomé y Príncipe	0,00 €	0,00%	2	1,77%	-
Uruguay	0,00 €	0,00%	2	1,77%	-
Camerún	0,00 €	0,00%	1	0,88%	-
<b>Total general</b>	<b>760.431,58 €</b>	<b>100,00%</b>	<b>113</b>	<b>100%</b>	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Volcado AOD 2011 publicado por el MAEC.

Además existe una diferencia entre la distribución geográfica del desempeño AOD con el número de acciones, por lo que se ha hallado el desempeño medio por acción por cada país.

**Grafico 6.** Distribución geográfica de la AOD y n.º de acciones de los programas de movilidad



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del Volcado AOD 2011 publicado por el MAEC.

## CONCLUSIONES

- 95% de AOD destinada a P. de movilidad están enfocados a programas y becas (carga crediticia), 5% restante a programas de voluntariado.
- 91% están clasificados bajo los CRS Otros Multisectorial y Sensibilización.
- La mayoría de las acciones clasificadas como Programas Propios o Convocatorias se dirigen a PVD no especificado, seguidas de las desarrolladas en América del Sur y América Central y Caribe.
- De las acciones que se han dirigido a un país determinado (detalle de la acción) destacan Colombia, Ecuador, Guatemala, Perú y Sáhara Occidental.
- Existen, en todo caso, diferencias significativas entre el número de acciones clasificadas en cada país y la distribución geográfica del desempeño AOD de los programas de movilidad.



# Programa de movilidad Formación Solidaria-UPNA: evaluación tras diez años de historia

UPNA's Solidarity Education mobility programme:  
Evaluation after ten years of history

Guillermo OTANO JIMÉNEZ<sup>1</sup> / Susana IRISARRI PRIMICIA<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales UPNA  
guillermo.otano@unavarra.es

<sup>2</sup>Área de Cooperación Universitaria al Desarrollo. Sección de Relaciones Exteriores UPNA  
susana.irisarri@unavarra.es

**Resumen:** La presente comunicación tiene por objetivo presentar los resultados de la evaluación del programa de movilidad internacional Formación Solidaria que gestiona y coordina el Área de Cooperación al Desarrollo adscrita a la Sección de Relaciones Exteriores de la Universidad Pública de Navarra (UPNA). Dicho programa comenzó a funcionar durante el curso académico 2000/01 y, desde entonces hasta el momento actual, se han publicado once convocatorias (doce, si contamos con la de este curso 2012/13).

**Palabras clave:** Programa Formación Solidaria; programa de movilidad; educación para el desarrollo; Universidad Pública de Navarra.

**Abstract:** This conference presents de results of the the Solidarity Education mobility programme's evaluation, coordinated by the Cooperation for Development Area, Public University of Navarra's International Relations Office. This programme was born in the academical year 2000/2001 and twelve calls for applicatons have been published until now.

**Key words:** Solidarity Education Programme; mobility programme; education for development; Public University of Navarra.

La presente comunicación tiene por objetivo presentar los resultados de la evaluación del programa de movilidad internacional Formación Solidaria que gestiona y coordina el Área de Cooperación al Desarrollo adscrita a la Sección de Relaciones Exteriores de la Universidad Pública de Navarra (UPNA). Dicho programa comenzó a funcionar durante el curso académico 2000/01 y, desde entonces hasta el momento actual, se han publicado once convocatorias (doce, si contamos con la de este curso 2012/13). Los tres objetivos que se propuso alcanzar con la puesta en marcha de Formación Solidaria, a grandes rasgos, están en sintonía con las dimensiones básicas de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD)<sup>1</sup>:

1. Fomentar la solidaridad y los valores de la cooperación en la Universidad.
2. Poner el conocimiento universitario al servicio de la cooperación internacional al desarrollo.

---

1. Véase el artículo 11 del Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo aprobado en 2005. Disponible on line [última consulta: 12 de septiembre de 2012]: <<http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/CODIGOCONDUCTA.pdf>>.

3. Enriquecer los procesos formativos y las destrezas prácticas de estudiantes y docentes en este ámbito facilitando la movilidad entre universidades del Sur y la UPNA.

La participación en el programa tiene, por lo tanto, dos vertientes.

- Por un lado, desde la UPNA se abre una convocatoria anual que ofrece a estudiantes de 15 titulaciones, la posibilidad de realizar las prácticas o los Proyectos Fin de Carrera (PFC) mediante su incorporación en proyectos de cooperación al desarrollo que se llevan a cabo en varios países del Sur.
- Por otro lado, se ofrece al profesorado del Sur la posibilidad de venir a la UPNA para realizar una estancia de estudio, formación y/o investigación en el Departamento con el que se ha estado en contacto a través de las prácticas y los PFC de los estudiantes.

En relación con el funcionamiento, la idea inicial era contar en cada país de destino con una ONG local o extranjera (que estuvieran dispuestas a aceptar la colaboración de becarios/as del programa en su trabajo sobre el terreno) y una universidad (que pudiera ofrecer cobertura técnica o administrativa a la labor realizada por el alumnado). Las contrapartes se encargarían de definir el número de estudiantes requerido, el perfil demandado y el trabajo a realizar, en función de sus propias necesidades. De manera que, cada año, según la demanda de las contrapartes locales, se pudiera abrir una convocatoria de Formación Solidaria para las diferentes carreras.

Siguiendo este esquema, a lo largo de los diez últimos años se ha forjado una red de contactos estables con universidades y organizaciones locales de una decena de países iberoamericanos, principalmente de América del Sur (Bolivia, Perú, Ecuador, Chile) y del área centroamericana-caribe (El Salvador, Nicaragua, Cuba); así como con Mozambique, en el continente africano y Territorios Palestinos, en el asiático. De este modo, alrededor de 265 estudiantes del campus navarro han realizado sus prácticas o Proyectos Fin de Carrera vinculados a la cooperación al desarrollo, ya sea desde las universidades de destino o sobre el terreno con ONG locales; más de 25 docentes han hecho un seguimiento de estos procesos formativos de sus respectivos departamentos; y, hasta la fecha, al menos 50 docentes del Sur han venido a la UPNA facilitando el intercambio de conocimientos y el aprendizaje mutuo en diferentes áreas de trabajo.

Por otra parte, la consolidación del programa ha permitido la puesta en marcha de muchos otros proyectos en el ámbito de la CUD, a través de estrategias de colaboración a largo plazo con universidades del Sur y en el marco de temáticas tan variadas como: gestión sostenible de suelos, producción agropecuaria, derechos humanos, justicia gratuita, equidad de género, etc.; igualmente ha servido para detectar necesidades, recabar demandas concretas de la comunidad universitaria de la UPNA en temas de sensibilización y formación en cooperación al desarrollo.

Teniendo en cuenta la función vertebradora que el programa ha ejercido dentro del Área de Cooperación al Desarrollo de la UPNA, y aprovechando la coincidencia

con su décimo aniversario, desde la Sección de Relaciones Exteriores de la Universidad se decidió llevar a cabo una evaluación del mismo, cuyo planteamiento, objetivos y resultados presentamos a continuación.

## 1. PLANTEAMIENTO DE LA EVALUACIÓN: LÍMITES, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Como hemos señalado en la introducción, la participación en el programa consta de dos vertientes: la que se ofrece al alumnado de la UPNA para llevar a cabo sus prácticas o Proyectos Fin de Carrera en la red de Universidades del Sur que colaboran con Formación Solidaria; y la que se ofrece a docentes de dichas universidades, de manera complementaria, para realizar estancias de investigación o formación en el campus de la UPNA. En la medida en que el número de estudiantes que participan anualmente en Formación Solidaria es superior al de profesorado visitante que recibe la UPNA a través del programa, se planteó centrar la evaluación en análisis del servicio que se le presta al alumnado participante así como en el impacto que dicha experiencia tiene en sus trayectorias posteriores (en términos de sensibilización y mejora de sus destrezas profesionales). Queda pendiente, por lo tanto, iniciar una segunda fase de la evaluación dedicada a analizar en profundidad la participación de profesorado del Sur en el programa y las posibilidades de colaboración interuniversitaria que abre su presencia en la UPNA.

Una vez delimitado el alcance de la evaluación, el planteamiento de la investigación se centró en tres aspectos del programa.

1. En primer lugar, el análisis longitudinal de la participación del alumnado durante los últimos diez años, en función de diversas variables (como, por ejemplo, el género, los estudios que estaban cursando en aquel momento, el país de destino o la labor realizada).
2. En segundo lugar, la experiencia de los becarios y las becarias de Formación Solidaria a través de su participación en el programa (por ejemplo, su formación previa en cooperación al desarrollo, su opinión acerca de los servicios prestados, la valoración de la experiencia sobre el terreno, etc.) y su impacto en las trayectorias posteriores.
3. Finalmente, se propuso entrevistar tanto al personal administrativo implicado en la gestión del programa (para recabar información sobre los desafíos que plantea su gestión) como al profesorado de la UPNA implicado en la tutorización del alumnado (con el objetivo de conocer su opinión sobre la relación con las contrapartes y la aportación del programa en la formación académica-profesional del estudiantado).

### 1.1. Objetivos de la evaluación

**Objetivo general:** Sistematizar el conocimiento existente sobre el funcionamiento pasado y presente del programa, elaborar criterios de mejora, y sugerir propuestas para fortalecer el programa en sus futuras ediciones.

Ámbito de la evaluación	Objetivos específicos
Gestión del programa	<p>G1. Analizar la información disponible en las bases de datos para conocer cómo ha evolucionado la participación en el mismo y, al mismo tiempo, establecer criterios para incorporar la información que se genere en las próximas convocatorias pensando en futuros análisis.</p> <p>G2. Conocer los retos iniciales que supuso la puesta en marcha del programa, examinar en qué medida se solventaron o no y de qué manera se podrían solucionar.</p> <p>G3. Elaborar una serie de recomendaciones para mejorar la gestión del programa.</p>
Participación de departamentos y facultades	<p>D1. Conocer el número de estudiantes, según la titulación y la facultad o departamento al que pertenecen, que han participado anualmente en Formación Solidaria.</p> <p>D2. Conocer las fortalezas, debilidades y oportunidades del programa, desde el punto de vista de cada facultad o departamento.</p> <p>D3. Conocer los diferentes puntos de vista sobre la cuestión del reconocimiento académico de las actividades que lleva a cabo el alumnado participante en Formación Solidaria.</p>
Participación del alumnado	<p>CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA PARTICIPACIÓN</p> <p>A1. Conocer el perfil de la participación (carrera, país de destino, año en el que participó).</p> <p>A2. Conocer qué tipo de actividad llevó en el país de destino, la duración de la estancia y cómo se incorporó a su trabajo en el país de destino.</p> <hr/> <p>CONTACTO PREVIO DE PARTICIPANTES CON LA CpD</p> <p>A3. Identificar los canales de comunicación a través de los cuales los y las participantes conocieron el programa de FS.</p> <p>A4. Conocer las razones que motivaron la participación de los y las estudiantes en el programa de FS.</p> <p>A5. Conocer los canales a través de los cuales recabaron información sobre el país de destino.</p> <p>A6. Conocer el grado de familiaridad de cada participante con la cooperación internacional antes de participar en el programa.</p> <hr/> <p>VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA</p> <p>A6. Conocer cuáles son los elementos más valorados de la experiencia vivida en el país de destino</p> <p>A7. Conocer la valoración que hacen los y las participantes en Formación Solidaria del Área de Cooperación al Desarrollo del departamento de Relaciones Exteriores y del acompañamiento de la comunidad universitaria durante la participación en el programa.</p> <p>A8. Conocer si existe una demanda de acompañamiento posterior a la vuelta y qué es exactamente lo que demandan.</p> <p>A9. Conocer el número de exparticipantes dispuestos a participar en las futuras sesiones formativas del programa.</p> <hr/> <p>TRAYECTORIAS POSTERIORES AL PROGRAMA</p> <p>A10. Conocer cuántas personas han continuado formándose en materias relacionadas con la cooperación al desarrollo.</p> <p>A11. Conocer si tras Formación Solidaria han optado a algún otro programa de becas que promueve la formación en cooperación internacional al desarrollo.</p> <p>A12. Conocer la situación laboral de cada participante y determinar en qué medida su paso por Formación Solidaria afectó su trayectoria laboral.</p> <p>A13. Conocer el grado de implicación de los y las exparticipantes con el tejido asociativo navarro.</p>

## 1.2. Metodología empleada

De acuerdo con el diseño y los objetivos de la evaluación, a la hora de recabar la información se decidió combinar metodología cualitativa y cuantitativa.

- La parte relativa al análisis de las características estructurales de la participación (objetivos G1, D1, A1) se llevó a cabo mediante la explotación de la base

de datos del programa (incluida en un archivo de Microsoft Excell) donde vienen recogidos las características básicas del alumnado participante en las diez convocatorias publicadas hasta el momento en que se realizó la evaluación (contiene variables relativas al género, año de participación, carrera, duración de la estancia, país de destino, tipo de trabajo realizado).

- Para conocer el punto de vista subjetivo (opiniones, valoraciones, sugerencias) del alumnado participante en el programa Formación Solidaria se diseñó un cuestionario *ad hoc*. El cuestionario constaba de 34 preguntas repartidas en tres bloques temáticos.
  - El primero de ellos estaba destinado a completar la información sobre las características básicas de la participación de becarios y becarias en el programa (objetivos A2, A3, A4, A5), su valoración de la experiencia y el servicio prestado (objetivos A6, A7), así como el acompañamiento posterior a la vuelta (objetivos A8, A9).
  - La segunda parte del cuestionario se dividió en tres itinerarios posibles de acuerdo con la situación laboral de exparticipantes en Formación Solidaria (en función de si habían completado sus estudios, se hallaban trabajando o a la búsqueda del primer empleo). Lo que se pretendía era conocer cuántas de estas personas estaban trabajando (o se planteaban trabajar) en cooperación al desarrollo y el impacto de la experiencia en su formación profesional (objetivos A10, A11).
  - La tercera parte incluía una batería de preguntas relacionadas con la participación de personas exbecarias en el tejido asociativo relacionado con la cooperación. El propósito de estas preguntas era conocer el porcentaje de exparticipantes que tras su participación Formación Solidaria realizaban labores de voluntariado en organizaciones de la sociedad civil, así como implicación en acciones de sensibilización (objetivos A12, A13).
- Finalmente, para conocer el punto de vista del personal administrativo y el profesorado involucrado en la tutorización de alumnado becario, se optó por realizar una serie de entrevistas semiestructuradas con informantes clave (se realizaron 9 entrevistas en total).

## 2. RESULTADOS I: EL ANÁLISIS LONGITUDINAL DE LA PARTICIPACIÓN EN FORMACIÓN SOLIDARIA

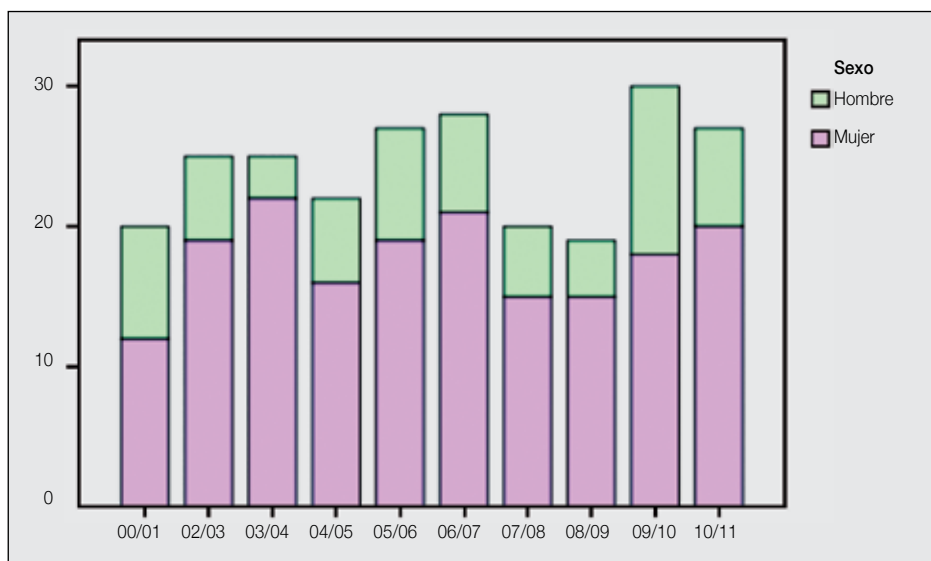
En la primera fase de la investigación, el análisis de los datos recogidos en el archivo histórico del programa permitió identificar algunas características estructurales de la participación en Formación Solidaria. A primera vista, dicha revisión inicial sugiere la presencia de dos patrones relativos a las características del alumnado participante en Formación Solidaria.

En primer lugar, destaca la regularidad en el número de estudiantes que participan anualmente en el programa, que oscila entre veinte y treinta becarios/as por con-

vocatoria (Gráfico 1). Lo cual arrojaría un total estimado de 265 participantes a lo largo de las diez convocatorias publicadas hasta la fecha. Desafortunadamente, para realizar este análisis sólo pudimos contar con los datos relativos a 243 participantes debido a la pérdida de los datos correspondientes a la convocatoria del curso académico 2001/02.

En segundo lugar, como se observa en el mismo gráfico, se trata de un alumnado esencialmente femenino, tanto en el ratio de estudiantes por año como en el cómputo global (en el que el número de alumnas, 177, dobla ampliamente al de alumnos varones, que asciende a 66).

Gráfico 1. Número anual de participantes por sexo



Lejos de ser una particularidad del programa, este hecho puede interpretarse como el reflejo de una tendencia estructural que en los últimos años viene confirmando la presencia mayoritaria de las mujeres en todas las facultades y escuelas de la UPNA (salvo en algunas enseñanzas técnicas, como Ingeniería Industrial o Telecomunicaciones, donde los hombres están todavía en mayoría numérica).

En lo que se refiere a la participación de los diferentes centros de enseñanza en Formación Solidaria (Tabla 1), se observa cómo, en términos absolutos, aproximadamente un tercio de las plazas ofertadas a lo largo de las diez convocatorias se ha repartido entre las titulaciones de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (Magisterio, Trabajo Social, Sociología), otro tercio fue a parar a la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agrónoma (ETSIA), y el tercio restante se distribuyó entre los demás centros de enseñanza. Si se observa la trayectoria por separado de las facultades y escuelas que componen este último grupo, vemos cómo la participación de la Escuela de Estudios Sanitarios (EES) y la de la Facultad de Ciencias Jurídicas (FCJ) ha sido más regular en

el tiempo, razón por la cual sus totales son ligeramente superiores, que la de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial y Telecomunicaciones (ETSIIT) y la de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE).

**Tabla 1.** Evolución de la participación en Formación Solidaria por centros de enseñanza y convocatoria

Centro	Convocatoria										Total	%
	00/01	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11		
E.E.S.	2	2	2	2	2	4	4	6	9	7	40	16,5
E.T.S.I.A.	12	10	12	9	7	6	2	4	7	0	69	28,4
E.T.S.I.I.T.	2	1	0	0	2	3	0	0	6	7	21	8,6
F.C.E.E.	0	2	2	1	3	2	0	1	0	1	12	4,9
F.C.H.S.	4	7	8	8	10	10	9	6	6	7	75	30,9
F.C.J./E.P.J.	0	3	1	2	3	3	5	2	2	5	26	10,7
Total	20	25	25	22	27	28	20	19	30	27	243	100,0

En relación con el tipo de actividad que fueron a realizar en el país de destino, tenemos que, la proporción de estudiantes que realizaron sus prácticas profesionales a través de Formación Solidaria casi duplica a la de quienes llevaron a cabo sus proyectos de fin de carrera –61,3% de estudiantes en prácticas, frente a un 37,4% con proyecto–. Esto se explica en parte por el peso mayoritario que a lo largo de las 10 convocatorias analizadas han tenido las titulaciones relacionadas con las Ciencias Sociales y Jurídicas y las Ciencias de la Salud –puesto que, en estos casos, las prácticas oficiales vienen incorporadas en su plan de estudios–, frente a las Enseñanzas Técnicas –que son las únicas, junto con la licenciatura en Sociología, que exigen la realización de un PFC–.

Por otra parte, este análisis inicial de los datos parecía indicar a grandes rasgos que la participación de las titulaciones con prácticas ha tenido una mayor continuidad en el tiempo que aquellas titulaciones que ofrecen llevar a cabo el Proyecto Fin de Carrera a través del programa. Una explicación posible a este hecho –como se puso de manifiesto en las entrevistas con los tutores y tutoras y el personal administrativo– es que, efectivamente, las prácticas se realizan con contrapartes que trabajan en sectores específicos y de manera continuada (como hospitales, escuelas, guarderías, asesorías jurídicas, etc.), lo cual facilita la previsibilidad en el número de plazas anuales que demandan. Mientras que la demanda de aquellas contrapartes que funcionan por proyectos (como las ONGD o las agencias de cooperación), en las que se integran normalmente los PFC, está sometida a la duración de los mismos y, por lo tanto, es más inestable. Sin embargo, esta explicación no era válida en el caso de la Facultad de de Ciencias Económicas que, a pesar de ofertar prácticas, ha tenido plazas vacantes muchos años debido a la escasez de demanda por parte del alumnado de sus titulaciones (Empresariales, Económicas y LADE), lo cual nos llevó a preguntarnos por el tipo de incentivos que ofrece la participación en Formación Solidaria.



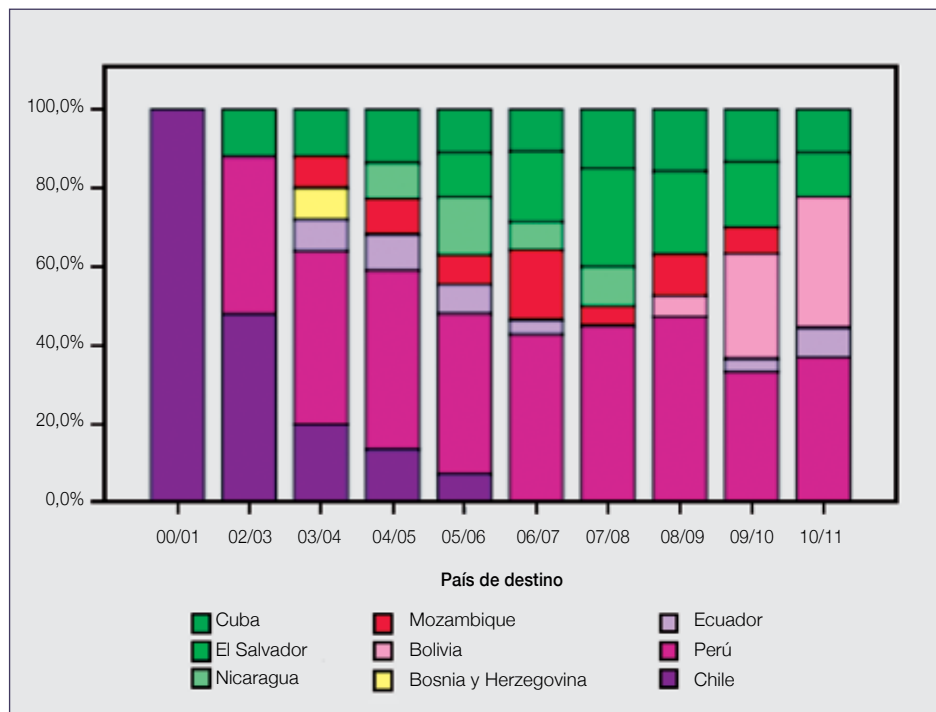
Finalmente, en relación con la distribución de las plazas según país de destino, el análisis inicial de los datos mostró dos hechos relevantes. En primer lugar, a pesar de que en los comienzos del programa no se plantearon de manera explícita prioridades geográficas a la hora de trabajar en el exterior, los datos muestran una tendencia a cooperar con países latinoamericanos. Lo cual es comprensible si tenemos en cuenta los vínculos sociales, económicos y culturales que históricamente han ligado a España y Latinoamérica. En este sentido, como se señaló en la introducción, más que las prioridades geográficas, a la hora de trabajar en una determinada comunidad o en un determinado país pesaron más otro tipo de criterios como la existencia de contactos previos, la posibilidad de contar con una universidad en el país de destino, la compatibilidad de la demanda externa (de las contrapartes) y la oferta interna (de plazas), etc.

En segundo lugar, si se analiza el porcentaje de variación del alumnado según el país de destino (Gráfico 2), vemos que se mantiene más estable en unos casos –como los de Perú o Cuba– que en otros –como los de Nicaragua o Ecuador–. En este sentido, como señalamos más arriba, lo que se puso de manifiesto durante la evaluación es que la estabilidad en la colaboración con un determinado país o la continuidad de las plazas, no dependen tanto de la voluntad de gestores del programa, como del tipo de red que se establece para cada proyecto y del equilibrio que se dé entre la demanda (externa) de plazas por parte de la contraparte y la demanda (interna) del alumnado de la UPNA dispuesto a cubrir las plazas disponibles en cada convocatoria. Es decir, aunque el papel de quien gestiona puede ser decisivo para iniciar la colaboración en determinados lugares, la continuidad a largo plazo de estas iniciativas –que empiezan siendo personales– dependen de que las expectativas de las partes implicadas (de las organizaciones locales, de alumnado, de tutores/as de aquí y de allí, etc.) se vayan cumpliendo año tras año en cada convocatoria, lo cual genera, en última instancia, la consolidación de la red y la estabilidad en las relaciones institucionales.

En el caso de Cuba, El Salvador o Perú, por ejemplo, las contrapartes locales reciben principalmente estudiantes que van a realizar sus prácticas lo cual ha permitido una mayor estabilidad en el número de plazas anuales y una relación más sólida con las contrapartes. En el caso de otros países como Bosnia Herzegovina, Ecuador o Nicaragua, el alumnado de Formación Solidaria trabajó en proyectos de cooperación al uso que, una vez finalizados, no tuvieron mayor continuidad. Por otra parte, merece destacar el caso de Chile, que pasó de acaparar todos el alumnado de Formación Solidaria en la convocatoria 2000/01 a desaparecer del programa cinco años más tarde. La colaboración con Chile fue posible gracias a la colaboración con un conjunto de ONGD navarras que trabajaban en un proyecto de cooperación dirigido a la comunidad mapuche, junto con la Universidad de Santiago de Chile y las ONG locales. Uno de los aspectos más positivos de aquella experiencia es que la envergadura del proyecto permitió mandar a estudiantes de varias licenciaturas a trabajar de manera conjunta en una misma comunidad, algo que no se ha vuelto a repetir. No obstante, tras la finalización de aquel proyecto, no se volvió a trabajar en aquel país.



**Gráfico 2.** Porcentaje de variación del alumnado participante en Formación Solidaria según país de destino (2000-2011)



### 3. RESULTADOS (II): LA ENCUESTA AL ALUMNADO

La segunda parte de la evaluación se llevó a cabo mediante una encuesta a ex-participantes en el programa. Desafortunadamente, como apuntamos en el anterior apartado, en el curso de la investigación encontramos una serie de inconvenientes con la recogida de datos. Los 265 casos posibles que conformaban el universo poblacional inicial se vieron reducidos finalmente a 216, tras destacar los de la convocatoria 2001/02 (por la pérdida de los mismos) y los de la convocatoria 2010/2011 (porque en el momento de la evaluación se hallaban todavía en el extranjero). Asimismo, surgieron problemas para contactar con todas estas personas, lo cual motivó que el número de cuestionarios cumplimentados fuera relativamente bajo (respondieron finalmente 61 personas de 216, es decir, el 28,2% del total). No obstante, y aunque lo ideal hubiera sido tener las respuestas de los 216, consideramos que era una muestra suficientemente representativa en términos analíticos para los propósitos de la evaluación.

Aunque el análisis pormenorizado de la encuesta excede el espacio de esta ponencia, a continuación presentamos de manera sintética algunos resultados significativos de la encuesta en relación con los tres aspectos apuntados más arriba (conocimiento previo, valoración de la experiencia, impacto en la trayectoria posterior).

### 3.1. El conocimiento previo del programa y el grado de familiaridad del alumnado participante con la Cooperación al Desarrollo

En relación con esta cuestión, los resultados de la encuesta mostraron tres hallazgos significativos. En primer lugar, descubrimos que el boca a boca es el primer canal de comunicación a través del cual el alumnado llega a conocer el programa de Formación Solidaria, ya sea porque terminan conociendo a alguien de su carrera que participó en anteriores convocatorias (40,7% de las respuestas obtenidas) o bien porque hay docentes que les hablan del mismo (22,2%). Esto quiere decir que la comunicación informal funciona, lo cual es un indicador muy positivo, pues si la mayoría de experiencias hubieran sido malas, los y las posibles participantes no se interesarían por el programa. No obstante, sirve también de advertencia, ya que, en cierto modo, da a entender que los canales oficiales de comunicación (las sesiones informativas y la página web de la universidad) pueden hacer más por llegar directamente al estudiantado.

En segundo lugar, aunque en el repertorio de motivaciones para participar en Formación Solidaria confluyen motivaciones de tipo hedonista (como, por ejemplo, «viajar al extranjero») o instrumental (del tipo «tener una experiencia laboral diferente»), con otras de carácter vocacional («siempre me atrajo el mundo de la cooperación») o comprometido (en el caso de quienes desean «poner su conocimiento al servicio de una causa social»), son éstas últimas las que prevalecen. Esta sensibilidad previa se refleja en que aproximadamente la mitad de los encuestados (44,3%) afirmó haber tenido algún tipo de contacto previo con la cooperación al desarrollo (en campos de trabajo, como voluntario en ONGD, o participando en movimientos de solidaridad).

Asimismo, en tercer lugar, tenemos que alrededor de la mitad de las personas encuestadas (el 50,7%) había realizado algún tipo de formación previa en cooperación al desarrollo antes de viajar al país de destino. No obstante, lo que se puso de manifiesto en la encuesta es necesidad de estandarizar la formación del futuro alumnado becario ante la oferta de canales formativos, así como la diversidad de temáticas que engloba la cooperación al desarrollo.

### 3.2. Valoración de la experiencia

En términos generales, el análisis de los datos ofrece una valoración positiva del programa por parte del alumnado. Cabe destacar que, de todo el repertorio de motivaciones que mueven a éste a participar en Formación Solidaria, lo que más aprecia a la vuelta son los aspectos relacionados con la apertura de horizontes mentales o la experiencia vital de conocer otras formas de vida. Así pues, cuando se les pregunta al respecto, los aspectos más valorados están relacionados con «conocer otras culturas» (con el 25,3% de las respuestas), «conocer la realidad de los países del Sur» (25,3% de las respuestas) o «convivir con las comunidades locales» (21,3% respectivamente).

Frente a estos, aquellas opciones de carácter más egoísta o hedonista como «enriquecer mi trayectoria personal» o «viajar al extranjero» fueron las menos valoradas por el alumnado (con el 11,2% de las respuestas y el 2,2%, respectivamente).

Estos resultados reafirman algunas ideas que se repetían reiteradamente en las memorias de actividad escritas por los becarios y las becarias a su vuelta, reflejadas en expresiones como: «hay un antes y un después», «aquello no era como me lo había imaginado», «el trato con la gente fue increíble», «recibí mucho más de lo que pude aportar con mi trabajo», etc. Se puede deducir de todo ello que, en términos generales, la experiencia de Formación Solidaria les sirve a la mayoría de estudiantes para romper con las ideas preconcebidas sobre los países en vías de desarrollo y/o la población de las comunidades locales con las que trabajan las ONGD. Y en este sentido, podemos afirmar que el programa cumple con el objetivo de sensibilizar y familiarizar a estudiantes con las problemáticas y los valores propios de la cooperación al desarrollo.

Por otra parte, el análisis de las preguntas dirigidas a conocer la valoración de aspectos específicos relacionados con los servicios prestados por la UPNA y la experiencia en el país de destino, ofreció algunos hallazgos interesantes. En primer lugar, cabe destacar que los aspectos mejor valorados (del uno al diez) por participantes en Formación Solidaria eran «la convivencia con la población local» (que obtiene un 9), «la acogida por parte de la ONG local» (con un 8,30) y «el trato recibido por el personal del Área de Cooperación al Desarrollo» (con un 8,16). Entre los posibles aspectos a mejorar, según el alumnado, se hallaba la preparación «logística» del viaje; la «falta de concreción» de los proyectos a realizar; y la «desinformación» acerca del país de destino o las labores a realizar.

De acuerdo con el personal encargado de gestionar el programa, las dos primeras cuestiones podrían mejorarse sustancialmente si la publicación de la convocatoria de Formación Solidaria tuviese sus propios ritmos y no dependiese de la convocatoria ordinaria de movilidad (para los programas de Erasmus, etc.). Por otra parte, para hacer frente al tema de la «desinformación», la «falta de concreción» o los problemas de «incertidumbre» que implica la realización de las prácticas o proyectos en el contexto de la cooperación al desarrollo, se planteó la posibilidad de mejorar la formación previa de las personas participantes.

### 3.3. Impacto en la trayectoria (formativa, laboral, vital) posterior

La parte final del cuestionario se dedicó a analizar el impacto de la experiencia de Formación Solidaria en la trayectoria –formativa, laboral, vital– posterior del alumnado participante.

En relación con la formación, un 44,3% de las personas encuestadas continuó su formación en materias relacionadas con la cooperación al desarrollo tras su participación en el programa, frente a un 55,7% que no siguió formándose. El principal canal escogido por aquellos que continuaron su formación fueron los «Cursos o

seminarios ofertados por las ONGD» (50% de los casos), los «masters/ postgrados universitarios»<sup>2</sup> (38,5%) y los «Cursos o seminarios ofertados por la UPNA» (30,8%). Asimismo, diez de las personas encuestadas (un 16,4%) afirmó haber participado en otros programas de movilidad vinculados a la cooperación internacional. Concretamente se citaron los siguientes programas: «Jóvenes Voluntarios NNUU» (2), «Programa Ve, Participa y Cuéntanos-Gobierno de Navarra» (2), «Convocatoria UPNA para realizar proyectos de cooperación» (2), «Programa jóvenes cooperantes-AECID» (1), «Programa Juventud Vasca Cooperante-Gobierno Vasco» (1), «Campo de trabajo con ONGD» (1) y «Estancia vinculada a practicas de Master» (1).

En lo relativo al trabajo, resultó difícil extraer conclusiones generalizables debido a lo reducido de la muestra, la diversidad de trayectorias laborales y, sobre todo, al hecho de que casi la mitad de las personas encuestadas se hallara todavía estudiando o a la búsqueda de su primer empleo. De las 38 encuestadas que sí trabajaban en el momento de la encuesta, tan sólo cinco lo hacían en el ámbito de la cooperación al desarrollo (el 8,4% del total). El resto había continuado su carrera profesional en ámbitos afines a sus estudios de grado, sin relación con la cooperación al desarrollo. No obstante, de estos, un 84,8% cree que la experiencia en Formación Solidaria había resultado positiva o muy positiva en la mejora de sus destrezas laborales; un 75,8% considera que fue bien valorada en las entrevistas de trabajo y, finalmente, un 27,3 % afirmó que tuvo una influencia positiva o muy positiva a la hora de ser contratado/a en su puesto de trabajo actual. Lo que nos hace pensar que, si bien la experiencia en Formación Solidaria no determina la trayectoria laboral posterior, sí ejerce una influencia muy positiva tanto en términos formativos como profesionales.

Finalmente, en cuanto a la influencia en la trayectoria vital, sí se puede decir que Formación Solidaria tiene un impacto considerable en términos de sensibilización. En términos generales, la mayoría de exbecarios/as (el 54,5%) afirmó haber participado en actividades relacionadas con la cooperación al desarrollo durante los últimos seis meses (como la asistencia a charlas/debates, la compra de productos de comercio justo o la participación en concentraciones/manifestaciones). Este hecho se explica si tenemos en cuenta que, de acuerdo con los datos obtenidos, el 65% mantiene algún vínculo formal con el tejido asociativo vinculado a la cooperación al desarrollo (ya sea como socio, realizando una aportación económica, como voluntario, o ambas).

---

2. En el análisis de las respuestas, además de los clásicos postgrados generalistas en cooperación internacional para el desarrollo, los encuestados incluyeron otros tantos de temáticas tan variadas como, por ejemplo, la salud comunitaria, las migraciones, los estudios latinoamericanos, los derechos humanos o la gestión de Organizaciones No Lucrativas. En este sentido, no parece exagerado afirmar que la mayor parte de estas personas buscaba con estos estudios reorientar su carrera profesional hacia perfiles de carácter más social, cercanos a los valores de la solidaridad.

## 4. LECCIONES APRENDIDAS

El cruce de los datos obtenidos a través de la encuesta con los puntos de vista recogidos en las entrevistas personales, sirvieron para identificar cuatro desafíos pendientes de resolución relativos a: la consolidación de las titulaciones, la coordinación de los tiempos administrativos, el reconocimiento académico, y la formación previa del alumnado. Aunque los retos presentes en cada una de estas áreas eran conocidos por el personal que administra el programa, la evaluación sirvió para definir mejor cada una de estas problemáticas y ofrecer medidas de mejora que en la mayoría de casos comenzaron a aplicarse a partir de la convocatoria 2010/11.

### 4.1. El reto de la consolidación de las titulaciones

Uno de los objetivos iniciales del programa, tras los primeros años de funcionamiento, era consolidar la presencia de todas las titulaciones de la oferta de plazas de Formación Solidaria. El análisis inicial de los datos mostró que, salvo excepciones, la adaptación de las diferentes carreras a la dinámica de Formación Solidaria había sido positiva y poco problemática en la mayoría de los casos (con una participación más o menos estable del alumnado de Magisterio, Enfermería, Trabajo Social, Derecho e Ingeniería Agrónoma). Algunas excepciones, en diferentes momentos y por diferentes razones, las Ingenierías Industriales, las carreras de la Facultad de Económicas, y Sociología.

En el caso de la licenciatura de Sociología, la participación se limitó, en los diez primeros años de andadura del programa, al envío de dos personas (una estudiante de último curso y un becario predoctoral) a El Salvador durante el verano de 2006 para trabajar en alguno de los proyectos de la Maestría en Desarrollo Local de la Universidad José Simeón Cañas, en San Salvador. Hasta el curso 2004/05 la participación del alumnado de Sociología era prácticamente imposible porque el antiguo plan de estudios no contemplaba ni la realización de prácticas ni PFC. No obstante, con el nuevo plan de estudios que entró en vigor ese mismo año, se introdujo la figura del PFC en el último año de carrera –una especie de tesina del estilo de las que se van a implantar en el resto de grados con el EEES–, abriéndose así la posibilidad de participar en Formación Solidaria. De hecho, ya en la convocatoria de 2010/2011 se ofrecieron de nuevo plazas para la licenciatura de Sociología, esta vez en Bolivia, y es muy probable que se mantengan en los próximos años.

El caso de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial y Telecomunicaciones (ETSIIT) resultó ser más complejo por la coincidencia de una serie de factores –algunos coyunturales y otros más de fondo– que han dificultado una participación más estable de sus titulaciones en Formación Solidaria.

Los primeros, una vez acontecen, son difícilmente controlables desde la Universidad y están en relación con el «umbral de incertidumbre» que se produce entre la definición inicial del proyecto y su realización práctica en el país de destino. En este

sentido, estudiantes de la ETSIIT enviados a Nicaragua (dos becarios, en la convocatoria 2006/07) y Mozambique (tres en la de 2007/08) tuvieron que hacer frente a circunstancias extraordinariamente adversas (falta de comunicación con la contraparte, dificultades para hacer el trabajo de campo, etc.). Aun así, en el caso de los que fueron a Nicaragua pudieron terminar los proyectos tal y como estaba previsto, y de hecho, uno de ellos alargó su estancia en el país trabajando para una de las contrapartes. Sin embargo, de tres estudiantes enviados a Mozambique para hacer una estancia de 6 meses, dos se tuvieron que volver. Estas circunstancias afortunadamente, no son habituales. Sin embargo, resultan sumamente perjudiciales tanto para el propio estudiantado, que ve frustradas sus expectativas, como para el propio programa, que ve mermada su credibilidad.

La cuestión de fondo que se puso de manifiesto al comentar estas experiencias en las entrevistas tiene que ver con la importancia que tiene la definición de los proyectos a realizar en el país de destino, sobre todo en el caso de las enseñanzas técnicas, como en el caso de la ETSIIT. Para contar con una buena definición de los proyectos a tiempo, y poder hacer frente a las posibles adversidades, resulta fundamental, de acuerdo con las personas entrevistadas, contar con una persona de confianza en la contraparte o la universidad local que facilite el entendimiento mutuo entre las partes. Asimismo, para mejorar la comunicación y la definición de los proyectos, se destacó la importancia de que tutores del departamento conocieran de primera mano los lugares de trabajo de estudiantes en el país de destino. Esto es algo que no sucedió en las experiencias que los y las becarios/as de la ETSIIT tuvieron en Mozambique y Nicaragua, pero que se ha intentado subsanar a partir de 2011 con las nuevas convocatorias de Bolivia (Universidad Mayor de San Simón) y Cuba (Universidad Pinar del Río).

En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas los problemas para mantener la participación en el programa, de acuerdo con las entrevistas realizadas, no se hallaban en relación con la oferta de plazas, sino con la escasa demanda del alumnado de la UPNA. Una cuestión que, como veremos en el epígrafe 4.3, asociamos con el reto del reconocimiento académico.

## 4.2. El reto de los tiempos administrativos

La coordinación de los tiempos administrativos fue el segundo de los retos identificados durante la evaluación cuya resolución condicionaba de un modo u otro, año tras año, el desarrollo de cada convocatoria. El problema, tal y como lo definieron las personas encargadas de la gestión, consistía en la falta de flexibilidad de la convocatoria general de movilidad –donde se incluían todos los programas de movilidad interuniversitaria de la Universidad– para adaptarse a las necesidades propias de Formación Solidaria.

Las consecuencias de esa falta de flexibilidad eran descritas en términos de «embudos burocráticos» producidos principalmente por la falta de tiempo entre la publicación de las convocatorias, su resolución –es decir, la comunicación de la lista definitiva de personas admitidas–, y el viaje del alumnado seleccionado al país de destino.

Aunque, los inconvenientes de este tipo podían ser mayores de un año a otro, dependiendo de cuándo saliera la convocatoria, la generación de embudos era normal debido fundamentalmente a que –con el sistema antiguo– había dos convocatorias: la ordinaria (que se publicaba entre octubre y noviembre) y la extraordinaria (que salía en marzo).

El problema no era sólo que esta duplicidad implicaba una mayor carga de trabajo (al tener que reiniciar un nuevo proceso de selección, asignación de proyectos, etc.), sino que éste se producía de manera tardía, apenas unos meses antes de que el alumnado seleccionado viajara al país de destino. El tiempo disponible para la formación previa del alumnado participante y la preparación logística de los viajes variaba en buena medida dependiendo de la rapidez con que se resolvieran ambas convocatorias<sup>3</sup>, en términos generales, las personas seleccionadas en la convocatoria ordinaria disponían de cinco meses y las seleccionadas en la extraordinaria apenas contaban con uno o dos meses.

Para evitar la formación de embudos burocráticos y aumentar el tiempo de preparación de que dispone el alumnado participante se decidió separar la convocatoria de Formación Solidaria de la convocatoria general de movilidad. Así pues, con el nuevo plan que entró en vigor el curso pasado, las plazas se ofertan de una sola vez a comienzo de curso (en octubre) y la selección de los expedientes se realiza entre noviembre y diciembre; de manera que queda el resto del año para poder llevar a cabo las entrevistas y la preparación de estudiantes.

Precisamente una de las novedades introducidas por la nueva planificación fue la realización de un curso de formación en cooperación al desarrollo (47h). Sólo una vez finalizado el curso el alumnado seleccionado llega a conocer el destino asignado y las tareas a realizar, a diferencia de lo que ocurría con el sistema antiguo, en el que, tras ordenar las solicitudes según la nota media, la asignación de los destinos se realizaba automáticamente según los perfiles de cada plaza, tras haber superado la correspondiente entrevista<sup>4</sup>.

---

3. Hay que puntualizar aquí que el Área de Cooperación al Desarrollo se encarga principalmente de la gestión de los trámites administrativos relativos a la recepción de solicitudes, los procesos de selección, la asignación de proyectos, la relación con las contrapartes, etc. En las sesiones informativas con el alumnado seleccionado se trataban además otros temas de carácter general (dudas relativas a los destinos, las cuestiones logísticas, etc.) y, aunque en la mayoría de ocasiones, el personal del Área aconsejaba en cada caso a dónde acudir para recibir formación (qué cursos, ONGD, etc) o cómo arreglar los asuntos del viaje o el alojamiento, estos no eran responsabilidad directa del Área, y era el alumnado quien en última instancia tenía que hacerse cargo.

4. Generalmente, en las entrevistas que se realizan en el proceso de selección de estudiantes, tanto con el sistema antiguo como con el nuevo, participan el/la responsable del Área CpD de la UPNA, el/la coordinador/a de movilidad de la Escuela o Facultad correspondiente, un cargo de la administración pública vinculado a la Sección de Cooperación al Desarrollo del Gobierno de Navarra y un miembro de la ONGD correspondiente, en el caso de que hubiera alguna ONGD navarra involucrada en el proyecto al que se van a mandar estudiantes.



Lo que se quiere asegurar con el sistema nuevo, es que todas las personas seleccionadas definitivamente cuentan con nociones básicas de cooperación al desarrollo; al mismo tiempo, la duración de este proceso y el esfuerzo que requiere por parte del alumnado sirve, en cierta forma, de filtro natural para constatar quienes realmente tienen un verdadero interés por la dimensión solidaria del programa y quienes prefieren descolgarse del proceso. En caso de renunciadas, en vez de publicar una convocatoria extraordinaria bastaría con pasar al siguiente de la lista generada con la primera convocatoria. De este modo, se dispone de más tiempo, no sólo para asegurar la formación previa, sino para facilitar un mejor acompañamiento con las cuestiones logísticas del viaje (alojamientos, seguros, billetes, etc.) –con lo cual, el reto de la gestión de los tiempos administrativos estaría, en principio, resuelto–.

### 4.3. El reto del reconocimiento académico

Una de las cuestiones pendientes desde los inicios del programa, de acuerdo con sus gestores/as, era el tema del reconocimiento académico que debería tener el paso por Formación Solidaria. Por diferentes motivos, no todas las titulaciones que participan en el programa ofrecían el mismo reconocimiento académico a cada estudiante y esto, de un modo u otro, no solo era injusto desde un punto de vista ético, sino que podía afectar negativamente la demanda de plazas por parte de las titulaciones.

Como apuntamos más arriba, una de las características que diferencian a Formación Solidaria de otros programas de movilidad es el funcionamiento de su red institucional. En este sentido, el trabajo en cada país, el trato con cada una de las universidades y las contrapartes locales, se produce en diferentes circunstancias que hacen de cada proyecto algo único. Esta riqueza de experiencias va acompañada de cierto «umbral de incertidumbre» en relación con las condiciones en las que se va a desarrollar cada proyecto, lo cual choca con las ideas de «formación reglada», «estándares de calidad» y «previsibilidad» que van asociados a la manera convencional de entender el reconocimiento académico.

En el caso de los PFC esta cuestión no planteaba muchos problemas –al menos en términos de reconocimiento– puesto que, los proyectos realizados por estudiantes de Formación Solidaria obtienen su reconocimiento académico tras ser presentados en el correspondiente departamento de la UPNA; es decir, lo que hace cada estudiante en el país de destino es, exclusivamente, el trabajo de campo para su investigación; el resto del procedimiento para la obtención del título es igual al que harían estando aquí, en el campus de Pamplona.

Sin embargo, en las titulaciones con prácticas, el trabajo que los becarios y las becarias de Formación Solidaria hacían allí –que era un trabajo igual de esforzado que el que podían hacer aquí, y también estaba tutorizado allá por una universidad–, no estaba integrado en el programa oficial de prácticas y a lo máximo que podía aspirar como estudiante, en forma de contrapartida, era a convalidar dicho esfuerzo por una asignatura de libre elección de 3 créditos. A diferencia de lo que ocurre con el resto de



programas de movilidad (el Erasmus, por ejemplo), en ninguno de los dos casos se hacía constar en el expediente académico que esta persona había realizado su PFC o parte de sus prácticas en un país extranjero, trabajando en cooperación al desarrollo. Lo cual, en cierta forma, resultaba un agravio comparativo para el alumnado participante en Formación Solidaria puesto que, como apuntamos más arriba, aunque se les valorase positivamente esta experiencia en las entrevistas de trabajo, llegado el momento, no podrían justificarla mostrando el expediente.

Por otra parte, en un plano más general, la falta de reconocimiento académico era percibida por el personal gestor del programa como una rémora de cara a la normalización de la cooperación al desarrollo en el seno de la comunidad universitaria que impedía dejar de ver este tipo de actividades como una excentricidad y darles el estatus que merecen, es decir, reconocerlas como un campo de actividad nuevo –la Cooperación Universitaria al Desarrollo–, igualmente valioso en el plano profesional, que expresa, en muchos sentidos, la vocación internacionalista de la actividad universitaria y su compromiso con lo social.

Por estos motivos y gracias a una serie de circunstancias (relacionadas con los procesos de convergencia europea y la elaboración de la Estrategia de Cooperación al Desarrollo de la UPNA), terminó iniciándose un proceso de reflexión orientado a la generación de nuevos consensos y la búsqueda de soluciones a los retos que enfrentaba el programa.

En relación con el reconocimiento académico, se consiguió finalmente que la experiencia del alumnado participante quedara recogida en su expediente académico –tanto en el caso de las prácticas como en los PFC– sin necesidad de convalidar los tres créditos de libre elección. Estos, por otro lado, podrían obtenerse a cambio de completar el curso de formación en cooperación al desarrollo que, a partir del curso 2010/11, es obligatorio para poder culminar el proceso de selección.

#### 4.4. El reto de la formación previa del alumnado

Como se puso de manifiesto durante las entrevistas con el personal gestor y durante el análisis de los datos obtenidos con la encuesta, la formación previa en cooperación al desarrollo es sumamente importante para poder participar en Formación Solidaria.

En primer lugar, porque ayuda a calibrar las expectativas de cada estudiante en relación con su estancia en el país de destino y, en segundo lugar, porque les prepara para adaptarse a las posibles circunstancias adversas. Ambas cuestiones son vitales para que la experiencia resulte satisfactoria.

Como quedó reflejado en los datos de la encuesta, la mayor parte de exparticipantes que recibió una formación previa se decantó por cursos de tipo generalista («Introducción a la cooperación al desarrollo», «Globalización, desarrollo y cooperación») y/o enfocados a la práctica («Introducción al Ciclo del Proyecto»). En este sentido, la combinación de cierto bagaje teórico con el conocimiento de los principales enfoques prácticos que orientan la cooperación al desarrollo, era uno de los objetivos que se per-

seguía con el establecimiento de un curso único de formación obligatoria para todos el alumnado becario de Formación Solidaria<sup>5</sup>.

Así pues, el curso, en su edición de 2010/11, se compuso de cuatro bloques, dos de tipo teórico-contextual y otros dos orientados hacia la práctica. El primero de ellos, estuvo dedicado a examinar algunas de las problemáticas propias del desarrollo económico en el contexto de la globalización (las desigualdades Norte-Sur, la pobreza y la exclusión social, las migraciones y la situación en África Subsahariana). El segundo bloque, siguiendo en esta línea, se ocupa de la historia del sistema de cooperación y sus principales instrumentos, los debates en torno a la ayuda al desarrollo y los principales actores que participan en este ámbito. El tercer bloque, aborda los enfoques transversales de la cooperación al desarrollo (género, medioambiente y derechos humanos) y algunos sectores prioritarios (tecnología y desarrollo, e infancia y desarrollo). Finalmente, el cuarto bloque, estuvo dedicado a la cooperación sobre el terreno (expectativas, actitudes, situaciones frecuentes, etc.)<sup>6</sup>.

Con la organización del curso se zanjó un reto, el de la formación previa de los y las becarios/as, que hasta la fecha se había delegado en el propio alumnado, con desiguales resultados –como vimos en el análisis de la encuesta–. De este modo, se ha conseguido no sólo garantizar unos conocimientos mínimos de la materia entre el alumnado participante, también se ha conseguido mejorar los procesos de selección.

## 5. CONCLUSIONES

Como se puso de manifiesto al comienzo de esta evaluación, el programa Formación Solidaria podría considerarse como la primera actividad de Cooperación Universitaria al Desarrollo que se institucionalizó en la UPNA. Los tres ejes que orientan las acciones impulsadas por el programa –formación, investigación y sensibilización– constituyen también puntos de encuentro entre los miembros de la comunidad universitaria que tienen inquietudes en el mundo de la cooperación. De hecho, como viene recogido en el borrador de la Estrategia de Cooperación al Desarrollo 2011-2014 de la UPNA<sup>7</sup>, la referencia de Formación Solidaria a lo largo de esta última década ha permitido articular buena parte de todo ese capital social ya sea mediante la participación directa en el programa o desarrollando actividades complementarias en cualquiera de estos ámbitos. En este sentido, el programa ha llegado

5. El curso, en principio, se ha pensado como un curso abierto al público, para todo tipo de personas. No obstante, es obligatorio para quienes deseen optar a una beca de Formación Solidaria.

6. Hay que señalar que entre las personas que impartieron el curso había algunos profesores de la UPNA, varios miembros de IPES-Elkartea y de otras ONGD, así como exbecarios del programa que participaron contando su experiencia. Esta colaboración entre miembros de organizaciones sociales, exbecarios del programa y profesores universitarios resulta vital para mantener una «masa crítica» comprometida con la cooperación al desarrollo desde la comunidad universitaria.

7. <[http://www1.unavarra.es/digitalAssets/142/142340\\_101213-CUD\\_UPNA-v23.pdf](http://www1.unavarra.es/digitalAssets/142/142340_101213-CUD_UPNA-v23.pdf)>.

mucho más lejos de lo que se podía prever en el momento de su constitución, y esto, en sí mismo, es ya un éxito.

Precisamente por el crecimiento cualitativo y cuantitativo que ha alcanzado la CUD en el ámbito universitario, la necesidad de evaluar los programas y las acciones concretas es mayor que nunca –tarea, por otra parte, a la que pretende contribuir este modesto ejercicio–. Es preciso destacar que muchas de las cuestiones apuntadas a lo largo del informe eran bien conocidas por las personas que han participado o participan en el programa. Eso explica que en el momento en el que se encargó esta evaluación ya se hubieran tomado algunas medidas encaminadas a resolver aquellos aspectos del programa que planteaban dificultades o retos a la hora de la gestión administrativa. Aunque es demasiado pronto para saber si las modificaciones introducidas producirán en el futuro los resultados esperados, de momento, como se vio en el apartado anterior, las impresiones parecen ser satisfactorias.

Por estos motivos, en relación con los retos apuntados, la presente evaluación ha servido, por un lado, para confirmar las intuiciones existentes acerca de los mismos y, por otro, para completar la comprensión de sus diferentes problemáticas a partir de los puntos de vista tanto del personal gestor, como del profesorado o el alumnado participante. Además, en relación con la mejora de la gestión administrativa, la encuesta a exparticipantes en Formación Solidaria ha permitido conocer la valoración que estos y éstas hacen del servicio prestado por el Área de Cooperación al Desarrollo de la UPNA y, al mismo tiempo, ha proporcionado una valiosa información sobre las fortalezas y las debilidades del programa, así como un número importante de sugerencias de mejora.

A continuación se presentará una síntesis de estas y otras sugerencias que, a nuestro juicio, podrían añadirse al conjunto de medidas que se han tomado hasta la fecha para mejorar el funcionamiento del programa en esta nueva etapa.

- Sugerencias sobre el seguimiento posterior del alumnado participante. No existe algo estructurado en este sentido, a pesar de que la mayoría del alumnado participante indica que le hubiera gustado tenerlo. Estaría relacionado con la necesidad de explicar, transmitir y compartir la experiencia vivida en un marco que la comprenda. Podría servir para canalizar esa experiencia hacia futuras actividades, voluntariado, etc.
- Apertura de nuevos canales de comunicación. En el curso de la evaluación se constató que Formación Solidaria no está presente en las redes sociales y, en este sentido, creemos que puede ser un medio importante para garantizar una mejor comunicación en diferentes frentes. Permitiría por un lado compartir experiencias e información entre el alumnado, además facilitaría un mayor conocimiento de ONGDs y contrapartes locales, y posiblemente se convertiría en un canal más ágil de transmisión de información práctica y logística. Se sugiere un perfil en Facebook por sus posibilidades y su sencillez en el funcionamiento.
- Sobre la formación previa de estudiantes. Esta formación es imprescindible: permite una selección natural, toma de conciencia sobre la realidad del programa, trabajo de la motivación y las expectativas; el alumnado conoce realmente

cuáles son los objetivos del programa y sus diferencias con un programa de movilidad tradicional. Quizás sería interesante complementar esta formación incidiendo en aspectos como métodos y técnicas más habituales de investigación en CID.

- Sobre la formación de «embudos burocráticos» y las cargas de trabajo. En principio, con la separación de la convocatoria de Formación Solidaria de la convocatoria general de movilidad, la formación de embudos burocráticos debería ser menor. No obstante, el trabajo ocasionado por el programa y, en general, en el ámbito del Área de Cooperación al Desarrollo de la UPNA, podría también aprovecharse como una oportunidad para conceder becas de formación o colaboración, que permitiesen el contacto de estudiantes con el trabajo en este campo.
- Sobre la explotación de datos históricos. Se plantea la necesidad de unificación de pautas de recogida de estos datos, que faciliten así su posterior explotación y utilización, de forma organizada. Habría que indagar sobre la posibilidad de obtener datos complementarios que permitan una evaluación a más largo plazo relacionada con aspectos más cualitativos.
- Sobre las memorias del alumnado participante en el programa. Uno de los requisitos que se les pide a cada participante en el programa es que escriban una memoria justificativa de la beca que recibieron. Se trata de un instrumento valiosísimo para conocer de primera mano las impresiones de cada estudiante, ver posibilidades de mejora, corregir aspectos de gestión y logística, compartir experiencias con estudiantes que participarán posteriormente, etc. Sería aconsejable darle un formato específico, que permita redactarla con sencillez y nos aporte toda la información necesaria para la mejora del programa.
- Sobre los límites de este trabajo y los ejercicios de evaluación futuros. Sería recomendable de cara al futuro realizar algún tipo de evaluación dirigido a examinar la relación con las contrapartes y la valoración que hacen del programa los y las docentes del Sur que han realizado estancias formativas y/o de investigación en el campus de la UPNA a través de Formación Solidaria.

A modo de conclusión, se podría decir que prácticamente la totalidad de los objetivos marcados al inicio de la evaluación se cumplieron satisfactoriamente. Por otra parte, consideramos adecuadas las medidas introducidas a partir del curso 2010/11 y creemos que, sin lugar a dudas, supondrán una mejora significativa en el funcionamiento futuro del programa. Esperamos, en este sentido, que la evaluación realizada marque simbólicamente el comienzo de una nueva etapa en la vida de Formación Solidaria.

# Formación Solidaria en Trabajo Social UPNA 2003-2013: universidades y entidades locales como eje de colaboración

Solidary Education Program in UPNA 's social work (2003-2013):  
universities and local institutions as axis of partnerships

José M.<sup>a</sup> URIBE OYARBIDE

Prof. Tit. Antropología Social. Dpto. Trabajo Social UPNA  
jmuribe@unavarra.es

**Resumen:** El programa Formación Solidaria se constituye en herramienta de cooperación para el desarrollo y parte de la responsabilidad social de las universidades. En el diploma de trabajo social pretendemos fomentar la solidaridad y los valores de cooperación entre docentes y estudiantes a la vez que ofrecer formación profesional práctica en el mundo de la cooperación internacional.

**Palabras clave:** solidaridad; formación práctica; cooperación para el desarrollo.

**Abstract:** The Solidary Education program is a clear tool of cooperation for development and part of the social responsibility of universities. The diploma of social work intends to promote solidarity and values of partnerships between teachers and students and to offer a practical training in the world of international cooperation.

**Key words:** solidarity; practical training; cooperation for development.

## UNIVERSIDAD Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO

El programa de movilidad denominado Formación Solidaria se enmarca como una herramienta constitutiva de una línea de cooperación para el desarrollo en el marco de la responsabilidad social de las universidades. Con este programa se pretende fomentar la solidaridad y los valores de la cooperación al desarrollo entre estudiantes y docentes, al tiempo que ofrecer una formación profesional práctica en el mundo de la cooperación internacional.

En la UPNA la Diplomatura de Trabajo Social optó a principios del siglo XXI por ofrecer la posibilidad a su alumnado de realizar sus prácticas de titulación bajo el formato de Formación Solidaria.

Tras diez años de recorrido parece momento adecuado para hacer balance, evaluar lo realizado y proponer nuevas vías de proyección futura. En el seno del Departamento de Trabajo Social de la UPNA el programa formación solidaria se pensó como programa de movilidad comprometido con la cooperación universitaria como herramienta orientada a reducir las desigualdades en ciertas sociedades, facilitando y promoviendo el traslado de saberes y habilidades beneficiosos para entornos académicos menos favorecidos, tuvo en sus inicios una dimensión múltiple: movilidad de estudiantes, de profesorado y de personal de administración y servicios. La realidad económica, admi-

nistrativa y organizativa, no obstante, ha limitado nuestras iniciativas a los colectivos de alumnado y profesorado.

A su vez, en las ediciones contempladas la movilidad del alumnado se ha limitado a nuestros estudiantes yendo a los destinos seleccionados y resultando inviable hasta la fecha la venida de estudiantes de los países objeto de cooperación. Y la movilidad del profesorado, *sensu contrario*, salvo una excepción, ha configurado a la UPNA como lugar de recepción de colegas latinoamericanos. Aunque podría abrirse un gran excurso al respecto, parece que la carestía de manutención y alojamiento para los primeros (estudiantes extranjeros) y falta de incentivación académica en nuestro sistema de promoción del profesorado para los segundos (docentes españoles) pudieran ser las causas del desequilibrio manifiesto constatado. De facto, del diseño original las evidencias reseñadas han ido reduciendo la bidireccionalidad de la solidaridad que se buscaba a un intercambio de sentidos unilaterales de *inputs* de profesorado y *outputs* de alumnado.

Como me gusta decir, el diseño, gestión y resolución del programa en estos 10 años ha tenido mucho de azar, de voluntarismo del profesorado, de apuesta del alumnado y de mucha empatía entre todos los intervinientes en la UPNA y en las universidades y centros de destino.

Azar porque, como en otros programas, pero más en este si cabe, los contextos del profesorado, sus filias y querencias y su grado de implicación han marcado destino, vigencia y éxito en las diferentes ediciones.

Voluntarismo del profesorado porque hasta la actualidad las tareas de coordinación de movilidad fuera del marco *Erasmus* no han tenido un reconocimiento académico ni un formato homologado y homologables que facilite su gestión, y ello mismo complica y exige más supervisión que la esperada en programas de movilidad más establecidos.

La apuesta del alumnado se deriva en primer término del afrontamiento de un tipo de movilidad con diferencias infraestructurales e incluso académicas relevantes frente a la movilidad más clásica; y a su vez, la gestión en anualidades frente al diseño de cursos académicos implica una ubicación del desplazamiento en un momento del curso, de febrero a junio, delicado para algún perfil de alumnado.

El argumento empático deriva de la cantidad de vicisitudes que supone articular un esquema y práctica heterogénea, coyuntural y estacional vinculada a la Cooperación al Desarrollo de la administración, nuestro financiador, con una institución bastante protocolizada, estructurada, tecnocrática y longitudinal como es la universidad (Bermejo, 2001).

Valgan las líneas previas y las que siguen para uno de los objetivos generales del observatorio de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo.

«Hacer más visible el trabajo que llevan a cabo las universidades en este campo, así como las potencialidades de los recursos con los que cuentan. Ello ayudaría a una mayor fluidez en la relación con otros agentes de la cooperación, y a una más eficaz colaboración a la hora de emprender tareas conjuntas o proyectos de colaboración» (CRUE, 2007).

## TRABAJO SOCIAL: UN POCO DE HISTORIA

El programa Formación Solidaria para el título de diplomado en Trabajo Social de la UPNA arranca en su concepción como proyecto de la mano de Teresa Celaya trabajadora social en la administración y profesora asociada del Departamento en el año 2001 como un taimada iniciativa en lo cuantitativo pero ambiciosa en lo cualitativo. Se envió a dos estudiantes a Chile en un proyecto inicial que, lastimosamente en mi opinión, no se pudo mantener ni repetir como fue la estancia conjunta con colegas de magisterio y de enfermería en un abordaje transdisciplinar en la que el alumnado veía a otras y otros compañeros realizar su estancia de prácticas de titulación y podían intercambiar opinión y experiencia en un formato altamente enriquecedor y que por su complejidad organizativa se dejó de lado en siguientes ediciones. De aquel experimento piloto se pasó ya en el año 2003, donde comienza mi tarea de responsable del programa, a una primera actuación con la universidad de la Habana y su departamento de Sociología y la Oficina del Historiador de la Ciudad de la Habana; la especificidad de mi propia formación en antropología y salud así como los contactos personales que trabé con profesorado del departamento de Sociología nos permitieron iniciar aquella andadura todavía activa. Es desde esa fecha hasta la actualidad que se han desplazado 33 estudiantes nuestros en los diez años de cooperación que ya hemos alcanzado. Junto a la experiencia cubana sobre la que me detendré mas adelante, de forma mas o menos esporádica y probatoria hemos intentado abrir vías de cooperación de forma puntual con Perú (2207 y 2008), Chile (2001, 2003, 2004) y Bolivia (2011 y 2012); la concate-nación cronológica de estos destinos y su no simultaneidad anual ha tenido que ver con la dificultad de articular contrapartes académicas y de cooperación; ahí el carácter mixto de ente de desarrollo y de respaldo desde la administración de la República de nuestra contraparte de cooperación al desarrollo cubana, la Oficina del Historiador de la Ciudad de la Habana, parece haber sido determinante.

«Una entidad *sui generis*... Se trata de una institución fundada en 1938, pionera en los avatares de la salvaguardia patrimonial y en la defensa de la identidad nacional, que ha estado siempre estrechamente vinculada al proceso de protección del patrimonio tangible e intangible» (IDEASS, 2004)

El alumnado que ha pasado por el programa era evaluado por lo entes cubanos y su memoria de prácticas a su vez se supervisaba en la UPNA; alcanzándose como resultado de ambos informes la valoración de las prácticas cursadas. Su valoración global ha sido positiva destacándose como logro reseñable la complementariedad de conocimientos adquiridos así como la valoración del trabajo en condiciones de mayor precariedad de medios humanos y materiales, que obliga a una coordinación de especialistas e instituciones a través de los llamados mapas de riesgo y recursos sociales y materiales (PDHL, 2003).

El programa de formación solidaria desplegado en la Habana ha supuesto también la venida a la UPNA en este período de 10 profesores y profesoras del Departamento



de Sociología de la Universidad de la Habana y de dos técnicos de la Oficina del Historiador de la Ciudad de la Habana. Asimismo, la presencia de nuestros estudiantes se inicia con un estadía de 2 meses para en la actualidad alcanzar casi cuatro. La extensión a docentes externos y la ampliación del plazo de estancia son indicadores de la determinación con la que el Gobierno de Navarra, a través de su agencia de cooperación al desarrollo, ha mantenido durante estos años la confianza en los resultados del proyecto.

Los contenidos del programa de Formación Solidaria para nuestro alumnado ha consistido en la realización de las prácticas curriculares obligatorias del título de diplomado en Trabajo Social englobadas en la asignatura troncal de 17 créditos, Trabajo Social Aplicado. Las prácticas se desarrollan en centros de la red de recursos de protección social que la Oficina del Historiador de la Ciudad de la Habana mantiene en diferentes distritos de la ciudad; el carácter peculiar de esta institución, a medio camino entre una entidad local y un órgano con carácter prioritario cuasi ministerial y un margen de actuación muy flexibilizado, la convierte en una contraparte espléndida para el encaje de las prácticas en un contexto de reflexión sobre el trabajo social aplicado. El encargo de dicha oficina se núclea en la rehabilitación integral (material y sociocultural) de la ciudad de la Habana interviniendo con diferentes tipos de iniciativas en distintos sectores de la ciudad por sus condiciones de precariedad material y social:

«Se han identificado seis premisas para garantizar una rehabilitación integral, sostenible y autofinanciada: voluntad y decisión política al más alto nivel acompañando el proceso; reconocimiento de autoridad a una entidad líder única para coordinar la gestión de la rehabilitación (Oficina del Historiador de la ciudad del Habana); establecimiento de un fuero legal especial que faculta a dicha entidad para planificar integralmente el territorio, le traspasa patrimonio inmobiliario en usufructo y le permite desarrollar una serie de mecanismos para aplicar una economía descentralizada» (IDEASS, 2004)

Parte del desarrollo de los servicios al habitat pasa por los equipamientos comunitarios gestionados por dicha entidad. Los centros que el alumnado ha podido conocer reúnen las características añadidas de estar homologados académicamente por la U. de la Habana y por nuestra supervisión como UPNA además de tener en todos los equipos de 1 a 3 trabajadores sociales que sirven de tutores académicos del centro. La estancia del alumnado a jornada completa en los servicios les permite acceder a la lógica de funcionamiento del centro. En estos años y tras visitar los recursos como elemento previo de priorización, han podido acceder a diferentes tipos de dispositivos: un centro de rehabilitación y estimulación para niños con problemas de discapacidad mental y sensorial gestionado por familiares de los beneficiarios; a su vez han conocido un modulo de toxicomanías y salud mental que supone al acceso a la articulación del trabajo social en un equipo multidisciplinar compuesto por médicos, psicólogas, psiquiatras, educadoras y personal de enfermería y de administración. Junto a recursos más tradicionales como una residencia con actividades de día para personas de la tercera edad, quizá lo mas novedoso para nuestro alumnado, haya sido la existencia de



talleres barriales de transformación similares a nuestros centros sociales de base pero con una labor mas polifacética por parte de los y las trabajadores sociales.

La participación del departamento de Sociología, desde su labor de tutela académica a nuestro alumnado, ha consistido en la formación a través de seminarios monográficos sobre distintas asuntos del título de trabajo social, permitiendo de paso la relación de nuestros estudiantes con alumnado de su misma cohorte de edad que evita un aislamiento derivado de su exclusiva visita al centro de prácticas y les ayuda en la integración de lo experimentado en la realidad circundante. En el ámbito académico han sido varios los aspectos enfatizados en el diálogo entre docentes de la UPNA y de la Universidad de la Habana sobre el sentido y objeto de la presencia de nuestro alumnado: en primer termino, acercarlos al trabajo social comunitario, algo nuclear en el trabajo social en América Latina y quizá uno de los mayores retos de la formación en nuestra universidad; y en segundo lugar, exponerles a las sinergias y dificultades del abordaje integral y coordinado de la participación de distintas instituciones en la intervención social. Características económicas, estructurales e ideológicas obligan a trabajar coordinadamente a la diferentes instituciones provocando una mirada con voluntad de integralidad difícilmente observable en la realidad contemporánea europea, mas tendente a la segregación de funciones entre diferentes servicios que a la coordinación suprainstitucional. Una última especificidad del marco académico latinoamericano del trabajo social que ha podido percibir y contrastar nuestro alumnado es su consideración de formación de ciclo superior o segundo ciclo universitario que, junto a darle un status diferente en el mapa de titulaciones, incorpora, entre otras cosas por la posibilidad temporal, una reflexión epistemológica y teórica sobre el papel del trabajo social en la división de las actividad de la intervención social que permite al alumnado entender mejor la faceta de *practicón* que el título de trabajo social tiende a hipostasiar en la práctica española.

Otra dimensión que, como ya he mencionado, no hemos querido descuidar, por lo que tiene de propuesta de cooperación multifacética, es la recepción en nuestra universidad de profesorado y técnicos de la contraparte cubana, ya académica ya de la administración municipal. El objetivo de unos y otros era tanto la formación continuada en ciertos ámbitos temáticos mas trabajados por su mayor emergencia en el modelo europeo de Bienestar Social, como la discriminación de género o el envejecimiento poblacional y los procesos de dependencia, así como en el caso de los de los técnicos conocer el diseño y articulación institucional de los dispositivos de protección social tanto del Estado español como más en concreto de la Comunidad Foral. Profesorado y técnicos tanto veteranos como jóvenes encontraron en sus colegas españoles, tanto docentes como profesionales implicados en la intervención social, elementos de contraste y evaluación de su trabajo valiosos.

Todas estas experiencias con alumnado y profesorado han puesto de manifiesto aspectos que debemos de sopesar de cara a actuaciones futuras. En primer término, la triangulación de dos centros académicos y la contraparte no académica nos obliga e invita a una reflexión sobre la aplicación del conocimiento y en consecuencia al papel de

la universidad en la construcción de técnicos e interventores/interlocutores en la vida social que por si mismo es algo difícil de explicitar y llevar al aula. Asimismo, las indicaciones de la contraparte sobre los contenidos que ha de conocer en clave metodológica para una intervención más cercana a la realidad obliga a los docentes y al alumnado a pensar en términos más realistas y a elegir mejor la herramienta de descripción, identificación/ definición e intervención, algo que el exclusivo recurso a modelos teóricos de definición y valoración académicas no está en condiciones de garantizar.

## EEES: RETOS Y OPORTUNIDADES PARA LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO

La mirada y balance sobre lo realizado, si siempre permite una mejora en las decisiones y procesos a proyectar, en el contexto actual de la implantación de los grados del Espacio Europeo de Educación Superior, y más especialmente para el Trabajo Social con la modificación substancial tanto temporal como de optatividad y mayor presencia de aprendizaje vía prácticas, hacen la ocasión especialmente pertinente. Debemos de reflexionar no solo sobre el contenido de la actividad a realizar en otro contexto sino hacerlo en el marco de una mayor duración del título pasando de tres a cuatro años; en el tránsito de un sistema de anualidades a semestralidades con mayor fragmentación y margen para la atomización del aprendizaje y por contra mayor versatilidad, si los contenidos son observados con el espejo de lo que se viene cursando en otros locus europeos y/o asimilables, como parece ser el sino de las adaptaciones y reformas universitarias, por ejemplo en América Latina y en las Repúblicas Bálticas; desde la inclusión de un marco de habilidades y competencias más que de contenidos substantivos, y con un énfasis renovado vía itinerarios con mayor presencia de prácticas fuera de la institución universitaria, pasando de un único periodo a dos ampliando la dedicaron de 17 créditos a 42 y además con una especialización bien por itinerarios efectivos de optatividad y/o prácticas especializadas bien con el apoyo o vía de asignaturas obligatorias y optativas agrupadas en itinerarios conceptuales (valgan como ejemplos la intensificación metodológica y/o la de políticas sociales). Este conjunto de innovaciones y/o reorientaciones del título de Trabajo Social, ahora grado, por lo que tienen de flexibilización curricular, valoración del trabajo en los recursos comunitarios y ampliación de los componentes del saber-hacer a través de las habilidades, destrezas y competencias, brindan un nuevo empuje y ocasión favorable para el rediseño de nuestro programa de Formación Solidaria. La tarea y el reto es apasionante y sobre todo, pertinente.

La experiencia acumulada hemos de volcarla al servicio de dar respuesta a esas preguntas eternas pero ahora renovadas del cuándo, el cómo y el para qué. No siendo retóricas, se debe de juzgar estratégicamente el cuándo o momento idóneo de «abrir una ventana de internacionalización solidaria» de nuestro alumnado en una única salida o en dos, tras asentar la experiencia práctica en el seno del abordaje teórico; el cómo, desgranando si el marco de habilidades y competencias es exclusivo de la presencia en el centro extrauniversitario o si por contra la dinámica docente ha de –para hacer

bueno el paso de la enseñanza al aprendizaje– articularse con el seguimiento de la actividad diaria del trabajo social; y el para qué, abordando y repensando críticamente la constelación de discursos y prácticas que abarca la Cooperación para el Desarrollo Universitario. El debate no está cerrado, y la implantación de los Grados pueden servir para repensar y rehacer en términos más realistas el dialogo Norte-Sur y nuestro papel en él a través de la Cooperación para el Desarrollo Universitaria. Otras y otros probablemente sean quienes hayan de intentar ofrecer y alcanzar las vías de respuestas; yo he pretendido aportar mi reflexión de una década desde un proceso como ha sido el de la Diplomatura de Trabajo Social de la UPNA; experiencia de diseño y gestión, si se quiere, manejable, artesana y cercana, con sus limitaciones y sus potencialidades, pero cuajada de guiños de complicidad y comprensión a los núcleos y agentes de una formación que ha de ser solidaria como parte de una responsabilidad social siempre inherente a las instituciones educativas, pero ahora mismo normativa, exigible y deseable en la universidad española.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERMEJO, J. C. (2011): *La maquinación y el privilegio. El gobierno de las universidades*, Madrid, Akal.
- CRUE (2007): *Bases para la creación del Observatorio de Cooperación Universitaria para el Desarrollo*, Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- IDEASS (Innovaciones para el desarrollo y la cooperación Sur-Sur) (2004): *La recuperación de los centros históricos y su desarrollo integral*, La Habana, OIT/Universitas y PNUD/APPI (Anti-Poverty Partnership Initiatives).
- PDHL (2003): *Plan de Desarrollo Humano Local. Los proyectos 1999-2002*, La Habana Vieja, La Habana, PNUD-MINVEC.



# Programa de movilidad estudiantil en cooperación para el desarrollo UMSS-UPNA en la titulación de enfermería

Students mobility program in cooperation for development  
between UMSS and UPNA in the nursing degree

María Teresa REYES DE CORNEJO

Exdecana de la Facultad de Enfermería  
Universidad Mayor San Simón de Bolivia  
terecornejo\_7@hotmail.com

**Resumen:** La Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba y la Universidad Pública de Navarra comenzaron a colaborar conjuntamente en el marco del programa Formación Solidaria en el año 2010. Se realiza una evaluación de esta colaboración en el ámbito de la titulación de enfermería.

**Palabras clave:** intercambio de estudiantes; programa de movilidad; cooperación al desarrollo.

**Abstract:** The Universidad Mayor de San Simón and the Public University of Navarra began collaborating together in the framework of Solidarity Education Program in 2010. This is an evaluation of this collaboration in the field of Nursing degree.

**Key words:** students Exchange; mobility programme; cooperation for development.

## ANTECEDENTES

La universidad Mayor de San Simón es actualmente la universidad pública de mayor importancia en Bolivia, fue fundada en 1832. A partir de 1930 asume autonomía, cuya esencia reside en la libertad de pensamiento para desarrollar el conocimiento científico en función de sus principios, fines y objetivos por lo que forma parte activa en el estudio y discusión de los problemas más candentes del país.

En su estructura orgánica cuenta con la Dirección de Relaciones Exteriores y Convenios DRIC; a través de la misma lleva adelante una variedad de convenios de orden internacional, nacional y regional.

## CONVENIO

En fecha 7 de octubre de 2008, los rectores de la Universidad Pública de Navarra y de la Universidad Mayor de Sansimon suscriben un convenio para desarrollar en forma conjunta proyectos de carácter científico. Académico y cultural al que denominan «Acuerdo Marco de Cooperación entre la Universidad Pública de Navarra y la

Universidad Mayor de San Simón», el mismo que en su artículo 2do ente otros aspectos acuerdan:

- Inc. d) Realización conjunta de actividades académicas de extensión, cursos y seminarios de postgrado.
- Inc. e) Intercambio de profesores.
- Inc. f) Intercambio de estudiantes.

## PROGRAMA DE MOVILIDAD DOCENTE ESTUDIANTIL

En base al acuerdo marco antes mencionado, en el mes de mayo de 2010, con la visita de la responsable del área de Cooperación Universitaria al Desarrollo, sección Relaciones Exteriores y las profesoras encargada del programa Formación Solidaria en la Escuela de Estudios Sanitarios de la Universidad de Navarra, la carrera de Enfermería de esa Universidad y la carrera de Enfermería de la Universidad Mayor de San Simón representada por mi persona, en ese momento directora de la carrera y personal del Departamento de Relaciones Exteriores y Convenios de la UMSS, acordamos verbalmente llevar adelante un programa de movilidad docente-estudiantil, mediante el cual estudiantes de la Universidad Pública de Navarra realizarían prácticas de enfermería en el Hospital Pietro Gamba de Anzaldo, Cochabamba, y en el Centro de Acogida El Buen Samaritano, en Cochabamba; ambos lugares les proporcionarían la alimentación y vivienda a las estudiantes, y serían los responsables de supervisar su práctica.

Asimismo, realizarían un trabajo de investigación operativa, de problemas que existan en el lugar donde realizaban su práctica y cuya investigación y conclusiones podría aportar a la solución del problema, el mismo que estaría monitoreado y tutorado por la carrera de Enfermería de la UMSS, comprometiéndose asimismo la carrera a colaborar con las estudiantes en otros aspectos que necesiten las mismas.

Por su parte la Universidad Pública de Navarra se comprometía a recibir una docente cada año para una estadía de tres meses en la carrera de Enfermería de la Universidad, para ampliar sus conocimientos, familiarizarse con nuevas tecnologías, experiencia que pueda aportar a su docencia

El programa se desarrolló los años 2010 y 2011.

## MOVILIDAD ESTUDIANTIL

Año 2010. En el programa de movilidad estudiantil, ese año llegaron a Cochabamba cuatro estudiantes, dos de ellas se trasladaron al municipio de Anzaldo al Hospital Pietro Gamba, donde realizaron su práctica en forma normal, asistiendo una vez por semana a la carrera de Enfermería de la UMSS para las sesiones con la tutora designada para sus investigaciones operativas.

Otras dos estudiantes se quedaron en la ciudad de Cochabamba en el Centro de Acogida El Buen Samaritano para realizar sus prácticas.

El Centro El Buen Samaritano nos es un hospital, mas bien es un centro de acogida como de familia para personas enfermas de escasos recursos. En este centro las estudiantes ejercen todas las funciones, realizan un trabajo de acompañamiento a los pacientes hasta su rehabilitación total, llevan a los pacientes a las consultas medicas, les organizan y proporcionan su medicación, apoyan su rehabilitación, realizan curaciones básicas, tanto a pacientes internos como externos.

Lamentablemente la primera semana las dos estudiantes del Centro El Buen Samaritano decidieron retornar a España, por no estar conformes con la práctica el centro, en el que realizaban todo tipo de actividades además de las de enfermería básica.

Después de una larga conversación con ellas, de revisar los objetivos de su estancia que no es precisamente de formación académica, sino de formación humana, y el ofrecimiento de colaborarlas a mejorar su práctica y su experiencia en otros lugares además del Buen Samaritano, una de las estudiantes decidió quedarse, la otra estudiante retorno a España.

Para solucionar el problema y colaborar a esta estudiante, la carrera de Enfermería convocó a la Hna. Adelina responsable del Centro Buen Samaritano con quien se dialogo sobre el problema, quien la mejor manera aceptó que la estudiante realice su practica en otros centros además de suyo, coordinando horarios. Es de esta manera que la estudiante realizó practicas en el Centro de Salud de Sacaba, un municipio rural de escasos recursos y en la clínica privada Los Olivos, de gran nivel tecnológico y de grandes recursos, conociendo y viviendo dos realidades diferentes, concluyendo de esa manera su pasantía de la mejor forma posible, siendo supervisada indirectamente por las docentes de la carrera de Enfermería de la UMSS.

En cuanto al trabajo de investigación operativa, las estudiantes que realizaron su práctica en Anzaldo investigaron el tema de bioseguridad en el hospital Pietro Gamba De Anzaldo, tema que aportó al desempeño de ese centro hospitalario. La estudiante que asistió al Centro Buen Samaritano realizo una investigación operativa.

Ambos trabajos fueron presentados por las estudiantes en acto oficial al magnifico Sr. Rector de la UMSS y a los responsables del Departamento de Relaciones Exteriores y Convenios de la UMSS, acompañadas por los responsables de los centros donde realizaron su práctica.

Año 2011. En esta gestión llegaron tres estudiantes, dos de ellas al igual que el año anterior se trasladaron a Anzaldo, donde realizaron su practica en la misma forma que el año anterior, acudiendo a sus citas semanales de tutoría para sus trabajos operativos de investigación; en esta oportunidad la tutora de la tesis fue la Lic. Martha Calvo Villalpando, actual directora de la carrera de Enfermería de la UMSS, quien fue beneficiada con el programa de movilidad docente 2010, compartiendo experiencias por tres meses en la Universidad Pública de Navarra.

El tema de investigación presentado por las estudiantes fue «Limpieza, desinfeccion y esterilizacion», tema que también es de gran aporte para el centro hospitalario.

La tercera estudiante se quedo en el Centro El Buen Samaritano, realizando sus prácticas en la misma manera que la estudiante que estuvo el año anterior, alternando

entre el Buen Samaritano, el Centro de Salud de Sacaba, el Hospital Clínico Viedma, hospital estatal, práctica que fue evaluada indirectamente por las docentes de la carrera de Enfermería de la UMSS.

También realizo su investigación operativa asistiendo a la carrera de Enfermería a sus entrevistas para la tutoría de la Lic. Melfy Vargas responsable de las investigaciones operativas de la carrera.

Cabe destacar que una de las estudiantes, después de su positiva experiencia en el programa de movilidad estudiantil y volver a España, retorno a Cochabamba por su cuenta para continuar con su actividad en el Buen Samaritano y los otros centros donde realizó su práctica. A solicitud de la carrera de Enfermería de la Universidad Pública de Navarra, se le tomo una prueba académica bajo las normas establecidas.

## EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

Después de la experiencia de dos años, desde la visión de la carrera de Enfermería de la Universidad Mayor de San Simón, se puede evaluar como una experiencia positiva de la que tanto las estudiantes llegadas de España como la carrera de Enfermería de la UMSS y también el hospital Pietro Gamba y el Buen Pastor hemos adquirido experiencias que para continuar el programa y futuras experiencias, sin embargo, es importante anotar conclusiones concretas que lleven a recomendaciones positivas.

- El desarrollo del programa de movilidad estudiantil, fue muy importante en cuanto a la vivencia de las estudiantes, quienes al llegar a Bolivia conocieron y vivieron una realidad muy diferente a la suya, la realidad de un país de tercer mundo, que les permitió conocer personas de toda diferentes clases sociales, de diferentes culturas, con historias personales; constituyendo una experiencia positiva especialmente en el aspecto humano que les ha permitido sensibilizarse a una nueva realidad humana, diferente a la suya, reforzando sus valores éticos especialmente de beneficencia y solidaridad.
- Les hizo valorar lo que tienen en su realidad pues tuvieron que trabajar en condiciones donde todo recurso es limitado, y a veces es improvisarlo o directamente no se tiene. Una de las estudiantes ilustra este aspecto indicando que en España se realiza una curación con cuatro o cinco paquetes de gasas, aquí con unas pocas que uno mismo tiene que hacerlas, cortándolas, doblando y esterilizando.
- Otra realidad vivida por las estudiantes es la escasez de recursos humanos para la atención en salud, poco personal para mucho paciente, aprendiendo a optimizar su tiempo en incluso a regalarlo para cumplir su trabajo.
- Creemos que toda estas vivencias ha sensibilizar enormemente a las estudiantes del programa, al extremo de retornar una de ellas a cumplir el mismo trabajo.
- Al término de cada uno de los programas hemos encontrado estudiantes mas maduras, humanizadas, solidarias, sensibilizadas y comprometidas con la realidad de nuestro país.



- Por otro lado, para la UMSS, particularmente para la carrera de Enfermería y especialmente para el alumnado, la llegada de estudiantes de España para realizar prácticas y trabajos de apoyo en salud, ha sido un ejemplo de solidaridad, de compromiso con su profesión y con los valores éticos de beneficencia y solidaridad que tratamos de formar en nuestros estudiantes.

Por otro lado, es necesario evaluar algunos aspectos que consideramos deben ser mejorados

- La coordinación inicial del programa no fue lo fluida que se desearía, posiblemente por el desconocimiento entre sí de los actores involucrados en el programa, quienes tuvimos que relacionarnos en el desarrollo del programa, y alguna vez para solucionar problemas.
- No se realizó un documento base que oriente a la carrera de Enfermería de los lugares previstos y sus condiciones para que realicen su práctica las estudiantes, y aparentemente ellas mismas no conocían sobre las condiciones de la práctica, las condiciones de vivienda y estadía, días de asueto, alojamiento cuando las estudiantes de Anzaldo se trasladaban a la ciudad, problemas en los que la carrera tuvo que intervenir, sin embargo la buena disposición tanto del Dr. Pietro Gamba como de la Hna. Adelina del Buen Samaritano, hizo que se encuentren soluciones.
- No hubo una supervisión académica adecuada a las estudiantes en su práctica porque dentro de lo acordado no estaba estipulado este aspecto determinando una falta de coordinación de roles de cada uno de los actores involucrados, situación que fue subsanada.
- La comunicación e interacción entre los estudiantes de las carreras de Enfermería de ambas universidades fue mínima por no estar prevista, siendo importante la misma para que compartan realidades y experiencias, y se logra una motivación humanizadora y solidaria en nuestros estudiante.
- No hubo coordinación para que las estudiantes realicen otras actividades que les permita conocer otros aspectos de la cultura de nuestro país.
- Para la elaboración del trabajo de investigación no hubo un instrumento de seguimiento y de exigencias de la Universidad Pública de Navarra para estos trabajos; por lo que se recurrió a lo que se aplica en la carrera de Enfermería de la UMSS para investigaciones operativas cortas.

## RECOMENDACIONES

- La carrera de Enfermería de la UMSS, tiene la mejor disposición para continuar con este programa de movilidad docente estudiantil recibiendo nuevos grupos de estudiantes anualmente, para lo cual considera que en base a la experiencia anterior es necesario, elaborar un documento marco con objetivos claros en el que se estipule las condiciones, las responsabilidades y roles de los actores involucrados, os mismos que deben participar el la elaboración del mismo.

- Es necesario que los estudiantes que se acogen a este programa reciban una orientación previa al viaje en la que participen estudiantes que ya estuvieron en el programa. Asimismo, a su llegada se debe coordinar otra orientación con los actores involucrados.
- La carrera de Enfermería de la UMSS considera necesario se programe supervisión académica de la práctica de las estudiantes por parte de la carrera para fortalecer su formación humanizadora en una realidad diferente a la suya.
- Asimismo, considera que para una mejor comprensión de la realidad de nuestro país, de su diversidad de personas, culturas y las necesidades es importante que además de los lugares en los que han realizado su práctica los años pasados, asistan a los otros donde vean otras realidades que enriquezcan su experiencia especialmente en el aspecto humano.
- En necesario coordinar un instrumento para la elaboración y seguimiento de los trabajos de investigación que realicen las estudiantes.
- Finalmente, la carrera de Enfermería de la UMSS desearía que sus estudiantes tengan la oportunidad de conocer otras realidades, por lo que se solicita se amplíe y considere el programa de movilidad estudiantil con estudiantes de la UMSS que realicen una pasantía similar en España.

# El programa Formación Solidaria en Bolivia: Hospital Pietro Gamba de Anzaldo

UPNA's Solidarity Education mobility programme in Bolivia:  
Pietro Gamba's Hospital in Anzaldo

Pietro Gamba

Director Centro Médico Fundación P. Gamba de Anzaldo  
Anzaldo, Cochabamba, Bolivia  
pietrog@entelnet.bo

**Resumen:** El Hospital Pietro Gamba de Anzaldo colabora desde el año 2010 con el programa Formación Solidaria de la Universidad Pública de Navarra, ofreciendo la posibilidad de realizar sus prácticas fin de carrera a estudiantes de la Escuela de Estudios Sanitarios. Durante tres meses, alumnas de Enfermería comparten el día a día de este hospital rural, que atiende a la población quechua de la zona, en una región empobrecida del Valle Alto de Cochabamba, donde la asistencia sanitaria es un reto que afrontar cotidianamente. Esta experiencia permite abordar no sólo aspectos profesionales sino también la educación del alumnado en valores ligados a la cooperación al desarrollo.

**Palabras clave:** Programa Formación Solidaria; Hospital Pietro Gamba de Anzaldo; Universidad Pública de Navarra.

**Abstract:** Pietro Gamba Hospital of Anzaldo collaborates since 2010 with Solidarity Training program at the Public University of Navarra, offering the possibility to limit their practices to students of the School of Health Studies. For three months, nursing students share the daily life of this rural hospital, which serves the Quechua population of the area, in an impoverished region of Valle Alto of Cochabamba, where health care is a challenge we face daily. This experience not only address professional aspects but also the education of pupils in securities linked to development cooperation.

**Key words:** Solidarity Program Development; Pietro Gamba Anzaldo Hospital; Public University of Navarra.

Presentarme por primera vez en España y en el marco de estas jornadas, es algo muy importante para mí, puesto que se trata del país que ha donado mucho a Anzaldo, desde la perspectiva del voluntariado, especialmente después de la llegada de los Padres Escolapios a este municipio del Valle Alto de Cochabamba, en Bolivia.

Desde mi punto de vista, las experiencias de voluntariado que han realizado ya varias personas en el Centro Médico Quirúrgico es positiva porque adquieren conocimientos en el ámbito de la ayuda sanitaria, intervenciones de emergencias y programadas.

Pero antes de profundizar en este aspecto, me gustaría hablar de mi historia y los motivos que me llevaron a trabajar en Bolivia. Muchas personas se preguntan por qué me encuentro en Anzaldo, de dónde provienen los fondos para instalar y hacer funcionar un hospital y quién me ayuda a continuar.

Mi historia nace en los años de mi juventud, a los 19 años, por la elección de no querer hacer el servicio militar que en aquel tiempo era obligatorio. Para buscar una alternativa, una de las posibilidades fue la elección de servir en un país pobre. Y así fue como Bolivia apareció en mi vida, donde me presento a mis 25 años como voluntario. Allí entré en contacto con la experiencia misionera, a través de un padre de Bergamo,

con el que realicé visitas a las comunidades quechuas, muy alejadas de la ciudad que apoyaba.

Me encantó pasar un tiempo de convivencia con el mundo de la pobreza en Challviri, una comunidad situada a 3.800 m. de altitud. Tras un tiempo de acercamiento, me atreví a quedarme en esta comunidad durante cuatro meses en una época de lluvia, permaneciendo en sus casas y recibiendo, compartiendo la misma alimentación de la familia que me alojaba. La realidad me hizo encontrarme cara a cara con los problemas mayores que aquejaban a esta realidad campesina, siendo uno de ellos la salud; viví con impotencia la imposibilidad de ayudar a jóvenes y niños que murieron por falta de auxilio sanitario o vacunas básicas. Los cinco niños que murieron de sarampión fueron un detonante para empezar el estudio de medicina que realicé en Italia.

Una vez graduado como médico, tomé la decisión de regresar a Bolivia. En el año 1985, elegí Anzaldo un pequeño pueblo ubicado sobre el camino que une el Departamento de Cochabamba con el Departamento de Potosí, para quedarme como médico de servicio; allí llevo ya 27 años ejerciendo como médico rural y al frente del hospital que lleva mi nombre.

La realidad de Anzaldo en el ámbito de la salud ha cambiado desde mis primeros años en este municipio. Al principio me dediqué a organizar los servicios básicos del pueblo. Siempre recordaré la gran fiesta que el pueblo organizó para la llegada de la electricidad a Anzaldo, que fue en el año 1989: Al año siguiente con el mismo entusiasmo, se logró realizar la llegada de agua potable en cada casa, siempre con la coordinación y el aporte de la misma población.

Con los servicios básicos el hospital pudo tomar forma y fue entonces cuando me animé a pensar en un centro quirúrgico, que actualmente tiene 18 años de funcionamiento. Después muchas cosas han sucedido; mi matrimonio con Margarita, bioquímica del hospital, nacieron en Anzaldo mis 4 hijas que completaron mi familia y mi esposa a mi lado implementó un moderno laboratorio de análisis clínico, que ha permitido poder tratar muchas patologías que de otra forma no habría sido posible curar.

A la fecha se realizaron 2.700 cirugías mayores, para los pacientes de nuestra área de Anzaldo y para otras personas provenientes de áreas colindantes. En este número de personas intervenidas, encontramos diferentes enfermos con escasos recursos. Se brinda una ayuda silenciosa y efectiva gracias a la colaboración y apoyo de amigos de Italia que se han sensibilizado a las necesidades de aquellas personas de escasos recursos en un país donde la salud no está todavía cubierta totalmente por el sistema estatal.

En toda esta labor, el voluntariado ha tenido siempre un papel muy importante. Mi actividad en Anzaldo, es apoyada por voluntarios/as. Nuestra idea en este sentido es abrir a jóvenes la posibilidad de experimentar la realidad de los pobres con una experiencia de voluntariado, así como para mí fue posible, gracias a otras personas, acercarme a la realidad que ha justificado mi elección de vida. Rescatando la experiencia empezada con las voluntarias estudiantes de la UPNA, se puede resumir que en este intercambio se ha dado y recibido por ambas partes. Respecto del dar del voluntariado, las voluntarias han demostrado alta sensibilidad y profesionalidad hacia las personas

enfermas y necesitadas, quedándose ellas a su lado en perfecta integración con nuestra actividad, no substrayéndose incluso a los pesantes de turnos nocturnos compartidos con el personal de trabajo. Todo esto ha permitido el crecimiento de la estima y el aprecio, haciendo crecer emociones positivas hacia el ambiente de trabajo y aportando a un clima familiar. La solidaridad es demostrada en su plena disponibilidad hacia el ambiente que les ha acogido

Las experiencias de las voluntarias de la UPNA, provenientes de otro medio, han contribuido a través de sus sugerencias a cambiar algunas deficiencias que han encontrado en nuestro ambiente en cuestiones relacionadas con limpieza, esterilización o preparación de los materiales para la cirugía.

Si hablamos ahora desde la perspectiva del recibir, entrar en un medio de diferente cultura, tradiciones, educación, supone indudablemente una experiencia positiva. Desde el punto de vista profesional, las estudiantes de Enfermería que han venido a nuestro centro en los años 2010 y 2011, han podido vivir emergencias graves e impactantes que imagino han dejado un recuerdo de nuestra realidad y de sus muchas posibles carencias. Las carencias y la evidente falta de mejor organización en la salud, estimulan a la reflexión y la comparación con el mundo conocido; gracias a estas reflexiones que salen de la experiencia vivida, tarde o temprano, nacerá una positiva respuesta de apoyo Solidario, personal o comunitario juntamente con otros/as, con el fin de fortalecer un mejor crecimiento y mejorar la organización encontrada. Finalmente lo que uno puede haber recibido queda en lo profundo de su ser, de su formación humana y profesional y sirve para el crecimiento personal y mejoramiento con el fin de poder ayudar mejor a los demás y a la misma sociedad.

La convivencia con el personal de salud, hizo posible el brote de amistad y compañerismo, el acercamiento a la gente local, facilitados por el idioma, y la tarea de investigación aportando al mejoramiento del Hospital, en el tema de la bioseguridad hospitalaria y esterilización. Todo esto queda como algo importante que habla de bondades y virtudes de una experiencia vivida y para nosotros conocida con la llegada de las estudiantes de la UPNA.



# Programa de movilidad docente en cooperación al desarrollo. La experiencia en el ámbito de enfermería entre UMSS y UPNA

Teachers mobility program in cooperation for development. The experience in the field of nursery between UMSS and UPNA

María Teresa REYES DE CORNEJO

Exdecana de la Facultad de Enfermería  
Universidad Mayor de San Simón de Bolivia  
terecornejo\_7@hotmail.com

**Resumen:** La Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba y la Universidad Pública de Navarra comenzaron a colaborar conjuntamente en el marco del programa Formación Solidaria en el año 2010. Se realiza una evaluación de esta colaboración en el ámbito de la titulación de enfermería, valorándose la estancia de docentes en la UPNA.

**Palabras clave:** movilidad docente; educación para el desarrollo; cooperación técnica.

**Abstract:** The Universidad Mayor de San Simón in Cochabamba and the Public University of Navarra began collaborating together in the framework of the Solidarity Training in 2010. An assessment of this collaboration in the field of nursing degree, focusing on the teachers mobility program from UMSS in UPNA.

**Key words:** teaching mobility; education for development; technical cooperation.

## ANTECEDENTES

La universidad Mayor de San Simón es actualmente la universidad pública de mayor importancia en Bolivia, fue fundada en 1832. A partir de 1930 asume **autonomía**, cuya esencia reside en la libertad de pensamiento para desarrollar el conocimiento científico en función de sus principios, fines y objetivos por lo que forma parte activa en el estudio y discusión de los problemas más candentes del país.

En su estructura orgánica cuenta con la Dirección de Relaciones Exteriores y Convenios DRIC; a través de la misma lleva adelante una variedad de convenios de orden internacional, nacional y regional.

## CONVENIO

En fecha 7 de octubre de 2008, los Rectores de la Universidad Pública de Navarra y de la Universidad Mayor de Sansimon suscriben un convenio para desarrollar en forma conjunta proyectos de carácter científico. Académico y cultural al que denominan «Acuerdo Marco de Cooperación entre la Universidad Pública de Navarra y la Universidad Mayor de San Simón», el mismo que en su artículo 2.º entre otros aspectos acuerdan:

Inc. d) Realización conjunta de actividades académicas de extensión, cursos y seminarios de postgrado.

Inc. e) Intercambio de profesores.

Inc. f) Intercambio de estudiantes.

## PROGRAMA DE MOVILIDAD DOCENTE ESTUDIANTIL

En base al acuerdo marco antes mencionado, en el mes de mayo de 2010, con la visita de la responsable del área de Cooperación Universitaria al Desarrollo, sección Relaciones Exteriores y las profesoras encargadas del programa Formación Solidaria en la Escuela de Estudios Sanitarios de la Universidad Pública de Navarra, la carrera de Enfermería de esa universidad y la carrera de Enfermería de la Universidad Mayor de San Simón representada por mi persona en ese momento directora de la carrera y personeros del Departamento de Relaciones Exteriores y Convenios de la UMSS, acordamos verbalmente llevar adelante un programa de movilidad docente-estudiantil, mediante el cual estudiantes de la Universidad Pública de Navarra realizarían pasantías de enfermería en el centros ya prestablecidos por los personeros de la Universidad Pública de Navarra, por un lado, y por el otro realizarían un trabajo de investigación operativa aplicados a su práctica monitoreados y tutorados por la carrera de Enfermería de la UMSS.

Por su parte la Universidad Pública de Navarra se comprometía a recibir una docente de la carrera de Enfermería de la UMSS cada año para una estadía de tres meses en esa universidad, para ampliar sus conocimientos, familiarizarse con nuevas tecnologías, experiencias que puedan aportar a su docencia.

El programa se desarrolló los años 2010 y 2011.

## CARRERA DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

La carrera de Enfermería de la Universidad Mayor de San Simón fue creada el año 1994 con la misión de «desarrollar procesos de transferencia y aplicación de conocimientos en el ámbito de educación a nivel de pregrado y posgrado en enfermería, a través de la planificación e implementación de un sistema eficiente y eficaz de procesos de enseñanza y aprendizaje, de educación continua e interacción social que responde a las características necesidades y aspiraciones de los estudiantes, los profesionales de enfermería y las instituciones de salud y sociedad».

La carrera tiene los programas de preuniversitario, pregrado, postgrado y los programas desconcentrados en licenciatura en Enfermería en algunas provincias del departamento de Cochabamba, cumpliendo con el rol social de la Universidad Mayor de San Simón de proyectarse a formación de recursos profesionales en áreas rurales

La carrera cuenta en la actualidad con 43 docentes multidisciplinarios, y 1600 alumnos regulares en el pregrado.

Para ser docente de la carrera de Enfermería es necesario ser egresado de la Universidad Mayor de San Simón, tener la especialidad en área de docencia y maestría o diplomado en educación superior.

Los oportunidades de formación posgradual se dan en la misma universidad o similares en el país y esta basada en nuestra realidad tanto en recursos como en tecnologías y progresos científicos.



Por las características socioeconómicas de la población boliviana es muy difícil acceder a un viaje al exterior para optar una especialidad y conocer los avances científicos tecnológicos; sin embargo gracias a la eficiencia de la comunicación actual es posible conocer de ello y mantenerse actualizado.

La oportunidad de una pasantía en la Universidad Pública de Navarra para los decentes de la carrera de Enfermería constituye una oportunidad única para ellos, reflejada en los informes y evaluaciones realizadas por las dos docentes que accedieron a esta pasantía.

## MOVILIDAD DOCENTE

Año 2010. En el programa de movilidad docente esa gestión se trasladó a España. La Lic. Martha Calvo Villalpando, docente de Enfermería Médico Quirúrgica, Urgencias y Terapia Intensiva de la carrera de Enfermería de la UMSS accedió a la pasantía con la presentación de un plan de trabajo enfocado a las áreas de su especialidad, el mismo que fue aceptado por las autoridades de la UMSS y por la Universidad Pública de Navarra. A su llegada a España la Lic. Calvo fue asignada a la Escuela Universitaria de Enfermería dependiente de la Universidad Pública de Navarra bajo la dirección de la Lic. Blanca Marín Fernández y la tutoría de la profesora Yolanda Montes con quien coordinó y planificó la experiencia.

Desarrolló diversas experiencias en:

**Laboratorio de habilidades**, donde asistió a experiencias de enseñanza de procedimientos con equipamiento completo y recursos suficientes.

**Hospital San Juan de Dios**, centro integrado a la red pública asistencial de Navarra con atención dirigida a pacientes mayores para convalecencia y rehabilitación de pacientes que precisan cuidados paliativos y pacientes oncológicos, en el que también observa el equipamiento completo para las especialidades y recursos suficientes.

**Salud comunitaria**, en este campo asistió a un centro de salud dependiente de la Secretaría de Salud de Pamplona con infraestructura propia y adecuada, además de un equipo de profesionales que brinda atención a 25.000 habitantes, compartiendo la actividad que realizan las enfermeras como consultas, visitas domiciliarias, etc.

**Ambulancias extrahospitalarias**, experiencia en el sistema de atención de ambulancias medicalizadas en situaciones de salud crítica.

**Hospitales**, experiencia como visitante en el hospital de Navarra, donde tuvo la oportunidad de intercambiar vivencias y experiencias en relación a integración docente asistencial en la formación de estudiantes de enfermería. Tuvo oportunidad de conocer los servicios de Neurología, Urgencias, Cardiología, Cuidados intensivos, servicios todos completamente equipados y con tecnología punta.

Año 2011. Para la pasantía de esa gestión, la carrera de Enfermería de la UMSS convocó a concurso de méritos y defensa del trabajo, la ganadora fue la Lic. Marisol Ayala Orosco docente de Enfermería Comunitaria de la carrera, quien por problemas de logística realizó la pasantía de enero a marzo de 2012.

Fue asignada como responsable de su capacitación durante su estancia la Lic. María Dolores Redín, quien fue nexo y contacto con las profesoras de «Atención primaria» de la carrera de Enfermería y de Salud comunitaria.

En razón a que en esa época no había clases teóricas en esa última asignatura decidieron asistir a centros de atención primaria en áreas rural y urbana; es de esta manera que realiza rotaciones en los centros de Burlada (urbano) y Elizondo (rural) donde pudo observar el papel y/o trabajo de la enfermera en atención primaria. En su informe resalta el trabajo independiente e interdependiente de la enfermera en actividades de prevención, promoción y protección en consultorios propios, a toda la población en general, pero con mayor énfasis al adulto mayor.

Le impresiona positivamente el manejo de programas PRE que se aplican en red en todo el centro urbano, en relación a enfermedades de su medio, siendo estos paquetes o programas con ventanas para las actividades de enfermería, en coordinación con médicos de cabecera en programas de prevención, promoción y rehabilitación.

En su informe destaca la Lic. Ayala el hecho de que enfermeras de atención primaria cuentan con consultorios privados, donde realiza actividades de curaciones, control de presión arterial, control de diabetes, y otras.

Asimismo, destaca la atención individualizada y humanizada que se presta a cada uno de los pacientes; y por otro lado el compromiso que tienen los pacientes con su salud.

Menciona positivamente sobre la especialidad de la Matrona que no existe en la actualidad en nuestro medio así como las funciones que cumple, aliviando el trabajo de los médicos obstetras, y haciendo el seguimiento y educación posparto.

Relieva el hecho de que la atención primaria trabaja estrechamente con la comunidad, realizando visitas domiciliarias, conociendo la enfermera no solo la historia clínica del paciente, sino de toda la familia, y es en relación a esto que planifica las diferentes actividades de atención primaria, secundaria o terciaria,

En relación a las actividades académicas en aula la Lic. Ayala pudo realizar observaciones de las clases teóricas impartidas en aula, destacando los ambientes apropiados para el proceso enseñanza-aprendizaje con un número de alumnos de aproximadamente cuarenta.

Quedo gratamente impresionada con la biblioteca que cuenta con libros actualizados y en número considerable; asimismo los laboratorios de habilidades completamente equipados.

Finalmente, destaca su participación en un módulo de la maestría que se impartía en ese momento en la Universidad denominado Comunicación y Educación para la Salud.

## EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

- El programa de movilidad docente realizada en las dos versiones, en general puede ser evaluado como ampliamente positivo, la experiencia adquirida en la pasantía por las dos docentes ha sido muy importante, beneficiando direc-

tamente a la carrera de Enfermería en la que se está plasmando lo adquirido. Al igual que en el programa de movilidad estudiantil se deben evaluar algunos pocos aspectos para mejorar el programa

- Las docentes han conocido otra realidad en cuanto a la cultura de un país de primer mundo, las condiciones de salud, las diferentes enfermedades prevalentes, los tipos de prestaciones de salud, el sistema de trabajo de enfermería en los hospitales y centros de salud, el avance de la ciencia y tecnología aplicada, el rol que viene desarrollando la enfermera dentro del sistema de salud, y fundamentalmente sobre la formación de profesionales en enfermería.
- Las dos docentes de la carrera de Enfermería de la UMSS al compartir conocimientos y experiencias con las docentes de la Universidad Pública de Navarra en el aula y fuera de ella han adquirido una experiencia positiva que las beneficia y enriquece, además de favorecer la aplicación de nuevos TICS en el aula y los espacios en los que practican los estudiantes
- Finalmente la participación en el programa ha motivado a ambas docentes en particular y a todos los docentes de la carrera en especial a fortalecer y enriquecer los objetivos académicos de la misma.
- Ambas docentes han considerado que a pesar de haber realizado la pasantía durante casi tres meses, los mismos les ha sido insuficientes para lograr todos los objetos de aprendizaje que se habían planteado.
- Es importante planificar los meses en que se realizará la pasantía, programándola para meses que estén en el desarrollo de las clases para compartir más la experiencia docente en el aula.

## RECOMENDACIONES

- La carrera de Enfermería de la UMSS, desea y tiene la mejor disposición para continuar con este programa de movilidad docente estudiantil recibiendo nuevos grupos de estudiantes anualmente, y enviando docentes a la Universidad Pública de Navarra para que realicen una pasantía. Ya que es de gran beneficio para nuestra carrera.
- Es necesario al igual que para la pasantía de estudiantes, se elabore un documento marco que contenga todos los aspectos de la pasantía.
- Es importante considerar las fechas de la pasantía de manera que se realicen en una época en que la universidad este en plena actividad para optimizar el resultado aprovechamiento de las docentes.



# A formação dos docentes através dos programas de mobilidade de cooperação interuniversitária para o desenvolvimento

Teacher training through mobility cooperation for development programs

Padre Alberto FERRIERA

Rector Universidad Católica de Mozambique  
aferreira@ucm.ac.mz

**Resumen:** Los programas de movilidad docente en el ámbito de la cooperación universitaria para el desarrollo son una clara herramienta de formación no sólo técnica e investigadora sino también humana. Esta ponencia trata este tema a la luz de la experiencia llevada a cabo entre la Universidad Católica de Mozambique y la Universidad Pública de Navarra en el área de agronomía.

**Palabras clave:** programas de movilidad docente; cooperación universitaria para el desarrollo.

**Abstract:** Teacher mobility programs in the field of university cooperation for development are a clear tool not only in technical training and research but also human. This paper addresses the previous experience carried out between the Catholic University of Mozambique and the Public University of Navarra in the area of agronomy.

**Key words:** teacher mobility programs; university cooperation for development.

## 1. INTRODUÇÃO

Quando me pediram que tratasse deste tema, tive a tentação de dizer que não era a pessoa mais indicada para tal. Entretanto, recordei-me que em 2007, ao visitar a Universidade Pública de Navarra (UPNA), mantive contactos com o Magnífico Reitor desta reputada instituição académica propondo-lhe que assinássemos um protocolo de cooperação entre a UPNA e a Universidade Católica de Moçambique (UCM), cujo objectivo principal seria a formação do corpo docente da Faculdades de Agronomia (distrito de Cuamba) e a mobilidade de estudantes.

Convencido de que fui o proponente dessa ideia, achei melhor partilhar convosco os frutos do esforço da cooperação levado a cabo pelos docentes da Universidade Pública de Navarra na UCM.

## 2. COOPERAÇÃO INTERUNIVERSITÁRIA PARA A MOBILIDADE DE DOCENTES E ESTUDANTES

Hoje fala-se continuamente de globalização, de problemas que envolvem a Comunidade Internacional e, ao mesmo tempo, cresce a necessidade de resgate dos valores, defesa dos direitos universalmente reconhecidos e partilhados com o objectivo de constituir a estrutura de base duma cultura de solidariedade, de paz e de democracia. Neste contexto insere-se e assume particular significado esta Conferência e o tema que me foi proposto.

A UPNA e a UCM propõem-se desenvolver uma reflexão sobre o empenhamento recíproco no âmbito de uma cooperação que sustente os intercâmbios culturais para promover e desenvolver uma relação sempre mais estável tendo como fundamento a cultura e a formação, para encontrar canais preferenciais de intervenção, propostas e actividades que enriqueçam reciprocamente.

Na minha intervenção, focalizaei dois aspectos:

- A cooperação inter-universitária até aqui levada a cabo pela Universidade Pública de Navarra e a Universidade Católica de Moçambique
- Aquilo que Moçambique, com o seu rico mosaico culturale, pode dar à Espanha.

No fim da intervenção, farei algumas propostas ou sugestões que, na minha opinião, são importantes para uma autêntica e sã cooperação inter-universitária.

### 3. A COOPERAÇÃO INTERUNIVERSITÁRIA: EXPERIÊNCIA RECÍPROCA EM ORDEM AO DESENVOLVIMENTO

O processo de mudanças levado a cabo na área educativa em Moçambique obedeceu às directivas do Banco Mundial, tal como acontece a educação nos outros países em vias de desenvolvimento.

Neste contexto, nasceu a Universidade Católica de Moçambique (UCM) como instituição de ensino superior privada, sem fins lucrativos (cfr. *Estatutos da UCM, Decreto 43/93 de 14 de Setembro*). No âmbito das suas actividades, a Universidade Pública de Navarra (UPNA) e a UCM entabularam conversações que vieram a culminar com a celebração de um protocolo de cooperação inter-universitária, em 2008, precisamente para assegurar a leccionação, a formação dos docentes e a pesquisa científica como forma de consolidar esta última instituição académica recém-criada.

#### 3.1. Projecto de cooperacao inter-universitária na Faculdade de Agronomia

A Universidade Pública de Navarra promoveu na Faculdade de Agronomia (FA-GRI) da Universidade Católica de Moçambique as seguintes actividades:

- Leccionação aos estudantes dos níveis de Licenciatura e Mestrado;
- Treinamento em matérias de laboratório do solo;
- Montagem de ensaio para pesquisa na resposta de adubação fosfatada;

Também a UPNA teve sua intervenção na montagem e apetrechamento de um laboratório para a análise de solos e águas, além do fornecimento dos respectivos reagentes.

Deu um valioso contributo à formação de estudantes no campo experimental.

Fez a capacitação de técnicos de laboratórios para manuseamento do material e reagentes.

No que concerne à formação, a Universidade Pública de Navarra lançou o curso de Mestrado em Ciências Agrárias especificadamente para os docentes da Faculdade

de Agronomia da Universidade Católica de Moçambique, para obtenção do grau de mestrado.

Sete (7) docentes da Universidade Pública de Navarra deram um grande contributo para a concretização deste Programa de Mestrado, nomeadamente, a Profa. Dr.<sup>a</sup> Paloma Bescansa, o Prof. Dr. Iñigo Virto, a Profa. Dr.<sup>a</sup> Maria José, o Prof. Dr. Oiene José, o Prof. Dr. Rafael Espejo e o Prof. Dr. Emilio.

- **Campo experimental**

Há um projecto em curso organizado pela FAGRI em parceria com a UPNA que consiste num ensaio de cultura de milho que deve decorrer durante três anos. A implementação do referido ensaio é feita com base em monografias de alguns estudantes.

Neste ano um estudante iniciou com a primeira fase do projecto, e agora se encontra a fazer análise de dados. Contamos que nos próximos 2 anos também outros dois estudantes continuarão com as duas últimas fases e a FAGRI apresentará o relatório final com base nos resultados das monografias dos estudantes envolvidos.

- **Formação do corpo docente da FAGRI**

Docentes que beneficiaram a formação pela UPNA: Miquitaio João Rego, Flávio da Luisa Mutaquiha Benjamim, Sultan Natha, Márcia Almoço (In memória), António Yin Rafael e Miguel Benjamim.

Vantagens: em termos gerais, houve muitos ganhos obtidos a partir do projecto com a Universidade Pública de Navarra.

- Os docentes ganharam novas experiências e ficaram mais habilitados nas suas matérias;
- Adquiriram conhecimentos úteis à área de leccionação, para responderem às exigências de qualidade de ensino abraçadas pela UCM.

### 3.2. Projecto de cooperação inter-universitária na FENG

Em Moçambique, o curso de Engenharia de Alimentos afigura-se como uma formação de suma importância, tomando em linha de conta que no País há uma indústria de alimentos apenas de escala muito pequena, mas com um sem-número de matéria-prima vegetal nas épocas de produção respectivas, das quais grandes quantidades se deterioram por causa da falta de processamento.

Sendo o primeiro curso de Engenharia de Alimentos no País, a Universidade Católica de Moçambique não conseguiu ainda formar um corpo docente que possa assegurar a sustentabilidade da leccionação e a pesquisa científica, valendo-se da cooperação com a UPNA.

O objectivo principal de todos os esforços é estabelecer a sustentabilidade do ensino e da pesquisa científica, isto é, formar os próprios peritos locais que consequentemente distribuirão o seu conhecimento no País.

As iniciativas de cooperação das quais a UCM é beneficiária *na Faculdade de Engenharia* são as seguintes:

- **Troca de docentes:** o curso de Licenciatura em Tecnologia de Alimentos da Faculdade de Engenharia da UCM, em Chimoio, começou a receber, a partir deste ano, docentes da área de Tecnologia de Alimentos da UPNA, para darem aulas das disciplinas para as quais ainda não existem bastantes peritos moçambicanos.
- **Troca de estudantes:** a FENG-UCM espera estabelecer a troca de estudantes, isto é, receber, numa primeira fase, alguns estudantes finalistas dos estudos de Engenharia Alimentar da UPNA para, por um lado, fazerem as suas teses em Moçambique e, por outro lado, darem aulas nas disciplinas da própria engenharia alimentar. Numa segunda fase, a FENG-UCM almeja formar os seus docentes, sobretudo da área de Engenharia de Alimentos, a fim de adquirirem conhecimentos concisos e especializados, para subsequentemente poderem transferir o conhecimento aos seus colegas em Chimoio. Esta fase iniciou com o envio do Eng.º Sacama à UPNA para o mestrado em Engenharia Alimentar, cuja experiência se revelou extremamente importante.
- **Pesquisa conjunta:** a FENG-UCM pretende identificar com a UPNA alguns problemas da área da tecnologia de alimentos em Moçambique e, em conjunto, investigá-los, envolvendo docentes e estudantes espanhóis e moçambicanos. Este desafio inclui o estabelecimento, a manutenção e a consolidação dum laboratório de tecnologia de alimentos na Faculdade de Engenharia de Chimoio.

#### • Laboratório de Engenharia de Alimentos

O projecto de reforço do laboratório através de equipamentos adequados ao ensino e à pesquisa científica em conjunto está numa fase avançada de implementação. Uma equipa de docentes da UPNA deslocou-se ao Chimoio para a montagem e teste do equipamento laboratorial adquirido com a ajuda financeira do Governo de Navarra.

## 4. CONCLUSÃO

A cooperação entre nós –aquí na Espanha e lá em Moçambique– é prova de que a partilha do conhecimento científico não olha para as fronteiras geográficas, culturais e linguísticas e que a vontade de cooperar constitui uma dádiva que devemos aproveitar e fomentar.

Sobretudo quando como resultado não se atinge apenas mais um documento ou um protocolo, mas vai-se mais longe e ambas as universidades ficam mais enriquecidas, não em termos de dinheiro, mas em conhecimento e no alargar de horizontes dos docentes, alunos e a comunidade.

A cooperação interuniversitária vem reforçar esta ideia de que não pode existir desenvolvimento sem a assunção do conhecimento. Aliás, uma autêntica universidade não estabelece fronteiras no âmbito de cooperação interuniversitária.



Como afirma Monkeberg, «as possibilidades de alcançar o desenvolvimento passa inexoravelmente pela modernização de todo o sistema educativo, formando um jovem responsável e com sentido de pertença e de solidariedade para a sociedade em que vive. Para isso, é necessário o conhecimento da sua própria história, sua cultura e seus valores»<sup>1</sup>.

Nestes termos, a UCM entende que uma universidade que queira transmitir com seriedade e rigor as experiências do saber universal precisa de se abrir às outras universidades: isso só é possível se a estratégia dessa mesma universidade for capaz de contemplar as áreas de cooperação interuniversitária e internacional, sobretudo uma cooperação entre organizações que partilhem os mesmos valores e convicções académicas.

Tem por isso mais significado que falar da cooperação entre a UCM e a UPNA nesta conferência resulte, na verdade, da cooperação de duas universidades que embora distantes geograficamente, têm uma missão comum, e que de há vários anos têm cooperado de forma profícua e vantajosa para ambas.

Se recorrermos à história, iremos descobrir que a Universidade é criação do espírito medieval e houve causas que contribuíram para a sua génese.

Não é minha intenção relatar, neste fórum, a história sobre a criação da Universidade, mas gostaria de realçar que aquilo que está na base do movimento universitário medieval é a formação dum espírito de classe –mas de classe socialmente organizada, com verdadeira estrutura corporativa– entre os profissionais do estudo.

Na verdade, a Universidade do século XII não é mais do que uma escola, que deixou de ter projecção puramente local, para passar a ter uma projecção eminentemente *ecuménica*, sendo elevada à categoria de instituição, juridicamente autónoma, pela formação do espírito corporativo entre os que nela ensinam e os que nela aprendem.

O progresso geral do saber, o rápido incremento de certas disciplinas, um novo sentido de unidade da ciência e uma nova noção mais rigorosa da hierarquia entre os vários ramos do saber humano, o movimento europeu da formação dos grandes centros urbanos, o sentimento de *solidariedade profesional* que inspira a formação das grandes corporações de artes e ofícios, tudo contribuiu para o movimento universitário a que me referi anteriormente e que dominou a Europa dos séculos XII e XIII.

Esta retrospectiva histórica permite-nos perceber quão importante se afigura a cooperação interuniversitária nos dias actuais.

Como podemos ver, a UPNA tem emprestado o seu prestígio académico à UCM, desde o ano de 2008, no campo da leccionação e formação de docentes, através da mobilidade de docentes, além da activação da pesquisa científica.

Na UCM, a formação do corpo docente *in loco* começou graças à iniciativa apoiada pela Universidade Pública de Navarra e o Governo de Pamplona.

---

1. Cfr. AA.VV., *Una Vida para la Educación, Homenaje a Maria Isabel Larrauri*, Universidad Católica de Cuyo, San Juan 2006, p. 206.

A UCM desempenha um papel preponderante nos domínios de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade em que ela se insere. Ela está consciente de que um ensino de qualidade passa necessariamente pela formação bem qualificada dos docentes. De facto, foi este o pensamento fundamental que presidiu à sua criação.

Frequentada por uns milhares de estudantes, das mais diversas nacionalidades, a UCM sente que a sua primordial vocação é a de se colocar ao serviço da comunidade humana.

Permitam-me, por isso, que agradeça ao Magnífico Reitor da UPNA a atitude de cooperação, mas que agradeça também ao Governo de Navarra que acreditou em nós e fez que o sonho da cooperação entre a UCM e a UPNA fosse real.

# O compromisso com a educação para o desenvolvimento a partir das instituições de educação superior: empoderando a sociedade civil

The commitment to education development from institutions of higher education: empowering civil society

Padre Alberto FERRIERA  
Rector Universidad Católica de Mozambique  
aferreira@ucm.ac.mz

**Resumen:** Existe una clara relación entre la enseñanza superior y el desarrollo de la sociedad mozambicana. Esta ponencia aborda la realidad de la enseñanza superior en Mozambique, ahondando en sus desafíos y perspectivas de cara a futuro, como claro elemento de empoderamiento de la sociedad civil. A su vez, se analiza el papel de la Universidad Católica de Mozambique en este contexto.

**Palabras clave:** Enseñanza superior; desarrollo humano; empoderamiento de la sociedad civil.

**Abstract:** There is a clear relationship between the higher education and the development of Mozambican society. This paper addresses the reality of higher education in Mozambique, focusing on their challenges and prospects for the future, as a clear element of empowerment of civil society. In turn, analyzes the role of the Catholic University of Mozambique in this context.

**Key words:** High education; human development; civil society empowerment.

Permitam-me usar da palavra para saudar os presentes e felicitar a Universidade Pública de Navarra (UPNA), que se dignou organizar esta Conferência Internacional.

Quero, em primeiro lugar, agradecer a amizade do Magnífico Reitor da UPNA, bem como os esforços que ele e a sua equipa de trabalho têm envidado para concretizar a nossa parceria na área do ensino e da investigação.

Felicito, também, os ilustres professores da UPNA pelos esforços que têm envidado para que, desde 2008, a nossa Universidade continue a ser beneficiária de uma formação de qualidade nos cursos de Agronomia e Engenharia de Alimentos, contribuindo para a formação de docentes de modo a aumentar a qualidade de ensino da nossa Universidade.

Em segundo lugar, agradeço reconhecidamente a Dr.<sup>a</sup> Susana, que tem servido de ponte na parceria entre a UPNA e a UCM, permitindo que os laços de cooperação entre estas duas instituições se estendam para outras Faculdades da UCM.

## INTRODUÇÃO

A educação superior em Moçambique tem vindo, nos últimos anos, a contribuir para o desenvolvimento da sociedade, em geral e das comunidades locais em particular, através da inovação científica e tecnológica. De facto, na fase actual, assiste-se

à expansão do Ensino Superior ao nível de todas as Províncias e nalguns distritos do País, tanto de estabelecimentos públicos quanto privados.

Nesta intervenção, procurarei partilhar convosco a história da génese da educação superior em Moçambique, os seus ganhos ou o contributo para o desenvolvimento do país ao longo dos 50 anos da sua existência.

Debruçar-me-ei sobre o **papel do Ensino Superior público e privado**, o contexto da criação da Universidade Católica de Moçambique e a sua vocação, bem como a especificidade dos *curricula* no quadro da sua expansão e dentro dos esforços de cooperação inter-universitária.

Em termos sintéticos, a minha intervenção procurará (i) estabelecer a relação existente entre o Ensino Superior e o Desenvolvimento na Sociedade Moçambicana; (ii) caracterizar o estágio actual do Ensino Superior em Moçambique; (iii) indicar alguns factores da sua expansão; (iv) referir as perspectivas políticas em jogo; (v) sublinhar as prioridades e desafios colocados ao Ensino Superior em Moçambique; (vi) perspectivar o papel da UCM no contexto do Ensino Superior moçambicano.

## 1. OS CONCEITOS «EDUCAÇÃO» E «DESENVOLVIMENTO»

Antes de me debruçar sobre a relação entre a **Educação o Desenvolvimento**, procurarei apresentar as definições destes dois termos a partir da perspectiva de alguns autores.

### 1.1. Educação

Libâneo (1999) define a educação como um processo de desenvolvimento multi-dimensional da personalidade, isto é, um desenvolvimento integral da pessoa, desde as qualidades humanas, físicas, morais e intelectuais.

Para Delors (1996), a educação é um processo que exige um venerável respeito pelas características, intimidades e valores da pessoa. Este autor defende que a educação assenta em quatro pilares de aprendizagens fundamentais: (i) aprender a conhecer; (ii) aprender a fazer; (iii) aprender a viver juntos; e (iv) aprender a ser.

Tanto Libâneo (1999) como Delors (1996) consideram a educação como um processo no qual está envolvida a pessoa humana em todas as suas dimensões.

Por seu turno, Mialaret (1980) concebe a educação a partir de três vertentes: (i) a educação como instituição (sistema educativo); (ii) a educação como resultado de uma acção (produto da educação); e (iii) a educação como processo de socialização (processo que envolve a comunicação intersubjectiva).

O documento produzido pelo *Banco Mundial*, em (1992), encara a educação como a pedra angular sem a qual não seria possível erguer o grande edifício do crescimento económico a par do desenvolvimento social. Nesta acepção, a educação proporciona a melhoria do bem-estar das pessoas, dado que possibilita o aumento da capacidade

produtiva das sociedades e suas instituições políticas, económicas e científicas, contribuindo, deste modo, para a redução da pobreza, particularmente nos países em vias de desenvolvimento.

Saha e Fagerling (1989) consideram a educação como um agente de mudança e desenvolvimento, ou de melhoria da capacidade produtiva de um país.

As concepções, apresentadas por estes autores, assentam as suas ideias na mesma linha de raciocínio ao se referirem a educação como meio para aquisição de conhecimentos, de valores sociais, ou como um agente de mudança e desenvolvimento. Isto só prova que a educação é algo que tem a ver com o desenvolvimento da sociedade, em geral, e do indivíduo em particular.

A nossa intervenção, nesta Conferência Internacional, ocupar-se-á da educação, privilegiando a vertente institucional ou, por outras palavras, do sistema educativo estruturado, pois, iremos falar do Sistema Educativo moçambicano, que procura promover a oferta de serviços educativos de qualidade e com equidade, formando cidadãos que contribuam para o desenvolvimento económico e social do país.

## 1.2. Desenvolvimento

Tal como a educação, o termo desenvolvimento tem vários significados. Durante muito tempo foi entendido, quase exclusivamente, como sinónimo de crescimento económico.

Da década 50 para cá, com o sucesso do *Plano Marshall para o Desenvolvimento da Europa*, este conceito começou a assumir novos contornos, valorizando não apenas o crescimento económico, mas, também, a capacidade produtiva dos povos.

Ainda Delors (1996) sustenta que o desenvolvimento passa pela capacidade dos seres humanos dominarem e organizarem o meio ambiente envolvente em função das suas necessidades. O desenvolvimento realiza-se graças ao domínio da ciência, da educação e de novas tecnologias, as quais tendem impulsionar um comportamento inovador.

Para Perine (2002), o desenvolvimento constitui um processo complexo, que envolve a melhoria social, económica e cultural dos indivíduos e da própria sociedade. Melhoria, aqui, pressupõe a capacidade de satisfação das necessidades básicas, emocionais das populações.

Nesta medida, caberá à dimensão económica responder pela parte do aumento da eficiência quanto aos projectos de geração de rendimento, em articulação com a vertente social que engloba as mudanças das relações sociais da sociedade. Sendo assim, a dimensão cultural deveria preocupar-se com a mudança de atitude (capacidade crítica), a maneira de pensar e agir (capacidade empreendedora), e o modo como colaboramos uns com os outros (capacidade cooperativa).

Face às perspectivas convocadas, surge logo a ideia de que Moçambique ainda precisa de algum tempo para ascender ao desenvolvimento de forma sustentável e numa óptica integrada, se bem que está a caminho. Naturalmente, neste caminho, podemos

considerar que as partilhas de bens materiais e intelectuais estão na base do progresso comum.

A *teoria do capital humano* advoga que é o investimento nas pessoas que gera desenvolvimento, já que a existência de uma população educada fornece um tipo de trabalho para o crescimento económico.

Nesta linha, Schultz (1961) afirma que a via mais rápida de desenvolvimento é o aprimoramento do nível educacional humano. A conclusão deste autor (Schultz, 1961) é a de que o elevado grau de escolaridade dos trabalhadores corresponde ao elevado nível de produtividade, sendo a educação, neste sentido, um investimento<sup>1</sup>.

Assim, a eficiência do desenvolvimento nacional implica necessariamente o aperfeiçoamento da população (capital humano); todavia, o aperfeiçoamento em causa requer inevitavelmente a educação.

Segundo a *teoria de modernização*, o desenvolvimento acontece na medida em que houver mudança quanto ao modo de pensar das pessoas e no seio das instituições modernas.

Olhando para as políticas do País, podemos constatar que Moçambique se apoia nas ideias defendidas pelo Banco Mundial, que vê a educação como um meio fundamental para a promoção do crescimento económico e a possível redução de pobreza absoluta.

Moçambique, também, se deixa inspirar pelas teorias de capital humano e de modernização para se aproximar do objectivo traçado pelo Banco Mundial, que preconiza que «investir na educação é promover o crescimento económico rumo ao desenvolvimento».

Outros autores (entre outros, Chabbott & Ramirez, 2000) explicam a relação entre educação e desenvolvimento, analisando os efeitos daquela no desenvolvimento económico, político e cultural. Para estes autores, a educação é, por um lado, consequência do desenvolvimento político, económico e cultural e, por outro lado, o desenvolvimento político, económico e cultural pode ser consequência do desenvolvimento do sistema educativo em geral, e do Ensino Superior em particular.

A reflexão sobre *A Contribuição do Ensino Superior para o Desenvolvimento de Moçambique* tem como premissa o seguinte ponto de partida:

Moçambique, sobretudo, nos últimos anos tem vindo a envidar esforços no sentido de proporcionar aos moçambicanos, em geral, uma formação superior como tentativa de resposta aos desafios da globalização a que o país está sujeito.

Daí a política de expansão do Ensino Superior de que falaremos mais adiante. Para já, importa contextualizar a génese e as políticas que tendem a impulsionar o ensino superior em Moçambique.

---

1. Nesta óptica, a educação é encarada como um investimento, fornecendo aos indivíduos as melhores condições de emprego, por um lado, e, assegurando, por outro, a preparação e a força necessária para o desenvolvimento económico e a perpetuação de valores culturais.

## 2. GÉNESE E POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

### 2.1. Génese

O Ensino superior em Moçambique remonta aos anos 30 com a instituição da *Sociedade de Estudos de Moçambique* (06/09/1930), mas mais concretamente em 1940, aquando da criação de *Seminários Maiores de Estudos Filosóficos e Teológicos* por parte da Igreja Católica. Mais tarde, a 21 de Agosto de 1962, o Sistema Colonial Português instituiu oficialmente a educação superior na então cidade de Lourenço Marques, actual cidade de Maputo, capital do País, principalmente para os filhos dos colonos que se encontravam na então chamada Província Ultramarina Portuguesa. A instituição erigida levava o nome de *Estudos Gerais de Moçambique*.

No ano de 1975, a instituição foi reestruturada tendo em conta as mudanças políticas e socioeconómicas e culturais do País independente, e em 1976, recebeu o nome de Universidade Eduardo Mondlane<sup>2</sup>, em homenagem ao primeiro presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), movimento armado que libertou o País.

De acordo com a orientação comunista do regime de governação, de 1975 até à Constituição da República de 1990, a educação superior foi exclusivamente organizada pelo Governo Central; facto que conduziu ao bloqueio das iniciativas privadas, quanto à provisão deste tipo de ensino em Moçambique.

Com o colapso do socialismo, e sobretudo a partir de 1995, altura em que o Governo de Moçambique permitiu a abertura de Universidades privadas, o cenário do ensino superior ficou alterado, quanto à sua provisão no País.

Por conseguinte, o advento do pluralismo político e social, a adopção da economia de livre mercado, o incremento de capitais privados em diversos sectores de actividades podem ser apontados como alguns dos factores que contribuíram para o surgimento de instituições privadas.

### 2.2. Políticas

Como já foi referido (Libâneo, 1999), a educação pode ser entendida como um processo formativo integrado, valorizando não só a componente intelectual, mas também as vertentes sociais, morais e culturais. Este modo de conceber a educação está em perfeita sintonia com o pensamento católico expresso na *Declaração Gravissimum Educationis* (sobre a Educação cristã), do Concílio Ecuménico do Vaticano II.

A reflexão sobre esta temática pode ser inaugurada através da seguinte questão: *como é que a Educação Superior pode contribuir para o desenvolvimento dum País?*

A resposta à questão não é directa. Podemos começar por dizer que qualquer Universidade tem, num certo sentido, a responsabilidade de produzir conhecimento orientado para desenvolvimento das pessoas e das comunidades.

---

2. Eduardo Mondlane foi o unificador dos três movimentos de libertação (UDENAMO, UNAMI e MANU) que lutavam pela independência de Moçambique.

É nestes termos que o Governo de Moçambique entende que a criação e expansão de estabelecimentos de ensino superior públicos e privados favorecem a formação do capital humano, num momento importante em que se operam transformações socioeconómicas. Por seu turno, dada a sua contribuição para induzir a criatividade, a inovação e o desenvolvimento sustentável, as Instituições do Ensino Superior (IES) convencem-se que o conhecimento constitui, para qualquer sociedade, um recurso, uma fonte sustentável de geração de desenvolvimento, ou seja, uma das chaves privilegiadas para criar uma consciência crítica, combater as desigualdades sociais e preparar recursos humanos capazes de actuar nos diversos âmbitos da vida social: da economia à política, da saúde à justiça e defesa dos direitos humanos, de modo a contribuir para a melhoria das condições de vida dos cidadãos.

Nesta linha de princípios, as IES esforçam-se por formar profissionais que se identifiquem com a realidade social, cultural e económica, para permitir que façam uso do conhecimento adquirido e sejam capazes de alterar a situação da sua própria vida e a dos seus concidadãos.

Por conseguinte, os quadros formados pelas IES estão em melhores condições para ajudar com o *know-how* os seus concidadãos a adoptarem metodologias e técnicas adequadas à resolução dos problemas básicos com que se debatem na sociedade.

### 2.3. Uma nova política

Sabe-se que, em quase todo o mundo, o Ensino Superior, mormente aquele que é organizado pelo Estado, inscreve-se em ciclos e com características similares, tendo como preocupação central a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

Com efeito, Paulo Meksenas (1988, p. 29) observa que a sociedade alterou a sua visão do mundo sob o capitalismo, ao entrar nos séculos XVIII e XIX, pois, passou a privilegiar a ciência e a técnica para acelerar o desenvolvimento. Foi daqui que surgiu o individualismo, levando a que o Estado pouco ou quase nada se preocupe com a educação integral dos cidadãos.

Com o advento do capitalismo e da divisão de funções, o processo de inserção da pessoa na sociedade e no mercado de trabalho passou a ser feito a partir daquilo que ela sabe fazer mais do que aquilo que é, enquanto tal.

No processo destas mutações socioeconómicas, a educação abdicou a tarefa de assegurar, antes de mais, o desenvolvimento integral da pessoa, ou o desenvolvimento harmónico das qualidades (humanas, físicas, intelectuais, morais e espirituais) que respondam às expectativas educativas existentes no meio social em que essa pessoa se insere.

Como consequência disso, a sociedade actual herdou a crise que está a enfrentar, sobretudo, na escala de valores; crise essa que, como observa Arnaldo Niskier (2007, p.25), não tem poupado as instituições sociais, a família, a escola e a cultura.

Para alterar esta situação, o Concílio Vaticano II, na *Declaração Gravissimum Educationis* (sobre a Educação Cristã), insta a sociedade a recriar vínculos sociais e



a participar na recomposição «dos valores éticos que dêem sentido à existência e aos admiráveis progressos da técnica e da investigação científica»<sup>3</sup>.

Também vários profissionais das Ciências Sociais têm defendido a ideia segundo a qual a formação não pode ser feita sem aprofundar experiências educativas integradoras. Caso isso não aconteça, o processo educativo, que era visto como portador de conteúdos dinâmicos, continuará a perder força, passando a ser pura e simplesmente um processo que difunde conteúdos obsoletos.

### 3. EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E SEU IMPACTO SOCIAL

Constatamos que, na sequência das mudanças políticas e socioeconómicas em Moçambique, a educação superior passou a desempenhar um papel preponderante, no que diz respeito à sua grave responsabilidade de formar homens e mulheres íntegros, capazes de enfrentar os novos desafios que a sociedade impõe.

Se analisarmos o *Plano Estratégico da Educação de Moçambique* (2006-2010/11), iremos constatar que as estratégias respeitantes à educação desenhadas pelo Governo se servem de outros documentos sobre as políticas de Desenvolvimento, como o Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), onde se assume como imperativo o aumento do acesso à educação e a melhoria da qualidade do Ensino no País, além da criação de mais e novas oportunidades de educação para os grupos marginalizados, sobretudo, as mulheres e os cidadãos das áreas rurais e de outras regiões em desvantagem.

O *Plano para o Desenvolvimento Económico e Social* reflecte os compromissos tanto do governo como dos seus parceiros externos, mostrando a preocupação daquele em expandir o ensino (incluindo o Superior) e ascender ao desenvolvimento económico e social.

É um dado de facto que, hoje, muitos moçambicanos não precisam de sair da sua província, ou mesmo do seu distrito de origem para frequentar uma instituição do ensino superior. Isto significa que o ensino superior em Moçambique passou a desempenhar, sobremaneira, um papel de grande relevo na mudança do paradigma que procurava sedimentar a ideia de que o ensino superior apenas floresce nos grandes centros urbanos<sup>4</sup>.

Com efeito, os dados demográficos e estatísticos indicam que dos vinte e um milhões de moçambicanos, cerca de 75.000 são estudantes, o que comporta uma taxa bruta de participação no ensino superior de apenas 1,9%, contra uma média africana de 5,4%. Esta é uma das razões de peso que justifica que Moçambique continue com o programa de expansão do ensino superior.

---

3. Concílio Ecuménico Vaticano II, Constituições – Decretos – Declarações e Documentos Pontifícios, Editorial A.O – Braga, 11.ª edição, Portugal, 1987, pp. 203-204.

4. O Plano Operacional do Governo prevê a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento económico e social e com a incidência para as zonas rurais, ou os distritos considerados pólos de desenvolvimento.

No entanto, o Governo sabe que não basta expandir o ensino superior sem que seja acompanhado pela contínua melhoria da qualidade dos cursos/programas académicos oferecidos pelas IES do País.

O Ministério da Educação (MINED), que superintende a área do ensino superior, tem prestado peculiar atenção ao cumprimento dos padrões de qualidade, tendo em vista uma formação de qualidade e altamente competitiva.

Dos padrões adoptados pelo MINED, sobressai o *Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade no Ensino Superior*, que inclui os subsistemas de avaliação interna, de avaliação externa e de acreditação periódica de programas, a ser feita pelo *Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade* em todas as instituições de Ensino Superior públicas e privadas do País.

Ainda no quadro de esforços envidados pelo Governo, o MINED produziu o *Plano Estratégico do Ensino Superior*, que prevê promover e intensificar de forma significativa a formação do corpo docente, através da introdução de mais programas de pós-graduação nas instituições de Ensino Superior.

A aprovação e implementação do *Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos* e o *Quadro Nacional de Qualificações Académicas do Ensino Superior* destacam-se entre as medidas que concorrem para a crescente melhoria da qualidade do ensino e a mobilidade dos estudantes.

Estas e outras medidas do MINED visam propiciar maior competitividade da força laboral, ou da empregabilidade dos graduados ao nível do país, da região e do mundo.

Podemos concluir que, com os seus conteúdos e práticas de investigação, as IES já se mostram capazes de responder às exigências da sociedade em geral e das comunidades locais em particular; aliás, a educação superior no País tem provado que está a ganhar maior relevância. Através dela, docentes e discentes vão possuindo uma visão crítica da realidade circunstante e participando na investigação de assuntos atinentes à vida humana e ao desenvolvimento.

Na verdade, a maioria das instituições do ensino superior em Moçambique já realizam investigações científicas, quer em parceria com outras instituições nacionais e internacionais, quer de forma isolada, sempre com o objectivo de buscar soluções para os problemas sociais, contribuindo, por esta via, para a melhoria da vida das comunidades.

Quanto aos profissionais qualificados, notamos que nos últimos anos, as IES do País formaram muitos quadros capazes de responder cabalmente à necessidade de rigor e exigência científica, e já com o potencial de transmitir aos outros os conhecimentos adquiridos quer na docência, quer na investigação científica nos centros ou institutos criados para o efeito.

Já ganhou corpo a ideia de que as IES em Moçambique, seja qual for a sua localização e seus *curricula*, são incubadoras de ideias inovadoras que podem ajudar à sociedade moçambicana a transformar em riqueza os vastos recursos de que o País dispõe.

Pela sua relevante intervenção social, nos mais diversos domínios, as IES têm sido chamadas a reforçar o seu papel de provedoras de serviços para a sociedade. Por sua

vez, as comunidades já sentem de forma palpável que vale a pena acolher a educação superior no seu seio, sobretudo, pela capacidade de esta imprimir diferença nas suas vidas.

No que tange ao *empowerment* da sociedade civil, cresce em todos os anos, a expectativa da sociedade sobre os graduados, pois, o facto de estes concluírem os seus estudos com sucesso pressupõe que estão preparados para enfrentarem os desafios do País, ou seja, podem com acrescida responsabilidade contribuir para a edificação de um mundo civil mais justo e solidário.

As IES têm sido multiplicadoras de conhecimentos em favor da sociedade civil, através de cursos de curta duração para a formação de agricultores, homens e mulheres de negócios de pequenas e médias empresas, assistência jurídica, feiras de saúde, formação de activistas de várias ONG's, etc.

#### 4. PERSPECTIVAS DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

O Ensino Superior em Moçambique está na agenda das prioridades do Governo.

Se considerarmos o exposto acima, podemos perceber que a educação desempenha um papel preponderante no processo de desenvolvimento da sociedade, pois responde pela área de capacitação e preparação do homem – capital humano.

Como dissemos, de antemão, as medidas de supervisão e controlo das IES visam garantir um funcionamento com regras claras e competitividade mais ou menos aceitável.

Quanto às projecções, o MINED prevê um crescimento do Ensino Superior até 56 por cento nos próximos dez anos; o que implica que irá passar dos actuais 101.300 estudantes para 158 mil.

Este aumento do número de estudantes vai exigir, evidentemente, a formação de 2.900 novos docentes, além do aumento de novos espaços educativos em cerca de 30 por cento da capacidade actual e um investimento em infra-estruturas no valor de cerca de 4,4 mil milhões de meticais, equivalentes a €108.645.250,00.

Recorde-se que até ao ano 2000, Moçambique possuía 11 instituições de ensino superior; e até 2011 passaram a ser 38, entre públicas e privadas. No mesmo período, o número de estudantes cresceu subitamente de 13.200 para mais de 100 mil estudantes. Até 2012, Moçambique conta com 44 IES.

No que toca ao programa de promoção do género, as projecções apontam para um crescimento assinalável da participação da mulher no ensino superior, devendo passar dos actuais 38 por cento para 42 por cento.

Nas estratégias relacionadas com o Subsistema da Educação, o Governo de Moçambique definiu algumas áreas prioritárias para o Ensino Superior, nomeadamente: (1) a melhoria da qualidade; (2) a expansão e o acesso; (3) a gestão e a democraticidade; (4) o financiamento e infra-estruturas; (5) a governação, a fiscalização e regulação; (6) a investigação, a extensão, a internacionalização e a integração regional.

Face ao crescimento e à expansão, as transformações a serem introduzidas indicam que até 2015 *as instituições de ensino superior autorizadas devem ter como efectivos*

*50 por cento de docentes necessários para o seu funcionamento e com o grau de Mestrado, devendo em 2020 ter pelo menos 25 por cento com o nível de Doutoramento.*

Estas medidas são encaradas pelo MINED e pelas IES do País não somente como determinantes para elevar a qualidade de ensino, mas também um passo importante para estancar o crónico problema dos chamados «docentes turbos», isto é, docentes que leccionam em mais de uma instituição de ensino superior.

O Governo de Moçambique aprovou, ainda em 2012, o *Regulamento de Inspeção às Instituições de Ensino Superior*, que preconiza que os estabelecimentos que não seguem escrupulosamente a nova lei de ensino superior têm que se reestruturar rapidamente para garantirem melhores condições aos seus estudantes em todo o processo de ensino e aprendizagem.

## 5. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS PRIORIDADES DE MOÇAMBIQUE

Moçambique tem, nos últimos anos, conhecido um movimento invulgar de empresas interessadas em investir nas áreas da indústria extractiva, dadas as novas descobertas de recursos naturais, tais como as *Areias Pesadas de Moma* (província de Nampula), o *Gás Natural* e o *Petróleo na Bacia do Rovuma* (Província de Delgado), e a *Extracção de Minas de Carvão de Moatize*, na província de Tete.

É aqui onde o País vê o maior desafio colocado às IES, uma vez que se torna urgente a criação de novos cursos/programas académicos julgados relevantes para o desenvolvimento.

Assim, ao querer formar moçambicanos em matérias de geologia e minas, ou indústria extractiva, no meio de todas as suas limitações, a UCM já submeteu ao Ministério da Educação um projecto formativo para a Província de Tete, a fim de permitir que Moçambique esteja dotado de quadros disponíveis e não dependa quase sempre de importação de mão-de-obra qualificada de fora.

Podemos afirmar, que com a formação de quadros de nível superior, as transformações socioeconómicas que no País têm atraído elevados volumes de investimentos estrangeiros serão, daqui a alguns anos, asseguradas por profissionais moçambicanos capazes de contribuir para a gestão de novas dinâmicas da economia. Esta não será uma das formas de empoderar a sociedade?

## 6. UCM: QUALIDADE E INOVAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

A Conferência Episcopal de Moçambique anunciava em 1995 a intenção de criar a Universidade Católica de Moçambique, e só a 10 de Agosto de 1996, foram abertas a Faculdade de Economia e Gestão (Beira) e a Faculdade de Direito (Nampula). Desde o início constitui preocupação da Universidade Católica de Moçambique garantir, na mutação cultural, a presença do pensamento cristão, assegurado e credenciado pela qualidade académica e pela formação integral dos estudantes.

A Universidade Católica de Moçambique entende que o compromisso com a educação para o desenvolvimento não pode subestimar os problemas actuais que afligem o Continente Africano, tais como a má gestão da riqueza e a falta da distribuição equitativa dos recursos, a falta do espírito de competitividade, o enfraquecimento dos padrões éticos e a questão da qualidade da educação. Estes problemas existem como um crescente desafio em África e impedem a realização de um desenvolvimento integral e solidário.

Na minha perspectiva, uma das tarefas fundamentais da educação superior não é apenas formar intelectualmente as gerações actuais, mas também contribuir para que os jovens advirtam a necessidade de superar a cultura individualista, abraçando o espírito de interdependência e solidariedade.

Se quisesse adiantar uma sugestão, olhando para a vocação das Universidades, diria que o compromisso mais sério com a educação para o desenvolvimento do País passa incontornavelmente pela adopção da exigência de modelos de desenvolvimento que prevejam a construção, na sociedade, de uma vida mais digna.

Por outras palavras, a vocação natural da Universidade consiste em contribuir para a elevação das potencialidades intelectuais, da criatividade e da dignidade inalienável da pessoa humana<sup>5</sup>. Nesta óptica, as Universidades Católicas são chamadas a propor uma obra educativa e cultural, inculcando nos jovens e/ou adultos a formação de uma personalidade madura, de um elevado sentido de responsabilidade e profissionalismo.

Daí que nos seus *curricula* a Universidade Católica de Moçambique contempla disciplinas como a *Doutrina Social da Igreja, Mundividência Cristã, Ética Social e Ética Profissional...*, além das actividades extracurriculares, tais como a *Pastoral Universitária e Reflexões* promovidas pelos Núcleos e Associações dos Estudantes, entre outras.

Este modo de encarar a educação superior reforça a convicção de que a fundamental missão da Universidade Católica não é senão preparar integralmente profissionais de que a sociedade necessita.

## 7. CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, gostaria de observar que as IES deveriam preocupar-se com a formação integral dos seus estudantes.

A Universidade dos nossos dias, para ser digna do seu nome e fiel às suas tradições, tem de voltar a pôr em primeiro lugar a síntese entre o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

A escolarização e o ensino superior não estariam revestidos de pertinência, se não se colocassem ao serviço de melhoria da qualidade de vida do povo moçambicano.

De acordo com a *Declaração Mundial sobre a Educação Superior da Unesco*, «a pertinência da educação superior deve ser avaliada em função da adequação entre o

---

5. Cfr. *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, Edições Paulinas, São Paulo (Brasil), 2.<sup>a</sup> ed., 2005, p. 213.

que a sociedade espera das instituições e o que estas fazem. Isto requer normas éticas, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho».

Na verdade, se quisermos ler a história da génese das IES, concluiremos que a missão da Universidade medieval, dentro do espírito que a dominava, não era apenas ensinar aos escolares a resolver os problemas que a profissão havia de suscitar-lhes, mas era também, e sobretudo, ensinar-lhes a justa colocação e hierarquização desses problemas no quadro unitário da ciência que cultivavam.

Na base dessa hierarquização científica das disciplinas universitárias estavam as disciplinas preparatórias, que constituíam o *trivium* e o *quadrivium*, e que recebiam, no conjunto, a denominação de artes liberais.

A estas se seguiam as ciências propriamente ditas, objecto das várias Faculdades, numa síntese destinada a conhecer os problemas do ser humano na ordem dos seres criados (objecto de filosofia e da medicina); os problemas do ser humano nas suas relações com os demais (objecto do direito), e no ápice da escala, os problemas do ser humano e da natureza nas suas relações com Deus (objecto da teologia). Foi isto que fez com que a Universidade alargasse o seu campo de acção ao ensino das ciências da natureza e à investigação, sobretudo, a partir dos séculos XVII e XVIII, quando declinaram o fanatismo e o proselitismo religiosos.

Depois que a livre investigação científica começou a dominar também os estabelecimentos extra-universitários, nomeadamente as academias científicas –nos inícios do século XVIII– é que se apresentou como primeiro dos seus objectivos, a necessidade de conciliar a investigação científica com o ensino.

Todavia, sob o signo do Estado liberal e do utilitarismo, a visão unitária do saber humano foi gravemente mutilada.

A Universidade foi obrigada a renunciar à sua missão primordial: realizar a síntese das ciências, estabelecer a sua interdependência e de as hierarquizar umas em relação às outras dentro da visão unitária do saber humano.

Por influência das ideias iluministas, primeiro, e por influência directa da Revolução Francesa, logo em seguida, opera-se uma verdadeira inversão de valores, dentro da Universidade, passando a ocupar a primazia daquelas disciplinas que têm utilidade prática imediata para o progresso material e económico, e relegando-se para um plano secundário as disciplinas puramente especulativas e formativas<sup>6</sup>.

Assim, o mundo veio a conhecer uma autêntica fragmentação do ensino universitário, ou melhor dito, a Universidade deixou de formar integralmente as pessoas, para passar simplesmente a criar técnicos.

---

6. Por exemplo, hoje em dia, a teologia e a filosofia, ou deixam de todo de ser cultivadas nas escolas superiores, ou então, quando permanecem, passam a ter aí um valor puramente simbólico, deixando de representar o fecho da abóbada.

Mesmo assim, a Universidade não deixou de ser uma instituição acadêmica que continua a impulsionar para transformações sociais, culturais e históricas e avança sempre para novas descobertas do conhecimento científico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. (2004): «O capital social: Notas provisórias», in *Escritos de Educação*, 6.<sup>a</sup> ed., Brasil, Editora Vozes.
- CHABBOTT, C. & RAMIREZ, F. (2000): «Development and education», in M. Hallinen (ed.), *Handbook of the sociology of education*, New York, Springer.
- CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II (1987): *Constituições, Decretos, Declarações e Documentos Pontifícios*, 11.<sup>a</sup> ed., Braga, Editorial A.O.
- CONSELHO DE MINISTROS (2006): *PEEC 2006-2010/11: Fazer da escola um pólo de desenvolvimento consolidando a moçambicanidade*, Maputo.
- DELORS, J. et al. (1996): *A educação: Um tesouro a descobrir*, Porto, Edições ASA.
- LIBÂNEO, J. C. (1999): *Didática*, São Paulo, Cortez.
- MEKSENAS, P. (1988): *Sociologia da educação: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*, 2.<sup>a</sup> ed., São Paulo, Edições Loyola.
- MIALARET, G. (1980): *As ciências da educação*, 2.<sup>a</sup> ed., Lisboa, Moraes Editores.
- PERINE, M. (2002): *Por uma universidade crítica: Ética, política e cultura*, Belo Horizonte, UFMG.
- PNUD (2003): *Relatório do desenvolvimento humano (RDH)*, Serviço de Recursos Editoriais, Lisboa.
- PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ (2005): *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, 2.<sup>a</sup> ed., São Paulo, Edições Paulinas.
- SAHA, L. & FAGERLING, I. (1989): «Education and development», in *The International encyclopedia of education*, 2.<sup>a</sup> ed., Oxford, Pergamon Press.
- SCHULTZ, T. W. (1961): «Education and economic growth», in N. B. Hanry (ed.), *Social forces influencing american education*, Chicago, University of Chicago Press.
- TOMMASI, L. et al. (1995): *O banco mundial e as políticas educacionais*, 3.<sup>a</sup> ed., São Paulo, Cortez Editora.





# Comunicaciones

Línea temática 1

TRANSVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA FORMACIÓN REGLADA

Línea temática 2

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE LAS ONGD Y ENTIDADES LOCALES DE ACCIÓN SOCIAL Y VOLUNTARIADO

Línea temática 3

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO COMO ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Línea temática 4

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y PLANES ESTRATÉGICOS DE LAS UNIVERSIDADES

Línea temática 5

MOVILIDAD UNIVERSITARIA COMO INSTRUMENTO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Línea temática 6

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE MOVILIDAD EN COOPERACIÓN UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO (CUD)



# La necesidad de un concepto de Educación para el Desarrollo para una evaluación eficaz

The need for a concept of Education for Development to allow an effective evaluation

Sarah CARRICA-OCHOA<sup>1</sup> / Aurora BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Navarra  
scarrica@alumni.unav.es

<sup>2</sup>Universidad de Navarra  
abernal@unav.es

**Resumen:** La presente comunicación plantea la necesidad y el reto de elaborar una única definición de Educación para el Desarrollo (EpD), desde un punto de vista pedagógico. Una correcta y adecuada conceptualización de la EpD permitirá entender de manera acertada el concepto, paso que siempre ocupa el primer lugar en cualquier práctica de evaluación. Comprender apropiadamente el concepto facilitará una evaluación de mayor calidad, repercutiendo esta mejora a la hora de vislumbrar las carencias y fortalezas de la EpD en la práctica educativa. Este reto implica conocer a fondo el concepto de EpD, cómo ha surgido, qué ha supuesto, cómo ha ido evolucionando junto con otros conceptos, etc. Para poder dar así con una conceptualización tal que, tras aceptados y asumidos los beneficios de la EpD para la sociedad y después de años de práctica en éste ámbito, permita procesos evaluativos eficaces.

**Palabras clave:** Educación para el Desarrollo; Evaluación; Conceptualización.

**Abstract:** This paper suggests the need and the challenge of achieving a unique definition of Education for Development (EpD) from an educational point of view. A proper and adequate conceptualization of the EpD will allow to understand the concept correctly, a priority in any assessment practice. To understand the concept properly will provide a higher quality assessment, the improvement will affect the shortcomings and strengths of EpD in educational practice. This challenge involves getting to the heart of the EpD concept, how it has arisen, what it has meant, how it has evolved along with other concepts, etc. After having accepted and assumed the EpD benefits to society and after years of practice in this area all of this will facilitate such a conceptualization that will permit effective evaluation processes.

**Key words:** Education for Development; Assessment; Conceptualization.

## INTRODUCCIÓN

El marco de todo proceso educativo es la sociedad como tal, la cual, por propia naturaleza, se encuentra en un cambio constante a través de las distintas épocas. Esto implica la necesidad de adoptar enfoques abiertos y flexibles a la hora de abordar y analizar cualquier proceso educativo y más si cabe para analizar la EpD, que surge en una época de vertiginosos cambios sociales en todo el mundo. Esto ha supuesto, que ya desde sus orígenes, exista un gran dinamismo tanto en la construcción como en la delimitación de la EpD.

El análisis de la historia de la EpD en el estado español –basado en el estudio de la evolución de la EpD realizada por Manuela Mesa (2011)– evidencia que a lo largo de estas seis últimas décadas ha cambiado el modo de percibir qué es y quienes son los agentes del desarrollo humano, y es en este contexto variable en el que emergen las propuestas de EpD. Por tanto, la EpD se ha ido constituyendo a la vez que se ponía en marcha, primero se ha intentado aplicar y después se ha reflexionado sobre ella. Después de décadas de andadura, se precisa investigar sobre ella, desde una perspectiva propiamente

te pedagógica, punto de vista no suficientemente tratado por los agentes habituales de la EpD y por los estudiosos de este movimiento educativo. Uno de los temas educativos que ha sido destacado por los principales agentes involucrados en la EpD desde hace aproximadamente una década es la evaluación (Seminario organizado por la Friedrich Alexander University, Erlangen-Nürnberg, 2003<sup>1</sup>; DEEP, 2005; Argibay, 2003; OCED, 2008; Graugnard y Oliveira 2009; entre otros). Mediante la evaluación se puede constatar cómo estamos y si es preciso introducir mejoras. El tema de la evaluación, como es sabido, constituye un asunto importante para la educación en general pero sobre todo en la educación formal, incluida la propia de las Universidades, en cuya actividad formativa es capital impulsar la EpD. La evaluación desde el punto de vista pedagógico se puede dirigir a varios objetos o dimensiones de la EpD: diagnóstico de necesidades educativas, esto es, qué conocimientos y prácticas necesitan los ciudadanos adquirir para contribuir al desarrollo; analizar cómo se llevan a cabo los procesos y programas de EpD o lo que es lo mismo, cómo está aplicándose la EpD; y medición de resultados, es decir, responder a la pregunta si la EpD es eficaz.

Sea cual sea la evaluación que se pretenda realizar, en todo caso, no es posible definir un adecuado sistema evaluativo si no está suficientemente delimitado qué se pretende evaluar. Es deseable la coordinación de todos los agentes de la EpD, también en las universidades, para confluír en el esfuerzo y en el logro de esta educación. La comparación de estrategias, la constatación de las buenas prácticas, conlleva compartir criterios y metodologías de evaluación. Evitando la uniformidad que cercenaría la iniciativa y libertad educativas, así como la flexibilidad exigida por algunos contextos, sí que puede ser útil, poner en común y trabajar en común compartiendo ideas básicas en la evaluación. Un grupo de esas ideas giran en torno al concepto mismo de EpD.

## CONCEPTUALIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA EPD

La EpD se encuentra en lo que se ha considerado una quinta generación, caracterizada por el enfoque de la educación para la ciudadanía global. Desde el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, la EpD es entendida como un: «Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible». (Plan Director 2009-2012, p. 79). Es decir, actualmente la EpD es asumida como un medio de globalización de la solidaridad, que tenga como eje la justicia social. Puede decirse que la EpD se ve como el proceso educativo necesario para lograr dicha transformación social. «La construcción de una sociedad comprometida de una forma continuada con la erradicación de la po-

---

1. Promovido por GENE y con el apoyo de la BMZ y DEA (UK) este seminario se centró en aspectos de calidad y evaluación de la EpD.

breza y con el desarrollo humano y sostenible debe ir acompañada necesariamente de un proceso educativo que informe, forme y comprometa a la ciudadanía, bajo el modelo de lo que se ha venido a denominar EpD para la ciudadanía global». (Plan Director 2009-2012, p. 78).

La necesidad de la existencia de la EpD en la sociedad está bastante aceptada y la perspectiva o marco bajo el que debe estar presente, está también consensuada. El problema se encuentra quizá, en cómo es entendida la EpD, es decir, cómo se conceptualiza. Estudiando la historia de la EpD se pueden ir entresacando sucesivas conceptualizaciones (Mesa, 2011); si ponemos la mirada en distintos agentes de la EpD recogemos distintas conceptualizaciones (DEEP, 2005; Ortega, 2007; Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2009) lo mismo pasa con la conceptualización de la EpD en las universidades (Boni y Pérez-Foguet, 2006, Development Education Association, 1999; Guni, 2008).

Una de las explicaciones de la diversidad de conceptualizaciones de la EpD es que desde sus orígenes, desde sus orígenes, el concepto y la práctica de la EpD aparecen ligados al contexto y los condicionantes históricos del desarrollo, la cooperación internacional y las relaciones Norte-Sur, y por lo tanto, evolucionan con y según lo hagan ellos. Además de ese dinamismo, la EpD es un concepto complejo ya que abarca multitud de saberes, formando así un crisol de conocimientos económicos, sociales, pedagógicos, políticos, etc. Los contenidos propios que pretende enseñar, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, dirigidos en mayor parte al desarrollo de la dimensión moral o social de la persona, hacen difícil encontrar una definición que abarque todo lo «educativo» que se plantea bajo el término de EpD. Otro punto que debemos contemplar, es el de los agentes de la EpD, en concreto los agentes emisores ya que son quienes participan en su conceptualización. Los agentes emisores se pueden clasificar en tres tipos según sean encargados de teorizar sobre ella (académicos de distintas universidades o responsables de centros), de regularla institucionalmente (ministerio, coordinadoras, etc) o de llevarla a la práctica (ONGDs, centros educativos, etc.). Por lo tanto, el qué entendamos por EpD irá variando según el momento en el que nos encontremos y cómo se entiendan otros conceptos como el desarrollo o la cooperación.

Comprobando que las diferentes propuestas de la conceptualización de la EpD responden a la diversidad de ideas acerca del desarrollo y de la cooperación al desarrollo, nos centramos en destacar lo educativo. Ésta es, precisamente, la razón por la que una de las primeras cuestiones que nos planteamos es: ¿Qué significa pedagógicamente la EpD?

El estudio crítico de esta conceptualización (Mesa, 2001; Djeacoumar, 2005; Argibay, 2005; LCID, 1998; Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012; Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación Española, 2007; DEEP, 2005; entre otros) desde la perspectiva pedagógica nos demuestra que, pocas definiciones de la EpD suponen una explicación clara sobre qué es, aunque sí presentan descriptores de cómo es o debe ser. En general, las distintas aportaciones expresan cierta unanimidad a la hora de expresar qué fin pretende la EpD, qué objetivos se propone alcanzar. Estos

objetivos comunes o compartidos son, alcanzar los valores de la solidaridad, la igualdad, inclusión y cooperación social. Sin embargo, en lo que se refiere a contenidos o metodologías, especialmente, no queda clara la visión sobre la EpD. Esta ambigüedad supone un obstáculo para la evaluación de la EpD en general, y en particular en los sistemas educativos formales como es la Universidad. Esto es así porque los contenidos o metodologías de los programas educativos, ayudan en la elección de ciertos instrumentos o tipos de evaluación. La concreción de la evaluación depende directamente de la concreción de la EpD.

Es decir, existe un consenso en cuanto a qué se quiere lograr, luego sí podemos saber que el fin de la evaluación será saber en qué medida se logra dicho objetivo. El problema es que para ello, si nos perdemos en un mar de metodologías, propuestas y contenidos, no podremos aspirar a una evaluación rigurosa de la EpD, sino a evaluaciones concretas y puntuales. La fortaleza existente y de la que debemos partir, es que no hemos encontrado ninguna evidencia de que en las Universidades se pretenda con la EpD alcanzar una finalidad distinta a lo que plantean otros actores, como decimos, los objetivos, en la mayoría de sus agentes, son compartidos. El Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008 sostiene que, la EpD, tiene como meta final lograr el cambio en las actitudes de las personas ante temas sociales, partiendo de una comprensión de los mecanismos de interdependencia y exclusión del mundo, para así tomar conciencia de la importancia de la solidaridad internacional como herramienta para la construcción de un mundo más justo. Es decir, socialmente existe un acuerdo sobre qué se quiere lograr con la EpD. Según esto, nuestra indagación discurre según estas cuestiones: ¿cómo llevar eso a cabo desde un punto de vista pedagógico? O el tema que aquí nos ocupa ¿cómo evaluar pedagógicamente si, semejante objetivo de cambiar actitudes, se está logrando realmente? ¿En las fases de evaluación, se evalúa realmente el logro alcanzado con cada persona o grupo, o se evalúa el programa en sí? ¿Qué partes del programa de EpD son susceptibles de ser evaluadas?

Los agentes de la EpD expresan con cierta unanimidad la necesidad de la evaluación, se hacen eco de la importancia que está tiene para constatar cómo se desarrollan los procesos educativos, observación que permite mejorar la educación. La evaluación nos permite llevar un control sobre qué se está haciendo, cómo se está haciendo y valorar la bondad de lo que se está haciendo. Si esto ya es de vital importancia en un proceso educativo cualquiera, cobra más fuerza en el caso de la EpD, ya que pretende lograr un desarrollo social y es necesario que dicho desarrollo sea evaluado, es decir, no podemos incidir en las personas sin preocuparnos por tener un conocimiento, lo más riguroso posible, de las consecuencias que estamos logrando y si realmente esos logros son los esperados o no. Además, la evaluación tiene otra función. No solo es importante llevar un control, por así decirlo, de la acción realizada, sino que una buena evaluación ayudará a desarrollar la acción. Es decir, fruto de la investigación y evaluación de un programa educativo obtendremos sus debilidades y fortalezas. El análisis de dicha información facilitará la mejora del programa educativo y por lo tanto el logro de sus objetivos. Si la EpD pretende el desarrollo social hacia un mundo más justo, la

evaluación debe ser un pilar fundamental sobre el que apoyarse. «El desarrollo social basado en la educación suponen investigación y reflexión». (Boza, Méndez y Monescillo, 2010, p. 10). Los autores defienden la evaluación como requisito para el desarrollo social. Y es que la reflexión, estudio e investigación son imprescindibles para cualquier avance, y en términos sociales no lo son menos.

## LA EVALUACIÓN EN LA EPD

El pedagogo José Tejada define la evaluación como: «Un proceso sistemático, que implica un juicio de valor orientado hacia la toma de decisiones» (Tejada, 2005, pp.178-179). Esta definición, en un primer momento puede parecer simple, pero abarca las partes básicas que no debemos olvidar en un proceso evaluativo. La primera parte de la definición nos recuerda que la evaluación es un proceso que no debe ser improvisado, siendo necesario establecer antes de comenzar, todas sus fases, secuencia, recursos a utilizar, etc., para que ningún error relacionado con aspectos de este tipo sesgue nuestra evaluación. El hecho de que implique un valor de juicio significa que «no basta recoger sistemáticamente la información, sino que ésta ha de valorarse, explicando su bondad» (p. 179). Solo de esta forma, podremos tomar decisiones orientadas a la mejora de la práctica educativa.

La EpD y su manera de actuar ha cambiado en cuanto a contextos, metodologías, recursos, etc., y también, como no, en cuanto a la evaluación. Gradualmente han ido surgiendo voces que reclamaban la evaluación de la EpD, apareciendo distintas plataformas para promover el intercambio de experiencias, materiales, ideas y debate. Sin embargo, nos planteamos qué y cuánto de evaluación tienen dichas iniciativas. ¿Se está haciendo evaluación realmente o simplemente un intercambio de vivencias? Para intentar contestar a esta pregunta, pasamos al estudio de las acciones llevadas a cabo por distintas redes de trabajo, plataformas y asociaciones internacionales, surgidas últimamente como fruto de la preocupación por la evaluación en la EpD. Todos estos agentes de EpD, «empiezan a destacar la evaluación como una de las principales herramientas de mejora de la calidad e impacto de la EpD. Paulatinamente, se incrementa el apoyo y el interés de la evaluación dentro de las estrategias y políticas de EpD a nivel local, regional y nacional» (Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo, 2011, p. 11).

Entre los principales centros o instituciones que trabajan en el estudio de la EpD y su evaluación se pueden destacar: GENE-Global Education Network Europe, DARE-Development Awareness Raising and Education Forum-CONCORD, Centro Norte-Sur del Consejo de Europa, WIDE-Women in Development Europe, etc. Y algunos de los principales encuentros, declaraciones y foros que recogen el interés y debate sobre la EpD y su evaluación son: Congreso Europeo sobre Educación Global para 2015 (Maastricht 2002), Conferencia Europea sobre la sensibilización y la ED para Solidaridad Norte-Sur (Bruselas 2005), Conferencia Europea de Educación al Desarrollo (Helsinki 2006), Consenso Europeo sobre Desarrollo y Conferencia Mundial de la UNESCO para la Educación para el Desarrollo Sostenible (2009) (Agencia vasca, 2011,

pp. 10-11). Todos estos centros, declaraciones, encuentros, etc., en definitiva, espacios para el estudio y avance de la EpD, destacan la evaluación como uno de los retos más importantes de la EpD debido a su capacidad de informar sobre una realidad, analizarla y guiar la toma de decisiones dirigida hacia un proceso de mayor calidad.

Por todo ello, que la evaluación es una parte que cada vez se torna más necesaria en el campo de la EpD, es un hecho indiscutible. Se acaba de ver la existencia de varios agentes dedicados a promover la EpD y su evaluación. ¿Pero qué es lo que se está haciendo en la práctica?, ¿en el día a día?, ¿se destina tanto esfuerzo a la evaluación como a la creación de un programa? Un informe publicado por la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (2011) presenta el análisis de los modelos de evaluación llevados a cabo en Europa y la Comunidad Vasca en concreto, aunque dichas prácticas, fácilmente son generalizables a lo que se está haciendo en el resto de comunidades. En dicho informe se afirma que «en el ámbito europeo y a pesar de las experiencias en evaluación de EpD practicadas por diferentes instituciones y ONGD, se aprecia un vacío importante en relación a la parte teórica o marco de referencia específico necesario para llevarlas a cabo. Mientras que en la práctica se aplican diferentes metodologías, muchas veces trasladando las empleadas en evaluación en el Sur o innovando prácticas diferentes a las habituales (mapeo de alcances, evaluación segmentada, etc.), los diferentes agentes implicados demandan una política común de actuación y modelos de evaluación adaptados a la EpD, al mismo tiempo que la socialización y publicación de experiencias» (Agencia Vasca Cooperación para el Desarrollo, 2011, p.15).

Queda clara la falta teórica existente en torno a la evaluación de programas de EpD. La mayoría de los agentes encargados de llevar a la práctica programaciones de EpD, una vez finalizadas, suelen tener como objetivo evaluativo conocer hasta dónde se han alcanzado los objetivos de sensibilización y educación para la cooperación al desarrollo. Para ello, los métodos más comunes suelen ser: la formulación de preguntas, entrevistas personales, análisis de la documentación empleada, compartir experiencia, etc. Ante esa falta de modelos específicos, el informe de la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (2011), destaca entre las metodologías evaluativas más habitualmente empleadas, el seguimiento de los 5 criterios principales de evaluación definidos por el CAD de la OCDE: relevancia, eficacia, eficiencia, impacto, y sostenibilidad (OECD. DAC, 2002). A continuación se enumeran cada uno de los cinco criterios junto con una serie de cuestiones que ayudan a entender a qué se refieren (Austrian Development Agency, 2009, p. 2):

1. Relevancia: ¿Se hace lo correcto? ¿Cuánta relevancia o importancia tiene la intervención en relación con las necesidades locales y nacionales y prioridades *in situ*?
2. Eficacia: ¿Se alcanzan los objetivos de la medida de desarrollo? ¿Cuánta eficacia o qué grado de efecto tiene el proyecto comparado con los objetivos fijados (comparación: resultado – planificación)?
3. Eficiencia: ¿Se alcanzan económicamente los objetivos mediante la medida de desarrollo? ¿Qué eficiencia o qué grado de utilidad de los recursos aplicados tiene (comparación: medios aplicados – resultados)?



4. Impacto: ¿La medida de desarrollo contribuye para alcanzar los objetivos antepuestos de la política de desarrollo (cuál será el objetivo superior)? ¿Qué es el impacto o el efecto de la intervención en relación con la situación en su conjunto del grupo destinatario o de los afectados?
5. Sostenibilidad: ¿Los efectos positivos son de duración? ¿Cómo hay que juzgar la sostenibilidad o la durabilidad de la intervención y de sus consecuencias?

Estos cinco criterios acarrearán una serie de limitaciones a la hora de evaluar. En primer lugar, no tienen en cuenta la realidad concreta y peculiar de los programas de EpD. Parece que los criterios se refieren a educación para cooperación al desarrollo, y no alcanzan a todo lo que es la EpD. Esta constatación está en coherencia con la idea de que falta un concepto claro de EpD, siendo confundido, todavía hoy en día con la cooperación. La EpD surgió como instrumento de la cooperación para el desarrollo, y aunque institucionalmente al menos, hoy ya se le reconoce su propio espacio y fin, cierto es que en la práctica, todavía a veces, no quedan claros ambos límites. Normalmente los programas de EpD tienen un carácter multi-actor, siendo personas de distintos centros o ámbitos los que trabajan en un mismo proyecto (por ejemplo: trabajadores de ONGDs con profesores de un centro escolar). Otro punto que se debe valorar, es que «predominan los indicadores cuantitativos y además no facilita formas de medir el impacto en procesos de cambio de actitudes y comportamientos a largo plazo, característicos de la EpD» (Agencia Vasca Cooperación para el Desarrollo, 2011, pp. 15-16). «Diversas ONGD e instituciones públicas, han ensayado prácticas evaluativas más o menos innovadoras y adaptadas a las especificidades de la ED. Se trata más bien de experiencias puntuales que se basan sobre todo en métodos cualitativos y con un fuerte enfoque participativo y multi-actor» (Agencia Vasca Cooperación para el Desarrollo, 2011, p.16). En el informe se citan tres de las metodologías más utilizadas: a) la evaluación segmentada que propone Thierry De Smedt<sup>2</sup>, b) la metodología del mapeo de alcances de IDRC-International Development Research Centre de Canadá<sup>3</sup>, y c) la evaluación según las dimensiones de la ED, definidas por la red POLYGONE. A continuación comentamos cada una de estas tres metodologías desde una visión pedagógica.

La evaluación segmentada defiende la idea de que no es posible evaluar todo a la vez, de manera que se propone dividir el análisis en ocho «segmentos o niveles» presentados como comunes a todos los proyectos de EpD y pudiendo elegir cuáles tienen mayor prioridad según la situación. Los segmentos/niveles susceptibles de ser evaluados propuestos por este enfoque son:

1. La validez de la problemática proyectada en el dominio del desarrollo.
2. La validez del público identificado como factor de resolución del problema, como intermediario, como vehículo de cambio.

---

2. Miembro académico del Groupe de Recherches en Médiation des Savoirs de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica) y colaborador habitual de la ONG ITECO.

3. <<http://www.idrc.ca/EN/Pages/default.aspx>>.

3. La calidad de las herramientas educativas, teniendo en cuenta los métodos de comunicación educativa adoptados (enfoque cognitivo, participativo, psicoafectivo).
4. Evaluar cuantitativa y cualitativamente la audiencia de las herramientas educativas.
5. Los efectos inducidos por la difusión de las herramientas aplicadas.
6. La validez de los métodos educativos adoptados para crear esas herramientas.
7. La validez de las características atribuidas al público diana del dispositivo educativo.
8. La acción de las representaciones, actitudes y comportamientos sobre el dominio del desarrollo.

Estos criterios evaluativos ponen el acento en la metodología o en el proceso, en vez de en los resultados alcanzados por el programa. La elección de una evaluación cualitativa se debe al intento de aproximarse y amoldarse a la realidad de la EpD que queremos analizar. Sin embargo no se debe dejar de constatar los resultados obtenidos. Además, cabe preguntarse a qué tipo de validez, externa o interna hacen referencia los diversos segmentos que la citan. En definitiva, una vez más, advertimos el interés en medir cómo se ayuda al desarrollo pero no cómo es la EpD, estamos otra vez por tanto, con una falta de claridad en el concepto.

La segunda metodología evaluativa a comentar, es el mapeo de alcances. Ésta, es una metodología desarrollada por el IDRC-International Development Research Centre de Canadá<sup>4</sup>, que pone el énfasis en la transformación del modo de actuar del comportamiento de la gente, grupos y organizaciones que trabajan en el proyecto concreto de EpD (Agencia Vasca cooperación para el desarrollo, 2011, p.16). Se valoran dichos resultados como precursores de desarrollo. Desde un punto de vista pedagógico, encontramos esta metodología más enriquecedora que la anterior, aunque posee varios aspectos que deben tenerse en cuenta. El punto positivo de esta metodología, creemos que se encuentra en poner el foco de la evaluación en los cambios en las actitudes de todas las personas que participan en un programa de EpD, teniendo en cuenta los cambios, tanto de las personas hacia las que se dirige el programa concreto, como las encargadas de llevarlo a cabo. Por otro lado, no se puede asegurar una relación causa-efecto de los cambios de actitudes con los impactos en el desarrollo. Éstos últimos pueden darse ¿pero cómo sabemos ciertamente que se deben a nuestro programa de EpD y las actitudes surgidas a partir de él? Defiende además, una visión muy centrada en el producto más que en el proceso, dirigida, en concreto, al desarrollo y no tanto a la persona en sí. Es decir, se valora el cambio en la persona pero como un medio para lograr el fin de incrementar el desarrollo. Desde la perspectiva educativa, el cambio de la persona es un fin en si mismo, y con ello se espera que a largo plazo esa persona educada contribuirá mejor al desarrollo.

---

4. <<http://www.idrc.ca/EN/Pages/default.aspx>>.

Por último, se cita el modelo de las dimensiones de la EpD. Este modelo propone estructurar las preguntas de evaluación de acciones de EpD partiendo de las tres dimensiones de la EpD definidas por la red POLYGONE: dimensión cultural, política y pedagógica. Esta metodología puede suponer una mejora de la evaluación en cuanto que advierte de la necesidad de tener en cuenta cada una de las dimensiones de la realidad que pretendemos evaluar. Eso sí, no debemos olvidar que éste es el primer paso, e interesa saber cómo se va a proceder para el análisis de cada una de esas tres dimensiones que se proponen. Es decir, vemos esta iniciativa, no como una metodología en sí misma, sino como el requisito desde el cual debe partir una metodología. Como nos enfrentamos ante un concepto compuesto, ciertamente, por esas tres dimensiones, debemos contemplarlas y decidir cómo se van a evaluar cada una de ellas. Pero el hecho de contemplarlas no supone ser una metodología evaluativa.

## CONCLUSIONES

Analizando estos ejemplos de metodologías evaluativas llevadas a cabo en programas de EpD, podemos plantearnos que quizá su evaluación se esté quedando en el mero control de programas, de acciones concretas realizadas en momentos y lugares puntuales. Tal y como se acaba de mostrar, principalmente se evalúa la eficacia de un programa, la manera de tratar los contenidos escogidos, los recursos utilizados, etc. Incluso, muchas veces, la evaluación simplemente se reduce a una recopilación de experiencias, de información, compartiendo y reflexionando sobre cómo ha ido el proceso, cómo han sido los resultados o cómo se ha cooperado al desarrollo. Estas iniciativas son muy positivas y ayudan a avanzar en la práctica de la EpD, pero debemos plantearnos qué estamos evaluando realmente. Si lo que pretendemos es avanzar, mejorar la EpD, debemos ir más allá de la búsqueda de metodologías para una correcta evaluación. Esta meta se tornará más fácil en el momento que se tenga claro qué significa o supone aquello que queremos evaluar y no lo perdamos de vista. Ya que aunque parece generalizado lo que se entiende por EpD, al referirnos a metodologías evaluativas parece más bien que estén midiendo si se ha formado bien a cooperantes, en el contexto de programas de cooperación al desarrollo, olvidando que con la EpD podemos plantearnos otros objetivos, además de la cooperación directa. Cabe plantarse que la EpD se dirige a todos los ciudadanos para que colaboren con el desarrollo, colaboración que no se reduce a lo que entendemos por cooperación al desarrollo. En otras palabras, parece que se da por hecho una teoría de la práctica de la EpD suficientemente elaborada y sistematizada, y sin embargo, constatamos cierto vacío, especialmente en los aspectos educativos. Confirmamos que valorando la parte de desarrollo y la parte de educación, propias de la EpD, se incide más en las propuestas que evalúen el desarrollo logrado, en detrimento de la estimación de los posibles cambios «educativos» suscitados en las personas. Es decir, en los desarrollos actuales de la concepción de la EpD, observamos carencias desde la perspectiva educativa; está más trabajada la concepción de desarrollo y por decirlo de alguna manera, «el para el desarrollo» que la Educación.

A pesar de la función propiamente educadora de la EpD, podemos evidenciar que la EpD no ha tenido un origen estrictamente pedagógico. Quizá por eso, sea difícil encontrar una teoría educativa propia, unos sujetos, unas metodologías o evaluación específicos. Sin embargo es necesaria esta delimitación clara de todos estos aspectos para orientar con racionalidad las prácticas de EpD.

Unido a este requerimiento de realizar un análisis con el fin de alcanzar una conceptualización de la EpD clara, surge otra necesidad, la de la generalización real. Si pensamos en una extensión social de la EpD es preciso llegar a cierto consenso a nivel estatal y en cada comunidad para coordinar las prácticas de EpD, si bien existe un consenso internacional sobre la importancia de la EpD, no existe un acuerdo sobre los límites conceptuales educativos. Este hecho afecta a la evaluación de la EpD que se centra en indicadores que deben proceder a su vez de una teoría consistente de la EpD.

Logrando todo lo anterior, quizá sea más fácil y agradecida la inclusión de la EpD en la educación formal, acción que se plantea como uno de los principales objetivos. Por ejemplo, para impulsar la inclusión de la EpD en la Universidad es necesaria una mayor argumentación sobre su sentido de ser como actividad formativa. La investigación sobre esta temática constituye en sí misma una práctica de EpD apropiada al carácter de la institución universitaria.

## REFERENCIAS

- AGENCIA VASCA DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO (2011): *Estudio sobre metodología y prácticas de evaluación de acciones de Educación para el Desarrollo y Sensibilización en la CAPV*. Estudio de Cooperación al Desarrollo, <<http://www.ecode.es/docs/EstudioEvaluacionED.pdf>> [octubre 2012].
- ARGIBAY, M. (2003): *Criterios de evaluación de E.D elaborados para el CAD (Comité de Ayuda al Desarrollo)*. Bantaba, Recursos para el desarrollo humano, la educación global y la participación ciudadana, <[http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposición\\_1\\_Sesión\\_3.pdf?revision\\_id=34357&package\\_id=34338](http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposición_1_Sesión_3.pdf?revision_id=34357&package_id=34338)> [octubre 2012]
- ARGIBAY, M. y CELORIO, G. (2005): *La educación para el desarrollo*, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G. y CELORIO, J. J. (2009): *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*, Bilbao, Hegoa.
- BONI, A. y PÉREZ-FOGUET, A. (eds.) (2006): *Construir la ciudadanía global desde la universidad*, Barcelona, Intermón-Oxfam – Ingeniería Sin Fronteras.
- BOZA, Á.; MÉNDEZ, J. M.; MONESCILLO, M. y TOSCANO, M. de la O. (coords.) (2010): *Educación, Investigación y Desarrollo Social*, Madrid, NARCEA.
- DE SMEDT, T. (2005): *Evaluación segmentada de E.D*. Centre de formation pour le développement et la solidarité internationale, <<http://www.iteco.be/Por-una-evaluacion-segmentada>> [octubre 2012].
- DEEEP (2005): *Definiciones de Educación para el desarrollo*. Developing Europeans' Engagement for the Eradication of Global Poverty, <[http://www.deeep.org/english/what\\_is\\_de/definitions/](http://www.deeep.org/english/what_is_de/definitions/)> [noviembre 2011].
- DEVELOPMENT EDUCATION ASSOCIATION; ASSOCIATION OF UNIVERSITY TEACHERS (DEA/UT) (1999): *Globalisation and Higher Education: Guidance on Ethical Issues Arising from International Academic Activities*, London, DEA/UT.

- DJEACOMAR, A. (2001): *Educación para el desarrollo*. Intercultural Network for Development and Peace (INDP), India. <[http://www.webpolygone.net/castellano/es/taller\\_pedagogia/pedag\\_indp\\_esp.doc](http://www.webpolygone.net/castellano/es/taller_pedagogia/pedag_indp_esp.doc)> [consultado: marzo de 2012].
- GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (2008): *Educación superior en el mundo 3. La Educación superior, nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano*, Madrid, Mundi Prensa.
- GRAUGNARD, G.; OLIVEIRA A. M. (2009): *Education au developpement et a la solidarite internationale comment auto-evaluer ses actions?* (CIEDEL). Plate-forme Française d'Education au Développement et à la Solidarité Internationale, <[http://www.educasol.org/IMG/pdf/guide\\_methodologique\\_auto\\_evaluation\\_des\\_actions\\_d\\_ead-si.pdf](http://www.educasol.org/IMG/pdf/guide_methodologique_auto_evaluation_des_actions_d_ead-si.pdf)> [octubre 2012].
- LEY 23/98 (1998): Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo, *Boletín Oficial del Estado*, n.º 162.
- MESA, M. (2011): «Evolución y futuros desafíos de la Educación para el Desarrollo», *Educación Global Research*, 0, 122-140.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y COOPERACIÓN (2009): *Plan Director de la Cooperación Española (2009-2012)*, Gobierno de España.
- OECD. DAC (2002): *Evaluation Network. Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management*. OECD. [www.oecd.org/site/0,3407,en\\_21571361\\_34047972\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/site/0,3407,en_21571361_34047972_1_1_1_1_1,00.html)
- ORTEGA, M. L. (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo (ED) de la Cooperación Española*, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- SCHEUNPFLUG, A. y MCDONNELL, I. (2008): *Building public awareness of development: communicators, educators and evaluation policy brief*, n.º 35, OCED Development Center, <<http://www.oecd.org/dataoecd/39/38/41043735.pdf>> [octubre 2012].
- TEJADA, J. (2005): *Didáctica-Curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*, Barcelona, Davinci.



# ¿Es posible la promoción de una visión crítica y reflexiva del mundo desde la Universidad?

## La ED en la Universidad Pública de Navarra

### Is it possible to promote a critical and reflective vision of the world from the University?

The ED at the Public University of Navarra

Noelia MARTÍNEZ ALEGRÍA

Universidad Pública de Navarra  
martinez.62023@e.unavarra.es

**Resumen:** La Universidad Pública de Navarra, a lo largo de sus escasos 25 años de existencia, ha logrado desarrollar diversas actividades e instrumentos de Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD), consolidando mecanismos para su aplicación e institucionalización. Entre estas actividades existen algunas que han sido catalogadas como de Educación para el Desarrollo (ED), sin que resulte evidente el porqué de esta interpretación. Ante esta situación surgen algunas dudas acerca de si esta Universidad está asumiendo realmente su papel como institución formadora, desde la perspectiva de una ED de «quinta generación». La presente comunicación retoma algunos aspectos de una investigación en curso que aborda, entre otras cosas, las posibilidades actuales de que diversas actividades desarrolladas en el interior de la UPNA puedan ser abordadas y potenciadas en la consecución de los objetivos de la ED, más allá del ámbito específico de la CUD.

**Palabras clave:** educación para el desarrollo; universidad.

**Abstract:** The Public University of Navarra, since its foundation, 25 years ago, has developed various activities and tools in University Cooperation for Development (CUD), strengthening mechanisms for its implementation and institutionalization. Among these activities there are some that have been tagged as Education Development (ED), but this interpretation can seem not very appropriated. There are some doubts about whether this university is really taking his role as a formative institution, from the perspective of an ED «fifth generation». This communication incorporates some aspects of an ongoing research that focus on, among other things, the current possibilities for various activities within the UPNA can be addressed and enhanced to achieve the objectives of the ED, beyond the scope CUD specific.

**Key words:** education for development; university.

## LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO EN ESPAÑA

La incorporación de la Universidad al ámbito de la cooperación internacional al desarrollo en España ha seguido un proceso propio, cuya institucionalización se encuentra vinculada a las políticas de cooperación española, a las características de la institución y a la evolución de las múltiples iniciativas que, en este campo y durante años, fueron impulsando algunos miembros de la comunidad universitaria.

Sin embargo, y a pesar de que la historia de la Cooperación al Desarrollo llevada a cabo desde la Universidad tiene un origen relativamente reciente, en la actualidad es considerada como una modalidad de cooperación con características propias, en continuo crecimiento y con una amplia proyección, que ha ganado espacios en las diversas normativas y políticas de cooperación.

En este sentido, desde que se dieron los primeros pasos de la cooperación universitaria al desarrollo (CUD) –a mediados de los años noventa–, hasta la fecha, se han

registrado importantes avances que, de acuerdo con Unceta (2007) puede dividirse en tres grandes campos:

- La delimitación y la definición conceptual.
- Las actividades prácticas.
- La institucionalización del trabajo en cooperación.

En el primer caso, la delimitación y la definición conceptual han estado a cargo del Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales<sup>1</sup> (CEURI) de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), al aprobar la *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo* (ESCUDE) en el año 2000 y, seis años después, el *Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo*, entre otros documentos.

El artículo 8 de este Código de Conducta establece que la CUD «constituye una actividad diferenciada de otras orientadas de modo general a la internacionalización de la Universidad o a la cooperación internacional entre universidades», al tiempo que señala que la CUD «enriquece humana y académicamente a las personas que en ella participan y a las Universidades a las que pertenecen. La colaboración desinteresada y el compromiso solidario de la comunidad universitaria es una seña de identidad de dicha actividad».

Las actividades prácticas, por su parte, son las que –en gran medida– dieron origen a la CUD, y han continuado su andadura haciéndose cada vez más diversificadas. Éstas van desde la asistencia técnica, proyectos sobre el terreno, investigación, prácticas y asignaturas de libre elección.

Mientras tanto, la institucionalización del trabajo en cooperación, también está trazada a partir de los documentos aprobados por la CRUE, pero corresponde a las universidades establecer el papel que la cooperación internacional al desarrollo tiene al interior de cada institución.

Ahora bien, en relación con la Educación para el Desarrollo (ED), las iniciativas desde la universidad han sido más modestas, y sus propuestas, en cuanto a responder efectivamente a una ED de quinta generación, han sido difusas; por lo cual se hace necesario identificar las posibilidades que la universidad, como institución formadora, ofrece para la puesta en práctica de la ED.

## LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA Y LA CUD

En el caso de la Universidad Pública de Navarra, la historia de la CUD ha seguido un proceso similar al de otras instituciones del sistema universitario español. Esta universidad, que cuenta con 25 años de existencia, inició su trayectoria en CUD a raíz de los acontecimientos suscitados en los tempranos años 90, con motivo de la reivin-

---

1. Ahora denominado Comisión de Internacionalización y Cooperación de las Universidades Españolas, CICUE.



dicación del 0,7%, y desde entonces ha desarrollado diversas actividades y programas en el ámbito de la CUD.

De la misma manera, sus primeras actividades estaban representadas por iniciativas personales de profesores e investigadores interesados en diversas áreas de la cooperación al desarrollo, por lo cual, los primeros esfuerzos institucionales estuvieron encaminados a la creación de un Área de Cooperación que integrara las diversas prácticas de CUD realizadas por miembros de la comunidad universitaria, aunque éstas no tuvieran todavía un carácter institucional.

Poco a poco se fueron integrando diversos proyectos y programas que implicaron un compromiso institucional, algunas veces en coordinación con universidades de países en desarrollo como el Programa de Cooperación Interuniversitaria de la AECID para intercambio de profesores e investigadores en formación y el programa *Formación Solidaria*, desarrollado desde la Universidad en coordinación con el Gobierno de Navarra y que es considerado como un programa de Educación para el Desarrollo, volveremos sobre ello más adelante.

A partir del año 2003, y con la aprobación de los estatutos de la UPNA, las actividades de CUD quedaron reconocidas entre las funciones de la extensión universitaria, junto a «la transformación social y cultural, la creación y difusión de hábitos y formas culturales, críticas, participativas y solidarias, así como una formación permanente abierta y plural» (art 73, punto 2).

Posteriormente, ya en el año 2010, dio inicio el proceso de elaboración de una Estrategia de Cooperación para el Desarrollo de la Universidad Pública de Navarra, proyectada para aplicarse en el periodo 2011-2014, en consonancia con el Plan Estratégico de la Universidad<sup>2</sup>. En el diseño de esta estrategia se involucraron diversos miembros vinculados a la CUD y fue sometido a un proceso participativo de observaciones por parte de la comunidad universitaria. Este proceso concluyó en mayo de 2011, y dio como fruto un documento basado en la ESCUDE y el Código de Conducta de las Universidades en materia de cooperación al desarrollo, al cual está adherida la UPNA desde 2007.

Tal como se señala en la estrategia, las actividades de CUD en la UPNA se centran en tres grandes áreas:

- Formación, que incluye las asignaturas de libre elección, los proyectos/trabajos fin de carrera, el prácticum, la realización de cursos y seminarios, el programa Formación Solidaria, el Programa de Cooperación Interuniversitaria (PCI) con países del Sur.
- Investigación y asistencia técnica, realizada en diversos países, entre los que destacan: Mozambique, Territorios Palestinos, Perú, Ecuador, Bolivia y Cuba.

---

2. En el eje de internacionalización del Plan Estratégico, el objetivo operativo 1.4. señala: «promover las actividades relacionadas con la cooperación universitaria al desarrollo (CUD) que contemple la priorización de los países/grupos y áreas de trabajo».

- Sensibilización (realizada en colaboración con ONGD), incluye actividades como la semana de la solidaridad, exposiciones, charlas y vídeo fórum.

A partir de las actividades realizadas en estos tres ámbitos, la Estrategia de Cooperación para el Desarrollo de la UPNA propone tres líneas estratégicas de trabajo, que se concretarán de acuerdo a las funciones propias de la Universidad:

- Formación.
- Investigación.
- Acciones de Comunicación, Sensibilización y Educación para el Desarrollo.

Cada una de estas líneas cuenta con un objetivo general y varios específicos, y buscan coordinar el trabajo ya realizado y establecer las pautas a seguir –en materia de CUD– en el futuro.

La estrategia, finalmente, establece las prioridades sectoriales y geográficas de la Universidad, a la vez que establece los recursos que serán necesarios en la consecución de sus objetivos.

Ahora bien, en el campo de la Educación para el Desarrollo (ED) poco puede decirse del trabajo realizado por esta Universidad, lo cual no significa que no se haya realizado en absoluto. Es verdad que se organizan charlas, video forum, exposiciones y la Semana de la Solidaridad, además de contar con un programa como es el de *Formación Solidaria* que es presentado como un programa de ED... pero, ¿esto representa *todo* lo que esta Universidad puede ofrecer en materia de ED?

Para analizar esta cuestión, remitámonos al concepto mismo de ED.

## LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

La Educación para el Desarrollo fue definida al inicio del milenio como un «proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible» (Baselga *et al.*, 2000: 8).

Esta conceptualización de la ED, considerada de quinta generación, no ha sufrido cambios sustanciales en los siguientes años, y ha sido asumida tanto desde el ámbito institucional –como se observa en la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española y en el Plan Director de la Cooperación española 2009-2012, así como en algunos Planes y programas de las Comunidades Autónomas–, como en las llamadas «buenas prácticas».

Desde la ED, la educación es vista como un proceso de formación de «las personas que, como sujetos transformadores, se apropian de su presente para construir su futuro a través de un proceso integral, participativo y permanente, más allá de la escuela y del sistema formal (Celorio y de Juan, 2009: 61); esto es, que si bien la escuela juega un papel importante en la aplicación de la ED, no se constituye en un espacio exclusivo, ya que tanto los contenidos como las actitudes que subyacen a ella forman

parte inherente del ser humano, y pueden estar presentes en los diversos ámbitos en que éste actúa.

Algunos de los rasgos más importantes de la ED de quinta generación son:

- La persona es el centro de la acción educativa y la protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto tiene –entre otras cosas– el objetivo de contribuir a su capacitación en la acción colectiva y transformadora.
- La interculturalidad como marco de aprendizaje y cambio cultural.
- La justicia social, la cooperación, la equidad y los derechos humanos como valores para una nueva ética social.
- La concienciación –siguiendo a Freire– como herramienta emancipadora, en tanto proceso que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma.
- La ciudadanía global, la educación sólo tiene sentido desde una mirada amplia y global.

En el proceso educativo, la misma relación educativa, con la interacción e intercambio que implica, se constituye en un elemento de ED. «La pedagogía de la ED implica un principio de acción social próximo a las dinámicas de una educación emancipadora que apuesta por el impulso de estrategias de empoderamiento, intercambio y búsqueda cooperativa de una nueva relación entre saber, poder y transformación (*ibid.*: 62).

Desde esta perspectiva, la implementación de la ED al interior de la Universidad es indispensable para cumplir con su función educativa, ya que como señalan Rodríguez *et al.* (2011) «la Universidad o es educadora o no es Universidad» (*ibid.*: 133).

## LA ED Y LA UNIVERSIDAD

La Universidad, como institución que cumple con la importante función de brindar una formación e instrucción profesional, genera un ambiente propicio para la puesta en práctica de la ED. «Allí donde se alimenta la mente de conocimientos, es necesario alimentarse de valores. Más aún, el conocimiento que se transmite en la cátedra, si no está imbuido de valor ético, no es conocimiento verdadero» (*idem*).

La formación universitaria permite a los estudiantes ampliar su conocimiento del mundo y profundizar en un área específica, pero la función de la universidad no es sólo esa: no basta conocer a partir de la instrucción, sino que el conocimiento implica una serie de relaciones de interacción, contacto, acercamiento e incluso enfrentamiento con el objeto de estudio, las cuales contribuyan a que el estudiante se sitúe ante la realidad con una mirada amplia, comprensiva, para desarrollar el proceso de aprehender la realidad. Es en este proceso en el que la ED tiene mucho que aportar.

Al exponer el modelo de aprendizaje ético, Esteban (2004) señala que además de la habilidad para captar y entender información específica de la disciplina que se estudia –que él denomina *capacidad codificativa*– existen otras tres capacidades, que son esenciales para el posterior desarrollo del profesional en tanto ser humano inserto

en un mundo complejo: la capacidad *adaptativa*, la *proyectiva* y la *introyectiva*. Y justamente la sociedad actual requiere cada vez más, de profesionales que desarrollen estas capacidades. Detengámonos en este aspecto.

La capacidad adaptativa implica el saber hacer cosas en diferentes situaciones, y esto exige tener una visión amplia de la situación y de los elementos que la integran, para que la persona sepa cómo proceder y autorregular su comportamiento y actuación en dicha situación.

La capacidad proyectiva requiere de las dos primeras, pues implica la capacidad de crear un orden razonado sobre el entorno, es la capacidad que refleja el desarrollo autónomo de la persona, que se enfrenta a la realidad y es capaz de situarse ante ella imprimiendo un sello personal en sus actuaciones.

La capacidad introyectiva está ligada a la responsabilidad de asumir las consecuencias de las propias acciones, la persona toma conciencia de su papel de actor en la realidad en que está, y se hace responsable de ello. Como señala este autor, esta capacidad es de nivel más elevado que las demás, por lo cual es considerada la más importante del desarrollo de la persona.

Este planteamiento es consecuente con el propuesto en la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española, al señalar que la ED combina «acciones que promueven el desarrollo educativo de la persona con los tres tipos de contenidos presentes en un proceso de enseñanza y aprendizaje: conceptuales, procedimentales y actitudinales» (Ortega, 2007: 20); los cuales, en palabras de Rodríguez *et al.* (*op. cit.*) permiten al universitario hacerse cargo de la realidad, cargar con ella y, a partir de lo anterior, encargarse de ella: «... el hacerse cargo de la realidad (conocer), cargándose con ella (actitud responsable), trajo al hombre y a la mujer el destino ético de encargarse de las consecuencias de la realidad» para lo cual requiere de instrumentos metodológicos que le permitan llevar a cabo su cometido. En este aspecto la Universidad requiere de la ED» (*ibid.*: 135).

Ahora bien, este requerimiento no se ciñe a la incorporación de tal o cual asignatura, sino que tiñe y permea de un enfoque específico al conocimiento, a las actitudes de profesores y alumnos, a las herramientas y procedimientos utilizados en la formación, la investigación y la comunicación de la Universidad con el entorno en el cual se sitúa; esto es, con la sociedad en la que está inserta y, por lo tanto, sirve. «Sin ED, influenciando positiva y decididamente en la gestión universitaria, no hay universidad futura. Seguiremos como estamos, corroyendo el progreso humano en aras de un modelo mercantilista, competitivo y sin valores universales» (*idem*).

Ante esta situación surge la interrogante, ¿cómo implementar la ED en la Universidad?, ¿qué acciones contribuyen a ello? Sin pretender abarcar todas las posibilidades, es posible –en principio– identificar dos de las actividades desarrolladas en el ámbito universitario y que se encuentran más directamente relacionadas con la ED: las actividades de CUD y las de voluntariado. Éstas se constituyen en prototipo de un enfoque educativo que, a la vez que apelan al aspecto humano de la formación, se proyectan

más allá del ámbito estrictamente formal de la educación. Tal como señala Esteban (*op. cit.*), para el caso de la Universidad:

«Acciones solidarias y voluntarias de un estudiante universitario son acciones de una persona con formación superior que demuestran a la comunidad, por un lado, que su carga cultural personal aprendida en las aulas universitarias tiene una meta social y comunitaria además de la personal, y por otro lado, que la institución universitaria deviene una institución de servicio a la comunidad que en el fondo es uno de los rasgos que le otorga sentido de existencia, de vida» (Esteban, *op. cit.*: 62).

## LA ED EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

La Universidad Pública de Navarra, como se señaló oportunamente, cuenta con una trayectoria en el campo de la CUD, mientras en el campo de la ED queda aún bastante por hacer. En primer lugar, y a partir de lo expuesto acerca de la ED y la Universidad, se hace necesario establecer las posibilidades que existen, en la actualidad, para llevar a cabo la implementación de una ED «de quinta generación».

En el campo institucional, la UPNA ha hecho importantes esfuerzos para reconocer la CUD como política institucional universitaria, reflejados principalmente a través de la Estrategia de Cooperación para el Desarrollo de la UPNA, la cual, en su tercera línea estratégica, *Acciones de Comunicación, Sensibilización y Educación para el Desarrollo*, destaca el objetivo de «Contribuir a la creación de una masa crítica que participe en la reivindicación de acciones y actuaciones concretas en el propio marco institucional de la UPNA, así como en el de nuestra Comunidad Foral». Este objetivo refleja el reconocimiento de la ED y de sus implicaciones a nivel institucional y social.

Sin embargo, la mayoría de las actividades desarrolladas hasta el momento corresponden al ámbito de la sensibilización (charlas, exposiciones, cine fórum), más que al de la Educación para el Desarrollo. De hecho, tanto desde la UPNA como desde el Gobierno de Navarra, el único programa identificado como promotor de ED es el programa Formación Solidaria.

Formación Solidaria es un programa creado por el Área de Cooperación al Desarrollo de la UPNA y financiado por el Gobierno de Navarra que, entre otras cosas, proporciona a los estudiantes de las diversas titulaciones la oportunidad de realizar su Proyecto Fin de Carrera (PFC), prácticas o bien realizar actividades de estudio y formación acordes a su titulación en algunas Universidades, instituciones u ONGD de países del Sur.

Los objetivos del programa son fomentar la solidaridad y los valores de la cooperación en la Universidad; poner el conocimiento universitario al servicio de la cooperación al desarrollo, y enriquecer los procesos formativos y las destrezas prácticas de estudiantes y docentes en este ámbito, facilitando la movilidad entre universidades del Sur y la UPNA.

Por otra parte, y tal como ha ocurrido en otras universidades, la implementación de este programa ha sido fruto, en gran medida, de iniciativas individuales y, aunque ha contado con respaldo institucional y financiero desde el inicio, los contactos con las instituciones del Sur, y la planificación de proyectos y actividades específicas obedecen, en su mayoría, a actuaciones particulares.

En los más de diez años de la puesta en práctica del programa Formación Solidaria han participado más de 270 estudiantes, jóvenes entusiastas que, tras vivir la experiencia, regresan especialmente sensibilizados ante las realidades en que se han visto inmersos.

Sin embargo, y sin desmerecer los aspectos positivos y las enormes posibilidades que brinda este programa, en la actualidad no cuenta con el referente de un programa global estructurado de ED en la Universidad. El problema no consiste en que el programa no pueda ser concebido como un programa de ED, sino en que –hasta el momento presente– no ha sido abordado como tal.

Por este motivo, desde la misma Universidad se están realizando esfuerzos por integrar otros aspectos formativos al programa, además de los estrictamente académicos, que permitan que la participación en el programa Formación Solidaria, sea vivida –humana y profesionalmente– como una experiencia formativa.

Ahora bien, las posibilidades de la ED en la UPNA son amplias y, como es característico de la ED, trascienden el ámbito de la CUD para situarse en todas aquellas actividades que contribuyan a la formación en valores, al aprendizaje ético (Esteban, 2004), a la construcción de una ciudadanía global (Celorio, 2007; Ortega, 2007). Entre ellas destacan diversas actividades académicas y, también, las de voluntariado universitario.

Son justamente éstos los aspectos abordados en la investigación en curso de la que se parte, aspectos que requieren ser analizados en profundidad en el contexto y condiciones específicas en que se desarrollan. No cabe duda de que la Universidad es un ambiente propicio para la puesta en práctica de la ED, pero siempre es importante analizar la situación específica de cada institución para potenciar al máximo su implementación.

## ¿CONCLUSIÓN?

Al partir de una investigación en curso, sería aventurado emitir conclusiones contundentes. Pero, tomando en cuenta lo expuesto, es claro que la inserción de la ED en la Universidad es necesaria. En el caso de la UPNA, su situación actual nos permite ser optimistas. Las posibilidades son amplias y muy variadas, y requieren ser analizadas para llevarlas a la práctica. Lo importante es partir de la experiencia adquirida en cada una de las actividades, valorando todo lo positivo y potenciando todo aquello que es posible mejorar.

## BIBLIOGRAFÍA

- BASELGA, P.; FERRERO, G.; BONI, A.; ORTEGA, M. L.; MESA, M. y NEBREA, A.: *La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas españolas*, Informe Ejecutivo.
- CELORIO, G. (2007) «Educación para el Desarrollo», en G. Celorio y A. López de Munain (coord.). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Bilbao, Hegoa.
- CELORIO, G. y DE JUAN, I. (2009): «Educación para el desarrollo», *Cuadernos de Pedagogía*, 390, 58-63.
- ESTEBAN, F. (2004): *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- ORTEGA, M. L. (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*, Madrid, Dirección de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo.
- RODRÍGUEZ, M., OROZCO, M. y LARENA, R. (2011): «Educación para el desarrollo, papel imprescindible de la universidad», *REIFOP*, 14 (1), 125-136, <<http://www.aufop.com>> [consultado: 25 de septiembre de 2012].
- UNCETA, K. (2007): «El nuevo papel de la universidad», en M. Iglesia-Caruncho (coord.), *Avances y retos de la cooperación española. Reflexiones para una década*, Fundación Carolina-Siglo XXI editores, Madrid, pp. 443-453.





# Educación para el Desarrollo (EpD) en la Universidad: una apuesta por la formación de profesionales comprometidos con los países en vías de desarrollo

Education for Development (EPD) in the University:  
a commitment to the training of professionals  
committed to developing countries

Hildegart GONZÁLEZ LUIS<sup>1</sup> / María Ángeles SOTÉS-ELIZALDE<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Navarra, Departamento de Comunicación Pública.  
hgonzal@unav.es

<sup>2</sup>Universidad de Navarra, Departamento de Educación.  
masotes@unav.es

**Resumen:** En el año 2000 la Conferencia de Rectores de la Universidad Española (CRUE) aprobó la *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*, que se presentaba «como una toma de posición responsable del sistema universitario español a favor de los países menos desarrollados» afirmando que «las Universidades pueden y deben desempeñar una serie de funciones en este sentido, que se pretende articular convenientemente con las que desempeñan otros agentes».

A partir de esta idea, el presente trabajo trata sobre uno de los principales retos a los que se enfrenta la Universidad en este campo: lograr que los estudiantes formados en ella interioricen que lo aprendido y vivido desde las acciones de Educación para el Desarrollo (EpD) experimentadas en el ámbito universitario tengan un *continuum* lógico en su vida profesional.

Para concretar cómo se puede conseguir este objetivo se explican algunas acciones de EpD que se llevan a cabo en la Universidad de Navarra desde el ámbito docente (teórico-práctico) e investigador.

**Palabras claves:** Universidad; Cooperación y países en vías de desarrollo.

**Abstract:** In 2000 the Conference of Rectors of Spanish Universities (CRSU) approved the Strategy of University Development Cooperation, which was presented as a responsible stance of the Spanish university system in favor of the least developed countries stating that universities can and should play a number of roles in this regard, that seeks to articulate properly with those made by other agents.

Based on this idea, this paper discusses one of the major challenges facing the University in this field: getting students formed therein to internalize that, what is learned and lived from the actions of Development Education (EPD) experienced at an university level have a logical continuous in their professional lives.

To specify how we can achieve this goals are explained some of EPD actions that are carried out at the University of Navarra from the teaching field (theoretical and practical) and researcher.

**Key words:** University; Cooperation and developing countries.

## INTRODUCCIÓN

La *Estrategia de Cooperación Universitaria* (Conferencia de Rectores de la Universidad Española-CRUE, 2000) que cuenta con cuatro metas, cinco objetivos y decenas de acciones posibles, es un marco idóneo para analizar cómo las universidades pueden conseguir con sus acciones de EpD que los estudiantes interioricen que su responsabilidad para con la realidad de los países en vías de desarrollo (PVD) no concluye cuando finalizan sus estudios universitarios, sino que ésta continúa en su vida profesional.

En concreto, consideramos que las universidades son el entorno adecuado para poder contribuir a este reto, tanto programando acciones de EpD que tengan como transfondo ese propósito como reenfocando desde esta perspectiva algunas de las actividades que realizan de forma ordinaria en la formación reglada, como recogen diversos estudios publicados en nuestro país (Arias Careaga y Molina Bayón, 2008; Polanco Porras, Llano Martínez y Cacho Sánchez, 2012). En el presente trabajo se describen y analizan las que se desarrollan en la Universidad de Navarra.

Esta Universidad, a través de sus Facultades y de otros centros y servicios, realiza actividades de EpD de forma transversal que consisten tanto en programas de movilidad de sus estudiantes y profesorado a países en vías de desarrollo como de formación y sensibilización en las aulas o en otros contextos relacionados, aunque esto último no requiera inmediatamente un desplazamiento a alguno de dichos países. La colaboración de forma sostenida con organizaciones no gubernamentales (ONGs) resulta de especial relevancia a la hora de afianzar estas actividades y de ligarlas a resultados de desarrollo constatables.

Todas las actividades de EpD programadas en la Universidad de Navarra para contribuir a que sus estudiantes sean profesionales comprometidos con los países más desfavorecidos son coherentes con el *Plan Director de la Cooperación Española* (2009-2012). Éste plantea de forma explícita la contribución tanto del conjunto de políticas públicas como «de todos los actores públicos y privados» para lograr «los objetivos globales de desarrollo y de erradicación de la pobreza». Y define la EpD como un «proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión» (p. 62).

Al mismo tiempo, las acciones promovidas parten del concepto de «Educación para el Desarrollo de la ciudadanía» que plantea el plan director, entendida ésta como «una ciudadanía informada, formada y comprometida, concienciada globalmente y corresponsable en su acción local y global con el desarrollo. Consciente de los problemas globales y del comportamiento responsable en sus prácticas cotidianas y que demande a sus gobiernos, del signo que sean, el compromiso por un mundo mejor. El objetivo será construir esta ciudadanía activamente comprometida en la promoción del desarrollo humano y sostenible, y el ejercicio pleno de los derechos» (p. 34).

## 1. EPD Y MOVILIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA. DESCRIPCIÓN DE ACCIONES Y SU EVALUACIÓN

La Universidad de Navarra realiza actividades EpD que se materializan en programas de movilidad de sus estudiantes y profesorado a países en vías de desarrollo. Se trabaja en varias áreas, siendo las más habituales las de salud y educación. Alrededor de

estas áreas se generan programas formativos, pero también de ayuda a la construcción de espacios, como aulas o dispensarios donde se pueda ejercer la atención a las necesidades de las poblaciones afectadas.

### 1.1. Descripción de acciones

La vía de la movilidad en el marco de la Educación para el Desarrollo (EpD) en las universidades tiene cobertura legal en varios frentes. Por un lado, la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades expresa que* «las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad» (artículo 92). Esta misma ley (artículo 10.2) y el *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (artículo 12.8) disponen asimismo que «los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias [...] solidarias y de cooperación».

Por otro lado, en Navarra está vigente la *Resolución 47/2011, de 28 de septiembre, de la Directora General de Política Económica e Internacional, por la que se establecen las bases reguladoras de las Becas Navarra-Prácticas Internacionales enmarcadas en el Plan Internacional de Navarra 2008-2011*. Este Plan Internacional tiene una línea dedicada a la «potenciación de la movilidad» de estudiantes universitarios. No indica expresamente que las becas previstas estén destinadas a la cooperación al desarrollo, pero persigue fomentar la salida de los estudiantes al exterior mediante la realización de estancias para la mejora del uso de idiomas y para conocer la realidad laboral de otros países. Dentro de ello, dan la posibilidad de colaborar con centros de investigación u ONGs (art. 1), lo cual genera que en ocasiones estas prácticas estén insertas en un programa de cooperación al desarrollo. De entre los países de destino indicados en la *Resolución*, varios son países en vías de desarrollo, tipificados como prioritarios para la ayuda oficial al desarrollo, tanto en el *Plan Director de la Cooperación Española* (2009-2012) como en el *II Plan Director de la Cooperación Navarra* (2011-2014).

En virtud de estas normativas, uno de los organismos que canaliza el voluntariado en la Universidad de Navarra, Universitarios por la Ayuda Social (UAS), dispone de un servicio específico que puede derivar en actividades solidarias durante los meses de verano en países en vías de desarrollo, evaluables, por las que los estudiantes pueden conseguir hasta tres créditos. Se trabaja en estrecha colaboración con las Facultades de Arquitectura, Ciencias y Medicina. En esta última existe una asignatura denominada «Cooperación para el Desarrollo en el Área de a Salud», cuyo sentido es la realización de prácticas de cooperación internacional. A través de esta asignatura, unos 100 estudiantes participan cada año en actividades de cooperación promovidas por ONGs en países en vías de desarrollo.

Otro tipo de servicio de la Universidad de Navarra que puede tener una proyección en el ámbito de la cooperación al desarrollo es la Fundación Empresa-Universidad

(FEUN) que a través de tres tipos de becas, Leonardo, Erasmus y *Global Internship Program* gestiona lo correspondiente a la realización de prácticas en el extranjero de estudiantes de todas las Facultades. Si bien no son programas creados en origen para promover acciones en países en vías de desarrollo, de *facto*, cada año son varios los estudiantes que gracias a ellas tienen la oportunidad de trasladarse a dichos<sup>1</sup> países para colaborar profesionalmente en acciones de cooperación al desarrollo o de realizar sus prácticas en entidades dedicadas a la cooperación internacional como FAO, *World Youth Alliance*, Oxfam, o *Eyes Wide Open*, entre otras.

También cabe señalar que dentro de los programas de los Colegios Mayores se pueden encontrar actividades de movilidad estudiantil en programas de desarrollo, como es el caso de Goimendi, donde por octavo año consecutivo residentes de este Colegio Mayor se desplazan a Uganda para colaborar en acciones de voluntariado de construcción de aulas y otras instalaciones, de impartición de clases de apoyo a niños y de atención sanitaria en dispensarios.

A nivel de profesorado existen varios tipos de acciones de movilidad, especialmente en colaboración con ONGs, consistentes en muchas ocasiones en liderar de forma voluntaria programas de cooperación al desarrollo que siempre tienen una parte de ejecución en el terreno, en la que participan coincidiendo con el periodo vacacional de su trabajo universitario. Se generan en algunos ámbitos, como el de la educación, materiales didácticos que ayudan a mejorar determinadas realidades de países concretos. Otra forma de cooperación que produce movilidad es la colaboración interuniversitaria a través de proyectos de investigación entre la universidad que lidera la acción de EpD, con la implicación de sus institutos de investigación, y las universidades de los países destinatarios de la cooperación al desarrollo. Es el caso del Instituto Cultura y Sociedad de la Universidad de Navarra, que tiene áreas de investigación alineadas con estos objetivos, como el *Proyecto Fronteras y Cultura* y el *Navarra Center of International Development*.

## 1.2. Evaluación

Como se deduce de los párrafos anteriores, las acciones descritas han generado movilidad de profesorado y de estudiantes hacia países en vías de desarrollo en colaboración con ONGs o con universidades de esos países. Pero, ¿hay criterios de evaluación específicos que nos indiquen el aprendizaje y la aportación realizada al país objeto de los programas de movilidad?

Cuando las acciones se llevan a cabo por estudiantes de Grado, se evalúan de forma diferente en función de si están asociadas a créditos universitarios o son parte de un voluntariado social que no da lugar a reconocimiento académico formal. Cuando

---

1. R. D. Congo e India concentran el mayor porcentaje de estudiantes que han sido becados para realizar estancias de cooperación en el terreno.

conlleven créditos, es preciso que los criterios de evaluación aseguren los resultados de aprendizaje y la adquisición de competencias exigibles, según lo que establezca el plan de estudios, incluida una formación previa sobre la realidad sociopolítica y cultural del país y sobre las características que tendrá su colaboración, la cual se realizará en forma de proyecto. Durante la ejecución en el terreno, se requiere el registro de las acciones realizadas mediante la cumplimentación de plantillas específicas al regreso y la realización y exposición de una valoración personal de la experiencia indicando qué han aportado y qué les ha aportado a ellos. Más complicado es, como veremos a continuación, diseñar herramientas evaluativas que permitan medir hasta qué punto estas acciones de EpD están contribuyendo a fomentar en los estudiantes cambios de conducta que perduren cuando se incorporen al ámbito profesional.

Describimos, a modo de ejemplo, algunas de las herramientas evaluativas activadas desde la asignatura «Cooperación para el Desarrollo en el Área de la Salud». La metodología cuantitativa<sup>2</sup> empleada hasta el momento para supervisar y evaluar esta acción de EpD aporta algunos datos que permiten describir el perfil del estudiante y sus inquietudes para con los países en vías de desarrollo. Por ejemplo, desde 2006, a pesar de ser los estudiantes de medicina los más numerosos (71,5%) han participado en ella estudiantes de quince Facultades más. Los proyectos se han desarrollado en más de 50 países distintos, siendo los más habituales Guatemala (18,4%), Ecuador (10,3%) y Perú (6,9%). Las acciones sobre el terreno consisten en la mayoría de los casos en prácticas clínicas y apoyo escolar.

Además de la valía de estos y otros datos que los responsables de la asignatura registran anualmente, a la hora de evaluar hasta qué punto esta acción contribuye a lograr profesionales más comprometidos con las personas menos favorecidas el dato más significativo obtenido con esta metodología es el incremento de estudiantes que habían realizado acciones de voluntariado previas (30,3%) y cuántos se habían implicado en ellas tras la experiencia en el país en vías de desarrollo (42,9%). La sensibilización lograda con las problemáticas sobre las que han trabajado también se constata en las plantillas que cada estudiante entrega como síntesis de su experiencia en el terreno. La gran mayoría de ellos manifiesta explícitamente un interés por participar en acciones similares en un futuro próximo.

En el caso del voluntariado social no adscrito a créditos se certifica esta colaboración, pero desde nuestro punto de vista, es conveniente que se realicen las mismas actividades evaluativas, ya que se adquieren competencias que pueden ser reconocidas en el ámbito laboral de cara a su futuro profesional. Además, si la colaboración, como es lo habitual, forma parte de un proyecto más amplio, existirán varias fases de evaluación tanto diagnóstica como del proceso y de los resultados del proyecto en su globalidad, que afecta a aspectos como el impacto para los beneficiarios y su contribución a la mejora del país.

---

2. Encuesta anterior y posterior a la experiencia práctica en el terreno.

En el caso del profesorado, se evalúa el programa en sí, cuando se colabora con una ONGD en un proyecto que ya tiene sus propios criterios de evaluación, o se evalúa la materialización en proyectos de investigación cuando se trata de una colaboración interuniversitaria entre la universidad que lidera la acción de EpD y universidades de los países destinatarios de la cooperación al desarrollo.

## 2. OTRAS ACCIONES DE EPD EN EL AULA VINCULADAS A TRABAJOS ESPECÍFICOS CORRESPONDIENTES A DETERMINADAS ASIGNATURAS

De entre todas las acciones de EpD vinculadas con la docencia en la Universidad de Navarra que no requieren movilidad, pero que pueden formar o sensibilizar a los estudiantes hacia la cooperación al desarrollo, nos centramos en aquéllas que corresponden a los Grados y Másteres de Comunicación y de Educación. Son acciones específicas que se ubican en torno a dos de las metas y objetivos que propone la CRUE, en coherencia y sinergia con el conjunto de las líneas directrices marcadas por su estrategia universitaria de cooperación.

La meta 2: «Desarrollo del sentimiento de solidaridad y los hábitos de consumo, comercio y producción justos y responsables, desde una perspectiva sostenible del desarrollo» tiene entre sus objetivos el desarrollo de «un programa Propio de Sensibilización de las Universidades españolas para difundir la realidad del subdesarrollo y sus efectos». En este programa pueden adquirir una fortaleza singular aquellas materias en las que, de modo directo o indirecto, se forma a los estudiantes en la repercusión que sus acciones profesionales puede tener en el ámbito de la cooperación y / o la realidad de los países más desfavorecidos. Dentro de la meta 3: «Coordinación de actuaciones entre agentes de la cooperación al desarrollo», nos parece especialmente interesante el objetivo «Fomento de actuaciones conjuntas intra e inter universidades y con otros agentes», ya que permite a la universidad evidenciar ante sus estudiantes cómo en la práctica, desde su profesión pueden contribuir al desarrollo de los países en vías de desarrollo.

### 2.1. Acciones desde la Facultad de Comunicación y su evaluación

En la Facultad de Comunicación se imparten materias específicas como la denominada «Comunicación para el Desarrollo» orientadas a formar a los futuros periodistas, comunicadores audiovisuales y publicistas en las habilidades que les permitan conocer la incidencia que su labor profesional tendrá en la percepción que la opinión pública tiene de las realidades que acontecen en Países en Vías de Desarrollo (PVD) y de las poblaciones inmigrantes de dichos países que residen en España.

Esta asignatura, tipificada como acción de EpD formal, se ofrece desde 1999 como optativa para los estudiantes de la Facultad de Comunicación matriculados en tercero o cuarto año, pudiendo ser cursada también hasta la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior por estudiantes de último curso de otras licenciaturas mediante el procedimiento de asignaturas de libre elección.

Estructurada en seis grandes bloques temáticos, los estudiantes reciben formación sobre: la evolución que han experimentado las políticas y el propio concepto de cooperación al desarrollo en las últimas seis décadas; las instituciones que intervienen e interactúan en ese campo; cómo es la información que los medios de comunicación difunden sobre los países en vías de desarrollo; cómo comunican las entidades no lucrativas que trabajan en cooperación; la responsabilidad social corporativa (RSC) y su repercusión en la cooperación; y el fenómeno migratorio y su incidencia en la comunicación sobre el desarrollo por parte de los medios informativos.

A la hora de evaluar hasta qué punto esta materia contribuye a formar profesionales más sensibilizados y comprometidos con las realidades que acontecen en los países en vías de desarrollo, el primer indicador accesible es cuantitativo: 1208 estudiantes matriculados a lo largo de los 12 años en los que se ha impartido. El dato pone de manifiesto un interés constante por parte de los estudiantes universitarios en formarse en cuestiones relacionadas con la cooperación y el desarrollo, ya que todos los años se ha cubierto el cupo máximo de plazas ofertadas<sup>3</sup>. Sin embargo, el dato de matriculados no aporta información sobre cuántos de ellos han interiorizado que su responsabilidad para con la realidad de los países en vías de desarrollo debiera continuar más allá de las aulas en su vida profesional.

Para complementar, y en buena medida justificar, la contribución positiva de la asignatura a la interiorización de esa responsabilidad profesional se puede aportar el número de estudiantes que tras cursarla deciden: ampliar su formación en este campo mediante actividades de investigación en comunicación para el desarrollo que ofrece un área del Departamento de Comunicación Pública de la Facultad; continuar sus estudios en programas de doctorado o postgrado en cooperación al desarrollo; apostar por formar parte de departamentos de comunicación de entidades no lucrativas; o trabajar como periodistas generando información de calidad al respecto en los medios de comunicación cuando la actualidad lo permita.

Sin embargo, no existe un registro exhaustivo en la Facultad de los estudiantes que tras cursar la asignatura, opten por alguna de las opciones formativas o profesionales descritas en el párrafo anterior. Se cuenta únicamente con un listado de la profesora que imparte la asignatura, donde están incluidos los estudiantes que mantienen contacto con la docente una vez concluida la asignatura.

Entendemos que disponer del registro completo de esta tipología de estudiantes sería una información de gran utilidad para evaluar la eficacia de la asignatura en la consecución del objetivo marcado. Además, disponer de esta base de datos constituiría una muestra muy relevante para poder aplicar herramientas de evaluación cualitativas como *focus group* (presenciales u *online*) o entrevistas en profundidad en momentos concretos de la trayectoria profesional de los estudiantes. La finalidad de estos pro-

---

3. Durante algunos años, el número de plazas previstas se fue ampliado a demanda de estudiantes de cuarto curso que no habían obtenido plaza en la asignatura y manifestaron gran interés por cursarla.



cedimientos de evaluación radicaría en poder identificar hasta qué punto la acción de EpD (la asignatura) fue de utilidad en su carrera profesional procurando, además, identificar posibles mejoras en la calidad de la acción de EpD a la luz de los testimonios profesionales de ex alumnos que trabajan en el sector.

Por otra parte, para evaluar el grado de incidencia de la acción de EpD sobre la percepción que todos los estudiantes que la han cursado tienen acerca de la realidad de los países en vías de desarrollo, y sobre el rol que ellos pueden desempeñar como profesionales en un futuro, proponemos realizar una encuesta que sería aplicada en dos ocasiones: el primer día de clase y el último. La encuesta debería contener preguntas orientadas a identificar de modo objetivo si la asignatura ha conseguido un cambio en la percepción por parte de los estudiantes en ambas cuestiones<sup>4</sup>.

Consideramos que las herramientas evaluativas descritas para esta asignatura son replicables, previa adaptación de su contenido, a cualquier materia universitaria que tenga como finalidad, directa o indirecta, el fomento de profesionales comprometidos desde su trabajo con la realidad de las personas más desfavorecidas.

Otro ejemplo es la relación anual que el Máster de Comunicación Política y Corporativa (MCPC) establece con una ONGD. Desde hace cuatro ediciones, un grupo de estudiantes de este master desarrolla un plan de comunicación para la ONGD seleccionada, con lo que se logra un doble objetivo: que la ONGD disponga de un plan de comunicación que le permitirá gestionar su comunicación de manera más eficaz, lo cual repercutirá en beneficio de la consecución de su misión; y que los estudiantes experimenten cómo su profesión les permite en el desenvolvimiento de su trabajo contribuir al desarrollo.

La evaluación de esta acción de EpD se desarrolla mediante dos metodologías: entrevista en profundidad con el responsable de la ONGD seleccionada tras la exposición pública del plan de comunicación para identificar la utilidad que la entidad dará al mismo<sup>5</sup>; y *focus group* con los estudiantes donde se analiza el proceso de aprendizaje y el descubrimiento de un nuevo campo de desarrollo profesional: «la comunicación en entidades sin fines de lucro». Las conclusiones obtenidas de la evaluación constatan unos indicadores cualitativos que evidencian el enriquecimiento personal y profesional de las dos partes implicadas. De hecho, un seguimiento no sistemático de la relación entablada entre las ONGD y los estudiantes muestra que varios de ellos colaboran de forma habitual o esporádica en las acciones de comunicación de estas entidades, una vez concluidos sus estudios en la universidad.

---

4. Sirvan a modo de ejemplo dos preguntas (cerradas y abiertas) que debieran formar parte de un cuestionario más amplio. 1. La percepción que tienes de los habitantes de los países en vías de desarrollo (PVD) es: a) buena, b) regular, c) mala, d) no tengo una percepción de ellos. 2. ¿Es posible siendo un profesional de la comunicación contribuir con tu trabajo al desarrollo de los países más desfavorecidos? A) Sí; B) No. 3. Indica tus tres puestos de trabajo ideales en los que te gustaría estar dentro de 10 años 1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_.

5. Todos los planes de comunicación diseñados por los estudiantes fueron ejecutados con mínimas variaciones sobre la propuesta realizada.



Otras de las acciones de EpD en las que está implicada la Facultad de Comunicación es la revista universitaria *Actuas?*, promovida por UAS. Esta revista, realizada por estudiantes de Comunicación, que con sus textos pretende informar, sensibilizar y educar para el desarrollo a sus lectores universitarios, contribuye desde que se creara en 2005, a que cada año entre 5 y 10 estudiantes tengan una experiencia práctica real de informar sobre cuestiones relacionadas con la cooperación al desarrollo y el voluntariado. No se han detectado herramientas de evaluación activas para medir la influencia de esta acción, más allá del número de estudiantes que participan y la tirada que ésta tiene, entre 700 y 1000 ejemplares por número.

## 2.2. Acciones desde el Departamento de Educación y su evaluación

En el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra (Facultad de Filosofía y Letras), además de que en la actualidad hay en curso una tesis doctoral sobre EpD, existen materias que contienen acciones de EpD y otras actividades, como seminarios impartidos por la profesora responsable de esas materias y dirigidos a todo el profesorado del Departamento, a profesorado de otras áreas, a alumnado específico, como es el caso del Programa Senior, o al público en general, fuera de la Universidad. Esto último significa una difusión de las actividades de EpD a ámbitos más allá del formal o reglado, promoviendo una sensibilización hacia la cooperación al desarrollo. Todo ello es posible gracias a la colaboración de la mencionada profesora con una ONGD en la elaboración, dirección y ejecución de proyectos educativos en países en vías de desarrollo, especialmente en el África Subsahariana.

En el ámbito de la educación formal, hay que citar en primer lugar el Máster en Intervención Educativa y Psicológica, que atrae a un porcentaje considerable de matriculados extranjeros. En algunas de sus materias se promueve que los estudiantes realicen los trabajos en temáticas susceptibles de ser consideradas EpD. Son materias especialmente ligadas al ejercicio del derecho a la educación a nivel mundial, y no sólo eso, sino que ésta sea una educación de calidad. Tomando como base los Informes anuales de la UNESCO de *Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*, se proponen trabajos de Fin de Máster para analizar estos informes y plantear propuestas concretas, que en su caso pueden ser para el país del propio estudiante que realiza el trabajo. En otros casos, se trata de hacer un estudio comparativo entre el sistema educativo de España y el de un país en vías de desarrollo desde la perspectiva de las aportaciones de la diversidad cultural en su dimensión de interculturalidad. Siempre se impulsa a estos estudiantes a que desarrollen una propuesta de acción viable en su país, que contribuya a una mejora en el área específica y que la lleven a cabo, aplicando las competencias profesionales que han adquirido a lo largo de la realización del Máster.

En los estudios de Grado, son las materias relacionadas con el área la Pedagogía Social (tres asignaturas forman parte de esta área) las que más trabajan temáti-

cas relacionadas con la cooperación y la EpD, ámbitos que cada vez tienen mayor protagonismo y que intentan implicar a los estudiantes en proyectos que fomenten su vinculación a estos temas cuando ejerzan su profesión. Junto a ello se impulsa que el profesorado universitario de todas las áreas sea sensible a este campo desde su investigación y su formación. Tanto en un caso como en otro, y en sus correspondientes niveles, se colabora con profesionales invitados expertos de otras universidades o de ONGDs que ofrecen su experiencia. Al igual que el Máster antes citado, uno de los centros de interés en este tipo de acciones es que los estudiantes que proceden de países en vías de desarrollo tengan presente que ellos mismos pueden ser líderes o miembros colaboradores de programas de EpD en beneficio de sus propios países.

Tanto en el Máster como en los Grados, la evaluación de los trabajos relacionados con la EpD que realizan los estudiantes tiene hasta el momento unos criterios formales similares a los del resto de trabajos, de modo que aún no se ha diseñado un modelo evaluativo que integre y mida de manera específica los resultados obtenidos en los trabajos de EpD. Los criterios de evaluación, tanto si se trata de un trabajo de EpD como de otras temáticas, varían en función de si el trabajo en cuestión se elabora en forma de proyecto, de si es una revisión de resultados de investigación en la materia correspondiente, de si contiene en sí mismo un estudio de campo o de si aborda más de uno de los anteriores aspectos al mismo tiempo. Los estudiantes disponen así de un abanico de posibilidades y no están obligados a elegir temáticas sobre cooperación al desarrollo. A pesar de que hay constancia de que estudiantes que han escogido estas temáticas, e incluso otros que no lo han hecho, colaboran de forma estable en proyectos de cooperación con ONGDs una vez que han obtenido su título de Máster o de Grado, no hay un registro sistemático que constate todas esas acciones y verifique su aportación junto con las realizadas en las otras facultades y servicios.

Además del interés de aplicar herramientas evaluativas cuantitativas y cualitativas como las propuestas en el epígrafe anterior, una acción novedosa que se está tratando de poner en marcha en el Departamento de Educación es ofrecer a los estudiantes de los Grados en Educación Infantil, en Educación Primaria, en Pedagogía y en los dobles Grados la oportunidad de realizar, si lo desean, una parte de sus prácticas regladas obligatorias profesionalizantes en centros educativos de países en vías de desarrollo, firmándose para ello los oportunos convenios institucionales. Se considera que el alto número de créditos ECTS asociados a estas prácticas contribuirá a interiorizar los aprendizajes así alcanzados y a adquirir competencias evaluables que después podrán mantener y ampliar en su vida profesional. Estas prácticas, que requerirán una acción de EpD previa en la universidad y un programa de movilidad específico con centros educativos de los países implicados, serán diferentes, o incluso complementarias si estos estudiantes así lo deciden, a las demás que se han mencionado a lo largo de este trabajo y que se ofertan a todo tipo de estudiantes.

### 3. PROPUESTA DE AMPLIACIÓN DE LA EVALUACIÓN PARA CONSEGUIR UN MAYOR IMPACTO GLOBAL DE LAS ACCIONES DE EPD

El trabajo constata la pluralidad de acciones de EpD promovidas por diversos organismos dentro de la Universidad de Navarra (formales, no formales, informales, con o sin movilidad). Sin lugar a dudas, esta diversidad de actividades enriquece el abanico de elección ofertado en este campo a los estudiantes de la Universidad.

No obstante, a pesar de que todas ellas están contribuyendo a crear un clima que favorece la concienciación de que en la vida universitaria y tras ella, en la profesional, es posible contribuir al desarrollo de los países más desfavorecidos, consideramos que sería conveniente que, manteniendo la pluralidad de quienes promueven acciones de EpD, en la Universidad de Navarra existiera un servicio capaz de registrar y difundir todas las acciones que de forma directa o indirecta se realizan en este ámbito, así como de asesorar sobre ellas y en su caso coordinarlas, para enriquecer los procesos de evaluación.

En cuanto al *Registro y difusión*, proponemos crear un espacio virtual compartido (alimentado por los propios promotores) al estilo del Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo<sup>6</sup> (OCUD) en el que se recojan todas las acciones de EpD que se ofertan en la Universidad, sitio Web que facilitaría en buena medida que los estudiantes interesados en este campo pudieran encontrar en un único lugar el compendio de acciones existentes. Este espacio virtual compartido sería también valioso para los propios entes y profesores promotores de acciones que podrían, en muchos casos, tener un conocimiento más exhaustivo del total de las actividades de EpD implementadas, llegando incluso a alinear sinergias entre algunas de las acciones que se realizan. Un análisis anual del contenido de este sitio Web permitiría obtener información interesante para poder evaluar de forma descriptiva el total de acciones realizadas.

En relación con el asesoramiento y, en su caso, coordinación para enriquecer el proceso de evaluación, hay que partir de la base de que todas las acciones formales de EpD que se desarrollan en la Universidad de Navarra ya conllevan una evaluación específica como corresponde a cualquier materia universitaria. También es frecuente que existan bases de datos creadas por los promotores de las acciones de EpD en las que se registra el número de estudiantes inscritos. Ellas son una buena fuente informativa para iniciar una evaluación cuantitativa sobre el número y el perfil de estudiantes que participan en cada una de estas actividades. Si bien todos los responsables de estas acciones consultados valoran como muy positiva la existencia de estos registros, a la vez argumentan que la falta de tiempo les impide realizar evaluaciones sobre esos datos, llegando este *handicap* incluso a impedir su actualización anual. Creemos que sería muy recomendable intentar unificar las variables presentes en los registros vigentes, con la finalidad de obtener en un futuro datos que permitan evaluar diversos aspectos de los estudiantes que participan en ellas.

6. Cfr. <<http://www.ocud.es>>.

Aunando ambos procedimientos, entendemos que es deseable ampliar las metodologías evaluativas aplicadas a las acciones de EpD para avanzar en la obtención de información que permita identificar si entre quienes participan en ellas se generan cambios conductuales en lo que respecta a su profesión y a las implicaciones que la misma tiene en el desarrollo de los países con los que colaboran. En este sentido, estandarizar un modelo de encuesta aplicable antes y después de la realización de la acción de EpD sería una herramienta muy útil para iniciar esta línea evaluativa compartida por todas las acciones de EpD desarrolladas en la Universidad. Además, tal y como se ha propuesto en párrafos anteriores, una vez incorporada esta metodología, al disponer de un registro general de todos los estudiantes que han participado en ellas, sería viable realizar *focus group* (presenciales u *online*) o entrevistas en profundidad en momentos concretos de la trayectoria profesional de los graduados. El objetivo de estos procedimientos de evaluación sería identificar hasta qué punto las acciones de EpD en las que participaron fueron de utilidad para que en su trayectoria profesional siga presente el compromiso con esos países.

El nuevo servicio propuesto sería el encargado de informar a los promotores de las acciones de EpD sobre las herramientas evaluativas expuestas en los dos párrafos anteriores, así como el responsable de asesorar en los procesos evaluativos. Si los promotores de las acciones de EpD lo consideran oportuno, este servicio podría encargarse asimismo de coordinar la implementación de dichas herramientas, aportando un análisis de los resultados obtenidos, individual al promotor de cada acción y global a todos los agentes implicados al finalizar cada curso académico.

#### 4. CONCLUSIONES

La Universidad es un entorno idóneo para conseguir que los graduados salgan de las aulas conociendo, y en la medida de lo posible habiendo experimentado que, con el ejercicio de su profesión, pueden colaborar de forma directa o indirecta en el desarrollo de los países menos favorecidos. Para ello consideramos prioritario continuar impulsando acciones de EpD en la Universidad que muestren al estudiante cómo con el ejercicio de su profesión pueden contribuir a ese desarrollo.

Aunque en los programas de movilidad en cooperación universitaria al desarrollo se suele hacer referencia a estancias de sus estudiantes en países en vías de desarrollo, más bien ligadas a prácticas de voluntariado y en algunos casos con concesión de hasta tres créditos ECTS si se cumplen determinados requisitos, hay más formas de EpD que acaban derivando en colaboraciones en el terreno y que deben tenerse en cuenta como parte del conjunto de la EpD universitaria.

Si bien son muchas y variadas las acciones de EpD que ya se están desarrollando de *facto* en varias Universidades, consideramos que el *handicap* se encuentra en estos momentos en la ausencia, en términos generales, de una cultura evaluativa de esas acciones en su conjunto, sustentada, en gran parte por la inexistencia de recursos humanos y económicos destinados a tal fin. Para solventarlo proponemos la creación de

un servicio universitario encargado del registro, difusión, asesoramiento y en su caso coordinación con respecto a todas las acciones que de forma directa o indirecta se realizan en este ámbito.

Por lo tanto, en lo que afecta a la evaluación de estas acciones entendemos que es de interés establecer criterios específicos y globales que ayuden no sólo a conocer de forma descriptiva algunos rasgos del perfil de quienes participan en ellas, como se hace en la mayoría de los casos, sino a identificar e implementar metodologías que midan los cambios conductuales generados sobre la corresponsabilidad con los países menos favorecidos en aquellos estudiantes que han participado en alguna de estas actividades tras su incorporación al mundo laboral.

La implantación de estas metodologías permitiría obtener datos que no sólo darán visibilidad a las acciones de EpD realizando su relevancia a partir de los resultados tanto puntuales, como sostenidos en el tiempo, sino que permitirá obtener la información precisa para validar la importancia de estas acciones en la conformación de profesionales más comprometidos en la construcción de un mundo más justo y solidario.

## REFERENCIAS

- ARIAS, S. y MOLINA, E. (2008): *Universidad y Cooperación al Desarrollo. La experiencia de las universidades de la ciudad de Madrid*, Madrid, La Catarata.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA (2000): *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. Aprobada por la CRUE en septiembre de 2000, <<http://www.ucm.es/cont/descargas/documento2997.pdf>> [extraído: 27 de septiembre de 2012]
- GOBIERNO DE NAVARRA (2011): *II Plan Director de la Cooperación Navarra (2011-2014)*, <<http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/E3F092D6-9AAA-4A39-9054-30468B28F8DE/201700/IIPlanDirector2.pdf>> [extraído: 1 de octubre de 2012]
- GOBIERNO ESPAÑA. MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y COOPERACIÓN (2009): *Plan Director de la Cooperación Española (2009-2012)*, <[http://www.aecid.es/galerias/publicaciones/descargas/libro1\\_PlanDirector\\_LR.pdf](http://www.aecid.es/galerias/publicaciones/descargas/libro1_PlanDirector_LR.pdf)> [extraído: 3 de octubre de 2012]
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades), BOE, n.º 89, de 13 de abril de 2007.
- POLANCO, A.; LLANO, L. y CACHO, Y. (2012): *La universidad como agente de desarrollo en España*, Cantabria, Publican.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE, n.º 260, de 30 de octubre de 2007.
- Resolución 47/2011, de 28 de septiembre, de la Directora General de Política Económica e Internacional, por la que se establecen las bases reguladoras de las Becas Navarra-Prácticas Internacionales enmarcadas en el Plan Internacional de Navarra 2008-2011, BON, n.º 199, de 7 de octubre de 2011.



# Análisis en perspectiva del diploma en *Desarrollo humano sostenible* de la Universidad de Burgos tras su primer año de funcionamiento\*

Diploma on *Sustainable human development* of the University of Burgos: analysis after the first year of its implementation

<sup>1</sup>Antonio FERNÁNDEZ SANCHA / <sup>2</sup>Marta MARTÍNEZ ARNÁIZ / <sup>3</sup>Antonio PÉREZ SERRANO

<sup>1</sup>Universidad de Burgos, <afsancha@ubu.es>

<sup>2</sup>Universidad de Burgos, <mmar@ubu.es>

<sup>3</sup>Universidad de Burgos, <zapserrano@ubu.es>

**Resumen:** El Diploma en Desarrollo Humano Sostenible que oferta la Universidad de Burgos a todos sus estudiantes de grado tiene por objeto complementar la formación reglada de las distintas titulaciones. Estructurado académicamente en seis asignaturas, se comenzó el pasado curso 2011/2012. Las dificultades y escollos para su implantación (en especial su difícil encaje en el marco académico actual) y la experiencia de su desarrollo a lo largo del pasado curso son el objeto de esta comunicación.

**Palabras clave:** Desarrollo humano sostenible; educación para el desarrollo.

**Abstract:** The University of Burgos has created a Diploma of Sustainable Human Development (Ddhs) that is being offered voluntarily to all their students of the different Degrees. These studies have been designed in order to provide a complementary and transversal education in sustainable development to the students. The Ddhs, with six subjects, was turned on by the first time in the last school year 2011/2012. The aim of this work is to show some difficulties and problems to fit the Ddhs in the current legal education framework and, mainly, to analyse the experience of a year of these studies.

**Key words:** Sustainable Human Development; Education for development.

## INTRODUCCIÓN

La educación para el desarrollo (EpD) terminará impregnando el ámbito educativo o no será educación. Es una afirmación contundente, impropia en la actual modernidad líquida, pero elegida a propósito, en rebeldía contra la absolutización de lo relativo, de lo cool y de lo que huye de compromisos, reivindicando, también, la lucidez de la educación para alzarse por encima de modas y coyunturas y contemplar en altura el bosque de la realidad, elegida, en fin, desde la inquietud por el momento al que hemos llegado como especie humana.

Convencidos de que Jornadas como éstas revelan que se está haciendo camino, pero también preocupados por la posibilidad de que estemos llegando a puntos de no retorno, a través de esta comunicación queremos presentar una experiencia que busca

---

\* Redactada por quienes figuran en el encabezamiento, esta comunicación se beneficia de los debates dentro del Grupo de Innovación Docente en Educación para la Paz, el Desarrollo Humano y la Sostenibilidad de la Universidad de Burgos y de las aportaciones de sus otros miembros (*Ángel Ballesteros, Asunción Cifuentes, M.ª Antonia García, Alejandra Germán, Nieves González, Isabel González, Mónica Ibáñez, M.ª Isabel Menéndez, Gemma de Miguel, Jesús Muñoz, Carmen Orozco, Lourdes Rad y Raquel de Román*).

incrementar el peso de la EpD en la enseñanza superior y en este caso concreto, en la formación reglada que reciben los alumnos de la Universidad de Burgos (UBU).

El Diploma se plantea como segunda opción deseable para la introducción de la EpD en la formación reglada, pero como una opción no exenta de atractivos. En tiempos en los que, más que nunca, la necesidad debe vestirse de virtud, estos estudios creados en la UBU aprovechan las cualidades de la transversalidad. Lo transversal relaciona y termina enriqueciendo a las partes relacionadas y al conjunto, diferente y con personalidad propia, que emerge de esos vínculos. Pero, al mismo tiempo, lo transversal atraviesa y al hacerlo rasga unanimidades, desacostumbra, inquieta, aspectos todos también muy pertinentes al ámbito educativo.

La comunicación se estructura en dos partes. En una primera se exponen las razones y los objetivos que nos movieron a un grupo de profesores de áreas variadas de la UBU a impulsar el Diploma. Al repararlos, apuntamos a grandes cuestiones generales sobre las que puede apoyarse la reivindicación de la EpD como parte de la formación de nuestros universitarios. En la segunda, hacemos una evaluación, más cualitativa que cuantitativa, del funcionamiento de esta experiencia y del grado de cumplimiento de los objetivos con los que se creó, una vez que ya ha transcurrido un año largo desde su puesta en marcha.

## 1. EL DIPLOMA EN DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS

La Educación para el Desarrollo (EpD) ha encontrado diversas formas de integración en el ámbito de la educación superior universitaria, tanto en la formación reglada, como en la complementaria de extensión universitaria y en los programas de movilidad universitaria en cooperación al desarrollo. Concretamente en la Universidad de Burgos (UBU) se pueden enumerar las siguientes iniciativas:

- Introducción de asignaturas específicas en diferentes titulaciones pre y post Bolonia, como por ejemplo las asignaturas «Educación para el desarrollo» en Educación Social o «Desarrollo sostenible en Ingeniería» en el Grado en Ingeniería Técnica de Obras Públicas.
- Cursos y Jornadas diversas con reconocimiento de créditos de libre configuración. Cabe destacar en este apartado los cursos anuales de «Retos del siglo XXI» organizados por el Aula de Paz y Desarrollo de la UBU y ofertados como actividades extra académicas de extensión universitaria sobre materias que han sido el precedente del Diploma en DHS.
- Realización de trabajos de fin de carrera y practicum en diferentes titulaciones a través de un programa de movilidad de estudiantes a países empobrecidos, puesto en práctica por el Centro de Cooperación y Acción Solidaria de la UBU.
- Programación y realización de cursos de formación dirigidos al personal de la universidad, PDI y PAS, de cara a enfatizar la preparación de los integrantes de la universidad en materia de sostenibilidad, lo que podría incentivar la in-



roducción de estos conocimientos en las materias impartidas en las diferentes áreas y promover la dirección y realización de trabajos en el campo de la cooperación al desarrollo.

Al lado de todas estas experiencias se sitúa el Diploma en *Desarrollo Humano Sostenible* (DHS) de la Universidad de Burgos, que nace como una oferta académica transversal y complementaria a todos los títulos de grado que ofrece la institución. El objeto de esta comunicación se centra en la evaluación del mismo, tras su primer año de funcionamiento.

### 1.1. Objetivos y razones de creación del Diploma

Impulsado por el grupo de profesores del GID en Educación para la Paz, el Desarrollo Humano y la Sostenibilidad, el Diploma en DHS pretende potenciar la EpD<sup>1</sup> en la formación reglada de nuestra universidad<sup>2</sup> y llenar un vacío, grave para quienes lo hemos propuesto e impulsado, en la formación de sus estudiantes.

En el punto de partida había principalmente dos inquietudes. De una parte, la que emana de la actual realidad mundial, marcada por los problemas derivados del desigual reparto de riqueza y oportunidades que afectan a millones de personas sometidas a situaciones de vulnerabilidad extrema e incapacidad para satisfacer necesidades básicas y aspiraciones universales como una adecuada alimentación, una vida saludable, el acceso a la educación, la cultura o la libertad de actuación y pensamiento. Esta clase de desigualdad ofrece un panorama mundial inasumible con consecuencias como la pobreza, la injusticia o la privación de derechos fundamentales de las personas. Millones de seres humanos inmersos en contextos con formato de círculo vicioso, carentes de los medios y las garantías necesarias para que puedan desarrollar sus capacidades y elegir reflexivamente las vidas que les gustaría vivir; contextos marcados por problemas como la injustificable persistencia de enormes desigualdades dificultando las relaciones entre los diferentes grupos humanos<sup>3</sup> o como la creciente insignificancia de la política frente a lo que llamamos «los mercados», con el consiguiente efecto de que cada vez tenemos menos control sobre nuestras vidas<sup>4</sup>; por problemas como los derivados del profundo deterioro del medio ambien-

---

1. Evidentemente, en esta comunicación, entendemos la EpD no en su acepción más específica, que limita sus contenidos a los problemas Norte-Sur, sino en la más amplia e integral, según la cual la EpD sería una denominación genérica que englobaría a la educación en valores, intercultural, para la tolerancia, para la paz, medioambiental, etc. (Ver voz «Educación para el desarrollo» en K. Pérez de Armiño [dir.], 2006, p. 81).

2. Luego veremos que no ha sido posible como parte de la formación estrictamente «reglada».

3. Algunos apuntan a que en los últimos años se ha reducido el coeficiente Gini entre países, pero lo cierto es que ha aumentado si la unidad de medida son las personas o las familias. Ver, por ejemplo, el análisis de B. Sutcliffe.

4. Como en su momento explicaron autores como Castoriadis o como Bauman, en las últimas décadas han ido emergiendo redes de poder económico transnacionales que, especialmente desde el hundimiento de los regímenes comunistas en Rusia y el este de Europa, tratan de imponer la economía de mercado, en su versión

te, afectado por un modelo de desarrollo *extractivista* que, al apoyar su intencencia en una extracción masiva de rocas y minerales de la corteza terrestre, está acabando con ese tipo de riquezas y que, a diferencia de lo que hace la biosfera, tampoco cierra los ciclos materiales convirtiendo los residuos en nuevos recursos con la ayuda de la energía solar, por lo que genera altos niveles de contaminación con sus consiguientes secuelas medioambientales; por problemas como la alarmante pérdida de biodiversidad y también de culturas y de modelos de desarrollo alternativos, víctimas de barbaries como las de la época colonial y de dinámicas homogeneizadoras de enorme potencia, inherentes a las insaciables sociedades industriales.

De otra parte, la preocupación que nace de la conciencia de lo anterior por ofrecer a nuestros estudiantes universitarios una formación que les capacite como profesionales competentes en sus respectivas áreas de conocimiento, pero que al mismo tiempo les encare con la realidad descrita y les familiarice con las diferentes interpretaciones sobre la misma. Por un lado, con los discursos que defienden el actual modelo de desarrollo<sup>5</sup>, sea subrayando sus virtudes y conquistas, minimizando los problemas –que o son cuestión de tiempo o inherentes a sociedades especialmente refractarias a la modernización y que en cualquier caso la ciencia y la tecnología se encargarán oportunamente de ir solucionando, «como siempre ha ocurrido»–, sea apelando a ese TINA (*There is no alternative*) que en su día hiciera popular Margaret Thatcher. Por otro, con los de tono reformista, que plantean otras interpretaciones de la realidad como las que por ejemplo podemos encontrar en los *Informes sobre Desarrollo Humano* emitidos cada año por el PNUD desde 1990, o con esas otras que también valoran lo que consideran avances de la contemporaneidad y que, sin minimizar los problemas arriba enumerados, los vinculan, no con el modelo de desarrollo dominante en sí, sino con su versión última, neoliberal y no regulada, que habría acabado con muchos de los equilibrios anteriores. Y en fin, con los discursos más críticos, que consideran que la vulnerabilidad en la que se desenvuelven las existencias de más de la mitad de la población mundial<sup>6</sup> está directamente relacionada con un modelo de desarrollo que sólo puede ser para unos pocos a costa de los demás; o con los que se preguntan si en lo relativo al medio ambiente no estamos llegando a un punto de no retorno, sin acabar de fiarse en que la ciencia

---

neoliberal, a todo el mundo. Frente a esos poderes, por toda una serie de factores que ahora no son al caso, la fuerza de los Estados se ha debilitado, hasta el punto de que para algunos analistas se han convertido en meros agentes de esos grandes poderes económicos, en organismos encargados de adaptar las economías domésticas a las exigencias de la economía mundial. El resultado es que las decisiones importantes que más nos afectan se toman lejos del espacio público doméstico, lejos de las instituciones que teóricamente enmarcan nuestras vidas. Ello genera una gran inseguridad en la mayoría de las personas que se sienten impotentes, vulnerables, a merced de esos grandes poderes de rostro difuso a los que no pueden pedir cuentas. Esas personas ya no pueden aspirar a construir sus vidas como un relato, estableciendo fines, y trayectorias previsibles para conseguirlos.

5. Y, por tanto, *seguir-como-hasta-ahora*, fiándolo todo al crecimiento económico.

6. La que según el estudio de Chen y Ravallion (2008), sobrevive con menos de dos dólares al día, segundo nivel de medición de la pobreza.

lo resolverá todo; o con los que sostienen que en lo referente a la supervivencia de la especie y a la construcción de una verdadera humanidad, en el contexto de la actual sociedad planetaria, atravesamos una espantosa edad de hierro y que el crecimiento económico, lejos de desarrollarnos, nos tiene sumidos aún en la prehistoria del espíritu humano, marcada especialmente por la actual miseria mental y moral de las sociedades ahítas<sup>7</sup>.

Junto a esa doble inquietud, hay –quizás en un segundo nivel de importancia– otro par de razones para potenciar la EpD en la universidad. Una es la sensación de urgencia. No es sólo que consideremos especialmente pertinente<sup>8</sup> a la educación encarar a nuestros estudiantes con todos estos grandes desafíos en nuestra evolución como humanidad, con los debates sobre cómo afrontarlos y con la obligación individual de tomar postura, también cuenta la convicción del momento crucial que vivimos, tanto que podríamos estar jugándonos nuestra supervivencia como especie. Tal encaro con la realidad no admite postergación.

En este punto, es cierto que la EpD debería comenzar por plantearse –y así lo hemos intentado hacer en las asignaturas del Diploma– si no estaremos contagiados por esa impaciencia ambiental que respiramos cotidianamente, en la que esperar parece absolutamente intolerable y todo lleva el sello de la urgencia<sup>9</sup>; o si no estaremos cayendo en esa propensión de quienes viven una época a considerarla un momento decisivo<sup>10</sup>. Pero más allá de esas dudas, la EpD puede servir para analizar si no estamos dejando pasar peligrosamente el tiempo y las oportunidades de rectificación<sup>11</sup>; si la actual crisis económica, además de sus repercusiones directas, no está sirviendo para alejar el foco de cuestiones en las que nos lo jugamos todo; si contemplados estos dos últimos siglos en perspectiva no habría que concluir que hemos desarrollado más estrategias

---

7. La prosecución de la hominización daría lugar a un nuevo nacimiento del hombre. El primer nacimiento fue el de los inicios de la hominización hace algunos millones de años. El segundo nacimiento lo proporcionó la emergencia del lenguaje y de la cultura, probablemente a partir del Homo erectus. El tercer nacimiento fue el del Homo sapiens y la sociedad arcaica. El cuarto fue el nacimiento de la historia, que comprende simultáneamente los nacimientos de la agricultura, de la ganadería, de la ciudad y del Estado. Y el quinto nacimiento, posible pero todavía no probable, sería el nacimiento de la humanidad. Ver E. Morin, E. R. Ciurana y R. Motta (2002), pp. 88-89.

8. No solo en la acepción de algo adecuado a un determinado contexto, sino más en su segunda acepción de «lo que atañe a una cosa».

9. Buena prueba de ello es lo muy desgastados que están toda la serie de términos que sirven para enfatizar la importancia y la urgencia de una cosa, lo manoseadas que están palabras como *crucial*, *preceptivo*, *vital*, *ineludible*, *apremiante*, *perentorio*, *impostergable*, *imperioso*, etcétera.

10. Es cierto que ha sido algo muy habitual en la historia, pero no está claro que relajarnos a partir de esa constatación sea lo más prudente. La historia combina épocas de ralentización y levedad con otras de aceleración. Cuando al cabo de los siglos, alguien contemple en perspectiva la evolución de la humanidad verá que algunos momentos de ella fueron realmente momentos decisivos. ¿Es racional, dado lo que está en juego, actuar como el protagonista de *Pedro y el lobo*, el cuento popular ruso luego inmortalizado por Prokofiev, y despreocuparse pensando en que sólo es otra falsa alarma?

11. Ya en el informe Brundtland se hablaba de esa urgencia de tomar medidas correctoras en el modelo de desarrollo dominante (¡y estábamos en 1987!).

de destrucción que de supervivencia<sup>12</sup> o si no deberíamos preguntarnos por qué hemos cambiado el medio no para poner en peligro el medio mismo, que nos sobrevivirá si desaparecemos, sino hasta el punto de hacerlo invivible para nosotros<sup>13</sup>.

La segunda razón tiene que ver con la crisis general de la educación en la modernidad líquida, resultado de algunos rasgos de estos tiempos a los que no escapa el ámbito educativo<sup>14</sup> y resultado, asimismo, de la naturaleza errática e impredecible del mundo contemporáneo de la que tampoco se libra el mundo del conocimiento. Hasta no hace mucho, éste era visto como fiel representación del mundo. Pero, ¿qué ocurre cuando el mundo cambia continuamente?<sup>15</sup> Queda muy poco de esos tiempos en los que la educación era vista como un producto (¿*Dónde recibió usted su educación?*). Los conocimientos deben renovarse continuamente, con el vértigo que supone el deslizamiento hacia la inseguridad sobre lo aprendido, la percepción de lo inservible del conocimiento desfasado, las actitudes «evanescentes» y el relativismo moral. ¿Puede lo líquido volver a solidificarse? ¿Es deseable? ¿No puede la EpD contribuir a ello?

Estas eran –y son– nuestras razones y objetivos. A partir de todas ellas, la introducción de la EpD en la formación reglada de los universitarios burgaleses nos parecía capital. Una herramienta capaz de ayudarles a decidir sus estrategias de vida y a elegir cabalmente, por ejemplo, en el ejercicio de sus profesiones entre hacer un uso *cínico*

---

12. Aquí de nuevo la EpD debería plantearse algunas cuestiones esenciales. Por ejemplo, si en estos dos últimos siglos no hemos acumulado más estrategias de destrucción que de supervivencia y en su caso por qué ha sido así. O analizar, asimismo, si las estrategias de supervivencia están convenientemente orientadas. Está bien, por ejemplo, alargar la esperanza de vida individual, pero en cuanto a asegurar nuestra supervivencia como especie humana, ¿sirve de algo si hacemos inhabitable para nosotros el medio en el que subsistimos?; ¿sirve de algo si no avanzamos en nuestra capacidad para una resolución pacífica de los conflictos y para reducir o evitar el recurso a la violencia y a la guerra? ¿No deberían volcarse en este punto muchos más recursos científicos y educativos?; en fin, ¿sirve de algo si no podemos remedio al problema de la existencia de armas de destrucción masiva, a su proliferación y creciente descontrol, incluso a la posibilidad, cada vez más real, de que puedan acabar al alcance de ser usadas por pequeños grupos humanos o personas individuales?

13. Es como si los peces adquirieran la capacidad de vaciar el agua de los mares y se dedicaran a ello.

14. Max Weber eligió la postergación de la gratificación como virtud suprema del capitalismo moderno y principal fuente de su asombroso éxito. Sin embargo, vivimos en medio del «síndrome de la impaciencia». Sensación de que las oportunidades de alegría y placer se presentan sólo una vez y uno debe aprovecharlas, porque no volverán y se desvanecerán para siempre.

Domina la cultura de lo efímero, más que la vieja de la acumulación. La moda cambia de forma vertiginosa y los medios de comunicación nos informan de las nuevas tendencias y de lo que ya no se usa y debe descartarse. Se busca el breve goce de las cosas, de cosas que enseguida dejan de ser útiles y se tiran. El sistema consigue adaptar a los seres humanos –a algunos– a su esencia que es la renovación permanente. ¿Hacia dónde? hacia la nada.

Está muy devaluado el compromiso (con una causa, una vocación un lugar de trabajo...) y también las lealtades institucionales. La perspectiva de compromisos a largo plazo –en las relaciones de pareja, en el mundo laboral–, se desdeña como repulsiva y alarmante porque significa atadura.

15. Dice Bauman que en la modernidad sólida, la educación y el afán de conocimiento podía parecerse a esos laberintos donde los conductistas experimentan con ratones que al final, con esfuerzo, son capaces de encontrar sendas confiables. Sin embargo en el cambiante e impredecible mundo actual es como si el laberinto mantuviese sus tabiques opacos e impenetrables, pero éstos marcharan continuamente sobre ruedas, intercambiando sus posiciones y anulando por tanto los pasajes probados y explorados anteriormente (Z. Bauman, 2008, p. 33)

de los conocimientos adquiridos o decantarse por un uso *clínico* de los mismos<sup>16</sup>. Una herramienta que les colocara en disposición de poder tomar decisiones y de realizar acciones desde perspectivas que no sean unidimensionales, adoptadas con «casco de minero» o desde el *imperialismo de cada disciplina*<sup>17</sup>, sino desde perspectivas poliédricas.

## 1.2. El Diploma como segunda opción deseable

En coherencia con lo planteado en el apartado anterior y con la necesidad de integrar la EpD en la formación de los estudiantes universitarios, nuestro primer objetivo fue intentar que todos los estudiantes de la UBU recibieran formación reglada en estas materias. Para ello, cuando se estaban elaborando las memorias de los nuevos grados para adaptar los estudios universitarios al EEES, pedimos que en cada uno de ellos se incluyera al menos una asignatura sobre esta cuestión y, más allá de ello, que se ofrecieran cursos de formación para el profesorado e incluso incentivos de méritos docentes, a fin de conseguir que la mayor cantidad posible de docentes de la UBU incorporasen en el desarrollo de sus asignaturas competencias, principios y conocimientos ligados a la EpD.

Sin embargo, topamos con la insuficiente concienciación sobre la importancia de la formación en EpD y, también, con las habituales resistencias corporativas y la dificultad para introducir propuestas como la nuestra en medio de la rebatiña por las asignaturas entre las diferentes áreas de conocimiento, que caracterizó la elaboración de muchos planes de estudios.

La alternativa fue entonces la creación de un Diploma que, frente a esa primera opción, tiene como características su carácter optativo y el hecho de ser transversal a todos los estudios reglados de la UBU. La optatividad es consecuencia inevitable de la imposibilidad de poner en marcha nuestra primera opción y se veía restringida, además, por otros condicionantes, como las dificultades económicas, que impedían la puesta en marcha de esta iniciativa sobre bases que no fueran las de un coste cero<sup>18</sup>.

16. Pierre Bourdieu distinguió en su día entre un uso *clínico* de los conocimientos sobre el mundo (utilizarlos para imaginar estrategias que me permitan explotar esos conocimientos en mi provecho) y un uso *clínico* de los mismos (el conocimiento sobre el mundo debería llevarnos a combatir más efectivamente aquello que consideramos dañino o nocivo moralmente).

17. Se trataría de evitar que cada especialista trate de solucionar los complejos problemas que la gestión plantea reduciéndolos a la medida de su propio enfoque, habitualmente unidimensional y parcelario, ignorando o desautorizando los otros enfoques que tienen algo que decir sobre tales problemas. Se trataría de evitar lo que Naredo califica de «afán imperialista de cada disciplina» (J. M. Naredo y A. Valero, 1999, p. 25).

18. Dentro del GIDS se había decidido que las asignaturas del Diploma se impartirían sin ningún tipo de compensación económica al profesorado, aunque sí deberían ser reconocidos los créditos dados a quienes se hiciesen cargo de ellas dentro de su POD. Pero implantarlo a coste cero impedía, entre otras cosas, poder contratar profesorado externo.

Por lo demás, dado que entonces el Diploma no supone más gastos que los derivados del uso de las aulas y de los medios existentes en ellas y dado que los alumnos pagan por cada asignatura el precio público establecido en cada curso por el decreto de tasas fijado por la Junta de Castilla y León para la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, al final se produce un superávit para la UBU. A partir de este curso el Rectorado ha decidido que dicho superávit se destine a financiar las actividades del Centro de Cooperación y Desarrollo.

El carácter transversal del Diploma suponía añadir carga lectiva adicional a unos estudiantes en general obligados en el nuevo EEES a enfrentar asignaturas densas en contenidos y con mayor carga de trabajo que las de las viejas licenciaturas. Sin embargo, anunciaba también algunas ventajas y aspectos aprovechables que, como veremos luego, efectivamente se han ido confirmando a lo largo de este primer año y medio de andadura.

En cuanto a la estructura, relativamente ambiciosa de unos estudios que requieren cursar al menos doce créditos y en los que el nivel de trabajo y de exigencia no se prevé inferior al de las asignaturas de los grados<sup>19</sup>, la consideramos coherente con la importancia que la EpD debe tener en la formación universitaria.

En definitiva, si bien el formato *diploma* no era nuestra primera propuesta, dadas las circunstancias, como segunda opción la encontramos útil para ir abriendo camino.

### 1.3. Estructura del Diploma

La normativa que regula el *Diploma en Desarrollo Humano Sostenible*<sup>20</sup> señala en su disposición primera que este se crea como «diploma de reconocimiento de adquisición de competencias transversales». La transversalidad de contenidos y competencias debía concernir a todos los grados por lo que el diseño del mismo y la oferta de asignaturas optativas se conciben para interesar potencialmente a estudiantes de muy distinta orientación académica y profesional, desplegando un enfoque panorámico de la sostenibilidad y el desarrollo.

Se estructura en seis asignaturas, una troncal y cinco optativas, de tres créditos ECTS cada una. Son las siguientes:

- Desarrollo Humano Sostenible (troncal).
- Un mundo medioambientalmente sostenible (optativa).
- Las desigualdades en el mundo actual (optativa).
- Economía para un Desarrollo Humano Sostenible (optativa).
- Ciudadanía y gobernanza democrática en un mundo global (optativa).
- Educar para un mundo más justo y sostenible (optativa).

Para la impartición de las asignaturas se cuenta con 16 profesores pertenecientes a áreas y disciplinas diversas (Física, Química, Historia, Geografía, Derecho, Sociología, Economía, Educación, Comunicación Audiovisual y Relaciones Laborales). El carácter multidisciplinar del Grupo de Innovación Docente responsable del Diploma es, sin lugar a dudas, una especificidad muy destacable por la riqueza de enfoques que introduce.

Para obtener el Diploma en DHS, los estudiantes deben cursar un total 12 créditos, cursando obligatoriamente los tres créditos de la asignatura troncal y escogiendo tres de las cinco optativas ofertadas. No obstante, para acercarse al mayor número de

19. Los alumnos tienen que hacer prácticas en clase, trabajos de curso y una prueba final, como suele ser habitual en la formación reglada. El sistema de calificaciones es también el mismo que el de la enseñanza reglada.

20. Aprobado por el Consejo de Gobierno de la UBU el 18.07.2011 y publicado en el Boletín Oficial de Castilla y León el 2.08.2011.

alumnos a estos estudios, los créditos cursados, hasta un máximo de seis, podrán reconocerse como créditos de grado tal y como establece la normativa de reconocimiento de créditos por la realización de actividades culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación aprobada por el Consejo de Gobierno de 15/06/2010 y el R.D. 861/2010. Además, mientras permanezcan las titulaciones pre-Bolonia, estos créditos podrán ser reconocidos como de libre elección.

El Diploma está dirigido a estudiantes y titulados universitarios, con límite de 50 plazas por asignatura. Su implantación es gradual. Comienza su andadura en el curso 2011/12 con la oferta de dos asignaturas. En el curso actual 2012/13 entra en su segundo año de funcionamiento con la oferta de otras dos asignaturas más. A partir del curso 2013/14 se ofertarán anualmente todas las asignaturas del Diploma.

Su puesta en marcha ha requerido superar múltiples escollos entre los que destaca su reconocimiento académico institucional. Esta comunicación se plantea analizar algunas de esas dificultades y cómo está funcionando el Diploma, explicar cuál ha sido su acogida entre los universitarios e identificar los puntos débiles y los puntos fuertes observados para plantearse propuestas de mejora.

## 2. EVALUACIÓN DESPUÉS DE UN AÑO Y MEDIO DE FUNCIONAMIENTO DEL DIPLOMA

Si tuviéramos que resumirla en un par de líneas, diríamos que se confirma nuestra impresión de que hay alternativas mejores para introducir la EpD en la formación reglada de los universitarios y que no han faltado obstáculos y problemas, por lo demás esperados y previsibles. Sin embargo, más allá de esto, nuestra evaluación provisional es francamente positiva, tanto por lo que ha representado la creación del Diploma en la configuración de una universidad más críticamente implicada con el momento crucial que atraviesa la humanidad como por la manera en que está funcionando.

### 2.1. Algunas virtudes y puntos fuertes del diploma

#### 2.1.1. Puede contribuir a dotar a la EpD de un mayor y más efectivo respaldo institucional

Inicialmente, en el esbozo de esquema de esta comunicación, llegamos a incluir este aspecto entre los puntos débiles observados en todo este tiempo de esfuerzos por poner en marcha unos estudios sobre DHS en la Universidad de Burgos. Sin embargo, viendo el vaso medio lleno, creemos que está bien ubicado en este apartado.

En el ámbito internacional, la EpD y la sostenibilidad gozan desde hace tiempo del respaldo institucional de las Naciones Unidas que declararon al periodo 2005-2014, *Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. En España, haciéndose eco de esa declaración, la Conferencia de Rectores de la Universidad Española (CRUE), aprovechando también la oportunidad que le brindaba la necesidad de adaptar la uni-



versidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se refirió en su documento *Directrices para la sostenibilidad curricular* (CRUE, 2005) a la necesidad de implementar buenas prácticas en la enseñanza universitaria, y a recoger toda una serie de criterios para lograr la sostenibilidad curricular de los planes de estudio, indicando los valores a promover y señalando los aspectos y acciones a emprender para lograr el objetivo propuesto. Por otro lado, la importancia de introducir la EpD en la formación de los universitarios tiene ya un amplio reconocimiento legal. En el marco de los grados y de los masters del actual sistema universitario español, la competencia en sostenibilidad está ampliamente reconocida entre las competencias genéricas que deberían adquirir los nuevos titulados.

Sin embargo, dada la antes comentada trascendencia del asunto, creemos que faltan medidas que permitan pasar del nivel de grandes declaraciones al de los hechos. Por ejemplo, ¿no cabría trasladar al ámbito docente algunas propuestas que, desde campos como el de la denominada Economía moral, se hacen para la reforma del capitalismo? Aún sin pretender todavía llegar tan lejos, ¿no sería conveniente arropar institucionalmente los estudios y cursos en esta materia para que pudieran quedar plenamente insertados dentro de la formación reglada? ¿No se podría otorgar igualmente algún reconocimiento académico al resto de actividades que van más allá de la formación reglada como las experiencias de cooperación en el extranjero?

En este sentido de ir más allá del ámbito de las intenciones, el Diploma en DHS de la UBU nos parece un paso positivo. No se trata de un simple curso que organiza un determinado colectivo bienintencionado, como por ejemplo el Aula de Paz y Desarrollo de la UBU. Pero también es cierto que sus materias no encontraron encaje en la docencia reglada. Las propuestas de currícula para los nuevos títulos de grado estaban realizadas y las diferentes Facultades y Escuelas eran reticentes a una posible cesión de créditos a materias de este tipo. Con ello, la posibilidad de que la universidad tomara la decisión de considerar la conveniencia de plantear como obligatoria la formación en sostenibilidad de su alumnado era prácticamente nula. El planteamiento de estos estudios como Título Propio fue desestimado, pues dichos títulos están dirigidos a alumnado que ha completado sus estudios o está en el último curso, lo que no casaba con la idea de posibilitar la formación transversal en esta materia en cualquier curso. Además el hecho de que debían impartirse a coste cero, sin contraprestación económica al profesorado aunque con reconociendo de los créditos impartidos en su dedicación docente, marcaba también una diferencia importante respecto a la reglamentación en vigor. Ante esta situación de indefinición, el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Espacio Europeo, tomó la decisión de crear un diploma de reconocimiento de adquisición de competencias transversales como formación suplementaria a los títulos oficiales cursados por estudiantes de la UBU. Se le da carácter oficial con su aprobación en Consejo de Gobierno y la publicación de su naturaleza y normativa en el Boletín Oficial de Castilla y León. El hecho de que el coste de matrícula por crédito sea el mismo que el fijado para las asignaturas de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas también otorga a estos estudios un status similar. La Universidad expedirá



un certificado en el que conste su realización y las asignaturas específicas cursadas por cada estudiante, aunque lo deseable sería que pudiera aparecer algún día como una mención de estudios complementarios y transversales en el suplemento al título.

### 2.1.2. El Diploma está fomentando los debates sobre aspectos fundamentales de la EpD y de la sostenibilidad

Estructurar, planificar y desarrollar las asignaturas del Diploma ha llevado a los miembros del GID a pensar colectivamente y a aprender desde la multiplicidad de los enfoques y los planteamientos de las distintas disciplinas. Pero al hilo de estos debates han surgido otras muchas cuestiones interesantes, relacionadas con la propia forma de impartir docencia y de acercarse al alumnado. Por ejemplo, ¿Cómo evitar la ideologización de las asignaturas o, más exactamente, como moverse entre la necesidad de respetar la libertad del alumno y tratar de estimular su responsabilidad frente a las cuestiones tratadas y los conocimientos adquiridos?; ¿Cómo evitar caer en el catastrofismo y provocar miedos desanimantes y paralizantes?; Cómo conjugar mejor las diferentes facetas de la EpD, es decir, que quienes participen en proyectos de cooperación lo hagan desde un conocimiento lo más sólido posible de los parámetros fundamentales de la sostenibilidad o más en general de la EpD y que quienes cursen formación reglada en estas materias puedan completarla con experiencias sobre el terreno.

Del intercambio de ideas sobre cuestiones como éstas y de la interacción con los alumnos en las clases se han derivado algunas reorientaciones en las materias. Por ejemplo, las asignaturas se estructuran básicamente en tres partes: una primera más conceptual, una segunda centrada en el análisis del mundo actual y una tercera en la que se plantean alternativas. Pues bien, quizás por el predominio actual de los discursos distópicos y por el peso de que *lo real es lo único* posible, ésta última parte es la que más ha sorprendido e interesado a los alumnos. En esta línea y para compensar esos posibles análisis que subrayan las dificultades e incertidumbres actuales, también se ha trabajado en alguna clase lo que Morin denomina «seis principios de esperanza en la desesperanza»: el principio vital<sup>21</sup>; el principio de lo inconcebible<sup>22</sup>; el de lo improbable<sup>23</sup>; el principio del topo<sup>24</sup>; el del salvataje<sup>25</sup> y el antropológico<sup>26</sup>.

21. Todo lo que vive, y también lo humano por tanto, se autorregenera en una tensión irreductible hacia su futuro. No es la esperanza la que hace vivir, es el vivir que crea la esperanza que permite vivir.

22. Todas las grandes transformaciones o creaciones fueron impensables antes de que se produjeran.

23. Todos los acontecimientos felices de la historia fueron a priori, improbables.

24. Que cava sus galerías subterráneas y transforma el subsuelo antes de que la superficie se vea afectada.

25. O la conciencia de saber que «donde crece el peligro, crece también lo que lo salva» (Hölderlin).

26. La constatación de que el *Homo sapiens* ha usado hasta el presente sólo una pequeña porción de las posibilidades de su espíritu/cerebro y que la humanidad se halla lejos de haber agotado sus posibilidades intelectuales, afectivas, culturales, civilizacionales, sociales y políticas, que nuestra era se corresponde todavía con la prehistoria del espíritu humano

En definitiva, la puesta en marcha del Diploma nos ha creado obligaciones que nos han hecho crecer intelectualmente como grupo, lo que a su vez puede traducirse en una mayor capacidad de incidencia pensada sobre el entorno.

### 2.1.3. Los beneficios de la transversalidad

Ya se ha dicho que el Diploma se crea como alternativa, en principio menos deseable, a la de haber introducido más directamente criterios de sostenibilidad en las asignaturas de grados y masteres. Sin embargo con la puesta en práctica de un diploma transversal como éste se atisbaban también algunas virtudes que, en general, se están confirmando con la práctica.

Por un lado ha contribuido a ese crecimiento intelectual como grupo al que se ha hecho referencia en el apartado anterior. El GID-DHS que ha impulsado el Diploma es un grupo que se caracteriza por su interdisciplinariedad y que ha tenido y tiene entre sus objetivos el practicarla y fomentarla. Sin embargo, el tener que poner en marcha una serie de materias que, en prácticamente todos los casos, permiten enfoques y aportaciones desde áreas diferentes, ha supuesto un acicate en esa dirección y ha producido algunos resultados interesantes. Por ejemplo, la asignatura troncal ha sido construida por tres docentes de tres áreas diferentes, si bien se ha nutrido de las aportaciones de todos los integrantes del GID. Entre otras cosas, ello nos ha permitido, después de no pocos debates<sup>27</sup>, llegar a una conceptualización de DHS, que incluye aspectos que a veces se obvian en algunas definiciones al uso. Además, estamos avanzando en la elaboración de un Manual sobre DHS.

Por su parte, los estudiantes del Diploma también se han beneficiado de la transversalidad, tanto en el sentido profesores/alumnos como en el de alumnos/alumnos. Por un lado, los estudiantes se encuentran con profesores de áreas y disciplinas alejadas a las de los grados que cursan. Por otro, las actividades prácticas y trabajos de grupo programados han permitido mezclar a los alumnos y se ha podido comprobar las ventajas de la interacción entre los de «humanidades» y los de «ciencias»<sup>28</sup>.

Por último, la transversalidad ha contribuido a afianzar la idea planteada al inicio de que enseñar debería ser transmitir estrategias de vida. Vivimos en el tiempo de los expertos. Aplastado por la multiplicación de conocimientos e información en sus áreas específicas, el docente universitario corre el peligro de no poder escapar de esta

27. Algunos sobre cuestiones básicas, también muy discutidas en el campo de la EpD, como por ejemplo la conveniencia de seguir hablando de «desarrollo». En el Grupo lo hemos mantenido, pero entendido como una aspiración de mejora en estrecha vinculación con los adjetivos «humano» y «sostenible», frente a identificación clásica de desarrollo vinculada unívocamente a crecimiento.

28. En una de esas actividades se hicieron dos tipos de grupos: unos homogéneos en los que sus integrantes eran todos de Educación Social y otros con estudiantes de diferentes grados y el resultado final de la práctica concluía que los segundos habían encontrado más fuentes de información, formulado hipótesis más variadas y aportado conclusiones más ricas.

tendencia y acabar convertido en un conspicuo especialista dedicado a transmitir a sus alumnos sus conocimientos y capacidades como tal. Sin embargo, la complejidad de la actual civilización global nos exige escapar de esa trampa y recordar que la enseñanza no puede ser solamente una especialización o una profesión y que debe volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una actividad dirigida a la transmisión de estrategias de vida. Como se ha dicho al principio, se trataría de fortalecer las actitudes y aptitudes de los hombres para la supervivencia de la especie humana y la prosecución de la hominización<sup>29</sup>. La experiencia de la preparación del Diploma y del primer año de funcionamiento, nos hace pensar que el carácter transversal del Diploma contribuye a ello.

#### 2.1.4. Otros resultados positivos del proceso de enseñanza-aprendizaje

- Resultados académicos. Las evaluaciones del alumnado participante han arrojado unos elevados niveles de superación de las asignaturas, en general, con buenas calificaciones, lo que refrenda el interés mayoritario mostrado en clase por las asignaturas.
- Resultados personales del alumnado. Se ha detectado un incremento de actitudes comprometidas con el concepto de sostenibilidad: realización posterior de master y proyectos en cooperación al desarrollo, matriculación en las nuevas asignaturas del diploma ofertadas, compromiso social, etc.
- Resultados para el profesorado. Estas clases han permitido un enriquecimiento personal y profesional de los participantes, tanto por los aportes que han supuesto el alto grado de relación interdisciplinar como por la interrelación con un alumnado más interesado y comprometido de lo habitual con valores del tipo de los promovidos en el diploma.

## 2.2. Puntos débiles y problemas detectados

### 2.2.1. La EpD en la UBU: quizás aún solo un bonito florero en la institución

En la introducción del díptico de presentación de estas Jornadas se dice que la EpD ha ido cobrando cada vez más relevancia y que «se ha consolidado como uno de los ejes fundamentales para la formación de una ciudadanía solidaria y comprometida con los derechos humanos». Asimismo, hemos hablado en un apartado anterior de cómo se ha ido avanzando en respaldo institucional y, en este sentido, hay estudios que afirman que un 74,29% de las universidades españolas se consideran preocupadas por la sostenibilidad (Alba, 2007). Incluso algunas, como la Politécnica de Cataluña, son ya

---

29. E. Morin, E. R. Ciurana y R. Motta (2002), p. 89.

un ejemplo por su compromiso con la sostenibilidad, en la línea de lo que empieza a ser un fenómeno cada vez más extendido en el continente europeo.

Con todo, en nuestra opinión falta camino para decir que hemos superado el nivel de las grandes declaraciones. La evaluación de varios años de esfuerzos por introducir la EpD en la UBU nos deja también la sensación de que para el Rectorado y para la mayoría de la comunidad universitaria no tiene ese carácter crucial. Parece que la EpD es aún solo un bonito florero. Analicemos algunos aspectos que nos llevan a esa conclusión:

- Entre las líneas estratégicas del Modelo Educativo de la Universidad de Burgos, aprobado por su claustro el 15.09.2010, se incluye un eje específico sobre «Cooperación al desarrollo», pero no se dota de asignación presupuestaria específica para su desarrollo.
- El Centro de Cooperación adscrito al Vicerrectorado de Internacional, prácticamente carece de presupuesto propio.
- El Diploma en DHS se implanta, pero sólo si es a coste cero y apelando al voluntarismo del profesorado para impartirlo. Como no existe compensación económica para los profesores (aunque la matrícula se paga a precio oficial de crédito) se negocia que estas enseñanzas transversales figuren en el SOA como dedicación docente. En la actualidad, los créditos impartidos se recogen en un apartado marginal del SOA denominado «docencia no reglada». Son créditos de rédito cero para las áreas y Departamentos pues no computan como carga docente oficial para el cómputo de la dedicación del profesorado.
- El Diploma se ha incluido en el programa de UBUabierto al mismo nivel que el resto de cursos específicos de extensión universitaria ofertados. Esta forma de proceder demuestra la falta de concienciación imperante respecto a la importancia del Diploma como formación especializada y transversal a la enseñanza reglada.

No es que resulte sorprendente ni que haya que desanimarse por ello. En realidad la actitud del Rectorado y de la comunidad universitaria en general est  en sintonía con la de una sociedad afectada por la invisibilidad de algunos problemas como los del medio ambiente, aplastada por el peso de los discursos distópicos. En cualquier caso, es un hecho que la EpD se mantiene, en gran medida, a expensas del voluntarismo de un grupo de personas (los integrantes del GID, algún Vicerrector más receptivo, etc.) Sin ese grupo, desaparecería y nadie se rasgar a las vestiduras por ello.

### 2.2.2. La insuficiente respuesta del alumnado

La UBU tuvo el curso pasado más de 8.000 alumnos matriculados, pero las asignaturas del Diploma no consiguieron cubrir su oferta de 50 plazas. Este curso, la respuesta en el primer semestre también es muy escasa. Analicemos los datos cuantitativa y cualitativamente.

Curso 2011-12: 11 estudiantes comunes en las dos asignaturas ofertadas.

- 33 matrículas en la asignatura obligatoria: con 22 (66,7%) estudiantes de Grado-Licenciatura y 3 (9,1%) estudiantes de Master. Un 18,2% (6) del total son personas ya con titulación y 2 personas sin titulación. De los estudiantes un 45,5% (10 de 22) son del Área humanística. 10 personas (30,3%) han vuelto a matricularse en asignaturas del Diploma en 2012-13
- 14 matrículas en la optativa de medio ambiente: con un 57,1% estudiantes de Grado-Licenciatura y 14,3% de Master. Un 21,4% (3) son personas ya con titulación. 4 personas (28,6%) han vuelto a matricularse en el Diploma en 2012-13

Curso 2012-13: 6 estudiantes comunes en las dos asignaturas ofertadas.

- 13 matrículas en la asignatura obligatoria: con 4 (30,8%) estudiantes de Grado-Licenciatura, 1 (7,7%) estudiante de Master y 1 (7,7%) estudiante de Doctorado. Un 38,52% (5) del total son personas ya con titulación y 2 personas sin titulación. De los estudiantes un 50% son del Área humanística.
- 19 matrículas en la optativa de educación: un 52,6 % (10) de estudiantes de Grado-Licenciatura y un 5,3% (1) de Master. Un 36,8% (7) son personas ya con titulación y 1 (5,3%) sin titulación. De los estudiantes un 60% son del Área humanística

Observamos en el segundo año un incremento de personas ya tituladas que se interesan por el Diploma y sus contenidos, frente a los propios estudiantes de la UBU. Estudiantes de las Áreas Humanísticas y de Ciencias Sociales son muy mayoritarios en el conjunto de las asignaturas. Del orden de la tercera parte del alumnado del primer curso han continuado con los estudios del Diploma.

No todos los que cursaron las asignaturas lo hicieron interesados especialmente en los contenidos, competencias y destrezas que se trabajan dentro de él. Una parte eran estudiantes de las viejas diplomaturas y licenciaturas ahora en extinción, a quienes les faltaban créditos para terminar sus estudios y que eligieron cursar DHS porque era el curso que en ese momento «pasaba por ahí». Bien mirado, tampoco está mal, pues si la idea es llegar a cuantos más mejor, este tipo de alumnos formarían parte de los más difícilmente captables.

Conseguir incrementar el interés de los alumnos por el Diploma y más en general por la formación en EpD es un buen desafío.

En la evaluación de este primer periodo de funcionamiento del Diploma hemos encontrado algunos aspectos formales y de oportunidad que podrían corregirse<sup>30</sup>. Nos hemos planteado asimismo si la exigencia que supone el Diploma resulta excesiva para los estudiantes, pero la gran mayoría de quienes integramos el GIDS, creemos que tratar sobre DHS supone abordar cuestiones de gran calado y complejidad y que reducir

---

30. Por ejemplo, las asignaturas que se ofertaron el año pasado se ofertaron en el segundo cuatrimestre del curso y la matrícula estuvo abierta en enero y febrero, con los estudiantes ocupados en sus exámenes del primer cuatrimestre.

la estructura del Diploma lo desvirtuaría. En nuestra opinión, la insuficiente respuesta del alumnado, por lo demás esperada, tiene que ver con factores sociales más de fondo y con la invisibilidad de la sostenibilidad.

### 2.2.3. Otros problemas relacionados con el alumnado

Cabe destacar el bajo nivel de conocimientos previos del alumnado que se constata en las encuestas del primer día, sobre conceptos muy básicos. Ello no es sino reflejo de una sociedad aún poco concernida, que corrobora la necesidad de ampliar el campo de actuación. La EpD no puede dejarse para la universidad.

Otro aspecto reseñable es la diferencia de niveles de interés y de conocimientos entre el alumnado, lo cual dificulta notablemente la marcha de las clases.

### 2.2.4. Dificultades derivadas de la disponibilidad de profesorado

Consideramos que hubiera sido interesante implementar el diploma completo desde el primer curso en que se ofertó. Dos factores lo impidieron: por un lado, la carga docente propia de cada uno de los miembros del GID, y por otro el bajo número de personas implicadas en el proyecto, especialmente en alguna de las materias. Este relativamente bajo número docentes hace imposible la oferta del diploma en cada uno de los centros de la universidad, lo que permitiría una mayor participación del alumnado.

## CONCLUSIONES

A lo largo de esta comunicación hemos presentado los objetivos que han animado la puesta en marcha el Diploma en *Desarrollo Humano Sostenible* de la UBU y hemos reflexionado sobre su grado de cumplimiento tras un año y medio de funcionamiento.

Hemos comenzado recordando que vivimos en un mundo complicado, de porvenir tan impredecible como todavía abierto, en el que todos los campos, también el educativo, ven quebrarse premisas y estrategias hasta hace nada absolutamente confiables y en el que empezamos a jugar nuestra supervivencia como especie. Y hemos sostenido que en un contexto como ése, más que nunca debemos redoblar los esfuerzos para incrementar la presencia de la EpD en la universidad.

El Diploma en DHS de la UBU persigue dicho objetivo, en este caso concreto apuntando hacia la formación reglada, con la intención de llenar un vacío en la formación de los estudiantes, encarándoles con la compleja y problemática realidad actual y con los diversos discursos sobre la misma. De esa manera se busca desarrollar en ellos las competencias necesarias que les capaciten para hacer un uso inteligente y socialmente responsable y sostenible de sus conocimientos y formación específica.

El Diploma se configura como segunda opción, después de que en la UBU fuera imposible seguir el ejemplo de universidades como la Politécnica de Cataluña, en las que la EpD está incorporada directamente en los grados. Viene definido por su carácter optativo y transversal a todos los grados que se ofertan en la UBU y por un diseño

bastante ambicioso en cuanto a contenidos y exigencia, que se ha considerado acorde con el peso que otorgamos a la EpD.

Después de un curso de funcionamiento, en nuestra evaluación predominan los aspectos positivos sobre los negativos. La puesta en marcha de las asignaturas del Diploma ha sido un acicate para debatir sobre cuestiones básicas de la EpD y más en concreto de la sostenibilidad, para avanzar en la elaboración de los materiales didácticos que estamos preparando sobre ese tema y para crecer como grupo de innovación docente; la transversalidad de estos estudios ha supuesto algunas virtudes, que intuíamos y que se han confirmado; el nivel de satisfacción de los alumnos que han cursado alguna de las materias ha sido muy alto, observándose también un aumento de su interés e implicación en estos temas y, en fin, el Diploma ha supuesto un paso importante en el reconocimiento institucional de la EpD.

Con todo, queda mucho por hacer para que el reconocimiento sobre la importancia de la EpD en la educación superior supere el nivel de las grandes declaraciones y, sobre todo, para que la sociedad en general y nuestros estudiantes en particular visibilicen su trascendencia.

## REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Z. (2002): *En busca de la política*, México, FCE.
- (2008): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.
- BONI, A. y PÉREZ-FOGUET, A. (2006): *Construir la Ciudadanía global desde la universidad*, Barcelona, Intermon Oxfam Ediciones
- CHEN, S y RAVALLION, M. (2008): «The Developing World is Poorer than we Thought, but no Less Successful in the Fight Against Poverty», *Policy Research Working Paper 4703*, Washington DC, Banco Mundial.
- MARTÍNEZ HUERTA, J. (2009): «Educación para la sostenibilidad», en Unescoetxea, *Manual de educación para la sostenibilidad*, Bilbao, Unescoetxea.
- MCKEOWN, R. et al. (2002): *Manual de educación para un desarrollo sostenible*, Knoxville, Universidad de Tennessee.
- MORIN, E. (2000): *La mente bien ordenada. Los desafíos del pensamiento en el nuevo milenio*, Barcelona, Seix Barral.
- MORIN, E.; CIURANA, E. R. y MOTTA, R. D. (2002): *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- NAREDO, J. M. y VALERO, A. (dirs.) (1999): *Desarrollo económico y deterioro ecológico*, Madrid, Fundación Argentaria.
- PÉREZ DE ARMIÑO, K. (dir.) (2006): *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*, Barcelona, Icaria.
- SUTCLIFFE, B. (2011): *La desigualdad global actualizada*, Bilbao, Hegoa.
- UNESCO (2005): *Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible 2005-2010* [ref. de 20 de octubre de 2012]. Disponible en web: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629s.pdf>>.
- VALERO GARCÍA, M. (2008): *Evaluación de competencias transversales*, Paper, Barcelona, Universidad Politécnica de Catalunya.
- XERCAVINS, J. et al. (2005): *Desarrollo sostenible*, Barcelona, Universidad Politécnica de Catalunya.





# De la informalidad a la institucionalización de la Educación para el Desarrollo en la UC

## From informality to the institutionalization of Development Education at UC

María BLANCO / Yaelle CACHO / Lucía LLANO / José Antonio VALLES

Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Universidad de Cantabria (UC)  
uc.cooperacion@unican.es

**Resumen:** La Educación para el Desarrollo (EpD) dentro de la Universidad de Cantabria (UC) ha evolucionado a lo largo de los años, siendo el objetivo último ofrecer una educación transformadora. La experiencia de la UC muestra cómo desde un formato de colaboraciones informales con organizaciones externas a la universidad (Organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD), asociaciones...) se ha llegado a un nuevo formato de colaboraciones formales e institucionalizadas que, aunque mejoradas, aún presentan dificultades y retos, como la coordinación, difundir un concepto más amplio de educación para el desarrollo o llegar a todos los colectivos de la comunidad universitaria, entre otros.

**Palabras clave:** Educación para el Desarrollo; Universidad; voluntariado.

**Abstract:** Development Education at University of Cantabria (UC) has evolved over the years, with the aim to provide a transformative education. The UC experience shows how from informal collaborations with external organizations (NGO for development, associations...) they have achieved a new format of formal collaborations and institutionalized partnerships. Although improved, they still have difficulties and challenges, such as coordination, disseminate a larger development education concept or reach all groups of the university community.

**Key words:** Development education and awareness raising; University; volunteering.

## 1. INTRODUCCIÓN

La Universidad de Cantabria (UC) viene trabajando la Educación para el Desarrollo (EpD) desde hace años. En un diagnóstico realizado por la estructura institucional o coordinadora de la cooperación para el desarrollo de la Universidad de Cantabria (UC), a saber, el Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ACOIDE) del Vicerrectorado de Internacionalización, se identificó la primera actividad en educación para el desarrollo en 1994<sup>1</sup>. De esta primera acción de sensibilización espontánea se pasó a una institucionalización de la EpD no sólo en el plano de la sensibilización, sino también desde la perspectiva de la educación-formación para el desarrollo. Esta evolución, que describiremos someramente en el siguiente epígrafe, ha determinado el estado actual de la EpD en la Universidad de Cantabria. Este último aspecto integra

---

1. La primera actividad realizada consistió en un encuentro con profesores de la Universidad del País Vasco, Alfonso Dubois y Pedro Ibarra, miembros fundadores del Instituto de Estudios sobre el Desarrollo y la Economía Internacional (HEGOA). Tejerina, I. (2009): Memoria 1994-2009 de la Asociación «Universidad y Solidaridad». 15 años de solidaridad y Cooperación en la Universidad de Cantabria.

el eje central del presente trabajo y es abordado, por un lado, intentando reflejar la fotografía actual de la EpD en la UC centrada en la sensibilización y en la educación-formación (en la que ocupan una posición destacada, como veremos, las asignaturas transversales ofertadas en el marco del subprograma de formación en valores, competencias y destrezas personales para los estudiantes de grado) y, por otro lado, teniendo en cuenta que la política de cooperación de la UC no se agota en estas acciones, sino que se está trabajando desde otras perspectivas, atendiendo a la relación natural entre las funciones propias de la universidad y los componentes de la Educación para el Desarrollo: Educación-formación, investigación y extensión universitaria en relación con la sensibilización, la incidencia y la movilización. Los retos a los que se enfrenta la UC en esta materia siguen siendo todavía muchos, como veremos en el último epígrafe a modo de conclusión.

## 2. DE LO INFORMAL A LO INSTITUCIONAL EN LA SENSIBILIZACIÓN Y EN LA EDUCACIÓN-FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO

Las primeras actividades de Educación para el Desarrollo en la UC se realizaron en colaboración y a propuesta de ONGD y asociaciones que querían dar a conocer sus actividades y sensibilizar a la comunidad universitaria. Estas colaboraciones en materia de difusión y sensibilización, en principio esporádicas, se fueron consolidando hasta hacerse, en algunos casos, periódicas, como por ejemplo, las exposiciones anuales de Amnistía Internacional en uno de los centros de la Universidad de Cantabria. Una característica común a la mayoría de las actividades registradas en este periodo es la realización de las mismas a iniciativa de personas particulares que además de trabajar dentro de la UC colaboraban con alguna de estas organizaciones sin ánimo de lucro.

La creación de estructuras solidarias y de cooperación dentro de la UC favoreció que estas colaboraciones fueran adquiriendo un carácter más formal. La primera estructura de la UC que intentó avanzar hacia la institucionalización de la Educación para el Desarrollo en nuestra universidad fue el Aula de Cooperación Internacional (en adelante Aula). Esta estructura fue creada en 2005 en el marco de un convenio entre el Gobierno de Cantabria (desde la Dirección General de Asuntos Europeos y Cooperación para el desarrollo) y la Universidad de Cantabria. El Aula (originariamente de extensión universitaria) comenzó organizando actividades de sensibilización, principalmente en materia de cooperación para el desarrollo, pero también promovía otras líneas de educación para el desarrollo (como situación de grupos vulnerables, cuestiones de género en el Derecho Internacional y las relaciones internacionales, sistemas internacionales de protección de la persona humana).

Otro punto de inflexión hacia la institucionalización fue la puesta en marcha por el Aula de una «convocatoria» dirigida a las organizaciones no gubernamentales (ONG) y asociaciones de Cantabria para que presentasen propuestas de actividades que tuviesen a la comunidad universitaria como destinatario principal. De este modo se quería

lograr un programa coherente, conjunto, que sentara las bases de una colaboración a largo plazo y enmarcado en los tiempos universitarios y en las prioridades de las líneas de trabajo de la UC. Las iniciativas presentadas se valoraban por un comité plural, el Consejo de Dirección del Aula, integrado por representantes de la Coordinadora de ONGD, del Gobierno de Cantabria y de los tres estamentos de la UC. Posteriormente se definían los detalles de las actividades seleccionadas con la organización correspondiente para que éstas fueran realmente conjuntas e integrales. Fundamentalmente se fomentaron las actividades de educación para el desarrollo a través de cursos de formación ofrecidos por ONGD especializadas en distintas temáticas que tenían como objetivo la creación de conciencia crítica y la respuesta activa. En algunos casos, estos cursos podían convalidarse por créditos de libre elección. Más recientemente (cursos académicos 2010/2011 y 2011/2012), algunos de ellos (los más periódicos y solicitados por los estudiantes) se han convertido en asignaturas transversales ofertadas en el currículo oficial de grado de la UC.

Por su parte, la Cátedra de Cooperación Internacional y con Iberoamérica (COIBA), instituida en la UC en 2006, incluyó dentro del Máster de Cooperación Internacional y con Iberoamérica (MICID) la colaboración con las ONGD a través de una sesión periódica formativa con estas organizaciones y organizó, dentro de la oferta formativa de los Cursos de Verano de la UC, cursos específicos sobre cooperación para el desarrollo desde el verano del 2006.

La Oficina de Solidaridad y Voluntariado, establecida en 2001 en el seno del Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria con la misión de canalizar las inquietudes de la comunidad universitaria en temas de solidaridad, cooperación y voluntariado social, venía desde entonces coordinando campañas de difusión con carácter social. En 2007 puso en marcha el Programa de Voluntariado de la UC. Este programa, actualmente en proceso de mejora, ofrece a los estudiantes la posibilidad del reconocimiento de créditos por la realización de tareas de voluntariado en aquellas asociaciones y ONG con las que la UC celebra un acuerdo al respecto. Estos convenios específicos cubrían la acción de voluntariado, pero también abarcaban las acciones conjuntas de sensibilización y difusión, dotando a las colaboraciones entre las instituciones implicadas del necesario marco formal.

Al crearse en el 2008 el Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ACOIDE), el Aula y COIBA pasaron a incorporarse orgánicamente a esta estructura. La característica fundamental de ACOIDE es que se trata de la estructura coordinadora e institucional de la UC en la materia, y desde ella es desde donde el vicerrectorado competente ha diseñado e implementado una política universitaria en materia de cooperación para el desarrollo. Finalmente, en 2011 ACOIDE asumió también las funciones de la extinta Oficina de Solidaridad y Voluntariado. Esta evolución supuso un avance en términos de coordinación, aunque no se puede negar que sigue siendo un reto constante. También permitió trabajar de forma más amplia lo que es EpD. ACOIDE originariamente trabajaba exclusivamente la cooperación universitaria para el desarrollo, y por lo tanto ese enfoque «limitaba» su trabajo en EpD. Sin embargo,

se incluyó el comercio justo dentro de esta temática por considerarla una herramienta de cooperación para el desarrollo y de ahí se siguió extendiendo hacia ámbitos relacionados como el consumo responsable, compra pública ética o responsabilidad social universitaria. Ahora, se ha incluido también la acción social y el voluntariado, a nivel local, como áreas de trabajo ampliando así los contenidos desarrollados en materia de EdP.

### 3. EL ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Como se ha comentado anteriormente, la sensibilización fue durante un tiempo el principal objetivo en las estrategias universitarias de la UC en materia de EdP. Se pasó de la iniciativa particular a la institucional fundamentalmente a través del Aula y de la Oficina de Voluntariado y Solidaridad y posteriormente la institucionalidad formal pasó a ser también de fondo. A través de la «convocatoria» del Aula, al organizarse actividades conjuntas (en el diseño, ejecución y evaluación), la UC adoptó una función más de socio con las organizaciones de fuera de la UC, que de mero donante. Los ejes fundamentales del trabajo del Aula para consolidar varias actividades responden a una línea de trabajo específica: los Derechos Humanos y el trabajo con la sociedad civil a través, principalmente, de la Coordinadora de ONGD de Cantabria. Sin embargo, también ha colaborado con otros agentes sociales, como, por ejemplo, al organizar el Concurso Estudiantes del Milenio con el Parlamento de Cantabria y el periódico autonómico de mayor tirada, El Diario Montañés.

En materia de sensibilización, las líneas de trabajo de la UC se han centrado estos últimos años especialmente en materia de comercio justo, a lo que ha contribuido que en noviembre de 2011 fuera reconocida como «Universidad por el Comercio Justo». Si bien este reconocimiento responde a un largo trabajo previo que condujo al cumplimiento de las condiciones para la obtención del título, el objetivo de la UC no es solo mantenerse sino avanzar. Por este motivo la UC dispone de un Plan de Comercio Justo desde 2010. Las dimensiones que incluye este plan van desde la sensibilización a la educación formación, sin olvidar la investigación, la movilización y la incidencia. Desde la dimensión de la sensibilización en esta materia cabe destacar que no tiene un carácter meramente institucional sino que existe un Grupo Universitario por el Comercio Justo. Este grupo, donde está representada toda la comunidad universitaria (PAS, PDI, estudiantes) propone y diseña gran parte de estas actividades que después se gestionan desde ACOIDE, que también forma parte de este grupo.

Esta última línea entra en relación directa con temas como el consumo responsable, la compra pública ética o el medio ambiente. Por ese motivo, ACOIDE trabaja intentando coordinarse con la recientemente creada oficina de Ecocampus en el seno del Vicerrectorado de Espacios, Servicios y Sostenibilidad para alinearnos en las estrategias a seguir. Esta oficina, en colaboración con Ayuntamiento de Santander, está intentando trasladar la Agenda 21 Local al ámbito universitario. Desde la UC, se apun-

ta esta colaboración como una sinergia positiva entre las dos estructuras para lograr objetivos comunes.

Por lo que se refiere a la segunda gran línea de trabajo de nuestra universidad en materia de EpD, las actividades de educación-formación (formal, no formal e informal), desde la UC se han utilizado distintas herramientas. Por ejemplo, la Convocatoria de cooperación universitaria para el desarrollo (CUD) gestionada a través de ACOIDE incorporaba la modalidad «Formación en grado» pensando en otorgar «ayudas para la organización de conferencias, mesas redondas, talleres, etc. relativas a temáticas básicas relacionadas con la cooperación para el desarrollo a desarrollar en el marco de las asignaturas de grado». A través de esta modalidad, se consiguió uno de los objetivos principales financiando la instauración de asignaturas transversales relacionadas con EpD. La buena noticia es que estas asignaturas siguen ofertándose este curso, ya sin financiación desde ACOIDE.

Ante la disminución de recursos económicos para fomentar estas iniciativas y como estrategia de consolidación de este tipo de formación, ACOIDE ha planteado el apoyo técnico al profesorado en el diseño e impartición de asignaturas transversales que promuevan este tipo de aprendizaje y se aproxime a los contenidos de las asignaturas desde una perspectiva de transformación social. Así, por ejemplo, se ha propuesto con el departamento de Derecho público, una asignatura sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) para el curso académico 2012/2013.

La modalidad de ayuda «Formación en grado» de la Convocatoria CUD no solo incluía la creación de asignaturas de grado, sino que apoyaba la realización de prácticas y proyectos de fin de carrera en el marco de proyectos de cooperación para el desarrollo. Esta línea de trabajo era poco común en la UC, sobre todo debido a experiencias negativas previas. Sin embargo, el incremento de solicitantes de esta ayuda ha aumentado considerablemente desde la primera edición de la convocatoria CUD. En la I Convocatoria CUD lo solicitaron 2 estudiantes, en la II Convocatoria (1.ª y 2.ª fase) hubo otras 2 solicitudes y en la III Convocatoria, un total de 12 solicitudes. Estas prácticas se hacen bajo la cobertura de convenios de colaboración específicos.

Estas iniciativas pretenden despertar el interés de los estudiantes por alternativas diferentes de aprendizaje, pero que igualmente, son académicas. El objetivo a medio plazo es lograr que en los próximos años haya estudiantes interesados en realizar sus trabajos de fin de grado en torno a estas temáticas.

También se ha ampliado la educación-formación sobre el desarrollo a otros tipos de estudios. En primer lugar, se ha incluido la asignatura «Introducción a la cooperación para el desarrollo» dentro de la oferta del Programa Senior. Este programa, que se enmarca en el Programa General «Aprendizaje a lo largo de la vida» de la Universidad, pretende incorporar a las personas mayores de 50 años en la UC. El Programa Senior se compone de un primer ciclo común y un segundo ciclo de especialización, en el cual se enmarca la asignatura mencionada. El curso 2012/2013 será el segundo curso en el que se impartirá esta asignatura, que se ofrece a todas las especialidades del programa.

En segundo lugar, se ha incluido una asignatura en el Master de Formación de Profesorado. En el marco de un proyecto interuniversitario liderado por la UIMP, «Universitas-ODM», se ha aprovechado la oportunidad para incidir e iniciar el trabajo en la formación de posgrado. La asignatura «Innovación, investigación y utilización de las TIC para la mejora escolar», el profesor ha utilizado los ODM como contenido para trabajar su asignatura y proponer en sus trabajos como unir ODM y TIC en su futuro trabajo como educadores.

Por otro lado, la política de la UC en materia de cooperación para el desarrollo se construye a partir de la consideración de la universidad no sólo como institución de educación superior, sino también como empresa socialmente responsable. Desde esta perspectiva se ofrece anualmente desde 2010 un curso de formación para el personal de administración y servicios (PAS) en materia de cooperación para el desarrollo, consumo responsable y comercio justo. Al estar incluidos dentro del «Plan de Formación del PAS de la UC» los participantes han recibido la acreditación correspondiente desde el servicio de recursos humanos de la UC. Estos cursos se plantean también desde la perspectiva de la responsabilidad social de la Universidad, relacionando los cursos con temáticas como la compra pública responsable y el consumo responsable desde las propias estructuras de la universidad, así como la introducción al ámbito de la cooperación universitaria para el desarrollo. Es decir, la transformación social a partir del ejemplo de las actuaciones responsables de la propia universidad.

En relación con el Personal Docente y de Investigación (PDI) se planteó también la posibilidad de incluir un curso en los planes de formación de profesorado, aunque de momento, esta estrategia está suspendida.

#### 4. CONCLUSIONES: LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Todo lo expuesto muestra como, en estos momentos, muchas de las actividades de acción social y cooperación se hacen en colaboración con ONGD y entidades locales de acción social de manera formal e institucionalizada. La idea que subyace es que la Educación para el Desarrollo promovida desde la UC está al servicio de la transformación social, a nivel local y a nivel global. Por otro lado, se observa una evolución natural que está consolidando las fases de la Educación para el Desarrollo poco a poco. De la difusión de actividades se pasó a la sensibilización, y de ella, a la formación llegando al apoyo institucional de formación reglada en materia de desarrollo humano y sostenible. Los siguientes pasos serían avanzar en los componentes de investigación y a la posterior acción (incidencia y movilización). Todo ello sin olvidar que todos estos componentes se retroalimentan entre sí. Por ejemplo, la investigación es necesaria para avanzar y transformar, pero eso revierte en la propia formación.

A pesar de todos estos avances, los retos pendientes siguen, sin embargo, siendo muchos dentro de la UC. Ante la imposibilidad de ser exhaustivos, fundamental-

mente por razones impuestas de espacio, podemos agrupar los que, a nuestro entender, son los principales retos de la UC en la materia bajo los siguientes cuatro grandes epígrafes:

a) Mejorar la coordinación entre agentes y estructuras que están trabajando en educación para el desarrollo a nivel interno y externo.

En el contexto de la UC, es aún habitual la falta de coordinación. La existencia de iniciativas personales que no se comunican a las estructuras competentes o la pluralidad de estructuras que trabajan en temas relacionados con la EpD dentro de la institución, dificultan la coherencia, consistencia y mayor eficiencia de los recursos, además, del impacto. A pesar de la institucionalización de la cooperación universitaria para el desarrollo la mayoría de la comunidad universitaria desconoce esta política, sus instrumentos y herramientas. Por otro lado, la distribución de competencias no es clara, más aún cuando todos son potenciales actores en términos de EpD.

A nivel externo, se considera fundamental conocer en qué están trabajando otros agentes de cooperación y solidaridad. De este modo, se propicia la colaboración y la participación, fundamentales en una región como la de Cantabria. El no ser tan «grandes» es un potencial en el que sería importante trabajar a largo plazo. Sin olvidar que, en estos momentos de crisis económica, la colaboración puede ser la herramienta clave para «sobrevivir» y avanzar. Todo lo que sea «sumar» para realmente trabajar modelos que fundamentan la Educación para el Desarrollo.

b) Incluir específica y abiertamente la investigación como parte de la EpD.

La investigación en este ámbito está «desprestigiada» a nivel científico. Esta percepción viene también de dentro de las propias instituciones (por parte de algunos investigadores que no trabajan en estos temas) y no sólo desde instituciones evaluadoras externas como la ANECA o los comités de revistas científicas.

Un importante paso en el intento de superar esta problemática se ha dado en el marco de la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (BOE n.º 131, 2 de junio de 2011), conocida como la Ley de la Ciencia, que ha introducido la cooperación para el desarrollo como ámbito de investigación. Esta ley enmarca en su preámbulo la cooperación científica y tecnológica para el desarrollo, «(...) a través del fortalecimiento de las capacidades humanas e institucionales, especialmente en proyectos con países prioritarios para la cooperación española. Las Administraciones Públicas deberán reconocer en los procesos de evaluación las actividades de cooperación científica y tecnológica al desarrollo». Esto supone el reconocimiento formal de la investigación sobre y para el desarrollo, en términos de «ciencia» y no solo de «cooperación» o «solidaridad». Por este motivo, esta Ley puede suponer una puerta abierta a un cambio de perspectiva, pero por sí misma no basta.

Por ello, no debe olvidarse que las estructuras de cooperación pueden ser agentes útiles para apoyar y fomentar la investigación en esta temática. Aunque el apoyo eco-



nómico es fundamental, las estructuras de cooperación pueden facilitar la creación y el fomento de equipos de investigación interdisciplinarios y la colaboración a nivel de investigación con otras instituciones, no solo universitarias o de investigación, sino también ONGD.

c) Apoyar directamente la EpD en la Universidad desde los Planes Directores de Cooperación (estatal y autonómicos) y desde los Planes Educativos correspondientes.

La Educación para el Desarrollo, como componente de la cooperación universitaria para el desarrollo, debería desarrollarse adecuadamente en los instrumentos de diseño de políticas públicas. La Educación para el Desarrollo, en el caso de Cantabria, está siendo potenciada desde el Gobierno, a través de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, competente desde 2011 en materia de cooperación para el desarrollo. Está por ver, como queda eso reflejado en un futuro segundo plan director autonómico que especifique las futuras líneas de trabajo de la comunidad autónoma y bajo qué proceso y cómo se define el papel de la Universidad en el mismo.

En el caso de los planes educativos de la UC, si bien se ha avanzado mucho, quedan muchos retos pendientes. Además de crear herramientas que favorezcan las colaboraciones de todos los actores, forma más institucional y coherente, sigue pendiente acordar cómo ofrecer una visión amplia y estructurada de lo que es la EpD. Por ejemplo, cómo lograr en la UC que muchas asignaturas (desde el marketing a las matemáticas) transversalicen estas temáticas.

d) Trabajar con toda la comunidad universitaria como parte de la ciudadanía global, y no exclusivamente con los estudiantes.

La mayor parte de las actividades de EpD están dirigidas a estudiantes y no al resto de las personas que conforman la universidad (PAS y PDI). Desde la UC, además de la formación en materia de cooperación para el desarrollo y comercio justo, se ha querido abrir el programa de voluntariado a los colectivos de PAS y PDI.

El trabajo desde estructuras institucionales con estos colectivos es una interesante línea de trabajo abierta en la UC, si bien queda mucho por hacer. Entendemos que esta línea de trabajo puede ser muy efectiva en momentos de crisis. En primer lugar, porque los recursos económicos necesarios para diseñar un programa de este tipo no es muy alto. En segundo lugar, porque la consolidación de estas prácticas tienen un gran impacto a largo plazo. Y por último, porque forma parte de la responsabilidad social universitaria, como institución representativa y transformadora de la sociedad en la que se enmarca.

No cabe duda de que estos son sólo algunos de los retos a los que deberá hacer frente la Universidad de Cantabria en los próximos años en materia de EpD. En cualquier caso, entendemos que la ardua tarea de su superación deberá abordarse en el entendimiento de que la Educación para el Desarrollo es una herramienta privilegiada para el cambio social y las Universidades un actor fundamental para su desarrollo.



## BIBLIOGRAFÍA

- CACHO, Y.; LLANO, L. y POLANCO, A. (2010a): *Diagnóstico de la cooperación universitaria para el desarrollo de la Universidad de Cantabria*, Santander, Universidad de Cantabria.
- (2010b): *Guía Divulgativa I: La cooperación internacional para el desarrollo de la Universidad de Cantabria*, Santander, Publicaciones UC.
- (2010c): *La Universidad como agente de Desarrollo*, Santander, Publican Ediciones Universidad de Cantabria.
- GUTIÉRREZ, A. (2008): *Universidad de Cantabria y educación para el desarrollo: desafíos y propuestas*, Barcelona, IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo.
- TEJERINA, I. (2009): *Memoria 1994-2009 de la Asociación «Universidad y Solidaridad». 15 años de solidaridad y Cooperación en la Universidad de Cantabria*, Santander, ACOIDE.
- UNIVERSIDAD DE CANTABRIA (2010): *Plan Estratégico de Cooperación para el Desarrollo de la UC, 2010-2014*, Santander, Universidad de Cantabria.



# El papel del voluntariado universitario en la educación para el desarrollo. La participación-acción como metodología

The role of volunteers of university in education for development. Participation-action as a methodology

Vanessa MÍGUEZ MARTÍN / Lorena RILO PÉREZ / Luis M. HERVELLA NIETO

Oficina de Cooperación y Voluntariado. Universidad de A Coruña  
ocvfer@udc.es; ocv@udc.es

**Resumen:** Entendiendo el voluntariado como una forma de participación activa, en la que la persona que decide involucrarse en una iniciativa solidaria que promueve un cambio de paradigma en las relaciones sociales (caracterizadas por la inequidad, los desequilibrios, la exclusión, etc.) toma parte desde el propio diseño de las actuaciones, desde la OCV promovemos un modelo metodológico de participación-acción, que se basa en una triple dimensión: sentir-pensar-actuar. Todo ello bajo una programación y estrategia que persigue la suma de esfuerzos entre la propia universidad y el resto de actores del ámbito local (ONG y asociaciones), que actúan en la consecución de objetivos similares.

**Palabras clave:** voluntariado; universidad; participación.

**Abstract:** Volunteering is a form of active participation, in which the person who decides to get involved in a charitable initiative that promotes a paradigm shift in social relations (characterized by inequality, imbalances, exclusion, etc.) takes part in the actual design of the proceedings. Thus, from the OCV we promote a model of participation-action methodology, which is based on three dimensions: sense-think-act. All under a schedule and strategy pursued by the combined efforts between the university and other local actors (NGOs and associations), which aim at achieving similar goals.

**Key words:** volunteering; university; participation.

## INTRODUCCIÓN

La Oficina de Cooperación y Voluntariado (en adelante OCV) de la Universidad de A Coruña, es el servicio encargado de gestionar, coordinar y potenciar los ámbitos del voluntariado y la cooperación al desarrollo en la UDC. La OCV tiene dos delegaciones, una en el campus de A Coruña y otra en el campus de Ferrol. El proyecto que se presenta a continuación se ha puesto en marcha desde ambas delegaciones para intentar abarcar a la comunidad universitaria en su conjunto y trabajar por la armonización intercampus.

La evolución del trabajo de la OCV, permite constatar que se encuentra posicionada en un enfoque de trabajo denominado de quinta generación en el ámbito de la Educación para el Desarrollo (en adelante ED), siendo éste aquel que promueve una sociedad civil activa, competente, preocupada por los temas colectivos y que reclama su protagonismo en el desarrollo de los procesos sociales y políticos, elementos estos indiscutibles dentro de una institución como la Universidad.

Acorde a la planificación estratégica gallega y estatal para las universidades en el ámbito de la cooperación al desarrollo, que entre otras promueven la promoción de la participación social y concretamente la ED como herramienta clave de trabajo de la institución educativa por excelencia, desde esa visión anteriormente mencionada,

focalizada en una educación para el cambio global, podemos decir que el trabajo de la OCV está alineado con esta visión holística que centra su atención en el desarrollo humano, donde las personas son las primeras y últimas protagonistas. De hecho, dentro del itinerario formativo que la OCV diseña para el voluntariado que se incorpora con el comienzo del curso escolar, se insiste en la necesidad de que, tanto el estudiantado como aquellas otras personas que acceden a los programas y proyectos que se desarrollan desde la Universidad, participen activamente, ya no solo a través del voluntariado, sino a través de todas aquellas otras formas de expresión ciudadana existentes (movimientos sociales, etc.).

El II Plan director de la cooperación gallega (2010-2013) señala aquellos propósitos estratégicos que le permitirán contribuir a conseguir reducir la pobreza, mejorar la ayuda a través de la eficacia y promover en la sociedad gallega el conocimiento de la realidad de los países empobrecidos del sur, con el fin de inculcar una conciencia solidaria encaminada a fomentar la participación de la sociedad civil en el logro de dichos objetivos, a los diferentes actores de la cooperación en Galicia. Para lograr estos propósitos, se establece en uno de sus objetivos específicos, el realizar una política activa e integral de educación para el desarrollo en la sociedad gallega, así como incrementar y apoyar la investigación y la formación en el sector de la cooperación, misión en la que la Universidad de la Coruña, a través de la OCV, trabaja desde hace más de una década.

La cooperación al desarrollo es una forma de entender la realidad globalizada en la que la humanidad está inmersa, y trabajar en consecuencia. La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) señala en el documento «Universidad: compromiso social y voluntariado» (2001) la necesidad de potenciar el papel de las universidades como agentes sociales en el desarrollo de estrategias capaces de fomentar un solidaridad activa en la conformación de una sociedad más justa y participativa.

La Universidad pues, asume las riendas de una tarea implícita y necesaria de generar pensamiento crítico y tratar así de generar las soluciones precisas para un cambio de paradigma de desarrollo, en el que el ser humano y los valores de justicia, equidad, respeto a la diversidad y la sostenibilidad medioambiental son los objetivos irrenunciables a alcanzar.

## DESARROLLO

Partiendo de estas premisas y de que la evidencia nos lleva a constatar que gran parte de la juventud universitaria actual se mantiene al margen de una de las vías de la participación social (en el caso que nos ocupa a través del voluntariado), queremos potenciar este tipo de expresión de compromiso social poniendo a disposición de ésta y especialmente del estudiantado opciones para que puedan canalizar sus inquietudes e iniciativas de construcción de ciudadanía. La Universidad, sobre todo a través de servicios como el de la OCV, puede y debe fomentar la construcción de valores solidarios, pero más importante aún, de hábitos que nuestros jóvenes han de adoptar como intrínsecos, como una actitud vital.

Las últimas estadísticas referidas al voluntariado universitario en la UDC gestionado por la OCV, indican unos números, que si bien han permanecido estables a lo largo de los años de existencia del servicio, no han aumentado significativamente. Es cierto que la OCV ha servido como plataforma para jóvenes que más tarde se han incorporado a otras instituciones de voluntariado u ONGD, aunque no ha habido incrementos sustanciales en el número de alumnado que ha decidido participar en su comunidad a través de los distintos programas o proyectos de la oficina. Sí podemos decir, sin embargo, que han sido muchas las personas (miembros de la comunidad universitaria y personas ajenas a ella) las que han participado de nuestra oferta formativa y de sensibilización, a través de los cursos, seminarios y jornadas que ofertamos todos los años en el ámbito de la ED.

La OCV ofrece en la actualidad 19 programas de voluntariado social en las ciudades de A Coruña y Ferrol, además de la posibilidad de participar en actuaciones concretas y puntuales cuando surge una demanda por parte de otras instituciones o entidades. Además, desde el año 2006 convoca los PCR (Proyectos de Conocimiento de la Realidad), programa para que el alumnado pueda conocer la realidad de los países del Sur mediante la colaboración en un proyecto de cooperación al desarrollo a través de alguna ONGD, presentando un proyecto a realizar en conjunto con aquella, y que implica además, una labor de sensibilización al regreso de la estancia. Este mismo año, se ha ampliado la oferta para el resto de la comunidad universitaria (PDI y PAS), con la I Convocatoria de los PCC (Proyectos de Conocimiento de la Cooperación), con una finalidad similar a la convocatoria específica para el alumnado.

Y con la intención de ampliar y enriquecer los cauces para la participación activa en un ámbito específico de la ED, hemos diseñado un proyecto de voluntariado que, en última instancia, plantea una educación para el cambio global, potenciando ya no solo la participación del estudiantado, sino también haciendo el esfuerzo de lograr la implicación del resto de personas miembros de la comunidad universitaria, en especial del profesorado, ya que esto puede suponer un indicador de la calidad educativa de las universidades. El proyecto está basado en una metodología participación-acción, de forma que es el propio voluntariado (con el deseable apoyo del PDI y el PAS) el que escoge la temática en la que van a sensibilizar, y prepara tanto el material a utilizar como las actividades que se realizarán, y las ONGD locales que participarán en esa actividad.

En el momento de la presentación de esta comunicación, el proyecto se encuentra en la Fase I, por lo que no podemos incorporar ningún tipo de resultado o valoración del desarrollo del mismo.

## METODOLOGÍA

Se establecerá un calendario de programación en el que una vez a la semana, durante cuatro meses del curso escolar, se realizará un día entero de actividades lúdicas de sensibilización en los campus universitarios de Coruña y Ferrol, dejando abierta la

propuesta de actividades a la participación del conjunto de la comunidad, y así favorecer una integración real entre la universidad y la sociedad civil. En dichas actividades se empleará la metodología propia de la educación para el desarrollo, en la que el uso de herramientas tales como las proyecciones audiovisuales, las dinámicas, los juegos cooperativos, performances, concursos fotográficos, etc. serán los instrumentos clave de todo el proyecto.

Se intentará que ese día de actividad coincida con los días mundiales o internacionales ligados a temas sociales. Es el propio voluntariado, con el apoyo del personal técnico y de la colaboración especializada del PDI involucrado en el proyecto, el que escoge las temáticas y diseña los contenidos y materiales, dándole así una doble dimensión: por una parte, el voluntariado que participa se implica más en la acción, lo que conlleva una acción multiplicadora de la actividad de sensibilización porque consideran el proyecto como propio. Por otra parte, las personas a las que se dirigen esas actuaciones se sentirán más atraídas por dichas actividades y participarán más activamente en las propuestas realizadas. Pero más importante aún si cabe, será el que el profesorado universitario se involucre, pues ahí reside la clave del éxito de la ED en el ámbito formal, tal y como se recoge en la estrategia general de la cooperación española.

Por ejemplo, en el *Día Mundial del Agua* (22 de marzo), se realizarán diversas actividades relacionadas con dicha celebración, eligiéndose para ello las ubicaciones más adecuadas en los campus universitarios. Apoyándonos en los materiales ya existentes, pero promoviendo la innovación y la creación de otros nuevos, se trabajará para que el resto de la comunidad universitaria se conciencie sobre las consecuencias de su uso y abuso (seguridad alimentaria, conflictos, deforestación...), y de la importancia de entender las relaciones de interdependencia en el mundo actual y la exigencia de corresponsabilidad de ella derivada. Dichas actividades se replicarán fuera de los campus, en centros cívicos y otros lugares de interés para visibilizar la labor de la universidad en el campo de la ED.

En suma, se trata de hacer incidencia y presión política, y utilizar campañas con contenidos sociales y políticos que engloban cuestiones diversas e interrelacionadas que repercuten directamente en las personas. Tendrá, como hemos dicho, unos objetivos complementarios muy bien definidos, entre los que se incluyan fomentar la innovación en materiales y herramientas para sensibilizar y formar a la población universitaria ante los problemas y necesidades de la sociedad (la suya propia y la de los países más desfavorecidos), fomentar la investigación, y lograr que el voluntariado logre una formación de calidad y que incluya esos valores anteriormente mencionados que promuevan una participación activa para la construcción de un mundo mejor.

## FASES

Este proyecto se ha estructurado en varias fases. En la fase inicial se realiza la búsqueda del voluntariado que formará parte de este proyecto. El perfil inicial requerido es el de un/una estudiante universitario/a, comprometido con causas so-

ciales, que haya realizado algún tipo de voluntariado con anterioridad y que sea una persona activa y dinámica. El grupo de personas voluntarias se formará en principio con 5 personas que cumplan estas características, y 4 más que no hayan realizado anteriormente otro voluntariado, pero que sí cumplan el resto de criterios. También en esta fase se iniciarán los contactos con el profesorado que apoyará la iniciativa, tanto por parte de la OCV como del propio estudiantado que ejerce como voluntario, planteándoles qué se pretende de su colaboración, y concretándose el grado de dedicación en la misma.

En esta primera fase además, se reforzarán los conocimientos en ED del voluntariado, a través de una capacitación específica que se centrará en la visión que de dicho instrumento de la cooperación tiene la OCV, y que es aquella en la que se trata de pensar en una ciudadanía global, en la necesidad de mostrar respeto y responsabilidad y de valorizar la diversidad, así como cuidar y preservar el medio ambiente, pensando en las generaciones venideras, a las cuales no podemos dejarles un futuro hipotecado. Desde esta perspectiva del desarrollo humano sostenible, el voluntariado le propondrá cuestiones al público objetivo para que reflexionen sobre ellas, dándoles los recursos informativos y formativos, y huyendo de visiones paternalistas.

En la segunda fase, se propone una reunión semanal con el grupo establecido para acordar las temáticas sobre las que se sensibilizará y los materiales que se utilizarán, diseñándolos incluso en las propias reuniones. Se acordarán las efemérides a las que se ligará la actividad, y se acordarán el resto de días. Esta fase durará unos tres meses, elaborando los materiales que se necesitarán a lo largo de los cuatro meses siguientes para todas las actividades, en los que se cuenta con involucrar a un número inicial del PDI. En concreto, y como primer grupo en teoría más susceptible de involucrarse en nuestra propuesta, pretendemos la participación activa del PDI que pertenece a la RED (Red de Educación para el Desarrollo), creada por la OCV en el año 2002 y que ha ido creciendo en el número de personas que la integran, que en la actualidad supera el medio centenar, aunque eso sí, con un grado desigual de participación activa en la misma. En la actualidad, parte del profesorado que forma parte de la RED, colabora con la OCV en propuestas de divulgación científica y cultural, pero también de temáticas relacionadas con nuestros ámbitos de trabajo, y por tanto de ED, en un contexto tan particular como es un centro penitenciario, en el que mantenemos un programa denominado *Aula de Cultura* desde el año 2003.

La última fase será propiamente la de la puesta en marcha de la iniciativa, aunque complementariamente, se están elaborando los instrumentos de evaluación necesarios, y realizando los contactos con las ONGD y/o asociaciones que participarán en algunas de las actividades, ya que en este proyecto también se trata de implicar a las entidades locales de voluntariado y cooperación al desarrollo, buscando sinergias que enriquezcan el proyecto. Además, estaremos facilitando que el voluntariado tenga un mayor y mejor conocimiento de las entidades locales y de sus proyectos, y que las personas que participen en la actividad propuesta por dichas entidades se sensibilicen también a través de la metodología mencionada anteriormente y basada en la tríada sentir-pensar-actuar/transformar.

## EVALUACIÓN

Para valorar el proyecto que presentamos, estamos elaborando una serie de cuestionarios específicos que deberán cubrir el propio voluntariado, el PDI, el PAS, las ONG, y aquellos otros actores implicados que participan en la actividad. Cada seis meses se realizará una encuesta de impacto para comprobar la eficacia de este tipo de actuaciones en la comunidad universitaria, pues creemos fundamental que todos y cada uno de ellos se impliquen activamente en este sistema de evaluación y autoevaluación. Será pues, una parte fundamental de la propuesta presentada, crear un buen sistema de indicadores de impacto, efecto y cumplimiento, que habrán de servirnos para determinar en qué medida se cumplen los objetivos marcados.

Además de la valoración de las actividades presentes en este proyecto, se tratará de complementar la información obtenida, con una investigación sobre aquellas iniciativas que puedan ser catalogadas como de ED ya existentes en los campus de la UDC, tanto llevadas a cabo por personas a nivel individual, como por asociaciones de estudiantes, departamentos, equipos de investigación, ONG, etc., siendo esta una aportación que tratará de aportar luz sobre el estado real y el impacto de la ED en la Universidad de A Coruña.

## CONCLUSIONES

Determinar si el potencial de la Universidad como institución educativa por excelencia, es capaz de intervenir eficazmente en un ámbito como el de la ED, que tradicionalmente ha estado protagonizado por las ONG, es uno de los objetivos que pretendemos demostrar con esta iniciativa, así como el hecho de que la cooperación entre los distintos actores que trabajamos en este ámbito, no solo no es indispensable, sino que puede enriquecer en gran manera el esfuerzo por la transformación de la realidad social, aportando nuestras potencialidades y rasgos distintivos. Creemos que el trabajo de la educación para el desarrollo debe asentarse en ese trabajo conjunto, en la suma de capacidades y potencialidades de los distintos agentes que trabajan para la construcción de ciudadanía comprometida con una sociedad más justa, y es por ello que desde la Universidad de A Coruña fomentaremos las acciones coordinadas y conjuntas.

Sabemos que el potencial de la Universidad es enorme, y aunque puede parecer una contrariedad, la existencia de diferentes grupos, servicios, personas a título individual, etc. que hacen sus aportaciones con la mejor voluntad posible y no pocas dificultades, no consiguen incidir (todavía) lo suficiente para hacer emerger de dicha Universidad, la ED como herramienta clave para la transformación del desequilibrado contexto global en el que nos encontramos.

Será necesario apoyar institucional y sistemáticamente la ED en la Universidad. Además de formar profesionales diversos, deben fomentarse los valores de la solidaridad y la creación de conciencia crítica, capaces de transformar la realidad. Para ello



tenemos que proporcionarles herramientas, espacios, esperanza de que sea posible avanzar en el Desarrollo Humano.

Desde la OCV, pues, abogamos por potenciar el voluntariado en ED, ofertando un canal más de participación, que tratará de englobar toda la potencialidad y el capital social existente en la comunidad universitaria. No debemos dejar escapar la posibilidad de formar a nuestros futuros profesionales, a aquellos y aquellas que regirán en el futuro más próximo los destinos de la mayoría, en los valores que debieran sustentar a la humanidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARANGUREN GONZALO, L. (2004): *La participación ciudadana: posibilidades y retos*, <<http://www.bolunta.org/publicaciones/artaranguren.doc>> [acceso: 10/10/2012].
- ARIAS, S. (2011): «Voluntario universitario: un estado de la cuestión», *Revista Española del Tercer Sector*, 18. Fundación Luis Vives.
- BONI, A.; BASELGA, P. y FERRERO, G. (2002): «La educación para el desarrollo en la universidad», *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 76, pp. 145-151.
- BONI, A. y PÉREZ-FOGUET, A. (eds.) (2006): *Construir la ciudadanía global desde la universidad*, Barcelona, Intermón-Oxfam, ISF.
- CONGDE (2004): *Educación para el Desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo. Propuestas para el Plan Director 2005-2008*, Madrid.
- FERNÁNDEZ LIRIA, P.; FERNÁNDEZ LIRIA, C. y ALEGRE ZAHONERO, L. (2007): *Educación para la ciudadanía: Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*, Madrid, Editorial Akal.
- INFORME DELORS. UNESCO: <[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.pdf)> [acceso: 10/10/2012].
- MESA, M. (2000): *La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global*: <<http://www.bantaba.ehu.es/lab/cont/doc/educdes/>> [acceso: 10/11/2012].
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ed. Paidós, UNESCO, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>> [acceso: 10/10/2012].
- ORTEGA, M. L. (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la cooperación española*, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, <<http://www.maec.es/es/MenuPpal/CooperacionInternacional/Publicacionesydocumentacion/Documents/DES%20Educaci%C3%B3n%20para%20el%20Desarrollo.pdf>> [acceso: 10/10/2012].



# Análisis de la eficacia del trabajo en red entre las entidades del «tercer sector» y la OCUD en los programas de EpD de la UEx

Analysis of the effectiveness of networking between entities 'third sector' and OCUD EpD programs in the UEX

Inmaculada SÁNCHEZ CASADO<sup>1</sup> / María DÁVALOS GORDILLO<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Extremadura  
iscasado@unex.es

<sup>2</sup>Universidad de Extremadura  
mdavgor@unex.es

**Resumen:** La actual *Oficina de Cooperación Universitaria al Desarrollo y Voluntariado* (OCUDV) de la UEx implementó, en 2006 y en 2009, sendos programas de sensibilización y EpD cuyos ejes temáticos se articulaban en torno a los ODM (2.º semestre) y a los DDHH (1.º semestre). Ambos proyectos han sido modulados en su evolución por diferentes variables: *estructurales, de políticas universitarias, sociales y económicas*; cuyo análisis nos permite concluir que tales impactos han podido ser integrados gracias a una nueva metodología que ponía en valor un pujante trabajo en red con las organizaciones del llamado «tercer sector», mejorada en cada una de sus siete ediciones. Ese mayor nivel de eficacia ha permitido fortalecer tales iniciativas sin que se vean afectados los/as beneficiarios/as de las acciones al disminuir la posible financiación. En esta comunicación, pues, pretendemos evaluar la importancia de crear nuevas fórmulas de solidaridad basadas en la sistematicidad del trabajo en red universitario, utilizado como uno de los indicadores específicos en términos de AOD expuesto en el OCUD.

**Palabras claves:** Tercer Sector; Universidad; Extremadura; Trabajo en red.

**Abstract:** The University Office of Development Cooperation and Volunteering of the University of Extremadura implemented, in 2006 and in 2009, two programs for Awareness and EpD whose themes were structured around the MDGs (2nd semester) and HHRR (1st semester). Both projects have been modulated by different variables evolution: structural, university policies, social and economic; whose analysis we conclude that such impacts have been integrated with a new methodology to put in value a networking with organizations called «third sector», improved in each of his seven editions. This higher level of efficiency has strengthened such initiatives without adversely affecting the beneficiaries actions to reduce potential funding. In this paper, therefore, we attempt to evaluate the importance of creating new forms of solidarity based on the systematic networking of university, used as one of the specific indicators in terms of ODA in OCUD exposed.

**Keys words:** Third Sector; University; Extremadura; Networking.

## 1. INTRODUCCIÓN

La actual Oficina de Cooperación Universitaria al Desarrollo y Voluntariado (OCUDV) de la Universidad de Extremadura implementó, en 2006 y en 2009, sendos programas de Sensibilización y Educación para el Desarrollo cuyos ejes temáticos se articulaban en torno a los ODM (segundo semestre) y a los Derechos Humanos (primer semestre).

Ambos proyectos han sido modulados en su evolución por diferentes variables: *estructurales, de política universitaria, sociales y económicas*; cuyo análisis nos permite concluir que tales impactos han podido ser integrados gracias a una nueva meto-

dología que ponía en valor un pujante trabajo en red con más de 70 organizaciones del llamado «tercer sector», mejorada a lo largo de sus siete ediciones. Ese mayor nivel de eficacia ha permitido fortalecer tales iniciativas sin que se vean afectados en ninguna de ellas los/as beneficiarios/as de las acciones al disminuir la posible financiación.

En esta comunicación, pues, pretendemos evaluar la importancia de crear nuevas fórmulas de solidaridad basadas en la sistematicidad del trabajo en red universitario, utilizado como uno de los indicadores específicos en términos de AOD aportada por la UEx en tales iniciativas. Tal relevancia es plenamente activada por el actual escenario que merma la AOD, y por ende la calidad de la investigación y la pertinencia del conocimiento en Cooperación y Desarrollo. Conseguir paliar tan altos niveles de desigualdad y debilitamiento social a los que nos conduce la situación mundial actual incentiva dicha colaboración eficiente entre la comunidad universitaria y las organizaciones de desarrollo para que, desde el diálogo con todos los actores, se mejore el alcance y el impacto de nuestras aportaciones a las políticas del desarrollo. Pensemos que los/as estudiantes precisan de un sentido vital real cuya visión integral de los problemas se construya a partir de un nuevo posicionamiento educativo universitario, donde el EEES y la EpD conformen a profesionales conscientes de la interdisciplinariedad de los hechos y sensibles ante los problemas del planeta, formados/as no sólo en conocimientos sino también en valores aplicados a través de espacios de reflexión donde todos los agentes deberán compartir protagonismo.

Partimos de la premisa de que la Educación Superior Universitaria del siglo XXI conforma un espacio estratégico de desarrollo para *profesionalizar y posicionar vitalmente* a cada nueva generación de estudiantes universitarios/as en referencia a justicia social, relaciones Norte-Sur, el análisis de los problemas éticos, políticos, culturales o socioeconómicos e incluso retos fundamentales y alternativas del Desarrollo... todo un ámbito privilegiado de trabajo que alineado con el resto de actores y agentes de cooperación constituyen una simpar herramienta instructiva.

Según recoge la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo de la CRUE (2000), la universidad puede y debe incidir también sobre los principales agentes de la cooperación gubernamental y no gubernamental aportando su punto de vista y su conocimiento científico a los debates teóricos sobre objetivos y métodos de la cooperación. Pero no debemos olvidar que en muchas ocasiones, tal y como señala el filósofo y sociólogo Edgar Morin, la comunidad universitaria niega lo relacional y trabaja sobre la diferencia, la distinción, la fragmentación, la especialización exacerbada... formando a grandes especialistas que extraen su «objeto de estudio» del contexto humano, social, político y cultural al que esperan servir y por tanto mantienen un sinfín de dificultades para gestionar su incertidumbre, su contradicción o su inherente complejidad. Cada vez somos más conscientes que este modelo educativo universitario en el que las diferentes disciplinas y áreas de conocimiento conforman

«espacios estancos» hace que los/as estudiantes pierdan el sentido real y la visión integral de los procesos. Necesitamos, por tanto, una reforma educativa que permita capacitar ciudadanos/as conscientes de la interdisciplinariedad de los hechos y sensibles ante los problemas del mundo, formados/as no sólo en conocimientos sino también en la aplicación de los mismos, en hábitos saludables, proactivos y comprometidos. Para dar respuesta a estas competencias transversales necesitamos, pues, de la visión real y del conocimiento técnico que nos aportan las organizaciones sociales y entidades de desarrollo.

Comprobamos día tras día como en los países «desarrollados» se produce un «subdesarrollo» en equidad, solidaridad, voluntariado, cooperación... como resultado de las circunstancias actuales de inestabilidad económica y laboral en las que vivimos y que empujan a la población hacia altas cotas de egoísmo e individualismo. Esta situación que repercute en la sociedad del Norte, aun lo hace más en los países del Sur mermando sus posibilidades, ya que nuestras políticas económicas reducen drásticamente los fondos destinados a Cooperación para el Desarrollo, Educación, Investigación, Universidad... debemos tener presente que igualdad en la *oferta* (formativa, de investigación, de recursos...) es la condición elemental para la igualdad de oportunidades, por lo tanto, ahora más que nunca se convierte en una necesidad el *modelo de trabajo en red* con entidades y organizaciones de desarrollo, donde cada miembro contribuya con cuántos recursos disponga y apueste de manera sólida y decidida por un cambio de modelo mucho más equitativo y justo.

En este escenario, surge durante el segundo cuatrimestre de 2006, un proyecto de Educación para el Desarrollo en la Universidad de Extremadura con un doble objetivo: por un lado, ofrecer tanto a la comunidad universitaria como al resto de la sociedad extremeña un programa de actividades basado en los valores de Solidaridad, ODM, Justicia Social y Cooperación para el Desarrollo. Y por otro lado, acercar la experiencia, visión y conocimientos de las diferentes ONGD y demás entidades del tercer sector al ámbito universitario, ofreciendo así testimonios actualizados y referentes más cercanos de los problemas sociales.

Como proyecto complementario a éste, aparece en el primer cuatrimestre de 2009 el programa, también de EpD, «Aprendizaje sobre los Derechos Humanos» con el objetivo de provocar una reflexión en torno a la celebración del 60 aniversario sobre la Declaración de Derechos Humanos. La idea-fuerza que construye este segundo programa no es otra que ofrecer tanto a la comunidad universitaria como al resto de la sociedad extremeña un paquete de actividades específicas de EpD cuyo eje conceptual queda vehiculado a través de los Derechos Humanos y la Justicia Social. Ambos Programas de EpD surgen como espacios de encuentro universitarios donde todos los actores aúnan esfuerzos en la lucha contra la pobreza, y el desarrollo justo y equilibrado de los pueblos, construyendo una co-responsabilidad entre el propio sujeto y el mundo circundante.

## 2. DESARROLLO

A continuación presentamos dos tablas donde exponemos el número de entidades de tercer sector implicadas en cada una de las ediciones de ambos proyectos, alineadas comparativamente con el número total de Centros Universitarios de la UEx donde se han desarrollado las diferentes actividades y el cómputo positivo o negativo en cuanto a la financiación específica para la puesta en marcha de estas iniciativas. Desde el inicio de ambos programas, la OCUDV ha contando siempre con la experiencia y visión de organizaciones e instituciones de desarrollo expertas tanto en los ODM como en DDHH, que han tratado de adecuar sus contenidos y metodologías a los/as beneficiarios/as y centros donde se desarrollaban las actividades.

En la tabla que presentamos sobre el programa «Universidad Sin Fronteras» observamos como el número de instituciones que han participado en cada una de las ediciones se ha mantenido, así como el número de centros universitarios implicados en cada una de las acciones. Por lo que el programa se ha ido consolidando a lo largo de estos años de despliegue. Sin embargo no se ha contado con financiación específica para estos proyectos a partir de 2009. Tal condicionante no ha afectado ni al número de beneficiarios/as de las acciones, ni a las instituciones, ni al número de centros universitarios inscritos. Por lo que podemos validar el fortalecimiento del trabajo en red con las organizaciones durante estos últimos años. Sin embargo, aunque esta red de trabajo sea sólida no está exenta de las incertidumbres económicas que actualmente afectan a la continuidad de los proyectos y acciones de desarrollo.

Tabla 1. Análisis programa Universidad Sin Fronteras

<b>USF 2006</b>	25 instituciones	7 centros	Con Financiación
<b>USF 2007</b>	9 instituciones	10 centros	Con Financiación
<b>USF 2008</b>	26 instituciones	13 centros	Con Financiación
<b>USF 2009</b>	28 instituciones	20 centros	Sin Financiación
<b>USF 2010</b>	21 instituciones	19 centros	Sin Financiación
<b>USF 2011</b>	23 instituciones	20 centros	Sin Financiación
<b>USF 2012</b>	19 instituciones	16 centros	Sin Financiación

Fuente: Elaboración propia.

En 2009 como hemos comentado anteriormente surge el programa de «Aprendizaje sobre los Derechos Humanos», con el objetivo de profundizar en dicho ámbito y con una ontología muy definida, se pretendía que el marco de comprensión académico utilizase este «pilar fundamental» para el desarrollo de los pueblos. Por tanto, este programa implementado durante el primer semestre del curso académico, trataba de completar la oferta de actividades en Educación para el Desarrollo durante todo el curso académico en la Universidad de Extremadura. Veíamos la necesidad de aprovechar

tales sinergias puesto que ya se contaba con una red de trabajo suficientemente tejida en relación a las organizaciones de desarrollo durante el otro programa propio de EpD «Universidad Sin Fronteras»; la puesta en marcha de ADDHH resultó relativamente fácil ya que el proceso de gestión sería el mismo: organizar actividades a través de diferentes instrumentos formativos en los diferentes Centros de la UEx en cada uno de los campus. Se contó del mismo modo con aquellas instituciones y con organizaciones de desarrollo con sede en Extremadura que trabajasen desde el enfoque de derechos.

En cuanto a la financiación, decir, que no se contaba con financiación específica para la organización de actividades *per se*. En consecuencia, tanto las organizaciones como la Universidad tenían que aportar materiales, medios y recursos para poder ejecutar las acciones, por tanto la financiación global de cada acción formativa también era compartida. Las organizaciones participantes aportaban el personal técnico, los materiales, etc., y la UEx aportaba los espacios para la celebración de las actividades, el equipo técnico de la Oficina de Cooperación, la difusión en el portal web universitario y en la red OCUDV, la acreditación curricular como reconocimiento de libre elección, etc.

El resultado ha sido que desde 2009 se están llevando a cabo 2 programas de Educación para el Desarrollo en la Universidad de Extremadura sin financiación específica para su puesta en marcha, sino basados en el estricto «trabajo en red» que optimiza sinergias, donde cada miembro aporta aquello de lo que dispone para conseguir un objetivo común: la sensibilización y formación de la comunidad universitaria en su conjunto, ampliándose su impacto al resto de la población extremeña en la lucha contra la pobreza, la marginación y exclusión, así como una distribución más justa de los bienes tangibles e intangibles.

En la tabla número 2 exponemos el número de instituciones implicadas en el programa ADDHH y n.º de centros universitarios donde han tenido lugar las actividades, así como la financiación.

Tabla 2. Análisis programa Aprendizaje sobre los Derechos Humanos

<b>ADDHH 2009</b>	11 instituciones	16 centros	Sin Financiación
<b>ADDHH 2010</b>	16 instituciones	10 centros	Sin Financiación
<b>ADDHH 2011</b>	17 instituciones	14 centros	Sin Financiación

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar en las tablas precedentes no hay cambios significativos en sendos programas de EpD universitarios, a pesar de la transformación que supuso el régimen de concesión para proyectos de EpD de la Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AEXCID); la convocatoria directa, a partir de 2009, se realizó en régimen de concurrencia, donde las administraciones públicas, incluida la universitaria, no eran consideradas como beneficiarias.

Otra variable moduladora interesante respondía al n.º de entidades de desarrollo con sede en Extremadura; una razón importante más para diseñar un instrumento que regularizase el trabajo en red *intra* y *extrauniversitario*, tanto para la coordinación de los 17 centros y sus 4 campus oficiales más otro centro adscrito, como para obtener una mayor eficacia de los recursos empleados por las organizaciones del tercer sector y la Oficina de Cooperación de la UEx.

Aparece, en esa dirección de optimizar recursos, la llamada *ficha de parametrización*, que será enviada a todas las entidades del tercer sector conveniadas con la Oficina de Cooperación.

Ese original protocolo de actuación pretende eliminar el solapamiento implícito en este tipo de actividades debido a la multiplicidad de agentes y actores implicados en las acciones universitarias de EpD, permitiendo su coordinación y visibilidad, así como acordar previamente y de manera transparente la aportación que hace cada organización de desarrollo y la OCUDV a cada una de las actividades de ambos programas en tiempo real.

Otro beneficio que aporta su utilización es que permite mejorar la evaluación del impacto y posible verificación, porque al utilizar los mismos criterios de análisis profundiza en visibilidad, pedagogía y coste técnico en el tiempo dedicado para su seguimiento, valoración final, estudio transversal o longitudinal de las acciones. La catalogación también permite replicar una actividad de manera justificada, elaborar memorias parciales o finales, informe de procesos, informes de resultados, cronogramas... lo que garantiza una rendición de cuentas ante los resultados obtenidos.

En esa misma lógica, hemos acudido al Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD), una iniciativa que data del 2008 y que parte de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), en coordinación con la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) y la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (SECI) a través de la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo (DGPOLDE),

Esta plataforma tiene como objetivo ser el punto de referencia de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) en España y actuar como un nodo central en la red de estructuras de cooperación al desarrollo de todas las universidades españolas. *El observatorio permite mejorar el conocimiento de la CUD, homologar acciones, y elaborar estrategias conjuntas. El OCUD ayuda a intercambiar y compartir experiencias entre universidades, a debatir con las distintas administraciones públicas instrumentos de apoyo a la CUD, y a hacer más visible el trabajo de las Universidades en Cooperación, sus potencialidades y recursos.* La Oficina de Cooperación Universitaria al Desarrollo y Voluntariado de la UEx se sirve de esta herramienta para visibilizar sus acciones ante el resto de Universidades, unificando criterios en la clasificación de sus acciones, al mismo tiempo que le permite poder participar en la encuesta anual PACI del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.



Así pues, para contabilizar la aportación que hace la UEx a cada uno de los programas, la OCUDV utiliza el *gestor de actividades* de esta plataforma, donde edita toda la información referente a las actividades de cada uno de los programas, fechas, instituciones implicadas y costes de las actividades, teniendo en cuenta el alquiler de los espacios, número de horas dedicadas... según la Gerencia de la UEx. Tales proyectos son catalogados en el Observatorio como «*acciones de Educación para el Desarrollo, llevadas a cabo a través de una Universidad Pública del país donante*», en este caso la Universidad de Extremadura, cuyos beneficiarios/as es la comunidad universitaria extremeña mayoritariamente.

Tales acciones de EpD de la UEx deben clasificarse en varias taxonomía. Por un lado, teniendo en cuenta el sector y tipo de ayuda que destina la Universidad a sus acciones, y por otro lado clasificando el tipo de acción dentro del catálogo de actividades de Cooperación Universitaria al Desarrollo.

En cuanto a la primera taxonomía, el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE, con el fin de catalogar y registrar a qué sectores se dirige la ayuda, definió los llamados Sectores CAD y Sectores CRS (Creditor Reporting System). Se busca en ellos identificar el área específica de la estructura social o económica que se pretende potenciar con la intervención en el país beneficiario. La catalogación del Sector CRS en ambos programas de Sensibilización y EpD es el 99820: *gastos en el país donante por una mayor sensibilización/interés en la cooperación al desarrollo (folletos, conferencias, proyectos especiales de investigación, etc.)*; el tipo de ayuda pertenece a *otros recursos* y en el instrumento de *sensibilización*.

Según la clasificación de las acciones de Cooperación Universitaria para el Desarrollo, ambos programas son enmarcados en actividades de difusión, sensibilización y educación para el desarrollo. En cuanto a la taxonomía CUD, existen 19 taxones para la clasificación de acciones CUD en función del contenido de las mismas:

1. Estudios de y para los procesos de desarrollo, desarrollo humano y desarrollo sostenible.
2. Globalización, relaciones internacionales y relaciones Norte-Sur.
3. Pobreza, exclusión y desigualdad.
4. Lucha contra el hambre.
5. Acción humanitaria.
6. Educación y Desarrollo (sistemas y procesos educativos del Sur).
7. Salud y Desarrollo.
8. Técnicas en el desarrollo en infraestructura territorial y urbana.
9. Técnicas en el desarrollo rural y local.
10. Habitabilidad básica y vivienda.
11. TIC y medios de comunicación aplicados al desarrollo.
12. Industria y desarrollo.
13. Servicios en el desarrollo humano sostenible.
14. Cooperación para el Desarrollo, gestión o evaluación de la ayuda.

15. Educación para el Desarrollo, fomento del pensamiento crítico y de la solidaridad y formación del voluntariado.
16. Género y desarrollo.
17. Cultura y desarrollo.
18. Interculturalidad.
19. Otros.

Ambos programas de EpD, por tanto, se clasifican como acciones de *Educación para el Desarrollo, fomento del pensamiento crítico y de la solidaridad y formación del voluntariado*.

En la tabla que presentamos a continuación exponemos la cantidad de AOD que ha destinado la Universidad de Extremadura al programa «Universidad Sin Fronteras». Como podemos observar en la tabla que presentamos, estimamos el coste para la UEx del programa Universidad Sin Fronteras en torno a los 60.000€. Solo en la edición de 2010 esta cantidad descendió debido a que la mayoría de las actividades estaban relacionadas con el comercio justo y la agricultura ecológica y las actividades se realizaron en espacios ajenos a la Universidad de Extremadura destinados expresamente para la formación en este sector.

Tabla 3. AOD UEx programa Universidad Sin Fronteras

	AOD
Programa USF 2009	56.595
Programa USF 2010	27.851
Programa USF 2011	56.541
Programa USF 2012	63.594

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente tabla n.º 4 exponemos los costes del segundo programa de EpD de la OCUDV, «Aprendizaje sobre los Derechos Humanos», y observamos como la aportación que realiza la Universidad en cada una de las ediciones va aumentando año tras año; este incremento se debe a la expansión temporal que este programa está teniendo, llegando a ocupar actualmente prácticamente el primer trimestre del curso, que con la nueva aprobación del calendario académico oficial de la UEx, se extenderá a lo largo del primer semestre.

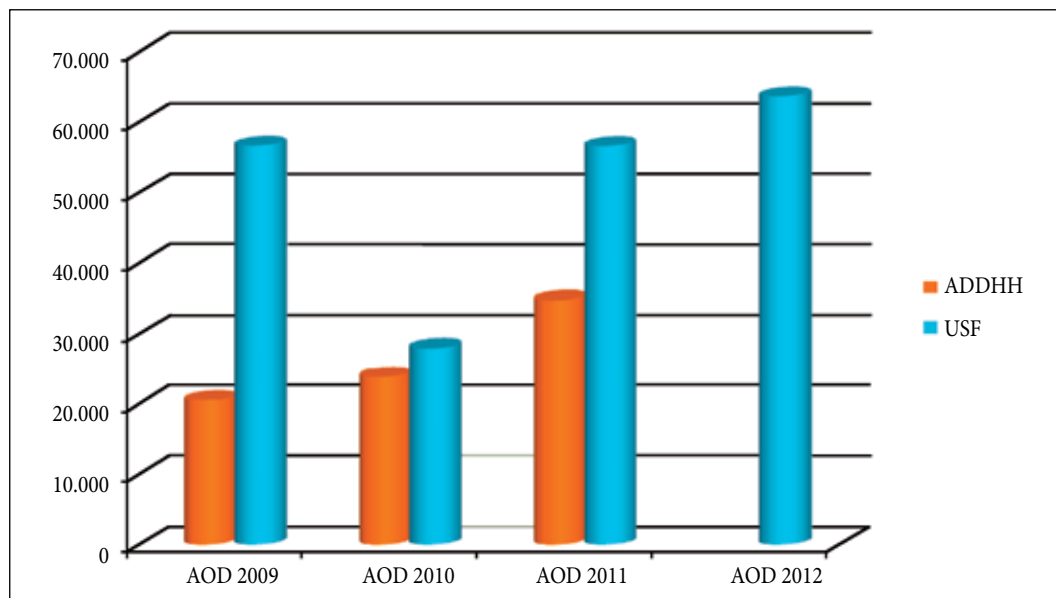
Tabla 4. AOD UEx programa Aprendizaje sobre DDHH

	AOD
ADDHH 2009	20.470
ADDHH 2010	23.824
ADDHH 2011	34.668

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en esta primera gráfica presentamos de manera comparativa la Ayuda Oficial al Desarrollo que ha destinado la Universidad de Extremadura a sus dos programas de sensibilización y educación para el desarrollo «Aprendizaje sobre los Derechos Humanos» y «Universidad Sin Fronteras» desde 2009 hasta la actualidad.

Gráfica 1. Comparativa AOD destinada por la UEx a los programas de EpD: ADDHH y USF



Fuente: Elaboración propia.

Como observamos, la contribución de AOD al programa USF supera a la del programa ADDHH ya que el primero tiene una extensión temporal mayor que la del segundo, no sólo por lo que puede significar su consolidación en cursos académicos precedentes, sino porque abarca el segundo cuatrimestre completo. Abundando en el tema, identificamos que el programa de ADDHH está modulado por otras diversas variables, que posiblemente influyan para que se vea reducida su celebración a cuatro o cinco semanas lectivas, y por ende rentables desde el punto de vista que los eventos a celebrar tengan impacto en los estudiantes universitarios, esto es, coincide con la apertura del curso académico, el periodo de matriculación condicional, los tres puentes clásicos (el Pilar, los Santos y la Constitución), los festivos de algunas localidades que coinciden con el comienzo de la estación otoñal que finaliza la vendimia e incluso la convocatoria extraordinaria de exámenes de diciembre. Todo ello acorta los días disponibles para la celebración de actividades formativas en la primera parte del curso académico. Por último comentar, que la AOD del Programa ADDHH en 2012 no se ha podido calcular ya que aún se encuentra en fase de desarrollo pero que dado el momento de re-ajuste económico podemos intuir que va a decrecer con respecto al año anterior, y que será un auténtico triunfo si se estabiliza en torno a los resultados obtenidos durante el 2011.

### 3. CONCLUSIONES

Desde la Universidad de Extremadura entendemos, pues, la *cooperación* como la asociación de personas o instituciones, en este caso, entre organizaciones de desarrollo y/o entidades de tercer sector, y la Universidad, para concitar esfuerzos en la lucha contra la desigualdad a través de los programas de sensibilización y educación para el desarrollo. Para el éxito de tales acciones partimos de un principio de corresponsabilidad, donde como hemos expuesto anteriormente es *imprescindible evaluar la importancia de crear nuevas fórmulas de solidaridad basadas en la sistematicidad del trabajo en red universitario*, utilizado como uno de los indicadores específicos en términos de AOD expuesto en el OCUD. Pero también la distribución de tareas y responsabilidades quedará totalmente definidas a través de la ficha de parametrización de acciones, además del marco legislativo vigente que ampara las actividades a través de un convenio de colaboración. Un marco de actuación que da contenido real, y erradica el vacío que muchas veces la mera firma de tales procedimientos puede conllevar, al mismo tiempo que plantea la sostenibilidad de las acciones, eliminado ese vértigo que supone la espontaneidad, la puntualidad y el consecuente brillo de una acción puntual que no puede ser replicada, ni que tampoco permite la evaluación del proceso y/o del producto obtenido como rendición de cuentas CUD.

Fruto de ese enfoque y de ese «modus operandi», entre las líneas estratégicas de la Oficina de Cooperación Universitaria para el Desarrollo y Voluntariado de la UEx, para el área de Educación para el Desarrollo se encuentra la «*Promoción de los dos programas propios ADDHH y USF. Mejorando el ámbito estratégico de la EpD universitaria*»; y para la consecución de tal objetivo la OCUDV concreta una serie de actividades, indicadores, responsables y metas que exponemos a continuación.

Actividades	Indicadores	Responsables	Metas
1.1 Elaboración de material de difusión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Tipos de material que edita: subcarpetas, dípticos, libretas...</li> <li>· N.º de Ejemplares de cada edición</li> <li>· Medios sobre los que se distribuye (web institucional, youtube, redes sociales...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· OCUDV</li> </ul>	Material específico para distribuir en los diferentes formatos en los 2 programas: ADDHH y USF
1.2. Organización de actividades de sensibilización de los programas de EpD.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· N.º de exposiciones, vídeo-fóruns... que se realicen durante ambos programas.</li> <li>· N.º de noticias que se editan durante ambos programas para difundir actividades y realidad del Sur.</li> <li>· N.º de beneficiarios/as de cada una de las actividades.</li> <li>· N.º de centros universitarios que participan en cada una de las actividades.</li> <li>· N.º de reserva de espacios que se realizan desde la OCUDV para la celebración de actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· OCUDV</li> <li>· Organizaciones del tercer sector</li> </ul>	Sensibilizada la comunidad universitaria extremeña acerca de los ODM y los DDHH, consiguiendo la participación y máxima implicación posible de todos sus miembros. Con el consiguiente efecto multiplicador por parte de los beneficiarios/as de las acciones.

Actividades	Indicadores	Responsables	Metas
1.3. Organización de actividades de formación en ambos programas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Número de jornadas, talleres, cursos, conferencias... en USF y ADDHH.</li> <li>· N.º de beneficiarios/as de cada una de las actividades.</li> <li>· N.º de centros universitarios que participan en cada una de las actividades.</li> <li>· N.º de reserva de espacios que se realizan desde la OCUDV para la celebración de actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· OCUDV</li> <li>· Organizaciones del tercer sector</li> </ul>	Conseguida la transversalización de ambos programas en las diferentes titulaciones, centros y campus.
1.4. Exposición de experiencias y resultados de ambos programas en foros universitarios fuera de la UEx.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· N.º de comunicaciones y/o aportaciones específicas presentadas a Congresos, Jornadas, reuniones (CICUE, G9)... donde se hace referencia a ambos programas.</li> <li>· N.º de noticias que publica el Observatorio acerca de ambos programas.</li> <li>· N.º de acciones que publica la OCUDV en el «gestor de actividades» del OCUD acerca de ambos programas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· OCUDV</li> <li>· Observatorio de la CRUE</li> </ul>	Presentadas comunicaciones a Congresos, Jornadas y otros foros similares a cerca de ambos programas de EpD, para exponer y contrastar experiencias con el resto de Universidades y de organizaciones e instituciones de desarrollo.
1.5. Contacto con organizaciones sociales y resto de entidades del sector, para incentivar la participación y difusión de ambos programas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· N.º de entidades a las que se les envía la carta de presentación y ficha de parametrización de los programas.</li> <li>· N.º de fichas de parametrización recibidas en la OCUDV para coordinar participación.</li> <li>· N.º de noticias, twits... que publican las organizaciones, gabinete de prensa... acerca de ambos programas.</li> <li>· N.º de entidades que participan en ambos programas.</li> <li>· N.º de emails enviados a las organizaciones, Consejos de Alumnos, etc. para promocionar los dos programas y resolver dudas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· OCUDV</li> <li>· Organizaciones del tercer sector</li> </ul>	Conseguida una participación de al menos 10 organizaciones e instituciones diferentes especializadas en los contenidos de ambos programas.
1.6. Difusión de ambos programas a través de diversos medios y canales de comunicación (prensa escrita, webs, blogs, redes sociales...).	<ul style="list-style-type: none"> <li>· N.º de noticias, twits, facebook... que publica el gabinete de prensa de la UEx, Onda Campus, Blogs de Consejos de Alumnos, SIAA, y periódicos extremeños acerca de ambos programas.</li> <li>· N.º de entrevistas de radio o vídeo realizadas acerca de ambos programas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· OCUDV</li> </ul>	Alcanzado una amplia difusión de ambos programas en al menos 5 canales/medios de comunicación diferentes.
1.7. Evaluación de ambos programas	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Cuestionarios de evaluación.</li> <li>· Ficha de resultados de ambos programas.</li> <li>· Memorias de actividades.</li> <li>· Actas de reuniones de equipo.</li> <li>· Impacto en medios de comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· OCUDV</li> </ul>	Conseguido optimizar resultados en ediciones posteriores.

Por tanto, los programas de EpD universitarios analizados en esta comunicación se presentan como *espacios* que promueven la coordinación y el trabajo en red, integrando las experiencias y visiones de los diferentes agentes sociales implicados de manera sostenible y actualizados a las exigencias de cada año académico. La importancia de crear nuevas fórmulas de solidaridad basadas en la sistematicidad de dicho trabajo en red, evaluado a través de los indicadores específicos en términos de AOD que calcula la UEx y que posteriormente se expone en el Observatorio Universitario de Cooperación al Desarrollo, señala su clara pertinencia.

Ese proceso de optimización queda plenamente justificado en la dimensión universitaria de todos los proyectos de EpD de nuestra CCAA sin que su impacto económico traiga aparejado el decrecimiento de actividades y por ende el número de beneficiarios/as totales, a pesar de las pérdidas de subvenciones específicas para desarrollo.

Deberemos, en consecuencia, seguir estudiando nuevos protocolos, instrumentos y herramientas que mejoren las formas de solidaridad, equidad y justicia social existentes, ajustándolas al presente. No es fácil coordinarse, rendir cuentas, aprender a convivir en el tercer sector o en la academia, aunar esfuerzos, sumar recursos... en definitiva respetar los posibles acuerdos y el trabajo generado «por y para» la red. Crear un sistema social justo, responsable con sus ciudadanos y ciudadanas, que fomente el diálogo sobre un Desarrollo humano equitativo y que asuma el carácter universal de los problemas, *exige la formulación de nuevos flujos organizados de manera transparente y racional*. Generar, pues, una conciencia crítica de la realidad local y global entre la propia comunidad universitaria extremeña y el resto de la sociedad civil en su conjunto construye un objetivo común y por ende un motor de cambio para ese mundo pleno de oportunidades. Los resultados de ambos programas de EpD dependen de la fortaleza del trabajo en red en el que se basa; donde además del buen entendimiento y coordinación de las partes, debe existir una estabilidad en la financiación en cada uno de los miembros de esa red, de lo contrario podemos arriesgarnos a perder la continuidad que se da en cada programa o proyectos si del mismo modo, los recursos humanos que diseñan y coordinar tales actividades, se eliminan o decrecen.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- CONFERENCIA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2000): *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. ESCUDE.
- (2006): *Código de Conducta de las Universidades en materia de cooperación al Desarrollo*.
- DUBET, F. (2005): *La escuela de las oportunidades. ¿qué es una escuela justa?*, Barcelona, Gedisha.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y COOPERACIÓN (2011): *Definición de Sectores CRS*, Madrid.
- OBSERVATORIO DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO (2011): Documento de consenso sobre el reporte de la AOD de las universidades: vigilancia en la calidad de datos y consenso de criterios para la encuesta PACI de las Universidades.
- OFICINA DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO Y VOLUNTARIADO (2006): *Memoria de actividades*, Universidad de Extremadura.
- (2007): *Memoria de actividades*, Universidad de Extremadura.
- (2008): *Memoria de actividades*, Universidad de Extremadura.
- (2009): *Memoria de actividades*, Universidad de Extremadura.
- (2010): *Memoria de actividades*, Universidad de Extremadura.
- (2011): *Memoria de actividades*, Universidad de Extremadura.
- (2012): *Memoria de actividades*, Universidad de Extremadura.
- ORTEGA, M. L. (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la cooperación española*, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- ROVEDA, A (2010): «Los principios fundamentales de la educación del siglo XXI. Conversaciones con Edgar Morin», *Revista Signo y Pensamiento*, vol. 29, n.º 56, pp. 434-440.

# El ciclo de Educación para el Desarrollo de SETEM: Formación – Campos Solidarios – Sensibilización

Education for Development Learning Programme,  
SETEM: Learning – Solidarity camps – Awareness-raising

José Luis MARIÑELARENA

SETEM Navarra-Nafarroa.  
nafarroa@setem.org

**Resumen:** Desde SETEM apostamos por la Educación para el Desarrollo, como la mejor manera para concienciar a nuestra sociedad y especialmente a los jóvenes universitarios de las desigualdades Norte-Sur, denunciar sus causas y promover transformaciones sociales, individuales y colectivas para conseguir un mundo más justo y solidario. Con este objetivo desde hace 15 años organizamos lo que se llama el Ciclo de Educación para el Desarrollo. Este ciclo consta de una formación realizada a través de un curso teórico-práctico, de la participación en un Campo Solidario en un país del Sur y un compromiso por la difusión de la experiencia vivida y la sensibilización en su entorno, una vez han regresado del Campo. Tras una evaluación de la trayectoria de estos años podemos decir que el paso de estos jóvenes por el Ciclo de Educación para el Desarrollo ha servido para abrir sus ojos a nuevas realidades, formas organizativas, modelos de sociedad, etc. experiencias todas ellas que les prepara mejor para una sociedad globalizada y cada día más compleja convirtiéndolas en personas más críticas, reflexivas y activas a la hora de reclamar modelos más justos y respetuosos con los derechos y la identidad de los pueblos del Sur.

**Palabras clave:** Educación para el Desarrollo; SETEM; Campo solidario.

**Abstract:** In Setem, we believe education for development is the best way to raise public awareness, especially among young people, of the inequalities between the North and South, to denounce its causes and promote social, individual and collective change in order to build a more equitable world with greater solidarity. To achieve this goal, for the last 15 years we have organised the «Ciclo de Educación para el Desarrollo» (Education for Development Learning Programme), a learning initiative which covers both the theoretical and practical aspects of development issues and includes an experience in a «campo solidario» (solidarity camp) in a country of the Global South. The participants also commit to share their experiences and raise awareness once returned from the camp. Based on the evaluation of the experiences gathered throughout these years, we can argue that this learning initiative has helped opened the eyes of the participants to new realities, new organizational and social models, etc. Thus, they are better prepared to face a globalized and more complex society, becoming more critical, conscious and active citizens to demand fairer models, more respectful with the rights and identities of people in Southern countries.

**Key words:** education for development; SETEM; solidarity stay.

## INTRODUCCIÓN

SETEM somos una asociación independiente creada en 1992 que forma parte de la Federación SETEM, constituida en 1996. Nuestro trabajo se centra en concienciar a nuestra sociedad de las desigualdades Norte-Sur, denunciar sus causas y promover transformaciones sociales, individuales y colectivas para conseguir un mundo más justo y solidario. Con este fin promovemos actividades de formación, movilidad e intercambio con organizaciones de otros países. Apostamos por la Educación para el Desarrollo, especialmente entre los jóvenes como una vía para la transformación social.

Nuestras acciones están orientadas desde una perspectiva educativa, fomentando actitudes críticas, reflexivas, participativas y transformadoras. Por esta razón entende-



mos la cooperación como un proceso compartido, en régimen de igualdad, por personas y pueblos del Sur y Norte, en cualquier lugar del mundo.

Asumimos la diversidad cultural y su concreción en el comportamiento y la inserción cultural. Asimismo, defendemos un desarrollo sostenido integral que contemple perspectivas humanas de género, equidad y justicia. Nuestro compromiso se asienta sobre la base de una formación humana integral desde una visión crítica y comprometida. Por esta razón, SETEM entiende y considera los Campos de Solidaridad como una etapa de transferencia de experiencias entre el Sur y Norte, dentro del objetivo fundamental de formar y sensibilizar.

Los Campos de Solidaridad son parte de un proceso formativo más amplio, que en Navarra llamamos el Ciclo de Educación para el Desarrollo y que otros SETEM denominan simplemente Campos Solidarios, en el que se pretende dar una visión global de la situación mundial actual, buscar las causas que explican el actual desequilibrio Sur-Norte y sensibilizar a las personas participantes fomentando una actitud crítica y reflexiva que persiga la transformación social en la vida cotidiana de cada una de ellas. Por esta razón, SETEM no concibe los Campos de Solidaridad como acciones puntuales de cooperación internacional, sino como programas globales de formación y sensibilización destinados fundamentalmente a ayudar a conocer *in situ* la realidad de los pueblos del Sur, aprender de ella y vivirla. Vivir en una familia, trabajar con campesinos, educar a los niños, atender un dispensario... siempre con la gente y colaborando en sus propios proyectos para mejorar las condiciones de vida de la comunidad. En un Campo de Solidaridad es más importante lo que se recibe que lo que se puede llegar a aportar. El Sur también nos puede ayudar. SETEM no esconde esta verdad, sino que se alegra de ello, lo valora y refuerza; por eso nuestro reto es aprender de los habitantes del Sur y colaborar conjuntamente.

Promovemos la relación directa entre personas y grupos del Norte y del Sur, desde el convencimiento de que la comunicación es el mejor camino para la comprensión y la solidaridad entre los pueblos.

Así han nacido los Campos de Solidaridad en países del Sur.

## EL CICLO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

El ciclo consta de tres fases:

### La formación

SETEM organiza la formación específica de los y las voluntarias que van a participar en los Campos de Solidaridad en dos etapas. La primera etapa se refiere a una formación general de los participantes a través de la realización de un Curso de formación en temas de cooperación.

Este curso en cada SETEM es algo diferente. En el caso de Navarra le llamamos Curso en cooperación internacional «Colabora y aprende del Sur». Son un total de unas 50 hora distribuidas en 10 monográficos donde se aborda la realidad de los países del



Sur, su problemática, sus relaciones con el Norte y las diferentes alternativas a la situación actual. Los temas abordados son la Educación para el Desarrollo, aspectos económicos y políticos del mundo actual, la globalización, comercio justo y campañas, soberanía alimentaria, perspectiva de género, los derechos humanos, indigenismo, etc.

Una vez acabado el curso, los participantes deciden si quieren continuar el ciclo continuando la formación para preparar la participación en el Campo Solidario de verano. Si deciden continuar el participante realiza un encuentro de fin de semana y tras una entrevista personal se selecciona a los participantes que participarán en los Campos de Solidaridad ese verano.

Aquí inicia una segunda etapa del proceso formativo donde se trabaja en torno al país y campo específico en el que cada cual va a participar. Se desarrolla entre marzo y junio del mismo año en que los y las voluntarias están viajando.

Además de los objetivos formativos señalados, es fundamental el conocimiento mutuo del grupo y el desarrollo de una profunda relación de confianza entre las personas que participan en los Campos de Solidaridad. Por esta razón, SETEM considera fundamental la previa convivencia de las personas, organizando un fin de semana de encuentro y convivencia. El grupo participante en campos se reúne con asiduidad a lo largo del período antes del viaje.

Consideramos fundamentales las motivaciones que impulsan a los y las voluntarias a participar en una experiencia de este tipo. Teniendo en cuenta que la cooperación se ha puesto de moda y que consideramos que no toda cooperación es válida, creemos que hay que ser sumamente responsables a la hora de formar y encaminar a los y las voluntarias en torno a la experiencia que van a vivir. Los Campos de Solidaridad no son una forma de viajar barata, no pretenden ser un «parche para arreglar» los problemas de los lugares a los que se acude, no son «aventura»...

Por todo ello, es imprescindible un proceso formativo en el que se vayan trabajando paulatinamente las actitudes y las motivaciones de los participantes. Al finalizar dicho proceso el/la participante debe mostrar disponibilidad, respeto, receptividad, equilibrio personal, humildad, ubicación, etc., actitudes por otro lado necesarias, para que la experiencia sea enriquecedora y positiva para todas las personas e instituciones involucradas.

Existe al mismo tiempo una formación más específica que cada coordinador/a ofrece información sobre el país al que se va a viajar (geografía, historia, economía, situación actual, cultura, etc.), preparando y trabajando con los y las participantes materiales diversos, como son: informes, artículos periodísticos, vídeos, bibliografía, sitios web, etc. Es importante esta primera etapa en la formación específica puesto que los y las voluntarias realizan un acercamiento a la realidad del país en al que van a viajar.

## El Campo Solidario

La estancia o el Campo de Solidaridad propiamente dicho, consiste en vivir una experiencia de intercambio, convivencia y colaboración con organizaciones de América del Sur, América Central, África y Asia dependiendo cada SETEM.

Desde el momento en el que surge la inquietud de partir a un país del Sur no sólo para hacer turismo sino para acercarse a la vida cotidiana de los hombres y mujeres que sufren la pobreza y la injusticia de nuestro desigual mundo, se comienza a sentir por dentro mil preguntas de muy difícil respuesta. A esto nos acompaña un montón de contradicciones que puede suponer para una persona el gastarse un dineral en un viaje a un lugar tan lejano donde no sabes muy bien ni tan siquiera que vas hacer.

SETEM trabaja previamente todas estas inquietudes y apuesta por el envío de jóvenes a los Campos de Solidaridad porque estamos convencidos de que nada puede sustituir a la relación personal con las personas que nos encontramos en los campos. Porque en muchos casos la imagen que tenemos del Sur no es lo suficientemente real o acertada. Porque sobre el terreno podemos comprender mejor la situación de desigualdad. Porque desde allí se entiende mejor que algunas acciones o actitudes del Norte afectan al Sur, y esto nos ayudará a trabajar desde aquí por una sociedad más justa y fraterna. El Campo Solidario dura tan solo un mes o a lo sumo dos, pero esta experiencia deja una impronta imborrable.

De esta forma SETEM, siendo fiel a sus principios básicos de formación y sensibilización, aspira a que las personas que participen en campos desarrollen actitudes críticas y reflexivas a través de la experiencia que han vivido y la realidad que han conocido.

## La sensibilización

Se trata de la última fase del ciclo. Normalmente se desarrolla entre los meses de septiembre y diciembre. A lo largo de este tiempo, SETEM acompaña a las personas que han vuelto de la experiencia de Campos de Solidaridad en el proceso de aclaración de ideas, compartiendo y analizando las experiencias que han vivido, orientándoles hacia un compromiso social más permanente y acorde a sus expectativas, facilitándoles contactos con instituciones en las que desean colaborar, etc. A mediados de septiembre, se organiza un encuentro de fin de semana, llamado ¿Y ahora qué?, con todas las personas voluntarias que han participado en los Campos de Solidaridad. Se trata de un foro en el que cada grupo, cada persona, comparte su experiencia y vivencias con el resto de participantes. En dicho encuentro, cada grupo expone y comparte lo que ha supuesto el campo para ellos. Del mismo modo, cada participante realiza una evaluación personal de todo el proceso de Campos de Solidaridad y ofrece su opinión para mejorar el mismo.

En este momento también se presentan las posibilidades que existen de actuar desde aquí a través de diversas actividades de sensibilización y compromiso social. De esta manera se cierra el ciclo a través de la sensibilización y difusión de la experiencia. Este es el momento de transmitir a otras personas la vivencia y lo aprendido, sea a través de charlas, entrevistas en radio, exposición de fotos, etc. Las personas voluntarias se comprometen a participar de un encuentro abierto al público para presentar la experiencia a otras personas interesadas. Es el llamado «encuentro cero».

La experiencia de participar en un Campo de Solidaridad debería suponer un esfuerzo posterior de encaminarse a una reflexión y un aprendizaje que abocase en una actitud activa y un compromiso social en cualquier ámbito de nuestras vidas.

## EL APRENDIZAJE QUE SIGNIFICA EL PASO POR LOS CAMPOS SOLIDARIOS

De acuerdo con el estudio<sup>1</sup> de SETEM Catalunya donde se recoge el resultado de 20 años de Campos Solidarios, con la participación de más de 4000 personas en más de 30 países de América Latina, África y Asia podemos destacar los siguientes aprendizajes:

- *Ruptura con la visión paternalista*

Uno de los aprendizajes más comentado es que se ha roto con la visión paternalista que propone ayudar al Sur. La mayoría de participantes comentan como los chocó llegar al Sur y comprender cómo, en la mayoría de los casos, las organizaciones que los acogían no necesitaban su ayuda. Así, el conocimiento del Sur en primera persona provoca que los participantes revisen prejuicios establecidos desde el Norte.

- *Cambios de hábitos de consumo*

La mayoría de los participantes en la investigación han afirmado que la experiencia les ha hecho ser más conscientes y críticos en su consumo en el Norte. El 65% dice que tras el paso por los Campos ha aumentado el consumo de productos de Comercio Justo, el 59% ha reducido su consumo de agua o energético y el 53% utiliza más el transporte público.

Según las conclusiones del estudio, los Campos de Solidaridad constituyen, pues, una escuela de solidaridad y refuerzan el tejido asociativo. En definitiva, contribuyen a crear una sociedad más rica socialmente.

## RADIOGRAFÍA DE LOS CAMPOS SOLIDARIOS EN LA FEDERACIÓN SETEM

SETEM está presente en Andalucía, Aragón, Catalunya, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid y Castilla La Mancha, Navarra, País Vasco y La Rioja. De los 11 SETEM que forman parte de la Federación SETEM: todos excepto Castilla-La Mancha, que depende de Madrid realizan Campos de Solidaridad.

En cada SETEM hay variaciones a la hora de realizar la formación, la selección de las personas que viajan etc. Presentamos a continuación los resultados del último análisis realizado por la Federación SETEM en relación a los Campos Solidarios:

Sobre la trayectoria de las organizaciones desarrollando Campos, el 40% lleva entre 10 y 15 años realizándolos, y el 50% más de 15 años.

---

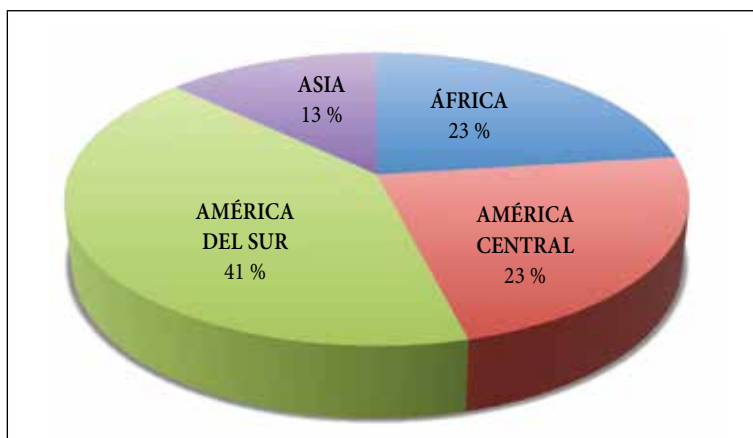
1. «La mancha de aceite. 20 años de Campos de Solidaridad: impacto en la sociedad catalana» disponible en <<http://www.setem.org/site/cat/camps/20-anys-de-camps/>>.

Sobre las horas de formación/preparación previa al viaje y estancia el 80% dedica más de 35 horas.

Sobre con cuantos países se coordinan los Campos de Solidaridad cada año. El 40% trabaja con 2-3 países, otro 40% tiene 8 o más Campos Solidarios.

En relación a las zonas geográficas donde se desarrollan principalmente las estancias en los Campos de Solidaridad el 41% son en América del Sur, un 23% en América Central y otro 23% en África.

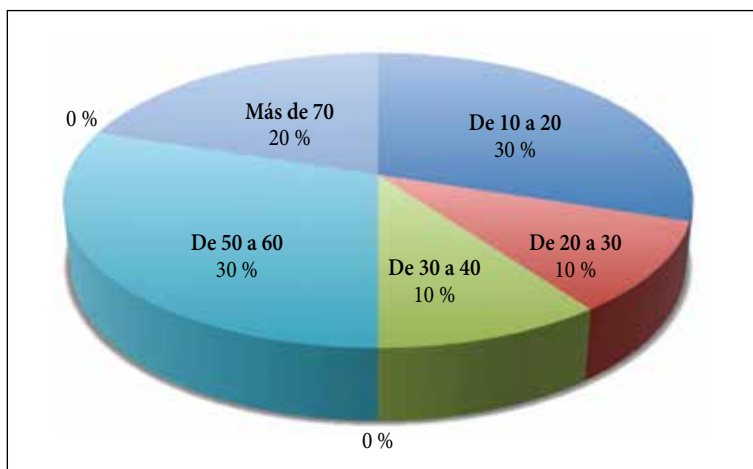
Zonas desarrollo Campos Solidaridad



En relación al número de organizaciones del Sur con las que se colabora en el marco de los Campos de Solidaridad, el 40% lo hace con 8 o más, mientras que el 50% lo hace con 2-3 organizaciones.

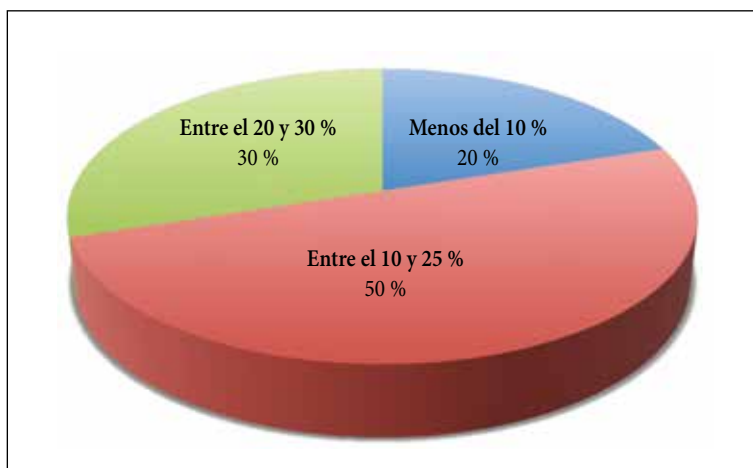
En relación al número de personas que realizan la formación previa al Campo Solidario cada año. Un 30% de los SETEM tienen entre 10 y 20 personas, otro 30% entre 50 y 60, un 20% más de 70 y un 10% entre 20 y 30 personas.

N.º participantes en los cursos de formación



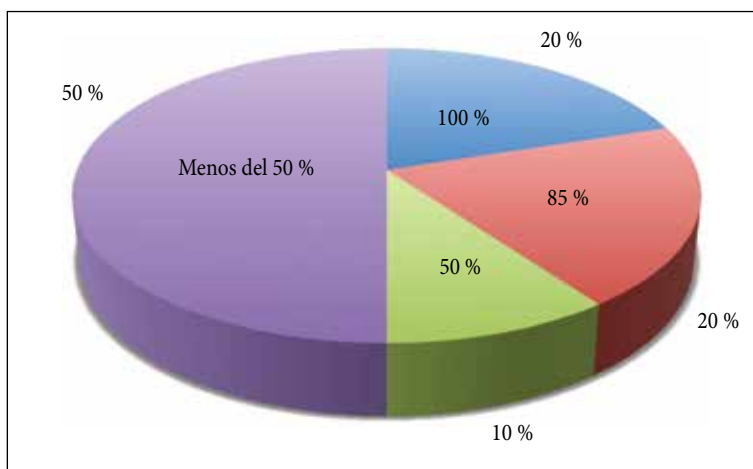
Del porcentaje de hombres que participan en el curso de formación. En el 50% de los SETEM el porcentaje es del 10-20%, El 30% es del 20-30% y el 20% menos del 10%.

Porcentaje de participación de hombres



Una vez realizada la formación, el porcentaje aproximado de personas que participan efectivamente en el viaje y estancia en el Campo sería el siguiente: En un 20% de los cursos viaja el 100% de las personas, en otro 20% viajan el 85%, en un 10% viajan el 50% y en un 50% viajan menos del 50%.

Participación en el proceso y campo



Por último, en cuanto al porcentaje de personas que asumen un compromiso activo como voluntario con SETEM tras su experiencia de Campos de Solidaridad:

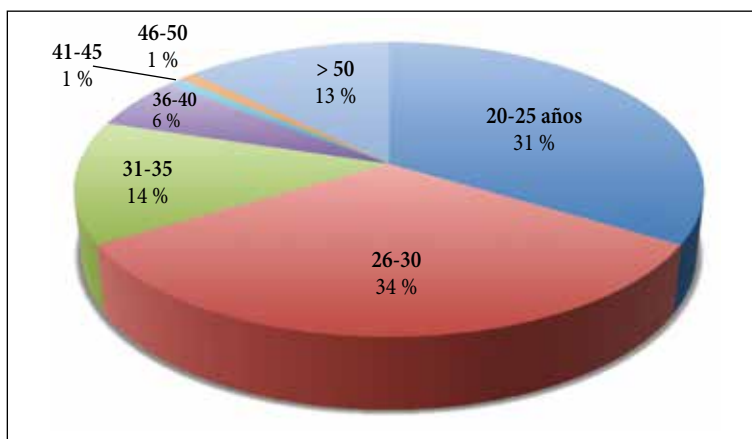
En un 60% de los casos el porcentaje de personas que se queda es entre el 10 y el 30%. Un 10% de los casos entre 30-50%, un 10% entre 50-75%, un 10% menos del 10%.

## PERFIL DE LOS PARTICIPANTES EN NAVARRA

Se ha evaluado el perfil de los participantes de los 5 últimos cursos de SETEM Navarra-Nafarroa, realizados entre 2008 y 2012, haciendo un total 148 personas. Siendo la media de 30 personas por curso.

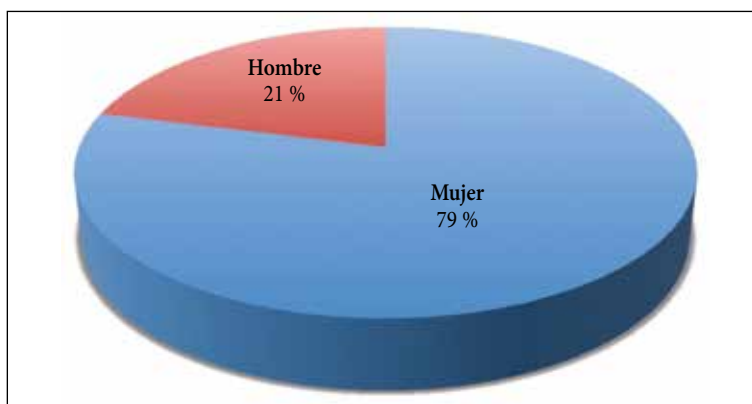
El 34% de los participantes tienen entre 26-30 años. El 31% entre 20-25 años, seguido del 14% entre 31 y 35 años. Esto indica que el 65% de los participantes son menores de 30 años. Comentar que las personas que viajan deben tener cumplidos 21 años esto hace que prácticamente no haya personas menores de esta edad en el curso.

Porcentaje según edad



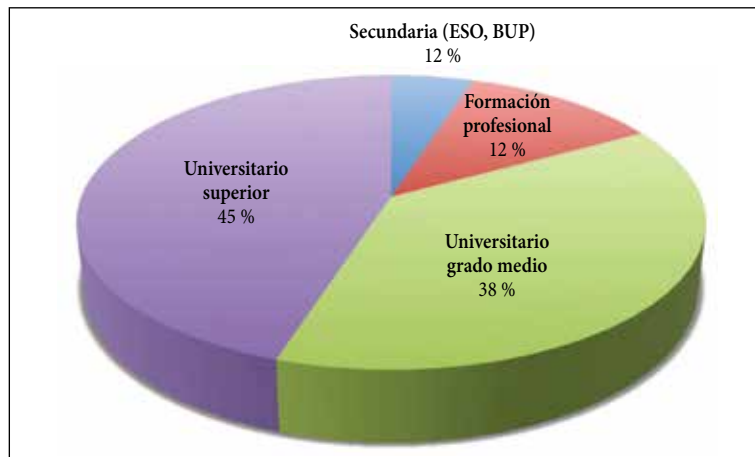
El 79 % de los participantes son mujeres frente al 21% hombres.

Porcentaje según sexo



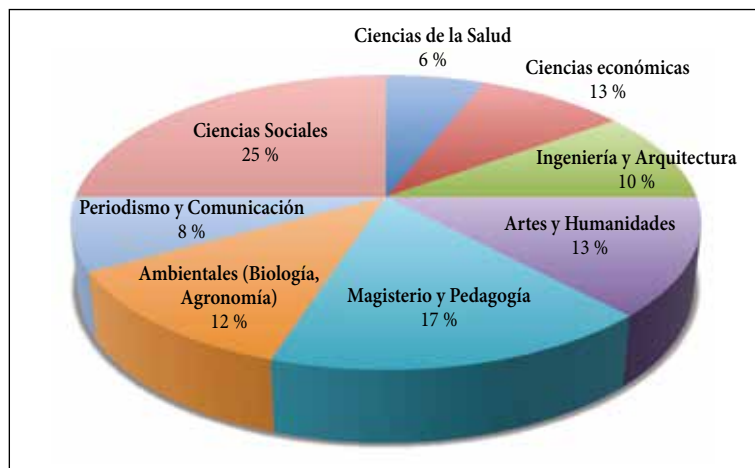
En relación al nivel de Estudios. El 45% son universitarios de nivel superior, el 38% universitarios de grado medio. El 12% tienen formación profesional y el 5% secundaria.

Porcentaje según nivel de estudios



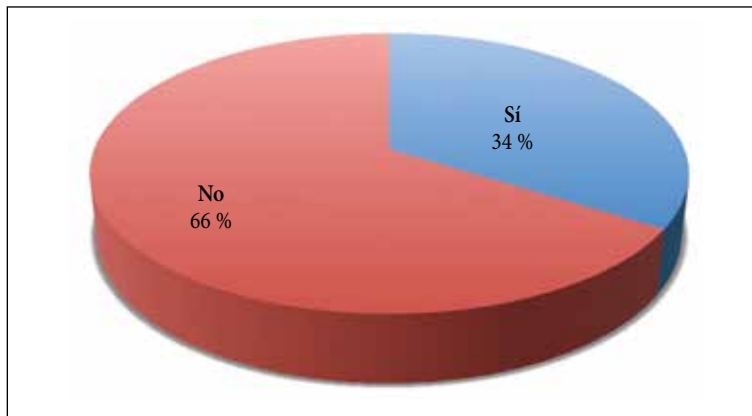
Por áreas de estudios universitarios el 25% de las personas son de Ciencias Sociales, el 17% de Magisterio y Pedagogía, 13% Artes y Humanidades, 12% Biología y Agronomía, 10% Ingeniería y Arquitectura, 8% Periodismo y Comunicación, 6% Ciencias de la Salud.

Porcentaje según área de estudios



Del total de personas que hacen el curso viajan a algún Campo de Solidaridad el 34% frente al 66% que no viaja.

Porcentaje según personas que viajan a algún campo del total de asistentes al curso



Los Campos de Solidaridad que tiene SETEM Navarra-Nafarroa son todos en Latinoamérica: Argentina, Ecuador, Perú, Chile y Brasil son los países de destino.

En relación al perfil tipo del curso en Navarra podemos decir que una mujer menor de 30 años, con estudios universitarios, preferentemente de las áreas de Ciencias Sociales, Magisterio y Pedagogía.

Comentar el hecho de la gran mayoría de participantes en el curso de mujeres La feminización de la cooperación al desarrollo es algo evidente, en el caso de los Campos Solidarios también se ve esta tendencia. Comentar que todo espacio feminizado, socialmente tiene riesgo de verse desvalorizado relegado únicamente al sector femenino, por lo que puede suponer de riesgo de ser menos atractivo para los hombres.

El nivel de estudios de los participantes es alto por lo que el nivel académico de la formación impartida tiene que ser alto. En este sentido SETEM Navarra-Nafarroa ha optado por traer ponentes especializados en la materia que imparten con amplia trayectoria en temas de cooperación al desarrollo y en muchos casos vinculados a la formación formal universitaria. Son varios los profesores universitarios tanto de la Universidad Pública de Navarra como de la Universidad de Navarra que llevan años participando en el curso como profesores.

El rango de edad mayoritario, menor de 30 años responde a la mayor disponibilidad de tiempo, inclusive para dedicar un mes en verano, por su momento vital.

## CONCLUSIONES

Uno de los principales objetivos de los Campos Solidarios es propiciar que los participantes puedan tomar conciencia de otras realidades y se vayan convirtiendo en personas más activas, críticas y reflexivas a la hora de reclamar modelos más justos y



respetuosos con los derechos y la identidad de los pueblos del Sur. Tras una mirada a la trayectoria de estos últimos años podemos decir que el paso de los jóvenes por el Ciclo de Educación para el Desarrollo, los llamados Campos Solidarios sirve para abrir los ojos a nuevas realidades, vivir experiencias que les ayuda al crecimiento personal y les prepara para una sociedad globalizada cada día más compleja. En definitiva les permite a la vuelta tener otra mirada hacia el mundo que les rodea, tomar conciencia de la pobreza, dignificar el sur y acabar con estereotipos, acabar con una postura paternalista, etc. pasos todos que contribuyen para conseguir personas más comprometidas con la construcción de un mundo más justo y solidario, tanto en el Norte como en el Sur.

De acuerdo al estudio citado, *La mancha de aceite. 20 años de Campos de Solidaridad: impacto en la sociedad catalana*, realizado a partir de grupos de discusión y de entrevistas en profundidad, destacan como «los Campos de Solidaridad demuestran un gran potencial para generar las transformaciones individuales y colectivas que el mundo necesita». Podemos decir que esta actividad forma sobre las crecientes desigualdades Norte-Sur, genera una mirada crítica y reflexiva sobre el actual orden mundial e impulsa el activismo a favor de modelos más justos y respetuosos con los derechos y la identidad de los pueblos del Sur.

El paso por los Campos de Solidaridad favorece que los participantes decidan aumentar su implicación social. En concreto, en el caso de Catalunya el 79% de las personas que han realizado Campos ha aumentado su implicación social en la sociedad catalana. Por un lado, aquellas personas que antes de la experiencia ya tenían una implicación social activa comentan que el paso por Campos reafirma y da fuerza para continuar llevando a cabo. Los que no tenían una implicación social, después de los Campos deciden implicarse socialmente en Cataluña. Para algunos, esta voluntad acaba convirtiéndose al cabo del tiempo en una dedicación a nivel profesional. Por el tipo de implicación: un 56% participa en una entidad como voluntario, un 53% participa en una entidad como socio y un 15% crea una nueva entidad.

Resultados alentadores que aun siendo conscientes de lo mucho que tenemos por mejorar y viendo los momentos de crisis económica, social y de valores actuales nos ayudan a seguir trabajando y apostando por la formación y la Educación para el Desarrollo como una posible vía para crear una sociedad más justa y solidaria.



# Sensibilización en trata de personas con fines de explotación sexual en la UPNA: buenas prácticas para el fomento de la participación voluntaria de profesionales en el ámbito social

Awareness-raised on human trafficking for sexual exploitation purposes for the Public University of Navarre: good practices to encourage the voluntary participation of professionals in the social sector

Área de Movilización Social de Médicos del Mundo Navarra

Médicos del Mundo Navarra  
blanca.fraile@medicosdelmundo.org

**Resumen:** Nuestra organización trabaja bajo un prisma de enfoque de derechos humanos y género, por ello nos posicionamos cerca de titulares de derechos que estén en riesgo de exclusión o que sean especialmente vulnerables. Entendiendo este concepto, la ciudadanía es global, no hay ciudadanía del norte y del sur, sino una ciudadanía global. Como organización de la sociedad civil tenemos la responsabilidad de intervenir, testimoniar y denunciar las vulneraciones de derechos humanos, por ello no solo tenemos proyectos de cooperación en países del sur, sino que también trabajamos con titulares de derechos aquí en el norte, en proyectos de inclusión social, sensibilización, y educación para el desarrollo.

En España tenemos proyectos de inclusión social, y en concreto en Navarra trabajamos con población inmigrante en riesgo de exclusión (principalmente mujeres africanas) y con personas en situación de prostitución.

**Palabras clave:** sensibilización y educación para el desarrollo; voluntariado universitario; trata de personas con fines de explotación sexual.

**Abstract:** Our organization works under a perspective of Human Rights and gender approach, for that reason we positioned ourselves near to holders of rights that are at risk of exclusion or who are especially vulnerable. Understanding this concept, the citizenship is global; there is no citizenship of the north and the south, but a global citizenship. As an organization of the civil society we have a responsibility to intervene, attest and report violations of Human Rights, therefore not only we have cooperation projects in southern countries, but we also work with holders of rights here in the North, in projects for social inclusion, awareness-raising and development education.

In Spain we have projects for Social Inclusion, and in particular in Navarre we worked with immigrant population at risk of exclusion (mainly African women) and with people in prostitution.

**Key words:** Awareness-raising and Development Education; University volunteering; Human trafficking for sexual exploitation purposes.

## INTRODUCCIÓN

Médicos del Mundo es una asociación internacional, humanitaria y de voluntariado que trabaja por el derecho universal a la salud mediante la atención sanitaria, la denuncia, el testimonio y la acción política y social junto a poblaciones excluidas, vulnerables o víctimas de crisis.

Pretendemos un mundo en el que la **universalidad de los derechos humanos, y especialmente del derecho humano a la salud, sea real y efectiva**. Para aportar sus capacidades en pos de este objetivo, queremos constituirnos como un movimiento de hombres y mujeres apasionados y comprometidos, positivos en su fondo y efectivos en sus acciones; hombres y mujeres que se organizan de forma independiente de todo poder y con rigor en sus formas para transformar un entorno global; personas que

participan en base a unos valores para la construcción de un nuevo modelo de convivencia desde el convencimiento de que el derecho a la salud es y debe ser universal y en condiciones de igualdad; mujeres y hombres que quieren conseguir que el género y la violencia física, económica, medioambiental o cultural dejen de determinar la salud de la población del planeta

Como agente de cambio social, nos implicamos, a través de todas nuestras intervenciones, en la eliminación de las normas, políticas y prácticas sociales que toleran o incluso favorecen violaciones del Derechos humanos, especialmente el derecho a la salud.

Las acciones de inclusión social que Médicos del Mundo desarrolla en el Estado español están orientadas a facilitar que las personas en riesgo o situación de exclusión social puedan acceder a los servicios sociales y sanitarios existentes con criterios de equidad. Dado que la intervención se centra en los colectivos en riesgo de exclusión, debemos mantener un análisis permanente del contexto que nos permita responder ante las nuevas necesidades sociales que puedan emerger.

Asimismo, pretendemos generar conciencias críticas a fin de construir una nueva sociedad civil comprometida con el cambio social, mediante el trabajo con titulares de derechos, obligaciones y responsabilidades para la eliminación de las causas de la vulneración del derecho a la salud y la construcción de sociedades más justas. Una conciencia crítica para la que Médicos del Mundo, como asociación de voluntariado, se propone también como espacio de participación voluntaria y sobre todo ciudadana. Para ello, apostamos por una Educación para el Desarrollo, entendida como Educación para la Ciudadanía, coherente con nuestra mirada misional y vinculada e interdependiente con las acciones en otras áreas misionales.

## LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LAS UNIVERSIDADES: MÉDICOS DEL MUNDO COMO TITULAR DE RESPONSABILIDADES

Decía un insigne pedagogo español, Giner de los Ríos, que la Universidad es la «conciencia ética de la vida», y así, la finalidad de la Universidad no es sólo formar académicamente, sino también formar en y transmitir valores éticos.

La formación, en la Universidad, tiene dos grandes vertientes, por un lado la formación profesional y, por otro lado, la formación humana. La primera trata de aprehender la realidad y de enfrentarse con ella, a través de los conocimientos académicos y pedagógicos, la segunda, la formación humana, es más complicada, y más sutil, y pretende dotar al alumnado universitario de valores que le permitan reflexionar sobre lo que ve y sobre lo que aprende, ejercer una reflexión crítica sobre eso y le de las herramientas que le permitan transformarlo.

Esta formación no «reglada», no del todo académica, se denomina Educación para el Desarrollo, o Educación para la Ciudadanía Global, una educación crítica, transformadora, vital, que tiene el compromiso de fomentar los valores de solidaridad, justicia, desarrollo y cooperación; y de promover los derechos humanos y la equidad de género entre la comunidad universitaria, con el fin de sensibilizarla sobre la realidad de los de-

rechos humanos en el mundo, abordando las desigualdades e injusticias e intentando promover su implicación en el mundo que la rodea, con el objetivo de transformarla, modificarla y hacer de este mundo un lugar más solidario, y más justo.

La Educación para el Desarrollo en las Universidades españolas no está aún considerada como una asignatura troncal, sino que se trata de una actividad puntual, transversal, que suele depender de las Oficinas Universitarias de Cooperación al Desarrollo. Las actividades desarrolladas en Educación para el Desarrollo en las universidades tienen bastante que ver, en general, con la cooperación, nutriéndose de las experiencias que tanto el alumnado, como el persona docente y el personal de administración y servicios, hayan podido tener de cooperación en el Sur. Una organización que nació en el ámbito universitario y que trabaja temas de EpD y de cooperación es Ingeniería sin Fronteras, que entiende la Educación para el Desarrollo como una herramienta de transformación integral para la promoción de valores y actitudes de justicia social entre el alumnado universitario, a través de acciones de sensibilización y voluntariado.

La Universidad es un organismo vivo y en continua transformación, por ello abre sus puertas a entidades y organizaciones que trabajan la Educación para el Desarrollo en sus diversas vertientes, así fue como Médicos del Mundo llegó a la Universidad Pública de Navarra, a través de la observación directa de la realidad que, como titulares de responsabilidades que somos, tenemos, podemos elaborar y poner en marcha proyectos de sensibilización y EpD destinados a contar esa realidad y a generar en el alumnado universitario la necesidad de transformarla.

## PROYECTO DE INCLUSIÓN Y LA SENSIBILIZACIÓN

Nuestra organización trabaja bajo un prisma de enfoque de derechos humanos y género, por ello nos posicionamos cerca de titulares de derechos que estén en riesgo de exclusión o que sean especialmente vulnerables. Entendiendo este concepto, la ciudadanía es global, no hay ciudadanía del norte y del sur, sino una ciudadanía global. Como organización de la sociedad civil tenemos la responsabilidad de intervenir, testimoniar y denunciar las vulneraciones de derechos humanos, por ello no sólo tenemos proyectos de cooperación en países del sur, sino que también trabajamos con titulares de derechos aquí en el norte, en proyectos de inclusión social, sensibilización, y educación para el desarrollo.

En España tenemos proyectos de inclusión social, y en concreto en Navarra trabajamos con población inmigrante en riesgo de exclusión (principalmente mujeres africanas) y con personas en situación de prostitución. En estas áreas de trabajo se conforma por un nutrido grupo de voluntariado, incluye una persona técnica que orienta y apoya al voluntariado para poder dar un enfoque más técnico a la intervención.

El trabajo de intervención en el área de prostitución parte de un análisis de las realidades que viven las personas, en su mayor parte, mujeres, en situación de prostitución, con las cuales se interviene, haciéndolas partícipes de este diagnóstico de manera indirecta, al estar al lado de titulares de derechos podemos encontrar algunas claves

que contribuirán a la transformación de esa realidad, que esta vulnerando los derechos de esas personas en situación de prostitución y exclusión.

Dentro del trabajo que hacemos en el área de prostitución también se trabaja identificando y derivando a víctimas de trata, el trabajo tan cercano con estas personas de extrema vulnerabilidad nos ha hecho profundizar en la necesidad de sensibilizar a la población de la existencia de este fenómeno. En la «sociedad de consumo» en la que vivimos, el uso del sexo rápido y fácil va en aumento, y con ello el propio «consumo» de la prostitución, siendo cada vez más aceptado en el conjunto de la sociedad y usado por diferentes perfiles de clientes, cada vez más variado en cuanto a estrato social, edad, etc. Esto conlleva una necesidad cada vez mayor de personas que ejerzan la prostitución y las redes de trata son cada vez más.

Desde el voluntariado del área se incluye la sensibilización como un eje clave para esta transformación social y poder cambiar a largo plazo estas situaciones de vulneración de derechos con las que nos encontramos a diario. El hacer visibles la existencia de esta problemática a toda la ciudadanía global es muy importante, además de hacerlo de manera específica con algunos sectores poblacionales, como con los jóvenes, ya que el uso de la prostitución es cada vez mayor.

También desde el área se vio fundamental el llegar a algunos gremios profesionales, como son el jurídico o los cuerpos de seguridad del estado (policía nacional y de extranjería), ya que en su recorrido profesional se encontrarán con personas que hayan sido o sean víctimas de trata, el estar en esta condición, reconocida como violencia de género, y que se convierte de una vulnerabilidad extrema para la persona que la sufre, estos gremios profesionales tienen que estar preparados para reconocer cuando una persona está siendo víctima de trata y conocer las necesidades específicas que tienen.

Por todo ello se plantea en el año 2011, por primera vez en la sede autonómica de Navarra, un proyecto específico de sensibilización en Trata, que tiene como fin sensibilizar a la población joven sobre esta situación; razón, que junto a la de formar a futuros profesionales, nos impulsó a elegir la universidad como un ámbito fundamental en el que trabajar como espacio de formación a futuros profesionales y a la vez población joven.

## SENSIBILIZACIÓN EN LA UPNA

Cuando planteamos el proyecto se decidió el trabajar con el Área de Derecho, porque como ya hemos apuntado anteriormente, durante nuestras intervenciones hemos tenido que coordinarnos con profesionales del ámbito jurídico y, somos conscientes de que en el ámbito teórico desconocen totalmente las causas y consecuencias de las personas en situación de prostitución que son víctimas de trata; y cuales son los mecanismos de protección que a nivel legal tienen. Pero la realidad es que, a lo largo de su carrera profesional se encuentran con personas en estas situaciones, por lo tanto hay un vacío formativo de una realidad con la que se encuentran profesionalmente, y que

impide en al mayoría de los casos, las buenas prácticas hacia este colectivo tan vulnerable y excluido.

La intervención en la Universidad Pública de Navarra, fue fácil de planificar y ejecutar porque contamos con el apoyo de dos docentes de que nos cedieron un espacio dentro de su asignatura, que se enmarca oferta en 4.º de derecho, y que está relacionada con derechos fundamentales.

La ejecución se realizó durante los días 24 y 25 de octubre, donde se llevaron a cabo dos sesiones de formación y sensibilización en «Prostitución y Trata con fines de explotación sexual». Las sesiones se dividieron por contenido, una primera sesión mas dirigida a desmontar mitos e introducir la temática al alumnado, en ella se utilizaron audiovisuales y a través de preguntas y con debate se introdujo el marco conceptual. Esta sesión la impartió el responsable de inclusión social de la sede central de Madrid apoyado en el voluntariado y el equipo técnico.

La segunda sesión fue más específica de derecho, en la que se acercó al alumnado a las herramientas y mecanismos legales existentes en relación a esta temática. La sesión la impartió una voluntaria de nuestra organización que es Licenciada en Derecho y se está especializando en esta temática, ya que viene desde hace tiempo formándose dentro y fuera de nuestra asociación (talleres, foros, jornadas, grupos de trabajo, etc.) y tiene una implicación y reconocimiento cada vez mayor.

El inicio de la primera sesión y al final de la segunda se pasó un pre-test y un post-test respectivamente, con la intención de conocer el punto de partida del alumnado y la modificación de sus prejuicios, así como para evaluar el aumento o no del conocimiento adquirido en las dos sesiones.

El nivel de participación y de interés, según reflejan las evaluaciones, fue muy alto, y se descubrió la importancia de tener la aplicación de ejemplos reales sobre los conocimientos adquiridos en su recorrido académico, y de incorporar un tema tan invisibilizados, pero que a su vez forma parte de la realidad social que no se encuentra muy a menudo en los planes académicos.

El sistema de evaluación que utilizamos, proviene de los proyectos de Educación al desarrollo que implementamos. Consiste en pasar antes de la sensibilización un cuestionario, al que llamamos pretest, y que nos ayuda a ver el nivel de información y de contacto con la realidad que se va a visibilizar, de los participantes de esa misma sensibilización. Por un lado es una manera indirecta de que esas personas tomen conciencia de cuanto y como saben, acerca del tema a tratar; y por otro lado, nos sirve de herramienta de evaluación de la misma acción de sensibilización, al ser completado con un segundo cuestionario, el post-test, que se pasa una vez finalizada la misma. Con la combinación de ambos encontramos una herramienta cuantitativa de cuanto han podido aumentar su conocimiento en la temática de la sensibilización.

En el caso que usamos como ejemplo, pudimos comprobar como el alumnado, en su gran mayoría desconocía la relación tan directa entre prostitución y trata, justificando la primera, en muchos casos por desconocimiento de la segunda. Vimos la ausencia en el pretest de la figura del «cliente» como parte responsable de todo este círculo, y a

su vez comprobamos con el posttest como la mayoría del alumnado considero a posteriori como una de las figuras clave para la existencia de la prostitución y por lo tanto de la trata. Lo mas interesante fue comprobar como la mayoría no relacionaba la trata con su realidad mas cercana, al negar en muchos casos la existencia en Navarra de casos de trata; o como desconocían por completo las herramientas jurídicas que se vinculan a esta problemática. Hubo, durante el debate surgido, resistencias a querer conocer, y por lo tanto asumir estas realidades; pero a la vez hubo muestras de agradecimientos por acercar esta misma realidad, tan invisibilizada.

Como resultado de buena práctica, queremos poner en valor lo que consideramos el gran triunfo de esta intervención, que fue el interés suscitado en un grupo del alumnado, que quiso conocer mas a fondo el trabajo de nuestra asociación en este ámbito, y las formas de participación que podrían tener, no solo como ciudadanía sino como futuros profesionales. Este interés derivó en la participación de un grupo de 5 personas como voluntarias de nuestra asociación, conformándose así un grupo voluntariado del ámbito jurídico, cuya objetivo final lo situamos en dar apoyo y asesoramiento, siempre a un nivel muy inmediato y básico, no solo al área de prostitución sino a las dos áreas que conforman el trabajo que hacemos en inclusión social de nuestra sede en Navarra.

## CONCLUSIONES

La Sensibilización puede ser un primer paso de información y acercamiento a situaciones reales; es muy importante el poder acercar a la ciudadanía esta información para despertar, en un primer nivel el interés, que luego llevará a esas personas sensibilizadas a profundizar en ello, y preguntarse por el qué puedo hacer yo como persona, como ciudadanía y como profesional; y así, formar parte de una masa crítica, concienciada y formada que contribuya al cambio social.

Con esta experiencia hemos visto como existe un vacío de formación académica en este tipo de temas; temas que parten de una realidad social la mayoría de las veces muy poco visible y reconocible. Esto denota que existe una gran rigidez en los contenidos, que se están centrando estrictamente en un valor académico, en este espacio formativo como es la universidad, y por lo tanto, hace que la mayoría de las veces esté muy alejado de la realidad. Consideramos muy interesante las experiencias como la nuestra, donde el dejar espacio a agentes externos a esta comunidad universitaria, pero que están en contacto con esas realidades con las que se van a enfrentar como profesionales en un futuro, se convierten en una buena práctica de educación, participación y sensibilización.

Este tipo de espacios tan necesarios deberían ser contemplados, y por lo tanto protocolizados. No deberían ser encuentros fortuitos entre una organización social y el profesorado que te apoya espontáneamente y gracias a una afinidad que tiene más que ver con la suerte o casualidad de las personas, que con la creencia académica del valor que tienen este tipo de aprendizajes en un espacio tan formal y rígido, en los contenidos y formas jerárquicas, como es el ámbito universitario.



Esta buena práctica nos da la razón en que las organizaciones sociales y no gubernamentales, somos una buena opción como agentes formativos externos para complementar esa formación y aterrizarla en una realidad con la que el profesional se va a encontrar en el momento en que ponga un pie fuera de su recorrido académico universitario, y si no formas a la comunidad universitaria para estar preparada a asumir desde su profesión esta realidad es que entonces la educación universitaria queda incompleta. Y aquí queremos apuntar en que esta colaboración puede tener una perspectiva bidireccional.

Creemos interesante la vinculación que se establece con las asociaciones desde la participación en ellas como persona voluntaria. El voluntariado, aunque en absoluto sea una figura incompatible con figuras como la colaboración en prácticas, la persona que se vincula de manera voluntaria al no estar mediado por un logro concreto y académico, permite una implicación personal asociativa que, en el caso de Médicos del Mundo, posibilita la progresiva asunción de retos éticos muy vinculados, en este caso, al crecimiento profesional y ético, llegando incluso a tener un papel relevante como es el de denuncia y liderazgo, y por qué no, de ser parte de órganos de gobierno, una vez convertida la persona en asociada.

Si hacerse, no ser, ciudadano o ciudadana es un ejercicio ético que implica necesariamente una apuesta personal por el ser con los otros y otras en un marco democrático, en Médicos del Mundo nos proponemos como un espacio de re-creación de la realidad que se quiere cambiar o transformar, en este caso aportando una profesionalidad; pero, también, en un espacio desde el que mirarse, hacerse y convertirse en ciudadano y ciudadana global como comentábamos más arriba.

En este contexto, creemos fundamental fomentar la participación de profesionales universitarios en su entorno, pudiendo tener una aplicación práctica de los conocimientos teóricos aprendidos en la Universidad, de manera que tendremos unos y unas mejores profesionales, más conscientes de la realidad y de su entorno. Y experiencias como la que hemos desarrollado en la UPNA, nos muestra la importancia de fomentar este tipo de espacios que luego derivarán en una participación en su contexto de estos y estas profesionales, hacia la transformación de su propio entorno (local y global), para nuestra entidad esta experiencia de buenas prácticas viene de la mano de la vinculación de un grupo de alumnado de la clase en la que se desarrolló el trabajo de sensibilización en voluntariado jurídico de nuestra organización.



# Experiencia práctica de cooperación universitaria: campaña de comunicación ONG's

## Practical experience in Cooperation for Development: Communication Campaign for NGOs

Cristina RONCAL OLORIZ

Facultad CCEE. Universidad Pública de Navarra  
cristina.roncal@unavarra.es

**Resumen:** Estudiantes de las titulaciones de la Diplomatura de Ciencias Empresariales y de Ingeniería Técnica de Telecomunicación de la Universidad Pública de Navarra elaboraron de forma conjunta como proyecto de fin de curso un plan de comunicación para el Consorcio de ONG de Comercio Justo de Navarra durante el curso 2010-2011. En total participaron una treintena de estudiantes de ambas carreras distribuidos en cuatro equipos. El trabajo de los alumnos de Empresariales consistía en la elaboración de un plan de comunicación que incluía un análisis de estas entidades y las acciones que se deben llevar a cabo para difundir la labor que realizan. Por su parte, los estudiantes de Telecomunicación se encargaron de la realización de un spot publicitario que se incluía dentro de la campaña. Los alumnos involucrados en el proyecto valoraron la experiencia muy positivamente.

**Palabras clave:** campaña de sensibilización; plan de comunicación; organizaciones no lucrativas; ONG; conocimiento aplicado a un proyecto real.

**Abstract:** Students of the degrees of Business Administration and Telecommunications Engineering of the Public University of Navarra developed as a final year project a communication plan for the «NGO Consortium Navarra Fair Trade» during the 2010-2011. In total, thirty students of both degrees divided into four teams took part in this project. The work consisted for Business students to develop a communication plan that included a strategic analysis of these organizations and a definition of the actions to be carried out to spread their work into the society using communication tools. Meanwhile, students of Telecommunications degree produced an advertisement included into the awareness campaign. Students involved in the project valued the experience very positively.

**Key words:** awareness campaign; communication plan; non-profit organizations; NGO, applied knowledge real project.

## INTRODUCCIÓN

A continuación se presenta la experiencia práctica de cooperación entre alumnos de la Universidad Pública de Navarra y las ONG.

En primer lugar se expone cómo surge la iniciativa, en segundo lugar se describe en qué consistía dicha experiencia para finalmente realizar una valoración sobre los resultados de la misma. En el anexo se han incluido, detalle del esquema de trabajo, resultado de votaciones entre los mejores trabajos expuestos, *links* de acceso a spots y webs sobre trabajo realizado y ejemplo de material creativo propuesto en la campaña.

## PUNTO DE PARTIDA

Durante el curso 2010/2011, el Consorcio de ONG de Comercio Justo de Navarra integrado por Adsis-Equimercado, Alboan, IntermonOxfam, Fundación Vicente Ferrer, OCSI, Medicus Mundi Navarra y SETEM Navarra-Nafarroa, a través de la

sección de Cooperación Universitaria para el Desarrollo de la Universidad Pública de Navarra, propuso la idea de colaborar con la Facultad de CCEE para que alumnos que cursasen asignaturas relacionadas con comunicación y marketing elaborasen el Plan de Comunicación para el Consorcio.

La responsable de la sección, D.<sup>a</sup> Susana Irisarri, divulgó dicha propuesta entre el profesorado que impartía asignaturas afines al área de marketing. El proyecto cumplía cuatro objetivos:

- Difundir las actividades del Consorcio entre los estudiantes, jóvenes entre 20-30 años.
- Aplicar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en una actividad práctica real con contenido social.
- Conocer la visión actual de los jóvenes sobre las ONG.
- Promover entre los estudiantes universitarios el desarrollo profesional en otros ámbitos distintos a los habituales (organizaciones con ánimo de lucro).

La asignatura idónea era Publicidad, Promoción y Relaciones Públicas cursada en 3.º curso de la Diplomatura de Empresariales, impartida por D.<sup>a</sup> Cristina Roncal. En dicha asignatura el proyecto final de curso consistía en diseñar y desarrollar un plan de comunicación por grupos de trabajo de entre 5-7 alumnos para una empresa seleccionada por los estudiantes. Dentro del Plan de Comunicación debían desarrollar entre otros aspectos una campaña publicitaria que debía contener un spot publicitario. Para poder desarrollar técnicamente el spot se trabajaba conjuntamente con los alumnos de la asignatura de Producción Multimedia Interactiva cursada por estudiantes de Telecomunicación de la especialidad Imagen y Sonido, impartida por D. Mikel Sagües. A final de curso, cada grupo debía exponer el plan de comunicación así como mostrar la campaña de publicidad al resto de alumnos. Los propios alumnos votarían a las mejores campañas del curso.

Dado el interés que suponía trabajar con un proyecto real y que se ajustaba plenamente al objetivo del proyecto fin de curso que debían realizar en las asignaturas, se propuso a los alumnos para que voluntariamente seleccionasen la ONG como objeto del trabajo.

De un total de 96 alumnos matriculados en la asignatura de Publicidad se formaron 17 grupos de trabajo de los cuales 4 seleccionaron el consorcio Comercio Justo y un grupo la ONG Setem, campaña Ropa Limpia. Así mismo en la asignatura de Producción Multimedia también se formaron 17 grupos de 3-4 alumnos cada uno. En total 150 alumnos iban a recibir información sobre las ONG.

Los alumnos necesitaban involucrarse y entender a la perfección la organización seleccionada para poder desarrollar el Plan de Comunicación. Para los alumnos que seleccionaron empresas, la búsqueda de información, la comprensión de la organización y la aplicación de los conceptos de marketing y comunicación era bastante más sencillo que para aquellos alumnos que eligieron realizar el trabajo sobre las ONG.

La primera dificultad con la que se encontraron era la falta de conocimiento sobre el Consorcio Comercio Justo. Antes de iniciar el trabajo contaban con una percepción sesgada sobre las actividades del Consorcio e incluso asociaban el Comercio Justo a un único producto: el café.

La segunda dificultad con la que se enfrentaban era la no comprensión del consorcio como cualquier otra organización desde el punto de vista de marketing y comunicación.

Para facilitar la comprensión y la obtención de información del consorcio mantuvieron diversas reuniones con el coordinador del Consorcio D. Angel Gainza.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Con el fin de entender el grado de involucración que se requiere para la elaboración del Plan de Comunicación describimos brevemente el contenido del mismo.

En una primera etapa los alumnos debían obtener información de la empresa/organización seleccionada para realizar un análisis de situación consistente en conocer la historia, misión, visión objetivos, situación económica y financiera, cartera de productos, de la organización. Asimismo debían analizar el sector y los consumidores o público objetivo donde se enmarcaba la empresa/organización seleccionada.

Los grupos de trabajo que seleccionaron el consorcio Comercio Justo analizaron las distintas ONG que conforman el panorama nacional, sus objetivos, su público objetivo, su producto/servicio, sus planes de comercialización para posteriormente realizar un análisis comparativo respecto del Consorcio. Por último examinaron como la situación del entorno económico, tecnológico, político-legal, cultural y social afectaba a la consecución de los objetivos de las ONG. Con la información obtenida en esta primera etapa elaboraron un cuadro DAFO consistente en describir los puntos fuertes y puntos débiles del Consorcio así como las amenazas y oportunidades dentro del sector.

Durante el desarrollo de esta primera etapa, los alumnos fueron conscientes del gran desconocimiento que poseían sobre las actividades y forma de funcionamiento de las ONG y en concreto del Consorcio. Manifestaron en todo momento su extrañeza que siendo ellos un público objetivo del Consorcio no tuvieran conocimiento de la gran labor social y de desarrollo que realizan. A partir de este momento, fue cuando los alumnos fueron conscientes de la importante tarea que tienen las ONG en la búsqueda de financiación para poder impulsar proyectos para el desarrollo económico, mejorar la calidad de vida, fomentar la educación y formación integral etc. en países en vías de desarrollo. Es a partir de aquí dónde se produjo un punto de inflexión entre los estudiantes y comenzó una implicación e involucración superior a la meramente necesaria para obtener una calificación del proyecto fin de curso para aprobar la asignatura.

En una segunda etapa, los alumnos debían segmentar a los potenciales consumidores, seleccionar el público objetivo idóneo para los objetivos del Consorcio así como definir el posicionamiento más adecuado. En este momento se dieron cuenta de que los conceptos adquiridos en la asignatura debían aplicarse exactamente igual a una empresa que a una organización sin ánimo de lucro. Llegaron por sí mismos a la conclusión que desde el punto de vista de marketing y comunicación toda organización independientemente de si su finalidad es la rentabilidad económica o social debe planificar y desarrollar una estrategia de marketing y un elaborar un plan de comunicación eficaz para acercar y dar a conocer el producto/servicio a su público objetivo. Es en este punto dónde el alumno contempla que su carrera profesional no debe centrarse únicamente en el sector de la empresa sino que puede iniciar también su trayectoria profesional en el ámbito de las ONG.

Por último, la tercera etapa consistía en la elaboración del Plan de Comunicación que incluía el desarrollo de los Programas de Publicidad, Promoción de ventas y Relaciones Públicas junto con la propuesta económica del coste de todas las acciones que se incluían en el plan. La parte más complicada para los alumnos que seleccionaron el Consorcio era ajustar un presupuesto simulado de «cero euros» con la realización de las acciones. El hecho de que contasen con presupuesto «cero» no eximía para que su trabajo fuese de la misma calidad y eficacia que el resto de trabajos sobre empresas. Teniendo en cuenta que mientras los alumnos que trabajaban para empresas contaban con presupuestos basados en facturación y que oscilaban entre 50.000€ a 1.000.000€ la complejidad para quienes no contaban con presupuesto era bastante superior. Este hecho provocó que los estudiantes desarrollasen mejor sus habilidades creativas no sólo para el diseño del plan sino también para proponer la viabilidad del mismo sin recursos.

En esta fase colaboraban con los alumnos de Telecomunicaciones para la realización del spot con el apoyo técnico del estudio de televisión de la UPNA. Los alumnos de Empresariales se ocupaban de la parte estratégica y los alumnos de Telecomunicaciones de la producción del spot. Para poder formar un buen equipo de trabajo los grupos de Empresariales entregaban un brieffing creativo junto con un story board a los grupos de Telecomunicaciones que se encargaban de la realización técnica, para lo cual debían también comprender exactamente qué mensaje se pretendía transmitir a través del spot y por consiguiente, en qué consistía el Consorcio, sus objetivos, actividades, proyectos en curso etc. El trabajo de los «Teleco» no sólo consistía en realizar el spot de la campaña de publicidad, sino que también debían desarrollar una web para el Consorcio utilizando diversos recursos técnicos requeridos por su profesor. Debido a ello, para poder desarrollar la web del Consorcio también tenían que estar muy implicados en conocer y comprender la esencia de las ONG.

Los cinco grupos que participaron en el trabajo para ONG llegaron a la conclusión de que la principal problemática era la falta de conocimiento del público en general sobre las actividades del Consorcio unido al hecho de que no se realizaba una

segmentación adecuada. Bajo estas premisas cada grupo desarrolló de forma diferente el plan de comunicación. Desde un punto de vista pedagógico, fue muy interesante y enriquecedor conocer como solucionaban el mismo problema con diferentes alternativas tanto en el diseño creativo del mensaje a transmitir, como en el spot publicitario, en la planificación de medios y en la utilización de distintas herramientas para la promoción de ventas y relaciones públicas.

Al finalizar el curso, los trabajos debían ser presentados y explicados al resto de alumnos así como a los responsables de las diferentes ONG. Dado que se debía exponer el plan de comunicación realizado por los grupos que habían seleccionado el Consorcio, tanto en la asignatura de Publicidad como en la asignatura de Producción Multimedia, la difusión sobre las actividades de las ONG se produjo entre los 150 alumnos.

Este proyecto de fin de curso suponía el 60% de la calificación final de la asignatura y un 10% de la nota se obtenía por la votación entre todos los alumnos de clase a los 3 mejores planes de comunicación de todos los grupos. De los 17 trabajos en grupo presentados, 2 de los trabajos sobre Setem Ropa Limpia y Consorcio Comercio Justo consiguieron el primer y tercer puesto, respectivamente, en las votaciones de los alumnos.

Las calificaciones académicas no difirieron mucho de los resultados de las votaciones.

Finalizado el curso, los grupos participantes se reunieron tanto con los coordinadores del Consorcio como de Setem para exponer y presentar de forma individualizada sus planes de comunicación.

## VALORACIÓN FINAL

Para la evaluación de esta experiencia práctica por una parte expondremos la valoración desde el punto de vista académico de los profesores que impartían las asignaturas, por otra parte de las ONG y por último desde el punto de vista de los estudiantes de ambas materias.

Tras la realización del trabajo, como profesora de la asignatura uno de los puntos de reflexión fue el poco tiempo que se dedica en general a exponer en las clases casos, trabajos, experiencias prácticas... sobre actividades u organizaciones con la finalidad de promover el desarrollo social y económico en países en vías de desarrollo. Como en toda organización, son aplicables los conceptos teóricos impartidos y sirven de ejemplo al igual que las empresas con objetivo de lucro. Las propias clases son un medio idóneo para la difusión entre los estudiantes de estas organizaciones, de su labor social y sirven para que los estudiantes amplíen el abanico de posibilidades para el desarrollo profesional con el añadido de formar parte en la transferencia de conocimiento a países en vías de desarrollo.

Las horas invertidas por los alumnos en la elaboración de actividades prácticas y trabajos en grupo, la supervisión de los mismos por el profesor se plasma en un informe final que tras la calificación económica queda archivado. En la mayoría de los casos, al tratarse de empresas que ya tienen planes de marketing y de comunicación elaborados por especialistas de marketing o agencias de comunicación, los trabajos que han realizado los alumnos no suelen ser de interés para los directivos de las empresas. Sin embargo, para aquellas ONG que no puedan dedicar medios a contratar una agencia para diseñar estrategias de comunicación o no disponen en su equipo de trabajo de especialistas en este área puede ser una oportunidad para poder extraer de los trabajos alguna nueva idea o concepto a aplicar o incluso en este caso concreto implementar de forma real el plan de comunicación planteado por los alumnos, siempre teniendo en cuenta que se trata de trabajos efectuados por estudiantes no por profesionales.

Por otra parte, desde el punto de vista académico, en general, los trabajos que realizaron los alumnos sobre las ONG obtuvieron mejor valoración que los trabajos sobre empresas. Analizando las diferencias se podía detectar una mayor inmersión, implicación y compromiso por parte de los alumnos dando como resultado un trabajo más completo en las ONG que en las empresas. Se percibía la responsabilidad con que afrontaban el trabajo. Quedó contrastado que la dedicación en horas para la elaboración del proyecto fue muy superior en estos grupos.

Teniendo en cuenta que era la primera experiencia de este tipo que se aplicaba en la asignatura de Publicidad la valoración general fue muy buena. Es cierto que ciertas cuestiones son susceptibles de mejora. El trabajo podía haberse culminado con la semana del Comercio Justo que habitualmente se realiza durante el mes de mayo y haber aprovechado para realizar una difusión en los medios de comunicación de los trabajos realizados por los estudiantes. No pudo realizarse puesto que era difícil coordinar el calendario académico con las fechas de celebración del Comercio Justo. No obstante son temas que con mejor planificación se puede solucionar.

Otro punto a tener en cuenta, fue la frustración de algunos alumnos desde el punto de vista que al estar tan involucrados en el proyecto, les pesaba tanto la responsabilidad de realizar un excelente trabajo que no se quedaban conformes con el resultado. Este aspecto es muy importante de cara al mundo laboral, la habilidad para manejar situaciones en que «lo perfecto no es incompatible con lo bueno» cuando no se cuentan con los suficientes recursos.

Fue curioso como en las dos primeras semanas del comienzo del proyecto la mayoría de los grupos involucrados en la experiencia, transmitían su «queja» de que dedicaban mucho tiempo y bastante más que los compañeros que habían seleccionado empresas conocidas. Tuvieron mucha dificultad en localizar la información relevante y adecuada para la realización de este trabajo que junto al hecho de que ellos mismos tenían un gran desconocimiento del sector provocaba que estos estudiantes invirtiesen más horas. Sin embargo, a medida que se iba desarrollando el proyecto y se iban involucrando en él, a pesar de que continuaban necesitando mucha dedicación, esas



«quejas» iniciales se transformaron en una gran motivación y responsabilidad por trabajar más. Habían llegado a considerar el trabajo como un compromiso personal y consideraban el tiempo invertido como una necesidad personal fuera ya del ámbito académico.

Desde el punto de vista de las ONG, el objetivo de difundir y divulgar las actividades de las ONG entre universitarios podemos afirmar que si se cumplió. Teniendo en cuenta que la exposición de los trabajos se realizó inicialmente entre los 150 alumnos matriculados en estas asignaturas, que los spots y webs realizados por los estudiantes se podían visualizar en la web de UPNATV, debido al boca a boca entre los estudiantes de otras asignaturas los trabajos fueron vistos por el resto de la comunidad universitaria. Por otra parte, desde el servicio de comunicación consideraron que la iniciativa de preparar trabajos para las titulaciones sobre ONG en la que se involucraban alumnos de diferentes facultades era muy interesante, por lo que publicaron la noticia de dicha experiencia en la página inicial de la web de la Universidad.

Para las ONG fue también muy interesante conocer de primera mano cual era la percepción de los estudiantes acerca de este sector y así como, de ser conscientes de que era necesario emprender más acciones para informar y dar a conocer entre la población el amplio abanico de actividades que desarrollan y la forma en que cada estudiante puede intercambiar una propuesta de valor con estas organizaciones.

Como continuidad a esta primera experiencia piloto, debido a cambios de los planes de estudio de los grados, esta asignatura no se cursa en la actualidad puesto que puede pasar a ser una optativa del último curso de grado, por lo que no se ha podido desarrollar de nuevo concretamente este trabajo.

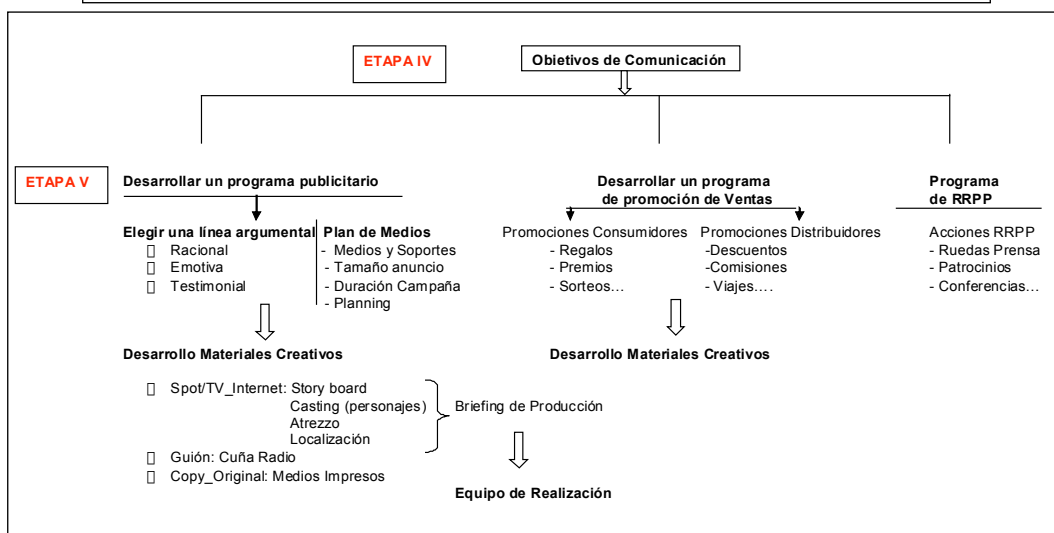
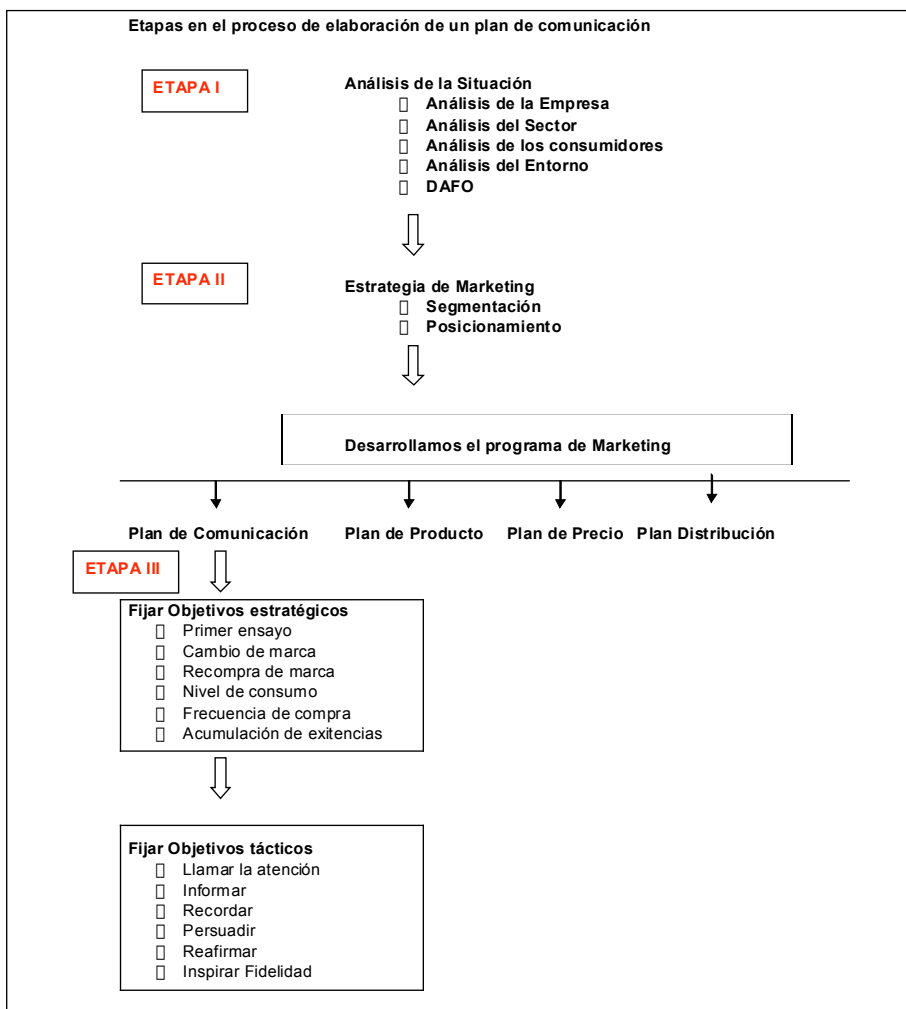
No obstante, este curso 2012/2013 en la asignatura de Dirección Comercial I de 2.º del Grado de Administración de Empresas, se ha iniciado otra experiencia similar. Los alumnos de esta asignatura deben realizar un proyecto fin de curso consistente en la elaboración de la parte de marketing estratégico de un plan de marketing de una empresa seleccionada. Como en la experiencia objeto de esta comunicación, se puso en contacto de nuevo D.<sup>a</sup> Susana Irisarri para que contempláramos la posibilidad de realizar este trabajo para las ONG: ONGD Compromiso por la Mujer en Lambayeque, Perú y la ONG Salinerito en Ecuador. En la actualidad 2 grupos de trabajo han seleccionado estas ONG como objeto de trabajo con fecha de finalización en enero 2013. De momento y para la presente Jornada no se han obtenido resultados como para exponer en esta comunicación.

La mejor valoración y conclusión de esta experiencia es el hecho de volver a participar en una experiencia de este tipo puesto que efectivamente son iniciativas que aportan y enriquecen la formación integral del alumno, desde un punto de vista académico (se amplía la perspectiva de aplicación de los conceptos teóricos impartidos) y desde el punto de vista personal (el conocimiento de la labor social que realizan las ONG y la gratificación de poder aportar su tiempo y dedicación en un sector que puede utilizar sus aportaciones).

Por parte de los estudiantes el *feed-back* transmitido fue muy positivo, a pesar de que conllevarse mayor trabajo. De los comentarios que surgieron y ante la imposibilidad de incluir todos ellos en esta comunicación se cita textualmente el comentario de una de las estudiantes que refleja el sentir general de todos los participantes.

«Sobre mi experiencia: fue muy enriquecedora tanto en lo personal como en lo profesional aunque al final no salió como me habría gustado, el resultado final del trabajo me pareció correcto. De esta experiencia, me quedo con la comunicación que continúo manteniendo con diferentes Ong's con las que contacté para la búsqueda de información sobre este sector y en la actualidad me tienen al tanto de nuevos proyectos y desarrollos sobre todo a través de Facebook. Por otra parte, también he mandado algún curriculum para diferentes ofertas de trabajo que publican las ONG's aunque de momento no hayan salido adelante. Gracias a la oportunidad de conocer este sector a través de la realización del trabajo para la asignatura he contemplado la posibilidad de incorporarme laboralmente en este sector». (Nerea Díaz de Cerio. Egresada de la Diplomatura de Empresariales y participante en el proyecto).

## Anexo I ETAPAS PARA ELABORACIÓN DE UN PLAN DE COMUNICACIÓN



## Anexo II

### RESULTADOS VOTACIONES A LA MEJOR CAMPAÑA ENTRE ALUMNOS

RESULTADOS VOTACIONES CAMPAÑAS DE COMUNICACIÓN			
NOMBRE GRUPO	ORGANIZACIÓN	Puntos obtenidos	POSICIÓN
<b>Día 11 de mayo</b>			
FBA	ROPA LIMPIA	58	1º
PUBLINOVA	ENMARCA2	32	2º
AGENCIA ARA	CONSORCIO COMERCIO JUSTO	27	3º
<b>Día 12 de mayo</b>			
YA PUBLI	MC DONALD'S	26	4º
LOS MANAGERS	BON APETIT	26	4º
COMUNIK4RT3	SAGARDIKOETEXEA	25	5º
PUBLICITY	HORNO ARTESANO	24	6º
<b>RESULTADOS MEJOR CAMPAÑA POR CATEGORÍAS</b>			
1. Decoración_ Muebles	<b>Publinova_ ENMARCA 2</b>		
2. Ong's	<b>FBA_ROPA LIMPIA</b>		
3. Catering	<b>Los managers_ BON APETIT</b>		
4. Casa Rurales	<b>Comunik4rt3_ Sagardikoetxea</b>		
5. Varios:	<b>Empate Lácteos Ultzama y Mc donald's</b>		
Triman Navarra			
Hotel sanchez Ramirez			
Mc Donald's			
Lacteos Ultzama			

## Anexo III

### Spots ONG's

<[https://miaulario.unavarra.es/access/content/group/2012\\_0\\_26315\\_1/Proyecto%20Fin%20de%20Curso/FBA%20Comunication\\_Ropa%20limpia/Spot%20TV%20final.mov](https://miaulario.unavarra.es/access/content/group/2012_0_26315_1/Proyecto%20Fin%20de%20Curso/FBA%20Comunication_Ropa%20limpia/Spot%20TV%20final.mov)>.

<<http://upnatv.unavarra.es/es/pmi/comercio-justo-si-t-sonr-es-ellos-sonr-en>>.

<<http://upnatv.unavarra.es/es/pmi/murco-comercio-justo>>.

<<http://upnatv.unavarra.es/es/pmi/comercio-justo-eliaralei>>.

### Webs ONG's

<<http://130.206.170.120/WebPMMI/pmmi2011/Ara/Ara.html>>.

<<http://130.206.170.120/WebPMMI/pmmi2011/Babel/Babel.html>>.

<<http://130.206.170.120/WebPMMI/pmmi2011/MURCO/MURCO.html>>.

#### Anexo IV EJEMPLOS MATERIAL PROMOCIONAL



Bolsas papel para entregar en los comercios con Mensaje Campaña.



Publicidad en Marquesinas.

## 2.550 bloques de viviendas de Navarra tienen vecinos morosos

La crisis ha triplicado los recibos de la comunidad devueltos por impago

La crisis económica ha llevado a que en Navarra 2.550 comunidades de propietarios cuenten con algún vecino moroso. En este sentido, los recibos de la comunidad que se devuelven por impago se han triplicado y los juicios monitorios, que sirven para reclamar deudas de hasta 30.000 euros, han pasado de 3.928 en 2007 a 9.000 en 2009. NAVARRA 14-15

## La nieve puede volver hoy al centro y sur de Navarra

Las precipitaciones están previstas a partir de la tarde o ya por la noche, y se producirán a cualquier cota NAVARRA 15



Una tafallense, disfrazada. 5/16/2010

## Las calles, llenas de disfraces por carnaval

Localidades como Tafalla, Bera, Lantz y Lesaka vivieron ayer una explosión de colores NAVARRA 20-23

**SI TÚ SONRIÉS..**

*Comercio Justo*

**...ELLOS SONRIEN**

**Te esperamos en la fiesta del Comercio Justo que se celebrará el 14 de Mayo en el Paseo Sarasate, ¡No faltes!**

Boceto de Anuncio en Prensa.



# Fomento del voluntariado y la movilización social entre universitarios de UPNA

Foment of volunteering and social action among university students in UPNA

Nicolás NORIEGA SOLAR

Acción contra el Hambre Navarra  
nnoriega@achesp.org

**Resumen:** La apuesta de Acción contra el Hambre ha sido fomentar el voluntariado y la movilización social en UPNA creando un grupo estable de voluntarios que pueda dar continuidad a las acciones de EPD que desarrollemos allí. Además, la presencia estable de ACH en la UPNA ha fomentado un ambiente de solidaridad y de compromiso entre todos los miembros de la comunidad universitaria y, esperamos que, en el medio plazo, propicie proyectos de investigación aplicada que mejoren las intervenciones de cooperación al desarrollo y emergencia así como que nuevos profesionales se sumen a la lucha contra el hambre desde la Universidad.

En este análisis de voluntariado y del proyecto de Fomento del Voluntariado y la movilización social en UPNA se han utilizado autores como Emilio López Salas, Sebastián Mora, y Luciano Tavazza.

**Palabras clave:** voluntariado; Universidad; hambre.

**Abstract:** Action Against Hunger has strongly pledged for fomenting volunteering and social action among university students. In the past two years a group of stable volunteers has been promoted in UPNA to impulse awareness raising campaigns in Pamplona. Furthermore, the presence of this stable group has developed a sense of solidarity and engagement on cooperation issues among members of the university community. Besides, it is expected that cooperation with University professors and undergraduates will increase, multiplying possibilities of new investigation projects on the specific area of development cooperation and emergency response. Last but not least, it is expected to increase the number of graduates recruited for fighting against hunger as professionals or volunteers.

In this study of volunteering in the project *Foment of volunteering and social action among university students in UPNA*, authors such as Emilio López Salas, Sebastián Mora y Luciano Tavazza, have been used.

**Key words:** volunteering; university; hunger.

## INTRODUCCIÓN-JUSTIFICACIÓN

El espíritu solidario y la ayuda y colaboración entre los seres humanos es consustancial a la historia de la comunidad humana. El voluntariado como expresión organizada y coordinada de esta solidaridad tampoco es un fenómeno reciente, sino que lo encontramos en prácticamente todas las culturas y civilizaciones. Así, el voluntariado no es un fenómeno nuevo en España; si intentásemos hacer un recorrido histórico podríamos buscar sus raíces y matrices culturales en las que se inscribe y sustenta, explícita o implícitamente, hasta la Edad Media, por ejemplo, en la red de hospitales de atención a los peregrinos que realizaban el Camino de Santiago.

Lo que podemos considerar como nueva es la aplicación específica del término voluntariado a esa forma de solidaridad organizada y orientada a otras personas, que antes denominábamos de otras formas. Podríamos decir que es en las tres últimas décadas (a partir de los últimos años 70) cuando se utiliza conforme al sentido que le va-

mos a dar en esta comunicación la expresión voluntariado y cuando más significativo se hace su papel social y experimenta un amplio desarrollo.

Esta rápida evolución del voluntariado, unida al breve espacio temporal en el que se ha manifestado, hace muy difícil tener una visión histórica del mismo. Además de lo dicho, aunque nombremos el término «voluntariado» en singular, nos encontramos con que no podemos hablar de «voluntariado» sino de «voluntariados». Prima lo heterogéneo, lo plural, lo disperso...

Si a estos elementos les unimos la carencia de materiales documentales, investigaciones cuantitativas, cualitativas y estudios comparados, la misión se hace más costosa.

Otro problema que aparece es la concreción del objeto de estudio cuando hablamos del fenómeno del voluntariado: De qué estamos hablando, ¿de organizaciones voluntarias o de las personas voluntarias? ¿O de ambas cosas? Hablar del movimiento voluntario en España es hablar indistintamente de las personas que realizan la acción voluntaria y de las organizaciones de distinto tipo que aparecen en el espacio social.

En este entramado lo que aparece de forma nítida es que en torno al mundo del voluntariado ha habido cambios. Cambios en la forma de actuar, de organizarse, en la definición del mismo término; pero también, y no menos importante, cambios en la forma de valorar esos comportamientos.

De unos orígenes inmediatos en los que el voluntariado era valorado con reservas y cautela por el poder político, por los profesionales de la acción social, por los sindicatos..., pasa a ser mitificado siendo no sólo la expresión última de las políticas sociales, sino un instrumento de vertebración de la sociedad civil. Como apunta Sebastián Mora (1996) el voluntariado ha pasado «de la presencia ignorada a la rabiosa actualidad. De la opacidad a la mitificación».

Una prueba de que el concepto de voluntariado, en el sentido que le damos en esta comunicación, es reciente y no se encuentra suficientemente acotado lo muestran las definiciones que de voluntariado y voluntario/ria aparecen en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (vigésima segunda edición):

**voluntariado.**

1. m. Alistamiento voluntario para el servicio militar.
2. m. Conjunto de los soldados voluntarios.
3. m. Conjunto de las personas que se ofrecen voluntarias para realizar algo.

**voluntario, ria.**

(Del lat. *voluntarius*).

1. adj. Dicho de un acto: Que nace de la voluntad, y no por fuerza o necesidad extrañas a aquella.
2. adj. Que se hace por espontánea voluntad y no por obligación o deber.
3. adj. Que obra por capricho.
4. m. y f. Persona que, entre varias obligadas por turno o designación a ejecutar algún trabajo o servicio, se presta a hacerlo por propia voluntad, sin esperar a que le toque su vez.
5. m. Soldado voluntario.



Como podemos ver, la definición aparece fundamentalmente ligada al voluntariado vinculado a lo militar y no hay alusión al compromiso solidario o en organizaciones sociales.

Así las cosas, para el desarrollo de esta definición vamos a tomar como base una definición de voluntariado, algo más larga y menos académica, atribuida a Luciano Tavazza:

«La persona voluntaria es aquella que además de sus propias obligaciones personales, de modo continuo, desinteresado y responsable, dedica parte de su tiempo a actividades, no en favor si mismo ni de los asociados sino a favor de los demás y de intereses colectivos, según un proyecto que no se agota en la intervención misma, sino que tiende a erradicar o modificar las causas que lo provocan.

Que además de sus propias obligaciones personales».

Luciano Tavazza (1995) explica esta afirmación señalando como persona voluntaria «un ciudadano que, una vez cumplidos sus deberes de estado (estudios, familia, profesión) y civiles (vida administrativa, política o sindical) se pone a disposición desinteresada de la comunidad, promoviendo la solidaridad». No media pues en el voluntariado obligación alguna, salvo la que podríamos denominar «obligación moral» de comprometerse con la comunidad.

Consideración distinta es afirmar que como el voluntariado surge, como acertadamente señaló Adela Cortina, de la «real gana», uno puede realizar voluntariado «cómo, dónde o cuándo quiera». Como veremos más adelante, el voluntariado no es una acción «por libre», sino con otros y para otros, con lo cual esto requiere de una responsabilidad u obligación.

A continuación, se establecen tres características de la acción voluntaria:

- *De modo continuo*

Es una acción continuada en el tiempo. Otra cuestión diferente será determinar en función del tipo de acción qué es lo que determina esa continuidad. Por ejemplo, puede haber consenso cuando definimos una actividad de carácter voluntario que se desarrolla de manera periódica todas las semanas durante 2 horas los jueves por la tarde, pero existe más dificultad a la hora de determinar si existe continuidad en una actividad que se desarrolla durante quince días en verano en una actividad anual, o quien colabora con una organización solamente un día al año en la celebración del «Día de...». Quien determina o no si esa actividad se puede considerar como continua es la propia organización en la que se desarrolla.

La acción voluntaria no es una acción puntual, aislada o esporádica. La ley de Voluntariado 6/1996, en este sentido, es muy clara excluyendo este tipo de actuaciones (art. 3.2). También excluye las ejecutadas por razones familiares, de amistad o buena vecindad. Por lo tanto, no deberíamos definir como voluntariado este tipo de actividades y deberíamos buscar otros términos o expresiones. Este ánimo de diferenciación no se realiza con el ánimo de minusvalorar estas otras formas de participación, tan necesarias como el voluntariado, sino con el ánimo de acotar a la hora de definir.

A veces, nos encontramos intentando promocionar el voluntariado en espacios donde lo que realmente interesa es promover o recuperar tanto las redes de solidaridad primaria (relaciones de buena vecindad) como la solidaridad familiar o de amistad. Tal es el caso de ámbitos rurales.

- *De modo desinteresado*

En el voluntariado no media gratificación o remuneración alguna, sobre todo y claramente, si nos referimos a un valor pecuniario (salvo lo estipulado legalmente que señala que la actividad desarrollada por el voluntariado no le puede ser gravosa). Así las personas voluntarias deben «ser reembolsados por los gastos realizados en el desempeño de sus actividades» (Ley 6/1996, Art. 6 e).

Otra cuestión diferente es la recompensa o gratificación emocional o personal que recibe el voluntariado. Es habitual oír expresiones como «Recibo más de lo que doy» o «No hay recompensa más grande que la sonrisa de...». Pero también puede ser que en otras ocasiones este reconocimiento sea menos evidente.

Lo que sí parece evidente es que en la relación voluntaria no debe mediar interés personal que desvirtúe el carácter gratuito de la acción. Como se decía en una exposición de la Plataforma de Voluntariado de España, la persona voluntaria «no pasa factura».

- *De modo responsable*

Para ser persona voluntaria no es suficiente con la buena voluntad. La responsabilidad la relacionamos habitualmente con la formación, es necesario dotarse de la formación teórica y práctica que nos dé los conocimientos y habilidades necesarias de acuerdo a la actividad que vayamos a desarrollar. Pero podemos extender esta responsabilidad a la calidad y a la calidez con la que debemos desarrollar nuestra acción. No hablamos solo de la adquisición de conocimientos y habilidades orientadas a la tarea, sino de las actitudes necesarias para un adecuado desarrollo de una acción que está orientada hacia otras personas o intereses sociales colectivos.

- *Dedica parte de su tiempo*

Hay una discusión abierta en torno a la expresión «tiempo libre» y si esta es aplicable al tiempo que dedicamos al voluntariado. Esto es debido a que la expresión «tiempo libre» está vinculada al desarrollo de hobbies u ocio. Sin entrar en disputas semánticas, sí parece conveniente señalar que, desde el momento en que nos comprometemos en el desarrollo de una acción voluntaria, el tiempo que dedicamos a esta acción no puede catalogarse como un «hobby» (pasatiempo, entretenimiento que se practica habitualmente en los ratos de ocio, según el Diccionario de la Real Academia) o una actividad de «ocio» (en dos de las acepciones del Diccionario, 1. cesación del trabajo, inacción o total omisión de la actividad y 2. diversión y ocupación reposada, especialmente en obras de ingenio, porque estas se toman regularmente por descanso de otras tareas).

## ACTIVIDADES

El voluntariado se concreta en el desarrollo de actividades. Puede haber personas con un gran espíritu solidario o con un deseo manifiesto de compromiso hacia los demás o realidades sociales concretas, pero que por diferentes circunstancias (obligaciones personales, no disponibilidad de tiempo...) no pueden participar activamente en una organización. En este caso no podríamos denominarlas personas voluntarias.

- *No en favor de sí mismo ni de los asociados*

Este punto también genera dificultades a la hora de su concreción o delimitación, sobre todo debido a que en ocasiones, como hemos señalado anteriormente, el voluntariado parece que se ha convertido en la única forma de participación posible, no en una forma de participación más, sino en la mejor o más excelsa frente a otras participaciones «de segunda».

Por ello, asistimos a una pérdida de valor de participaciones asociativas en las que se busca un «beneficio» o dar respuesta a realidades personales o familiares que parece adquieren mayor valoración si las damos la calificación de voluntariado.

En muchos casos, resulta complicado delimitar donde se encuentra la frontera entre una acción dirigida a un posible beneficio o respuesta a una realidad personal o familiar y una acción dirigida u orientada hacia terceros o intereses colectivos. Se puede dar, y se da habitualmente, el caso de participaciones en organizaciones que tienen un carácter mixto (beneficiario / asociado / voluntario / asalariado / directivo / ...).

Entendemos que es importante clarificar cuál es la naturaleza de nuestra participación en una organización, pero también es conveniente señalar que una discusión terminológica puede llevar a conflictos que, lejos de mejorar el funcionamiento de las organizaciones, no logran reconocer que pueden existir personas con modelos mixtos de participación.

- *Sino a favor de los demás y de intereses colectivos*

Siguiendo con el razonamiento anterior, se entiende que la acción del voluntariado está destinada a terceros e intereses colectivos. Se abre así esta definición no solo a un voluntariado orientado a personas con realidades o necesidades que abordar, sino también a intereses colectivos (derechos humanos [individuales y colectivos], cooperación internacional, derechos animales y medioambientales...) que constituyen también un espacio de participación voluntaria transformadora de la realidad.

- *Según un proyecto que no se agota en la intervención misma, sino que tiende a erradicar o modificar las causas que lo provocan*

El voluntariado debe ser una acción transformadora de la realidad, por ello no puede convertirse en una acción «tapa agujeros», meramente asistencialista, sino que se debe enmarcar en un programa o proyecto que tienda a transformar la realidad sobre la que actúa.

## ESTRATEGIA

De esta manera, y con esta definición del voluntariado, se puede trabajar la estrategia de movilización de la comunidad universitaria de ACH. La movilización y participación de la Universidad en la lucha contra el hambre ha formado parte de la **estrategia de EPD y sensibilización de Acción contra el Hambre** en los últimos años. Ahí se han dirigido los esfuerzos para crear una conciencia crítica hacia las políticas que se aplican con relación a este grave problema a escala mundial.

- **Objetivo general:** generar cambios de actitudes y conductas en la sociedad española dirigidos a la erradicación del hambre.
- **Objetivos específicos:**
  - Promover un *conocimiento* profundo sobre la *desnutrición infantil*, sus causas y sus posibilidades de solución entre la sociedad civil española dirigidos a aunar fuerzas para la erradicación de la mortalidad infantil causada por la desnutrición.
  - Posicionar a Acción contra el Hambre como organización de *referencia* en la lucha contra la desnutrición infantil.
  - Crear/fortalecer sinergias con actividades de *visibilidad y notoriedad* en torno a la desnutrición infantil.

- *Público objetivo:*

Sociedad española en general, con especial énfasis en aquellas comunidades autónomas donde contamos con presencia territorial, y **con particular atención a jóvenes universitarios y periodistas.**

- *Herramientas*
  - a) Exposiciones.
  - b) Talleres.
  - c) Seminarios.
  - d) Documentales/videofóruns.
  - e) Juegos interactivos.
  - f) Formación de periodistas.
  - g) Presencia en medios de comunicación.
  - h) Newsletters.
  - i) Presencia en la web 2.0.
  - j) Otras...

- *Claves de la estrategia*

Los tres elementos clave de la estrategia de ACH en educación para el desarrollo son:

- Capacidad de testimonio.
- Capacidad de investigación y análisis.
- Capacidad de movilización social.

La Universidad como motor del cambio social y especialmente sus estudiantes, que serán quienes decidan hacia donde irán las políticas del futuro, son un público prioritario al que debemos dirigirnos para atajar esta grave pandemia que afecta a 870 millones de personas en todo el planeta. Después de una etapa en la que se ha sensibilizado a la comunidad universitaria mediante charlas, exposiciones, talleres, etc. se ha llegado a la conclusión de que necesitamos una movilización directa del alumnado para que se apropien del mensaje de lucha contra la desnutrición y lo puedan extender por la Universidad proponiendo actividades de sensibilización, campañas y eventos eficaces para llegar al estudiante universitario.

	Resumen descriptivo	Indicadores verificables objetivamente	Fuentes de verificación	Hipótesis
<b>Objetivo general</b>	Mejorar la implicación de la sociedad Navarra en la lucha contra el hambre.			La situación socioeconómica en Navarra mejora paulatinamente
<b>Objetivo específico</b>	Fomentar el voluntariado dedicado a la lucha contra el hambre en UPNA y la interacción de ACH con la Universidad	N.º de beneficiarios directos eventos/sensibilización /año 1 coordinador de voluntarios/as coordina al colectivo	Memoria Anual ACH Navarra Informes mensuales delegación	Se mantiene estable la implicación de UPNA en el fomento del voluntariado

## FOMENTO DEL VOLUNTARIADO Y LA MOVILIZACIÓN SOCIAL ENTRE UNIVERSITARIOS DE UPNA

Con la premisa explicada anteriormente en el apartado dedicado a la estrategia se ha creado el proyecto Fomento del Voluntariado y la Movilización Social entre los universitarios de UPNA que ha puesto el acento en la creación de un grupo de voluntarios que, fortalecido con los conocimientos y herramientas de comunicación de Acción contra el Hambre, pudiera constituirse como una asociación propia en la Universidad (Universitarios contra el Hambre).

La *metodología* de este proyecto de EPD toma como base el **voluntariado activo** en el que, por una parte los estudiantes se forman y adquieren un conocimiento crítico de la realidad, y al mismo tiempo se les propone implicarse en la promoción de la cooperación y la ayuda humanitaria dentro de la Universidad.

En paralelo, también se ha realizado un trabajo de coordinación y colaboración con la Universidad en las actividades propuestas desde los vicerrectorados de Relaciones Internacionales y Cooperación, de Proyección Social y Cultural y desde el Vicerrectorado de Estudiantes, y en todas las actividades que el grupo de Universitarios contra el Hambre ha podido diseñar dentro de la Universidad. Por último, se ha fortalecido la gestión del voluntariado desde la Delegación de Acción contra el Hambre creando un Plan y manual de voluntariado que se ha implantado en el trabajo diario de voluntariado de la organización, además de crear espacios formales de encuentro y formación para los voluntarios.

En concreto el proyecto ha promovido un grupo de voluntarios estudiantes de UPNA que durante el primer año de vida se ha marcado los siguientes objetivos:

O.G. Mejorar el conocimiento y causas del hambre entre la comunidad universitaria

OE1. Implementar una actividad de sensibilización en el campus de UPNA

OE2. Crear una agrupación de universitarios en UPNA

OE3. Preparar y participar en un encuentro de voluntarios ACH a nivel nacional

### **OE1. Implementar una actividad de sensibilización en el campus de UPNA**

Campaña Métele un gol al Hambre. El 30 de marzo de 2012 tuvo lugar la popular Carpa Universitaria en el C.D. Amaya de Pamplona. El grupo de voluntarios de este proyecto, en coordinación con la Comisión de Estudiantes de UPNA, puso en marcha esta primera campaña solidaria dentro de la Carpa Universitaria.

Sin perder tiempo, el grupo se puso en marcha en el diseño y ejecución de la campaña **Métele un gol al hambre**. Esta campaña trasladó el mensaje de que frenar la desnutrición es posible y que hay iniciativas nuevas y eficaces en la lucha contra el hambre. Durante la mañana del viernes 30 de marzo se desarrolló esta actividad. Los estudiantes del grupo estuvieron presentes durante la jornada e instalaron un puesto informativo con 2 futbolines en los que cualquier estudiante pudo jugar una partida que servía para recaudar fondos para la Emergencia Humanitaria que ha tenido lugar en el Sahel durante el año 2012.

Cada estudiante podía jugar una partida pagando 1 € y podía permanecer en el fútbol si ganaba la partida a su contrincante. Si la pareja lograba ganar 5 partidas consecutivas tenía como premio una consumición en alguno de los 15 bares colaboradores de esta iniciativa. Además, los estudiantes podían adherirse a la iniciativa para solicitar que el Derecho a la Alimentación se establezca como prioridad en las agendas de todos los estados y se invitó a todos ellos a conocer las actividades del grupo Universitarios contra el Hambre para que se sumaran al grupo.

### **OE2. Crear una agrupación de universitarios en UPNA**

El objetivo central del proyecto ha estado siempre en la creación del grupo de voluntarios y en su fortalecimiento para que puedan constituirse en Asociación. Después de 10 meses de andadura el grupo de estudiantes que se ha comprometido con la lucha contra el hambre, y que desinteresadamente prestan su tiempo para llevar actividades en la UPNA, ya ha decidido dar el paso para convertirse en asociación universitaria. La constitución de esta asociación, que está ya en marcha, supone muchas ventajas tanto para el grupo de estudiantes como para el resto de la comunidad universitaria. Entre otras:

Esta nueva asociación constituye un punto de encuentro para estudiantes universitarios con inquietudes e iniciativa propia entre los que se fomentan los conocimientos sobre cooperación internacional, relaciones interculturales, movimientos sociales, participación y funcionamiento de ONGs. Asimismo, se fomenta la educación no formal entre sus miembros adquiriendo formación en coordinación de grupos, liderazgo,

organización y coordinación de proyectos, relaciones institucionales, etc.; todas ellas aptitudes imprescindibles para su experiencia laboral en el futuro.

Por otro lado, y gracias al trabajo de esta agrupación, se ha producido un aumento de las iniciativas estudiantiles dentro de la universidad, organizando eventos y proyectos que no suponen coste alguno para la Universidad.

Asimismo, los integrantes de «Universitarios contra el Hambre de Navarra» constituyen un importante canal de información sobre otras realidades, al igual que de oportunidades profesionales, experiencia, formación que podrían servir de apoyo para los vicerrectorados de Proyección Social y Cultural y el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación de la propia Universidad. Asimismo, Universitarios contra el Hambre de Navarra se alinearán con el programa de promoción de voluntariado «Gradúate en ciudadanía» como un ejemplo claro de trabajo activo por los demás y podrá colaborar con todas las iniciativas que desde este ámbito promueve UPNA.

Por último, el proyecto tiene vocación de permanencia en el tiempo ya que a partir de la fecha de finalización de proyecto el grupo constituido tomará el protagonismo y desarrollará actividades de manera independiente y autónoma, aunque siempre con el apoyo de la Delegación de Acción contra el Hambre en Navarra cuando sea necesario. Ya se ha determinado una Junta Directiva que llevará a cabo todas las gestiones necesarias para la constitución y la correcta gestión de esta Asociación Universitaria y han comenzado los trámites para constituirse como asociación ante Gobierno de Navarra y para solicitar su reconocimiento como asociación estudiantil en UPNA.

### **OE3. Preparar y participar en un encuentro de voluntarios ACH a nivel nacional**

Por último, el grupo se hizo cargo de organizar y ejecutar el I Encuentro de voluntarios de ACH a nivel nacional con el siguiente planteamiento.

## **TERMINOS DE REFERENCIA ENCUENTRO DE VOLUNTARIADO NAVARRA 2012**

**Fecha y lugar:** 3 y 4 de marzo 2012, Nuin, Navarra

**Objetivos:** Reflexión sobre el papel del voluntariado. Empoderamiento de voluntarios con herramientas prácticas para mejorar su acción dentro de ACH.

### **Resultados:**

R1 Realizada reflexión sobre Voluntariado en ACH.

R2 Realizado intercambio de experiencias de voluntariado y sensibilización en ACH.

R3 Realizadas actividades sociales por voluntarios y trabajadores de ACH.

### **Actividades**

A1.R1 Presentación del Plan de Voluntariado de ACH.

A2.R1 Taller de reflexión conjunta sobre el voluntariado en ACH.

A1.R2 Proyecto de sensibilización El Mapa del Hambre.



A2.R2 Presentación de experiencia de Sensibilización: Taller de Cómic en OTP.

A3.R2 Presentación de experiencia eventos: Curso de Cocina Solidaria.

A1.R3 Marcha/visita cultural por el entorno de la sede del encuentro.

La actividad fue clave en la conformación del grupo de voluntarios en la Universidad Pública de Navarra ya que combinó un programa de formación, conocimiento de experiencias de voluntariado y convivencia que consiguió crear el ambiente propicio para motivar el inicio de proyectos concretos de voluntariado por el grupo.

Se contó con la presencia de voluntarios y técnicos de las delegaciones de ACH en Cataluña, Comunidad Valenciana y de la Sede en Madrid, además de la presencia de Alicia Beguiristáin, enfermera y cooperante de ACH en Mali, Mauritania y Níger.

El análisis posterior al encuentro realizado por el técnico de EPD de la organización subrayó el aspecto no formal del encuentro, clave en la conformación de un grupo unido y que aprende haciendo, hablando, participando... Además el taller de voluntariado sirvió para centrar la acción del grupo y definir sus objetivos, aspiraciones y organización práctica. Las principales conclusiones fueron:

- El voluntariado es una pieza clave del trabajo de ACH en cuanto que dinamiza nuestra acción en la sociedad y la participación.
- Existen diferentes conceptos y motivaciones en el voluntariado pero todos sirven al grupo.
- Importancia del compromiso para llevar a cabo las acciones. Aprender el valor del compromiso en el grupo sirve para extender el compromiso por combatir el hambre y la pobreza fuera de nuestro ámbito más cercano.
- Confiar y dar más responsabilidad a los voluntarios.
- Incluir en la práctica la gestión de voluntariado reflejada en el Manual de Gestión de Voluntariado y en el Plan de Voluntariado desde la organización.
- Encontrar figura de coordinación del voluntariado para descargar al técnico de tareas y ser más operativos.
- Recoger y aprender el *know how* de cómo actuar para organizar campañas y eventos para que lo puedan utilizar los voluntarios.

A tener en cuenta:

- Impacto.
- Movilización.
- Difusión: Redes sociales y líderes de opinión.
- Presupuesto limitado.
- Audiovisual e interactivo.

## BIBLIOGRAFÍA

- MORA ROSADO, Sebastián (2008): *El voluntariado una opción vinculante*, Valladolid, Gam Tepeyac.
- (1996): «El fenómeno del voluntariado en España: aproximación a la evolución del término (De la opacidad a la mitificación)», en *Documentación Social*, n.º 104, Caritas Española.
- TAVAZZA, Luciano (1995): *El nuevo rol del voluntariado social*, Buenos Aires, Editorial Lumen.



# Universidad y Desarrollo en la Patagonia argentina

## University and Development in Patagonia Argentina

Natalia MOLLENHAUER / Natalia VERA / Iñaki SALINAS / Samanta RAMOS / Roberto FARIÁS

Universidad Nacional de la Patagonia Austral  
isalinas@unpa.edu.ar

**Resumen:** El presente trabajo se propone analizar el caso de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral –pública y gratuita– en su estrategia de desarrollo institucional extensionista a través de la implementación de un modelo de gestión innovador articulando entre sus Unidades Académicas y los Cibereducativos (J. Salinas; E. Márquez) para realizar acciones académicas, científicas y de extensión tendientes a democratizar el acceso a la educación superior y a crear mayor capacidad social en esta región, caracterizada por el aislamiento de los grandes centros urbanos y con escasa densidad poblacional, dispersas en una extensa geografía patagónica.

**Palabras claves:** Patagonia argentina; extensión universitaria; cibereducativos.

**Abstract:** The National University of the Southern Patagonia (UNPA, Universidad Nacional de la Patagonia Austral), a public and with no tuition fee Argentina University, exposes its institutional extension developing strategy through the implementation of a innovation management model that allows it the articulation with its Academic Unities and the Cybereducative net to perform academic, scientific, and extension activities in the context of the southern Patagonia. The Cybereducatives works in a similar manner of telecentres, and helps UNPA to improve the democratization access to the high education and to empower the region, characterized by the isolating of big urban areas and the low population density, scattered over a vast patagonian geography.

**Key words:** Patagonia argentina; university extension; Cybereducatives.

## LA PATAGONIA AUSTRAL

La región conocida como Patagonia Austral se encuentra ubicada en el extremo sur del continente americano, en la República Argentina. Está conformada por el sur de la provincia de Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego, y se caracteriza por tener núcleos urbanos dispersos, alejados entre sí y con escasa cantidad de habitantes.

Comunican a la región dos rutas nacionales, la N3 y la N40. Esta última se encuentra parcialmente asfaltada, lo cual dificulta el tránsito por la misma ya que es de ripio consolidado y dispone de escasos servicios para las personas que la transitan.

Santa Cruz es la segunda provincia más grande del país, con una superficie de 243.943 Km<sup>2</sup> y un índice de densidad poblacional de tan solo 1,11 hab/Km<sup>2</sup> (INDEC). El principal inconveniente que se encuentra para la comunicación terrestre entre sus localidades es que en su mayoría se centra hacia la capital provincial y los viajes se concentran en los horarios nocturnos, no disponiendo de otros alternativos para emprender viajes al interior provincial. Las distancias medidas en horas en autobús entre las localidades varían entre 4 y 15 horas, mientras que trasladarse desde Río Gallegos –capital provincial– a Buenos Aires –capital nacional– implica un viaje de 36 horas. El panorama del tráfico aéreo no es mucho más alentador.

## UNPA

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral es una universidad nacional, pública y relativamente joven, que cuenta con poco más de veinte años desde su fundación. Está conformada por cuatro Unidades Académicas que se encuentran distribuidas sobre el territorio de la provincia de Santa Cruz.

Con el objetivo de dar respuesta a las necesidades educativas de toda la población de la provincia, teniendo en cuenta sus características geográficas y su densidad poblacional, la UNPA pensó, creó, desarrolló e implementó la política de educación no presencial o a distancia a través de la Red UNPA, con el fin de democratizar el acceso a la educación superior.

## RED UNPA

La Red UNPA es el conjunto de recursos tecnológicos, proyectos y personas que desde la universidad colaboran en garantizar el acceso a la educación superior a la población de las localidades que no tienen una sede académica. Su estructura funcional se basa en un conjunto de centros de acceso a TIC, denominados Cibereducativos, situados en diferentes localidades que actúan como nodos interconectados entre sí.

Forman parte de la Red UNPA aquellos Cibereducativos que se asocian a la universidad y que, vinculados a su Programa de Educación a Distancia, permiten a los estudiantes de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral acceder a la información existente en Internet, comunicarse a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y seguir su formación a distancia.

## EL CIBEREDUCATIVO

Los Cibereducativos se conforman históricamente en convenio con los Municipios de cada localidad, a partir de un acuerdo que define las aportaciones de cada institución para la creación y puesta en funcionamiento del mismos.

Cada Cibereducativo cuenta con uno o varios dinamizadores. En origen, las tareas de los dinamizadores estaban acotadas a un perfil más limitado: el atender los requerimientos de los estudiantes de la UNPA, facilitando el acceso a la información (portal Institucional, SIU-Guaraní, o bien, el Entorno Virtual de Aprendizaje Unpabimodal) y la gestión administrativa. En este contexto, el rol de los Cibereducativos era el de actuar como una ventanilla administrativa de la UNPA en las localidades donde no se encontrara una Unidad Académica.

## LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

En Argentina la Extensión Universitaria se concibe como un espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito

debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la educación superior, la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal. Se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas multi e interdisciplinarias.

En la UNPA, el campo conceptual de la extensión universitaria está asociado al compromiso de la institución con la comunidad promoviendo la construcción de procesos de democratización del saber y del conocimiento participando en las propuestas de solución de los problemas sociales, económicos y políticos así como también la divulgación de la ciencia y la cultura, en el marco de procesos de interacción y diálogo con la sociedad (V. Mg. Barbieri).

En este sentido, podría decirse que la UNPA manifiesta parte de su política de extensión impulsando, en los Cibereducativos, proyectos a través de los cuales pretende acercar la educación a todas las localidades de la región, así como fomentar la inclusión digital e impulsar el desarrollo social, cultural y económico de las localidades donde se instalan. Se concibe de esta forma a la universidad como una institución que se compromete con la inclusión de poblaciones más vulnerables, entendiendo a la educación como un bien social y un derecho humano fundamental y universal.

La función extensionista a través de la Red UNPA se lleva a cabo aprovechando las siguientes potencialidades que ofrecen los Cibereducativos:

1. Cibereducativos como centros de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
2. Dinamizador comunitario y Cibereducativos como espacio abierto a la comunidad.
3. Comunidad universitaria ligada al Cibereducativo.

### Cibereducativos como centros de acceso a las TIC

Se creó un grupo de docentes-investigadores para estudiar las posibilidades de las TIC para el desarrollo de la región. Especialmente a través de la Red UNPA, como herramienta de transformación de alcance regional.

Este grupo de investigación, conformado por miembros de la UNPA y de la Universidad de las Islas Baleares (UIB), diseñó un proyecto de investigación-acción para estos propósitos, que fue apoyado por la AECID, siendo actualmente su cuarto año de actividad.

En el marco de este proyecto se analiza la problemática del desarrollo en el contexto de la patagonia austral, se diseñan y promueven actividades de formación, se proponen acciones extensionistas, y se ofrecen becas de colaboración para que estudiantes de ambas universidades participen en las actividades de este proyecto.

A raíz del trabajo de este grupo de investigación es que desde el 2006 se amplió el rol de los Cibereducativos a uno más abierto a las necesidades de la comunidad donde se encuentre instalado. De esta forma, el Cibereducativo dejó de ser un centro

de uso exclusivo de alumnos de la UNPA, para convertirse en un centro abierto a la comunidad.

Las propuestas de acciones, servicios y actividades extensionistas que se empiezan a proponer a los Cibereducativos, se orientan al desarrollo y mejora de la calidad de vida de la comunidad donde se encuentran instalados a través de fórmulas y estrategias de uso de los recursos TIC que el Cibereducativo dispone.

### **Dinamizador comunitario y Cibereducativo como espacio abierto a la comunidad**

El rol del dinamizador se amplía, siendo la expectativa el que además de atender a los alumnos de la UNPA, proponga actividades extensionistas a la comunidad.

El dinamizador se convierte en una figura que articula entre la UNPA y organizaciones e instituciones de la localidad (Municipalidad, ONG, asociaciones civiles, empresas, etc.). Esto permite a la Secretaría de Extensión Universitaria poder llevar a cabo acciones a todas las localidades con Cibereducativos, al contar con personal en esta localidad, algo especialmente importante si la acción requiere de un importante componente de articulación local. Ejemplos de estas actividades son: conciertos, talleres de teatro, cursos, actos, etc.

Además, la Secretaría de Extensión Universitaria cuenta con el espacio del Cibereducativo para aquellas actividades que no requieran más espacio o recursos que los que se cuenta en estos centros.

### **Comunidad universitaria ligada al Cibereducativo**

La interacción entre el dinamizador y el estudiante universitario, y la realización de actividades académicas en el Cibereducativo por parte de éstos últimos, generan redes sociales similares a las que se pueden encontrar en ambientes universitarios como las Unidades Académicas.

Estas redes sociales van generando una comunidad universitaria que, como tal, debería tener la oportunidad de contribuir al desarrollo de su región a través de actividades extensionistas.

## **EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO A TRAVÉS DE LOS CIBEREDUCATIVOS**

La Secretaría de Extensión Universitaria de la UNPA no tiene incorporada formalmente la Educación para el Desarrollo tal y como la define la AECID; sin embargo, se inician actividades que pueden considerarse como tales a raíz de la incorporación de los docentes y estudiantes universitarios ligados a los Cibereducativos, para el desarrollo de sus comunidades, a la vez que complementando la formación de los alumnos de la UNPA en estas localidades.

Las primeras acciones en este sentido vinieron de la mano de las Becas de Extensión Red UNPA. Consisten en becas de un año de duración, renovables por otro año, para apoyar al dinamizador en su rol. Principalmente, ayudando a los estudiantes de la UNPA en su cursada y colaborando con proyectos extensionistas.

Otro instrumento que promueve la incorporación de universitarios a acciones extensionistas en los Cibereducativos es el Programa de Voluntariado Universitario. Este Programa, de alcance nacional, tiene por objeto promover una cultura solidaria entre los estudiantes y fue en este sentido que se propusieron y aprobaron los siguientes proyectos:

1. Grandes Internautas (2009 y 2010). Se llevaron a cabo cursos dirigidos a adultos mayores, para acompañarles en usar las TIC: para comunicarse por correo, chat o videoconferencia con la familia; para la elaboración de narraciones a través de diapositivas; para buscar información en la Web; escaneo de fotos; escribir en un blog; y otras propuestas en el que se busquen las posibilidades que las TIC les ofrecen.

2. Red Virtual para el Desarrollo Local (2010). Se involucra a los estudiantes universitarios en una red de colaboración para apoyar la generación de emprendimientos y proyectos productivos locales, donde ellos pueden aportar a través de sus conocimientos o su capital social, generando una red de cooperación a nivel regional, usando herramientas TIC para la comunicación y trabajo colaborativo.

3. Promoviendo la Ciudadanía 2.0 desde la Escuela (2011). Promover la participación y el compromiso social como ciudadanos de estudiantes de secundaria de la provincia, buscando un uso educativo y participativo de las TIC, y aprovechando el que cada alumno cuente con una netbook entregada por el Programa Conectar Igualdad.

4. Altavoces en el Sur (2012). Proyecto en curso, que busca dar herramientas a cada Cibereducativo para que puedan producir sus propios contenidos periodísticos, y así difundir las actividades que se realizan en el Cibereducativo o en su localidad, con la posibilidad de que estos contenidos sean replicados en el canal de televisión digital en el que la UNPA participa.

5. Conocer para proteger (2012). En fase de evaluación, este proyecto busca involucrar a la comunidad de El Chaltén, localidad situada en un Parque Natural, en el estudio y toma de muestras de un área urbana para elaborar documentación sobre este área, con el objeto de proponer que sea protegida por su interés natural y paisajístico.

## LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO COMO ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La Educación para el Desarrollo se presenta como una línea de trabajo relevante en el caso de la UNPA desde el punto de vista de la extensión universitaria, a considerar para su formalización. La formación de los estudiantes universitarios en cuestiones como la solidaridad, las necesidades de su entorno, el compromiso con el desarrollo, la colaboración en proyectos en comunidad, y otros valores, es un valioso aporte que la universidad genera para contribuir a transformar la sociedad.

También, dentro de las funciones extensionistas, la EpD contribuye en poner al servicio de la sociedad los saberes y conocimiento generados en la universidad, tanto a través de la creación de grupos de docentes investigadores que estudian la realidad regional y proponen líneas de acción, como a través de la participación de estudiantes universitarios en proyectos para el desarrollo local.

En el caso de la UNPA, el uso de la red de Cibereducativos para canalizar proyectos extensionistas de desarrollo genera una dinámica universitaria en puntos alejados de las sedes académicas y lazos propios con las comunidades donde se encuentran instalados, pues sin dejar de ser un espacio universitario proporcionan un ambiente de intercambio mucho más cercano a la sociedad.

En el caso de las universidades argentinas en general, las actividades que pudieran ser consideradas de Educación para el Desarrollo se realizan habitualmente de manera informal o no formal; y no se tiene presente el objetivo de generar una ciudadanía global y comprometida socialmente a este nivel. Es más común encontrar el término de aprendizaje-servicio, entendiéndose como «la articulación entre las metas pedagógicas y el trabajo solidario, en el marco de las responsabilidades sociales que les caben a las universidades en un mundo donde el conocimiento aparece como herramienta de equidad, inclusión y desarrollo con justicia» (R. Hallú).

Es decir, la acción solidaria se lleva a cabo a nivel local, lo que supone una relación más cercana entre universidad y sociedad, pero se pierde la potencial ampliación de la visión del mundo producto de la participación en acciones sociales en otras regiones o países; esto es, los beneficios que puede aportar a nivel local la participación de la universidad en proyectos de cooperación nacional e internacional.

## BIBLIOGRAFÍA

- AECID: <[http://www.aecid.es/es/convocatorias/premios/informacion-general/premio\\_nacional\\_edu\\_desarrollo/que\\_es/](http://www.aecid.es/es/convocatorias/premios/informacion-general/premio_nacional_edu_desarrollo/que_es/)> [acceso: octubre 2012].
- «Centros de acceso a TIC, públicos y gratuitos, sostenidos en colaboración con los gobiernos locales de las comunidades de la provincia de Santa Cruz, Argentina», en J. Salinas, E. Márquez (coords.) (2008), *El cibereducativo como estrategia para la Inclusión Social*, Río Gallegos.
- HALLÚ, Rubén (2007): «La solidaridad como aprendizaje», en *Participación e innovación en la educación superior*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- INDEC: <<http://200.51.91.231/censo2010/>> [acceso: octubre 2012]. Censo 2010 de la República Argentina.
- MG. BARBIERI, Virginia (2011): «Introducción», en *Anuario de Extensión UNPA 2010*, La Plata (Buenos Aires), Ediciones UNPAedita.

# voluntariosuah.org: una herramienta 2.0 para la educación al desarrollo

voluntariosuah.org: a tool 2.0 for the education to development

Jorge SOLANA CRESPO / Myrian MONTERO RODRIGO / Carmen MARTÍN BLAS

Oficina de Cooperación Solidaria de la Universidad de Alcalá  
voluntarios@uah.es

**Resumen:** El portal de Cooperación y Voluntariado Universitario: [www.voluntariosUAH.org](http://www.voluntariosUAH.org) es una propuesta novedosa que pretende impulsar el compromiso social universitario a través de herramientas web 2.0. El portal tiene como objetivo principal encauzar la demanda de participación de la comunidad universitaria, y en especial de los y las estudiantes, en actividades de voluntariado, solidaridad y cooperación, a través de las nuevas tecnologías. Promoviendo la sensibilización, el intercambio y la colaboración entre diferentes agentes y actores del tercer sector, fortaleciendo así el vínculo entre la Universidad y el entorno con el que se relaciona. Su finalidad es crear una red social *on line* entre todos los miembros de la comunidad universitaria que deseen colaborar en acciones sociales y de voluntariado.

**Palabras claves:** Educación para el Desarrollo; redes sociales; web 2.0.

**Abstract:** The Cooperation and University Volunteering web page, [www.voluntariosUAH.org](http://www.voluntariosUAH.org), is a freshly new initiative devoted to impulse the university social compromise across the web tools 2.0. The web page's main aim is to conduct the demand of participation in the university community, and especially to the students, in some specific activities, involving volunteering, solidarity and cooperation, through new technologies. Also promoting awareness, exchange and collaboration among different stakeholders of, and reinforcing the link between the University and the social milieu that has to deal with. Its aim is to create an online social-net among the members of the university community that wish to collaborate in social actions and do volunteering.

**Key words:** Education to development; Social Net; Web 2.0.

## INTRODUCCIÓN

El mundo está cambiando y la manera de comunicarse también y la Universidad no puede ser ajena a ello. Hasta hace muy poco ninguna Universidad tenía abierta una pagina en Facebook, contaba con una cuenta en twitter o manejaba su producción audiovisual a través de Youtube. La figura de un *community manager* era algo impensable en el ámbito universitario. Hoy sin embargo son herramientas que se han ido integrando en el día a día de las Universidades y que se han demostrado profundamente útiles para dar difusión y comunicar mejor qué son y que hacen nuestras Universidades.

En este sentido las Unidades de Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) se han incorporado al proceso de abrir sus servicios a la web 2.0 incorporando cuentas en Facebook y twitter, como mecanismos para llegar a los estudiantes y transmitir su oferta (formación, convocatorias, voluntariado, sensibilización, etc.) En este sentido la Universidad de Alcalá y su Oficina de Cooperación Solidaria vienen trabajando el

uso de las NNTT para el impulso de la participación de la comunidad universitaria en actividades de cooperación y Educación para el Desarrollo, como una apuesta decidida a incorporar la web 2.0 y las redes sociales a su trabajo, con el objetivo de lograr una mayor compromiso de la comunidad universitaria a través de nuevas formas de colaboración.

La presente comunicación pretende poner de relieve la importancia que la web 2.0 y las redes sociales tienen para abrir espacios a la Educación para el Desarrollo en la Universidad. No solo como herramientas para la sensibilización, sino también como espacios a la participación activa, la colaboración y generación de redes en el ámbito universitario y de la Educación para el Desarrollo.

### ¿POR QUÉ LAS REDES SOCIALES Y EL 2.0 EN LA EDUCACIÓN AL DESARROLLO?

Partimos de que todas las unidades CUD tienen un espacio web desde el que dar difusión a su trabajo, con diferentes contenidos y estructura de los mismos según el servicio. Entendemos que desde esos espacios la comunidad universitaria, y sobre todo los estudiantes, pueden acceder a contenidos de cooperación y educación para el desarrollo; convocatorias, formación, voluntariados, etc. Las Unidades CUD han incorporado, por tanto, la web como una herramienta más para lograr dar difusión a su trabajo y llegar así a más miembros de la comunidad universitaria. Pero esto no es suficiente.

Actualmente el reto de las Unidades CUD es incorporarse a la web 2.0. No es este el espacio para analizar al detalle el estado de incorporación de criterios 2.0 y redes sociales en el trabajo de las Unidades CUD, pero sí es importante destacar que el acercamiento a las redes sociales y la web 2.0 por parte de las unidades CUD sigue siendo, cuanto menos, muy tímido.

Seguimos teniendo espacios donde no se facilita la comunicación e interacción con los usuarios. Se han abierto páginas en Facebook y cuentas en twitter, pero de momento de una manera residual, como un extra, sin dedicar el tiempo (siempre escaso) necesario para que logran su incorporación plena como una herramienta más. El número de seguidores, en muchos casos muy bajos, de esas páginas a veces induce al desaliento de los técnicos encargados de gestionarlas y a poner en duda la idoneidad de invertir tiempo y recursos en mantenerlas activas. También es cierto que todo este entorno 2.0 es algo novedoso y que aun es pronto para valorar cual es la evolución y futuro de las redes sociales en las Unidades CUD.

Según el *Diccionario sobre Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo* de Hegoa, la Educación al Desarrollo es un «enfoque que considera la educación como un proceso *dinámico, interactivo y participativo*, orientado a: la formación integral de las personas; su concienciación y comprensión de las causas locales y globales de los problemas del desarrollo y las desigualdades Norte-Sur, y su compromiso para la acción participativa y transformadora».



El principal enfoque que pretende conseguir la comunicación digital es pasar de la difusión a la comunicación. Por lo tanto, mientras que otras herramientas de la Educación al Desarrollo se limitan solo a difundir (cartelería, exposiciones, tec), la comunicación digital interactúa con su receptor.

Las principales características de la comunicación digital son:

- Participación.
- Afiliación.
- Respuesta.
- El receptor: de objeto a sujeto.
- Idóneo como medio de movilización.

Esto garantiza la efectividad de la Educación al Desarrollo ya que cumple con los tres principios básicos de la misma: dinamizar, interactuar y participar.

Hoy por hoy, Internet es la fuente principal de información para gran parte de los públicos. Es o tiene potencial de ser la herramienta básica de comunicación.

Según Jaume Albaigés en su blog «TecnolONGia» las entidades se pueden clasificar según el uso que hacen de la red:

- Entidades 0.0: Son las que usan la web para una simple intercomunicación para la transferencia de textos e informaciones. Es la web que existía en el inicio de internet.
- Entidades 1.0: Son entidades que ven la web como un elemento informativo con nula interacción del usuario en las mismas.
- Entidades 2.0: Entidades que han apostado por la interacción del usuario con la red, pudiendo incluso incluir su propia información.

Pero, ¿para que sirve la comunicación 2.0? Fundamentalmente sirve para llegar a más personas, fidelizar, entablar conversaciones, sensibilizar, movilizar, estrechar lazos y, sobretodo, escuchar. El mundo 2.0 no es solo otra forma de transmitir nuestro mensaje (convocatorias, voluntariados, etc.) Es un espacio de bidireccionalidad, donde crear relaciones, dialogar, escuchar, descubrir personas y otras entidades.

La página web, además, es el soporte principal para el resto de canales de comunicación digital (blog, Facebook, twitter, etc). Por ello, no basta con solo estar en las redes sociales si no que se debe complementar con una página web que sirva de fuente de información para esas mismas redes sociales

Pero, ¿para qué sirven las redes sociales? ¿Es fundamental estar en las redes sociales? Las redes sociales sirven, principalmente, para informar, sensibilizar y difundir nuestra causa entre miles de usuarios (500 millones de usuarios utilizan twitter, 8 millones son españoles. 850 millones usan Facebook, 15 millones en España). Ofrece la posibilidad de que el usuario pregunte, valore y cuestione la información. También resultados (transparencia) y para fidelizar a los usuarios ofreciéndoles un trato más personalizado. Es por ello que la presencia en las redes sociales te garantiza llegar al mayor público posible, darte a conocer entre otras entidades y, sobretodo, acercarse al estudiante con un lenguaje y una plataforma de la que está familiarizado.

Hoy por hoy si se quiere llegar a más estudiantes y provocar su participación el camino está en la pantalla de su smartphone y ya no tanto en el cartel o en el tablón.

## VOLUNTARIOSUAH.ORG, UNA INICIATIVA UNIVERSITARIA 2.0

El portal de Cooperación y Voluntariado Universitario VoluntariosUAH.org es una propuesta novedosa que pretende impulsar el compromiso social universitario a través de herramientas web 2.0 y las redes sociales. El portal tiene como objetivo principal encauzar la demanda de participación de la comunidad universitaria, y en especial de los y las estudiantes, en actividades de voluntariado, solidaridad y cooperación, a través de las nuevas tecnologías.

Promoviendo la sensibilización, el intercambio y la colaboración entre diferentes agentes y actores del tercer sector, fortaleciendo así el vínculo entre la Universidad y el entorno con el que se relaciona. Su finalidad es crear una red social online entre todos los miembros de la comunidad universitaria que deseen colaborar en acciones sociales y de voluntariado.

La Universidad es un espacio de enorme valor para la sensibilización y difusión de valores universalistas y solidarios, a través de proyectos como VoluntariosUAH se fomentan las actividades de sensibilización y la reflexión sobre los procesos de desarrollo, la solidaridad, la justicia, la paz, la interculturalidad, el humanitarismo, la democracia, los hábitos de consumo, etc. Propiciando la generación de redes sociales comprometidas que contribuyan a consolidar una conciencia crítica que permita el cambio social y la difusión e implementación del sentido de la responsabilidad social universitaria.

El portal supone un esfuerzo de colaboración entre la Universidad y las ONG; por un lado, ya que es un esfuerzo conjunto entre la Universidad de Alcalá y la Fundación Hazlo posible, ONG con amplia experiencia en el sector de las TIC; y por otro, ya que pretende ser una ventana abierta al trabajo que desde el tercer sector se está desarrollando en temas de cooperación, acción social y voluntariado.

Entre sus principales aportaciones, el portal VoluntariosUAH constituye una herramienta novedosa para:

- Encauzar la demanda de participación de la comunidad universitaria y en especial los y las estudiantes, en actividades y proyectos de voluntariado y solidaridad.
- Impulsar en el ámbito universitario mecanismos de acceso a la información en el ámbito de la solidaridad y el voluntariado a través de las nuevas tecnologías 2.0
- Promover la sensibilización y la solidaridad de la comunidad universitaria hacia proyectos de acción social, cooperación al desarrollo y voluntariado.
- Impulsar y consolidar mecanismos de intercambio y colaboración entre los miembros de la comunidad universitaria y otros actores del tercer sector.

Como primer portal universitario 2.0 relativo al voluntariado, el portal de Cooperación y Voluntariado Universitario ha supuesto dos importantes hitos dentro de la acción social y solidaria en el ámbito universitario: por un lado, consolidar un nuevo

modo de promoción y gestión del voluntariado; por otro, crear un novedoso marco de actuación e interrelación de oferta y demanda de participación social, dentro del ámbito de las nuevas tecnologías.

La idea originaria de la creación del portal surge como iniciativa de la Oficina de Cooperación Solidaria, apoyada por el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales. Como primer objetivo de esta nueva herramienta, se piensa en la creación de una red online entre todos los miembros de la comunidad universitaria que deseen colaborar en acciones sociales y de voluntariado. Para ello, además de configurarse como un espacio de difusión e información general, noticias, guías, actividades y convocatorias de voluntariado promovidas por ONG, el portal también pretende la implicación del colectivo universitario, utilizando las ventajas que supone la web 2.0 para conseguir una mayor participación activa de la comunidad universitaria.

Desde su periodo de puesta en marcha, el portal ha supuesto un mayor contacto entre el alumnado de la UAH y el mundo de la cooperación internacional al desarrollo gracias a las suscripciones, el boletín electrónico, las fichas de voluntariado y el blog inserto en el mismo.

Los contenidos generales del portal son:

- **Información General** sobre la Oficina de Cooperación Solidaria y sobre VoluntariosUAH, que incluye el ideario de la Oficina acerca del mundo de la cooperación universitaria al desarrollo y el voluntariado universitario.
- **Convocatorias** de voluntariado internacional en los que participa la UAH (Programa de Voluntariado Universitario en Universidades Latinoamericanas, Programa de Voluntariado de Naciones Unidas ante los Objetivos del Milenio y Programa de Sensibilización y Acción voluntaria Universitaria en los Campamentos de Refugiados Saharauis. En este apartado se han incluido experiencias de voluntarios de cada programa y un histórico de convocatorias que permiten a los estudiantes que deseen aplicar, poder contar con toda la información que necesitan para los nuevos procesos. En el apartado de **becas y ayudas** se ha contribuido a visibilizar y clarificar las becas y ayudas promovidas directamente por la UAH de las convocadas por organismos externos como la AECID u otras instituciones, aportando un mapa de las opciones a las que la comunidad universitaria puede aplicar en distintas áreas como investigación, ayudas al voluntariado, prácticas, PFM, PFC etc.
- **UAH se mueve.** Este nuevo apartado del menú principal recoge las experiencias y actividades de la comunidad universitaria para impulsar el compromiso social, la solidaridad y la participación en la UAH. Aquí se pueden visitar los espacios dedicados a Comercio Justo, Grupos universitarios de acción y movilización, actividades de sensibilización promovidas desde la Oficina de Cooperación Solidaria, y un espacio específico que recoge los programas y actividades solidarias de otros agentes de la UAH.
- **Formación**, en este sentido y con el objetivo de ayudar a la comunidad universitaria a encontrar su itinerario formativo en materia de cooperación al desa-

rrollo, voluntariado y acción social y humanitaria, se ha dividido en dos secciones básicas: oferta de grado y posgrado (que recoge la oferta de la UAH y otras universidades españolas) y cursos, jornadas y seminarios (que recoge la oferta de la UAH y de otras universidades e instituciones).

- **Documentación** sobre voluntariado y cooperación; guías de voluntariado, códigos de conducta, planes, estrategias, etc. Apartado en el que hemos realizado un reordenamiento a fin de hacer más accesible la información al usuario.
- **Actúa**, apartado en el que invitamos a la participación de la comunidad universitaria a través de oportunidades de voluntariado promovidas por ONG a través de un buscador de oportunidades de voluntariado ubicadas en las provincias de Guadalajara y Madrid, que ofrece oportunidades de voluntariado virtual y presencial, formal y no formal e Iniciativas VUAH, Iniciativas del colectivo universitario donde el alumnado, el profesorado y el personal no docente de la UAH pueden invitar al resto de la comunidad universitaria a participar en diferentes propuestas solidarias (opciones de voluntariado, actos de carácter social, cursos, eventos, etc.).
- **Fichas de usuarios**: quienes accedan al portal dispondrán de un espacio privado donde informarán de sus datos y de sus preferencias en voluntariado que servirán para personalizar la oferta de oportunidades de voluntariado.
- **Noticias/Blog**: sección donde se publican noticias sobre temas sociales, o sobre acciones solidarias promovidas por la Universidad o su entorno. En este sentido, VoluntariosUAH se ha convertido en una web de referencia de la comunidad universitaria para acceder a información relacionada con eventos, formación, o iniciativas en temas de cooperación al desarrollo y voluntariado universitario. Con el objetivo de consolidar el portal como una herramienta de comunicación interactiva abierta, se ha incluido en esta sección un apartado ¿Qué puedo hacer yo? Que ofrece alternativas reales a los usuarios para contribuir al tema o la iniciativa que aborda la noticia.
- **Boletín electrónico**: con un encabezado personalizado e incluyendo información sobre todas las actualizaciones realizadas en el portal durante la última semana (oportunidades, noticias, iniciativas...) se ha trabajado para especializar los contenidos de cara a la demanda de los usuarios y sus preferencias.
- **Estadísticas on line**: a través de esta herramienta podemos obtener información actualizada sobre la actividad registrada en el portal (por ejemplo, número de contactos entre personas del colectivo universitario y ONG, número de oportunidades activas, número de usuarios...).
- Además, incluye un «**contáctanos**» desde donde las personas vinculadas al portal podrán dar su opinión sobre el mismo.
- La presencia de VoluntariosUAH.org en las principales **redes sociales**: Facebook y twitter ha puesto en valor el esfuerzo por llegar a los usuarios y ha ayudado a diversificar los contenidos, dando cabida a aquellas iniciativas más informales o ampliando el espectro de noticias para difundir.

## ALGUNOS DATOS SOBRE VOLUNTARIOSUAH

El portal se puso en marcha en febrero de 2008, en sus cuatro años de funcionamiento VoluntariosUAH ha logrado situarse como referencia obligada de la comunidad universitaria de Alcalá en temas de solidaridad, cooperación y voluntariado universitario. Con 192 boletines enviados a 1.158 miembros suscritos, más de 600 usuarios registrados y más de 1.000 contactos entre miembros de la comunidad universitaria y ONG para la realización de algún tipo de voluntariado, el portal ha consolidado su permanencia como un espacio común de encuentro y participación de la Universidad de Alcalá. En el 2012 se han publicado 208 iniciativas solidarias de la comunidad universitaria que han generado 230 intereses en las mismas.

El dato de páginas vistas en el primer semestre de 2012 asciende a 46.939. La evolución mensual de estas páginas presenta claros altibajos, que corresponden con las oscilaciones que se producen en los periodos vacacionales y de exámenes. En cambio, en los tres primeros meses del curso (septiembre, octubre y noviembre) son los meses con más actividad del portal ya que los estudiantes empiezan a buscar formación y demanda más información sobre las actividades de voluntariado. Estos datos hay que saber analizarlos para poder plasmar en la web las necesidades que buscan los estudiantes según el periodo del año en el que nos encontremos. Si estamos a principios de curso, habrá que colgar, sobre todo, cursos, seminarios, jornadas, oportunidades de voluntariado, etc. En cambio, si estamos cerca de un periodo vacacional, las oportunidades de voluntariado internacional y las vacaciones solidarias son los espacios más visitados del portal.

Por otra parte, la media mensual de visitas al portal asciende a 1.883 visitas al mes con casi 1.290 visitantes únicos al mes. La media de páginas vistas en cada visita es de 3,56, este dato indica que las personas que acceden al portal tienen interés en sus contenidos, y navegan por diferentes secciones.

En estos seis meses, en cuanto a las secciones que más interés despiertan, son las oportunidades de voluntariado en ONG con casi el 32% del tráfico del portal. Destaca que la sección de convocatorias supone el 15,78%, del tráfico del portal, siendo la segunda sección con más tráfico.

Dentro de las inscripciones en oportunidades de voluntariado en ONG presenciales, el 45% se producen en el área de Cooperación Internacional al Desarrollo, un dato muy alto que está muy influido por las oportunidades de vacaciones solidarias. En las oportunidades virtuales, el 66% de las inscripciones se produce en *ciberacciones*.

En cuanto al perfil de usuarios registrados el 89% son de la Comunidad de Madrid frente al 10% de Guadalajara y el 8% de otras provincias. De todos ellos el 74% son mujeres y el 30% hombres. En la distribución por edades, el 55% tiene 25 años o menos y un 16% que tiene más de 30 años, que refleja el interés de profesores, personal no docente, estudiantes de postgrado o doctorado por las actividades del portal.

En cuanto a las redes sociales, destacaríamos dos; facebook y twitter como herramientas complementarias al portal.

En facebook, VoluntariosUAH cuenta con 1.585 amigos, un alcance total de la semana de más de 1.000 personas, de las cuales el 57 % son mujeres, y una media de 35 visitas diarias. Uno de los factores principales del alcance que tiene el facebook de VoluntariosUAH es la continua actualización de los contenidos con una media de 3 actualizaciones diarias con contenidos diversos: cursos, oportunidades de voluntariado, noticias, campañas de ONG, videos, etc.

Igualmente vinculado a VoluntariosUAH.org la Oficina de Cooperación Solidaria tiene una cuenta en twitter que actualmente tiene 2.378 seguidores y desde la que se da difusión a las diferentes actividades promovidas por el portal y la propia Oficina. Igualmente es un espacio abierto a la relación con otros actores y la propia comunidad universitaria.

En definitiva, VoluntariosUAH, el portal de Cooperación y Voluntariado Universitario de la UAH, pretende consolidar el voluntariado como una herramienta para la promoción de una cultura solidaria y participativa en la Universidad de Alcalá, tratando así de incorporar a la comunidad universitaria y su actividad solidaria como parte esencial del compromiso social de la Universidad de Alcalá e impulsando el proceso de institucionalización de las actividades de acción social y voluntariado.

A su vez, mientras la web supone un medio más formal de comunicación, las redes sociales permiten un lenguaje más informal para comunicarse de «tu a tu» con los estudiantes facilitando la sensibilización y la comunicación en temas de educación al desarrollo. Las redes sociales son también un medio de conocer nuevos actores y socios (ONG, asociaciones, instituciones...) que favorecen la mejora de la educación al desarrollo en las universidades dándoles la oportunidad de ser actores activos en la misma.

## CONCLUSIÓN

La web 2.0 y las redes sociales son una oportunidad para el impulso de la Educación para el Desarrollo en la Universidad en cuanto que son herramientas que permiten ampliar el espacio colaborativo entre actores, la interacción y generación de redes. A través de propuestas como VoluntariosUAH las Universidades pueden generar espacios contribuyan a conectar a las propias universidades con la realidad y los actores implicados en su transformación. Amplia y mejora su relación con el contexto y contribuye a abrir nuevas vías de colaboración con otros actores de la Educación para el Desarrollo a través de nuevas herramientas como son las redes sociales y la web 2.0. Igualmente contribuye a potenciar la responsabilidad social universitaria ya que abre un espacio para la difusión, el intercambio y la participación de la comunidad universitaria, junto a otros actores. En definitiva abrir las Unidades CUD a las NNTT supone ganar espacios para la Educación para el Desarrollo y fomenta una universidad más solidaria, comprometida y responsable.

# Evaluación de las actividades solidarias previstas en el plan estratégico de la UdG organizadas por la Oficina de Cooperación para el Desarrollo

Evaluation of the solidarity actions established within the strategic plan of the UdG and organised by the cooperation for development office

Sílvia LLOVERAS<sup>1</sup> / M. Rosa TERRADELLAS<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Responsable de la Oficina de Cooperación para el Desarrollo. Universidad de Girona <silvia.lloveras@udg.edu>.

<sup>2</sup>Vicerrectora delegada de Estudiantes, Cooperación e Igualdad, Universidad de Girona <rosa.terradellas@udg.edu>.

**Resumen:** La Universidad de Girona (UdG) en su Plan Estratégico 2008-2013 expone una serie de ejes estratégicos y líneas de actuación para incidir en la formación integral de los estudiantes mediante actividades solidarias. En este Plan Estratégico en su línea 18.2 propone como elementos distintivos de los estudios de la UdG diseñar mecanismos para fomentar la adquisición de valores y competencias sociales que contribuyan en una mejor integración del estudiante en la sociedad y en la plena asunción de su rol de agente activo con responsabilidad social. Para llevar a cabo esta línea de actuación se planteó atender las necesidades de formación integral de las personas, mediante el desarrollo de competencias transversales, a través de algunas asignaturas incluidas en los distintos grados, pero básicamente mediante los cursos y actividades organizadas desde la Oficina de Cooperación al Desarrollo. Las Actividades Solidarias organizadas por la OCD, para todos los estudiantes de la UdG, se han diseñado y llevado a cabo mediante la metodología pedagógica del aprendizaje y servicio.

**Palabras clave:** Plan Estratégico; transferencia de competencias; aprendizaje y servicio; actividades solidarias.

**Abstract:** The 2008-2013 Strategic Plan of the University of Girona (UdG) presents a series of strategic focuses and courses of action to influence the comprehensive training of students through solidarity actions. Section 18.2 of the Strategic Plan proposes to include, as distinctive elements of UdG programmes of study, mechanisms designed to promote the acquisition of social values and skills that further the social integration of students and the full assumption of their role as active agents with social responsibilities. To implement this course of action, students' comprehensive training needs are met through the development of transferable skills and subjects included in the different degree courses, but basically through courses and activities organised by the Cooperation for Development Office. Solidarity actions for UdG students, organised by the Cooperation for Development Office, have been designed and implemented using the educational methodology known as service learning.

**Key words:** Strategic plan; Transferable skills; Service learning; Solidarity actions.

## INTRODUCCIÓN

La Universidad de Girona (UdG), en su Plan Estratégico 2008-2013 —ámbito 3, «La Universidad de Girona como referente social», y ámbito 4, «La comunidad universitaria»—, expone una serie de ejes estratégicos y líneas de actuación para incidir en la formación integral de los estudiantes mediante actividades solidarias. Este Plan Estratégico, en su línea 18.2, propone como elementos distintivos de los estudios de la UdG el diseño de mecanismos para fomentar la adquisición de valores y competencias sociales que contribuyan a una mejor integración del estudiante en la sociedad y a la plena asunción de su rol de agente activo con responsabilidad social.



Para llevar a cabo esta línea de actuación se planteó atender las necesidades de formación integral de las personas, mediante el desarrollo de competencias transversales, a través de las asignaturas de grado y mediante otras que se ofrecen a través de la Oficina de Cooperación al desarrollo de la UdG.

Debe tenerse en cuenta que el Real decreto 1397/2007, de 29 de octubre, de estudios universitarios, establece que «los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación hasta un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursado».

Además, el Estatuto del Estudiante (RD 1791/2010, de 30 de diciembre, capítulo XIV, artículo 67) establece una serie de principios generales que promueven el derecho y el deber del alumnado universitario a participar en actividades formativas de participación social y cooperación al desarrollo que incidan en su formación en valores y que le sean acreditadas como tales.

En nuestra Universidad, en mayo de 2009, el Consejo de Gobierno aprobó los créditos que se iban a reconocer por la realización de actividades solidarias y de cooperación. Concretamente, se aprobó que se pudieran reconocer actividades solidarias y de cooperación declaradas, tanto en el ámbito internacional como en el estatal y el autonómico, así como en los programas de acogida.

A raíz de esta aprobación, y ante la necesidad de transformar los anteriores cursos de cooperación en actividades que promovieran la adquisición de competencias, nos propusimos los siguientes objetivos:

- Transformar la formación básica de los cooperantes y el voluntariado universitario en una formación con capacidad para incidir en el desarrollo de competencias transversales.
- Aplicar una nueva modalidad de formación centrada en el aprendizaje-servicio.
- Potenciar la relación con el territorio mediante la implicación en proyectos que llevarsen a cabo las ONGD y entidades solidarias.
- Promover la incorporación del estudiantado en proyectos de cooperación al desarrollo en el ámbito internacional.
- Diseñar instrumentos para evaluar las competencias transversales desarrolladas.

Por este motivo el Vicerrectorado de Estudiantes, Cooperación e Igualdad impulsó que la Oficina de Cooperación al Desarrollo (OCD) de la UdG asumiera este compromiso mediante la organización de acciones para la consecución de los objetivos anteriormente expuestos. Las actividades solidarias organizadas por la OCD, para todos los estudiantes de la UdG, se han diseñado y llevado a cabo mediante la metodología pedagógica del aprendizaje y servicio, de manera que los estudiantes puedan desarrollar las competencias transversales seleccionadas por esta universidad en el ámbito de la solidaridad y logren aprender de forma competencial y con



responsabilidad social mediante actividades de formación y práctica en las distintas entidades e instituciones solidarias vinculadas al territorio de referencia de la Universidad de Girona.

## METODOLOGÍA

La Oficina de Cooperación al Desarrollo de la UdG se ha basado en la metodología del aprendizaje-servicio (APS), para desarrollar sus actividades solidarias. Estas actividades se dirigen a todos los estudiantes de grado de la universidad, ya que a través de esta metodología se facilita el aprendizaje, la adquisición de competencias y la participación y el compromiso social, atendiendo a las líneas de actuación definidas en el Plan Estratégico de la UdG aprobado por el Claustro el 22 de mayo de 2008. Mediante esta metodología se impulsan las tres ideas básicas del aprendizaje por competencias: la integración de conocimientos, la funcionalidad del aprendizaje y la aportación de autonomía y consciencia personal y social de los que participan en él. Las actividades solidarias se realizan en contextos sociales y de relaciones cercanos al alumnado, de manera que estos contextos se establecen como marcos de aprendizaje y laboratorios para la aplicación de conocimientos, que se vinculan tanto a las actividades prácticas que se llevan a cabo como a los conocimientos previos que se ofrecen a partir de la oferta formativa, elaborada, diseñada y evaluada por la Oficina de Cooperación al Desarrollo (OCD) de la UdG, con la participación de profesorado propio de la UdG, agentes sociales, entidades e instituciones. Las actividades solidarias aportan flexibilidad a los ritmos de trabajo, facilitan incorporar la complejidad de los hechos y de los conocimientos sociales y permiten la implicación de muchos agentes en una misma actividad, haciendo emerger la dimensión educativa en algunos agentes y abriendo la acción educativa en el ámbito comunitario, hecho importante para la consecución del proyecto.

Hemos elegido la metodología mencionada porque consideramos que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos, competencias, habilidades, actitudes y valores, entremezclando la intencionalidad pedagógica y la solidaria en una misma actuación, vinculando, a su vez, teoría y práctica. El aprendizaje-servicio es un instrumento que permite sensibilizar a los jóvenes e implicarlos en acciones que les permitan actuar como ciudadanos responsables en la transformación de su entorno, así como de aquellos más desfavorecidos, para mejorarlos. El servicio que se lleva a cabo incide directamente en el aprendizaje, de manera que el énfasis se pone en el aprendizaje, y el servicio se concreta en la acción que lo facilita.

En todo este proceso es sumamente importante la vinculación entre teoría y práctica.

La teoría nos permite formar a nuestros estudiantes con conocimientos centrados en el ámbito de la cooperación y el voluntariado, en sus conceptos, definiciones, terminologías, tanto a nivel global como específico, en relación a las distintas tipologías de proyectos, como al propio proyecto.

La práctica es la que va a permitir a nuestros estudiantes incidir en el desarrollo de habilidades y actitudes y es la que da la posibilidad de trabajar en proyectos concretos, sobre el terreno, en equipo con otros agentes de la cooperación a nivel multidisciplinar e interdisciplinar y, a su vez, reflexionar sobre los conocimientos teóricos tratados, desde otra perspectiva, y lo van a realizar en colaboración con entidades de voluntariado y ONG de la zona o a nivel internacional.

Es por todo ello que hemos elegido esta metodología para llevar a cabo la formación básica de nuestros cooperantes y voluntarios.

Tabla 1. Competencias transversales de la Universidad de Girona

Competencias transversales de la UdG	Competencias que se trabajan con el APS
Recoger y seleccionar información de manera eficaz	– Competencia para el tratamiento de la información
Utilizar tecnologías de la información y la comunicación	– Competencia para el tratamiento de la información y la comunicación – Competencia comunicativa lingüística, oral o gestual
Trabajar en equipo	– Competencia para el trabajo cooperativo y en equipo – Competencia para la convivencia y las relaciones interpersonales – Competencia para las relaciones en la diversidad y la comunicación intercultural
Comunicarse oralmente y por escrito	– Competencia comunicativa lingüística, oral o gestual
Evaluar la sostenibilidad de las propias propuestas y actuaciones	– Competencia social y ciudadana y compromiso ético – Competencia para el conocimiento y la interacción con el medio – Competencia para utilizar los conocimientos en la resolución de situaciones y problemas
Analizar las implicaciones éticas de las actuaciones profesionales	– Competencia para la autonomía, la iniciativa personal y el pensamiento crítico – Competencia para la convivencia y las relaciones interpersonales – Competencia para las relaciones en la diversidad y la comunicación intercultural – Competencia social y ciudadana y compromiso ético – Competencia para el mundo laboral y la actividad profesional – Competencia para la responsabilidad y el compromiso social
Diseñar propuestas creativas	– Competencia para la autonomía, iniciativa personal creativa y emprendedora y para el pensamiento crítico – Competencia para utilizar los conocimientos, en la resolución de situaciones y problemas – Competencia para aprender a aprender

Fuente: Elaboración propia.

El APS y las virtudes de las que hemos hablado, como metodología y aún más como enfoque educativo, cumplen en gran medida los requisitos para un aprendizaje competencial, a la vez que es una aportación a la integración de la universidad en la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con una dimensión ética y de

compromiso social, tal como se describe en el Plan Estratégico de nuestra universidad. Por ello es pertinente sintetizar las competencias en que más se incide, de forma generalizada, a través de las actividades solidarias. Según la tipología de los proyectos presentados por las entidades sociales y las instituciones, se puede incidir más o menos en cada una de las competencias transversales de la UdG, o se pueden añadir algunas más específicas. En la clasificación de las competencias transversales de la Universidad de Girona, las que potencian el APS corresponden principalmente a la capacidad creativa y emprendedora y al compromiso ético, sin dejar de lado las que inciden en el aprendizaje y la responsabilidad social.

En un intento de establecer la relación de las principales competencias que se trabajan con las actividades solidarias, según la metodología APS y la clasificación de las competencias transversales de la Universidad de Girona, presentamos el siguiente cuadro en la página anterior:

## DESARROLLO

El diseño de las actividades solidarias cuenta con la colaboración que se establece, mediante un convenio de colaboración para actividades solidarias, con las entidades sociales, instituciones públicas y agentes sociales de la provincia de Girona. Hasta el presente se han firmado 41 convenios de colaboración.

Estas prácticas solidarias que ofrecen las diferentes entidades e instituciones son el medio o el instrumento que permitirá a los estudiantes participantes la adquisición de las competencias para ser agentes activos, colaborativos y críticos en los diferentes ámbitos de la sociedad, ya que ser competente supone ser capaz de aplicar o utilizar adecuadamente los conocimientos y aprendizajes, globalmente y contextualizados, a fin de realizar diferentes tareas, resolver situaciones o problemas y llevar a cabo proyectos de manera satisfactoria y tener capacidad para trabajar en equipo.

A modo de síntesis, el planteamiento competencial de las actividades solidarias que se marcó como objetivo la OCD, supuso que los procesos de enseñanza y aprendizaje tuvieran una orientación práctica y transformadora que aportaran al alumnado significado y funcionalidad, y que integraran diferentes tipos de contenidos y conocimientos, que a menudo se hallan segmentados —educación, salud, discapacidad, cultural, sostenibilidad, social...—. El aprendizaje se ha vinculado a contextos y situaciones reales con una orientación de utilidad social, a la vez que se facilita la comprensión de la complejidad de las situaciones y el papel relevante que puede tener en el aprendizaje descubrir, actuar y convivir. También aporta flexibilidad a los ritmos de trabajo y facilita la adecuación a la diversidad de potencialidades y dificultades de aprendizaje en los que intervienen. Esta flexibilidad que se da en el proceso de realización de las actividades solidarias facilita además la motivación, la autonomía, la autoestima y un aprendizaje competencial funcional, tal como ha quedado de manifiesto en el análisis de las evaluaciones realizadas en el curso académico 2011-2012, que se describirá más adelante.

En el curso académico 2011-2012 estaban a disposición de los estudiantes 143 actividades solidarias en el portal que se ha diseñado en el *website* de la OCD, donde los estudiantes reciben toda la información sobre cada una de las actividades que pueden elegir, así como el circuito donde se informa de la presentación de las diferentes evaluaciones que deberán elaborar una vez concluida la actividad, tanto a nivel individual como en colaboración con las entidades e instituciones participantes, y la convalidación en créditos ECTS.

Las actividades solidarias que se ofrecen a los estudiantes de la UdG, las clasificamos en 7 temáticas que agrupan diferentes tipos de actividades: comunicación, cultural, discapacidades, educación, salud, social y sostenibilidad. Los colectivos destinatarios son, entre otros, los que están en riesgo de exclusión social y los más desfavorecidos de nuestro entorno:

- Infancia (apoyo a la escolarización, talleres de éxito escolar, proyecto LECXIT, apoyo a la lectura...).
- Juventud (apoyo educativo y deportivo, talleres de éxito escolar, talleres de estudio asistido, apoyo a pruebas rápidas de VIH, *counselling* sobre drogas y sexo seguro, apoyo a talleres de educación vial...).
- Discapacitados (apoyo a entidades de discapacitados, modelo FRN, apoyo a terapias ocupacionales...).
- Ancianos (apadrinamientos, actividades intergeneracionales, actividades en centros de día...).
- Personas sin hogar (apoyo en centros de acogida, actividades para mejorar relaciones interpersonales...).
- Inmigrantes (mediación en comunidades de vecinos, espacios abiertos...).
- Internos penitenciarios (apoyo a talleres ocupacionales y de lectura...).
- Hospitalizados (jóvenes promotores de la salud, apoyo a enfermos terminales...).

Para alcanzar los objetivos marcados mediante las actividades solidarias, hemos promovido las siguientes actuaciones:

### 1. Transformar la formación básica de los cooperantes y el voluntariado de la UdG, de manera que incida en el desarrollo de competencias

En el ámbito de formación que nos ocupa, la formación básica de los cooperantes y voluntarios, consideramos que debemos preparar a nuestros estudiantes para que, mediante esta formación, sean capaces de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y actitudes.

En cuanto a la **adquisición de conocimientos**, deben adquirirlos vinculados:

- Al desarrollo a nivel global: conocimiento de las desigualdades, causas que las originan, el papel de los diferentes agentes que pueden colaborar para superarlas; conocimiento de la terminología específica de la cooperación para el desarrollo, etc.

- A la tipología específica de proyectos y actuaciones que se relacionan más directamente con el propio ámbito profesional o de estudio —humanístico, científico, tecnológico, educativo, sanitario, etc.—, siempre desde planteamientos que sean apropiados a las necesidades de cada contexto donde se llevarán a cabo las acciones de solidaridad y apropiables para las personas a quienes se dirigen estas actuaciones.
- Al proyecto concreto en el que se quiere participar. A modo de ejemplo, querríamos indicar:
  - Conocimiento del país: en los aspectos físico, geográfico, político, histórico y humano, sus características lingüísticas, culturales, étnicas, la influencia de las religiones, etc.
  - Conocimiento de la entidad, institución, asociación u organismo con el cual se coopera.
  - Conocimiento de los requerimientos necesarios para llevar a cabo el viaje: documentación, visados, vacunaciones, equipaje.
  - Conocimientos específicos vinculados al propio proyecto.
  - Conocimiento de los derechos, deberes y compromisos relacionados con el proyecto y con la institución contraparte, así como en relación a la propia universidad.
  - Conocimiento del código de conducta por el cual se rigen las universidades en materia de cooperación al desarrollo.

En cuanto al **desarrollo de habilidades**, querríamos destacar que deben adquirir las necesarias para:

- Planificar las actuaciones y evaluar el impacto social, económico, medioambiental, etc. del proyecto.
- Adoptar las soluciones más apropiadas y apropiables al proyecto.
- Ser capaces de trabajar en equipo, de manera multidisciplinaria e interdisciplinaria.
- Saber argumentar, contrastar y coordinar puntos de vista.
- Tener capacidad de análisis y crítica.
- Tener capacidad para resolver conflictos.
- Afrontar las injusticias y las desigualdades.
- Tener empatía para poder situarse en el punto de vista de los otros.
- Ser capaces de analizar los diferentes aspectos desde una perspectiva global.
- Evitar prejuicios y estereotipos.

En relación al **desarrollo de actitudes**, querríamos destacar:

- Actuar con un elevado grado de autonomía.
- Mantener un elevado grado de responsabilidad y compromiso respecto al proyecto, las personas y las instituciones.
- Intervenir con prudencia y humildad.
- Mostrar respeto hacia las personas y las diferencias culturales y de ritmos.
- Tener conocimiento de las propias fortalezas y debilidades.

- Adaptarse a las distintas situaciones, contextos y ritmos.
- Alcanzar una elevada capacidad de observación, curiosidad e interés para poder desarrollar los proyectos.
- Asumir el esfuerzo necesario para llevarlos a cabo.
- Actuar mediante prácticas fundamentadas por un código deontológico y ético que garanticen la promoción del desarrollo humano y sostenible, que promuevan la equidad de género, la paz, la democracia y el respeto a los derechos humanos.

Para desarrollar todas estas capacidades consideramos fundamental la adquisición de competencias transversales. Es decir, aquellas competencias que van a favorecer que nuestros estudiantes puedan desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan construir, adquirir y actuar, con un elevado nivel de compromiso ético; reconocer y respetar la diversidad y la multiculturalidad; desarrollar su razonamiento crítico; trabajar en equipo a nivel disciplinar, interdisciplinar y multidisciplinar; adaptarse con facilidad a nuevas situaciones y ritmos; lograr un mayor grado de iniciativa y autonomía; incrementar el espíritu emprendedor; alcanzar una mayor sensibilidad medioambiental, etc., tal como hemos descrito con anterioridad en la tabla 1.

## 2. Concretar cómo el alumnado puede obtener los 6 créditos ECTS

Hemos diseñado distintas modalidades para llevar a cabo la parte práctica de las actividades, las cuales no son excluyentes unas de otras. De esta manera, se puede participar en proyectos de cooperación internacional, participar en actividades que se lleven a cabo en el ámbito nacional o autonómico, colaborando con alguna institución de voluntariado a nivel local o participando realizando prácticas en alguno de los proyectos en los que nuestros y nuestras estudiantes pueden colaborar. De esta manera pueden sumar créditos hasta obtener el total exigido de horas en el caso de las Actividades Solidarias y del tiempo destinado al proyecto internacional que ejecutan.

Los alumnos pueden elegir entre realizar una formación organizada por la Oficina de Cooperación, o una formación que conlleva implícitamente prácticas vinculadas a la formación ofrecida por entidades/instituciones, que previamente la Oficina ha aprobado. En ambos casos, la formación siempre tiene una duración de 25 horas.

En el caso que el estudiante elija la formación, sin las prácticas vinculadas tiene la posibilidad de realizarla durante todo el curso académico, y puede elegir entre toda la oferta diseñada. Actualmente la oferta que se ofrece es:

- Jornadas de Visiones de América Latina, organizado conjuntamente con la Universidad de Lleida, Universidad Rovira y Virgili y la Universidad Pompeu Fabra, que, de una manera transversal, pretenden mostrar diferentes enfoques sobre la realidad de América Latina, desde la colonización hasta el momento actual. A través de las diferentes ediciones organizadas, se han revisado las causas de su desarrollo desigual, se han tratado las alternativas políticas que se están produciendo, se ha hablado sobre la situación de los Derechos Humanos,

se ha debatido sobre sus nuevos planes y estrategias económicas o de la vulnerabilidad de sus inmensos recursos naturales, entre muchas otras cuestiones.

- Curso de Cooperación para el Desarrollo, en este curso se explica la cooperación universitaria para el desarrollo (CUD), desde el ámbito estatal hasta el autonómico, experiencias de los proyectos que han recibido ayuda a través de la Convocatoria para proyectos de cooperación de la UdG, en el año anterior, también, invitamos a las entidades/instituciones que han suscrito convenio para la realización de Actividades Solidarias, a que expliquen su filosofía, misión, i la actividad que han diseñado para que los alumnos puedan realizar prácticas.
- Universitat ODM, se trata de un curso *online*, elaborado con herramientas 2.0, desarrollado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, cuyo objetivo es desarrollar una iniciativa de educación para el desarrollo en el ámbito universitario, que pretende divulgar y concienciar a los estudiantes universitarios sobre la necesidad de integrar y conocer los Objetivos de Desarrollo del Milenio como parte fundamental de su desarrollo como profesionales y ciudadanos.
- Transformaciones sociales y Justicia Transicional: Justicia y dialogo para la convivencia (Rwanda-Congo), elaborado y dirigido por Jordi Palou Loverdos, actualmente director del Memorial Democrático, y que participó en la Resolución del nombrado conflicto «Grandes Lagos» africano.

Posteriormente las posibilidades que ofrecemos a nuestros estudiantes en la parte práctica de las Actividades solidarias, y de la formación con prácticas vinculadas, son las siguientes:

#### a) Cooperación en el ámbito internacional

- Participación en proyectos de cooperación que participen en las convocatorias de ayudas a proyectos de cooperación al desarrollo de la UdG.
- Estancias entre una semana y un mes, que, sumadas a las veinticinco horas de formación teórica básica que deben cursar para participar en este tipo de proyectos, equivalen a 2 créditos.
- Estancias entre uno y tres meses, que, sumadas a la formación teórica básica que deben cursar para participar en este tipo de proyectos, equivalen a 4 créditos.
- Estancias de más de tres meses, que, sumadas a la formación teórica básica que deben cursar para participar en este tipo de proyectos, equivalen a 6 créditos.

estancias de entre 2 semanas y 1 mes	estancias de 1 a 3 meses	estancias de más de 3 meses
2 créditos ECTS	4 créditos ECTS	6 créditos ECTS



## b) Cooperación en el ámbito estatal, autonómico:

Se puede llevar a cabo mediante:

### b.1. Participación en cursos de formación de voluntariado que conlleven implícitos prácticas vinculadas a la propia formación, como por ejemplo:

- Programa *En Plenas Facultades* de Formación en drogas y sexualidad que conlleva implícita además de la formación teórica la participación en talleres, jornadas o el asesoramiento a otros estudiantes.
- *Jóvenes promotores de Salud*, en colaboración con la Asociación Española del Cáncer.
- Curso en el centro penitenciario de Girona, formación a cargo de personal del centro penitenciario y abogados penalistas, y la práctica consiste en elaborar y ejecutar talleres para los internos.
- Curso solidario en educación vial, formación por parte del cuerpo de policía autonómica y policía local de Girona, y la práctica consiste en realizar sesiones de educación vial a diferentes centros educativos de primaria y secundaria de la ciudad de Girona.

Todas estas actividades incluyen formación teórica y práctica, de manera que por un total de cincuenta horas teórico-prácticas se conceden el reconocimiento de 2 ECTS.

### b.2. Participación en actividades puntuales de la Oficina de Cooperación al Desarrollo así como de otras entidades

Durante el curso académico, la Oficina de Cooperación al Desarrollo ofrece actividades para participar en actividades solidarias, ya sean generadas por la propia OCD, como la fiesta del voluntariado o la de la solidaridad, como en aquellas que ofrecen las entidades solidarias del entorno (fiestas, maratones, etc.). Sumando un número determinado de horas de participación se pueden obtener créditos:

<b>primer bloque</b>	<b>segundo bloque</b>	<b>tercer bloque</b>	<b>resultado</b>
50h actividades solidarias	50h actividades solidarias	50h actividades solidarias	150h actividades solidarias
2 créditos ECTS	2 créditos ECTS	2 créditos ECTS	= 6 créditos ECTS

Para la realización de las actividades solidarias puntuales no se firma un convenio de colaboración ni se evalúa al estudiante, ya que estas actividades no pueden superar las 10 horas de participación (un día de actividad) o 5 horas (medio día).

### b.3. Prácticas en entidades de cooperación y voluntariado

Con estas prácticas, nuestras y nuestros estudiantes tienen la posibilidad de integrarse en alguno de los proyectos solidarios ofrecidos por entidades de voluntariado o



sociales, instituciones públicas, asociaciones, fundaciones... El primer paso es la firma de un convenio de colaboración, en el que se exponen los deberes y los derechos de la Oficina de Cooperación, de la entidad o institución y de los estudiantes participantes.

La consulta de los diferentes proyectos que actualmente ofrecemos y las cláusulas del convenio, se pueden ver en la página web de la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la UdG: <<http://www.udg.edu/tabid/16583/language/ca-ES/Default.aspx>>.

Los estudiantes eligen entre las plazas disponibles del listado que se les ofrece y el contacto, para su formalización, lo lleva a cabo el personal de la OCD.

primer bloque	segundo bloque	tercer bloque	resultado
25h formación + 25h actividades solidarias	50h actividades solidarias	50h actividades solidarias	125h actividades solidarias
2 créditos ECTS	2 créditos ECTS	2 créditos ECTS	= 6 créditos ECTS

Durante el curso académico 2011-12 participaron 704 estudiantes en Actividades Solidarias.

### c) Participación en programas de acogida

Nuestra oficina da apoyo a diversos programas promovidos en colaboración con otros ámbitos de nuestra universidad, que se caracterizan por promover la integración de estudiantes de primaria y secundaria en el contexto catalán o de discapacitados a la vida autónoma. Entre ellos, queremos destacar:

- El **Proyecto «Rossinyol»**, un programa pionero en el Estado español que, mediante una formación y la mentoría de estudiantes universitarios, pretende establecer una red de dinámicas entre estudiantes de la UdG con estudiantes de origen extranjero de las escuelas y centros de secundaria de nuestro entorno. Los mentores deben compartir con sus pupilos unas tres horas semanales durante todo el curso escolar, con la finalidad de compartir con ellos aspectos vinculados a sus propias experiencias, preocupaciones, lengua, cultura, costumbres, propias y de Cataluña, y compartir conocimientos sobre la propia formación y la educación, en el nivel educativo del pupilo mentorado, además de asistir a las sesiones de formación y seguimiento que les indique el programa. Con todo ello se pretende que mentores y pupilos establezcan vínculos que les permitan conocerse como personas, y conocer las culturas del país de origen y de acogida y establecer redes de amistad.
- **«Pis Amic»**. Se trata de un programa impulsado por la Unidad de Discapacidad de nuestra Universidad en el que los estudiantes conviven durante un trimestre en un piso de la residencia universitaria con muchachos y muchachas con síndrome de Down que desean tener la posibilidad de acceder a una vida autónoma e independiente de sus familias. En este programa los universitarios reciben

formación para alcanzar un mayor conocimiento sobre el síndrome de Down, y sobre algunas estrategias y rutinas que pueden aplicar para que puedan ayudar a los muchachos a organizarse cotidianamente, de manera que en un futuro próximo puedan acceder a una vida autónoma.

Ambos programas incluyen formación teórica y seguimiento, para poder actuar en consecuencia a las distintas necesidades. En el primer programa se pueden obtener 2 créditos de libre elección al año, y en el segundo programa, 6 créditos de libre elección, ya que se tiene en cuenta la intensidad de las prácticas que conlleva implícito, ya que los estudiantes universitarios llevan a cabo su tarea durante todo el curso, aunque los chicos y chicas con síndrome de Down se renuevan cada trimestre. En estos momentos se están preparando nuevos programas en esta misma línea.

### 3. Diseño de instrumentos que sirvan para conocer las instituciones, los proyectos que llevan a cabo y evaluar las competencias desarrolladas por los estudiantes

Para evaluar a los estudiantes de manera que puedan obtener los créditos de libre elección, actuamos desde una doble perspectiva. Por un lado, la asistencia a la formación teórica, que no puede ser inferior a un 80 %. Por el otro, hemos diseñado unos instrumentos que nos permiten conocer a las entidades participantes, los proyectos que llevan a cabo y evaluar las competencias desarrolladas por los estudiantes. Debemos señalar que hemos diseñado dichos instrumentos con el apoyo de las entidades que participan en esta nueva formación.

Estos instrumentos se han concretado en dos documentos.

a) **Una guía** para que el estudiante lleve a cabo el análisis de las características de la institución o entidad de cooperación o voluntariado así como del proyecto en que ha participado.

Los elementos para la reflexión y el análisis se centran en el conocimiento de la entidad o institución, de los proyectos que esta lleva a cabo o en los que participa, de las características del proyecto en el que el o la estudiante haya participado, tales como a quien se dirige el proyecto, en qué consiste, qué personas participan en él, qué actividades se llevan a cabo, qué normas regulan las distintas actividades, los aspectos relacionados con la metodología de trabajo, horarios, etc.

Esta guía permite conocer básicamente las características del proyecto y de la institución en el cual los estudiantes se han implicado y les ayuda a sistematizar y analizar los conocimientos adquiridos sobre la institución y el proyecto.

b) **El informe de evaluación del estudiante.** Este informe lo deben complementar conjuntamente, en algunos aspectos, el tutor del estudiante y el estudiante, puesto que consideramos que esta reflexión conjunta es la que puede ayudar al estudiante a reflexionar sobre las habilidades, actitudes y competencias adquiridas y mostradas.

El informe contiene distintos apartados:

- **Implicación del estudiante.** En él se valora la implicación y participación del estudiante en las actividades. Esta parte la deben cumplimentar el tutor y el estudiante, de manera que tengan la posibilidad de confrontar las perspectivas de uno y otro y así hacer una valoración más equilibrada y matizada.
- **Capacidades, actitudes y competencias mostradas por el estudiante en el proyecto.** Los siguientes apartados también los deben cumplimentar conjuntamente el tutor y el estudiante, con la finalidad de que puedan compartir puntos de vistas sobre las competencias desarrolladas por el estudiante.
- Se valoran de 1 a 5 una serie de **capacidades, actitudes y competencias generales** tales como: capacidad de comunicación, flexibilidad, iniciativa para encontrar soluciones, aceptación de las normas, receptividad a las sugerencias, responsabilidad en el cumplimiento, participación en el trabajo en equipo, capacidad para escuchar, y capacidad de reflexión y autocrítica.
- También se valoran de 1 a 5 **las capacidades, actitudes y competencias desarrolladas en relación a las actividades:** planificación de las actividades, coherencia de las propuestas, grado de aplicación de las mismas y reflexión crítica posterior.
- Se valoran de 1 a 5 **las capacidades, actitudes y competencias desarrolladas en las actuaciones llevadas a cabo en las actividades:** respeto y comunicación entre los participantes, capacidad para atraer y mantener la atención, capacidad para mantener el orden, capacidad de colaboración, capacidad para trabajar en equipo, capacidad para analizar conflictos, y capacidad para resolver conflictos.
- **Autoevaluación de los aprendizajes realizados por el o la estudiante.** Este apartado lo debe cumplimentar inicialmente el estudiante, y posteriormente compartirlo con el tutor. Esta parte se plantea como una propuesta abierta en la que el o la estudiante debe describir los aprendizajes que considere que ha llevado a cabo, tanto a nivel de conocimientos como de habilidades y actitudes, y posteriormente debatirla con el tutor para que le pueda dar su punto de vista.

## CONCLUSIONES

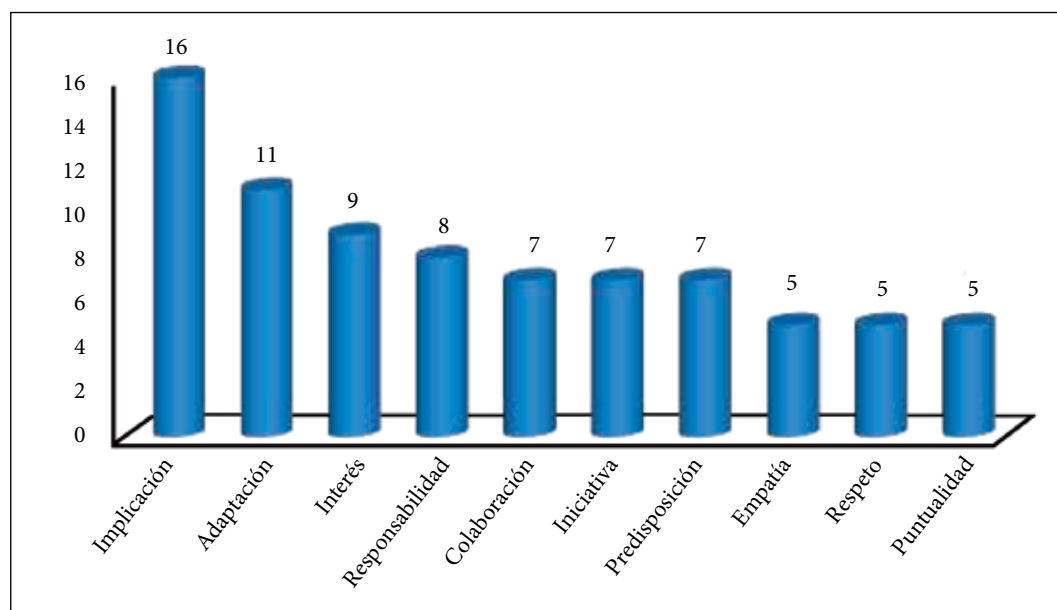
Las características anteriormente descritas, de unos créditos competenciales transversales y de sus implicaciones metodológicas, conforman el escenario perfecto para el aprendizaje competencial: contextualización, interdisciplinariedad, aplicación y experimentación, incidencia social y comunitaria, y reflexión sobre la práctica y los aprendizajes. Estas actividades solidarias son actividades que combinan procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto, bien articulado, donde los participantes lo aprenden todo trabajando en necesidades reales del entorno, con la finalidad de mejorarlo.

Una vez realizado el estudio de las evaluaciones realizadas del curso académico 2011/12, hemos extraído como estos proyectos generan la necesidad de un conocimiento y afirmación de la identidad, de las propias ideas, valores, emociones y sentimientos, tanto en relación a la propia persona, a los demás y a los hechos sociales en su contexto. Se adquieren habilidades sociales, con la cooperación, con el trabajo en equipo, con el diálogo y la negociación como procedimiento, con el respeto y la flexibilidad y con la necesidad de ponerse en el lugar del otro. En el proceso de desarrollo se identifican la necesidad de unas normas comunes a cumplir y el grado de flexibilidad necesario y posible.

Los resultados obtenidos en una muestra de 250 evaluaciones, de los 704 estudiantes participantes del curso académico 2011/12, sobre un porcentaje de 35,5% de total han sido los siguientes:

- En referencia a la implicación y participación del estudiante en las Actividades solidarias, las entidades/instituciones han valorado los siguientes aspectos, cómo los más relevantes de esta primera relación, donde destacan la implicación en las actividades por parte de los estudiantes y su rápida adaptación al medio. Otros datos muy interesantes son el interés y la responsabilidad asumida por ellos en el período de duración de la actividad.

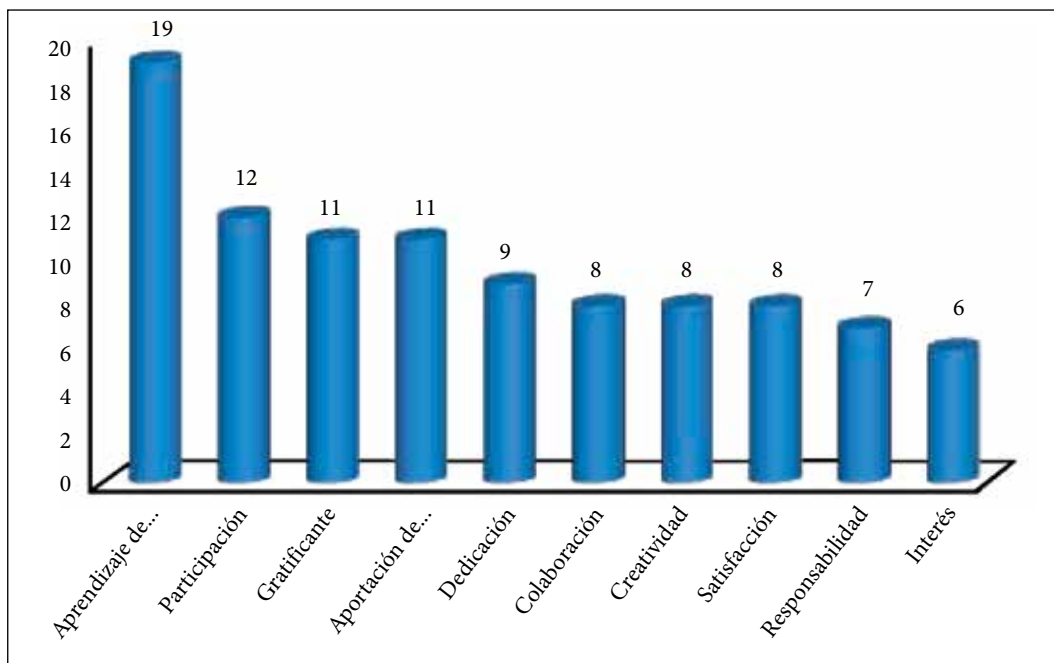
Grafica 1. Entidades/instituciones



Fuente: Elaboración propia.

- En esta misma parte de la evaluación por parte de los estudiantes, lo más relevante, ha sido el aprendizaje de conocimientos nuevos, que han adquirido los estudiantes, como también valoran positivamente haber participado y la gratificación que les ha supuesto la participación en la actividad.

Grafica 2. Estudiantes

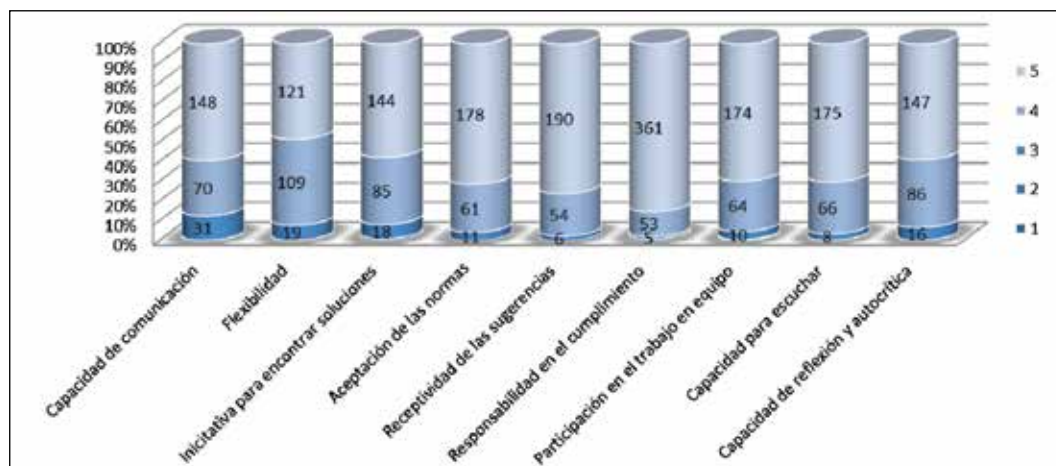


Fuente: Elaboración propia.

Las entidades/instituciones, cómo podemos comprobar en los siguientes gráficos, han evaluado las capacidades, actitudes y competencias a nivel general; las capacidades, actitudes y competencias desarrolladas en relación a las actividades diversas que han participado, y las capacidades, actitudes y competencias desarrolladas en las actuaciones llevadas a cabo en las actividades, de los estudiantes que han participado en sus proyectos, y podemos afirmar que nos han sorprendido los resultados obtenidos, ya que la mayoría de evaluaciones son muy positivas, por lo que posteriormente nos hemos reunido con algunas de las entidades/instituciones que participan en el proyecto, y que tienen más estudiantes participando en proyectos en su entidad/institución, y nos han mostrado su apoyo y satisfacción con los estudiantes, así como con el proyecto de la UdG.

Los resultados obtenidos en relación a las capacidades, actitudes y competencias mostradas por los estudiantes en los proyectos de las diferentes entidades/instituciones a nivel general, comprobamos que la participación de la comunidad, generalmente comporta la necesidad de establecer relaciones entre personas y entidades, todo ello en un contexto de diversidades personales y sociales. También constatamos que se incide en la competencia por la convivencia y para las relaciones interpersonales con la adquisición de habilidades sociales, con la cooperación, con el trabajo en equipo, con el diálogo y la negociación como procedimiento, con el respeto y la flexibilidad y con la necesidad de ponerse en el lugar del otro. En el proceso de desarrollo se identifican la necesidad de unas normas comunes que se han de cumplir y el grado de flexibilidad necesario y posible para una buena ejecución del proyecto elegido.

**Grafica 3.** Capacidades, actitudes y competencias mostradas por los estudiantes en los proyectos de diferentes entidades/instituciones a nivel general



Fuente: Elaboración propia.

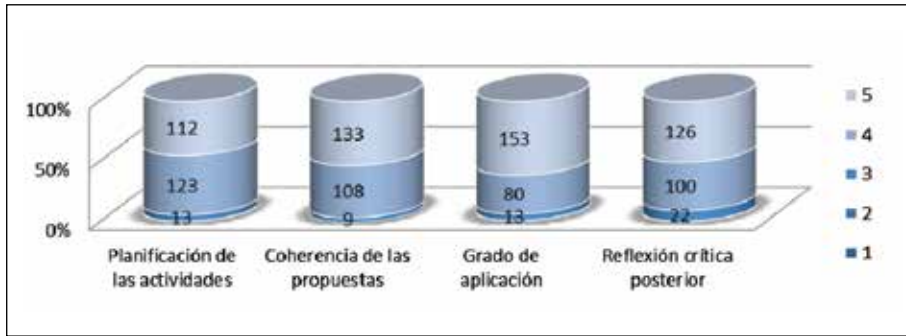
La valoración sobre las capacidades, actitudes, competencias desarrolladas en relación a las diferentes actividades que desarrollan los estudiantes, podemos comprobar que estos proyectos ayudan al conocimiento de su estructura, de su composición, de las interrelaciones que se generan y de los cambios producidos en el tiempo. Estos conocimientos son importantes para la detección de las necesidades, de sus características y, en general, para definir, decidir y llevar a cabo las posibles intervenciones, formuladas como proyectos, para su mejora, es decir, desde su escala de valores personales.

El desarrollo de estos proyectos implica analizar e interpretar el contexto e identificar los elementos, los agentes, los factores, las actividades e interrelaciones y sus formas de organización y espacios de participación. Además podemos comprobar que estos proyectos ayudan a identificar las actividades y los elementos que generan satisfacción, sentimientos de pertenencia, participación y cohesión social, a la vez que lo consolidan.

El grado de aplicación permite una comprensión crítica de la realidad y una conciencia de la existencia de diferentes perspectivas e interpretaciones de la realidad relacionada con la escala de valores e intereses personales, sociales y políticos. Por lo tanto nos sitúa delante de un análisis de la multicausalidad de los hechos y cambios sociales.

Los diferentes proyectos donde participan, comportan hacerse preguntas, cuestionarse, identificar y priorizar respuestas o posibles soluciones y evaluar las propias capacidades y conocimientos para afrontar los proyectos y las posibles soluciones. Los estudiantes se hacen conscientes de lo que saben y de lo que necesitan aprender para alcanzar los objetivos propuestos. Las reflexiones en estos proyectos es básica y al final puede desembocar en nuevos retos, nuevas motivaciones para aprender, para conocer y plantear o participar en otros proyectos ofertados, seguramente con más autonomía y capacidad para aprender.

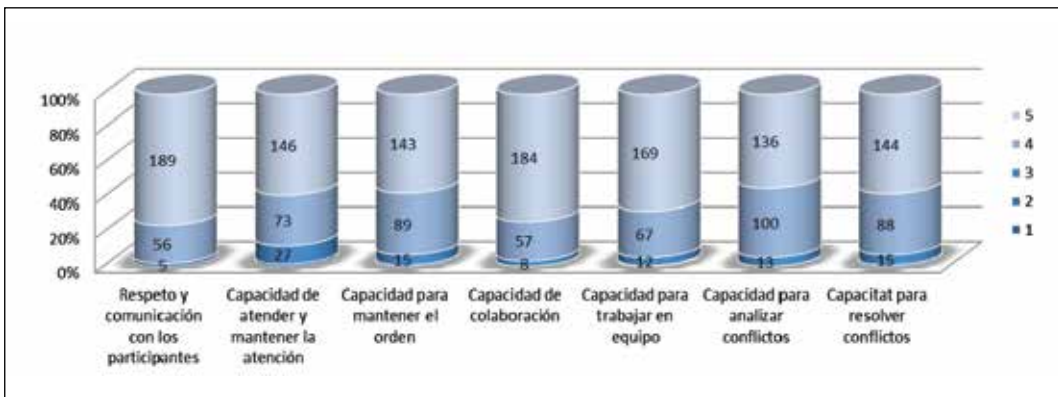
**Grafica 4.** Capacidades, actitudes y competencias desarrolladas en relación a las actividades. Planificación de las actividades. Capacidades y aptitudes



Fuente: Elaboración propia.

La competencia de trabajar en equipo en este tipo de proyectos, es necesaria para alcanzar un objetivo común y también objeto importante de aprendizaje. La aplicación en los proyectos de capacidades y habilidades para trabajar en grupo, coordinarse, consensuar, participar, hacer aportaciones, gestionar las diferencias y conflictos, innovar, comunicar y respetar ideas y propuestas se refiere a su plena adquisición.

**Grafica 5.** Capacidades, actitudes, competencias desarrolladas en las actuaciones llevadas a cabo en las actividades



Fuente: Elaboración propia.

Hemos comprobado que en según la tipología de los proyectos se puede incidir más o menos en cada una de las competencias transversales de la Universidad de Girona o incluso se podrían incluir algunas de más específicas, aspecto que actualmente está trabajando la Oficina de Cooperación para el Desarrollo, apoyándonos en las competencias de Aprendizaje y Servicio en relación a las competencias transversales de la Universidad de Girona, hecho que supondrá un nuevo estudio competencial con la metodología APS para el curso 2012/13.



## BIBLIOGRAFÍA

- MARTÍNEZ, M. (coord.) (2008): *Aprendizaje Servicio: la responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Octaedro.
- PALOS, J. (2010): «Aportaciones del aprendizaje servicio al aprendizaje competencial» *Jornada de Intercambio de experiencias*, Barcelona, Centro Promotor del APS de Cataluña. Disponible en <[www.aprenentatgeservei.org](http://www.aprenentatgeservei.org)> [acceso: 01.10.2012].
- PÉREZ, A. (2007): «La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas», *Cuadernos de Educación de Cantabria 1*, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.
- PUIG, J. M.<sup>a</sup> (coord.): *Aprenentatge Servei, Centres i Entorn*. Informe de proyecto. GREM de la UB, Centro promotor de APS de Cataluña y Departamento de Educación. Generalitat de Cataluña.
- REAL DECRETO 1397/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- REAL DECRETO 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- RUBIO, L. (2009): «El aprendizaje en el aprendizaje Servicio», en J. M. Puig (coord.), *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*, Barcelona, Graó, pp. 91-105.
- Universidad de Girona. Consejo de Gobierno. Acuerdo por el cual se aprueba la normativa de reconocimiento y transferencia de créditos en los estudios de grado de la Universidad de Girona. Consejo de Gobierno núm. 5/09 de 28 de mayo de 2009.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007): *¿Cómo aprender y enseñar competencias?*, Barcelona, Graó.



# Estudiantes para el Desarrollo: un programa de intercambio entre la Universidad de Alcalá y Centroamérica

Students for development: A programme of exchange between the  
University of Alcalá and Central America

Elia DINA GALO<sup>1</sup> / Celia CAÑAS<sup>2</sup> / Cristina FRANCISCO<sup>3</sup> / Fernando CEREZAL<sup>3</sup>

<sup>1</sup>UNAN-León

<sup>2</sup>Universidad de El Salvador

<sup>3</sup>Universidad de Alcalá

cusolca.fcs@uah.es

**Resumen:** La Universidad de Alcalá (UAH), la UNAN-LEON de Nicaragua y la Universidad de El Salvador (UES) han impulsado el Programa de Cooperación con Centroamérica (PCCA). En los 25 años del PCCA se ha formado un buen número de estudiantes de la UNAN-León en pregrado y postgrado en la UAH, contribuyendo de esta forma al fortalecimiento institucional con el ingreso como nuevos docentes a la UNAN-León. Estudiantes de la UAH participan en proyectos académicos desde 1999; experiencia que se consolidó en 2001 como los Campus Sociales en Centroamérica, en los que realizan estancias como parte de su formación integral con dos objetivos principales: la formación académica y profesional y la sensibilización ante los problemas de los países del Sur. 310 estudiantes han participado en muy diversos proyectos académicos y socio-comunitarios, todos ellos reconocidos y tutorados académicamente.

**Palabras clave:** cooperación universitaria; cooperación de estudiantes; Centroamérica; Programa de Cooperación con Centroamérica.

**Abstract:** The Cooperation Programme in Central America of the University of Alcalá (UAH) agreed with the UNAN-León of Nicaragua and the University of El Salvador on exchanging students. A good number of pre and postgraduate students from both Central American universities have been updated and trained in the UAH during the 25 years of this Programme, contributing to their academic strengthening. Post graduate students from Alcalá University started to participate in academic projects in 1999 and in 2001 pre and postgraduate students incorporated into the Social Campuses in Central America with two months stays, at least. This programme intends not just to improve their academic and professional education, but make them more conscious of the needs of the developing countries. 310 students have participated in a good number of academic and social projects since 2001 through the twelve Campuses until 2012, all tutored and recognised academically.

**Key words:** university cooperation; students cooperation; Central América; Programa de Cooperación con Centroamérica.

## 1. INTRODUCCIÓN

La colaboración universitaria entre la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua – León (UNAN-León), y la Universidad de Alcalá (UAH), iniciada en 1987 por profesores, vio la necesidad de incorporar a técnicos y estudiantes de ambas comunidades para, por una parte, mejorar la formación de sus estudiantes, ya sea en una u otra Universidad; y por otra, en especial para los estudiantes de la UAH, lograr un mejor y más matizado conocimiento de la realidad de Nicaragua y Centroamérica, que les permita saber responder más solidariamente a los retos que afectan globalmente a nuestro mundo. Con este Programa de Estudiantes hay en la actualidad (Plan Trienal 2012-2014) diez programas de carácter regional en Centroamérica que se ejecutan a través de la Red Interuniversitaria de Cooperación para el Desarrollo de Centroamérica –Red GIRA–; Red que está planeando iniciar un Erasmus centroamericano.

La participación directa de estudiantes de la UNAN-León en UAH comenzó en 1999 en el Programa de Computación y posteriormente en el de Economía y Administración de Empresas. En los demás programas los estudiantes de la UNAN-León han sido, hasta la fecha, beneficiarios indirectos, aunque con frecuencia han participado en actividades realizadas en la UNAN-León. Siendo el objetivo fundamental de la mayoría de los programas la mejora y ampliación de la oferta docente, la participación directa de estudiantes de la UNAN-León se centró inicialmente, a partir de 1997, en el tercer ciclo en la UAH, a medida que las prioridades de los programas y la financiación disponible lo han ido permitiendo. Hasta este momento se han finalizado tres maestrías (una en MBA y dos en Español Lengua Extranjera), cuatro doctorados (Genética Molecular, Derecho de Integración, Inglés, Microbiología) y están en proceso otros seis doctorados en varias áreas de desarrollo local. Además de esto, 36 estudiantes del Grupo Artístico de la UNAN-León participaron en la primera y segundas Semanas de Cultura Nicaragüense en Alcalá, celebradas en 2002 y 2006, actividades promovidas y organizadas por el Programa de Cooperación con Centroamérica (PCCA) y la Oficina de Cooperación Española de la UNAN-León para promover el intercambio cultural y el acercamiento entre ambas comunidades universitarias.

La participación de estudiantes de la UAH de postgrado se inició en 1999 en las áreas de medio ambiente, microbiología (salud pública), bioquímica (medicina) y economía.

La evolución de algunos de los programas, por una parte, y la necesidad estratégica del conjunto del hermanamiento entre la UAH y la UNAN-León (1999), especialmente para la UAH, de abrir un cauce sólido a la participación de los estudiantes, junto a profesores y PAS, maduró en el año 2000 en forma de un nuevo Programa de Estudiantes, con el objetivo de promover la participación estudiantil en actividades formativas y en la realización en Nicaragua y posteriormente en El Salvador de proyectos académicos o con proyección social a lo largo de varios meses, reforzando con ello el impacto social de otros programas del PCCA. Desde 2001 a 2012 se han realizado 12 Campus Sociales en Nicaragua, habiendo participado hasta este momento 311 estudiantes, con una duración.

El Programa de Estudiantes, que es el tema que se desarrolla en esta comunicación, ha posibilitado muy diversas actividades de sensibilización y formación: a) las presentaciones públicas de su experiencia a la comunidad universitaria a su regreso; b) elaboración de informes de estancia; c) una asignatura de libre elección de introducción a la cooperación al desarrollo; d) cursos de verano y jornadas de cooperación; e) dos publicaciones de la experiencia.

## 2. INSTITUCIONES Y PERSONAS IMPLICADAS EN EL PROYECTO

El proyecto, desde sus inicios, se gestiona desde la organización del PCCA de la UAH y a medida que se ha ido consolidando se han incorporado nuevas Instituciones,

actualmente participan en él, con las implicaciones que más adelante expondremos las siguientes:

- La UAH y el PCCA.
- La UNAN-León, desde el año 2000. En coordinación con esta Universidad participan las ONG «Mary Barreda» y el Centro de Promoción de la Educación Preescolar (CEPRODEP) en León.
- La Sede de San Vicente de la Universidad Estatal de El Salvador (Facultad Parasacental), desde el año 2006. Con la colaboración de la ONGD Fundación para la Cooperación y el Desarrollo Comunal de El Salvador (CORDES) y Aldeas Infantiles SOS.

La UAH viene apoyando con una beca la estancia de las y los participantes, así como el transporte al lugar de trabajo en las situaciones que es necesario. El PCCA se responsabiliza de realizar y resolver la convocatoria cada año, coordinar a los tutores y tutoras de la UAH de cada uno de los proyectos en los que participan los estudiantes, reservar los pasajes y coordinar con las Instituciones Centroamericanas todo el proceso. Corre a cargo de los estudiantes los pasajes de avión y los traslados al aeropuerto de Barajas, así como un seguro de enfermedad y viaje.

La UNAN-León y la UES-San Vicente, se responsabilizan del grupo de estudiantes y coordinan a los tutores y tutoras que apoyan a los estudiantes. Coordinan el alojamiento, se encargan del transporte de los respectivos aeropuertos a los destinos y de la atención a los estudiantes de la UAH durante su estancia.

Como se apunta anteriormente, en las doce ediciones de lo que denominamos como «Campus Social en Centroamérica» han participado un total de 311 estudiantes, procedentes de los estudios de: Ciencias Ambientales, Biología, Biología Sanitaria, Farmacia, Medicina, Enfermería, Fisioterapia, Ciencias del Deporte, Ciencias de la Educación, Psicopedagogía, Hispánicas, Turismo, Dirección y Administración de Empresas, Arquitectura y Computación. Inicialmente se comenzó convocando 12 plazas; en los cuatro últimos años se convocan anualmente 40 plazas.

Los estudiantes vienen participando en unos 15 proyectos anualmente, que se concretan cada año en función del estado y desarrollo de los mismos. En cada uno de los proyectos se cuenta con un tutor o tutora, vinculado con la Universidad receptora de los estudiantes y experto en el tema que se desarrolla en el proyecto, que tutela a los estudiantes, además durante la estancia comparte las actividades con estudiantes de las propias Universidades y el personal que trabaja en el proyecto al que se incorporan.

Los proyectos son el resultado de las propuestas que realizan los profesores implicados en los diferentes programas y proyectos, así como de las coordinadoras y tutores de las diferentes Universidades.

En la UNAN-León participan en los proyectos siguientes:

- Fortalecimiento del trabajo en la isla de Juan Venado.
- Multiplicación de vitroplantas y evaluación en el campo.
- Apoyo al Jardín Botánico.
- Prácticas de medicina y enfermería en atención primaria y especializada.
- Laboratorio de microbiología.

- Prácticas en Centros de Educación Preescolar y Primaria y apoyo a maestras empíricas.
- Educación Primaria.
- Proyectos de Agua y Salud Ambiental.
- Proyecto de Bachilleres Geográficamente Alejados (con UNAN-León y BICU de Nicaragua).

En la UES-San Vicente en:

- Educación en Aldeas Infantiles SOS.
- Educación en Escuelas Primarias de San Vicente.
- Laboratorio de control biológico de plagas en desarrollo de nuevos productos.
- Inventario de biodiversidad en la desembocadura del río Lempa.
- Desarrollo turístico del bajo Lempa.
- Atención a las necesidades de salud de asociadas-os de la Tercera Edad.
- Elaboración página web.
- Administración y costes para atender a las empresas de la juventud rural.

En la organización del PCCA hay una responsable del proyecto que lleva a cabo, junto con el coordinador general del mismo, las actividades de preparación, coordinación y apoyo que más tarde concretamos. En cada una de las Universidades receptoras (UNAN-León y UES-San Vicente) existen sendas responsables que son las interlocutoras en todo el proceso.

### 3. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con los Campus Sociales en Centroamérica son desde una perspectiva general:

- Promover las relaciones interuniversitarias.
- Promover la sensibilización y la solidaridad hacia los países empobrecidos entre el estudiantado.

Y desde una perspectiva más concreta, reforzar la formación de los estudiantes en los conocimientos de sus respectivas carreras.

A los estudiantes interesados en participar en el proyecto se les exigen una serie de **requisitos**:

- Tienen que ser estudiantes de la UAH, tanto de pregrado como de postgrado.
- El compromiso a participar plenamente en el proyecto, en las actividades previas a su estancia de formación y sensibilización, en la difusión de su experiencia a la comunidad universitaria y en el asesoramiento a los estudiantes del Campus del año siguiente.
- La autofinanciación del billete de avión; hasta el Campus 2012 los gastos derivados de la estancia, alrededor de 300\$ eran becados por la UAH.
- El cumplimiento de la normativa de las instituciones receptoras.
- La realización de una memoria sobre el trabajo realizado.
- Y la presentación de la experiencia en las respectivas universidades, tanto receptora como de origen.

Para **participar** los estudiantes deberán presentar una solicitud con la siguiente documentación:

- Motivación razonada de su participación en este Programa, con la elección de al menos un proyecto o, en su caso, priorizando hasta tres de los propuestos.
- Su vinculación con programas o experiencias de cooperación y/o voluntariado.
- Currículum académico; se valoran especialmente las materias relacionadas con los contenidos de los proyectos elegidos.
- Una carta de aceptación de las condiciones propuestas por el PCCA.

Los solicitantes son evaluados por una Comisión compuesta por el Coordinador del Programa de Cooperación con Centroamérica, la Responsable del Programa de Estudiantes así como los Responsables o tutores UAH de los programas involucrados. Los estudiantes pueden ser llamados a una entrevista por la Comisión de selección.

#### 4. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DEL CAMPUS SOCIAL

Hasta aquí se han tratado los aspectos más técnicos del proyecto, ahora nos parece de interés entrar en la sistemática que se sigue en el **desarrollo** de éste. El proceso que se expone a continuación se lleva a cabo conjuntamente por la responsable del proyecto y el coordinador del PCCA.

- Con el objetivo de dar a conocer el proyecto, sensibilizar a la comunidad universitaria y estimular la participación de los estudiantes en el Campus del curso en marcha, a lo largo del mes de octubre, los estudiantes que han participado en la última edición del Campus hacen una presentación del significado de su experiencia, desde una doble perspectiva, por un lado las cuestiones relacionadas con el significado académico y por otro del significado que les ha supuesto a nivel personal.

Las presentaciones se organizan por áreas, que son de interés para un conjunto de estudios y se relacionan con un conjunto de programas y se llevan a cabo en una de las Facultades relacionada con el área de estudio. Generalmente se hacen tres presentaciones, al menos, en una de las Facultades relacionada con Estudios de Ciencias, en otra con Salud y en otra con Educación.

Durante estas sesiones se va registrando un listado de estudiantes interesados en participar en el proyecto, a los que posteriormente se les va remitiendo la información de interés para facilitarles su participación en el proceso.

- Durante el mes de noviembre, se realiza la convocatoria concreta del año. Los programas específicos que se ofrecen, así como los estudios que más se adaptan a los proyectos propuestos.
- La relación de seleccionados, junto con las instrucciones a seguir por los candidatos seleccionados, se publica en la primera quincena de diciembre con el fin de que los estudiantes seleccionados puedan ir organizando sus estancias.

A partir del momento de la selección se organizan una serie de **encuentros**:

- Del coordinador del PCCA y la responsable del Programa de Estudiantes en la UAH, con la totalidad de seleccionados, con el fin de darles a conocer las cuestiones generales del proyecto e información sobre la realidad de la zona en la que van a realizar sus estancias. Con este primer encuentro se pretende, también, que los estudiantes se conozcan entre en si, fomentando el sentimiento de pertenencia, y comiencen a formar el grupo que facilitará su integración y aprovechamiento del proyecto.
- La responsable del proyecto se reúne con los estudiantes de cada uno de los proyectos, o por proyectos que presentan una gran afinidad, con el objetivo de informarles sobre los aspectos concretos de cada uno de los proyectos en los que realizaran sus estancias, así como sobre las cuestiones generales relacionadas con la estancia, alojamiento, medidas a tomar para la preparación de la estancia y garantizar la seguridad durante la misma. En esta reunión se resuelven las dudas y curiosidades que plantean los estudiantes.
- Finalmente se programan y se llevan a cabo reuniones por programas entre los estudiantes de la última edición y quienes van a participar en la siguiente. En estos encuentros quienes han realizado la estancia comparten con quienes la van a vivir sus experiencias, tanto en lo relativo al programa en que han participado, como en lo relacionado con la vida cotidiana.
- A partir de este momento los estudiantes entran en contacto con sus respectivos tutores de la UAH, para solicitar apoyo concreto, y con los tutores de las Universidades Centroamericanas con el fin de recabar información sobre el estado de los proyectos en los que van a participar y sus intereses concretos sobre lo que se espera de ellos.

La preparación de los estudiantes concluye con la realización de una actividad formativa obligatoria, para lo que habitualmente se organiza **un curso de verano**, que se realiza en la última semana de junio y en el que pueden participar estudiantes ajenos al proyecto. En este curso se desarrollan contenidos relacionados con el significado de la cooperación al desarrollo, la situación de los países y zonas en las que van a llevar a cabo sus experiencia, haciendo especial hincapié en las cuestiones relacionadas con los temas de los proyectos (salud, educación, sostenibilidad medioambiental, etc.) y en las cuestiones relacionadas con la perspectiva de género.

## Desarrollo de la estancia de los estudiantes

Las estancias de los estudiantes que participan en el proyecto, se lleva a cabo durante los meses de julio y agosto, aunque es de resaltar que algunos solicitan ampliarla durante el mes de septiembre, solicitud que es atendida siempre que cuente con la aprobación de los responsables en el terreno del proyecto en el que participan, los respectivos tutores y responsables del programa.

Hay que resaltar que al iniciar el viaje, los estudiantes funcionan como un grupo cohesionado. A su llegada son recibidos y trasladados a los lugares concretos. Quienes realizan sus proyectos vinculados a la UNAN-León son alojados en la residencia de la Universidad y quienes lo hacen en proyectos vinculados a la UES-San Vicente se alojan en casas de familias de las comunidades de las zonas en las que van a trabajar.

Seguidamente se organiza una reunión con los responsables del proyecto y los tutores, con el fin de informarles sobre cuestiones generales de su estancia y facilitarles aspectos que la hagan más cómoda su incorporación al nuevo modo de vida. En esta reunión conocen a sus tutores, con los que como se comentaba anteriormente ya habían contactado, y con ellos se incorporan a los diferentes programas.

Durante la primera quincena de julio, que coincide con el inicio de la estancia de los estudiantes, la responsable del programa de la UAH visita a los estudiantes en sus diferentes proyectos y valora la adecuación de las actividades que se realizan a los objetivos concretos de los estudiantes. Durante su estancia mantiene reuniones y encuentros con los responsables y tutores de las Universidades Centroamericanas y se concretan los proyectos y actividades que se ofrecerán en la convocatoria del siguiente año.

A lo largo de los dos meses de estancia, y de los tres meses para quienes deciden alargarla, los estudiantes se incorporan y participan en las actividades de sus respectivos proyectos con el apoyo de sus tutores y en las mismas condiciones que los estudiantes de las Universidades de acogida.

Al concluir la estancia, se lleva a cabo una presentación de las actividades realizadas por cada uno de los proyectos, a esta actividad asisten los responsables, tutores y profesionales con los que han compartido el trabajo y la experiencia.

Durante la estancia los estudiantes disfrutan de una semana de vacaciones, en la que viajan por el país de acogida, generalmente con estudiantes locales y/o personas que trabajan en los proyectos.

## 5. A MODO DE RESULTADOS

No cabe duda, como puede observarse en los objetivos del proyecto, que los principales beneficiarios son los estudiantes de la UAH, aunque también se observan aspectos beneficiosos en la población local: estudiantes, comunidad universitaria, maestros, niños... Los estudiantes lo contemplan así y se pone de manifiesto en expresiones como la del estudiante que dice. *«Son experiencias muy enriquecedoras, tanto para el país que envía cooperantes como para el país receptor, ambos se ayudan mutuamente aunque sea a niveles muy pequeños, como pueden ser nuestras vivencias».*

En un plano **cuantitativo** se apuntan resultados concretos como:

- El reconocimiento académico de la actividad con una valoración de 4 créditos mes (en los estudios tradicionales de Licenciatura y Diplomatura) ó 6 créditos ECTS en los estudios de Grado. Para la obtención de estos créditos y la certificación de la actividad es necesario realizar una memoria sobre la actividad llevada a cabo.



- La realización de siete proyectos fin de carrera y cinco proyectos de maestría, cuatro de ellas valoradas con la máxima calificación y la quinta está pendiente de presentación.
- La creación en el año 2008, por estudiantes de diferentes titulaciones, de la asociación denominada Grupo Universitario Independiente de Acción (GUIA). Se definen como «un grupo de jóvenes sensibilizados con la problemática ambiental y social actual. Nuestra vivencia en países del Sur, nos hizo replantearnos un cambio, hacia Otro mundo posible». Los objetivos de GUIA se basan principalmente en la idea de «despertar» la participación social. Entre los fines que destacan en su pagina web figura que sirva de espacio: Para la cooperación social, paara compartir libremente cultura y saberes, para la expresión de otras culturas, de otros mundos, para la experimentación y para la teoría... El Grupo GUIA viene organizando y desarrollando, desde su creación, actividades como Jornadas de formación, debate y sensibilización sobre los problemas de las poblaciones empobrecidas, consumo responsable y precio justo y participa y desarrolla proyectos de cooperación al desarrollo.
- Tres estudiantes que participaron en el proyecto ejercen hoy como profesionales en los países en los que lo llevaron a cabo y dos están pendientes de concretar su incorporación.
- Es de destacar la publicación de las experiencias en dos libros: *Al otro lado del charco* (recoge los relatos de los estudiantes que participaron en el Campus del año 2008) y *Relatos de Estudiantes de Alcalá en Centroamérica* (de los estudiantes participantes en el Campus del 2010).
- Y la realización de exposiciones fotográficas, en las que se recogen las experiencias del trabajo en los proyectos, así como las personales.

En un plano de corte **cuantitativo**, contamos con las opiniones de los estudiantes.

A su llegada se les pide que reflexionen sobre cuatro cuestiones:

1. ¿En qué ha consistido el proyecto en el qué has participado?
2. ¿Qué te ha aportado el proyecto? Diferenciar las cuestiones relacionadas con los aspectos de formación y los personales.
3. ¿En qué ha cambiado tu visión de los países con menos recursos, después de esta experiencia?
4. ¿Consideras que este tipo de actividades de cooperación universitaria deben promoverse desde la universidad?

La primera cuestión se plantea con un interés orientado a conocer, por parte de los organizadores, la valoración personal del proyecto, ya que los aspectos más técnicos se desarrollan en la memoria, que realizan.

En cuanto a **¿Qué te ha aportado el proyecto?** En ningún caso se han observado aspectos negativos y las siguientes opiniones recogen el sentir general de la práctica totalidad de las expresiones:

«... la mayoría de las veces la falta de recursos se contrarresta con los conocimientos prácticos y teóricos de los profesionales que allí trabajan y de los cuales nos hemos podido aprovechar durante nuestras prácticas...».



«... hemos conocido a gente muy luchadora con historias dignas de ser escuchadas, gente muy involucrada con su trabajo y a muchísima gente que trabaja realmente para que su país se desarrolle...».

Una de las estudiantes, del Área de Educación, es muy explícita y afirma:

«En el aspecto formativo: Podría decir que he aprendido mucho más en 2 meses que en todos los años de carrera, quizás no en conocimientos pero sí en actuación en el aula que para mí al fin y al cabo es lo que vale a la hora de ser maestra. En el aspecto personal: He conocido a una sociedad diferente y a personas únicas como son las maestras de las escuelas, ellas no tienen una vida fácil y son unas luchadoras, de ellas he aprendido mucho y sobre todo personalmente...».

Hay a quienes les sirve para reafirmarse en lo que será su profesión:

«Este proyecto de cooperación ha sido muy especial para mí, me encontraba desengañada con la carrera no sabía si todo lo que había aprendido me iba a valer para poder dar clases, y aunque todavía me quede mucho para aprender creo que mi lugar está cerca de los niños en las aulas».

En cada edición se observa que para un número importante de estudiantes significa el considerar la cooperación al desarrollo como un ámbito de trabajo: «... creo que ha sido una experiencia única para conocer el mundo de la cooperación y a mí personalmente me ha enganchado tanto que desde que llegué no paro de mirar futuros proyectos de cooperación para irme el próximo curso».

En las aportaciones personales son muy comunes afirmaciones en la línea de: «... me ha enseñado a valorar lo que tengo a mí alrededor pero sin encadenarme a ello, a perder el apego a las cosas materiales, a ver más allá de las personas...».

«... pienso que todo esto ha sido una gran experiencia personal, participar en un proyecto que te involucre con el país al que viajas es la mejor forma de conocerlo...».

Y una, sin duda la más repetida, que uno de ellos expresa en toda su dimensión con: «Aunque suena a tópico y sea lo típico me ha hecho mejor persona».

Un aspecto curioso es que con el proyecto se hace realidad una buena relación entre los estudiantes de la UAH, una de ellas dice: «Mis amigos (todos) cooperantes me han aportado además de risas, anécdotas cien mil, y buenos momentos nuevas inquietudes y nuevas formas de ver el mundo. De todos ellos he aprendido algo». Curiosamente, no se conocen los estudiantes entre sí, ni entre los de diferentes titulaciones, a pasar de tratarse de un Campus pequeño, ni en muchos casos de entre los de una misma titulación.

A modo de ejemplo sobre **¿En qué ha cambiado tu visión de los países con menos recursos, después de esta experiencia?**, queda muy bien reflejado el sentir general en la expresión de la estudiante que dice:

«... pienso que es una gran oportunidad para nosotros los estudiantes que antes de finalizar nuestros estudios podamos formar parte de estos proyectos porque te ayudan a conocer que hay otras realidades, ver que hay otras necesidades... creo que es una pieza fundamental en la educación de un estudiante universitario...».

Otro dice:

«... mi visión antes de esta experiencia era mucho mas ingenua y paternalista. Supongo que la forma de concebir la cooperación al desarrollo también tiene culpa de esta actitud...».

Reconocen que su visión ha cambiado y, aunque la mayoría no especifica el significado de ese cambio si, reflexionan sobre ello, como expresa quien afirma:

«Si ha cambiado. Soy consciente de la mala suerte climatológica y geográfica de estos países, de que sus gobernantes no ayudan mucho a su desarrollo, de que la globalización y el nuestro desarrollo tecnológico subyugan el suyo...».

Como en la expresión anterior, otro estudiante reflexiona sobre la responsabilidad de los países más avanzados en la situación de los menos avanzados:

«Creo que no puedo opinar sobre todos los países con pocos recursos porque supongo que la situación social y política de cada uno será diferente. Si que puedo sin embargo dar mi visión acerca de lo que he vivido en Nicaragua. Creo que es un país con muchísimos recursos, solo que mal aprovechados y muchas veces explotados por países extranjeros por lo que para que la situación mejore debe trabajarse intentando que eso cambie. Es lo que muchos programas de cooperación están intentando ya. Espero que los países con más desarrollo continúen colaborando con este tipo de programas para tratar de alcanzar un mundo con menos desigualdades, y también espero que se invierta mucho en tratar de que se conserve el medio natural. Nicaragua cuenta con muchísima riqueza en ese sentido y sería una pena que desapareciera».

Una de las estudiantes observa los cambios con perspectiva de género, y dice:

«Sinceramente no tenía una idea preconcebida de los países con menos recursos, aunque quizás lo que más me ha llamado la atención es el papel de la mujer, ya que para mi por lo que he conocido en estos meses son las heroínas del país gracias a ellas el mundo país sigue adelante se encargan de la casa, vender en el mercado, la educación de sus hijos y en la mayoría de los casos en «aguantar» al marido (aunque en esto último no estoy muy de acuerdo)...».

Raramente se destacan aspectos negativos de la visión que han adquirido, y cuando se hacen van en la línea que apunta el estudiante que afirma:

«... me he dado cuenta de que el 80% de sus desgracias son fruto de su forma de ser, de pensar, de vivir, ya que el 80% no ponen ningún interés en mejorar, solo en pedir y pedir. No quieren que «les enseñen a pescar» sino que «les den el pescado», y si es posible cocinado... Desdén, desidia y abnegación son tres adjetivos con los que yo definiría a los habitantes de Nicaragua, no se si en el resto de países sub-desarrollados serán igual...».

No cabe duda que les parece una experiencia que debe potenciarse desde la universidad, pues a la pregunta de **¿Consideras que este tipo de actividades de coope-**

**ración universitaria deben promoverse desde la universidad?** Dos respuestas sirven para expresar el sentimiento general.

Uno dice:

«Si, desde la universidad y desde cualquier otro ámbito público, dar la posibilidad a la gente de «a pie» de conocer otros mundos y sociedades siempre fomentará una mentalidad mas abierta en las personas que participen en estas actividades y puede que su influencia se extienda también a sus familiares o amigos».

Este otro refleja bien el descubrimiento de quienes empiezan a contemplar la cooperación como un posible ámbito profesional.

«Creo que esta actividad es muy enriquecedora y que es muy bueno que durante nuestra formación podamos participar en proyectos de este tipo para abrir nuestra mente, concienciarnos del mundo en que vivimos y ampliar las opciones para nuestra futura profesión, incorporando la cooperación como una de las posibilidades. Por ello creo que la universidad debería continuar promoviendo este y otros programas de cooperación».

Además de contar con las expresiones que se recogen en los cuestionarios, están las que se pueden extraer de los relatos que recogen las dos publicaciones comentadas anteriormente. Los relatos, en si mismos, tienen gran significado para los estudiantes, el hecho de escribir sobre las vivencias representa un proceso reflexivo novedoso para muchos de ellos, que dicen «...aquí hasta escribo poemas o sobre la puesta del sol... ¿quién me lo iba a decir?... yo escribiendo prácticamente un diario...». Las expresiones que se recogen en los libros hacen referencia fundamentalmente a las vivencias e impresiones que les produce la cotidianidad y a recoger las vivencias de personas locales que les resultan singulares. En cuanto al significado de la experiencia, las manifestaciones coinciden con las destacadas de los cuestionarios. No vamos a entrar en comentarlas porque podría parecer repetitivo, solamente queremos hacer una referencia muy concreta a las más repetidas, quienes deseen profundizar en el análisis de las vivencias y opiniones expresadas en los relatos pueden acceder a ellas a través de la página web del PCCA de la UAH <pcca.uah.es>. Lo más resaltado por el número de estudiantes y frecuencia con lo que lo hacen es:

- Es lo mejor que me ha pasado en la vida...
- La experiencia me ha cambiado la vida...
- Todavía estoy aquí y ya estoy pensando volver...
- Creo que voy a ser mejor persona...
- He dejado una verdadera familia.
- La gente de aquí es... lo mejor, la mejor gente que he conocido.
- El sentido de la generosidad, del compartir... aquí se vive de una manera muy especial.
- Aquí pienso en la de cosas que me sobran.
- He tenido que venir hasta aquí para conocer a mis compañeros...

## CONCLUSIONES

Con la presentación del proyecto de «Estudiantes para el Desarrollo: Un programa de intercambio entre la Universidad de Alcalá y Centroamérica» hemos tratado de exponer la sistemática que llevamos a cabo en su desarrollo y como tratamos de incorporar en el proceso a todos los actores implicados, fundamentalmente a los estudiantes. Pero sobre todo nos gustaría haber transmitido lo importante que resulta para sus participantes participar en esta experiencia.

Su significado en el desarrollo de valores, como responsabilidad de la formación universitaria, es la mejor compensación y satisfacción para quienes participamos en su diseño y desarrollo, que vemos cada año como regresan estudiantes más comprometidos con *hacer «algo» para que el mundo sea más justo*.

El hecho de que tenga un reconocimiento académico, para los estudiantes que participan, justifica el esfuerzo y la dedicación de quienes lo hacemos posible, ya que para éstos no tiene ningún otro reconocimiento, ni económico, ni de dedicación docente, aunque requiera de tanta dedicación como el desarrollo de una asignatura.

La incorporación de los estudiantes al Programa de Cooperación con Centroamérica se ha comprobado como indispensable en un programa de este tipo en el que todos los sectores de la comunidad universitaria deben estar implicados, tal como reconoce el Código de Conducta de la CUD.

# Prácticas profesionales en terreno en el ámbito de la cooperación internacional en materia de agua, saneamiento e higiene: experiencias de la Universidad de Alcalá

Professional field training on water, sanitation and hygiene in International Cooperation sector: experiences at Universidad de Alcalá

Fátima G. CANDELA / Luis F. REBOLLO / Miguel MARTÍN-LOECHES

Departamento de Geología, Universidad de Alcalá  
fatima.gonzalez@edu.uah.es  
luis.rebollo@uah.es  
miguel.martin@uah.es

**Resumen:** Dada la importancia de la correcta capacitación de los técnicos en materia de agua, saneamiento e higiene en cooperación internacional, la Universidad de Alcalá oferta un posgrado especializado en este campo, dentro de las iniciativas formativas que promueve en coordinación con otros actores del tercer sector. A la formación académica habitual se suma la posibilidad de adquirir conocimientos prácticos a través de la incorporación de estudiantes en proyectos de cooperación para el desarrollo en el terreno. En este sentido, la firma de convenios marco entre organizaciones del tercer sector y la universidad supone un claro avance y un compromiso con la formación de profesionales especializados en el ámbito de la asistencia humanitaria. Además, el hecho de que las convocatorias sean públicas incrementa la visibilidad de este posgrado y la motivación de futuros estudiantes que puedan matricularse en él. Gracias a este incremento en la formación práctica adquirida se logra la capacitación de profesionales técnicos especializados y se apoya la sensibilización de la comunidad universitaria sobre la Cooperación al Desarrollo.

**Palabras clave:** Derecho Humano al Agua; prácticas profesionales en terreno; Experto ASHCI.

**Abstract:** Because of the importance of proper training for aid workers on water, sanitation and hygiene in the field of International Cooperation, Universidad de Alcalá complement the usually offer in International Development Cooperation formation with a MsD specialized in this sector, in coordination with other actors of the third sector. To the common theoretical training, it's added the possibility to acquire practical knowledge through the incorporation of students in projects of Development Cooperation in the field. In this sense, the signing of framework agreements between third sector organizations and the University is a clear improvement and a commitment to the training of professionals in the field of humanitarian assistance. This increase in the practical training received, the specialized technical professionals are strengthened and it's supported the university community awareness on development cooperation.

**Key words:** Water Human Right; professional field trainings; Wash expert.

## 1. LA ACCIÓN HUMANITARIA Y EL DERECHO HUMANO AL AGUA Y EL SANEAMIENTO DESDE LA AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

La posibilidad de disponer de alimentos y agua de calidad y en cantidad suficientes, una vivienda adecuada y los medios necesarios para mantener la salud son elementos contemplados por el derecho internacional. Así mismo, el derecho a recibir asistencia humanitaria es un componente indispensable del derecho a vivir con dignidad, como se recoge en la Carta Humanitaria elaborada, publicada y suscrita desde 1998 por las agencias de Naciones Unidas junto con otras instituciones internacionales, así como por diversas ONGs (Esfera, 2011).

Desde el año 2007 se cuenta en España con la Oficina de Acción Humanitaria en la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Ministerio de la Presidencia, 2007; OAH/AECID, 2007), que trabaja en el fortalecimiento de los mecanismos de coordinación y de respuesta en la Acción Humanitaria, así como en el fomento de herramientas y protocolos de actuación comunes para las organizaciones que intervienen en estas actuaciones.

La acción humanitaria va más allá del mero concepto de ayuda, asistencia o socorro, y bajo un enfoque integral incluye las dimensiones de prevención, preparación, rehabilitación y reconstrucción. Además debe regirse por el respeto a los principios humanitarios (Esfera, 2011).

<b>Principios humanitarios básicos</b>
<b>Humanidad:</b> El alivio y la prevención del sufrimiento humano son la guía fundamental de la acción humanitaria. Salvar vidas y restablecer la dignidad humana.
<b>Neutralidad:</b> La acción humanitaria no debe favorecer a ningún bando en un conflicto armado o a ninguna de las partes en una disputa allí donde la acción humanitaria se lleve a cabo.
<b>Imparcialidad:</b> Emprender las acciones humanitarias basándose únicamente en las necesidades de las personas, sin discriminación entre las poblaciones afectadas o dentro de ellas.
<b>Independencia:</b> Autonomía de los objetivos humanitarios respecto a los políticos, económicos, militares u otros que cualquier actuante pueda tener en relación con las zonas donde la acción humanitaria se esté realizando.

El Derecho al Agua y el Saneamiento fue reconocido por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 28 de julio de 2010 (NNUU, 2010), estableciendo que «el acceso al agua y el saneamiento es un Derecho Humano esencial para el pleno disfrute de la vida y de todos los derechos humanos». La propia Asamblea de NNUU en esta declaración insta a los estados y las organizaciones internacionales a que proporcionen recursos financieros y propicien el aumento de la capacidad y la transferencia de tecnología por medio de la asistencia y la cooperación internacionales (ONGAWA/UNESCO, 2012).

Desde la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) se impulsó la creación del Fondo de Cooperación para Agua y Saneamiento (FCAS) (Ministerio de la Presidencia, 2008; FCAS, 2008), organismo que comenzó a trabajar ya en 2008 para asegurar el acceso al agua potable y el saneamiento en los países más pobres y las poblaciones más vulnerables de América Latina y el Caribe. Este instrumento muestra el compromiso y la contribución desde España por hacer efectivo este derecho y contribuir así al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

En el último informe sectorial del comité conjunto de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y UNICEF se concluye que el objetivo asociado con el abastecimiento

de agua se cumplió en 2010, mientras que el de saneamiento no llegará a conseguirse. Admitiendo que en 2015 la población mundial será de más de 7200 millones de personas, se estima que 605 millones de personas no dispondrán de acceso a sistemas de agua mejorada y 2500 millones carecerán de saneamiento (WHO/UNICEF, 2012). Queda aún mucho trabajo por hacer para lograr el acceso universal al agua y el saneamiento, como apunta el derecho internacional.

## 2. LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ Y EL DERECHO HUMANO AL AGUA Y EL SANEAMIENTO

La cooperación al desarrollo es parte esencial del compromiso social de la universidad, tal y como se recoge en la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo suscrita por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas en marzo de 2000 (CRUE, 2000). Bajo la perspectiva de este marco, la cooperación universitaria trabaja sobre el objetivo fundamental de la mejora social, mediante la modificación de estructuras injustas, ineficientes e irracionales, a través de programas que incidan en la generación y difusión de conocimiento en la formación de las personas y en la potenciación de proyectos aplicados. La universidad, como un actor más del tercer sector, promueve la transformación a través del fortalecimiento institucional y académico, sumándose al proceso de cambio social con sus iniciativas de sensibilización y educación para el desarrollo.

En las frecuentes situaciones de desigualdad social y catástrofes humanitarias que van azotando las comunidades más vulnerables en todo el planeta, el aprovisionamiento de agua segura y la evacuación de excretas a través de un sistema adecuado son dos de las prioridades máximas en las intervenciones que se realizan desde la Cooperación Internacional. En el año 2004 la Universidad de Alcalá quiso dar un paso más, incorporando con creciente extensión e intensidad el acceso al agua, al saneamiento y la promoción de la higiene entre sus actividades de formación en el ámbito de la Cooperación al Desarrollo y la Acción Humanitaria. Muestra de ello fue la puesta en marcha el año siguiente del curso universitario de verano «Agua y saneamiento ambiental en proyectos de emergencia y de ayuda al desarrollo» (Rebollo y Martín-Loeches, 2006), al que han acudido año tras año alumnos de muy distinta procedencia y formación.

El curso se dirige preferentemente a licenciados, ingenieros y estudiantes universitarios de últimos años interesados en el agua y el medio ambiente, y ha cumplido este año su 8.ª edición. Entre sus objetivos prioritarios figuran (Rebollo y Martín-Loeches, 2008):

- mostrar la actividad y responsabilidad de los cooperantes técnicos en agua y saneamiento en los proyectos de emergencia y en cooperación al desarrollo;





Ediciones 2005 y 2011 del Curso de Agua y Saneamiento Ambiental en Proyectos de Emergencia y de Ayuda al Desarrollo.

- dar a conocer las principales técnicas de captación, distribución y tratamiento de aguas para abastecimiento en estos contextos, así como los mecanismos y/o recursos para incentivar entre las poblaciones beneficiarias el correcto uso del agua y el mantenimiento de las instalaciones;
- resaltar los principales riesgos a que se ve sometida la población en países del Sur o en situaciones de emergencia en relación con la falta de higiene y la insalubridad del agua;
- exponer el abanico de diferentes situaciones que se pueden presentar en este tipo de proyectos;
- adquirir los conocimientos rudimentarios y las técnicas básicas para diseñar y ejecutar un proyecto elemental de ayuda al desarrollo o en situaciones de catástrofe en materia de suministro de agua potable y saneamiento ambiental;
- estimular en las personas interesadas en el medio ambiente a la participación en actividades solidarias con los sectores desfavorecidos o en situaciones de catástrofe o emergencia.

A lo largo de estos años han participado diferentes organizaciones del tercer sector, entre otros las organizaciones no lucrativas Acción Contra el Hambre, Arquitectos Sin Fronteras, Cruz Roja Española, Fundación IPADE, Intermón Oxfam, Médicos del Mundo, ONGawa, Save the Children o UNICEF – Comité Español, así como diferentes universidades, como la Universidad Carlos III de Madrid o la Universidad Agostinho Neto de Luanda (Angola), e instituciones y organismos de la Cooperación Española, como el Fondo de Cooperación para Agua y Saneamiento (FCAS) o la Coordinadora Española de ONGDs (CONGDE).



### 3. POSGRADO DE EXPERTO EN AGUA, SANEAMIENTO E HIGIENE EN COOPERACIÓN INTERNACIONAL: EJEMPLO DE FORMACIÓN TÉCNICA ESPECIALIZADA

Bajo la tutela de organismos públicos y en coordinación con organizaciones no gubernamentales, la Universidad ha facilitado estos años un espacio de intercambio y aprendizaje mutuo, aprovechando la larga experiencia acumulada de estos actores en emergencias humanitarias y proyectos de cooperación Internacional como motor de una formación universitaria técnica y profesional más cualificada.

Tras el éxito de las primeras ediciones y después de analizar la demanda de profesionales especializados en agua y saneamiento para las intervenciones en acción humanitaria, comenzó en la Universidad de Alcalá en 2009 el posgrado de «Experto en Agua, Saneamiento e Higiene en Cooperación Internacional» (Experto ASHCI), título propio de la Universidad de Alcalá coordinado conjuntamente con la organización humanitaria Acción Contra el Hambre. Este posgrado busca ampliar la formación especializada de profesionales de la cooperación al desarrollo y la asistencia humanitaria. En esencia, pretende:

- cubrir los fundamentos del ciclo de proyecto aplicado de forma específica al sector del agua, saneamiento e higiene en proyectos de desarrollo y emergencias;
- mostrar y manipular las herramientas y métodos habituales en prospección y captación de aguas subterráneas y superficiales para el abastecimiento a poblaciones en crisis o en situación vulnerable;
- dar a conocer y manejar los fundamentos de hidráulica precisos para diseñar redes elementales de distribución de agua;
- enseñar la metodología más apropiada para resolver los problemas de saneamiento unifamiliar y comunal, y cómo integrarla en proyectos de agua;
- mostrar los componentes de las campañas para la promoción de higiene y facilitar herramientas para trabajar a nivel comunitario.

El posgrado se dirige a licenciados, ingenieros, arquitectos y graduados universitarios de estudios técnicos y/o científicos, con interés por trabajar en agua y saneamiento ambiental en cooperación. Igualmente supone un nicho formativo en la universidad española para formar o reciclar a profesionales que deseen trabajar en la asistencia humanitaria. A lo largo de cuatro meses, de octubre a enero, los alumnos avanzan en conocimientos teóricos de abastecimiento de agua, saneamiento y salud pública e intervenciones de emergencia, a la par que asientan conceptos y adquieren habilidades a través de las diferentes sesiones prácticas en las que participan durante ese tiempo.

En la última fase del curso, los alumnos desarrollan proyectos finales orientados a apoyar a las ONGs que actualmente están desarrollando los proyectos en terreno y/o a promover mejoras o nuevas herramientas para mejorar las intervenciones en acción humanitaria y desarrollo en el sector del agua, saneamiento y promoción de la higiene.



Sesiones prácticas integradas en el posgrado «Experto en Agua, Saneamiento e Higiene en Cooperación Internacional».

Cada año los alumnos reciben formación específica que se ve enriquecida por la experiencia que muestran y transmiten las organizaciones que participan en el posgrado, ONGs con amplia experiencia en el tercer sector como Acción Contra el Hambre, Cruz Roja Española, Intermón Oxfam, Médicos del Mundo, ONGawa o Save the Children, a las que se añaden las participaciones de otros profesionales con larga trayectoria profesional en las intervenciones de Acción Humanitaria, además de universidades con amplia trayectoria en el ámbito de la cooperación internacional, como la Universidad Carlos III, la Universidad Complutense o la Universidad Politécnica de Madrid. El título ha ido afianzándose año tras año gracias al apoyo de la Oficina de Cooperación Solidaria de la Universidad de Alcalá y la Oficina de Acción Humanitaria de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

#### 4. PRÁCTICAS EN TERRENO DESDE EL POSGRADO DE «EXPERTO EN AGUA, SANEAMIENTO E HIGIENE EN COOPERACIÓN INTERNACIONAL» E INCORPORACIONES A ONGS DEL SECTOR

Una formación académica completa debe ir acompañada, siempre que sea posible, de una buena aplicación práctica. Bajo esta premisa, desde el equipo de dirección del «Experto en Agua, Saneamiento e Higiene en Cooperación Internacional» (Experto en ASHCI) se trabajó desde su primera edición en facilitar la incorporación de los estudiantes a programas de prácticas en organizaciones e instituciones que desempeñan su trabajo en el ámbito del tercer sector.

Tras tres ediciones completadas y a lo largo de la actual cuarta edición, la relación entre la Universidad de Alcalá y las ONGs del sector ha ido creciendo y fortaleciéndose, lo que se ha reflejado en la firma de convenios de cooperación entre estos actores y la propia Universidad. A través de estos acuerdos, la Universidad y las ONGs de acogida agilizan la incorporación de alumnos a proyectos en ejecución, permitiéndoles así adquirir una formación práctica especializada *in situ*. Tras la firma de convenios marco, ambas partes definen los términos generales a los que se acogen y los aspectos que se comprometen a cumplir; a partir de ahí, se facilita la adopción de términos específicos para cada oportunidad nueva que surge para los alumnos.

Cuando estos trámites legales se simplifican y agilizan, se facilita la incorporación de los estudiantes en un tiempo mucho menor del esperado; este trabajo sin duda es posible gracias a la Oficina de Cooperación Solidaria, que cubre ampliamente su función como facilitador de procesos de acuerdo e intercambio entre estas organizaciones y la Universidad.

La realidad con la que nos encontramos es que estas posibilidades prácticas quedan supeditadas a la existencia de proyectos en ejecución en estos sectores de las ONG firmantes y de los fondos disponibles, no siendo posible asegurarlas antes de la matriculación de los alumnos en el posgrado. Posteriormente a su estancia, los estudiantes participan en actividades de sensibilización promovidas por la Oficina de Cooperación Solidaria de la Universidad de Alcalá, reforzando así el trabajo que se realiza desde la propia institución universitaria.

Tras la finalización del posgrado de Experto en ASHCI, la mayoría de los egresados ha podido poner en práctica los conocimientos adquiridos, a través de la participación en proyectos de abastecimiento de agua, saneamiento y promoción de la higiene esencialmente en organizaciones no gubernamentales de desarrollo y/o de asistencia humanitaria. Así, han desempeñado su función en países de América Latina y del Caribe (Bolivia, Ecuador, Guatemala, Haití, Nicaragua, Perú, República Dominicana), de Asia (Filipinas, Franja de Gaza, Kirguistán, Vietnam) y África (Angola, Etiopía, Guinea-Bissau, Mauritania, Mozambique, Sáhara, Sierra Leona, Tanzania).

## 5. LECCIONES APRENDIDAS Y ÁREAS DE MEJORA EN EL POSGRADO DE «EXPERTO EN AGUA, SANEAMIENTO E HIGIENE EN COOPERACIÓN INTERNACIONAL»

Después de tres ediciones completadas y una cuarta en curso, varios son los aspectos en los que hemos progresado y mejorado en la función que queremos cumplir desde la Universidad de Alcalá en el avance en el acceso al agua y el saneamiento como derechos humanos básicos.

El compromiso adquirido tras varios años de trabajo conjunto entre diferentes actores del tercer sector (esencialmente organizaciones no gubernamentales y universidad) refuerza la relación existente y se refleja formalmente en la firma de convenios marco. Este hecho supone una oportunidad para apoyar el trabajo que estas organiza-



Experto en ASCHI, edición 2011/2012. Prácticas en Nicaragua (parte superior y primero inferior) y en Tanzania (parte inferior).

ciones realizan, a través de la incorporación de nuevos técnicos especializados, quienes se integran en los proyectos en ejecución y hacen efectivos los conocimientos adquiridos durante su formación académica.

Por otro lado, facilitar la incorporación de alumnos a la realización de prácticas en proyectos en ejecución *in situ* supone un excelente complemento de la experiencia práctica profesional con la que los alumnos finalizan el Posgrado. Este hecho facilita posteriormente la incorporación al mercado laboral en este ámbito del tercer sector, tanto para proyectos en ejecución en terreno como para la gestión de los mismos desde la sede en España.

La universidad, como actor de sensibilización y facilitador de transformación social, se ve reforzada en sus actividades de promoción de la cooperación universitaria gracias a la participación de estos alumnos en dichas acciones, quienes complementan el trabajo que se hace desde otros servicios y programas de la universidad, como la Oficina de Cooperación Solidaria. Así mismo, la visibilidad y difusión pública de estas convocatorias de prácticas incrementa no solo la visibilidad del posgrado, sino también la motivación de futuros estudiantes que puedan estar interesados en otras actividades incluidas en los programas de cooperación universitaria.



El derecho al agua y al saneamiento no existen de forma aislada del resto de derechos humanos, sino que pueden considerarse fundamentales para conseguir la realización del derecho a la vivienda, alimentación, educación y salud (Alburquerque, 2012). El trabajo que lleva a cabo la Universidad de Alcalá a través de la formación de profesionales especializados en este sector supone un ejemplo de trabajo en la sensibilización de la comunidad universitaria sobre los derechos humanos, su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e importancia para todas las personas y el derecho fundamental a una vida digna.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- ALBURQUERQUE, C. (2012): *Derechos hacia el final: buenas prácticas en la realización de los derechos al agua y al saneamiento*, Relatora Especial de Naciones Unidas. ISBN: 978-84-695-3184-6.
- CRUE (2000): *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*, Comisión Delegada de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Córdoba, 3 de marzo de 2000.
- ESFERA (2011). *El proyecto Esfera*, en <<http://www.sphereproject.org/sphere/es/manual/>>.
- FCAS (2008). *Fondo de Cooperación para Agua y Saneamiento*, en <<http://www.fondodelagua.aecid.es/>>.
- MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2007): Real Decreto 1403/2007, de 26 de octubre, por el que se aprueba el Estatuto de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, *Boletín Oficial del Estado*, 283: 20275, pp. 48337-48351 (lunes 26 de noviembre de 2007).
- (2008). Real Decreto 822/2008, de 16 de mayo, por el que se crea la Oficina del Fondo de Cooperación para Agua y Saneamiento, *Boletín Oficial del Estado*, 153: 10709, pp. 28315-28318 (miércoles 25 de junio de 2008).
- NNUU (2010): *El derecho humano al agua y el saneamiento*, Asamblea General de Naciones Unidas. Resolución 64/292, 28 de julio de 2010, 108.<sup>a</sup> Sesión Plenaria.
- OAH/AECID (2007): *Oficina de Acción Humanitaria de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo*, en <<http://www.aecid.es/es/que-hacemos/accion/>>.
- ONGAWA/UNESCO (2012): *Derecho Humano al agua y saneamiento 4. Enfoque de derechos, equidad de género y medición del progreso*. ONGawa, Ingeniería para el Desarrollo y UNESCO Etxea. ISBN: 978-84-615-7435-3.
- REBOLLO, L.F. y MARTÍN-LOECHES, M. (2006): «Experiencia y conclusiones de la aplicación de un curso de verano sobre el agua y el saneamiento ambiental en proyectos de emergencia y de ayuda al desarrollo», *III Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Resúmenes de Ponencias y Comunicaciones*, Madrid, 122-123. ISBN: 84-8198-640-2.
- (2008): *Agua y Saneamiento ambiental en proyectos de emergencia y de cooperación al desarrollo*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá, Obras Colectivas, Ciencias 02, 310 pp. ISBN: 978-84-8138-774-2.
- WHO/UNICEF (2012). *The Joint Monitoring Programme for Water Supply and Sanitation (JMP). Progress on sanitation and drinking water. 2012 update*, 56 pp. ISBN: 978-92-806-4632-0, en <<http://www.unicef.org/eapro/JMP-2010Final.pdf>>.



# Proyecto de colaboración entre la Universidad Pública de Navarra y la Universidad Católica de Mozambique para el fortalecimiento de la Facultad de Ingeniería Alimentaria de Chimoio

Project of Cooperation between Universidad Pública de Navarra and Universidade Católica de Moçambique for the strengthening of the Food Engineering School at Chimoio

Juan I. MATÉ / Iñigo AROZARENA / Juan José GÓMEZ / Remedios MARÍN

Departamento de Tecnología de Alimentos, Universidad Pública de Navarra  
juan.mate@unavarra.es

**Resumen:** Durante los años 2011 y 2012 se ha venido realizando un proyecto de cooperación universitaria entre el Departamento Tecnología de Alimentos de la UPNA y la Universidad Católica de Mozambique (UCM), centrado en la facultad de Ingeniería de Alimentos de la UCM, en Chimoio (Provincia de Manica) con el fin último de mejorar la formación de futuros egresados especialistas en Ingeniería/Tecnología de Alimentos. En este proyecto se han llevado a cabo distintas acciones: identificación, diseño y equipamiento de un laboratorio de análisis de alimentos, acciones de formación y movilidad docente.

Para realizar estas acciones se contó con financiación del Gobierno de Navarra, de la AECID y tanto de la UPNA como de la UCM.

**Palabras clave:** Ingeniería de Alimentos; Universidade Católica de Moçambique; Universidad Pública de Navarra.

**Abstract:** During 2011 and 2012, a project between the department of Food Technology at Universidad Pública de Navarra (UPNA) and Universidade Católica de Moçambique (UCM) was carried out. This project focused on the Food Engineering School at Chimoio (Manica province) with the aim at improving the academic level of future graduates on Food Technology/Engineering. In this project several actions were accomplished: identification, design and equipment of a food analysis laboratory and teachers' training and mobility action.

Financial aid come from AECID, Navarra government and both UPNA and UCM.

**Key words:** Food Engineering; Universidade Católica de Moçambique; Universidad Pública de Navarra.

## 1. INTRODUCCIÓN

Mozambique es uno de los países menos desarrollados del mundo (IDH = 0.322, puesto 184 de 187 según el Informe sobre Desarrollo Humano 2011 de Naciones Unidas). La principal actividad económica del país es la agropecuaria, que ocupa al 78% de la población, el 93% en las zonas rurales. Desde 1998 el país ha avanzado hacia una reestructuración alimentaria, basada sobretodo en la producción de maíz, mandioca y frijoles. Es autosuficiente en muchos productos básicos, con la importante excepción del trigo y del arroz. La producción agrícola en la zona sur habitualmente es deficiente, mientras que en el centro y norte del país se producen excedentes. No obstante existe un gran déficit en cuanto a infraestructuras de todo tipo para el acceso y acaparamiento de materias primas, así como para su conservación, transformación y distribución. El tejido industrial agroalimentario todavía es

escaso, y de características muy dispares, en el que conviven algunas pocas empresas, la mayor parte en manos de capital extranjero, de características muy semejantes en cuanto a escala y medios de producción a las encontradas en occidente, junto a microempresas en las que a muy pequeña escala se procesan alimentos mediante tecnologías adaptadas. Estas microempresas suelen estar promovidas por ONGs o instituciones religiosas.

En el ámbito de la educación, el tejido de instituciones universitarias todavía es muy endeble, y se concentra casi en su totalidad en la capital del país, Maputo, situada en su extremo sur. La Universidad Católica de Mozambique (UCM) nació precisamente con el objetivo de paliar la falta de entidades de educación superior en el resto del país. Cuenta con diversos campus en varias provincias del centro y norte del país. En Chimoio, en la provincia de Manica, la UCM puso en marcha en 2009 un Grado de Ingeniería Alimentaria. Se trata de la única facultad en Mozambique que oferta estudios de esta índole. Hasta el momento, la mayor parte de los escasos técnicos mozambiqueños con formación en tecnología de alimentos recibieron la misma en otros países, principalmente en los vecinos Zimbabwe y Sudáfrica.

En este contexto, en 2011 se inicia una colaboración entre profesores del Departamento Tecnología de Alimentos de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) y la Facultad de Ingeniería Alimentaria de la UCM. Esta colaboración viene precedida por otra previa, entre profesores del Dpto. Ciencias del Medio Natural de la UPNA la Facultad de Agricultura de la UCM, situada en otra provincia de Mozambique, Cuamba.

## 2. DESARROLLO

El proyecto de colaboración se ha desarrollado siguiendo la estructura que aparece en la figura 1. La colaboración comenzó en 2011 con una visita a Mozambique de profesores de la UPNA con el fin conocer sobre el terreno la situación de la Facultad de Ingeniería Alimentaria de la UCM, e identificar las principales líneas de cooperación. Además se tenía interés en conocer la situación del sector productivo, esto es, de la Industria Alimentaria.

Entre otras necesidades, en la UCM se plantearon dos prioridades. Por un lado el desarrollo de acciones que permitieran conformar un equipo docente permanente más amplio y adecuadamente formado en tecnología de alimentos. La mayor parte de los docentes actuales son contratados externos, no siempre con la necesaria formación o experiencia profesional en ámbito alimentario. Y por otro, la mejora de la infraestructura docente e investigadora de la facultad, sobretodo la instalación gradual de laboratorios.



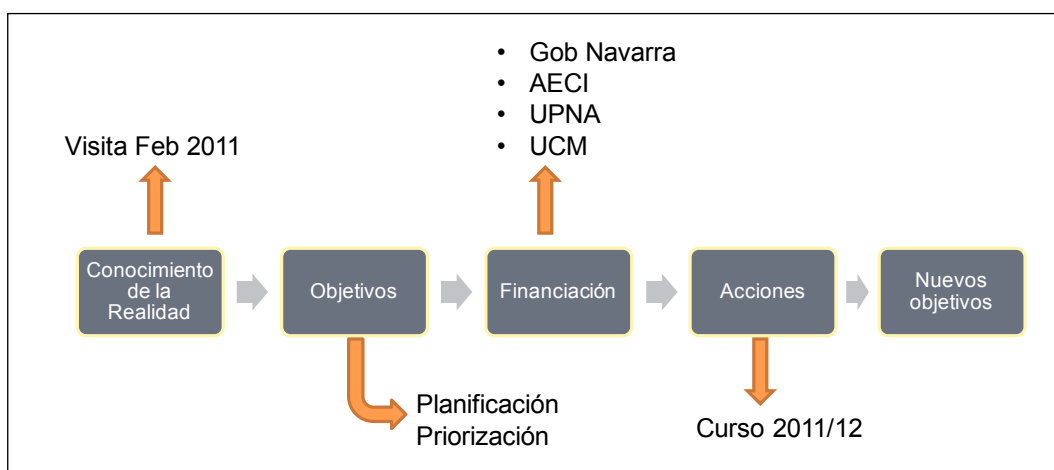


Figura 1. Esquema de desarrollo del proyecto de colaboración UVM/UPNA en el ámbito de la Tecnología de Alimentos.

La industria de procesado de alimentos en la provincia de Manica se puede considerar limitada. La mayor parte de los alimentos se comercializan en fresco y en mercados locales. Existe un elevado porcentaje de pérdidas alimentarias por la falta de procesamiento.

Se observaron contrastes importantes en la industria alimentaria que visitamos. Existe una industria de exportación cuyas instalaciones son similares a las que podrían existir en un país occidental. También existe un sector productivo para consumo interno. Las instalaciones son en muchos casos antiguas y los conocimientos técnicos de las personas a cargo son bastante limitados. Por otra parte se observó que la parte de los técnicos alimentarios que trabajaban en este sector no eran mozambiqueños si no que eran técnicos procedentes de Zimbabwe.

Después de la visita llevada a cabo en Febrero de 2011, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- **Capacitación de Profesorado.** Esta capacitación se realizaría mediante la realización del master y doctorado en la UPNA.
- **Fortalecimiento del grado.** Profesores de la UPNA se desplazarían a Chimoio para impartir módulos *in situ*. Se compartirían tanto material docente como métodos docentes.
- **Diseño y Dotación de un laboratorio de Alimentos.** Esto permitiría por una parte, una mejora notable en las clases prácticas de la carrera y por otra, dar servicio de análisis a la industria alimentaria y al gobierno (como laboratorio de referencia).
- **Impulso a la Investigación.** Se consideró necesario definir líneas concretas de investigación de interés para Mozambique que comenzaran a desarrollarse con el apoyo de la UPNA.



Figura 2. El profesor Sacama en los laboratorios del Departamento de Tecnología de Alimentos de la UPNA.

Seguidamente se buscaron fuentes de financiación para llevar a cabo estos objetivos específicos:

- Gobierno de Navarra (convocatoria de Proyectos de Cooperación Técnica 2011)
- AECID (convocatoria PCI 2011)
- Programa «Formación Solidaria» de la UPNA
- Fondos propios de la UCM

### Acciones llevadas a cabo en el curso 2011/12

Una vez obtenida la financiación, se llevaron a cabo las siguientes acciones específicas durante el curso académico 2011/12

- **Movilidad y formación de profesorado mozambiqueño.**

Un docente de la UCM, el profesor Francisco Sacama, se desplazó a la UPNA para durante el curso 2011-12 para realizar el master en Tecnología y Calidad en las Industrias Agroalimentarias de la UPNA. Se realizó un Trabajo Fin de Master relacionado con el procesado de tomate por el interés como línea de desarrollo futura de desarrollo en Mozambique.

Por otra parte se prevé que otros dos profesores de Chimoio se desplacen durante 15 días a la UPNA, para conocer el Departamento de Tecnología de Alimentos, recabar información para definir líneas de trabajo y asistir a un plan de formación intensiva en técnicas de análisis químicos y microbiológicos en el propio Departamento de Tecnología de Alimentos.



Figura 3. Laboratorio de análisis de alimentos de la Universidad Católica de Mozambique.

- **Diseño y dotación de un laboratorio básico de análisis de alimentos**

En primer lugar se asesoró a la UCM en la adecuación de algunos locales de la Facultad de Ingeniería Alimentaria para la instalación de un laboratorio. La UCM realizó unas mejoras de la infraestructura de dichos locales respecto a la electricidad, mobiliario, agua corriente, pintura y limpieza en general. Finalmente, se dotó mediante la adquisición y envío de equipamiento e instrumental básico de análisis microbiológico y químico de alimentos para la dotación del mismo.

- **Movilidad de profesores de la UPNA.**

Tres docentes de la UPNA se desplazaron en septiembre de 2012 a Chimoio para colaborar en la instalación y puesta a punto del laboratorio, y para impartir tres cursos en el marco del Grado de Ingeniería Alimentaria de la UCM. Estos cursos fueron los siguientes:

- Envases y embalajes Alimentarios
- Análisis químicos de Alimentos
- Análisis sensorial de Alimentos

El laboratorio de alimentos fue utilizado para impartir las clases prácticas de los tres módulos.

### 3. CONCLUSIONES

Durante el primer año de cooperación entre el Dpto. Tecnología de Alimentos de la UPNA y la Facultad de Ingeniería Alimentaria de la UCM se han logrado concluir con éxito las actividades planteadas, lo que ha permitido dar los primeros pasos en el



Figura 4. La profesora Marín impartiendo una clase en Chimoio

objetivo último de mejorar la capacidad de la UCM para formar tecnólogos de alimentos que puedan dar servicio a la sociedad mozambiqueña en su lucha por alcanzar unas mejores cotas de seguridad alimentaria.

El proyecto tiene asegurada su continuidad durante al menos un año más, gracias al mantenimiento de la financiación por parte del Gobierno de Navarra (Proyectos de Cooperación Técnica 2012). Este segundo año se plantea continuar con la dotación del laboratorio de análisis de alimentos de la UCM, así como el desplazamiento de docentes de la UPNA a Chimoio para la impartición de cursos en el marco del Grado de Ingeniería Alimentaria.

# La Red MEIRCA: una experiencia de formación de profesores de inglés en Centroamérica

MEIRCA Network: A project of training teachers of English in Central America

Red MEIRCA\*

Alcalá de Henares. Madrid  
cusolca@uah.es  
edipcha1964@yahoo.es

**Resumen:** La comunicación presenta los antecedentes de la Red MEIRCA, las actividades realizadas (2009-2012), una evaluación del proyecto y las lecciones aprendidas. El proyecto tenía como objetivo la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de inglés en Centroamérica a través de la formación lingüística y didáctica del profesorado, con énfasis en el desarrollo de la reflexión sobre su propia práctica de aprendizaje y enseñanza. Comenzó generando una red de cuatro universidades centroamericanas y dos españolas, se actualizó un equipo de 15 profesores de las esas universidades y se realizó un curso de formación de 100 profesores de Enseñanza Secundaria en la zona transfronteriza del Golfo de Fonseca y una zona rural de Costa Rica (julio 2009-julio 2012). El proyecto finalizó en julio de 2012 con la realización de sendas conferencias en las tres sedes del Golfo de Fonseca a las que han asistido 280 profesores, en las que se realizaron varias presentaciones y talleres y se entregó una publicación a los asistentes.

**Palabras clave:** cooperación universitaria; formación de profesores; inglés; Centroamérica.

**Abstract:** The paper presents the precedings and the current activities (2009-2012) of MEIRCA Network –Improvement of ELT in Central America–, set up in 2008 in order to meet the needs of English teaching and learning in that region, as well as the evaluation of the project and the lessons learned. A training project for Secondary English teachers started in 2009, which was focused on teachers' linguistic and methodological needs, emphasizing reflection on their teaching. MEIRCA is integrated by four Central American and two Spanish Universities. 15 university teachers were updated and a hundred Secondary school teachers in four countries followed a course from July 2009 to July 2012, which ended with three Teachers' Conferences attended by 280 teachers and a publication.

**Key words:** university cooperation; teachers training; English; Central America.

## INTRODUCCIÓN

Las Universidades de Alcalá (UAH) y UNAN-León de Nicaragua vienen colaborando desde 1993 a través del Programa de Didáctica de Inglés para mejorar la enseñanza de este idioma en la Universidad y en la Enseñanza Secundaria. A lo largo de 15 años se incidió en la formación de los profesores, la puesta en práctica de una Licenciatura de Inglés, de varios postgrados y dos maestrías, así como tres

---

\* *Red para el Mejoramiento de la Enseñanza de Inglés en la Región Centroamericana:* Edwin Marín, Ileana Mora y Sonia Albertazzi: Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR); Fernando Cerezal y Manuel Megías: Universidad de Alcalá, España (UAH); Roxana Sorto, Santos Rodríguez y David Pérez Ramos: Universidad de El Salvador; Edipcha Chávez (coord.) y Michèle Delaplace: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en León (UNAN-León); María E. Mondragón y María Luz Gómez: Universidad Pedagógica Nacional «Francisco Morazán» de Honduras (UPNFM); Anna Brigido: Universidad de Valencia (UV) e Instituto Interuniversitario de Lenguas Modernas Aplicadas (IULMA).



conferencias y un congreso de profesores de inglés y se han realizado varias publicaciones.

A lo largo de este proceso se fueron estableciendo contactos con otras universidades centroamericanas: el intercambio de profesores entre la UNAN-León y el ITCR en 2003, una Maestría en Didáctica de Inglés en la UES (2007–2010, con ponentes españoles y centroamericanos) y el II Congreso de Profesores de Inglés en la UNAN-León (febrero 2008). Todo ello posibilitó una primera reunión para constituir una red regional, a la que se sumaron las Universidades de León, UES, UAH, UPNFM y UV.

La Red MEIRCA (Red para el Mejoramiento de la Enseñanza de Inglés en la Región Centroamericana), integrada en la Red Interuniversitaria de Cooperación para el Desarrollo de Centroamérica –Red GIRA–, pretendía responder al problema regionalmente extendido de la falta de formación lingüística y didáctica de la mayoría del profesorado de inglés. Para ello el equipo de profesores e investigadores de las seis Universidades realizaron, en primer lugar, un estudio diagnóstico de la situación de la enseñanza de inglés en los cuatro países centroamericanos (Costa Rica, El Salvador, Honduras y Nicaragua), que fue debatido en julio de 2008 en la Universidad de El Salvador y del cual surgió el proyecto MEIRCA.

## 1. JUSTIFICACIÓN Y ACTIVIDADES REALIZADAS

El objetivo general del proyecto MEIRCA era, en consecuencia, mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua inglesa en Centroamérica dado que se identificaron cuatro carencias importantes en la región en el diagnóstico realizado:

- Falta de capacitación de los profesores y las profesoras de escuelas básicas y secundarias en la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa.
- Falta de dominio en las competencias lingüísticas por parte del profesorado de inglés que presta sus servicios en la Primaria y Secundaria.
- La necesidad de oportunidades de capacitación del profesorado, de acuerdo con los Ministerios de Educación de los cuatro países.
- La escasez de material didáctico y equipo adecuado para la enseñanza de la lengua inglesa.

Los principales acuerdos y actividades realizadas a partir de ese diagnóstico fueron:

a) **Diseño de un proyecto piloto** de formación del profesorado que respondiera a los problemas diagnosticados en los cuatro países<sup>1</sup>:

- Alto nivel de «empirismo» (hasta un 92% en Somotillo, Nicaragua) o de «idoneidad» (profesores licenciados sin formación en enseñanza de inglés) en El Salvador y Honduras.

---

1. Rasgos que coinciden plenamente con los detectados por Luxon y Luxon (1993 y 1995) hace quince años en Nicaragua. Véase en <<http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=273>>.

- Falta de capacitación en enfoques metodológicos modernos y clases muy centradas en el profesor.
- Programación docente muy tradicional.
- Bajo dominio lingüístico de la lengua extranjera, excesivo uso del español en las clases, falta de comunicación oral y escaso uso de la comprensión auditiva.
- Escasas oportunidades de formación.
- Escasez de materiales didácticos, equipamientos y recursos.
- Falta de solidez en las pautas curriculares.
- Bajos salarios.
- Aulas con excesivo número de estudiantes y con condiciones inadecuadas.
- Políticas de contratación del profesorado que fortalecen el empirismo.

b) **Selección de zonas de bajo desarrollo humano:** la zona transfronteriza del Golfo de Fonseca (El Salvador, Honduras y Nicaragua) y la zona rural de Oramuno en Costa Rica.

c) Inicio del **programa de capacitación** de 100 profesores y profesoras de inglés en septiembre de 2009 en las cuatro zonas (incidiendo en 99 centros y en 27.400 estudiantes anualmente), coincidentes con sedes regionales de cada una de las universidades centroamericanas (San Miguel en El Salvador, Choluteca y Valle en Honduras, Somotillo en Nicaragua y zona norte de la provincia de Cartago en Costa Rica); formación que se ha realizado en seis encuentros semestrales de septiembre 2009 a diciembre de 2011. La realización de un congreso regional ha debido posponerse por falta de financiación, aunque se han realizado conferencias regionales en El Salvador, Honduras y Nicaragua (julio 2012), con una asistencia de casi 300 profesores.

d) Establecimiento de **políticas, áreas y estrategias de trabajo** que incluyen: encuesta general y lingüística a la población docente de las cuatro zonas, contenidos del curso de formación, ponentes, contactos y acuerdo de las autoridades educativas de los cuatro países.

e) **Selección de cuatro profesores de cada Universidad** para ser capacitadores en cada una de las cuatro zonas, los cuales realizaron un curso intensivo de actualización en julio de 2009, y se nombró uno de ellos como coordinador de zona en cada país.

f) Planteamiento del **proyecto como una investigación** a lo largo del proceso que permita estudiar el impacto real que producirá en la mejora de la enseñanza de inglés en las zonas de incidencia.

g) Realización de **reuniones de seguimiento y evaluación** cada seis meses, después de cada semestre.

h) **Publicación** de *Hacia la mejora de la enseñanza de inglés en Centroamérica*, dirigida al profesorado de Enseñanza Secundaria.

i) Búsqueda de financiación del proyecto. Inicialmente se consiguieron aportaciones del Gobierno regional de la Comunidad de Madrid (España) y posteriormente de la AECID (2008, 2009 y 2011).

### 3. DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE INGLÉS EN COSTA RICA, EL SALVADOR, HONDURAS Y NICARAGUA REALIZADO EN LOS CUATRO PAÍSES<sup>2</sup>

1. Se constata que los estudiantes terminan su formación secundaria con un nivel muy elemental de inglés, por lo que es necesaria la capacitación del personal docente, la definición de políticas educativas claras y, desde luego, contar con el material didáctico y tecnológico adecuado.

2. El número de estudiantes que reciben enseñanza de inglés sólo se conoce en Costa Rica, donde el 82% de la población escolar de Educación Primaria recibe formación en esta lengua, en el Tercer Ciclo el 100 % y en Diversificada el 88% de los estudiantes. Es necesario que tanto los estudiantes de Primaria como los de Secundaria, en toda la región, reciban enseñanza de inglés. Este es un tema que debe abordarse por los gobiernos de la región, que no han incorporado aún la enseñanza del inglés en las escuelas primarias.

3. Número de profesores de inglés en Educación Primaria y Secundaria: Costa Rica 3.422 (1.922 en Primaria y 1.500 en Secundaria) y El Salvador aproximadamente 2.000; se estiman unos 2.000 en Honduras y en Nicaragua.

4. Grados académicos. En Costa Rica hay Profesores de Estado con Énfasis en Inglés, Bachilleres en la Enseñanza del Inglés, Licenciatura, Maestría y muy pocos con grado de Doctorado. En El Salvador cuentan con Profesores Normalistas y Profesorado en la Enseñanza de Inglés, aunque pocos profesores con Grado de Licenciatura. En Nicaragua hay un buen número de «empíricos», aunque en las áreas urbanas van aumentando los licenciados<sup>3</sup>.

5. Número de estudiantes por grupo en Primaria y Secundaria: en todos los países se encontró que el número de estudiantes por grupo es muy alto. Esta situación es, sin duda, un factor negativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés. Se recomienda solicitar a los gobiernos respectivos una disminución del número de estudiantes por grupo.

6. El número de horas dedicadas a la enseñanza de inglés es insuficiente para lograr un nivel adecuado de conocimiento en esta lengua, por lo que se recomienda un aumento en las horas.

7. El número de horas lectivas que imparten los profesores de inglés es muy alto. El promedio oscila entre 30 y 45 lecciones por semana. Se recomienda una disminución en el número de horas que ofrecen los profesores de inglés en sus centros educativos.

---

2. Basados en el documento de trabajo de la Red «La situación de la enseñanza de inglés en Centroamérica», que recoge la situación en Costa Rica, El Salvador, Honduras y Nicaragua a partir de los informes elaborados en cada país.

3. En Nicaragua el MECD reportaba un 73% de «empíricos» en 1995; en el área de Somotillo el MINED reportaba un 92% en 2009.



8. Los profesores en Costa Rica reciben capacitación en áreas como: planeamiento, evaluación, estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras y materiales didácticos. En El Salvador se incide en la competencia lingüística y en las metodologías para la enseñanza. En Nicaragua hay muy poco apoyo para capacitar a los profesores; algunas de las escasas capacitaciones que reciben los docentes están dirigidas a áreas como: didáctica, evaluación y metodología.

9. Sistema de evaluación de inglés: la evaluación es predominantemente sumativa. Se recomienda emplear la evaluación formativa, más orientada al paradigma constructivista. De igual manera, es importante tomar en cuenta la evaluación de las cuatro macro destrezas (escucha, habla, lectura y escritura). En el caso de Costa Rica, es necesario que el examen de bachillerato, que se aplica a los estudiantes de undécimo año incluya esta recomendación.

10. Porcentaje de aprobación y reprobación de la materia de inglés: los porcentajes de aprobación en Costa Rica y El Salvador son favorables; la reprobación en Costa Rica está entre un 20% y un 10% y en El Salvador un 25%. En el caso de Nicaragua y Honduras no hay información reportada. Los porcentajes de aprobación son en términos generales favorables, aunque no implica que no se deban aumentar los índices de aprobación. Por eso se recomienda realizar una revisión en el sistema de evaluación actual.

#### 4. SITUACIÓN DE DESARROLLO EN LAS ZONAS EN LAS QUE SE UBICA EL PROYECTO MEIRCA

Según el Informe del Estado de la Región<sup>4</sup>, Centroamérica presenta deficiencias socio-económicas que le impiden mejorar su situación con respecto a otros países latinoamericanos; entre ellas destacan una mano de obra barata y no cualificada, mayorías pobres entre un 20% en Costa Rica y un 72% en Honduras, alta población emigrante, un medio ambiente degradado, alto grado de inequidad y débiles estados de derecho, así como graves deficiencias educativas.

Existen, no obstante, señales de mejora en algunas áreas sociales respecto al anterior informe del Estado de la Región (2003): en concreto mejoraron las coberturas en todos los niveles educativos y en la mayoría de los países, aunque los indicadores educativos son claramente insuficientes, pues no se ha logrado la universalización de la Educación Primaria (salvo en Costa Rica y Panamá) y la cobertura es baja en Secundaria y Preescolar. La esperanza de vida se incrementó en dos años y la mortalidad infantil se redujo a 23 por mil nacidos vivos, aunque en algunas zonas rurales y comunidades indígenas supera el 80 por mil, con importantes disparidades entre y dentro de los países. La desnutrición se redujo aunque sigue afectando a amplios sectores de la población (zonas rurales, niños, indígenas, mayores y mujeres); en varios países los niveles de inversión social están entre los más bajos de América Latina. En concreto, la

4. CONARE. *III Informe Estado de la Región*. 2008. Costa Rica. En [www.estadoregion.org.cr](http://www.estadoregion.org.cr).

baja inversión en educación y salud afecta a las posibilidades de elevar la calidad de la mano de obra de la región.

La zona transfronteriza del Golfo de Fonseca destaca por estar entre los límites superiores de los indicadores antes descritos. La zona costera de los tres países y las áreas del norte de Chinandega (Nicaragua), Choluteca y Valle (Honduras) y el oriente de El Salvador son zonas destacadas por su grado de pobreza entre un 30% y un 80% de la población), así como por sus graves deficiencias educativas y socio-económicas. No obstante es una zona que cuenta con importantes proyectos de desarrollo social y económico, tales como la apertura del puerto Cutuco en La Unión (El Salvador), que van a demandar profesionales con una mejor cualificación y conocimiento de inglés. El otro contexto del proyecto, la zona nororiental de Cartago, los cantones rurales de Oreamuno y Alvarado, tiene un bajo desarrollo y está dedicada principalmente a la ganadería, agricultura y floricultura, aunque hay proyectos de desarrollo turístico que requerirían personas con conocimientos de inglés.

## 5. ENFOQUE DEL PROYECTO MEIRCA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

El Proyecto MEIRCA tiene por objetivo general la mejora del aprendizaje de inglés en Centroamérica a través del fortalecimiento docente e investigador de las Universidades de la Red, que se concreta en los objetivos de formación del profesorado de Secundaria en competencias lingüísticas y didáctico-metodológicas en las cuatro zonas de incidencia, lo que requiere compromisos por parte de los ministerios de educación de los cuatro países. Los beneficiarios directos han sido 100 profesores de inglés de Secundaria y los beneficiarios finales los estudiantes de Secundaria, más de 27.000 en 99 centros<sup>5</sup>. El Proyecto pretende igualmente dotar de bibliografía y equipo docente básico a las sedes regionales de las universidades centroamericanas participantes.

El enfoque del Proyecto tiene un carácter investigador con dos ejes que marcan claramente el proceso y han condicionado las actividades:

- la mejora de las unidades didácticas y las sesiones de clase, de modo que se superen los enfoques tradicionales y se avance en modelos comunicativos más actuales;
- la reflexión del profesorado sobre su propia práctica docente, de modo que vaya progresivamente siendo más consciente de sus fortalezas, debilidades y necesidades.

Los contenidos se han impartido en cinco módulos semestrales y uno intensivo con varios componentes: lengua inglesa 250 horas (con el objetivo de mejorar los niveles de competencia lingüística), didáctico-metodológico (140 horas), reflexión docente y práctica docente observada (410 horas). A ellos se suman 640 horas de

5. 32 Institutos en Nicaragua, 12 en Costa Rica, 27 en El Salvador y 28 en Honduras.

trabajo independiente y 160 horas para el trabajo individual final. El trabajo independiente incluye 96 horas por módulo dedicadas a la realización de tareas, estudio independiente, preparación de clases y preparación para las evaluaciones. El trabajo final de curso consiste en el diseño de una unidad didáctica de acuerdo a los programas oficiales en vigencia en cada zona meta. El cómputo final del curso de formación supone 1.600 horas; curso que comenzó en septiembre de 2009 y finalizó en diciembre de 2011.

El acuerdo de la universidades y de los ministerios de educación de los cuatro países supone que los profesores que finalicen exitosamente el curso obtendrán el título de «Profesor de Enseñanza Media» (PEM) en Nicaragua, «Segunda Especialización» en El Salvador, «Diplomado» en Honduras y «Certificado de Aprovechamiento» en Costa Rica.

El Proyecto de la Red MEIRCA está organizado de la siguiente forma:

- equipo de coordinación e investigación, compuesto por representantes de cada una de las Universidades de la Red, un total de 11 profesores, cuya función es dirigir el proceso como un proyecto de investigación; este equipo se reúne dos veces al año para evaluar las actividades realizadas y planificar las siguientes;
- profesores universitarios capacitadores (15 actualmente), de los cuales uno es coordinador de zona en cada uno de los países, cuya función es recoger los informes de los otros capacitadores y realizar observaciones de aulas de los profesores en formación<sup>6</sup>;
- los profesores de Secundaria en formación (105 inicialmente, 84 al acabar los módulos). Las sesiones de los cursos se realizaban los fines de semana, a lo largo de los cinco semestres (10 sesiones de 7 horas, excepto el curso intensivo de una semana en diciembre 2011).

## 6. METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO

El equipo investigador realizó inicialmente un cuestionario de la situación del profesorado de Inglés en las zonas de incidencia para valorar su situación y necesidades y se seleccionó un grupo de profesores, con una competencia en inglés lo más homogénea posible, a los que se realizó un test lingüístico y un cuestionario para conocer qué recursos y metodología utilizan en sus aulas. A partir de los datos iniciales se diseñaron tanto un curso intensivo para los profesores universitarios capacitadores (julio de 2009, 48 horas) como los contenidos de los módulos semestrales de formación de los profesores de Secundaria.

El curso intensivo de actualización de los capacitadores pretendía unificar al equipo bajo una serie de contenidos centrales del proyecto, entre los que destacan una

---

6. Los coordinadores de zona se Costa Rica, El Salvador y Nicaragua se han incorporado al grupo coordinador e investigador desde julio de 2010.

metodología actual, la planificación de unidades didácticas, la reflexión docente, el uso del diario, las observaciones de clase y el sistema de trabajo del proyecto.

A lo largo de la formación se han realizado observaciones de clase y analizado los diarios de los profesores, tanto por los coordinadores de zona como por los miembros de MEIRCA en cada país, y elaborado informes de país. El equipo MEIRCA ha realizado reuniones de seguimiento y evaluación cada seis meses<sup>7</sup>.

## 7. EVALUACIONES DE LOS MÓDULOS SEMESTRALES DEL CURSO DE CAPACITACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS: LOGROS Y DIFICULTADES

Se han analizado los informes de los coordinadores de las cuatro zonas, los informes generales elaborados por el equipo coordinador de MEIRCA y los diarios de los profesores en formación en los cuatro primeros períodos semestrales (agosto 2009-junio 2011), así como los resultados de la prueba de nivel a los estudiantes de 8.º curso.

### 7.1. Informes de los coordinadores del proyecto y de los coordinadores de zona

Después de analizar los informes de los módulos formativos (agosto 2009-diciembre 2011) podemos deducir algunos logros y dificultades.

#### a) *Logros principales:*

- El equipo MEIRCA interuniversitario se ha consolidado como dirección e investigación y ha mejorado su comprensión del proyecto y los instrumentos de observación, guías para la elaboración de unidades didácticas y de diarios.
- Se destacan avances del profesorado en formación en su nivel lingüístico y didáctico-metodológico, que se manifiesta en mejores unidades didácticas, en actividades más dinámicas en sus clases y, en general, en una mayor autoestima y motivación para usar más el inglés en clase (a pesar del bajo nivel de un buen número de los profesores).
- Se dotó a los capacitadores de bibliografía y de un equipo docente básico (computadora, impresora y grabadora); todos los profesores recibieron un libro de texto.
- Mayor conciencia de los profesores de la necesidad de la reflexión para su desarrollo profesional; todos realizaron su portfolio y diario.

---

7. Se realizaron en: enero 2008 (UNAN-León), julio 2008 (UES), enero 2009 (UPNFM), julio 2009 (UNAN-León), enero 2010 (UNAN-León), julio 2010 (UES), enero 2011 (UPNFM), julio 2011 (ITCR) y enero 2012 (UES).

- Se ha conseguido el apoyo y colaboración institucional de las autoridades de los Ministerios de Educación.
- El proyecto fue financiado en 2008, 2009, 2010 y 2011 por la UAH; la Comunidad de Madrid y la AECID apoyaron parcialmente.

b) *Dificultades principales*

- Hay aún un bajo nivel lingüístico en un buen número de profesores, lo que obligó a aumentar las horas dedicadas a lengua inglesa a partir del segundo módulo semestral.
- A pesar de los avances los profesores tienen necesidad de conocer mejor los métodos y técnicas comunicativas, así como su aplicación a las unidades didácticas y el manejo del aula.
- La reducción presupuestaria desde enero de 2010 obligó a reducir horas de observación de clases.
- Los participantes se redujeron a 84 profesores; las razones del abandono están en el esfuerzo exigido de asistencia durante dos años y medio y, en algunos casos, la necesidad de acudir a otras iniciativas de formación.
- La realización de diarios, a pesar de la mejora en la guía, no permitió una buena obtención de datos al no ser homogéneos por todos los equipos.
- Aunque se realizó un test de nivel a 100 estudiantes en cada país, la siguiente muestra no se realizó adecuadamente y, en consecuencia, no se pudieron recoger los datos.

## 7.2. Informes de los diarios

Para la mayoría de los profesores y capacitadores era la primera vez que escribían diarios. No obstante, en general, se percibe que el uso de los diarios como instrumentos para la reflexión de los docentes es positivo pues representa el primer paso hacia formas más estructuradas de reflexión. A continuación se presentan los logros y las dificultades más significativos:

a) *Logros principales:*

- Permitted estrechar los lazos y abrir los canales de comunicación entre docentes y participantes.
- Favoreció procesos de auto-análisis y reflexión sobre la propia Práctica Docente en una variedad de aspectos.
- Promovió espacios para la toma de conciencia sobre patrones tradicionales e inefectivos y para la transformación del pensamiento y las acciones de los y las docentes.
- Incrementó la auto-estima del docente al posibilitar la resolución de problemas de su propia práctica de manera autónoma.

### b) *Dificultades principales*

- Hacer conciencia en los capacitadores de la importancia del diario para su desarrollo profesional ya que en algunos casos era la primera vez que se realizaba esta actividad.
- Los volúmenes de información dificultaban el análisis y la interpretación de la misma en la mayoría de las sedes.
- Las limitaciones de tiempo no permitían un seguimiento más cercano de los diarios
- No contar con un modelo unificado en cuanto al enfoque de las preguntas y la forma de recolectar, compilar, analizar e interpretar la información dio como resultado que no se pudo documentar el proceso en todos los países.

## 8. RECURSOS ECONÓMICOS INVERTIDOS EN EL PROYECTO 2008–2010

El proyecto ha sido financiado por la UAH y las universidades centroamericanas de la Red, la Comunidad de Madrid y la AECID española con un coste de 212.000 € (275.000 \$). Hay que destacar que el 35% (74.000 € / 102.000 \$) corresponden a la aportación estimada de los colaboradores centroamericanos y españoles; las universidades participantes han aportado un 31,6% (67.000 € / 97.000 \$) y las aportaciones externas han sido otro 33,5% (71.000 € / 97.000 \$).

Las aportaciones de la UAH y las universidades centroamericanas desde 2009 (31,6% de la ejecución económica) se debe principalmente a las actividades de formación con los 100 profesores de Secundaria, a los que se les apoyaba con dos refrigerios o una comida sencilla los días de sesión, además del pago por hora impartida por los formadores y las ayudas de movilización. Entre las aportaciones externas destacan las de AECID y Comunidad de Madrid (33%); aportaciones que en 2010 y 2011 sufrieron un progresivo descenso, lo que exigió reducir algunas actividades previstas en los cursos.

## 9. CONCLUSIONES

Podemos concluir algunas cuestiones respecto a los criterios de fortalecimiento institucional, pertinencia, eficiencia, eficacia, impacto y sostenibilidad:

1. El proyecto está fortaleciendo institucionalmente a las universidades de la Red en dos aspectos fundamentales: 1) formación de una red de investigación regional y actualización de 19 profesores universitarios; 2) cooperación interuniversitaria regional para que las universidades sean agentes de desarrollo en sus países y, especialmente, en zonas de bajo desarrollo socioeconómico.

2. Este proyecto se ha mostrado muy pertinente para mejorar la enseñanza y aprendizaje de inglés en cuatro zonas de bajo índice de desarrollo humano, ha recibido una alta aceptación por parte del profesorado y por las autoridades ministeriales y, además, fortalece las sedes regionales de las universidades.

3. El proyecto –a pesar de los recortes habidos en 2010– se ha podido realizar con unos recursos realmente escasos gracias, en gran medida, a la generosa dedicación y al entusiasmo de todos sus participantes.

4. Los objetivos del proyecto se están cumpliendo, aunque se ve necesario seguir reforzando la formación lingüística y la reflexión del profesorado. En cuanto a las unidades didácticas, hay que seguir promoviendo unas actividades más dinámicas y variadas y no sólo centradas en el libro de texto.

5. Aunque no podemos concretar aún el impacto en los estudiantes de las zonas de incidencia, el número de profesores (84, aunque iniciaron 105), estudiantes (27.000/año) y centros (99) indican un importante impacto.

6. Se requiere mejorar la reflexión en todos los niveles del proyecto, en especial en el equipo de dirección-coordinación, de modo que haya una justa combinación entre práctica y reflexión.

7. La medición, el seguimiento y la evaluación del proyecto –proceso y resultados– deben ser una prioridad del equipo.

8. La sostenibilidad del proyecto está garantizada desde la perspectiva institucional y docente, aunque es difícil sostener el proyecto sin un cierto apoyo financiero externo a las Universidades centroamericanas. Las universidades integradas en el proyecto han reconocido institucionalmente a los coordinadores y capacitadores (reducción de carga docente, movilidad a las zonas y a las reuniones semestrales).

9. La participación del profesorado en los procesos de reforma curricular es un factor prioritario para que esas reformas sean integradas en el sistema educativo.

10. Es necesario, asimismo, que los MINED reconozcan al profesorado su participación en el proyecto.

El proyecto, debido a las reducciones presupuestarias, continúa en 2012 y 2013 con una fase de cuatro talleres de un día por semestre como acompañamiento a los profesores participantes en la primera. Los talleres, ajustados a las necesidades del profesorado, tienen los mismos contenidos en los tres países fronterizos del Golfo de Fonseca (excepto Costa Rica que tiene un contenido específico) de modo que se compartan los materiales y se pueda hacer un seguimiento y evaluación conjuntos.





# Educación solidaria e investigación: salvar una lengua en El Salvador

Education in solidarity and research:  
saving a language in El Salvador

Alfredo ASIÁIN ANSORENA / Alexandra ZULUAGA / Jaione ELIZAGOIEN  
Universidad Pública de Navarra (UPNA)

**Resumen:** En este artículo se repasan y evalúan las experiencias de prácticas solidarias en El Salvador de los alumnos/as de Magisterio de la UPNA. Se hace especial hincapié en la primera evaluación de un nuevo destino en colaboración con la universidad salvadoreña UDB que conjuga educación e investigación en torno a la lengua náhuatl de los indios pipiles. Nos parece un ejemplo para desarrollar acciones solidarias sostenibles también en nuestro propio campus.

**Palabras clave:** prácticas solidarias; educación; investigación.

**Abstract:** This article reviews and assesses the experiences of solidarity practices in El Salvador of the students UPNA Magisterium. Special emphasis is placed on the first evaluation of a new destination in collaboration with the University Salvadoran UDB combining education and research around the Nahuatl language of the Pipil Indians. We find an example to develop sustainable solidarity actions also on our own campus.

**Key words:** solidarity practices; education; research.

## 1. ANTECEDENTES DE COLABORACIÓN ENTRE LA UPNA Y LAS UNIVERSIDADES DE EL SALVADOR: RELACIONES Y CONVENIOS

La «UCA» de El Salvador (Universidad Centroamericana José Simeón Cañas) y la UPNA tienen firmado un convenio-marco de Cooperación que, en el terreno educativo, tiene un importante desarrollo desde el curso 2005-06, con la movilidad de alumnos de Magisterio y de profesores en el marco del programa de Educación Solidaria.

El propio Director del Departamento de Educación de la UCA, D. Mauricio Trejo, ha sido desde entonces el tutor de los alumnos de prácticas de educación solidaria de la UPNA. Los centros escolares escogidos para la realización de las mismas son la escuela de la parroquia «María Madre de los Pobres» y la escuela pública del barrio de la Chacra, en San Salvador. En algún curso, por razones de seguridad, se vio conveniente que los estudiantes desarrollasen sus prácticas en una zona rural próxima a la capital: el Complejo Educativo San José Villanueva, en el pueblo de San José Villanueva, Departamento de La Libertad.

En el año 2008, con la ayuda de una acción internacional de la UPNA, el tutor de movilidad de este programa (Javier Arlegui) visitó la UCA, donde impartió un seminario, y visitó la parroquia de la Chacra para estrechar las relaciones y fortalecer el contacto institucional. Fruto de esa visita, se extendió de forma estable la colaboración



El Salvador: división administrativa.

UPNA-UCA con un programa bilateral que posibilitaba que tres nuevos estudiantes de Magisterio de la UPNA realizaran sus prácticas de Educación Solidaria en el citado centro de San José Villanueva. Asimismo, se valoró el interés de una Escuela de verano promovida por ambas universidades con el objetivo de favorecer el perfeccionamiento docente de los maestros en ejercicio de esa región salvadoreña. Esta línea de cooperación se ha mantenido hasta la actualidad.

En el curso 2010-2011, la Facultad de CC. Humanas y Sociales de la UPNA desarrolló una acción Erasmus Mundus con la Universidad Don Bosco de San Salvador (UDB) enviando a una estudiante de Magisterio. Con motivo de ese primer intercambio ERASMUS MUNDUS, los profesores Javier Arlegui (Tutor de movilidad) y Ana Ballarín (Coordinadora de relaciones internacionales de Magisterio) mantuvieron contactos con el profesor salvadoreño Jorge Ernesto Lemus (Vicerrector de investigación y responsable en la Universidad Don Bosco del programa ERASMUS MUNDUS) en los cuales se manifestó el interés de dar continuidad a esta primera movilidad internacional mediante la firma de un acuerdo-marco. También se propuso realizar alguna actividad conjunta entre profesores de ambas universidades que permitiera identificar los temas docentes y de investigación en las que ambas instituciones estuvieran más interesadas en colaborar.



Maialen Díaz (UPNA) en la escuela pública de La Chacra (San Salvador): prácticas de 2012.

Entre esos temas, el profesor Lemus identificó una posible colaboración entre la UPNA y la UDB en el ámbito lingüístico-cultural, a través del proyecto de investigación «Archivo del patrimonio inmaterial de Navarra – Nafarroako ondare ez-materialaren Artxiboa» del Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua de la UPNA. Esta confluencia de intereses se debe a que la Universidad Don Bosco ha desarrollado desde el año 2003 el proyecto investigador y docente titulado «Revitalización de la lengua náhuat», cuyo objetivo es recuperar la lengua y la cultura pipiles, a la par que el reconocimiento social y desarrollo de estas comunidades indígenas. La formación de docentes forma parte importante de este programa, así como la recuperación y documentación digital del corpus lingüístico. Aglutina, por otra parte, a unos cuarenta maestros/as rurales que participan de manera voluntaria. Dirigido por el propio Lemus, quien recibió por este trabajo el Premio Nacional de Cultura 2010 de manos del Presidente de la República, Mauricio Funes, y con el apoyo de la UDB, integra la publicación de libros de texto, capacitaciones de maestros, la enseñanza del idioma en centros escolares, entre otras acciones, con el fin de evitar la desaparición total de la lengua en estas comunidades del occidente del país (Sonsonate), donde aún sobreviven muy pocos hablantes originales. Esta confluencia de intereses, como decíamos, abrió una vía de cooperación que abarcaría tanto la dimensión investigadora como la dimensión docente.

Por ello, en el curso pasado 2011-2012, ambas instituciones organizaron en la Universidad Don Bosco un curso de formación de docentes sobre Patrimonio Cultural Inmaterial, impartido por los profesores de la UPNA M.<sup>a</sup> Jesús Goicoechea (decana de

la Facultad de CC. Sociales y Humanas y directora general del Archivo del patrimonio inmaterial de Navarra) y Alfredo Asiáin (coordinador técnico del mismo). Presentaron en él el proyecto mencionado de la UPNA y las posibilidades de asesoramiento metodológico, técnico y de aplicación didáctica en la elaboración de un proyecto similar con la lengua y la cultura indígenas del pueblo pipil. Participaron en él investigadores de la UDB, de la Secretaría de Cultura de la República del Salvador y todo el conjunto de maestros y maestras voluntarios que participan en el proyecto salvadoreño. Este curso se complementó con trabajo de campo para conocer la organización y desarrollo del proyecto de revitalización del náhuat y las escuelas donde se está implementando, así como con reuniones conjuntas de investigación.



Jorge Ernesto Lemus (UDB).

Asimismo, y aprovechando la estancia en El Salvador, la decana M.<sup>a</sup> Jesús Goicoechea y el vicedecano Javier Arlegui<sup>1</sup> ultimaron el convenio marco de cooperación entre la UPNA y la UDB que ha establecido el Vicerrectorado de Relaciones Exteriores. Este convenio ha posibilitado que cuatro alumnas de los grados de Magisterio se hayan desplazado a El Salvador este verano de 2012. Una de ellas, Jaione Arróniz, ha estudiado este semestre en la UDB y, en estos momentos, realiza sus prácticas en la cuna náhuat, de la que más tarde hablaremos. Otra, Irati Montoya, ha realizado sus prácticas en el parvulario asociado a la UDB en su campus de Soyapango. Y las dos últimas, coautoras de esta comunicación, Alexandra Zuluaga y Jaione Elizagoien, han sido las primeras alumnas de la UPNA en realizar sus prácticas cooperando con el proyecto de revitalización del náhuat.

## 2. PROYECTO DE REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA NÁHUAT

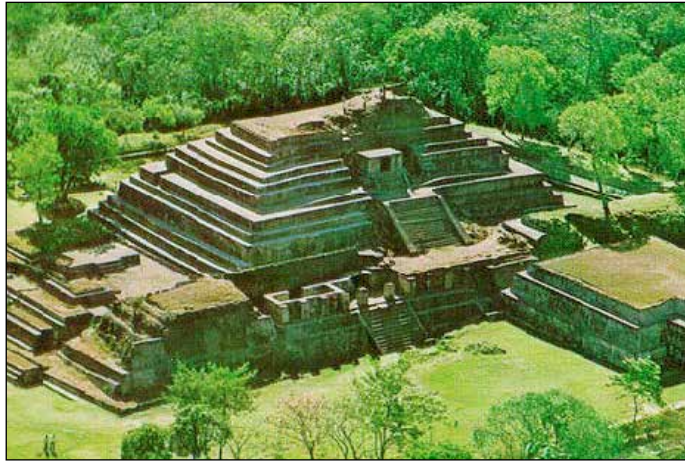
### 2.1. Antecedentes históricos

El pueblo pipil es un grupo indígena descendiente de emigrantes nahuas que llegaron a Centroamérica en diversas oleadas migratorias entre los años 800 y 1300 d.C. aproximadamente. En El Salvador, estos grupos poblaron el occidente y el centro del

1. En el marco de esta búsqueda de intereses comunes, el profesor Javier Arlegui dirigió un curso de robótica y aplicaciones didácticas dirigido al personal docente e investigador de la UDB.



país, en donde desarrollaron una cultura propia y se convirtieron en la cultura dominante de la región. Su idioma, el pipil o náhuatl, es una lengua uto-azteca muy cercana a las demás lenguas de origen nahuatl que se hablan actualmente en México. A pesar de su gran afinidad genética, el pipil es ininteligible con estas otras lenguas náhuatl.



Pirámide de El Tazumal.

Tras la llegada de los colonizadores españoles a territorio salvadoreño, la situación económica y social de los nativos se caracterizó por el constante empeoramiento de las condiciones de vida organizados por aquellos en cofradías.

Tras la independencia de 1821, los indígenas –y entre ellos los pipiles– se quedaron con sus propiedades, las tierras comunales, donde cultivaban maíz, maicillo, arroz y frijol. Sin embargo, la oligarquía dominante en el país fue creando un sistema que fue relegando a las poblaciones indígenas e impidiéndoles cualquier progreso. La situación se agravó con la introducción del monocultivo del café por parte del Presidente Arturo Araújo, introducción que significó a la postre la pérdida de la titularidad sobre las tierras de las que, en lo sucesivo, fueron «guardianes».

La Gran Depresión, que siguió a la caída de la bolsa en Wall Street en noviembre de 1929, fue catastrófica para El Salvador. El mercado del café se derrumbó y, con él, la economía del país. La desesperación de los pobres sin tierras fue en aumento y las tensiones aumentaron entre los campesinos y la minoría elitista de terratenientes. En diciembre de 1931, un golpe militar reemplazó al gobierno laboral del Presidente Araújo por el dictador General Maximiliano Hernández Martínez. Un mes después, la noche del 22 de enero de 1932, miles de campesinos indígenas en la miseria participaron en una rebelión dirigida por Agustín Martí y apoyada por el partido comunista de El Salvador.

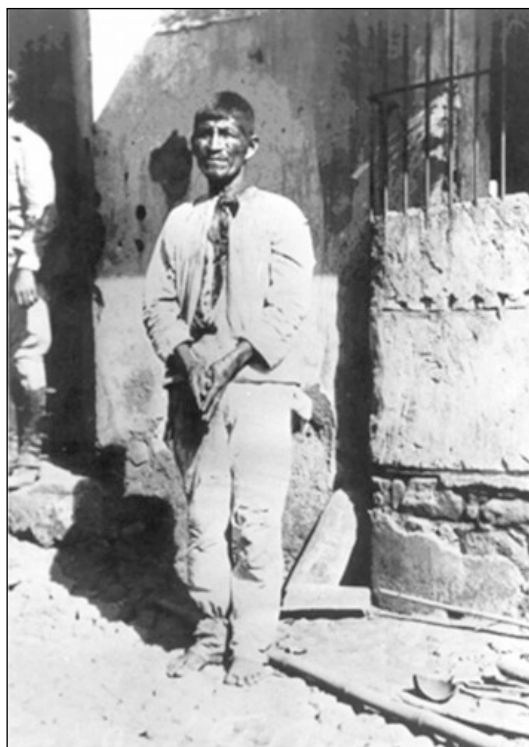
Esta rebelión fue especialmente cruenta en el occidente del país, en el departamento de Sonsonate, de mayoría indígena pipil. Reunidos todos los líderes de las cofradías (antigua organización del tiempo de los españoles, que todavía hoy subsiste<sup>2</sup>), un líder indígena, un cacique de nombre José Feliciano Ama, catalizó el descontento de los indígenas por la falta de tierras y por el hambre. El 22 de enero de 1932, como ya hemos dicho, cientos de indígenas pipiles se reunieron junto a la Igle-

2. Hoy en día, por ejemplo, todavía existen 22 cofradías en la ciudad de Izalco en Sonsonate (El Salvador).

sia de la Asunción con sus atuendos típicos y sus aperos de labranza. Y se levantaron contra el Gobierno pidiendo la devolución de las tierras. El detonante había sido el fraude electoral que dio como ganador y futuro alcalde de Izalco a Miguel Cal, en detrimento del candidato indígena. La sublevación duró doce días, en los cuales asesinaron al alcalde electo y atacaron diversas instalaciones militares. Como reacción ante estos hechos, las tropas gubernamentales enviadas desde San Salvador aplastaron la revolución y José Feliciano Ama fue asesinado y colgado de un árbol a la vista de todos. Estas tropas emprendieron una sanguinaria represión y persiguieron y mataron a todos los indígenas que se mostraron como tales por su lengua, su indumentaria o sus tradiciones, estuvieran o no asociados con la rebelión. La matanza duró cuatro meses, en los que el ejército, la Guardia Nacional y las fuerzas privadas de los propietarios de las haciendas ejecutaron a miles de ellos. Aldeas enteras desaparecieron. Las cifras exactas nunca se han dado a conocer, pero se estima que entre 10.000 y 30.000 personas fallecieron en El Salvador. La dictadura insistió en que fueron solamente 2.000, cifra inverosímil si pensamos que solamente en Izalco la masacre alcanzó a mil personas. Entre los ajusticiados estuvieron los líderes de la insurrección como Agustín Farabundo Martí.

Pero la represión produjo, además, consecuencias culturales también catastróficas. Se impuso, en primer lugar, una ley del silencio: no se podía siquiera mencionar lo ocurrido en 1932, ya que el que hablara de ello era considerado comunista y fusilado. Por otra parte, llegó a ser cada vez más peligroso ser identificado como indígena, lo que provocó un proceso de pérdida de identidad cultural casi total en la que la indumentaria tradicional, el lenguaje y las costumbres desaparecieron casi por completo.

Consecuencia de esta represión sin precedentes en la historia del país es que actualmente, en El Salvador, no existe ninguna comunidad que se pueda considerar enteramente indígena; aunque sí existen comunidades como Santo Domingo de Guzmán, Cuisnahuat, Nahuizalco e Izalco, en el departamento de Sonsonate, que tienen alta presencia indígena y que se identifican cultural y lingüísticamente como tales.



José Feliciano Ama, líder indígena.



Indígenas en El Salvador.

## 2.2. Plan de revitalización y red de escuelas. La lengua náhuat y el PCI

La Universidad Don Bosco de El Salvador está impulsando desde 2008<sup>3</sup> un programa escolar de revitalización de la lengua náhuat de los indios pipiles (única lengua indígena del país). Como describía el profesor Jorge Lemus (2004), la lengua náhuat estaba en peligro de extinción, puesto que presentaba los siguientes factores:

**Factor 1:** La lengua no se transmite a las nuevas generaciones.

**Factor 2:** Existen alrededor de 200 hablantes bilingües (español-náhuat) pertenecientes a la generación de abuelos, todos dominantes en español y con diferentes grados de dominio del náhuat.

**Factor 3:** Los hablantes de náhuat representan el 0.003% de la población de El Salvador.

**Factor 4:** El español ha reemplazado todos los ámbitos en los que se utilizaba el náhuat.

3. Aunque sus esfuerzos comenzaron en 2003, solamente a partir de 2008 ha sido un programa oficial de la República.

**Factor 5:** El náhuat no se utiliza en ningún ámbito social nuevo y en ningún medio de comunicación.

**Factor 6:** No existen materiales educativos ni para la alfabetización en la lengua.

**Factor 7:** No existe ni ha existido ningún programa gubernamental para proteger y promover el náhuat de una forma sistemática. La política del gobierno siempre ha sido de *laissez faire*.

**Factor 8:** Las comunidades indígenas no ven al náhuat como algo importante en sus vidas; es decir, no valorizan la lengua ni le ven ninguna utilidad.

**Factor 9:** La literatura existente del náhuat incluye esbozos gramaticales, algunos estudios lingüísticos, cartillas básicas para el aprendizaje y glosarios. El corpus de la lengua es limitado.

Debido a esta falta de transmisión generacional de la lengua, El Salvador habría perdido inevitablemente una parte importante de su patrimonio cultural en un muy corto plazo si no se toman acciones concretas para su revitalización y documentación.

El plan de revitalización impulsado por la Universidad Don Bosco y dirigido por Lemus (2008) contempla cinco líneas estratégicas:

1. Fortalecer la identidad cultural.
2. Constituir un corpus lingüístico.
3. Impulsar la educación en lengua náhuat y la educación en general.
4. Promover cambios en la legislación cultural y educativa de la República.
5. Aprovechar el plan de revitalización lingüística para mejorar el bienestar social de los niños y niñas.

Este plan de revitalización (2008-2012) cuenta en la actualidad con una red de once escuelas de la región de Sonsonate y casi tres mil niños matriculados en la asignatura de lengua náhuat. En un contexto socioeconómico y cultural desfavorecido, y con un –llamémosle así– «tibio» apoyo gubernamental, ha conseguido aglutinar a un equipo de unos cuarenta maestros/as rurales que participan de manera voluntaria. Equipo al que se ha formado previamente en el ámbito lingüístico-cultural, puesto que, como hemos explicado, la represión de 1932 produjo un irrefrenable proceso de aculturación que afectó a las generaciones actuales. En estos momentos, ha puesto en funcionamiento su iniciativa estrella, la «Cuna náhuat», una escuela infantil bilingüe para niños/as de 0-3 años en la que se impulsa la educación intercultural español-náhuat y que es el vivero de futuros hablantes bilingües.

Para el éxito de este plan, sin embargo, son muchos los factores coyunturales y organizativos que se deben arrostrar, factores que el profesor Jorge E. Lemus (2008) sintetizó en las cinco líneas estratégicas antes mencionadas. Los retos a la hora de revitalizar una lengua, y por extensión una cultura, son muchos y difíciles.

En primer lugar, las dificultades lingüísticas. Entre ellas la estandarización de una lengua ágrafa que carece de una gramática normativa y un diccionario de referencia; o el registro, constitución y documentación de un corpus lingüístico náhuat.



En segundo lugar, las dificultades didácticas. La capacitación lingüística y didáctica de los maestros/as debe anteceder a la impartición de unas clases de náhuat de calidad. El tratamiento integrado de las lenguas española, inglesa y náhuat precisa de formación y de materiales didácticos. Aunque ya se han editado algunos libros de texto, falta una secuenciación y adecuación de materiales por edades y etapas, así como el impulso de experiencias de inmersión lingüística mediante encuentros intergeneracionales en las localidades, toda vez que las generaciones que conforman las comunidades educativas no son hablantes de náhuat. En este sentido, dar continuidad educativa a la «cuna náhuat» es una prioridad.

Sin embargo, con ser dificultades de peso, parece que lo más difícil no es abordar el desarrollo lingüístico y didáctico, sino superar escollos sociolingüísticos. La actitud ante la lengua viene lastrada por una identidad cultural de lo indígena asociada al pasado, a la represión y a la miseria y, como en la argumentación de tipo «pragmatista» que tantas veces entra en conflicto con el desarrollo de lenguas minorizadas, se contrapone al impulso de lenguas francas como el inglés, sin percatarse de que el plurilingüismo y el tratamiento integrado de lenguas es una de las apuestas de futuro en las sociedades actuales. Este problema de reconocimiento sociocultural de estas comunidades y de fortalecimiento de la identidad cultural pipil, en general, sobrepasa los límites de la lengua para enmarcarse en una recuperación general del patrimonio cultural (especialmente inmaterial). El mundo actual presenta un escenario de identidades fragmentadas, donde lo local y lo global no deben entrar en conflicto sino en diálogo permanente en la construcción social y mental que es el patrimonio cultural y la propia identidad. En este sentido, creemos que es esencial el rescate de la memoria y del imaginario colectivos, rescate con el que se tendría una visión de la cultura pipil como herencia valiosa e insustituible y, también, como recurso para el desarrollo de la población en aspectos de bienestar social y de desarrollo simbólico-identitario. Incrementar, por tanto, la presencia del náhuat y de la cultura indígena pipil en eventos culturales de diversa índole.

Comprendimos, en consecuencia, que la cultura pipil y el plan de revitalización del náhuat requerían de un tratamiento conjunto como Patrimonio Cultural Inmaterial. El PCI es un concepto que la UNESCO acuñó en la 32.<sup>a</sup> Reunión (París, octubre de 2003) y que reúne:

«Los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas, que las comunidades, los grupos, etc. reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural».



Últimos hablantes de náhuat.



CunaNáhuatl / xuchikisa nawat.

Recientemente se ha aprobado el Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de España (2011), en el que se precisa dicha definición:

«Toda manifestación cultural viva asociada a significados colectivos compartidos y con raigambre en una comunidad».

La cultural material e inmaterial son inseparables, pero hay ámbitos en que el componente inmaterial es más destacado y, por desgracia, más vulnerable. El citado Plan Nacional (2011) ha delimitado estos ámbitos: conocimientos tradicionales sobre actividades productivas, procesos y técnicas; creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales; tradición oral y particularidades lingüísticas; representaciones, escenificaciones, juegos y deportes tradicionales; manifestaciones musicales y sonoras; formas de alimentación; formas de sociabilidad colectiva y organizaciones; y la memoria oral colectiva.

La revitalización del náhuatl debía acometerse desde esta perspectiva más amplia de los eventos culturales y patrimoniales de la cultura pipil salvadoreña. Y ahí podíamos ayudar y aprender, aprender y ayudar.

### 2.3. PCI de los indios pipiles: taller de formación en San Salvador. Apoyo del Archivo del patrimonio inmaterial de Navarra: tecnología y metodología

En la Universidad Pública de Navarra, nuestro equipo de investigación del Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua está realizando desde hace siete años un proyecto de investigación sobre el patrimonio cultural inmaterial (Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra) que ha ido desarrollando la metodología y tecnología para la salvaguarda y difusión del PCI, proyecto en el que se trabaja con lenguas como

el euskera y el occitano (gascón) cuya revitalización podría inspirar algunas de las acciones con el náhuat.

Partiendo de los criterios metodológicos y tecnológicos con los que se está trabajando en dicho archivo multimedia (sonoro, audiovisual y textual) del patrimonio oral e inmaterial de Navarra (España) y Baja Navarra (Francia), en agosto de 2010, se programó de forma conjunta entre la UPNA y la UDB un seminario sobre metodología, tecnología, difusión y didáctica del PCI dirigido al colectivo de maestros/as del proyecto de revitalización del náhuat. En él, se abordaron los criterios metodológicos (criterios para el trabajo de campo de recopilación sistemática, de digitalización de fuentes y de trabajo documental, para la clasificación del corpus de testimonios etnoantropológicos y para su estudio pluridisciplinar), tecnológicos (cuestiones de diseño del entorno virtual del archivo, a través de soportes digitales) y didácticos para trabajar con el PCI de la cultura pipil salvadoreña. El objetivo último era preparar al colectivo para trabajar en el aula o en la comunidad con eventos de patrimonio cultural inmaterial, para favorecer la cohesión social a partir del respeto de la diversidad y los encuentros intergeneracionales e interculturales.

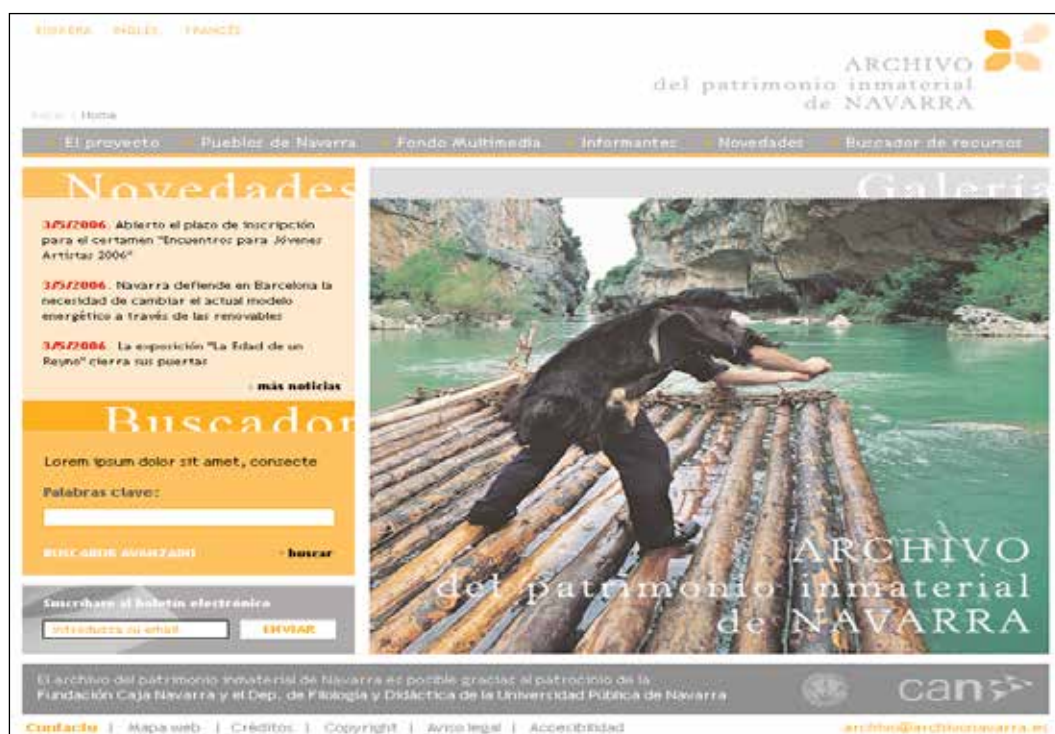
Por otra parte, desde hace unos años se vienen realizando intercambios de alumnos/as en prácticas de Magisterio de la UPNA con varias instituciones de El Salvador (recientemente con la propia UDB) en el marco del programa de Formación Solidaria.

Tras el curso impartido en San Salvador, se constató la posibilidad de aunar estas prácticas de formación solidaria y la ayuda en la elaboración de materiales multimedia tanto para las clases de náhuat como para un futuro archivo multimedia de la cultura pipil. Así, tanto la UDB como la UPNA vimos una excelente oportunidad para impulsar una cooperación que abarcara tanto la dimensión investigadora como la dimensión docente (prácticas) de nuestros/as alumnos/as de Magisterio. Algunas de sus funciones serían:

- Ayudar en el trabajo en el aula, en proyectos y en comunidades de aprendizaje.
- Generación de materiales de apoyo para el Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL), por ejemplo, en náhuat, castellano e inglés.
- Filmación de actividades, canciones y dinámicas de aula que puedan ser utilizados en otras escuelas adscritas al proyecto.
- Colaborar en el proyecto de recuperación del patrimonio cultural inmaterial pipil de la comunidad. Registrar eventos del patrimonio cultural inmaterial que servirán para salvaguardar, estudiar, difundir y transmitir la(s) lengua(s) y la(s)



Danza tradicional en San Juan Talpa.

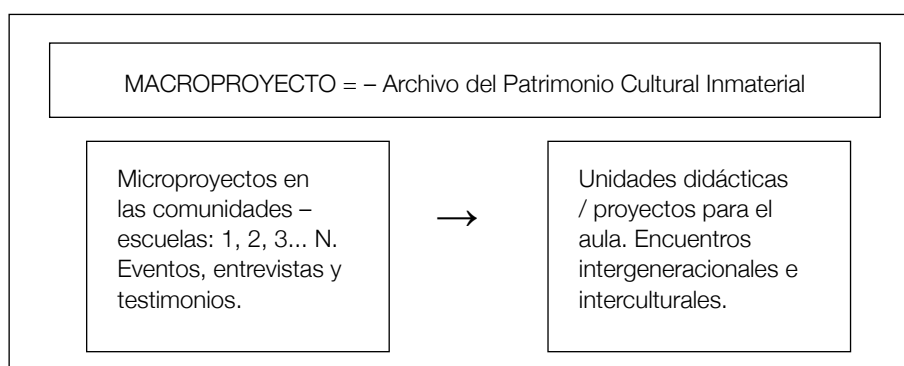


www.navarchivo.com (página web del Archivo).

cultura(s) de las comunidades con presencia de indígenas pipiles. El corpus obtenido (no solamente lingüístico, sino también simbólico-cultural) favorecerá el estudio e impulsará la sensibilización de las comunidades en sus identidades culturales. Como objetivo indirecto, este registro del patrimonio cultural inmaterial puede ayudar en su aspiración de adecuación de la legislación nacional.

#### 2.4. Macroproyecto y microproyectos: investigación y educación

Esta oportunidad de combinar investigación e innovación educativa en el campo de la didáctica de las lenguas cristalizó en una propuesta que se puede esquematizar de la siguiente forma.



Esquema de macroproyectos y microproyectos.



El macroproyecto cultural en el que ambas instituciones colaboraremos será la realización un corpus (archivo del patrimonio cultural inmaterial de los indios pipiles y su lengua náhuat). Se aprovechará para ello la red de maestros/as y otros colaboradores, y se creará un repositorio on line para su indexación y su aprovechamiento cultural, lingüístico y didáctico. Con él se pretende desarrollar competencias comunicativas, sociales, culturales, artísticas y digitales en el aula y en las comunidades.

La forma de ir creando este corpus es a través de microproyectos de cooperación del ámbito cultural-educativo en el marco de las comunidades-escuelas del plan de revitalización del náhuat. Estos materiales etnolingüísticos del patrimonio oral e inmaterial de las localidades, fruto de encuentros intergeneracionales e interculturales en las aulas promovidos por los maestros/as y otros voluntarios comunitarios, se irán convirtiendo en unidades didácticas y proyectos de aula secuenciados por edades. Se podrán compartir en el repositorio informático del macroproyecto cultural, generando una red de experiencias docentes de calidad en las clases de náhuat, además de ir nutriendo el corpus general.

Es en este contexto de los microproyectos donde las prácticas de los alumnos/as de Magisterio de la UPNA adquieren la doble faz de educativas y de pequeña investigación, como veremos más tarde. Y donde se amplía el espacio de cooperación más allá de las prácticas, ya que se intuye una colaboración más prolongada en la elaboración de materiales didácticos ya en el campus de Pamplona.

### 3. PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SOLIDARIA DE ALUMNAS DE LOS GRADOS DE MAGISTERIO DE LA UPNA EN LA UNIVERSIDAD DON BOSCO

#### 3.1. Curso de formación solidaria

Antes de comenzar sus prácticas solidarias, todos los alumnos/as de la UPNA reciben un Curso de formación solidaria, impartido por especialistas adscritos a la unidad de Formación Solidaria del Vicerrectorado de Relaciones Exteriores de la UPNA dirigida por Susana Irisarri. Dicha formación se nos antoja imprescindible para que los estudiantes cooperantes sepan dimensionar y aquilatar el valor de la experiencia transformadora que van a vivir. Las destinadas a El Salvador fueron cinco alumnas de Formación Solidaria (más una por el programa Palafox).

A la Universidad Don Bosco de El Salvador fueron destinadas cuatro alumnas: tres en el programa de Formación Solidaria (Jaione Elizagoien, Alexandra Zuluaga e Irati Montoya) y una mediante el programa de movilidad Palafox (Jaione Arróniz). Las cuatro asistieron a una sesión informativa sobre el país y los destinos concretos, que preparé yo mismo (Alfredo Asiáin), en el transcurso de la cual me manifestaron todas sus inquietudes, ilusiones y dudas. Nos sirvió para preparar los contenidos de sus prácticas y los pormenores de su estancia (viaje, transporte, alojamiento...). Aunque la estudiante del programa Palafox iba a cursar un semestre de estudios en la UDB, solicitó voluntariamente prolongar su estancia en El Salvador hasta febrero de 2013 y

colaborar en el proyecto de revitalización de la lengua náhuat al concluir el semestre, que en El Salvador termina en diciembre.

Por ello, en la sede del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra les impartimos un minicursillo sobre el patrimonio cultural inmaterial (concepto, ámbitos, metodología de trabajo de campo, técnicas de entrevista y grabación, didáctica del patrimonio...) y les cedimos un equipo de filmación en HD.

### 3.2. Prácticas de tres alumnas: programación de actividades

La primera de las alumnas de Formación Solidaria destinada a la UDB, Irati Montoya, realizó sus prácticas en el Parvulario de la universidad desde mediados de junio hasta finales de septiembre de 2012. Sus prácticas fueron variadas: ayudar en el trabajo en el aula, en proyectos y en comunidades de aprendizaje; generar materiales de apoyo (vocabulario, animación de textos para la comprensión oral y escrita, etc.); apoyo a niños y niñas con necesidades educativas especiales; observación de alumnos y alumnas mediante parrillas de observación, etc. Su responsable en El Salvador fue Marina Cuéllar quien la ubicó en el equivalente a las prácticas de su nivel, Ejecución del Currículo (IV y V). Al final de su periodo de prácticas, colaboró también con las dos alumnas de Formación Solidaria destinadas en La Chacra de San Salvador, en el acuerdo que mantiene la UPNA con la UCA de El Salvador.



Alexandra Zuluaga y Jaione Elizagoien en el Colegio Mario Calvo Marroquín de Izalco.

Dos alumnas, Jaione Elizagoien y Alexandra Zuluaga, fueron quienes protagonizaron la primera experiencia de prácticas en el proyecto de revitalización del náhuat. Bajo la coordinación del Dr. Jorge Lemus, sus prácticas se desarrollaron en la red de

escuelas adscritas al plan, aunque su destino principal fue la escuela Mario Calvo Marroquín de Izalco. Además de funciones similares a las descritas en el caso de Irati, también les propusimos la generación de materiales de apoyo (vocabulario, animación de textos para la comprensión oral y escrita, etc.) para el Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL), en náhuat, castellano e inglés; la filmación de actividades, canciones y dinámicas de aula que pudieran ser utilizados en otras escuelas adscritas al proyecto; y la colaboración en el microproyecto de recuperación del patrimonio cultural inmaterial pipil de la comunidad de Izalco (entrevistas, filmaciones de fiestas y celebraciones, etc.) para su posterior elaboración y explotación didácticas.

A estas dos alumnas les va a suceder Jaione Arróniz, quien viajó a El Salvador adscrita al programa Palafox. Está estudiando el semestre completo en la UDB, según el compromiso de estudios aprobado por ambas universidades. Cuando termine el semestre en diciembre, quiere ayudar y hacer prácticas en el proyecto de revitalización del náhuat hasta febrero de 2013.

### 3.3. Programa de trabajo y actividades realizadas en el plan de revitalización del náhuat

El programa de trabajo descrito anteriormente contó con la supervisión en El Salvador del Dr. Jorge Lemus y de Marina Cuéllar. Las prácticas, pensadas en un principio solamente para el Colegio Mario Calvo Marroquín de Izalco, se enriquecieron con la visita de trabajo a otras escuelas adscritas al Plan de revitalización: Escuela República de China (Caluco); Caserío San Diego (Cantón de Izalco); Escuela Tapalchucut (Cantón de Izalco); Centro escolar Alberto Guerra Trigueros (Armenia); Colegio Pavlo Sexto (Nahuizalco); Complejo educativo Profesor Alberto Varela (San Juan Talpa – La Paz)... Una gran riqueza de experiencias.

En todas estas visitas, Alexandra y Jaione fueron elaborando un diario o «cuaderno de bitácora» en el que anotaron sus observaciones. Las anotaciones más importantes son los datos de la escuela (grados que imparte, profesorado capacitado para impartir náhuat, cursos en los que se imparte, horas a la semana...), de la metodología de trabajo (modo de trabajo, materiales, dificultades, etc.) y cuantas observaciones creyeron importantes para describir la enseñanza-aprendizaje del náhuat. Todos estos datos nos dan una impresión bastante fidedigna de las fortalezas, debilidades, amenazas y futuro del Plan de revitalización, como evaluaremos posteriormente. Además, han supuesto una enorme riqueza de experiencias para las alumnas.

Aparte de la visita a todas estas escuelas rurales, también valoraron otras instituciones como la Casa de Cultura y, sobre todo, la Cuna náhuat / Xuchikisa nawat. La Cuna náhuat es un centro de atención y desarrollo integral ubicado en Santo Domingo de Guzmán, el pueblo con más personas nahuathablantes del país, sito en el Departamento de Sonsonate. Surgió, como proyecto piloto, en el año 2010, gracias a la Universidad Don Bosco (y al propio Lemus), al Ministerio de Educación y a la UNICEF. Continúa funcionando en la actualidad y atiende a 27 niños de 3 a 5 años en dos secciones. Están aten-



Un alumno en clase de náhuat.

dados por cuatro «nanzin» (señoras nahuathablantes y profesoras empíricas) y dos maestras tituladas que coordinan la programación pedagógica. Aunque es ante todo un programa de inmersión lingüística en lengua náhuat, el objetivo trasciende lo lingüístico-cultural para ocuparse de la salud, la nutrición y la educación de los pequeños en un ambiente adecuado para su crecimiento y desarrollo. Se enseña la lengua con un enfoque comunicativo e interactivo en todas las áreas de desarrollo de los niños/as y este aprendizaje se acompaña con un proceso de formación y participación de los padres en las actividades de sus hijos, con el propósito de que aprendan la lengua con ellos y continúen hablándola fuera de las aulas. La financiación, por último, es el problema más acuciante a la hora de mantener esta institución y de poder extender el modelo a otras localidades.

Pero, como ya hemos dicho anteriormente, el grueso de las prácticas se realizó en el Colegio Mario Calvo Ma-

rroquín de Izalco, pionero en la revitalización del náhuat. Alexandra y Jaione acompañaron a los dos profesores de náhuat del centro, Atilio Cruz y Raúl Alfonso Tula, en el día a día de sus clases, recogiendo observaciones sobre su trabajo en el aula.

Con todas estas observaciones, podemos realizar una primera valoración muy sintética del Plan de revitalización del náhuat utilizando el sistema DAFO. En el apartado de las **debilidades**, en primer lugar, y aunque el enfoque de la enseñanza de la lengua es comunicativo e interactivo, se detecta una carencia de programación secuenciada vertical de la lengua y una falta de calidad significativa de algunas de las actividades propuestas en el aula; así como una escasez de materiales y libros, a veces inadecuados para ciertos niveles y edades. En segundo lugar, la organización de las clases de náhuat en las escuelas de la red es muy dificultosa por varios motivos: no están reflejadas en el Proyecto Educativo Institucional, son pocas horas semanales (a veces se programan en recreos dirigidos o en horario extraescolar), no hay una apuesta clara por parte de todo el claustro... Las **amenazas** con las que va a tener que lidiar el plan están referidas casi totalmente a la actitud ante el náhuat de niños/as, padres y madres, y sociedad en su conjunto. Como les explicó el jefe pedagógico del Ministerio de Educación Nelson



Guillén, «hay que fortalecer la visión del náhuat». Una actitud de apoyo más decidida por parte del propio Ministerio y el apoyo internacional a la iniciativa puede ser importante en este sentido. La **fortaleza** más destacada es, sin duda, el magnífico equipo de maestros/as de náhuat y la dirección pedagógica de la Universidad Don Bosco, que consiguen vencer las debilidades con su vocación y su motivación. Por último, se detecta que la gran **oportunidad** de futuro está relacionada con la Cuna náhuat, extendiendo la experiencia a otras localidades y generando un modelo educativo plurilingüe en cursos y niveles superiores.

Además de todas estas observaciones, las dos alumnas elaboraron material para las clases de náhuat del propio centro: «lotería», «pececitos», carteles... Y, en su aspecto más investigador, hicieron una interesante recopilación de material etnolingüístico (canciones, cuentos, oraciones...), que servirá para la elaboración de proyectos y materiales adaptados a distintos niveles y edades. En cuanto a su contribución con el archivo del patrimonio inmaterial de la cultura pipil (macroproyecto), filmaron una extensa e interesante entrevista a Anastasia López, nahuahablante y educadora en la Cuna Náhuat de Santo Domingo de Guzmán.

#### 4. EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y DE LA EXPERIENCIA

Las prácticas de Formación Solidaria de la UPNA en El Salvador se han incrementando con estos últimos destinos y suponen hoy en día una de las dos ofertas para los estudiantes de Magisterio, junto con Perú.

##### 4.1. Evaluación cuantitativa

Tras la experiencia de estos últimos años, y si unimos ahora las prácticas de la UCA y la UDB, podemos destacar que El Salvador ha acogido un número representativo de alumnos/as de Magisterio en sus prácticas solidarias: entre el 40 % de los primeros años y el 60 % de este último curso. Aunque es una experiencia inicial todavía, la cooperación en el Plan de revitalización del náhuat puede representar un tercio del alumnado destinado al país centroamericano.

Estas cifras nos animan a solicitar que la UPNA siga apostando por la continuidad de estas experiencias y, en la medida de lo posible, mantenga su apoyo con el programa de becas.

##### 4.2. Evaluación cualitativa: esfera personal, profesional (maestros/as), social y global

En todas sus memorias, estas alumnas de prácticas solidarias en El Salvador insisten en que lo más importante es el cambio personal, la transformación que experimentan al entrar en contacto con esa otra realidad y después de superar el choque cultural inicial. Y son conscientes de que reciben mucho más de lo que pueden aportar.

Sin embargo, también destacan que, en la esfera profesional del trabajo en el aula, han comprobado que, aunque haya recursos materiales escasos, lo fundamental es la creatividad, la motivación y la vocación.

De su relación con los niños/as y padres y madres, y de la sociedad salvadoreña en general, nace un compromiso solidario importante, un intercambio emocional muy rico y también un interesante espíritu crítico ante las contradicciones y los sinsentidos presentes en esta sociedad como en todas las demás. Esta visión queda incorporada a la percepción global del mundo convirtiéndose en un aprendizaje insustituible.

## 5. CONCLUSIONES

### 5.1. En cuanto a las prácticas

De la evaluación cuantitativa y cualitativa de las prácticas solidarias en El Salvador se obtiene una conclusión evidente: son una experiencia formativa excelente para los alumnos/as de Magisterio. Quizás haya que hacer un esfuerzo económico con las becas en estos momentos de crisis económica para poder mantener la oferta de plazas y destinos. En este sentido, el alumnado está haciendo una apuesta personal, puesto que la dotación económica de las becas no es suficiente para un país tan encarecido como El Salvador.

De igual modo, nos parece oportuno seguir con la dinámica de favorecer la movilidad de profesorado autóctono para fomentar su formación en la UPNA. Hasta ahora no hemos tenido ninguna experiencia de acogida de profesorado salvadoreño y podría ser una interesante iniciativa.

### 5.2. En cuanto a la colaboración

Haber ampliado la colaboración que ya se mantenía con la UCA también a la UDB nos parece un acierto. Los destinos ya consolidados del barrio de La Chacra de San Salvador (acuerdo de la UCA) se complementan muy bien con los nuevos destinos de la UDB: uno más urbano en el parvulario de Soyapango y los destinos rurales en el Plan de revitalización del náhuat. Centrándonos en este último, el que los futuros maestros/as participen en un plan enteramente diseñado en el país de acogida nos parece sustancial en su formación solidaria. Esa actitud humilde de aprendizaje y de servicio es imprescindible para un cooperante. En esta primera experiencia, han sido capaces de observar la implicación que tiene el profesorado con el proyecto, pero también las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de futuro del propio plan. Han captado asimismo la actitud tibia del Ministerio de Educación salvadoreño al que se debe sensibilizar para que apueste decididamente por el proyecto y adecue su legislación y planes de estudio. Y han detectado las necesidades de diversa índole en la educación.

Como conclusión más importante de todas estas colaboraciones, y por iniciativa de los alumnos/as cooperantes de estos últimos años, queremos desarrollar un grupo-seminario de voluntarios cooperantes para la elaboración de materiales y proyectos didácticos accesibles on line. Nos parece una bella iniciativa para desarrollar acciones solidarias sostenibles también en nuestro propio campus.

### 5.3. En cuanto a la investigación conjunta

En cuanto a la investigación conjunta entre la UPNA y la UDB en el campo del patrimonio cultural inmaterial y en la didáctica de las lenguas, tras aquel primer seminario impartido en la Universidad Don Bosco en 2010 para ir trazando las líneas maestras del macroproyecto de corpus (archivo de náhuat y cultura pipil), es el momento de ir diseñando los microproyectos en cada una de las localidades – escuelas – comunidades. La red de agentes, maestros e investigadores está creada.

## BIBLIOGRAFÍA

- ASIÁIN, Alfredo y AZNÁREZ, Mónica (2012): «Patrimonio cultural inmaterial y adquisición/desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral», en *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 12, 45-64.
- LEMUS, Jorge E. (2004): «El pueblo pipil y su lengua», en *Científica 5*, Universidad Don Bosco, San Salvador, pp. 7-28. Disponible en <<http://www.udh.edu.sv/editorial/cientifica/cientifica5/articulo1.pdf>>.
- (2008) «Un modelo de revitalización lingüística: el caso del náhuat o pipil de El Salvador», en *Diálogos*, año 2, 1, pp. 48-61.
- MINISTERIO DE CULTURA DE ESPAÑA (2011): *Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*, publicación on line: <<http://www.mcu.es/patrimonio/docs/MC/IPHE/>>.
- PlanesNac/PLAN\_NACIONAL\_PATRIMONIO\_INMATERIAL.pdf [último acceso: 05/05/2012].
- UNESCO (2003): *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, publicación on-line: <<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00006>> [acceso: 30/03/2012].



# Mejora de la infraestructura de comunicaciones en centros de salud rurales de Mozambique

Improvement of the communications infrastructure in rural health centers of Mozambique

Manuel Oian MARTIRENA IRURETAGOYENA<sup>1</sup> / María ESPADAS SUCUNZA<sup>2</sup> / Antonio LÓPEZ MARTÍN<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Dpto. de Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Universidad Pública de Navarra, Pamplona (Navarra)

<sup>2</sup> Hospital García Orcoyen, Servicio Navarro de Salud, Estella (Navarra)  
antonio.lopez@unavarra.es

**Resumen:** En el presente trabajo se pretende evaluar la actuación llevada a cabo recientemente en la provincia de Cabo Delgado (Mozambique), cuyo objetivo ha sido mejorar las condiciones de trabajo del personal de salud de 18 Centros de Salud rurales de esa provincia. Para ello se ha trabajado en dotar a los centros de salud de la infraestructura de comunicaciones inalámbrica de bajo coste apropiada para satisfacer las necesidades de comunicación actuales y futuras, lo que permitirá fortalecer el funcionamiento de los Sistemas de Información Sanitaria y de Vigilancia Epidemiológica en la provincia y permitirá la implementación de nuevos servicios de telemedicina y de formación a distancia. La actuación ha sido llevada a cabo a través de un Proyecto Fin de Carrera de ingeniería de telecomunicación dentro del programa de Formación Solidaria de la Universidad Pública de Navarra en colaboración con Ingeniería Sin Fronteras-Asociación para el Desarrollo (ISF-ApD).

**Palabras clave:** telemedicina; sistemas de información sanitaria; comunicaciones inalámbricas.

**Abstract:** This work aims to evaluate the action carried out recently in the region of Cabo Delgado (Mozambique), whose purpose was to improve the working conditions of personnel of 18 Rural Health Centers in this region. To this aim, these Health Centers have been provided with low-cost wireless communications infrastructure adequate to satisfy current and future communication needs. This will allow improving the operation of the Sanitary Information and Epidemiologic Surveillance systems in the region, also allowing the implementation of new services of telemedicine and remote learning. The action has been carried out by means of a final Telecommunications Engineering degree project in the framework of the Formación Solidaria program of the Public University of Navarre, in cooperation with Ingeniería Sin Fronteras-Asociación para el Desarrollo (ISF-ApD).

**Key words:** telemedicine; sanitary information systems; wireless communications.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías inalámbricas son, potencialmente, una solución apropiada para hacer frente a la problemática de comunicación en zonas rurales aisladas. Esto se debe a que, con una inversión en infraestructuras muy por debajo de la que requieren las tecnologías tradicionales basadas en un soporte físico, pueden facilitar el acceso a la información y la comunicación a grupos y comunidades de regiones empobrecidas con recursos muy limitados y difícil acceso. Partiendo esta premisa, se ha llevado a cabo recientemente una actuación en la provincia de Cabo Delgado (Mozambique), cuyo objetivo ha sido mejorar las condiciones de trabajo del personal de salud de 18 centros de salud rurales de esa provincia. La figura 1 muestra uno de estos centros de salud a efectos ilustrativos, en concreto el situado en Linde. Las condiciones geográficas

cas, técnico-sanitarias y organizativas de estos centros permiten explotar las ventajas potenciales antes citadas de una infraestructura inalámbrica de comunicaciones. Por ello, para la consecución del objetivo anterior se ha desarrollado un proyecto que persigue dotar a estos centros de salud de una infraestructura de comunicaciones inalámbrica de bajo coste, robusta y adecuada a los múltiples condicionantes presentes en esta actuación. Su finalidad no es solo satisfacer las actuales necesidades de comunicación de los centros, sino además anticiparse a necesidades futuras tales como servicios de telemedicina y teleformación. La actuación ha sido llevada a cabo a través de un proyecto fin de carrera de ingeniería de telecomunicación dentro del programa de Formación Solidaria de la Universidad Pública de Navarra en colaboración con Ingeniería Sin Fronteras-Asociación para el Desarrollo.

La organización de este trabajo se describe a continuación. Tras esta breve introducción, en la sección 2 se analiza el contexto de la intervención y se describen los principales condicionantes derivados de la misma. En la sección 3 se describe de forma sucinta la solución tecnológica adoptada, y en la sección 4 se exponen los aspectos que se han mostrado esenciales de cara a realizar una intervención de cambio tecnológico como ésta. Finalmente, en la sección 5 se presentan las principales conclusiones del trabajo.



Figura 1. Centro de salud rural de Linde.

## 2. CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

El ámbito de aplicación objeto de la intervención esta caracterizado por una serie de factores diferenciales que han condicionado la solución adoptada. En primer lugar Mozambique es un país en desarrollo, con una fuerte dependencia de las donaciones de los organismos internacionales de cooperación y deficiencias importantes en cuanto a recursos económicos, infraestructuras, capacidades y mercado de equipos y componentes. En segundo lugar, hay que destacar que gran parte de la red inalámbrica a desplegar se implementa en zonas rurales aisladas, de difícil acceso y con grandes carencias en cuanto a servicios básicos. Finalmente es preciso tener en cuenta la dimensión sociopolítica, cultural y ecológica de la región de actuación y de los grupos beneficiarios de la misma, lo que condiciona fuertemente la solución tecnológica más apropiada en este contexto.

Las zonas rurales aisladas, y en particular las de los países empobrecidos, presentan una serie de rasgos característicos que hacen de la suya una problemática particular; aquí se pretenden mencionar las facetas de esta problemática que afectan en mayor medida en una intervención de cambio tecnológico dentro del contexto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) como la desarrollada en este trabajo.

Actualmente, cerca de la mitad de la población mundial vive en zonas rurales aisladas de países empobrecidos, en la mayoría de los casos en un marco de carencias graves en el aprovisionamiento de servicios básicos. Esta situación se ve agravada por la ausencia prácticamente total de infraestructuras de comunicación y acceso a la información que, en algunos casos se puede considerar un servicio básico, y en todos es un vector de gran importancia para el desarrollo humano, motivo por el cual la pretensión de proporcionar a estas zonas de conectividad a redes de voz y datos es cada vez más una prioridad de los agentes internacionales de desarrollo.

Las principales implicaciones de una intervención de este tipo en un contexto de zona rural aislada podrían resumirse de la siguiente forma:

- *Ausencia prácticamente total de infraestructuras de comunicaciones*, tanto de redes de telefonía fija y móvil, acceso a internet y otras redes de datos, como de los más básicos equipos informáticos y terminales. Esto dificulta enormemente cualquier mejora al implicar necesariamente ésta el despliegue de una infraestructura propia de comunicaciones y adquisición de todo el equipamiento, con los costes y complicaciones asociados a ello.
- *Ausencia de una infraestructura de electrificación fiable y que garantice unos mínimos de calidad en el servicio*. Aunque habitualmente esta infraestructura no existe, cuando la hay suelen ser sistemas antiguos en los que las averías y cortes en el suministro son frecuentes y que muchas veces dependen de la provisión de carburante. Las principales consecuencias de ello son que cualquier tecnología que se introduzca tiene que ser necesariamente de muy bajo consumo y, generalmente, se impone la necesidad de implementar conjunta-



mente a los equipos de telecomunicaciones sistemas de alimentación eléctrica autónomos.

- *Ausencia o deficiencia de las vías de acceso.* La situación de aislamiento es aun mayor cuando, en la mayoría de los casos, no se cuenta con vías de acceso apropiadas (camino no transitables con vehículos, carreteras sin asfaltar, ausencia de puertos o aeropuertos) que permitan el transporte eficaz de bienes y personas, lo que dificulta y encarece el despliegue y mantenimiento de redes de comunicaciones.
- *La población es pobre y dispersa,* y a menudo no se basa en una economía de carácter monetario, por lo que no existen personas o grupos sociales capaces de promover y afrontar los costes de instalar, mantener u operar una red de comunicaciones.
- *Los gobiernos e instituciones de los países empobrecidos están enormemente endeudados* o funcionan con recursos de los agentes internacionales, por lo que habitualmente tampoco disponen de los recursos, capacidades y voluntad necesarios para introducir mejoras sustanciales en los sistemas de comunicación de las zonas rurales más aisladas. Priorizan habitualmente inversiones productivas o aquellas condicionadas por las ayudas o préstamos recibidos, antes que mejorar la calidad de los precarios servicios básicos públicos. También influye en ello el hecho de que las comunidades que habitan en estas zonas no son decisivas ni en la recaudación de impuestos ni en la elección de sus gobernantes. Las limitaciones impuestas por estas dos últimas circunstancias hacen necesario que al plantear un cambio tecnológico en este contexto, la solución adoptada deba ser extremadamente económica en el despliegue, pero particularmente en su mantenimiento y operación, descartando muchas veces la contratación de servicios de operadoras e incluso las redes de radio en bandas de frecuencia con licencia.
- *Las carencias en formación y educación* también tienen consecuencias importantes a la hora de llegar a una solución apropiada para estos contextos. Por una parte, el nivel de cualificación de los usuarios del sistema va a ser muy bajo, a lo que hay que añadir la escasa alfabetización, por lo que se deben considerar principalmente las tecnologías muy robustas y sencillas de utilizar. Además, si se quiere garantizar su sostenibilidad, los sistemas tienen que requerir poco o ningún mantenimiento ya que los técnicos capacitados para realizarlo van a tener frecuentemente complicaciones para acceder hasta los equipos y además va a resultar caro y difícil atraerlos para que asuman la responsabilidad del mantenimiento de la red, ya que para las personas más cualificadas, significa poco menos que el exilio profesional trabajar en zonas rurales aisladas.
- Otro motivo más por el que la tecnología seleccionada debe ser especialmente robusta y requerir poco mantenimiento es que al no existir un mercado de bienes y servicios tecnológicos desarrollado, los componentes y equipos que deban ser sustituidos serán adquiridos a cientos de kilómetros y en ocasiones en

terceros países, por lo que su sustitución puede tardar desde semanas a meses, o incluso no tener lugar, dejando inutilizado el sistema. Por lo que además de tener una vida útil elevada, los equipos deben ser accesibles, logística y económicamente, para garantizar la sostenibilidad del sistema.

En cuanto a la principal contraparte beneficiaria de la intervención, se trata de la Dirección Provincial de Salud (DPS) de Cabo Delgado. Este organismo tiene a su cargo a 1.352 trabajadores, entre técnicos de salud, personal de servicio y administrativos, el 60 % de los cuales (812 trabajadores) se encuentra en los distritos, repartido entre los 16 Servicios Distritales de Salud, Mujer y Acción Social (SDSMAS) que en total gestionan 98 Unidades de Salud (US). El presupuesto total de la DPS de Cabo Delgado (incluyendo los fondos de organizaciones que realizan actividades en el sector salud) planificado para el año 2008 era de 16.058.780€, la mayor parte de los cuales proviene de fondos del PISCAD, UNICEF, OMS, Solidarmed y otras organizaciones internacionales, y el resto proviene del presupuesto del estado y del fondo provincial.

### 3. SOLUCIÓN TECNOLÓGICA DESARROLLADA

La actuación llevada a cabo pretendía evaluar diferentes tecnologías inalámbricas en aras a la mejora de la infraestructura de comunicaciones de los 18 centros de salud rurales de la provincia de Cabo Delgado. El trabajo se encuadra dentro del convenio de cooperación al desarrollo 06-C01-034 de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) «Mejora de las condiciones de salud a través del fomento de las infraestructuras y el equipamiento tecnológico para la provisión sostenible de servicios básicos a los Centros de Salud de Cabo Delgado, Mozambique» que ha ejecutado Ingeniería Sin Fronteras – Asociación para el Desarrollo (ISF-ApD) desde el año 2007 a 2011 con un presupuesto de 4.800.000 euros. Este programa pretende dotar de acceso a los servicios de agua, saneamiento, energía y comunicaciones a esos 18 Centros de Salud rurales dependientes del sistema público de salud de Mozambique, así como reforzar el Sistema de Información Sanitaria y crear un sistema de mantenimiento centralizado y eficaz de las infraestructuras. Además dentro del programa se proyecta un plan de formación y sensibilización de los distintos agentes implicados de uno u otro modo en el desarrollo del sistema sanitario de la región: administrativos, técnicos, promotores de salud y profesionales y docentes de las distintas ramas de la ingeniería y la medicina.

En cuanto al aspecto meramente técnico, el trabajo desarrollado ha consistido en:

- Análisis de alternativas tecnológicas, que permitiera realizar de manera suficientemente justificada la preselección de una o varias tecnologías más apropiadas. Se consideraron las siguientes tecnologías: radioenlaces en las bandas de HF y VHF, tecnología Wi-Fi, sistemas WiMAX, sistemas por satélite VSAT y transmisión de datos por telefonía móvil (tecnología GPRS).
- Diseño de una red troncal y microrredes distritales en cada una de las tecnologías preseleccionadas.

- Selección de equipos y estudio de mercado.
- Propuestas de redes de comunicaciones, incluyendo diseño, equipos y presupuestos, para el despliegue de una microrred piloto en un distrito seleccionado.
- Realización del diseño, implementación, prueba y evaluación de dos enlaces piloto demostrativos.

La solución tecnológica adoptada, fuertemente condicionada por el contexto de la actuación descrito en el apartado anterior, ha sido el empleo de tecnología wi-fi frente a otras tecnologías de mayores prestaciones pero peor adaptadas a los condicionantes de la intervención. Se trata de una solución técnicamente sencilla, adaptada al nivel de formación de los usuarios finales, relativamente barata, robusta frente a las condiciones climáticas, y emplea una tecnología disponible en el mercado de Mozambique. La figura 2 muestra la fase de instalación de los mástiles de equipos wi-fi en uno de los centros de salud. En la figura 3 se muestra un responsable del sistema de Información de Salud (SIS) probando la microrred implantada.



Figura 2. Instalación de mástiles.



Figura 3. Responsable del SIS probando el sistema.

#### 4. ASPECTOS BÁSICOS A CONSIDERAR EN LA SOLUCIÓN PROPUESTA

A continuación se detallan algunos de los aspectos que se han manifestado esenciales en el trabajo a la hora de implementar una solución de cambio tecnológico, considerando los condicionantes antes expuestos. En opinión de los autores, estos aspectos no son exclusivos de soluciones tecnológicas de comunicaciones, sino que son en gran medida extrapolables a otras tecnologías.

##### 4.1. Tecnología apropiada

Una tecnología puede considerarse apropiada si de su aplicación en un entorno y una situación concreta resulta un beneficio para la comunidad afectada. En general

una tecnología apropiada debe presentar un equilibrio entre cualidades técnicas, viabilidad económica y capacidad de adaptarse al medio específico en el que han de emplearse, entendiendo éste último como un contexto con tres dimensiones: la social, la cultural y la ecológica. Se encuentran las tecnologías apropiadas en la intersección entre las tecnologías disponibles, aquéllas que favorecen un desarrollo sostenible y las que permiten un desarrollo endógeno, como muestra la figura 4.

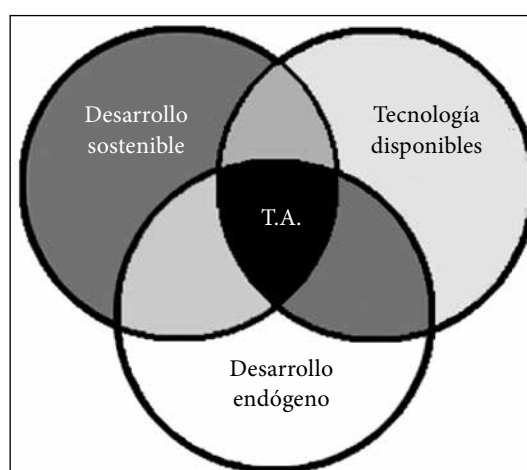


Figura 4. Tecnologías apropiadas.

No es suficiente diseñar una red de comunicaciones inalámbricas que funcione de manera eficiente; esta red tiene que responder a las necesidades reales de comunicación de los usuarios a los que está destinada. Pero también hay que tener en cuenta aspectos externos a la dimensión técnica del mismo y que reflejan la realidad de la región a la que se va a aplicar la tecnología. Hay aspectos sociales y culturales importantes que van a afectar a la viabilidad de este proyecto, ya que se trata de una de las regiones más empobrecidas de África Austral, con problemáticas y carencias muy graves en temas de salud, educación y acceso a los servicios básicos, y con estructuras y roles sociales diferentes a los referentes occidentales. Además hay que utilizar tecnologías que resistan las condiciones climáticas del Trópico, que requieran poco mantenimiento y de las cuales exista un suministro de repuestos accesible y de bajo coste. También debe existir personal técnico capacitado para realizar el mantenimiento y las reparaciones. Por lo tanto no pueden tenerse en cuenta únicamente los factores económicos y funcionales, sino que el contexto de la actuación adquiere gran relevancia.

## 4.2. Sostenibilidad

Es la capacidad de generar cambios positivos reales y duraderos, de forma que los resultados del proyecto se prolonguen en el tiempo una vez que la ayuda externa haya desaparecido. Es otro de las características principales de este tipo de proyectos. Hace tiempo que se ha comprobado que limitarse a una mera transferencia de recursos técnicos a las comunidades beneficiarias de un proyecto de cooperación es netamente ineficaz. Resulta, por lo tanto, imprescindible para el éxito a largo plazo del proyecto adoptar soluciones que vayan más allá de lo técnico, basadas en tecnologías apropiadas y que promuevan el desarrollo endógeno de las comunidades afectadas.

### 4.3. Desarrollo endógeno

Es el proceso por el cual los beneficiarios son capaces de adoptar como propio el proyecto y generar una dinámica de participación y empoderamiento del mismo, es decir, que los actores implicados (administraciones, comunidades, organizaciones e individuos) sean capaces de asumir responsabilidades y compromisos, tomar decisiones y generar procesos de cambio, de forma que se produzca una autonomía efectiva con respecto a las organizaciones externas, para que una vez finalizada la intervención los beneficios de la misma se mantengan y evolucionen de forma sostenible. Para que este proceso se dé de una forma positiva, es imprescindible enfocar el proyecto desde el respeto a la cultura y las tradiciones de los receptores del mismo.

### 4.4. Bajo coste

Uno de los puntos clave del trabajo desarrollado fue investigar las soluciones tecnológicas que con un coste menor respondan de manera efectiva a las necesidades de comunicación de los beneficiarios. Debe quedar claro que este término no hace referencia únicamente a «equipos baratos», sino al diseño de un sistema de comunicaciones sostenible con una inversión y unos costes de utilización y mantenimiento mínimos. En el cómputo de costes debe tenerse en cuenta también el pago de licencias por la utilización del espectro radioeléctrico (siendo prioritarias aquellas bandas frecuenciales exentas de pago), el pago por licencias de software (primando el software libre como solución más adecuada), los costes por el Servicio de Acceso a Internet (intentando optimizar el acceso para reducirlos), la utilización de equipos duraderos y que requieran poco mantenimiento y la disponibilidad de recambios y personal técnico cualificado.

### 4.5. Escalabilidad

Es importante tener presente en todo momento la posibilidad de extrapolar algunos de los resultados de este proyecto a otras provincias de Mozambique o a otras regiones geográficas con problemáticas y condiciones similares. Se persigue que el proyecto sea, adaptándose las distintas realidades y necesidades, si no replicable, al menos sí aplicable en parte a nuevos proyectos de similares características, para de este modo facilitar que las comunicaciones inalámbricas de bajo coste puedan beneficiar a otras comunidades en el futuro.

### 4.6. Proyecto orientado a objetivos

Una planificación basada en el Enfoque de Marco Lógico debe definir, en colaboración con los distintos actores implicados, el objetivo global (mejorar las condiciones de trabajo del personal de salud de los Centros de Salud) y los objetivos específicos

(por ejemplo, satisfacer las necesidades de comunicación del personal de salud) del proyecto/programa, y la consecución de estos objetivos bien definidos debe ser suficiente para afrontar y solucionar las problemáticas identificadas. La prioridad de estos objetivos es lo que diferencia un proyecto orientado a objetivos de uno orientado a infraestructuras.

#### 4.7. Coordinación institucional

Otro de los factores que puede resultar clave para el éxito de este proyecto es una adecuada coordinación con la contraparte principal en Mozambique en virtud de los acuerdos de cooperación alcanzados con el Ministerio de Salud (MISAU): la Dirección Provincial de Salud (DPS) de Cabo Delgado antes citada. De su implicación y asunción de iniciativas y responsabilidades, así como de una correcta coordinación de medios y objetivos, puede resultar el éxito o el fracaso a medio y largo plazo del proyecto. Esta coordinación debe darse a distintos niveles, en base a las funciones de cada grupo dentro de la DPS:

- Administrativos tanto de la DPS como de las diferentes SDSMAS, que son responsables de la planificación y gestión de los recursos necesarios para garantizar dicha sostenibilidad, y que por tanto deben estar implicados en el proceso de toma de decisiones.
- Técnicos del SIS que son los principales beneficiarios al contar con nuevas herramientas para la gestión de la información y la elaboración de estadísticas que supondrán una mejora sustancial en términos de oportunidad, integridad y calidad de la información, y que no sólo deben formarse en el uso de estas herramientas, sino también apropiarse de ellas y dotarlas de nuevas funcionalidades.
- Técnicos del Servicio Provincial de Mantenimiento (SPM) que son los responsables de mantener y reparar el sistema basado en una nueva tecnología, así como de su desarrollo futuro. Es en particular importancia el Técnico Informático de esta institución, que debe conocer el sistema y percibir sus ventajas.
- Usuarios finales, que en las US rurales periféricas son los responsables de la recogida y transmisión de la información y que además podrán utilizar el nuevo sistema de comunicaciones de voz para la gestión de emergencias, recibir formación, consultas médicas, etc.

## 5. CONCLUSIONES

La problemática de dar una solución apropiada a las comunicaciones de la red de centros de salud rurales se ha visto notablemente complicada sobre el terreno debido a los condicionantes culturales y socioeconómicos de la contraparte y los usuarios finales, así como la escasa oferta de soluciones comerciales destinadas a satisfacer las demandas de un mercado muy reducido. Las alternativas se ven por tanto limitadas



por la necesidad de soluciones apropiadas, técnicamente sencillas (dado el nivel de formación de técnicos y usuarios), robustas (para hacer frente a las condiciones climatológicas y de aislamiento de la región), y disponibles en el mercado de equipos y servicios mozambicano (para garantizar la sostenibilidad del cambio tecnológico). A la vista de los resultados del presente estudio y del trabajo junto al equipo técnico de ISF-ApD en Cabo Delgado se ha optado por implementar en una primera fase una microrred piloto basada en tecnología wi-fi en el distrito de Ancuabe.

## REFERENCIAS

- Convenio ISF-ApD/AECID 06-C01-034: Mejora de las condiciones de salud a través del fomento de las infraestructuras y el equipamiento tecnológico para la provisión sostenible de servicios básicos (agua y saneamiento) a los Centros de Salud de Cabo Delgado. Mozambique. 4 años. 2006.*
- DE LOS RÍOS MARTÍN, F. (2008): *Análise Da Situação Dos Serviços De Manutenção No Sector Da Saúde Na Província De Cabo Delgado.*
- (2008) *Guía para la implementación de la línea de mantenimiento, Convenio AECID 2007-2010 Cabo Delgado.*
- DULCEY MORAN, M. F. (2008): *Diagnóstico de las condiciones de infraestructura informática, de energía para el SIS (Sistema de Información de Salud) y conocimientos en informática del recurso humano, en las DDS (Direcciones Distritales de Salud) de Cabo Delgado. ISF-ApD. ISF-MOZ-L3-001-V2.0.*
- (2008) *Diagnóstico de las necesidades de comunicación y acceso a la información, en las Unidades Sanitarias (US) Rurales de Cabo Delgado. ISF-MOZ-L3-007-V1.0.*
- ETXEBESTE, J. (2007): *Estudio de la situación empresarial en las principales ciudades de la provincia de Cabo Delgado – Mozambique (Pemba y Montepuez), oferta y demanda de servicios y productos y propuestas de acción para el apoyo del empresariado existente y la promoción de emprendedores, con especial atención a los servicios dirigidos a satisfacer las necesidades del sector público de salud (sección de mantenimiento).*
- FLICKENGER, R. y AICHELE, C. (2006): *Redes inalámbricas en los países en desarrollo, Limehouse Book Sprint Team.*
- Informe PISCAD 5.º Missão: Diagnóstico Sistema de Información de Salud.*
- ISF-ApD (2008): *Análise Da Situação Dos Serviços De Manutenção No Sector Da Saúde Na Província De Cabo Delgado Proposta De Estratégia De Intervenção De Engenharia Sem Fronteiras. Plano Operativo Anual 2008, Direcção Provincial de Saúde de Cabo Delgado, enero 2008.*
- Plano Estratégico do Sector Saúde 2003-2006, Dirección Provincial de Salud de Cabo Delgado, 2003.*
- Redes inalámbricas para zonas Rurales, Grupo de Telecomunicaciones Rurales Pontificia Universidad Católica del Perú, enero 2008.*
- MARTÍNEZ, A.; VILLAROEL, V.; SEOANE J. y DEL POZO F. (2001): *Tecnologías de comunicación para médicos aislados en zonas rurales de Latinoamérica, Mérida (Venezuela), Taller de Telemedicina e Informática Médica.*
- VILLAROEL, V.; MIAÑO, R.; SIERRA, M.; MARTÍNEZ, B.; VELA, C.; NILO, P.; RODRÍGUEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y PÉREZ, A. (2006): *Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para el Desarrollo, Associació Catalana d'Enginyeria Sense Fronteres.*



# Propuestas para la transversalización del enfoque de género en el Programa de Proyectos Fin de Carrera en Cooperación para el Desarrollo de la UPV/EHU

Proposals for the cross-cutting inclusion of the gender perspective in the «Bachelor's Thesis on Cooperation for Development» Programme of the University of the Basque Country

Vanesa CALERO / Sandra FERNÁNDEZ / Una VILLENA

Ingeniería Sin Fronteras País Vasco – Euskal Herriko Mugarik Gabeko Ingeniaritza  
vanesa.calero@isf.es  
sandra.fernandez@isf.es  
unai.villena@isf.es

**Resumen:** El Programa de PFC en Cooperación de la UPV/EHU surgió, impulsado por la Oficina de Cooperación de la Universidad e ISF País Vasco-Euskal Herriko MGI, en el 2007. En estos años se han realizado alrededor de 30 PFC en Cooperación para el Desarrollo, y en septiembre de 2011 iniciamos el proceso de evaluación del Programa a través del análisis de las experiencias que ha habido hasta ahora, con la intención de sistematizar la información y detectar campos de mejora. Se ha detectado una falta de perspectiva de género en el programa, y por ende, la necesidad de incluir esta perspectiva de forma integral. De ahí han surgido una serie de propuestas prácticas para poder integrar la perspectiva de género a lo largo de todo el programa. Llegando así a la conclusión de que es necesario, y factible, la integración de una perspectiva de género a lo largo del Programa de PFC en Cooperación para el Desarrollo. Donde además, surgen posibilidades de nuevos trabajos de investigación y trabajo en red aunando temas como tecnología y el feminismo, entre otros.

**Palabras clave:** Programa de movilidad; género; proyecto Fin de Carrera; Trabajos Fin de Grado; cooperación; desarrollo.

**Abstract:** The «Bachelor's Thesis on Cooperation for Development» Programme was created in 2007, and impelled by both the Cooperation Office of the University of the Basque Country (UPV/EHU) and Engineers Without Borders – Basque Country (ISF-MGI). Throughout these years, nearly 30 Bachelor's Thesis have been carried out on cooperation for development. In September 2011, the programme's evaluation process started, it aiming at analysing the experiences carried out during the programme's lifetime in order to systematize the information and to identify areas for improvement. We have observed a lack of gender perspective in the Programme and, therefore, the need to include it in a comprehensive way. There on, a list of practical proposals has emerged with the aim of including the gender perspective throughout the Programme in a cross-cutting way. This process has permitted to draw the conclusion that it is both feasible and necessary to integrate the gender perspective in the «Bachelor's Thesis on Cooperation for Development» Programme and that, by doing this, new research and networking possibilities arise, bringing together topics such as technology and feminism, among others.

**Key words:** mobility programme; gender; bachelor thesis; cooperation; development.

## INTRODUCCIÓN

### ISF-MGI y su contexto de trabajo en la universidad

Ingeniería Sin Fronteras País Vasco – Euskal Herriko Mugarik Gabeko Ingeniaritza (en adelante ISF-MGI) es una Asociación Universitaria y Organización no Gubernamental de Desarrollo nacida en 1994. Está formada principalmente por alumnado y

profesorado de diferentes disciplinas, y actualmente tiene sedes en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Bilbao y la Escuela Universitaria Politécnica de Donostia-San Sebastián. Además de tener sus sedes en ella, ISF-MGI desarrolla la mayor parte de su actividad en la universidad, partiendo de la convicción de que ésta ha de ser un agente social activo, un espacio de trabajo y educación en el que se debe fomentar el debate, el espíritu transformador y la participación de todos sus agentes en pos de una sociedad civil inclusiva.

Desde ISF-MGI existe el convencimiento de que los proyectos orientados a hacer que los beneficios de la tecnología sean ampliamente accesibles, a través del enfoque de Tecnología para el Desarrollo Humano<sup>1</sup> (TDH), pueden constituir una herramienta que permita el empoderamiento de las personas, en especial las que se encuentran excluidas. Es por esto que las personas que formamos la asociación consideramos importante la incidencia y sensibilización acerca de los impactos sociales y medioambientales que derivan de la tecnología y la razón por la cual gran parte de nuestra actividad, se centra en la Sensibilización y Educación para el Desarrollo (ED) en el ámbito de las Tecnologías para el Desarrollo Humano.

ISF-MGI trabaja en conjunto con organizaciones y movimientos sociales, redirigiendo de esta manera la universidad en su papel orientador, abriendo espacios de reflexión sobre los comportamientos de la ciudadanía requeridos para la sostenibilidad, y la consecución de una vida digna de carácter universal. El papel que juega ISF-MGI como ONGD perteneciente a la Coordinadora de ONGD de Euskadi facilita la posibilidad de crear un vínculo entre las organizaciones (79 ONGD pertenecientes a la coordinadora) y el colectivo universitario.

Cuando en 1994 un grupo de personas voluntarias de la recién creada ISF-MGI, todas ellas estudiantes universitarias, organizaron el primer Curso de Introducción a la Cooperación y Tecnologías para el Desarrollo Humano en la ETS de Ingeniería de Bilbao, el enfoque educativo de la ED apenas existía y en las carreras técnicas había una ausencia casi total de contenidos relacionados con la ética. Ni qué decir aspectos sociales o relacionados con la igualdad de género. ISF-MGI incluyó en aquel inicio estos aspectos, y desde entonces su actividad se fue ampliando y consolidando, hasta que en 2010 decidió aunar en un único proyecto las numerosas actividades de Sensibilización y Educación para el Desarrollo que estaba impulsando en los centros técnicos universitarios de la CAPV.

---

1. Tecnología para el Desarrollo Humano es un concepto basado en el paradigma del Desarrollo Humano de Amartya Sen, que se popularizó a raíz de que en el año 2001 el PNUD analizara en su informe anual sobre desarrollo humano cómo las personas pueden desarrollar y utilizar la tecnología para mejorar sus vidas.

## Proyecto «Cooperación Universitaria al Desarrollo en las Enseñanzas Técnicas de la CAPV»

En el 2009, en el marco de un proceso de planificación estratégica y reflexión interna que estaba llevando a cabo ISF-MGI, se hizo una sistematización del trabajo en materia de incidencia política que la asociación había realizado en la universidad desde su creación<sup>2</sup>. A través de esta sistematización elaboramos la espiral de nuestra historia, nos hicimos preguntas críticas que intentamos responder entre todas las personas que formamos parte de la asociación, contrastamos la reflexión con las miradas de otras personas y organizaciones y elaboramos nuestras conclusiones, aprendizajes y recomendaciones. Así, pudimos aclarar en qué punto estábamos y hacia dónde queríamos avanzar con las acciones de ED dentro del marco de la educación superior.

Tras un año de sistematización y debates, nos dimos cuenta de que a pesar de todo el trabajo realizado por ISF-MGI en las universidades de la CAPV desde 1994, los problemas a los que se quería hacer frente en aquel principio seguían latentes en 2010: la poca presencia de aspectos sociales y medioambientales en el programa docente de las enseñanzas técnicas, la poca concienciación social sobre los impactos vinculados al modelo de producción y consumo actual, la visión restrictiva del desarrollo como un proceso meramente económico o la falta de alternativas para el desarrollo profesional del personal técnico. También descubrimos una falta de perspectiva de género en nuestro trabajo diario, tanto dentro de la asociación, como en las actividades que realizábamos.

Así es como surgió el proyecto «Cooperación Universitaria en las Enseñanzas Técnicas de la CAPV», que pretende avanzar hacia la superación de las citadas carencias a través de cuatro líneas de acción:

- i. Formación: ampliar y fortalecer la oferta de actividades formativas de Cooperación al Desarrollo en los centros universitarios de enseñanzas técnicas de la CAPV.
- ii. Sensibilización: ampliar y fortalecer la oferta de actividades de Sensibilización en los centros universitarios de enseñanzas técnicas de la CAPV.
- iii. Proyectos Fin de Carrera (PFC): consolidar el programa de Proyectos Fin de Carrera en Cooperación para el Desarrollo en la UPV/EHU.
- iv. Políticas de CUD: contribuir a la definición de las políticas en materia de Cooperación Universitaria al Desarrollo de las enseñanzas técnicas de la UPV/EHU.

---

2. Esta sistematización fue promovida por Circulo Solidario e INCYDE en el marco del proyecto Tejiendo retos a partir de nuestras prácticas de Educación para el Desarrollo, donde se trabajó los siguientes cuatro procesos de sistematización: estructura y cultura organizacional (con Setem Hego Haizea), metodologías e innovación (con Círculo Solidario Euskadi), productos en ED (con Euskadi Cuba), e incidencia política en la universidad (con ISF-MGI) durante el 2010-2011. <<http://www.circulosolidario.org/cas/site/proyectos.asp?m=3&sm=&idSeccion=207>>.

## Programa de Proyectos Fin de Carrera (PFC) en Cooperación para el Desarrollo de la UPV/EHU<sup>3</sup>

Este programa fue puesto en marcha por la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la UPV/EHU<sup>4</sup>, en estrecha coordinación con ISF-MGI, para promover que los y las estudiantes de Ingenierías y Arquitectura pudieran realizar su PFC en temas relacionados con el desarrollo y la cooperación solidaria.

El papel de ISF-MGI en el programa tiene dos componentes: por un lado, apoyamos a las ONGD a identificar aquellas necesidades («problemas técnicos») de sus proyectos de cooperación o de su funcionamiento organizacional que pudieran ser abordados mediante un proyecto fin de carrera, y les ponemos en contacto con estudiantes capaces de resolver dichas necesidades. Por otro, ofrecemos formación sobre cooperación y tecnologías para el desarrollo humano al alumnado interesado en hacer su PFC en cooperación al desarrollo y al profesorado interesado en dirigir este tipo de PFC, al mismo tiempo que ayudamos al alumnado a encontrar temas para su PFC y docentes en su centro que les dirijan dichos trabajos, y les asesoramos durante todo el proceso de realización del PFC.

Entendemos que así contribuimos a que la Universidad forme profesionales conscientes de las desigualdades que existen en el mundo y con capacidad para participar en los debates sobre los problemas que afectan al progreso de las sociedades, al tiempo que propiciamos una más estrecha colaboración entre la comunidad universitaria y las entidades de cooperación al desarrollo para la resolución de problemas concretos.

## DESARROLLO

Tal y como se ha mencionado antes, la tercera de las líneas de acción del proyecto «Cooperación Universitaria al Desarrollo en las Enseñanzas Técnicas de la CAPV» busca consolidar el Programa de PFC en Cooperación para el Desarrollo de la UPV/EHU, como alternativa a los PFC tradicionales y como herramienta de educación para el desarrollo. Para ello, entre otras actividades, incluye realizar las siguientes:

- Evaluación del programa en el periodo 2006-2012: a través del análisis de los alrededor de 30 PFC que se han llevado a cabo desde que se pusiera en marcha el programa en el curso 2006-2007.

---

3. Este programa, es en realidad parte de un programa más amplio, titulado «Programa de Prácticas y Proyectos Fin de Carrera en Cooperación al Desarrollo», aprobado por el Consejo de Gobierno de la UPV/EHU el 13 de mayo de 2003, y posibilita al alumnado hacer sus prácticas obligatorias en proyectos en países del sur, o sus PFC al servicio de agentes de cooperación, integrando esta experiencia como parte de su formación académica práctica. <[http://www.unibertsitate-hedakuntza.ehu.es/p268-shocdct/es/contenidos/informacion/activ\\_formacion\\_ofic\\_coop\\_desa/es\\_form/activ\\_formacion.html](http://www.unibertsitate-hedakuntza.ehu.es/p268-shocdct/es/contenidos/informacion/activ_formacion_ofic_coop_desa/es_form/activ_formacion.html)>.

4. Adscrita al Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Proyección Universitaria, la Oficina de Cooperación al Desarrollo es un servicio creado en la UPV/EHU para impulsar la Cooperación Universitaria al Desarrollo. Coordina, apoya y canaliza los esfuerzos de los distintos sectores de la comunidad universitaria realizan en materia de cooperación para el desarrollo. <<http://www.unibertsitate-hedakuntza.ehu.es/p268-shocdhm/es/>>.

- Transversalización del enfoque de género en el programa: a través de la realización de talleres con los agentes implicados en él (universidad, alumnado, profesorado, ONGD), de los que deriven propuestas prácticas a implementar en próximos cursos.

Los PFC que se realizan a través del programa, se conciben como micro-intervenciones enmarcadas en proyectos de cooperación al desarrollo; cada una de estas micro-intervenciones da solución a un problema técnico, que es implícitamente un problema social (porque los problemas técnicos son problemas de un conjunto de personas, hombres y mujeres). El programa tiene una doble vertiente en lo que a intervenciones se refiere:

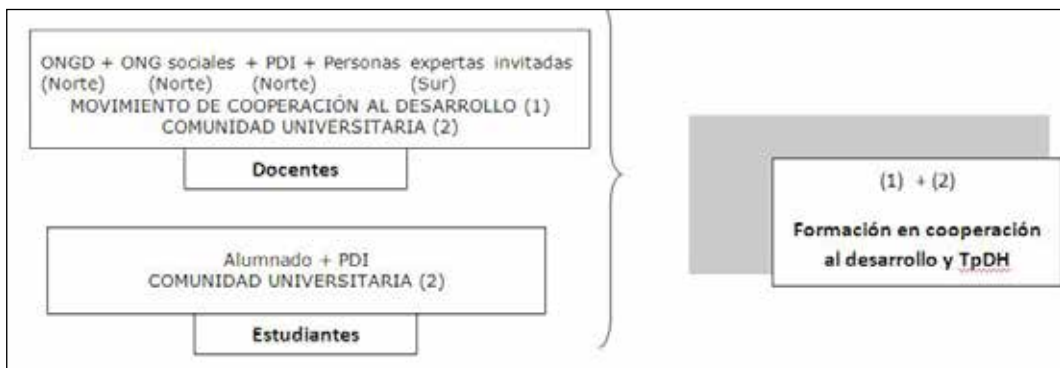
- En el Sur: PFC concebidos como micro intervenciones que dan soluciones técnicas a problemas concretos.
- En el Norte: Educación para el Desarrollo (EpD), articulada con la comunidad universitaria y el movimiento de la cooperación al desarrollo.

En lo que respecta estrictamente a los proyectos fin de carrera que se derivan del programa, el mapa de actores está conformado de la siguiente manera:



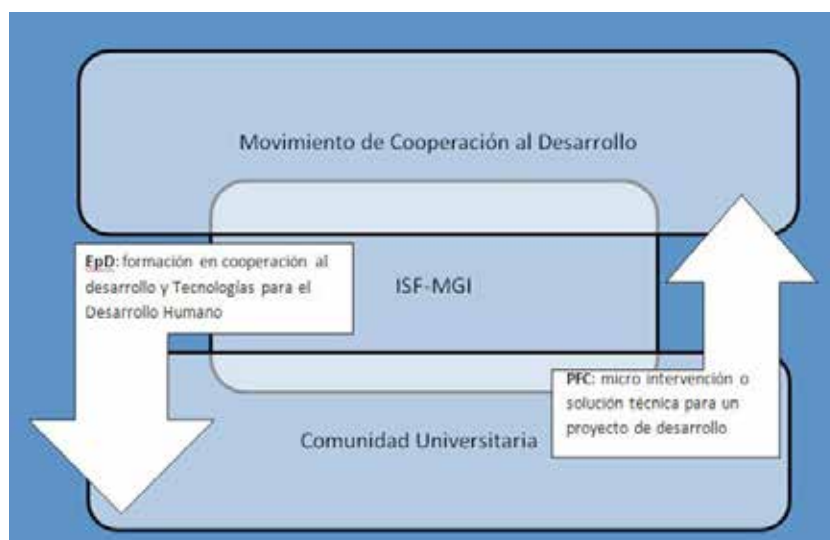
Mapa de actores en los Proyectos Fin de Carrera en Cooperación al Desarrollo.

En lo que respecta a la formación que se imparte al alumnado y profesorado interesado en participar en el programa de PFC, el mapa de actores es el siguiente:



Mapa de actores en la formación relacionada con los Proyectos Fin de Carrera en Cooperación al Desarrollo.

Por lo tanto, el programa de PFC en cooperación involucra tanto al movimiento de la cooperación al desarrollo (1) como a la comunidad universitaria (2). Como ya se ha mencionado, ISF-MGI, en su doble vertiente de ONGD y asociación universitaria, forma parte de ambos mundos, a través del programa de PFC ejerce de vínculo entre ellos, diseñando y participando en los cursos de formación, y asesorando al alumnado a realizar su PFC en Cooperación al Desarrollo. El esquema del programa sería el siguiente:



Papel de ISF-MGI como interlocutora entre el movimiento de cooperación al desarrollo y la comunidad universitaria

### El análisis de los PFC llevados a cabo en el marco del programa desde el curso 2006-2007

La evaluación de la andadura del programa de PFC desde sus inicios, además ser otra herramienta para la reflexión y sistematización del programa, se planteó como vía para generar material didáctico y pedagógico para todas aquellas personas y colectivos que estén interesadas en la iniciativa, y para la elaboración de propuestas de mejora de cara a los próximos cursos.

Como ya se ha descrito, el programa de PFC es un programa en el que se involucran a numerosos actores, tanto del mundo universitario como de la cooperación al desarrollo. Cada PFC en cooperación que se lleva a cabo involucra a una ONGD del Norte, una ONG, universidad o comunidad del Sur, una docente que lo dirige y un alumno o alumna que lo realiza. También es un programa que implica diferentes procesos: el aprendizaje académico (la finalidad del PFC es la realización de un trabajo donde se puedan aplicar los conocimientos adquiridos por el alumnado a lo largo de la carrera), pero sobre todo la sensibilización y el crecimiento personal.

Considerando todo lo anterior, para poder evaluar el programa y extraer aprendizajes lo más completos y útiles posibles, la evaluación fue diseñada para que tuviera

en cuenta los diferentes actores y procesos involucrados en el programa. Por una parte, se realizaron encuestas diferentes para el alumnado, el profesorado y las ONGD, y por otra, se han llevado a cabo entrevistas con algunos agentes clave (que han atesorado más experiencia en este tipo de PFC) y se ha realizado un encuentro de intercambio de experiencias y debate con un grupo de alumnos y alumnas. En todas ellas (encuestas, entrevistas, encuentro) se ha indagado acerca del proceso educativo y personal que ha supuesto la realización del PFC para las personas implicadas, y se ha tratado expresamente el tema de la perspectiva de género.

Antes de realizar la evaluación, teníamos la intuición de que la perspectiva de género no estaba integrada en el programa y era necesario incluirla. Esta intuición se convirtió en hecho al analizar los resultados de las primeras encuestas del alumnado: menos de un 30% de los PFC realizados en el marco del programa incluían la perspectiva de género. Así es como llegamos a talleres de trabajo para la integración de la perspectiva de género en el programa, con la necesidad y esperanza de que nos sirvieran para orientar y enfocar el resto de actividades del programa desde esta perspectiva.

### Talleres para la integración de la perspectiva de género en el programa de PFC en Cooperación al Desarrollo

Los talleres tuvieron lugar en la ETS de Ingeniería de Bilbao del 30 de enero al 15 de febrero del 2012, dividiéndose en 6 sesiones de 4 horas cada una. En ellos participamos un grupo heterogéneo de 9 personas<sup>5</sup> (5 mujeres y 4 hombres) representando al colectivo universitario (oficina de cooperación al desarrollo, profesorado que ha dirigido y exalumnado que ha realizado PFC en cooperación) y de las ONGD (representantes del grupo de ED, grupo de género, grupo de voluntariado y grupo de proyectos de cooperación de ISF-MGI).

Estos talleres fueron impartidos y dinamizados por la experta en género y desarrollo Clara Murguialday<sup>6</sup>, y combinaron una parte formativa con otra propositiva. En la parte formativa se trataron los siguientes temas:

- Género, desigualdad y brechas
- Miradas a las mujeres y a la desigualdad
- Planificar con enfoque de género (teniendo en cuenta los diagnósticos generizados, la formulación, el seguimiento y la evaluación).

5. Aunque en un principio esperaríamos y echáramos en falta más participación por parte del profesorado y ONGD implicadas en el programa (varias docentes y representantes de ONGD excusaron su no asistencia por incompatibilidad de agendas), finalmente el número de personas fue el óptimo, ya que dio pie a que todas pudiéramos intervenir ampliamente y se generara una dinámica de intercambio de opiniones y reflexión conjunta muy enriquecedora.

6. Clara Murguialday es, además de una reconocida consultora en temas de género y desarrollo con una trayectoria profesional en Latinoamérica de más de veinte años, una de las personas que impulsó la puesta en marcha del programa de PFC en cooperación de la UPV/EHU, mientras ocupaba el cargo de técnica responsable de la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad (entre 2000 y 2009).



Todo ello se hizo desde un enfoque participativo y práctico, combinando las clases magistrales con trabajos en grupo e individuales, y teniendo siempre en cuenta la especificidad del programa de PFC. Así, analizamos las brechas de género en el ámbito de las tecnologías (tanto en el Norte como en el Sur), examinamos las diferencias entre proyectos MED y GED en el ámbito de las tecnologías, y repasamos la matriz de planificación de varios proyectos relacionados con diferentes tecnologías.

En la parte propositiva, pretendimos definir propuestas para integrar la perspectiva de género en el programa de PFC, para lo cual lo aprendido en la parte formativa nos fue de gran utilidad. Partíamos de la base de querer incluir la perspectiva de género en el programa de PFC en cooperación de manera transversal, impregnando a todos los actores y en todas las actividades que comprende. Para ello es necesario atender a las desigualdades de género existentes en los actores involucrados en el programa, pudiéndolos dividir en los siguientes:

- Destinatarios/as de los proyectos de cooperación al desarrollo
- Movimiento de la cooperación al desarrollo (ONG y ONGD)
- Ámbito universitario

Lo más trabajado son los destinatarios/as de los proyectos de cooperación al desarrollo, ya que son comunes los estudios de género sobre la población beneficiaria. Estos estudios no son tan comunes para las ONG y ONGD involucradas en la cooperación (a pesar de que las desigualdades de género influyen en como éstas ven la realidad, plantean soluciones, funciona su estructura, etc.), y son menos comunes aún en el ámbito universitario, particularmente en el campo de la Ciencia y Tecnología, donde las desigualdades son precisamente mayores.

Durante el curso, se habían diferenciado 3 momentos del análisis de la desigualdad de género, habiéndose tratado únicamente los dos primeros:

1. Destinatarios/as
2. Comunidad Universitaria
3. Organizaciones de la cooperación al desarrollo (ONG y ONGD)<sup>7</sup>

También se había precisado que hay diversas opciones para introducir la perspectiva de género en el programa, según atendamos al tipo de agentes o al tipo de actividades que están implicadas en él:

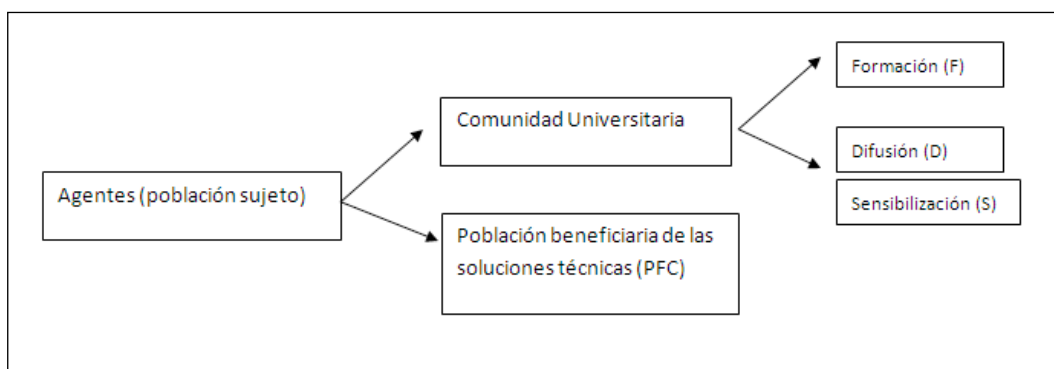
- Tipo de agentes (población sujeto):
  - Comunidad Universitaria (alumnado y profesorado)
  - Población beneficiaria de las soluciones técnicas adoptadas en los PFC

---

7. Este tema no lo llegamos a tratar en el curso porque excedía su alcance, dado la limitación en el número de horas. Sin embargo, es una de las actividades planificadas para la continuación del proyecto de Cooperación Universitaria al Desarrollo en las Enseñanzas Técnicas de la CAPV de este curso escolar. En concreto, durante el curso, en ISF-MGI nos embarcaremos en un proceso organizacional de cambio proequidad de género, para lo que contaremos con la facilitación de UNA Gestión y Comunicación, consultora especializada en equidad de género y cooperación para el desarrollo, cuyo trabajo consiste en el apoyo a organizaciones e instituciones para mejorar la capacidad transformadora y la difusión de sus acciones.

- Tipo de actividades:
  - *Formación*: cursos monográficos de introducción a la cooperación y las TpdH, Seminario sobre Desarrollo, Cooperación y Tecnología.
  - *Sensibilización*: charlas informativas de presentación del programa
  - *Difusión*: materiales generales del programa (folletos, trípticos, web), materiales específicos de las charlas de presentación (carteles, notas informativas –tablonés, web, mailing–)

Lo cual se resume en el siguiente esquema:



Agentes y actividades del programa de PFC en los que poder incorporar la perspectiva de género.

Ante este amplio mapa, decidimos definir las propuestas por tipos de acciones, y la pregunta que nos habíamos planteado inicialmente, ¿Cómo incorporar la perspectiva de género (PDG) en el programa de PFC?, la concretamos en las tres siguientes:

1. ¿Cómo incorporar la PDG en la formación (F) impartida a través del programa?
2. ¿Cómo incorporar la PDG en las actividades de sensibilización (S) que se llevan a cabo en el marco del programa?
3. ¿Cómo incorporar la perspectiva de género (PDG) en la en la difusión (D) del programa?

Cada una de esas preguntas dio pie a un debate y una serie de propuestas<sup>8</sup>, de las cuales resumimos a continuación alguna de ellas:

### Ideas para la inclusión de la PDG en la formación y en la sensibilización impartida a través del programa:

- Visibilizar las brechas de género en las tecnologías

Se trataría de mostrar las brechas de género existentes al hablar de TDH en los cursos de formación, atendiendo a las siguientes brechas que se presentan en las diferentes tecnologías: brechas de acceso/uso, brechas en el control, brechas en la innovación.

8. Las propuestas surgidas en los talleres son abiertas, continuamos definiendo y trabajándolas. Exponerlas en esta comunicación busca también eso: recibir aportaciones para su implementación y mejora.

Propuestas prácticas para poder incluir la visibilización de las brechas de género en las tecnologías:

- Pedir a todas las ponentes de los cursos\* que metan 1 ó 2 transparencias específicas sobre las brechas de género
- Proponer como tema para la realización de un proyecto o trabajo de investigación el siguiente: «Brechas de género en las tecnologías». Los resultados del trabajo podrían utilizarse para incluir en los cursos.

\* Esta propuesta ya ha sido llevada a cabo en el XVIII Curso de Introducción a la Cooperación y TDH, que está teniendo lugar en este mismo mes de octubre en la EUITI. A falta de dos sesiones para finalizar el curso, cada una de las personas ponentes ha introducido de forma transversal el enfoque de género en su presentación.

- Articular o relacionar la brechas de género en el Sur y en el Norte

Este intento respondería a la hipótesis de que existe más articulación de la que parece, e incluso existen relaciones causales entre las brechas de género en el Sur y en el Norte.

Propuestas prácticas para poder relacionar la brechas de género en el Sur y en el Norte:

- Realizar en los cursos de formación o en las actividades de sensibilización en las que sea pertinente talleres o poner ejemplos prácticos que relacionen dichas brechas. Ejemplo: Analizar los datos de dos empresas similares (en cuanto al sector, tamaño, etc.) en el Sur y en Norte: número o porcentaje de ingenieras trabajando en cada una de ellas, número o porcentaje de mujeres en puestos directivos en cada una de ellas, etc.

- Mostrar los impactos diferenciados por género y por Norte/Sur de determinadas tecnologías

Se trataría de mostrar qué impactos tienen las tecnologías en los roles, el acceso a los ingresos, el empleo, la organización familiar, etc.

Propuestas prácticas para mostrar los impactos diferenciados por género y por Norte/Sur de determinadas tecnologías.

- Buscar proyectos exitosos de tecnología en los que se integre la perspectiva de género, y darlos a conocer en los cursos o en las diferentes actividades de sensibilización que realicemos.

- Analizar qué dicen los feminismos sobre las tecnologías

Se trataría de revisar la literatura existente o proponer proyectos de investigación que recopilen la visión de la tecnología desde el feminismo.

Propuestas prácticas para analizar qué dicen los feminismos sobre las tecnologías:

- Proponer un proyecto de investigación (una IAP) con participantes del mundo del feminismo y del mundo de la tecnología, para cruzar las visiones género y tecnología / tecnología y género. La hipótesis de partida sería que desde el mundo del feminismo se le ha prestado poco interés a la tecnología, y desde el mundo de la tecnología poco interés al enfoque de género, siendo dos mundos con más vinculaciones y relación de la que parece. Se trataría de mezclar en un mismo proyecto de investigación esos dos mundos para enriquecerlos mutuamente. Posibles participantes en la IAP: personas del movimiento feminista de la CAPV y personas del colectivo universitario de las enseñanzas técnicas de la UPV/EHU.

## Ideas para la inclusión de la PDG en la Difusión del programa

- Utilizar siempre un lenguaje inclusivo y cuidar las imágenes en los documentos y actividades de difusión del programa.

Se trataría de asegurarnos de hacer siempre un uso no sexista del lenguaje con los siguientes objetivos:

- No contribuir a la discriminación de las mujeres respecto a los hombres (ni viceversa).
- Facilitar la visibilidad de ambos sexos en todos los ámbitos de la vida social.
- Mantener el valor comunicativo del idioma, lo cual implica, por ejemplo, esforzarse en facilitar la legibilidad de los textos.

Propuestas prácticas para utilizar un lenguaje inclusivo y cuidar las imágenes en los documentos y actividades de difusión del programa:

- Crear un Libro de Estilo\* que recoja las pautas para un lenguaje inclusivo y un código de imágenes no sexista y difundirlo entre todos los agentes que participan en el programa

\* En este punto ya se ha avanzado en la creación de un Libro de Estilo entre el grupo de Comunicación y el grupo de Género de la Federación de ISF ([www.isf.es](http://www.isf.es)). Este Libro de Estilo cuenta específicamente con un apartado de Lenguaje Inclusivo, en el que se especifican pautas y ejemplos para emplear un lenguaje inclusivo desde la organización, tanto oral o escrito como a través de imágenes.

## CONCLUSIONES

A través del proceso seguido descubrimos que es necesaria, y factible, la integración de una perspectiva de género a lo largo del Programa de PFC en Cooperación para el Desarrollo. Del proceso seguido durante este tiempo nos ha dado para poder elaborar una serie de propuestas prácticas para la inclusión de una perspectiva de género en los PFC. Además, tras el análisis de lo que llevamos trabajado hasta ahora y hemos expuesto en la comunicación, identificamos algunos elementos clave para conseguir la transversalización del enfoque de género en los PFC en cooperación al desarrollo. Estos elementos clave son:

- La formación y sensibilización del alumnado con motivación.
- El contacto y apoyo de docentes que crean en esta idea.
- El trabajo de sensibilización en la universidad.
- El trabajo en red con otras organizaciones y entidades de carácter social.
- El trabajo con diversidad de agentes del ámbito universitario: docentes, investigadores e investigadoras, vicerrectorados...
- El reconocimiento académico.

Consideramos que este curso académico que comienza es el momento para su implantación, y la continuidad del proyecto de Cooperación Universitaria al Desarrollo en las Enseñanzas Técnicas de la CAPV nos aporta el marco idóneo para su aplicabilidad. De esta forma se nos plantea un curso donde articular las propuestas realizadas a lo largo de la presente comunicación, así como el seguir ampliando este listado, suman-

do aportaciones de los diferentes agentes implicados en el programa a través de talleres que realizaremos durante el curso.

Junto al trabajo por hacer se nos presenta un escenario donde aunar visiones y esfuerzos, creando sinergias con diferentes movimientos que trabajen tanto la tecnología como el feminismo. Prueba de ellos son las jornadas –III Jornadas sobre Tecnología, Desarrollo y Sociedad: la perspectiva de género en las Tecnologías para el Desarrollo Humano– que realizamos el pasado mes de julio, entendidas como una herramienta más de formación e intercambio, gracias a las cuales se han generado nuevos espacios de debate y reflexión entre personas del ámbito universitario, de las ONGD, de movimientos sociales y feministas, etc. Y que han aportado nuevos espacios y líneas de trabajo para un futuro, donde realmente confluyen aspectos como el enfoque de género y la tecnología entendida desde una perspectiva de Desarrollo Humano.

Desde ISF-MGI consideramos fundamental cruzar las visiones aportadas por la tecnología, entendida siempre desde la visión del desarrollo humano, y las distintas corrientes feministas. Pues si hablamos de desigualdad de género el ámbito de la ciencia y, en particular la tecnología, es un campo en el que esta desigualdad es más evidente y, además, uno de los menos trabajados.

Por ello, por el interés social que aporta así como la cantidad de trabajo que queda por hacer, desde ISF-MGI lo consideramos primordial como línea de trabajo de nuestra asociación, pues consideramos que, además, podemos aportar conocimiento, red social y motivación para continuar con este proceso, sumando en clave de equidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- BORDIEU, P. (2000): *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- DE VILOTA, P. (1999): *Globalización y Género*, Madrid, Editorial Síntesis.
- GARCÍA, A. (2009): «Género y desarrollo humano: una relación imprescindible», Campaña «Muevete por la Justicia», Departamento de Educación para el Desarrollo de Interred, Ayuda en Acción y Entreculturas.
- INTRAW (1997): *Conceptos de género en la planificación del Desarrollo: Enfoque Básico*, Santo Domingo, Instraw.
- MURGUIALDAY, C. (1999): «Mujeres y cooperación: entre la invisibilidad y la equidad de Género», *Cuadernos Bakeaz*, n.º 35, Bilbao.
- (2008): «Lo que no está en el presupuesto, no existe», *IV Congreso CUD*, Barcelona.
- RAMÍREZ GOICOECHEA, E. (2009): *Evolución, cultura y complejidad: la humanidad que se hace a sí misma*, Madrid, Editorial universitaria Ramón Areces, 2.ª ed.
- VAN DER VEKEN, M. y HERNÁNDEZ ZUBIZARRETA, I. (1989): *Mujeres, tecnología y desarrollo*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- VIVANCO, J. (2011): «La universidad sigue siendo cosa de hombres... ¿por qué?», *Gara*, «Zientzia», 24 de marzo.

# Una serie de audiovisuales de Educación para el Desarrollo nos acerca al programa de becas de prácticas en países empobrecidos de la Universidad de las Illes Balears (UIB)

A series of audiovisuals on Education for Development sheds light on the UIB's grant programme for work experience in developing countries

Ruth ESCRIBANO DENGRA / Catalina BENNÀSSAR ROSSELLÓ

Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS) de la UIB  
ocds.technica@uib.es

**Resumen:** El nivel de participación en la cooperación universitaria al desarrollo (CUD) es clave para lograr los objetivos que se persiguen, por eso hay que hacer un esfuerzo en su difusión aprovechando las nuevas tecnologías y las redes sociales. En los últimos años, la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS) de la UIB ha conseguido elaborar recursos de Educación para el Desarrollo en formato audiovisual, disponibles en la página web: [cooperacio.uib.cat](http://cooperacio.uib.cat), en el *canalUIB* (canal de TV propio de la universidad) y en el blog de la OCDS «*Tu hi pintes molt*». Se trata de una serie de programas de divulgación y educativos dinámicos y de carácter solidario que pretende acercar historias que se desarrollan a miles de kilómetros de las Illes Balears, con una narrativa audiovisual y estética para el gran público en general, pero dirigido principalmente a la comunidad universitaria. Además de sensibilizar, sirve para resaltar la importancia de la participación activa en la transformación de la realidad en el ámbito concreto de la formación reglada enmarcada en movilidad en CUD.

**Palabras clave:** recursos de Educación para el Desarrollo; experiencias de trabajo en países empobrecidos; nuevas tecnologías.

**Abstract:** A high degree of participation in University Cooperation to Development (UCD) is essential to attaining the objectives sought after; hence the importance of working to spread word of it through the new technologies and the social media. In recent years, the UIB's Office of Cooperation to Development and Solidarity (OCDS) has created a number of audiovisual educational resources on development, which are available at the website [cooperacio.uib.cat](http://cooperacio.uib.cat), as well as at the *canalUIB* (the university TV channel) and the OCDS blog, titled «*Tu hi pintes molt*». These resources are a series of dynamic educational and solidarity programmes for divulgation that aim at sharing the events and histories of different places thousands of kilometres away with people in the Balearics, through an audiovisual and aesthetic narrative that is appropriate for general audiences, while primarily directed to the university community. In addition to raising awareness, this audiovisual series underscores the importance of active participation in transforming the reality in the specific area of formal education, within the framework of mobility UCD.

**Key words:** education for development resources; work experience in developing countries; new technologies.

## INTRODUCCIÓN

El nivel de participación en la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) es clave para lograr los objetivos que se persiguen, por eso hay que hacer un esfuerzo en su difusión aprovechando las nuevas tecnologías y las redes sociales. En los últimos años, la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS) de la Universidad de las Illes Balears (UIB) ha conseguido elaborar recursos de Educación para el Desarrollo en formato audiovisual, disponibles en la página web: [cooperacio.uib.cat](http://cooperacio.uib.cat) y en el *canalUIB* (canal de TV propio de la universidad). Se trata de una serie de programas de divulgación, educativos, dinámicos y de carácter solidario que pretende acercar

historias que se desarrollan a miles de kilómetros de las Illes Balears, con una narrativa audiovisual y estética para el gran público en general, pero dirigido principalmente a la comunidad universitaria. Además de sensibilizar, sirve para resaltar la importancia de la participación activa en la transformación de la realidad en el ámbito concreto de la formación reglada enmarcada en movilidad en CUD.

La OCDS es la estructura solidaria de la UIB encargada de gestionar los programas de cooperación universitaria al desarrollo (CUD) y de voluntariado con la finalidad de cumplir con el compromiso adquirido por las universidades en el impulso de la Educación para el Desarrollo (EpD), de la solidaridad internacional y del desarrollo humano sostenible. Este compromiso se traduce en la realización de un conjunto de acciones, una de ellas es la elaboración de una serie de documentales en formato audiovisual de unos 30 minutos de duración, en colaboración con el Servicio de Recursos Audiovisuales (SRAV) de la UIB y con el apoyo del Govern de las Illes Balears. Más concretamente, la finalidad de la serie es sensibilizar sobre la problemática social e injusticia global, así como difundir y acercar las acciones de la OCDS, como es el programa de Becas de prácticas en países empobrecidos, un programa de formación reglada en el ámbito formal de la EpD y enmarcado claramente en la movilidad en el ámbito de la CUD.

Por otra parte, se ha comprobado que la comunicación más directa y efectiva sobre convocatorias, programas y acciones se consigue mediante las *notas informativas* que llegan por correo electrónico a toda la comunidad universitaria y a través del facebook de la OCDS. Todo esto con la intención de dar a conocer las acciones de CUD, no sólo dentro de la comunidad universitaria, sino también al público en general, y por otra parte, siguiendo el criterio de sostenibilidad ambiental de ahorro de papel y reducción del impacto negativo de los medios de difusión más tradicionales.

## DESARROLLO

Con el objetivo principal de dar a conocer de primera mano, por una parte, las impresiones y valoraciones del profesorado implicado y las expectativas y anhelos del alumnado participante, así como sus aprendizajes, y por otra, de escuchar directamente la voz de las contrapartes implicadas y de las ONGD o entidades de las Illes Balears acompañantes en el proceso de formación, se han diseñado unos guiones técnicos para la elaboración de una serie de documentales en formato de audiovisuales enmarcados en la EpD. Se destaca que el principal protagonista es el alumnado participante y su experiencia en terreno por una parte, y por otra, los testimonios de las contrapartes y personas beneficiarias de los proyectos del país de destino que acogen al alumnado en prácticas.

Actualmente, las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías combinadas con la importancia de las redes sociales, hacen que cada vez tenga mayor peso e impacto la difusión mediante recursos audiovisuales, ya sean documentales, cortos, anuncios, etc. Por todo ello, la OCDS en los últimos años ha hecho una apuesta importante de actualización de su web interactiva, la puesta en marcha del blog «*Tu hi pintes molt*», así como la elaboración de recursos de EpD en formato audiovisual.



En este caso el documental en formato audiovisual se divide en 3 bloques, uno de introducción para explicar en que consiste el programa y dar a conocer los preparativos necesarios y las expectativas del alumnado antes de la estadía en el país de destino; un segundo bloque propiamente dedicado a los contenidos de las prácticas y sobre aspectos de la vida cotidiana durante la estadía; y un tercer bloque, dedicado a recoger testimonios después de la experiencia, valoraciones y que persiguen en definitiva, poder transmitir un mensaje a toda la comunidad universitaria.

La metodología consiste en seleccionar a los/as alumnas de un perfil concreto del programa de becas de prácticas en países empobrecidos que estén dispuestos/as a participar. En este caso se trata de un estudiante de Economía que realiza sus prácticas en la Fundación Vicente Ferrer (FVF), Anantapur, India, durante el curso académico 2011-12 y durante un periodo de 90 días. Además, se entrevistan al profesor tutor de la Facultad de Economía, responsable del seguimiento académico de las prácticas, a la directora de la FVF de las Illes Balears y a una persona en representación de la Dirección General de Cooperación e Inmigración del Govern de las Illes Balears como financiadores del programa mencionado.

El procedimiento general consiste en que estos/as estudiantes seleccionados/as reciben una breve e intensa capacitación por parte del SRAV sobre manejo del equipo de grabación facilitado por la OCDS y algunas pautas técnicas para hacer entrevistas a personas clave una vez estén realizando sus prácticas académicas en las contrapartes de acogida. De las grabaciones de las partes primera y tercera se encarga directamente el personal técnico del SRAV, antes y después de la estadía respectivamente, así como de la preproducción y postproducción del documental. Por su parte, el personal técnico de la OCDS se encarga de confeccionar y realizar las entrevistas, del diseño del story board, de dar seguimiento al alumnado participante y de realizar la revisión de contenidos y de estética conjuntamente con el SRAV en el proceso de postproducción para conseguir el producto final editado según los criterios de calidad establecidos.

La implicación personal, la colaboración y el compromiso mostrado por parte del alumnado implicado son cruciales para alcanzar los objetivos que se persiguen con la elaboración de estos recursos de EpD.

## CONCLUSIONES

La experiencia de la OCDS nos demuestra que la estrategia de acercamiento de experiencias vivenciales contadas en primera persona por parte del alumnado participante es una de las mejores fórmulas para la difusión entre el propio estudiantado de programas dirigidos a ese colectivo, así como el poder escuchar directamente a las personas de las contrapartes y a las personas beneficiarias entrevistadas facilita a su vez, una mejor comprensión frente a los problemas que amenazan la consecución de un desarrollo humano sostenible a escala global y sensibiliza al público en general. Además esta serie de recursos de EpD, busca poder resaltar la importancia de la participación

activa para poder transformar la realidad en el ámbito concreto de la formación reglada enmarcada en la movilidad en CUD.

La elaboración de este documental concretamente podrá impulsar la difusión del programa de becas de prácticas en países empobrecidos especialmente entre el estudiantado y profesorado de la Facultad de Economía y Empresa, unos estudios que en los últimos años ha aumentado su participación en el programa con unos resultados académicos y de formación en valores muy alentadores, pero que aún necesita ser impulsado para conseguir mayor implicación del profesorado. Además, el documental servirá, tanto a la FVF como a su contraparte en Anantapur, como herramienta de difusión del trabajo que realizan en terreno y de la misión y compromiso de su entidad en la formación de futuros/as profesionales de países enriquecidos. Así como, para sensibilizar a la sociedad en general acercando realidades de otros contextos socio-culturales lejanos destacando el valor cualitativo que tiene la implicación profesional y personal de todas las/os miembros de la comunidad universitaria, que han hecho y siguen haciendo posible una mejor comprensión frente a los problemas que amenazan la consecución de un desarrollo humano sostenible a escala global, y la importancia de la participación para poder transformar las realidades de injusticia social.

Además, y lo más importante, es que esta línea de actuación permite avanzar para conseguir y garantizar el rol que realmente tendría que tener la EpD en las universidades, puesto que aunque ésta encaja perfectamente con las funciones y responsabilidades de las instituciones de educación superior y en el contexto del EEES, la EpD como tal y en todas sus dimensiones, todavía es joven en las universidades y no está suficientemente reconocida.

Actualmente es un reto la transversalización de la EpD en la educación superior y en el contexto actual del EEES, y este programa de becas de prácticas en países empobrecidos nos parece una buena estrategia para conseguirlo, de manera que este audiovisual se convierte en una útil y eficaz herramienta para este fin, así como para conseguir la visibilización de acciones en el ámbito concreto de la movilidad en el ámbito de la CUD.

Por otra parte, la serie de recursos de EpD en formato audiovisual disponible en plataformas web, en canales de TV y otros medios de comunicación, así como en las redes sociales, pretende también servir de reconocimiento público a la implicación profesional y personal de todas las/os miembros de la comunidad universitaria, sobre todo del profesorado implicado, así como de reconocimiento al Govern de les Illes Balears por su apoyo, que conjuntamente hacen posible que se lleve a cabo el programa de becas de prácticas en países empobrecidos con resultados óptimos.

# Programa *Estades solidàries*: conocer, convivir y compartir: cómo valora el alumnado de la Universidad de las Illes Balears (UIB) este programa propio de voluntariado universitario al desarrollo

The *Estades Solidàries* programme: seeing, living and sharing: students' appraisal of volunteer programme for development at the University of the Balearic Islands (UIB)

Ruth ESCRIBANO DENGRA

Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS) de la UIB  
ocds.technica@uib.es

**Resumen:** Con el objetivo de dar a conocer el testimonio personal del alumnado participante en el programa *Estades solidàries*, la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS) de la UIB con el apoyo del Govern de las Illes Balears ha elaborado diferentes materiales de Educación para el Desarrollo (EpD): una exposición y un DVD de 38 minutos de duración en catalán y castellano, ambos catalogados y recogidos como recursos didácticos de cooperación por el Govern de las Illes Balears en una publicación del 2010. Estos recursos de EpD contienen principalmente los testimonios del alumnado participante en diferentes convocatorias de este programa.

**Palabras clave:** aprendizaje no teórico; experiencia de aprendizaje; toma de conciencia.

**Abstract:** With the aim of introducing the personal testimonials of the students who take part in the *Estades Solidàries* programme, the UIB Development and Solidarity Cooperation Office (OCDS), with the support of the Balearic Island Government, has created different Education for Development (EfD) materials: an exhibit and a 38-minute DVD in Catalan and Spanish, both of which have been catalogued and incorporated by the government as didactic resources for cooperation in a publication (2010). These EfD resources were designed to record the experiences of participating students.

**Key words:** non-theoretical learning; experience learning; awareness raising.

## INTRODUCCIÓN

Se ha demostrado que los aprendizajes no teóricos, en contextos fuera del aula, aportan un potencial y un grado elevado de implicación a través de aprendizajes vivenciales. Por ello, la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS) de la Universidad de las Illes Balears (UIB) con el convencimiento de que es posible educar en valores desde las universidades contribuyendo a una formación integral que prepare a la gente joven, no sólo en la capacitación y el ejercicio de una actividad profesional, sino también en su formación como personas ciudadanas comprometidas con el desarrollo humano sostenible, impulsa un programa de voluntariado universitario al desarrollo denominado *Estades solidàries*, así como la elaboración de recursos de Educación para el Desarrollo (EpD).

Con el objetivo de dar a conocer la valoración de parte del alumnado participante en el programa *Estades solidàries*, un programa de voluntariado en el ámbito de la CUD, la OCDS con el apoyo del Govern de las Illes Balears ha elaborado diferentes recursos de EpD: una exposición que consta de 15 paneles<sup>1</sup> y un audiovisual (DVD de 38 minutos de duración en catalán y castellano), ambos catalogados y recogidos como recursos didácticos de cooperación al desarrollo por el Govern de las Illes Balears en una publicación del 2010.

Estos recursos de EpD contienen principalmente los testimonios del alumnado participante en diferentes convocatorias de este programa de voluntariado universitario al desarrollo con la finalidad de recoger sus percepciones, tanto de las tareas voluntarias realizadas en el ámbito de la cooperación universitaria al desarrollo, como de las experiencias más personales fruto de la convivencia con familias de los países de destino en periodos de tiempo comprendidos entre 1 y 2 meses. También se pretende dar a conocer parte del trabajo de las diferentes entidades locales y ONGD de las Illes Balears implicadas en el programa, así como de las contrapartes de acogida en las cuales se incorporan los alumnos/as voluntarias para llevar a cabo su colaboración.

Estos recursos de EpD facilitan el debate y la reflexión sobre la relevancia de programas de promoción del voluntariado en el ámbito CUD en la educación superior universitaria y permiten aportar diferentes puntos de vista sobre la valoración del programa y de los aprendizajes y consecuencias o efectos derivados de la participación en él.

Los recursos de EpD descritos están accesibles en la web de la OCDS: <[www.cooperacio.uib.cat](http://www.cooperacio.uib.cat)>, así como en el *canalUIB* (canal propio de televisión de la Universidad de las Illes Balears).

## DESARROLLO

El programa *Estades solidàries* es un programa de voluntariado universitario en cooperación al desarrollo enmarcado en la EpD y en el ámbito de la movilidad en CUD, gestionado directamente por la OCDS de forma continuada desde el año 2005 hasta la actualidad, como una estrategia para la formación en valores del alumnado participante.

Este programa es posible gracias a la coordinación con entidades y ONGD de las Illes Balears que cuentan con la capacidad e interés de participar en el programa acogiendo a estudiantes universitarios/as por periodos de tiempo entre 4-9 semanas

---

1. Todas las fotografías que aparecen en la exposición han sido cedidas por el alumnado participante cumpliendo con su compromiso de facilitar a la UIB el material gráfico seleccionado, como fruto de su participación en el programa *Estades solidàries*, y necesario para las tareas de la OCDS de divulgación, difusión y sensibilización de nuestra sociedad.

durante los meses de verano, en las contrapartes de los países con los que trabajan en el marco de proyectos de cooperación al desarrollo, y que normalmente son financiados también por el propio Govern de las Illes Balears.

En muchas ocasiones esta posibilidad se convierte en la primera experiencia que el alumnado tiene para adquirir conocimientos y aprendizajes en situaciones y realidades diferentes de las que tienen como propias y cercanas. Así pues los objetivos del programa son los siguientes:

- **Conocer** otras realidades en países del Sur a través de la realización de actividades de voluntariado en el ámbito de la cooperación universitaria al desarrollo
- **Convivir** con la población local del país de destino, aprendiendo de sus conocimientos, tradición y cultura
- **Compartir** experiencias de la vida cotidiana y la creación de vínculos personales y solidarios

De manera que con el imprescindible apoyo del Govern de las Illes Balears y la estrecha colaboración de entidades y ONGDs locales como la Fundació Vicente Ferrer, el Fons Mallorquí de Solidaritat i Cooperació, la Associació d'Amics del Poble Sahrauí, entre otras, se ha hecho posible una apuesta clara por la EpD en el ámbito de la formación reglada universitaria, ya que actualmente cuenta con un reconocimiento académico:

FOU: ACUERDO NORMATIVO del día 16 de noviembre de 2010 por el cual se modifica el Acuerdo normativo 9495/2010, de 22 de julio, por el cual se aprueba la normativa para la concesión de créditos de reconocimiento académico por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.

*IV. Participación en actividades solidarias y de cooperación*

*La Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad certificará la participación y la Comisión Académica otorgará 3 ECTS por año académico por participar en el programa «Estades Solidàries» en el marco de la convocatoria de voluntariado universitario en cooperación al desarrollo organizado por la OCDS (duración: entre 1 y 2 meses).*

Mediante la elaboración de los recursos de EpD a partir de las experiencias y resultados de este programa, la OCDS pretende concienciar y sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la problemática que se vive en los países de acogida; dar a conocer la existencia de la OCDS y sus funciones y servicios dirigidos a la comunidad universitaria y el trabajo de otras entidades y ONGD de las Iles Balears; dar difusión y facilitar la información necesaria para que el alumnado que todavía no ha participado y tiene interés en hacerlo, pueda participar; así como, difundir las valoraciones personales y profesionales del alumnado después de su participación en el programa, y que a su vez actúa como elemento motivador, ya que pueden ver reflejados sus testimonios, sus conocimientos adquiridos y sus experiencias vivenciales.

Tanto la exposición de 15 paneles a todo color con soportes autónomos de 80x200 cm (accesible en <[http://cooperacio.uib.cat/digitalAssets/128/128692\\_fulleto\\_exposicio\\_estades\\_solidaries.pdf](http://cooperacio.uib.cat/digitalAssets/128/128692_fulleto_exposicio_estades_solidaries.pdf)>) como el audiovisual (<<http://cooperacio.uib.cat/recursos-EpD/Exposicio-Estades-Solidaries.-Coneixer-conviure-i.cid155302>>), ambos del 2009), están catalogados como recursos de EpD en el *Catálogo de recursos didácticos de la Dirección General de Cooperación e Inmigración de la Conselleria de Presidencia del Govern de las Illes Balears* (2010, <<http://www.cooperant.org/educacio/recursos-didactics/cataleg-recursos-didactics/>>), en las siguientes áreas de conocimiento:

- Geográficas: Nicaragua, Ecuador, India y Campamentos de refugiados/as saharauis en Argelia;
- Sectoriales: educación y cultura, salud, derechos humanos y género.

Para la elaboración de estos recursos de EpD se diseñó un guión técnico, una encuesta y una entrevista personal con preguntas que permitían acercarse, desde el punto de vista del alumnado participante, a las contrapartes de los países de destino; conocer las tareas realizadas; los aspectos positivos y negativos de la experiencia vivencial; la vinculación con el mundo de la cooperación, del voluntariado y la solidaridad, una vez de vuelta; algunas anécdotas personales; así como poder transmitir un mensaje a la comunidad universitaria. La edición del audiovisual se realizó en colaboración con el Servicio de Recursos Audiovisuales de la UIB.

El programa *Estades solidàries*, más allá de dirigirse al alumnado de la UIB, pretende apoyar las acciones llevadas a cabo por las diferentes entidades colaboradoras y las contrapartes de acogida en las tareas que desarrollan en los países de destino. A modo de resumen a continuación aparece una relación de las principales contrapartes y los países de destino recogida en los recursos de EpD:

- Unidad de Concentración y Cooperación Municipalista (UCOM), Instituto de Promoción Humana (INPRHU) y Asociación Catalana Nicaragüense de Amistad y Solidaridad (ACNAS) son tres de las contrapartes locales con las que trabaja el Fons Mallorquí de Solidaritat i Cooperació en Nicaragua.
- La Fundación Vicente Ferrer en Anantapur, India.
- Unión Nacional de la Juventud de Saguia el Hamra y Río de Oro (UJSARIO) en las wilayas del Aaiún, Smara, Auserd, Dajla de los campamentos de refugiados saharauis en Tindouf, Argelia, y Tifariti, capital de los territorios liberados, contraparte de la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui-Illes Balears (AAPSIB),
- Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), provincia de Guayaquil, Ecuador.

Los perfiles que se publican en cada convocatoria pueden ser muy diversos, pero siempre abiertos a todos los estudios. Según la propuesta de las entidades u ONGD colaboradoras que buscan dar respuesta a las demandas concretas de sus contrapartes, en los perfiles preferentemente se requieren algunas habilidades o acreditación de experiencia adquirida en temas de formación de formadores/as, educación social, comu-

nicación, turismo, comercialización, administración, gestión medioambiental, trabajo social, salud o género, entre otros.

De esta forma, en los recursos de EpD mencionados se puede apreciar como el Fons Mallorquí de Solidaritat i Cooperació ha podido implicar en sus proyectos a jóvenes universitarios/as de la UIB, que, además de aportar su tiempo y sus conocimientos al trabajo cotidiano de las contrapartes nicaragüenses, se han formado en valores. Mediante estas estancias solidarias con el pueblo nicaragüense se pretende posibilitar al alumnado de la UIB su incorporación e integración en el quehacer cotidiano de estas tres contrapartes locales nicaragüenses que trabajan en el fortalecimiento municipalista y en el fomento e integración de la participación ciudadana en las acciones para conseguir un desarrollo local humano y sostenible.

*«La gente de Nicaragua es muy luchadora, con gran capacidad de trabajo en equipo y de coordinación. [...] Destaco el trabajo que hacen las mujeres para el desarrollo de su país y la elevada participación ciudadana»* (testimonio de un alumno participante en una de las convocatorias).

En el caso de la colaboración con la Fundación Vicente Ferrer (FVF) y la participación del alumnado, el programa en Anantapur, India, ha apoyado el proceso de implantar nuevos procedimientos de trabajo para la mejora de la gestión de los talleres de artesanía, la optimización de la actividad artesanal y la comercialización de los productos de comercio justo. De este modo los y las alumnas participantes han podido colaborar en el trabajo realizado con los colectivos más desfavorecidos de personas con discapacidad y/o de las castas más olvidadas y en el fomento y empoderamiento de las mujeres en su entorno. Así como su colaboración en la compilación de información sobre las mujeres beneficiarias de los talleres de artesanía, ha permitido dar a conocer a los/as consumidores/as finales, todo lo que hay detrás de cada uno de los productos adquiridos y lo que supone para estas mujeres.

*«Compartir las costumbres e impregnarse de sus valores, nos ayuda a crecer como personas, nos ayuda a fortalecer nuestros valores de solidaridad y tolerancia, además de darnos la oportunidad de conocer otra cultura, otro país, conocer otras formas de vivir y aprender»* (testimonio de una alumna recogido en el audiovisual).

Este programa también ha permitido que alumnas/os de la UIB pudieran conocer de cerca el conflicto saharauí conviviendo y compartiendo experiencias con este pueblo en los campamentos de refugiados/as saharauis de Tindouf (Argelia). Éstos han sido años llenos de experiencias que han dejado un fuerte lazo entre estos/as jóvenes y el pueblo saharauí que les ha sensibilizado y motivado a participar activamente con la Asociación de Amigos del Pueblo Saharauí-Illes Balears (AAPSIB), en la lucha de este pueblo por exigir justicia internacional.



*«El programa pretende, sobre todo, impedir que la causa saharauí caiga en el olvido para las nuevas generaciones en España, puesto que su problemática existe desde hace más de treinta años y todavía no se ha solucionado» (testimonio de una alumna recogido en la exposición).*

Por otro lado, el programa supone para estas entidades colaboradoras junto a la UIB, una apuesta de formación de futuros/as profesionales más sensibilizados/as en las desigualdades y los desequilibrios entre los países enriquecidos y los países empobrecidos, más comprometidos/as en la erradicación de la pobreza y en la conformación de un mundo más justo, actuando como una herramienta importante de sensibilización de las sociedades del Norte.

Destacar algunos de los mensajes dirigidos a la comunidad universitaria, que han quedado textualmente recogidos en algunos de los recursos de EpD descritos:

*«Colaborar en proyectos de cooperación ayuda a abrir fronteras, a aprender a ser más tolerante y dar importancia a cosas que realmente valen la pena. Realmente la persona voluntaria acaba recibiendo más de lo que da y es una experiencia de vida que nunca se olvida. Desde Mallorca todo está muy organizado y esto da seguridad cuando estás en un país tan lejos del tuyo. Yo, personalmente, recomiendo esta experiencia a todo el mundo».*

*«No intentes entender ni prejuicios y así tal vez podrás entender algo. Y si no eres capaz de soportar que te rompan todos los esquemas, no participes».*

*«Deciros que esta estancia solidaria te ofrece la oportunidad de intercambiar conocimientos, experiencias, de conocer otro país, su cultura, tradiciones, costumbres, sus gentes, su realidad económica, social y política, pero lo más importante es que esta realidad no la conoces como turista, sino como una persona que va a vivir y compartir su día en día, en su ambiente, con sus condiciones y necesidades. Aunque te lo cuenten, es mucho más intenso y enriquecedor si lo vives en primera persona».*

*«Es una experiencia única. Aunque sea un tópico, pero es verdad, piensas que vas a ayudar pero después te das cuenta que ellos te ayudan a ti, más de lo que te podrías imaginar. Es importante, adaptarnos a ellos y no pensar que la cultura occidental es la adecuada e imponer nuestra manera de trabajar o nuestras costumbres, la estancia es un intercambio de experiencias y vivencias de aprendizajes mutuos».*

Las diferentes opiniones reflejadas en estos recursos de EpD son fruto de la reflexión, la participación y la interacción de la OCDS, la Dirección General de Cooperación del Govern de las Illes Balears, las diferentes entidades implicadas y una parte del alumnado universitario concienciado en aproximar realidades diferentes de un mismo mundo.

Tras una trayectoria de ocho años y una gestión del programa siempre en evolución y evaluación continua, se considera pertinente hacerse y compartir una serie de preguntas:

- ¿Es necesario un programa de las características del programa *Estades solidàries* y por qué?
- ¿La Universidad tiene que formar ciudadanos/os críticos/as?

- ¿Sirve el programa para los objetivos que se plantea? ¿Contribuye o no en la formación en valores del alumnado universitario participante?
- ¿Cómo medir la relevancia de los aprendizajes derivados de la participación en el programa en los estudios, trabajo, vida personal-social...? ¿Cambia su forma de participar o de implicarse?
- ¿Cualquier persona sirve para participar? ¿Cómo se pueden captar a personas menos implicadas?
- ¿Cuáles podrían ser los puntos débiles y fuertes de este tipo de programas de voluntariado en el ámbito de la cooperación universitaria al desarrollo?

## CONCLUSIONES

Después de ocho años de haber iniciado el programa *Estades solidàries*, en el que se ha facilitado la participación de casi 100 alumnos/as de diferentes estudios, se observa que el balance, hasta ahora, es altamente positivo, valorando sobre todo los cambios de actitudes y el grado de compromiso percibido de los y las participantes tras su retorno de esta experiencia vital.

Cambios que en muchos casos se traducen en un efecto multiplicador del programa y experiencias vividas que se canalizan en una implicación personal y profesional en el ámbito del voluntariado en la cooperación al desarrollo, ya sea colaborando con las ONGD y entidades locales, impulsando acciones de sensibilización y EpD, participando activamente en las movilizaciones sociales o bien, en un interés en formarse para dedicarse a este ámbito profesional en un futuro.

De hecho una gran parte de las personas beneficiarias del programa han continuado formándose como alumnado de posgrado para adquirir habilidades y capacidades en su respectivo ámbito profesional aplicado a la cooperación al desarrollo. Otros/as han elegido esta área como tema para su trabajo fin de carrera o de grado o para sus tesis doctorales, e incluso hay alumnas/os que tras esta experiencia, se han integrado en el mundo laboral en el área de la cooperación al desarrollo.

Sin embargo, en las últimas convocatorias se ha constatado una disminución en la demanda de participación por parte del alumnado y por parte de las entidades u ONGDs de las Illes Balears, que podría responder, por una parte, a la situación de crisis económica, ya que muchas veces el alumnado universitario necesita dedicarse a trabajar en el periodo de sus vacaciones para asegurar tener recursos económicos y poder seguir estudiando; la imposibilidad o mayor dificultad de las entidades para acoger alumnado cuando se han reducido sus proyectos en terreno; y por otra, se puede deber a las situaciones concretas de inseguridad de algunos países como han sido los casos de Honduras y de los campamentos de refugiados/as saharauis en Argelia, que en los últimos años nos ha obligado a anular parte del programa.

Actualmente, también se constatan una serie de retos que hacen referencia a las resistencias que muchas veces tienen las contrapartes de acogida para creer en la importancia de la formación en valores del alumnado participante como futuros/as pro-

fesionales que serán quienes tomen las decisiones en los países enriquecidos, a la actual situación de reducción de recursos económicos destinados a la CUD, así como a las dificultades en la transversalización de la EpD en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Mediante la edición, publicación y difusión de estos recursos de EpD, la OCDS aprovecha para agradecer pública y vivamente la buena disposición del Govern de les Illes Balears y de las entidades colaboradoras que han hecho posible la puesta en marcha de este programa, y la cálida participación del alumnado a lo largo de estos 8 años de trayectoria.

*«Por último, respecto a la idoneidad del programa espero que durante muchos años más, otros estudiantes tengan la oportunidad de realizar esta estancia, porque es la mejor forma de promover valores que tanta falta hacen en el mundo de hoy en día, como la solidaridad, la empatía, la hospitalidad, etc.».* (Otro ejemplo de testimonio de una alumna participante en una de las convocatorias del programa).

# Evaluación cualitativa del programa de prácticas del Máster en Cooperación al Desarrollo de ETEA. Hacia un DAFO de los programas de prácticas en Máster\*

Evaluation of the training program of ETEA's Master degree in Development Cooperation. Towards a SWOT of the training programs.

Antonio SIANES<sup>1</sup> / M. Rosa CORDÓN<sup>2</sup> / M. Luz ORTEGA CARPIO<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación, Universidad Loyola Andalucía  
antonio.sianes@fundacionetea.org

<sup>2</sup>ETE, Universidad Loyola Andalucía  
rosa.cordon@fundacionetea.org

<sup>3</sup>Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación, Universidad Loyola Andalucía  
mlortega@etea.com

**Resumen:** Los programas de movilidad se están configurando como una herramienta solvente para facilitar el proceso de Educación para el Desarrollo. Nuestro estudio de caso se centra en la evaluación del desempeño del programa de prácticas en terreno del *Máster en Cooperación al Desarrollo y gestión de ONGD*, de ETEA.

Con este trabajo se rescatan las opiniones cualificadas de 18 alumnos y alumnas del Máster, a fin de evaluar no sólo sus experiencias personales y profesionales, sino su opinión sobre la pertinencia de este tipo de prácticas como una componente del más amplio proceso de Educación para el Desarrollo.

El objetivo del estudio no se agota en un análisis cuantitativo y cualitativo de la experiencia personal de cada estudiante sino que, partiendo de ésta, aspira a aportar información acerca de este tipo de programas de prácticas en general en un contexto de cambios estructurales en el sistema de cooperación.

**Palabras clave:** Educación para el Desarrollo; evaluación; prácticas y voluntariado.

**Abstract:** Our case study focuses on a evaluation of the performance of the training program of ETEA's Master Degree in Development Cooperation and NGO management, conducted by ETEA in collaboration with Oxfam and Entreculturas.

With this work the qualified opinions of 18 students of the Master are rescued, to assess not only their personal and professional experiences, but his opinion on the adequacy of these practices as a component of the broader process of Development Education.

The aim of the study is not limited to quantitative and qualitative analysis of the personal experience of each student but, based on this, it aims to provide information about such programs in a context of structural changes in the development cooperation system.

**Key words:** Development Education; Evaluation; Training program.

## INTRODUCCIÓN

Cada vez resulta más extendida la concepción de la Educación para el Desarrollo como un proceso educativo constante que, como tal, está encaminado al desarrollo del educando y a su toma de conciencia como ciudadano global. Sin embargo, no puede olvidarse que éste es un proceso progresivo, que el educando ha de transitar

---

\* Esta publicación recoge parte de la investigación 11-PR1-0451 realizada por el Grupo de Estudios de Desarrollo de la Universidad ETEA-Loyola y la Fundación ETEA. Este proyecto ha sido financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido es responsabilidad exclusiva de los autores y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.

paulatinamente, merced al acompañamiento de tutores, dinamizadores e instituciones de apoyo que doten de continuidad al proceso. Los programas de movilidad se están configurando, especialmente en los últimos años, como una herramienta solvente para facilitar dicho proceso.

El objetivo de la investigación descrita en esta comunicación es realizar una evaluación cualitativa del programa de realización de prácticas/estancias de voluntariado en terreno desarrollado en el marco del *Máster en Cooperación al Desarrollo y gestión de ONGD* impartido en ETEA entre los años 1999 y 2012. Para transmitir los principales resultados y hallazgos obtenidos, la comunicación se estructurará de la siguiente manera: en los apartados primero y segundo, definimos el marco teórico en que nos situaremos para analizar el desempeño de dicho programa, tanto el marco teórico de la ED como de los programas de prácticas/voluntariado como elemento integrante de la misma. En el tercer apartado presentamos nuestro estudio de caso, haciendo un recorrido histórico por la evolución del Máster y destacando algunas especificidades del mismo. En el cuarto apartado presentaremos la metodología seguida para el estudio, ofreciendo en el quinto apartado los principales resultados y hallazgos del mismo. Se cierra con un sexto apartado dedicado a las principales conclusiones de la investigación.

## 1. ¿QUÉ ES LA ED?

Asumimos la definición dada en la Estrategia Española de Educación para el Desarrollo, que la define como

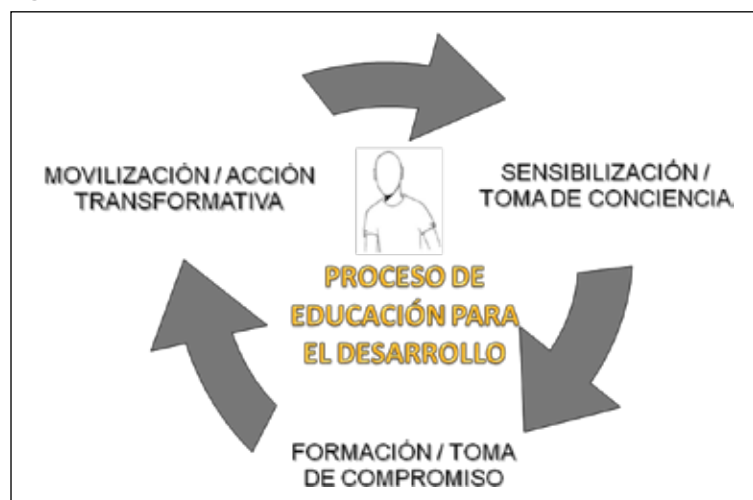
«Un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad, comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible». (Ortega 2008: 12)

Esta concepción de la Educación para el Desarrollo como un proceso educativo constante se encuentra cada día más extendida. De tal suerte, entendemos que el mismo está encaminado al desarrollo del educando y a su toma de conciencia como ciudadano global, por lo que en última instancia aspira: a que el alumnado conozca la realidad del mundo global en que vive y actúa; tome conciencia de los problemas de pobreza y exclusión de dicho mundo; y, asumiendo la parte de responsabilidad que su actuación tiene respecto a estos problemas, se comprometa con su solución tomando partido activamente como individuo (ver figura 1).

Sin embargo, estamos ante un proceso progresivo, que el educando ha de transitar paulatinamente, merced al acompañamiento de tutores, dinamizadores e instituciones de apoyo que doten de continuidad al proceso.

Dentro de este marco, los programas de movilidad se están configurando, especialmente en los últimos años, como una herramienta solvente para facilitar dicho proceso.

Figura 1. Representación del proceso de Educación para el Desarrollo.



Fuente: Elaboración propia, adaptada de Sianes, Cordón, Ortega 2012.

## 2. LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD EN EL PROCESO DE ED

Los programas de movilidad están cada día más presentes en el ámbito universitario, ofrecidos en numerosas ocasiones a través de estructuras solidarias<sup>1</sup> que se encargan tanto de la coordinación con las contrapartes (ONGD y otras organizaciones del ámbito de la solidaridad) como de ofrecerlo al alumnado de acuerdo a los requisitos y tiempos de la Universidad (Unceta 2007).

Cuando la Educación para el Desarrollo se imparte a nivel de grado, es relativamente común encontrar un alumnado que aún no ha sido sensibilizado ni ha tomado conciencia del abismo de desigualdad y pobreza que separa el mundo, por lo que es importante comenzar este proceso rompiendo ese círculo de indiferencia-ignorancia-indiferencia. Una vía de romper este círculo es sacar al alumnado del confort habitual que supone el aula, enfrentándolo de la forma más directa posible con la realidad de la pobreza. En este sentido, son cada vez más comunes en las universidades los programas de voluntariado o de aprendizaje de servicios.

Cuando la Educación para el Desarrollo se inserta a nivel de postgrado, especialmente vía programas Máster en materias de desarrollo y cooperación, el alumnado que se inscribe en los mismos de forma voluntaria llega ya con una cierta toma de conciencia sobre la dura realidad de la pobreza. Los programas de movilidad, por tanto, están más

1. S. Arias y A. Simón (2004) definen como estructura solidaria «aquella estructura que, sea cual sea su origen o forma legal u organizativa, tiene como objetivos el estudio, la promoción, la formación, la investigación, la sensibilización y organización de actividades englobadas dentro de lo que podría denominarse el campo solidario y ejecutadas siempre desde el ámbito universitario». En esta consideración caben fundaciones, asociaciones, cátedras, institutos, y cualquier institución universitaria dedicada a la cooperación.

diseñados a aumentar la toma de compromiso del estudiante, intentando facilitar su inserción remunerada o voluntaria en organizaciones del ámbito de la solidaridad (CEURI 2000). Es por ello que la mayoría de estos programas se incluyen al final del proceso de formación de Máster, normalmente en forma de un periodo de estancia en terreno.

### 3. ESTUDIO DE CASO

Nuestro estudio de caso se sitúa en el marco de las evaluaciones de desempeño de los programas de movilidad en el ámbito del desarrollo y la cooperación. En concreto, centrándonos en la experiencia de ETEA, que lleva impartiendo desde 1999, primero en colaboración con Intermon OXFAM y más adelante junto con ésta organización y la Fundación Entreculturas, su *Máster en Cooperación al Desarrollo y gestión de ONGD*.

Son ya más de 10 años de experiencia de un programa que, desde su primera hasta su novena edición, siempre ha contado con alumnos y alumnas desplazados en régimen de prácticas/voluntariado en terreno. Sin embargo, la realidad de este programa de movilidad ha variado a lo largo del tiempo, condicionado especialmente por los cambios vividos respecto a la financiación externa del programa.

En este sentido, diferenciamos dos fases dentro del mismo:

- Una primera fase, que abarca las 7 primeras ediciones del Máster (1999-2008), en la que en principio no se ofrecían prácticas en terreno fuera de España para el alumnado, sino que dependiendo de la promoción y de los convenios anuales que se firmaban con instituciones públicas o privadas, estas sufragaban la totalidad o parte de la práctica en el exterior (fundamentalmente OTC de la AECID), de manera que uno o dos alumnos y/o alumnas como máximo de cada promoción podía salir a realizar sus prácticas fuera de España. Esto explica que sea menor el número de alumnos y alumnas entrevistados. Pero no existía una continuidad en la oferta de este tipo de prácticas, sino que se hacía en función de las posibilidades ofertadas por las propias OTC de la AECID. También en esta época se brindaba la posibilidad de ir en régimen de voluntariado con una ONGD siendo los alumnos y alumnas quienes, en este caso, sufragaban los gastos de la misma.
- Una segunda fase, que comprende las dos últimas ediciones del Máster (2009-2012), en la que la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo colaboraba en el mismo mediante el sufragio de un número variable de becas para prácticas en virtud de un proyecto de Educación para el Desarrollo que apoyaba a la totalidad del Master.

Esta diferenciación ha tenido un cierto impacto en la evaluación realizada por el alumnado, por lo que entendemos importante mencionarla.

### 4. METODOLOGÍA Y BASE DE DATOS

Para este estudio empírico se ha optado por un enfoque mitad cuantitativo, mitad cualitativo. Tal elección se fundamenta en resulta recomendable aproximarse al obje-



tivo propuesto con lógica inductiva, materializada en la acumulación al conocimiento general de la experiencia personal de los entrevistados y de los propios investigadores, complementada con revisión documental (guías docentes, fichas, evaluaciones, memorias del proyecto de prácticas, trabajos finales de investigación, etc.). Al no existir una base empírica cuantitativa previa sobre este tema, es interesante la realización de trabajos exploratorios que, sin pretensión de representar con generalidad el campo de estudio, preparen el terreno y sugieran variables a abordar en el desarrollo posterior de investigaciones cuantitativas transversales.

El objetivo del estudio no se agotará sin embargo en un análisis cualitativo de la experiencia personal de cada estudiante, sino que incluye una encuesta que aspira a aportar información cuantitativa tanto sobre el desempeño del programa de prácticas/voluntariado del Máster de ETEA como acerca de este tipo de programas de movilidad en general. Por último, aunque los resultados no serán analizados en detalle en esta comunicación, se quiere arrojar luz sobre las fortalezas y debilidades de estos programas, así como sobre las oportunidades y amenazas que están emergiendo en un contexto de cambios estructurales en el sistema de cooperación.

Para ello, en la presente investigación se rescatan las opiniones calificadas de 18 de los alumnos y alumnas participantes en el *Máster en Cooperación al Desarrollo y gestión de ONGD*, que han realizado una estancia de prácticas/voluntariado en terreno en el marco del mismo.

La muestra ha sido tomada intentando mantener una cierta representatividad por distintos ejes de clasificación: edición del Máster en que han participado, sexo, tipo de institución de acogida durante el régimen de prácticas, régimen de financiación de las prácticas, etc., resultando la que aparece resumida en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra.

	Edición del Máster		Organización de acogida		Régimen de financiación		Total participantes
	De I a VII	VIII y IX	ONGD	Institución	Financiada	No financiada	
Mujeres	5	9	9	5	12	2	14
Hombres	2	2	3	1	3	1	4
<b>Total</b>	7	11	12	6	15	3	18

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 1, para algunos parámetros existe una distribución desbalanceada dentro de la muestra. Especialmente significativo ha sido el caso del sexo de los participantes en los programas de estancias en terreno, que están representados en más de tres cuartas partes por mujeres. Sin embargo, esta representatividad estadística responde a la realidad del Máster, ya que más del 60% del alumnado que ha pasado por el mismo a lo largo de su historia ha sido femenino, superando al 70% en

las dos últimas ediciones. Puede observarse en la columna «Edición del Máster» como la diferencia de representatividad por sexos se acentúa en estas últimas ediciones.

La encuesta pasada a estos 18 alumnos y alumnas constaba de diversos bloques:

- El primer bloque de preguntas objetivas versaba sobre su estancia de prácticas/voluntariado. Compuesto por un total de 6 preguntas, que abarcaban desde el tiempo de estancia en destino, la institución/organización de acogida, o la continuidad laboral del alumnado después de su periodo de estancia.
- El segundo bloque apelaba más a su experiencia personal en terreno, sobre cómo se sintió tanto respecto a la institución/organización de acogida como a la de envío (en este caso ETEA), como la sensación de satisfacción con el trabajo realizado respecto a la experiencia personal vivida, en un total de 4 preguntas.
- El tercer bloque de preguntas elevaba la mirada de su experiencia personal a su opinión sobre los programas de movilidad en general: cómo son valorados por los distintos agentes implicados, su utilidad práctica dentro del proceso de formación y del proceso de ED, etc., también en 4 preguntas.
- El cuarto bloque de preguntas consideraba ahora estos programas de movilidad dentro de la actual coyuntura del sistema de cooperación al desarrollo español. A tal fin, se utilizaba la metodología del DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) para conocer su opinión sobre el futuro de este tipo de programas, en 4 preguntas, una por cada dimensión del DAFO.
- Por último, un quinto bloque de preguntas de opinión en general tanto sobre los programas de movilidad en particular como sobre el sistema de cooperación al desarrollo en general. Esta pequeña encuesta de opinión estaba conformada a su vez por 4 preguntas.

En total, una encuesta de 22 preguntas de la que en el siguiente epígrafe se detallan algunos de los resultados más relevantes, centrados especialmente en el objetivo de evaluar el desempeño de la experiencia del programa de estancias en terreno del Máster de ETEA, y subsidiariamente en aportar algunos elementos para el debate sobre los programas de movilidad en general.

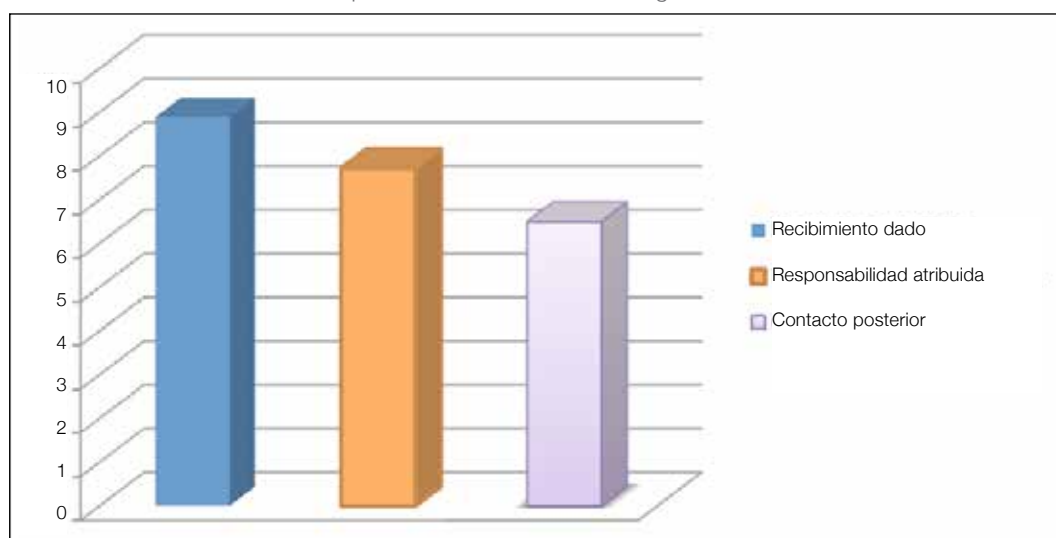
## 5. RESULTADOS

1. Considerando la muestra presentada en el apartado anterior, el primer aspecto en que queremos detener nuestra mirada es en la percepción de los participantes sobre el desempeño de la institución/organización de acogida. En el gráfico 1 se resumen los resultados obtenidos.

Como puede observarse, el interés que muestran las instituciones/organizaciones de acogida va disminuyéndose conforme se desarrolla el periodo de estancia en terreno. Si bien a la llegada del alumnado el recibimiento dado suele ser bastante bien valorado por éste en general (8,89 sobre 10), existen casos en que tanto los datos cuan-

titativos como la información cualitativa manifiestan la percepción de que durante su estancia no se les atribuye una responsabilidad adecuada para su nivel de formación y su voluntad de colaborar más activamente (7,22). Conforme el tiempo avanza y la práctica/voluntariado da a su fin, el contacto mantenido a posteriori por la institución de acogida se ve mermado (6,5), normalmente hasta, según información cualitativa, casi acabar desapareciendo con el tiempo.

Gráfico 1. Valoración del desempeño de la institución de acogida



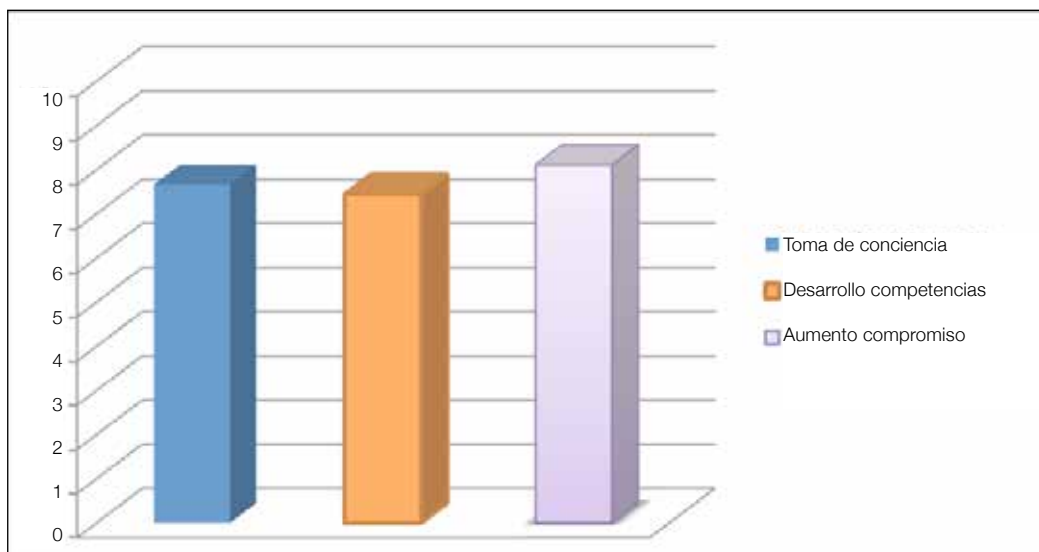
Fuente: Elaboración propia.

2. En cuando a la institución de envío, en nuestro caso de estudio ETEA y Fundación ETEA, los resultados son similares, aunque en una escala ligeramente inferior. Si bien se considera que la formación previa dada antes del comienzo de la estancia merece una calificación de notable (7,05), el alumnado valora el contacto mantenido tras la realización del periodo de estancia de forma más negativa (6,39), inferior a la que concede al acompañamiento posterior recibido por la institución de acogida.

La razón que explica esto bien podría ser la continua sucesión del programa en el tiempo. De hecho, la dirección del programa detectó esto, que la atención a Antiguos Alumnos podría ser mayor, para lo cual se procedió a la formulación ya en 2008 de un proyecto de apoyo al programa Máster que incluía la figura de un *program manager* que realizase esta labor de tutoría y acompañamiento. Este proyecto, que fue financiado por la AECID en dos convocatorias sucesivas, muestra que la dedicación de una persona ex profeso y de manera remunerada a la gestión del programa y del alumnado resulta capital, ya que se observa que en las ediciones financiadas del Máster la valoración de este aspecto alcanza un 8,4.

3. En lo referente a la experiencia personal vivida por el alumnado durante su estancia, podemos valorar muy significativamente los resultados obtenidos tanto a nivel de sensibilización como de formación. De tal manera, así valora nuestro alumnado su proceso de aprendizaje (ver gráfico 2):

Gráfico 2. Valoración del proceso de aprendizaje/formación



Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse en el gráfico 2, en general las tres dimensiones descritas del proceso de ED, la toma de conciencia, la formación o desarrollo de competencias, y el aumento del compromiso activo en la lucha contra la pobreza, se ven sustancialmente incrementados a raíz del periodo de estancia en terreno. Cabría señalar que los aspectos de transformación interna y ratificación de valores tienen una valoración ligeramente superior al de formación, que como veremos encaja con la visión que el alumnado tiene de los programas de movilidad en general.

4. Preguntado el alumnado por aquellas vías de introducción de mejoras en general a los programas de movilidad, se vuelve a ratificar la necesidad de contar con una figura que haga las veces de tutor y gestor durante el desarrollo de todo el programa formativo (11 de 18 destacaban que ésa sería la mejora más sustancial a introducir en general para mejorar el desempeño de los programas de movilidad) y la pertinencia de una mayor formación previa antes de partir a destino (7 de 18).

Hasta aquí, sería la presentación de los resultados cuantitativos obtenidos a través de la encuesta. A continuación, se presentan algunas de las principales contribuciones del alumnado respecto a los programas de movilidad realizados. Son resultados no sistematizados, pero que vienen a reforzar o matizar algunos de los resultados presentados anteriormente. Manteniendo siempre el anonimato, se transcriben literalmente

algunas afirmaciones, comentándolas en lo que resulta oportuno manteniendo la distribución de temas anterior. Por tanto:

1. Respecto a las organizaciones/instituciones de acogida, se destaca un aspecto que no se valoraba en la encuesta, y es que «el alto coste económico que le supone a las ONGD el mantenimiento de una estructura para recibir y atender a voluntarios o pasantes, ya que con los recortes actuales en cooperación hay que priorizar gastos en los beneficiarios, y la sensibilización se puede realizar en España más eficientemente que en el terreno, ya que los costes son menores». Esta visión encaja con la que ve el periodo de pasantía como una fase más del proceso de ED. Sin embargo, quienes la contemplan más como un proceso de formación, destacan que «el tiempo de estancia es muy corto, y a duras penas puede aprovecharse una etapa de prácticas en su totalidad» o critican que «no todas las instituciones dedican el tiempo a la preparación de la tarea que realizará el becario/a, es necesario que la institución y persona receptora del becario/a sea consciente de que es parte de un proceso de formación y, al tiempo, que es un recurso humano valioso si se sabe orientar, formar y dar responsabilidad».

2. Respecto a ETEA como institución de envío, quizá cabría señalar como más común la queja que habla de «la necesidad de un acompañamiento tutorizado antes durante y después de las prácticas». Así, una alumna destaca que «un tutor es indispensable para el acompañamiento al participante, para su inserción en el medio, para el conocimiento de la realidad, para enmarcarlo en los procesos y en general, para profundizar en la importancia de estos programas».

3. Respecto a la vivencia del alumnado, podemos destacar la opinión de una alumna que resalta de forma muy gráfica que «las prácticas en terreno te permiten por un lado vivenciar parte de la realidad de un país empobrecido y de la cooperación en sí, eso ayuda a sensibilizar más que cualquier teoría que te puedan contar o podamos saber a priori. Vivir, sentir en tu propia piel es lo que de verdad te hace ser sensible a la realidad que has visto». Otro alumno opina en la misma dirección, cuando afirma que «la experiencia que supone conocer in situ las contradicciones de la cooperación al desarrollo y de llevarte una riqueza de experiencia imposible de vivir desde las Aulas de un Master o desde la *comodidad* de la distancia».

4. Por último, algunos de los aspectos que señala nuestro alumnado encuestado como posibles mejoras del programa, existe una cierta coincidencia en demandar una mayor coordinación previa entre los actores. Así lo destaca un alumno, cuando sitúa como una debilidad de estos programas «que las expectativas de la organización respecto al voluntario y el trabajo que espera que realice, así como las del voluntario respecto a lo que espera de sus prácticas no sean compatibles, lo que puede acabar en una especie de frustración en unos y otros, es decir, en una mala experiencia». Otros, apuntan de manera más propositiva razones para la esperanza: «Si se corrigen algunos aspectos, es una buena oportunidad para *volcar* los conocimientos teóricos en realidades concretas. Siempre teniendo en cuenta que la cooperación al desarrollo es un proceso a largo plazo, y que no está exenta de cambios y contratiempos».

## 6. CONCLUSIONES

Los programas de movilidad resultan cada día más extendidos a diversos niveles formativos, y se considera que los mismos forman parte del proceso de ED como una necesaria formación tanto en capacidades como en actitudes y valores. En este sentido, presentan aspectos muy positivos que son valorados por el alumnado que participa en ellos: la posibilidad de conocer el funcionamiento de una institución por dentro, el conocer la realidad del Sur de primera mano, el contacto con los beneficiarios y el buen trato recibido en general por las comunidades en que se insertan, etc.

Sin embargo, algunos aspectos de los programas de movilidad no siempre han sido bien evaluados, y hemos creído pertinente centrarnos en algunos de ellos en unas jornadas destinadas a valorar el desempeño de los mismos de cara a introducir mejoras de cara a futuro. Hay que tener en cuenta, no obstante, que las valoraciones realizadas por el alumnado está tamizada por tiempo: el horizonte temporal desdibuja, pero también deja lo más importante y/o significativo en la memoria. O dicho de otro modo, los que se fueron hace un año valoran unas cosas que posiblemente los de hace diez años también las veían muy importantes al año, pero que nueve años después las relativizan.

A pesar de lo dicho, se resaltan algunos aspectos a mejorar, con el objetivo de que sirvan como una crítica constructiva para mejorar el desempeño de los programas de movilidad.

Una de los aspectos que ha surgido es que es posible que, en algunas ocasiones, las estancias en terreno hayan sido realizados de tal manera que los efectos sobre el alumnado desplazado, las organizaciones de acogida y las poblaciones de destino no hayan terminado de ser tan satisfactorios como podría, generando a veces sensación de frustración, de pérdida de tiempo o, en general, de desaprovechamiento de una magnífica oportunidad para los implicados.

La evaluación llevada a cabo para el programa de prácticas/voluntariado del *Máster de cooperación al desarrollo y gestión de ONGD* de ETEA pone de manifiesto esta realidad en algunos casos. Si bien cabe insistir que en general la valoración suele ser positiva, existen casos en los que se ha desaprovechado la oportunidad, y son aquellos que deberían centrar nuestro análisis.

Una de las ventajas es que nuestro propio alumnado ha detectado algunas de las fuentes principales que podrían ayudar a corregir esta situación:

- La figura de una persona que acompañe y vele por el buen desempeño del proceso.
- Una mayor coordinación entre los actores implicados antes y después de la estancia.
- Una formación previa más enfocada a la estancia en terreno.

El reto ahora es poder desarrollar estas tres oportunidades de mejora de los programas de movilidad en un contexto económico de recortes, que ya están afectando de forma sustancial a la financiación del sistema de cooperación al desarrollo, y se espera siga haciéndolo en años sucesivos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS, S. y SIMÓN, A. (2004): *Las Estructuras Solidarias de las Universidades Españolas: Organización y Funcionamiento*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- CEURI (2000): *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*, Córdoba, CEURI-CRUE.
- ORTEGA, M. L. (2008): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la cooperación española*, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- SIANES, A. M.; CORDÓN, M. R. y ORTEGA, M. L. (2012): «Development Education at University level: an ongoing process supported by structures. The 25 years experience in ETEA as a reference», *Proceedings of the 6th International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, INTED.
- UNCETA, K. (2007): *La cooperación al desarrollo en las universidades públicas españolas*, Madrid, AECID.





# Evaluación participativa del programa de becas de cooperación de la UCO: hacia una herramienta integral de Cooperación Universitaria al Desarrollo

Participatory assessment of the UCO's Grant Program in International Cooperation: towards a comprehensive means for University Development Cooperation

M. Teresa HERNÁNDEZ MERINO

Universidad de Córdoba  
area.cooperacion@uco.es

**Resumen:** El programa de becas de movilidad de estudiantes en proyectos de cooperación al desarrollo impulsado por la UCO pretende ser una herramienta a través de la cual integrar todas las líneas estratégicas de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD). En un taller de trabajo en la UCO que contó con la participación de los tres principales actores, se analizó el impacto del programa en sus diferentes objetivos de CUD y se propusieron medidas que contribuyeran a lograr la interacción equilibrada de todos los agentes (estudiantes, profesorado y representantes de agentes de desarrollo).

**Palabras clave:** evaluación; movilidad; cooperación universitaria.

**Abstract:** The Grant Program for students mobility to development cooperation projects is a means to achieve results among the strategic lines included in University Development Cooperation. The identification of this program typology has been useful to its later assessment. The University of Cordoba has carried out a participatory assessment in which students, professors and NGOs, all together, have proposed activities to improve the results of the Mobility Program in every objective defined in the strategy for university development cooperation.

**Key words:** assesment; mobility; university development cooperation.

## INTRODUCCIÓN

El compromiso que la Universidad tiene en materia de CUD se puede definir por las siguientes dimensiones o líneas de acción:

1. Sensibilización, fomento del pensamiento crítico e impulso de la transformación social (movilización).
2. Transversalización de la CUD en las funciones propias de la Universidad: docencia (educación formal) e investigación
3. Apoyo a los agentes sociales de desarrollo: asistencias técnicas a agentes de cooperación al desarrollo o fortalecimiento institucional de entidades contrapartes de educación superior e investigación.

Los vínculos que se establezcan entre los diferentes actores participantes en el programa (estudiantes, PDI y representantes institucionales en la Universidad, y agentes de desarrollo) y la forma en que éstos interactúen, tendrán una repercusión diferenciada en las dimensiones de la CUD antes mencionadas y en los impactos sobre el desarrollo.

**Gráfico 1.** Interacción entre agentes participantes en el programa y objetivos de CUD perseguidos



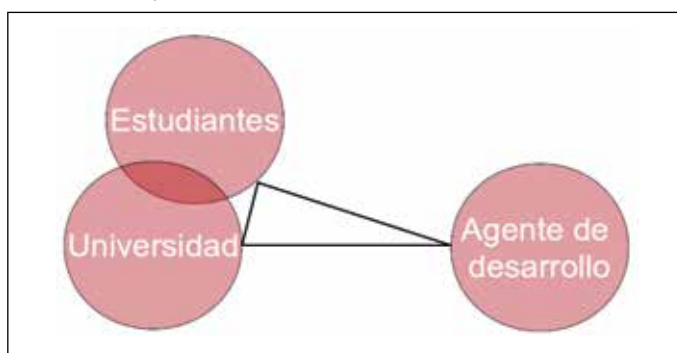
Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de las diferentes acciones desarrolladas en los últimos años en relación con la movilidad de estudiantes en proyectos de cooperación universitaria al desarrollo, se han identificado 4 modelos de interacción entre los agentes implicados en este tipo de programas:

### 1. Modelo académico

En este modelo la relación predominante se establece entre el/la estudiante y el profesorado. El interés principal reside en la realización de investigaciones, estudios o prácticas priorizadas por un determinado departamento o grupo de investigación en la universidad de origen del estudiante. La actividad a realizar en escasas ocasiones ha sido identificada por el agente contraparte en destino, por lo tanto, éste resulta ser un objeto (pasivo) de estudio más que el destinatario final de los resultados del mismo. Se descuida en este modelo la devolución de resultados a los agentes contrapartes para su aplicación. El/la estudiante tiene, en estos casos, un importante reconocimiento académico por esta actividad (proyecto fin de carrera, prácticas obligatorias en su titulación, etc.), y en contadas ocasiones se le exige conocimiento e interés sobre la cooperación al desarrollo.

Gráfico 2 Esquema del modelo académico

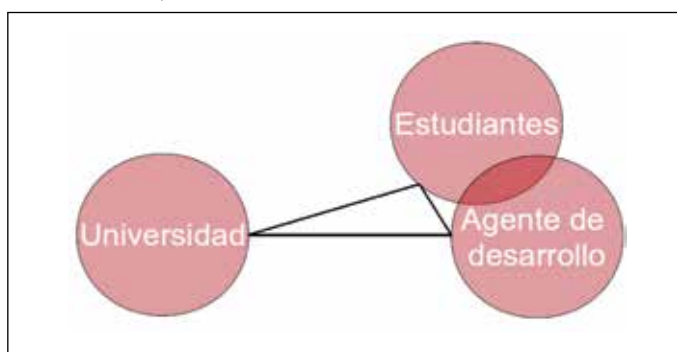


Fuente: Elaboración propia.

## 2. Modelo de voluntariado

La relación predominante se establece entre el/la estudiante y la contraparte en terreno, entre los cuales se establece un fuerte vínculo emocional.

Gráfico 3. Esquema del modelo de voluntariado



Fuente: Elaboración propia.

Los/as estudiantes adquieren una experiencia personal muy enriquecedora, involucrándose fuertemente con los agentes de desarrollo en destino que, por lo general suelen ser ONGDs o asociaciones solidarias. Los/as estudiantes suelen tener formación previa sobre cooperación o inquietudes de voluntariado y solidaridad, y regresan motivados para su implicación en procesos de sensibilización en el lugar de origen. El trabajo desarrollado por el/la estudiante se aleja de su formación universitaria, por lo que no suele obtener por ello reconocimiento académico oficial o convalidación por prácticas y formación reglada incluida en su plan de estudios. El profesorado tutor se involucra poco en las acciones, al estar éstas poco relacionadas con sus intereses académicos y resultar difíciles de transversalizar en su docencia o investigación.

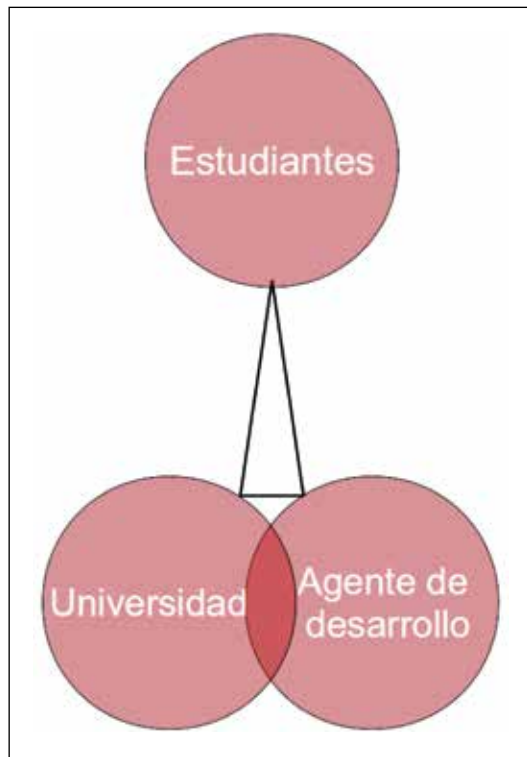
### 3. Modelo de cooperación interuniversitaria:

La relación predominante se establece entre el profesorado tutor y la contraparte en destino que resulta ser, por lo general, una institución de educación superior y/o de investigación.

Las relaciones entre ambas entidades se centran en intereses académicos, participando conjuntamente en proyectos de cooperación interuniversitaria (PCI, programas ALFA, etc.). La movilidad de los estudiantes resulta ser un instrumento para fortalecer estos vínculos y colaborar en las actividades programadas en los proyectos.

Los/as estudiantes desempeñan un trabajo técnico y científico especializado en un espacio universitario, corriendo el riesgo de no involucrarse con el resto de colectivos sociales que le permitirían familiarizarse con otra realidad más predominante en el país de destino. Este tipo de trabajo aporta menos enriquecimiento personal al estudiante, que considera la estancia un trámite más para la finalización de su carrera.

Gráfico 4. Esquema del modelo de cooperación interuniversitaria



Fuente: Elaboración propia.

### 4. Modelo integral de CUD

En este modelo, las relaciones entre los 3 principales agentes: estudiante, profesorado y agente contraparte, son equilibradas, respetándose los intereses de cada uno de ellos.

Las tres partes entienden que la movilidad debe responder a los objetivos planteados de:

- sensibilización y educación en valores de los/as estudiantes para que lleguen a ser motores de transformación social,
- mejora de la calidad de la función universitaria a través de la transversalización de la Cooperación al Desarrollo en los planes de estudio y programas de investigación,
- mejora de la calidad de vida de las poblaciones en los países de destino a través del apoyo, asistencia técnica y fortalecimiento de los agentes de desarrollo contrapartes, y la generación de conocimiento útil para la implementación de alternativas de desarrollo sostenibles.

Los tres primeros modelos teóricos que han sido identificados responden a posicionamientos extremos de estos sistemas de relaciones. En la mayoría de casos nos encontraremos con sistemas intermedios.

Además, no todos los programas de movilidad de estudiantes en proyectos de cooperación al desarrollo tienen como objetivo lograr resultados en las tres líneas de acción anteriormente expuestas. Éste será sólo el caso del modelo integral.

Las estructuras de cooperación universitarias, en función de los objetivos definidos en sus programas de movilidad, focalizarán su trabajo en determinados agentes participantes y determinarán el tipo de relaciones que deben establecerse y fomentarse entre los actores implicados.

La evaluación de los programas de movilidad deberá, por tanto, analizar estas interrelaciones e identificar el modelo al que más se asemejan. De esta forma, las universidades podrán prever los impactos y resultados de esta herramienta para la CUD, definir los indicadores pertinentes para su evaluación y poner en marcha las acciones que contribuyan a la consecución de los objetivos definidos en los mismos, detectando las posibles desviaciones que se pudieran estar dando con respecto a los objetivos perseguidos.

## DESARROLLO

La Universidad de Córdoba pretende convertir el programa de movilidad en un instrumento que integre las 3 líneas estratégicas de CUD anteriormente mencionadas. Para ello es imprescindible que responda a un *modelo integral* en el que se establezcan vínculos equilibrados entre los diferentes agentes implicados en el programa (estudiantes, PDI y representantes institucionales, y agentes de desarrollo contrapartes o socios) y se respeten los intereses de cada uno de ellos.

Lograr este equilibrio y que el programa de movilidad de estudiantes tenga un impacto positivo en todas las líneas estratégicas de CUD, requiere una importante labor de programación en torno a la identificación de contrapartes, la negociación con el profesorado y la institución, y la formación de los estudiantes.

El Área de Cooperación y Solidaridad identificó e implementó, en la segunda edición del programa de movilidad, una serie de actividades que contribuyeran a fomentar el acercamiento e intercambio entre los actores implicados de forma que los casos identificados como modelos *académico*, de *voluntariado* o de *cooperación interuniver-*

Gráfico 5. Esquema del modelo integral de interacción entre agentes



Fuente: Elaboración propia.

*sitaria*, se fueran aproximando paulatinamente al modelo *integral* perseguido en el programa de becas CUD de la UCO.

Con motivo de evaluar dichas medidas e identificar otras nuevas, en abril de 2012 se llevó a cabo un encuentro-taller para la evaluación participativa del programa. Los objetivos y metodología usada en el evento se indican en el anexo 1. Al encuentro-taller asistieron agentes claves en el proceso:

- 14 personas vinculadas a la UCO (el coordinador de la Titulación de Grado en Enfermería, el Vicedecano de Ordenación Académica y Alumnado de la Facultad de Medicina, el Subdirector de Relaciones Exteriores e Institucionales de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos y de Montes (ETSIAM), 3 profesores de la Escuela Politécnica Superior, 2 profesores de la ETSIAM, un profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, una profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación, y 4 representantes de las áreas de cooperación y voluntariado de la UCO).
- 9 representantes de agentes de cooperación al desarrollo (6 representantes de ONGDs, una representante de la oficina de cooperación del Ayuntamiento de Córdoba, una representante de la oficina de cooperación de la Diputación de Córdoba y un representante del Fondo Andaluz de Municipios para la Solidaridad Internacional)
- 21 estudiantes (4 de ellos beneficiados de las becas en proyectos de cooperación al desarrollo en 2011 y 17 estudiantes becados con la convocatoria 2012 que se encontraban en la fase inicial de formación).

A modo de introducción, en el Encuentro se expusieron los objetivos del programa y se analizaron los diferentes modelos de implementación del mismo, en función de las sinergias e interrelaciones entre los agentes participantes. Algunos estudiantes beneficiados del programa en 2011 expusieron también sus experiencias.

El Área de Cooperación y Solidaridad presentó las medidas ya implementadas para avanzar hacia un *modelo integral* de CUD del programa de becas, que se resumen en el cuadro 1.

Posteriormente se llevó a cabo un ejercicio de reflexión por grupos en torno a la mejora del programa en diferentes niveles. Las propuestas se plantearon por los grupos de manera que favorecieran el impacto del programa en las siguientes dimensiones:

- La sensibilización de las personas participantes en el programa.
- La transversalización de la Educación y Cooperación para el Desarrollo en las funciones propias de la Universidad.



Un momento de la puesta en común de propuestas de mejora del programa de becas.



- El Desarrollo Humano de la región y utilidad para las organizaciones de desarrollo locales o socias, a través de la asistencia técnica y fortalecimiento institucional.

Los grupos de trabajo se organizaron de forma que hubiera en todos ellos participantes de cada uno de los perfiles de asistentes al encuentro (representantes institucionales de la UCO, técnicos/as de agentes de cooperación al desarrollo, y estudiantes), y de forma que se encontraran en un mismo grupo las personas o entidades de sectores o áreas de conocimiento comunes: ciencias de la salud –grupo 1–, ingenierías técnicas, de agrónomos y montes –grupo 2–, y ciencias sociales y humanidades –grupo 3–.

**Cuadro 1.** Medidas implementadas por el Área de Cooperación y Solidaridad de la UCO para la mejora del impacto del programa de movilidad de estudiantes en proyectos de cooperación al desarrollo

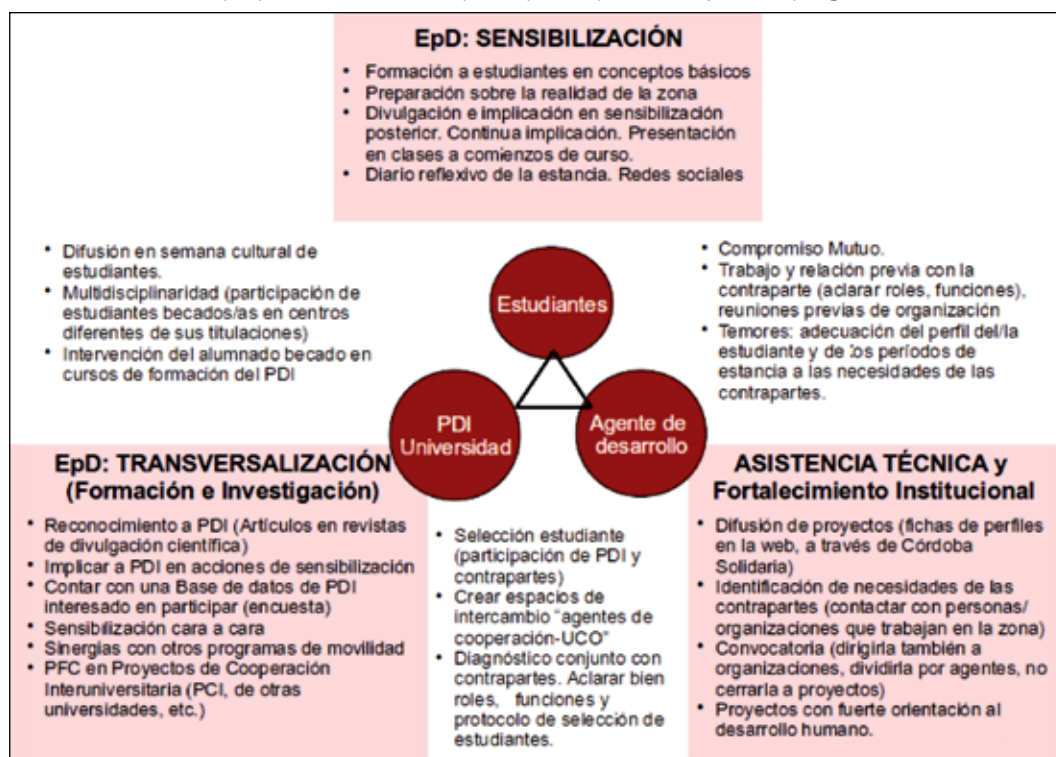
Dimensión de la CUD	Objetivos universitarios	Medidas	Resultados
Sensibilización de los estudiantes	Fomento de pensamiento crítico. Fomento de la movilización y acción de la ciudadanía	Curso «Principios básicos para la cooperación y el desarrollo» seguido por los/as estudiantes antes de la movilidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Los/as estudiantes interiorizan los problemas del desarrollo y profundizan en el análisis de sus causas y consecuencias.</li> <li>– Incrementa el número de personas que conocen el programa de becas y los proyectos de cooperación al desarrollo en los que la UCO participa.</li> <li>– Los/as estudiantes están motivados y ofrecen su apoyo en la difusión de las acciones y del programa a la comunidad universitaria.</li> </ul>
		Estudio (parte no presencial) que deben hacer los/as estudiantes en terreno para profundizar sobre la realidad socioeconómica, política y ambiental de la zona.	
		Revista con artículos en la que los/as estudiantes difunden su experiencia y la realidad de la zona en la que trabajaron.	
		Participación de los/as estudiantes en encuentros de intercambio, evaluación y jornadas de sensibilización.	
Transversalización de la Educación y Cooperación para el Desarrollo en la UCO	Mejora de la calidad de la Universidad. Cumplimiento del código de conducta. Concienciación del PDI	Introducir como requisito en el programa el reconocimiento académico del trabajo que los estudiantes desempeñan en el marco de proyectos de cooperación al desarrollo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Representantes de centros y profesorado avalan las solicitudes de los/as estudiantes, y conocen los proyectos de cooperación al desarrollo en los que participan.</li> <li>– Las acciones desarrolladas son difundidas en jornadas, cursos y exposiciones en los centros donde las personas becadas realizan sus estudios.</li> </ul>
		Insistencia en la convocatoria sobre la devolución de resultados a la comunidad universitaria a través de acciones de sensibilización en los centros.	
Utilidad para agentes de desarrollo	Fomento del Compromiso social de la Universidad.	Elaboración de modelos de fichas en las que se expone, por parte de las contrapartes, los perfiles y actividades que los/as estudiantes pueden realizar para contribuir a la labor que desempeñan en terreno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se han recibido demandas con fichas descriptivas del trabajo identificado por las contrapartes locales en función de sus necesidades.</li> <li>– Los/as estudiantes interesados/as que han visto las fichas de proyectos en la web han contactado con el Área de Cooperación y Solidaridad.</li> <li>– Parte del presupuesto de las becas ha sido utilizado por los/as estudiantes para el envío del material resultante de sus trabajos a las organizaciones contrapartes.</li> </ul>
		Insistencia en la convocatoria sobre la devolución de resultados a los agentes locales contrapartes.	

Fuente: Elaboración propia.

A los tres grupos se les facilitó un documento guía (anexo 2) para orientar la reflexión y las propuestas, que resultó de gran utilidad para el análisis del programa desde diferentes dimensiones de la CUD. Para cada grupo de debate se proporcionó una serie de preguntas y una introducción con las medidas ya impulsadas por el Área de Cooperación y Solidaridad (anteriormente expuestas en el cuadro 1) orientadas a mejorar los resultados del programa de becas.

Al final del encuentro se expusieron públicamente las conclusiones y propuestas de cada grupo. Las medidas se organizaron en torno a los distintos ejes de CUD y en función de los actores destinatarios o impulsores de la actividad propuesta (gráfico 6).

Gráfico 6. Medidas propuestas en el taller participativo para la mejora del programa de becas CUD



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la figura, parte de las medidas propuestas requiere la coordinación entre 2 o 3 de los actores participantes para su posible implementación, por lo que las ideas se situaron en posición intermedia de los agentes implicados.

Para aprovechar al máximo el espacio de encuentro de los grupos de interés de la CUD, el evento se organizó de manera que, además de la obtención de propuestas para la mejora del impacto del programa de movilidad, se obtuvieran resultados en torno al aprendizaje y comprensión sobre la CUD, la conformación de redes y contactos, generación de ideas proyectos, etc.

Para conocer el grado de cumplimiento de estos objetivos complementarios, al final del Encuentro se circuló una encuesta de opinión sobre estos aspectos, y otros de tipo logístico (anexo 3). El desarrollo de la actividad en su conjunto, y su utilidad fue valorada muy positivamente por las personas asistentes. De las 31 personas que completaron la encuesta, a 13 de ellas el taller les sirvió de aprendizaje personal, a 23 personas para reflexionar sobre la función y utilidad de la CUD, a 15 para la generación de ideas de proyectos y acciones futuras y a 15 para contactar con otras personas y agentes de cooperación al desarrollo. Todas ellas declararon que el evento fue de alguna utilidad entre las expuestas en la encuesta.

## CONCLUSIONES

Una de las principales conclusiones obtenidas del encuentro es que las medidas impulsadas por el Área de Cooperación y Solidaridad para fomentar el *modelo integral* del programa y facilitar las relaciones entre los agentes implicados, son bien valoradas por los colectivos participantes en el taller. Una parte de las propuestas generadas (gráfico 6) está orientada a reforzar dichas medidas ya existentes.

El análisis de los cuatro posibles modelos de programas de movilidad en función de la interacción de sus agentes participantes ha resultado de gran utilidad para la reflexión sobre los objetivos planteados en el programa y la propuesta de medidas que favorezcan el *modelo integral* de consecución de los objetivos de la CUD.

Pensamos que las estructuras universitarias coordinadoras de programas de movilidad de estudiantes, podrán extraer de esta experiencia las medidas propuestas que sean pertinentes en función del modelo que persigan (*académico, de voluntariado, de cooperación interuniversitaria, o integral*), reforzando a los agentes claves en cada caso.

Durante la marcha del taller se detectó que todos los participantes mostraron en los debates generados un gran respeto y comprensión sobre las diferentes visiones y objetivos del programa y la necesidad de llegar a un equilibrio entre ellas. Creemos que en este aspecto, la visualización gráfica de los diferentes modelos, y en concreto del modelo integral, resultó de gran utilidad para focalizar la atención a los objetivos planteados.

Al mismo tiempo, el proceso de evaluación en sí ha generado otro nivel de impacto en el ámbito de la CUD. La metodología utilizada basada en la reflexión participativa por grupos mixtos conformados por diferentes actores (estudiantes, profesorado y representantes de agentes de desarrollo) y la posterior puesta en común ha facilitado el intercambio de experiencias, el aprendizaje mutuo, la comprensión de los intereses propios de cada agente, la generación de ideas proyecto y la motivación de los participantes para su implicación en las medidas propuestas. Estos impactos fueron reflejados en las fichas de evaluación entregadas al final del encuentro-taller a las personas asistentes.

## Anexo 1 AGENDA DEL ENCUENTRO-TALLER Y OBJETIVOS DEL MISMO

### Encuentro-Taller UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO A TRAVÉS DE PROYECTOS DE COOPERACIÓN

Jueves 12 de abril, de 17h a 20h.  
Rectorado, Salón Mudéjar

#### Objetivos del Encuentro:

- Clarificar los objetivos de la convocatoria de becas de cooperación y sus resultados esperados en el desarrollo.
- Encontrar mecanismos para fomentar la mayor participación de representantes institucionales de la Universidad y profesorado, así como estudiantes.
- Encontrar mecanismos para la mayor participación e implicación de ONGDs, áreas de cooperación de administraciones públicas (Ayuntamiento, Diputación y FAMSI) y contrapartes locales.
- Elaborar propuestas para mejorar el impacto del programa en diferentes ámbitos:
  - Académico (en la UCO).
  - Personal (del estudiante).
  - En resultados sobre el desarrollo (utilidad para los agentes de cooperación en sus procesos).

#### Agenda de trabajo:

- 17:00h Breve exposición de los objetivos del programa de becas y esquema de sinergias e interrelaciones de los diferentes agentes, y **explicación de la metodología de trabajo del taller.**
- 17:30h Breve exposición de experiencias de años anteriores (con la participación de agentes involucrados).
- 18:00h *Descanso con merienda de Comercio Justo*
- 18:20h Discusión por grupos de trabajo y elaboración de propuestas de mejora del impacto del programa y sugerencias para incremento de sinergias.
- 19:30h Exposición pública de resultados.

#### Asistentes al Encuentro:

- 20 estudiantes seleccionados en el programa de becas para realizar estancias de prácticas, trabajos fin de carrera, máster o doctorado en proyectos de cooperación al desarrollo.
- Profesorado tutor de dichos estudiantes en estas acciones.
- Representantes de los centros de la UCO (vicedecanos/as de relaciones internacionales, directores/as o decanos/as de centros, directores/as de departamentos, encargados de programas de prácticas, etc.)
- Representantes de ONGDs, algunas de las cuales ya han participado en el programa de becas coordinando a los estudiantes con sus contrapartes.
- Representantes de oficinas de cooperación de administraciones públicas.

## Anexo 2

### EJERCICIO PARA LA REFLEXIÓN EN GRUPOS EN EL ENCUENTRO-TALLER DEL PROGRAMA DE BECAS

#### Grupo 1. Impacto en la sensibilización de las personas participantes en el programa

*Se han impulsado algunas iniciativas para lograr que los estudiantes participantes del programa adquieran mayor conciencia para la transformación social:*

- *Curso Principios básicos para la cooperación y el desarrollo previo a su viaje.*
- *Estudio (parte no presencial) que deben hacer en terreno para profundizar sobre la realidad socioeconómica, política y ambiental de la zona.*
- *Revista con artículos en la que difunden su experiencia y la realidad de la zona en la que trabajaron.*
- *Participación en estos encuentros de intercambio y evaluación.*

- Preguntas

- ¿Qué valoración se hace de estas iniciativas?
- ¿Cómo podríamos mejorarlas?
- ¿Qué otras propuestas se podrían impulsar para lograr que los estudiantes que participan en el programa se sigan implicando a su vuelta en iniciativas de Sensibilización, Educación y Cooperación para el Desarrollo?
- ¿Qué posibilidades podrían existir para que siguieran vinculados o colaborando con las organizaciones socias del programa?
- ¿Qué propuestas podrían existir para que la sensibilización sobre los problemas del desarrollo lleguen al profesorado que dirige / coordina a estos estudiantes en el trabajo que realizan?

#### Grupo 2. Impacto en la transversalización de la Educación y Cooperación para el Desarrollo en las funciones propias de la Universidad

*El programa de becas tiene como requisito el reconocimiento académico del trabajo que los estudiantes desempeñan en el marco de proyectos de cooperación al desarrollo. Con esto se pretende fomentar la implicación de profesorado y de representantes institucionales en el programa.*

*Se insiste también en la devolución a la comunidad universitaria a través de acciones de sensibilización en los centros.*

- Preguntas

- ¿Cómo lograr que el PDI incorpore en sus programas docentes (asignaturas, trabajos prácticos, fin de grado, etc.) el aprendizaje de estos proyectos de cooperación al desarrollo?
- ¿Cómo impulsar líneas de investigación y grupos de trabajo de Estudios sobre el Desarrollo en coordinación con ONGDs y agentes locales del desarrollo?
- ¿Cómo incorporar las prácticas en proyectos de cooperación al desarrollo en el programa común de prácticas y programas de movilidad internacional de cada uno de los centros (ADE, FCT, FCE, Veterinaria, etc.)?

- ¿Qué posibilidades de financiación nos pueden ofrecer otros programas de movilidad universitarios (PIMA, ALFA, etc.) para proyectos fin de grado, máster y doctorado en el marco de proyectos de cooperación al desarrollo o Estudios sobre el Desarrollo?
- ¿Cómo involucrar al profesorado y representantes de los centros y titulaciones en las acciones de devolución?


### **Grupo 3. Impacto en desarrollo humano de la región y utilidad para las organizaciones de desarrollo locales o socias**

*Se han elaborado unos modelos de ficha en la que se expone, por parte de las organizaciones, los perfiles y actividades que los/as estudiantes pueden realizar para contribuir a la labor que desempeñan en terreno. De esta forma, la identificación procede de las necesidades locales. Estas fichas, elaboradas y enviadas por diferentes organizaciones de desarrollo, están colgadas en la web del Área de Cooperación y Solidaridad, y los/as estudiantes interesados/as contactan con las contrapartes que son las que finalmente deberán avalar las solicitudes que presenten al programa de becas. Se insiste también en la devolución de resultados a los agentes locales.*


- Preguntas
  - ¿Qué valoración se hace de este procedimiento?
  - ¿Qué otros protocolos de selección de estudiantes se podrían utilizar? ¿bajo qué criterios?
  - ¿Cómo se podría incentivar más la participación e identificación de perfiles por parte de las organizaciones locales?
  - ¿Qué dificultades o temores existen en las organizaciones ante la participación de estudiantes en proyectos de cooperación al desarrollo?
  - ¿Resulta complicado combinar el apoyo a las labores de las organizaciones con el cumplimiento por parte del alumnado de los requisitos académicos (características de sus proyectos fin de carrera, prácticas, etc.)?

## Anexo 3

## FICHA DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD «ENCUENTRO-TALLER UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO A TRAVÉS DE PROYECTOS DE COOPERACIÓN»



**UNIVERSIDAD  
DE  
CORDOBA**



Agencia Andaluza de  
Cooperación Internacional por el Desarrollo  
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA

**ENCUENTRO-TALLER  
UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO  
A TRAVÉS DE PROYECTOS DE COOPERACIÓN**

Jueves 12 de abril, de 17h a 20h. Rectorado, Salón Mudéjar

**Evaluación:** Agradecemos que dediquéis unos minutos a aportar comentarios, pues son útiles para nuestro proceso de aprendizaje y mejora.

**¿La metodología usada en el encuentro te ha parecido útil para la consecución de los objetivos planteados en el mismo? (marca con una cruz delante de lo que proceda)**

Sí

No

A medias

Comentarios: \_\_\_\_\_

---

**El Encuentro ¿para qué te ha servido? (marca con una cruz delante de lo que proceda)**

Aprendizaje personal

Reflexión sobre la función y utilidad de la Cooperación Universitaria al Desarrollo

Generación de ideas de proyectos y acciones a impulsar en futuro próximo

Contactar con otras personas / agentes con los que puedo trabajar en futuras acciones

No me ha sido de utilidad

Para otras cosas. Explicar: \_\_\_\_\_

---

**Valora de 1 a 5 los siguientes aspectos: (1 = muy mal // 5 = muy bien)**

	Puntuación	Propuesta de mejora
Lugar de realización		
Horario y duración		
Presentaciones de experiencias anteriores		
Dinámica de trabajo y debate en grupo		
Participantes y participación		





# Programa PACID de la Universidad de Valladolid 2008-2012

## Logros, dificultades y retos para un programa de acercamiento a las realidades del Sur

### Pacid Program University of Valladolid 2008-2012

Achievements, problems and challenges for an approaching to the south realities program

Diana SANZ ÁLVAREZ / Carmen DUCE DÍAZ / Luis Javier MIGUEL GONZÁLEZ /  
Esther DOMÉNECH / Elisa PINTADO

Universidad de Valladolid, Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo  
oficina.cooperacion@uva.es

**Resumen:** La Universidad de Valladolid, como muchas universidades españolas, viene desarrollando a través del Área de Cooperación Internacional al Desarrollo, desde hace cinco años, un programa de estancias cortas en proyectos de desarrollo y cooperación en países empobrecidos, dirigido especialmente a estudiantes de últimos cursos de grados y máster, cofinanciado por la propia Universidad y por la Junta de Castilla y León.

El objetivo ha sido, desde sus inicios, facilitar un conocimiento práctico y directo de algunas realidades del sur, sus logros, dificultades y anhelos por construir modelos y espacios de desarrollo endógeno y sostenible. A raíz de estas experiencias, la pretensión ha sido que las personas implicadas, a su regreso, se comprometan de diversas maneras con iniciativas y procesos de transformación social en su entorno más cercano.

Tras cinco años de PACID (programa de prácticas académicas en proyectos de cooperación), es necesario revisar y evaluar esta experiencia, y aprovechar al máximo los aprendizajes obtenidos.

**Palabras clave:** programa PACID; Universidad de Valladolid; prácticas en proyectos de cooperación.

**Abstract:** The University of Valladolid, as many Spanish universities, has developed through the Area of International Development Cooperation, for five years, a short program on development and cooperation projects in impoverished countries, aimed at students in their final year of and master's degrees, funded by the University and by the Junta de Castilla y León.

The goal has been, since its inception, providing a direct and practical knowledge of some southern realities, achievements, difficulties and hopes to build models and spaces endogenous and sustainable development. Following these experiences, the claim has been that the people involved, on his return, engage in various ways with initiatives and social transformation processes in their immediate environment.

After five years of PACID (academic internship program in cooperation projects), it is necessary to review and evaluate this experience, and make the most of the lessons learned.

**Key words:** PACID program; University of Valladolid; practical cooperation projects.

## INTRODUCCIÓN

La Universidad de Valladolid, al igual que la mayoría de las universidades españolas, cuenta con un programa de prácticas en proyectos de cooperación al desarrollo. Este programa, denominado PACID, Prácticas Académicas en el ámbito de la Cooperación Internacional para el Desarrollo, se inició en el año 2008 con la cofinanciación de la Junta de Castilla y León. Desde entonces, en sus cinco ediciones, ha posibilitado la realización de estancias de entre dos y tres meses a 93 estudiantes de la UVA, en diferentes entidades sociales de países empobrecidos.

Antes de la puesta en marcha de este programa, la Oficina de Cooperación Internacional para el Desarrollo, creada en la Universidad de Valladolid en septiembre de 2007, analizó algunos programas de estancias cortas para la realización de prácticas y

proyectos fin de carrera (PCF) en proyectos de cooperación al desarrollo que se desarrollan en otras universidades españolas, con el fin de tomar estas experiencias como referencia. Fruto de este análisis se elaboró un informe, presentado como comunicación en el IV Congreso CUD, Barcelona, noviembre 2008. Este informe fue la base para elaborar la convocatoria PACID 2008, y las siguientes.

## PROGRAMA PACID: OBJETIVOS

El programa PACID de la Universidad de Valladolid tiene como objetivo general contribuir a la sensibilización del alumnado de la UVa, en relación con la pobreza, la desigualdad y sus causas. Secundariamente, también pretende facilitar una experiencia práctica al alumnado participante, a través de estancias cortas sobre el terreno en países empobrecidos, que enriquezca su formación integral.

De forma colateral, el envío de estudiantes de la UVa a otras entidades, ha de permitir también el establecimiento de lazos de colaboración que puedan culminar en relaciones más estables, a medio y largo plazo, con las contrapartes que se vayan seleccionando, en función de las posibilidades de la UVa, y las prioridades que se marquen en los planes de cooperación al desarrollo de la universidad, de acuerdo con el Código de Conducta de las Universidades en materia de cooperación.

### Estructura del programa

El diseño inicial, e ideal, del programa, elaborado en el Área de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Valladolid, se basa en el establecimiento de relaciones de cooperación entre cuatro entes:

- La Universidad de Valladolid.
- Las ONGD de su entorno (en los campus de Valladolid, Palencia, Segovia y Soria).
- Las ONGD, entidades sociales y contrapartes con las que trabajan las antedichas ONGD del entorno de la UVa.
- Universidades de países empobrecidos, con las que las entidades sociales mantengan vínculos de colaboración.

La estructura ideal, y casi nunca alcanzada, es que estos cuatro entes sean los pilares sobre los que se asientan proyectos de cooperación al desarrollo a medio y largo plazo, en los que cada uno cumple con un rol específico:

- La Universidad de Valladolid forma a un amplio número de estudiantes, y selecciona a las personas más motivadas y preparadas, para realizar estancias prácticas. La UVa, con el apoyo económico de la Junta de Castilla y León, oferta bolsas de viaje para facilitar estas estancias al alumnado interesado. Además, profesorado de la UVa asume tareas de tutorización a distancia de las prácticas, de forma personalizada con cada estudiante que participa en el programa.

- Las ONGD del entorno de la UVa, con las que el Área de Cooperación tiene una relación fluida y estable, facilitan puestos de prácticas a través de sus contrapartes. El objetivo es que los y las estudiantes conozcan estas ONGD cercanas y puedan, a su regreso, implicarse en ellas.
- Las contrapartes del Sur acogen a los y las estudiantes, durante 2 o 3 meses, les facilitan su integración, organizando un plan de formación práctica que les permita conocer el entorno y la labor que las entidades realizan.
- Las universidades del Sur realizan una tutorización más personal del estudiante, en coordinación con el tutor o tutora de la UVa, y establecen vínculos con la Universidad de Valladolid de cara a ir dando pasos para llevar a cabo proyectos conjuntos de formación e investigación en materia de desarrollo humano y sostenible.

Esta estructura ideal en ningún caso se ha podido llevar a cabo de forma completa. O bien la relación ha sido directamente UVa-universidad del Sur, o UVa-contraparte, pero no hemos sido capaces, por diferentes motivos, de encajar todas las piezas que se planteaban en el diseño inicial.

## PACID 2008-2012: CINCO EDICIONES PARA EL APRENDIZAJE

El programa PACID consta de tres fases:

1. Curso de Introducción a la Cooperación Internacional para el Desarrollo, ICID.
2. Estancias PACID.
3. El regreso: la devolución de la experiencia.

1. La primera fase, ICID, es un curso semipresencial preparado e impartido por el equipo del Área de Cooperación al Desarrollo, y docentes de la UVa colaboradores del Área. También han colaborado en la docencia de las últimas ediciones estudiantes que han pasado previamente por el programa.

El curso tiene lugar en los meses de febrero y marzo, con una duración de 4 sesiones presenciales de 4 horas cada una, espaciadas 2 semanas. Entre sesión y sesión, el alumnado debe realizar trabajos, lecturas y debates en foros, a través del Campus Virtual de la UVa (Moodle). La estructura virtual del curso, las lecturas propuestas, los trabajos y la documentación que se aborda en las sesiones presenciales se prepara en el Área de Cooperación al Desarrollo. Las sesiones presenciales se imparten en cada uno de los 4 campus de la UVa.

El curso tiene un coste de 50 euros, está reconocido con 2 ECTS y ha contado con una participación creciente a lo largo de los años. El límite en el número de participantes ha venido marcado por los límites en realizar una correcta tutorización de la parte virtual del curso, intentando no superar el máximo de 30-40 estudiantes por grupo.

Ediciones ICID	Número participantes	Docencia y tutorización	Sesiones presenciales en Campus
2008	* no tuvo lugar		
2009	40	Equipo del Área de Cooperación al Desarrollo (cuya sede está en Valladolid)	Valladolid: 4 sesiones, con participantes de Palencia Segovia: 1 sesión Soria: no hubo sesión presencial
2010	50	Área de Cooperación y docentes de los campus	4 sesiones en cada campus: Valladolid, Palencia, Segovia y Soria
2011	83	Área de Cooperación, docentes de los campus, estudiantes PACID 2009 y 2010	4 sesiones en cada campus: Valladolid, Palencia, Segovia y Soria
2012	97	Área de Cooperación, docentes de los campus, estudiantes PACID 2010 y 2011	4 sesiones en cada campus: Valladolid, Palencia, Segovia y Soria

De manera permanente durante todo el curso escolar la Oficina de Cooperación Internacional al Desarrollo de la UVa recibe solicitudes de información sobre el curso ICID, por parte de estudiantes interesadas en cursarlo.

2. La segunda fase del programa son las estancias sobre el terreno, propiamente las PACID. Desde el principio, en 2008, se ha otorgado bolsas de viaje a estudiantes seleccionados/os, cofinanciadas por la Universidad de Valladolid y la Junta de Castilla y León.

Las ayudas han consistido en:

- Bolsa de viaje a la ciudad/país de destino y regreso a España hasta un máximo de 1.000€, y sin que en ningún caso supere el 80% del coste total del viaje.
- Seguro de viaje (accidentes y enfermedades), tramitado directamente por la Oficina de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Bolsa de ayuda económica para gastos de vacunación, previos a la salida y gastos de gestión del visado, hasta un máximo de 100€.
- Bolsa de ayuda para alojamiento y manutención durante la estancia hasta un máximo de 10€/día.

La cuantía máxima que se ha financiado, por alumno/a, ha sido de 2.200 €, aunque la media ha estado en unos 1.500 €.

Las estancias, tal y como se establece en la convocatoria, tienen una duración mínima de 40 días y máxima de 90 días. Normalmente las estancias tienen lugar entre julio y septiembre.

El proceso de selección se ha ido perfeccionando cada año, introduciendo cambios propuestos por las propias personas participantes en el programa, y a partir de las revisiones anuales del programa. Se valora la participación e implicación en el curso ICID, el expediente académico, y también se prima la experiencia asociativa previa de

los y las solicitantes. En el tribunal de selección, además de miembros del equipo del Área de Cooperación al Desarrollo de la UVa, se han incorporado en ocasiones estudiantes beneficiarias de PACID de años anteriores.

La selección de las contrapartes se realiza desde la Oficina de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la UVa, a partir de relaciones previas establecidas con otras universidades, ONGD del entorno de la UVa y, en algunas ocasiones, son los propios estudiantes quienes proponen el destino, en los casos en que ya participan en alguna ONGD o asociación. Cada año, se realiza una valoración de las contrapartes, a partir de las comunicaciones que ha habido con ellas, las encuestas de satisfacción que envían a posteriori, y las memorias y sugerencias de los y las participantes en el programa.

Se muestra a continuación un resumen de los perfiles y destinos de PACID.

Año	Número de participantes	Formación	Entidades de acogida	Financiación
2008	11 participantes 6 mujeres / 5 hombres	Periodismo, Educación, Enfermería	CEDESO + Cives Mundi, República Dominicana Centro Educativo Los Prados, República Dominicana Colegio San Judas, República Dominicana Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, Argentina Centro Psicosocial Mahotas, Mozambique	Junta de Castilla y León: 20.000€
2009	24 participantes, 17 mujeres / 7 hombres	Ingeniería Industrial, Ingeniería Forestal, Educación, Trabajo Social, Periodismo, Psicoterapia, Historia, Geografía, Derecho, Química, Economía	Parakou University, Benin Centro Psicosocial Mahotas, Mozambique Cives Mundi, Tanzania Cives Mundi, Perú ADEHPRI, Perú Proyecto mARTadero, Bolivia Hogar Creamos, Bolivia Fundacion Hombres Nuevos, Bolivia Organizaciones locales Haina, República Dominicana APDH, Argentina Comisión Provincial por la Memoria, Argentina	Junta de Castilla y León: 31.300€ Fondo de Cooperación: 10.800€
2010	14 participantes, 13 mujeres / 1 hombre	Ingeniería Industrial, Ingeniería Forestal, Educación, Trabajo Social, Psicoterapia, Arquitectura	Dominicas del Rosario, Angola Helping Hands Development Center, Tanzania Missao Sao Roque, Mozambique ADEHPRI, Perú Proyecto mARTadero, Bolivia Fundación Prodas, Ecuador Futuro Vivo, República Dominicana Kupu Kupu Foundation, Indonesia	Junta de Castilla y León: 22.000€ Fondo de Cooperación: 4.000€

Año	Número de participantes	Formación	Entidades de acogida	Financiación
2011	21 participantes, 15 mujeres / 6 hombres	Ingeniería Industrial, Ingeniería Forestal, Enfermería, Educación, Trabajo Social, Periodismo, Geografía, Management	Ethiopian Institute Agricultural Research, Etiopía Soria Solidaria, Zambia Asamblea de Cooperación por la Paz, Marruecos Mujeres del Mundo, Republica Dominicana Arena y Esteras, Peru ADEHPRI, Perú Proyecto mARTadero, Bolivia FIFIED, Bolivia Fundación Triángulo, Bolivia Fundación Prodas, Ecuador Amycos, Nicaragua	Junta de Castilla y León: 32.150€ Fondo de Cooperación: 14.000€
2012	20 participantes, 12 mujeres / 8 hombres	Económicas, ADE, Fisioterapia, Enfermería, Nutrición, Trabajo Social, Educación Social, Educación, Periodismo, Publicidad, Filosofía, Geografía, Informática, Forestal, Máster de Cooperación	Ethiopian Institute Agricultural Research, Etiopía Hospital de Gambo, Anawim, Etiopía Centro Psicosocial Mahotas, Mozambique Cives Mundi, Senegal Mujeres del Mundo, Republica Dominicana Arena y Esteras, Peru ADEHPRI, Perú Mujeres Creando, Bolivia Acción Ecológica, Ecuador PUCESE, Ecuador Amycos, Nicaragua	Junta de Castilla y León (previsto): 20.000 € Fondo de Cooperación: 11.120 €

3. La devolución de la experiencia a la comunidad universitaria es la última fase del programa. A todos los participantes en ICID se les anima a participar en asociaciones o crear grupos de dinamización social en su entorno, pero, especialmente a las personas beneficiarias de la PACID, se les exige el compromiso de organizar alguna actividad de sensibilización a su vuelta, destinada a dar a conocer a sus compañeros y compañeras la realidad que han conocido, y transmitir los aprendizajes vivenciados.

A pesar del valor que en el diseño del programa se le da a esta tercera fase, en la práctica, es la que menos regulada está. En ocasiones, la flexibilidad del programa ha hecho que los estudiantes regresen de manera muy escalonada, con lo que ha resultado más complicado poder reunirles para organizar algunas actividades. Sí que se han organizado charlas, algunas exposiciones de fotografías, y se cuenta con antiguos/as PACID para la formación y selección en las ediciones posteriores.



## INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN

Si el objetivo fundamental que nos marcamos es la sensibilización de la comunidad universitaria, los indicadores prioritarios que hemos escogido para valorarlo son:

- Incremento de la implicación y participación de estudiantes en ONGD y entidades sociales de su entorno, tras su paso por PACID.
- Incremento del conocimiento de otras realidades, causas y consecuencias de las desigualdades y la pobreza, y los procesos de resistencia y autoorganización que se ponen en marcha en los países empobrecidos, por parte del conjunto de la comunidad universitaria.

El primer indicador hemos tratado de valorarlo a través de los siguientes instrumentos:

- Encuestas realizadas a los y las participantes en el programa, sobre su grado de participación social, antes y después del programa.
- Cuestionarios de evaluación del curso ICID.
- Memorias de las estancias PACID.
- Grupos de debate con los y las participantes, a su regreso.

Para el segundo indicador, no disponemos de herramientas concretas, aunque hemos aprovechado algunos instrumentos y conclusiones del estudio realizado en el Observatorio de la Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid, «La Educación para el Desarrollo en Castilla y León: cómo vemos el mundo», publicado en junio de 2012. Sí que observamos que desde la puesta en marcha del programa PACID se han incrementado de manera sustancial las consultas a la Oficina de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Muchas de estas consultas empiezan con frases del estilo «yo me quiero ir al Sur a ayudar». La orientación que se da desde la Oficina intenta que las personas interesadas se cuestionen sus motivaciones, y comprendan la necesidad de formarse e informarse, como elementos previos y fundamentales para iniciar procesos de transformación social. Habitualmente se utiliza un cortometraje muy explicativo, divulgado a través de Canal Solidario: <<http://www.canalsolidario.org/noticia/viajar-al-sur-en-clave-de-solidaridad-como-cuanto-tiempo-para-que/23677>>.

## PROGRAMA PACID VALORACIONES GENERALES

En base a los objetivos, resultados, indicadores y recursos movilizados para el programa PACID, nos encontramos en este momento en un proceso de reflexión y evaluación que nos permita tomar decisiones, acordes con el resultado de esta evaluación.

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

*Pertinencia.* Grado en el cual el objetivo del proyecto es consistente con las prioridades de desarrollo de la población y las políticas de la entidad ejecutora y el organismo financiador.

El objetivo fundamental del programa es la sensibilización. *En su sentido más general, se entiende la sensibilización como el conjunto de actividades de organizaciones solidarias cuyo objetivo es promover el apoyo de la ciudadanía de los países del Norte a la lucha por la erradicación de la pobreza* (Celorio, G. y López, A., 2007; Ortega, M.L., 2007).

La Universidad de Valladolid, a través del Área de Cooperación al Desarrollo se ha marcado como prioridad la Educación para el Desarrollo, por lo que la ejecución de un programa de estas características sí se considera muy pertinente con esta prioridad.

*Eficacia.* Grado en el cual se logran las metas físicas y financieras de un proyecto. En general, la eficacia es la verificación del cumplimiento de los objetivos de una intervención.

En este apartado, tras el análisis de las memorias de los participantes, las encuestas realizadas y los grupos de debate, tenemos más dudas.

- Sí se percibe un incremento notable de la participación, aunque sea de manera puntual, en organizaciones sociales del entorno, de los y las estudiantes que realizan el curso ICID.
- Tras la experiencia PACID, las estancias prácticas, algunas estudiantes sí se han implicado de manera más estable con ONGD de su entorno, aunque la valoración global es que no es un número demasiado alto.
- Las estancias PACID, en general, son para ellos y ellas, fundamentalmente, una experiencia vital, pero no está tan claro que suponga una transformación notable en el grado de cognición y conciencia ante las desigualdades de estos estudiantes.
- El discurso de la primera generación de la educación para el desarrollo, el enfoque «caritativo-asistencial», está muy presente en muchas de las personas que inician el proceso, igual que ocurre en buena parte de la población castellano-leonesa (Doménech, E. *et al.*, 2012). Tras su paso por el curso ICID sí que observamos algunos avances notables, pero tras el paso por la segunda fase, al leer las memorias, vemos que persisten algunos elementos discursivos muy centrados en este enfoque.
- La organización de actividades de sensibilización a su regreso no siempre se ha garantizado. En muchas ocasiones desde la propia Oficina de Cooperación Internacional para el Desarrollo no se ha tenido capacidad para impulsar estas iniciativas, y el regreso de las participantes a sus quehaceres habituales ha supuesto que las energías con las que retornan no se aprovecharan suficientemente.
- En cuanto a otros objetivos, como el establecimiento de vínculos con profesorado UVa, a través de la tutorización de las prácticas, sí podemos realizar una evaluación positiva, en general.
- El programa también ha permitido establecer relaciones con ONGD del entorno de la UVa, universidades del sur, y contrapartes en países empobrecidos, aunque aún no se ha logrado vínculos lo suficientemente estables como para lanzar algún programa de cooperación mutua más amplio, a medio y largo plazo.

*Eficiencia.* Análisis de los resultados con relación al costo; es decir, análisis de la transformación de los insumos en productos mediante la realización de determinadas actividades.

Este criterio es el que más debate nos ha generado, desde el principio. El coste fundamental del programa, además del tiempo y esfuerzo de gestión y organización que supone, son las bolsas de viaje. Si estimamos una media de 1.500 € por estudiante seleccionado, ¿no resulta un coste demasiado elevado por persona, para alcanzar de manera no totalmente satisfactoria los objetivos de sensibilización que nos marcamos?

La pregunta ha estado presente desde que iniciamos el programa, en 2008, y en estos momentos, en la coyuntura actual, parece que se hace más pertinente.

Analizando el criterio según las fases del programa, ICID resulta un curso muy satisfactorio, y con un coste asumible. Sin embargo, no vemos con tanta claridad la eficiencia de la segunda parte del programa, las estancias PACID, fundamentalmente debido al coste que suponen las bolsas de viaje.

La opción de prácticas locales solidarias, en organizaciones sociales del entorno de la UVa, nos parece que puede ser más adecuada y eficiente, para conocer de primera mano experiencias no tan diferentes de las que se pueden conocer en algunas zonas de países empobrecidos.

*Impacto.* Valoración socioeconómica global, incluyendo los efectos positivos y negativos, tanto aquellos que son deseados y estaban previstos, como los no previstos y no deseados.

- El programa, con sus tres fases, sí ha permitido que el Área de Cooperación sea conocida en la UVa, tanto por los estudiantes, como por el profesorado (a través de las demandas para la tutorización), como del PAS (por las cuestiones de gestión que implica). La difusión de la existencia del Área ha sido el primer paso para seguir trabajando con los tres colectivos cuestiones relacionadas con la Educación para el Desarrollo, como la compra pública ética, la transversalización de contenidos solidarios, etc.

- Igualmente, el programa PACID nos ha facilitado el contacto con agentes y actores de la cooperación al desarrollo en las cuatro provincias que cubre la UVa, tanto ONGD como Ayuntamientos y Diputaciones Provinciales.
- El programa ha permitido también iniciar contactos con contrapartes en el Sur, de las que hemos aprendido y con las que hemos compartido reflexiones, análisis, y propuestas de acción.
- Para los y las participantes, la experiencia vital es valorada como tremendamente impactante, en general de forma positiva, aunque ha habido un pequeño porcentaje de casos en los que la experiencia ha sido negativa.
- El curso ICID es valorado muy positivamente por la gran mayoría de sus estudiantes, manteniendo un alto grado de actividad, tanto en el foro virtual, como en reuniones presenciales, tras su finalización. A raíz del curso ICID han salido

varios grupos de trabajo para realizar en la UVa acciones de promoción del comercio justo, voluntarios para ONGD y entidades sociales, y otras iniciativas solidarias.

*Sostenibilidad.* Apreciación de la capacidad para mantener los impactos positivos del proyecto por un largo periodo de tiempo.

Existen en este momento dudas fundadas sobre si será posible mantener las ayudas económicas para las estancias, unido a la reflexión sobre su eficiencia. Sin embargo, tras cinco ediciones consecutivas, sí que podemos afirmar que las relaciones con muchas de las contrapartes del Sur, tanto del Área de Cooperación como de muchos de los estudiantes participantes, son lo suficientemente estables como para poder mantener, como mínimo, un contacto e intercambio periódico de reflexiones y experiencias, aunque sea de forma virtual.

El curso ICID no conlleva un coste tan elevado como para que no sea posible mantenerlo en el tiempo, con los efectos positivos antes mencionados.

La lista de participantes en las tres fases del programa, de los cuatro campus, es lo suficientemente amplia como para imaginar que sí es posible poder mantener la comunicación con y entre ellos y ellas, y además seguir proponiendo e impulsando iniciativas solidarias y de sensibilización casi autogestionadas por los y las estudiantes.

## CONCLUSIONES

El programa PACID ha alcanzado una serie de logros en la Universidad de Valladolid, especialmente en cuanto a incrementar la sensibilización de la comunidad universitaria, objetivo fundamental del programa. Sin embargo, aún queda mucha tarea por hacer, y es necesario valorar si el coste del programa es asumible y en cierta medida «rentable», o si es más eficiente apostar por la formación y las prácticas solidarias en proyectos y organizaciones locales, en el entorno de la UVa, asegurando una tutorización que facilite que el alumnado (y el profesorado) supere el enfoque caritativo-asistencial para avanzar en la Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global, colaborando en la formación de personas críticas y comprometidas con la construcción de un mundo más justo, sostenible, ético y solidario. Tarea de la universidad que se vuelve hoy, más que nunca, imprescindible.

*La cooperación al desarrollo desde la Universidad, de acuerdo con su misión, debe ir orientada a las bases subyacentes del subdesarrollo más que a sus manifestaciones visibles. Las operaciones concebidas a largo plazo y basadas en la educación son necesarias para producir cambios estructurales en beneficio de toda la sociedad. Por lo tanto la cooperación universitaria al desarrollo ha de enmarcarse en este objetivo fundamental: la búsqueda de mejoras sociales, mediante la modificación de estructuras injustas, ineficientes e irracionales, a través de programas que incidan preferentemente en la generación y difusión de conocimiento, en la formación de las personas, así como en la potenciación de proyectos aplicados.*

## BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS, S. y MOLINA, E. (coord.) (2006): *Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Cuadernos Solidarios. UAM 2006.
- ARIAS, S. y MOLINA, E. (2008): *Universidad y Cooperación al Desarrollo. La experiencia de las universidades de la ciudad de Madrid*, Los libros de la Catarata.
- Canal Solidario: <<http://www.canalsolidario.org>>.
- CELORIO, G. y LÓPEZ, A. (coords.) (2007): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa.
- CRUE (2000): *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE)*.
- DOMÉNECH, E. et al. (2012): *Educación para el Desarrollo en Castilla y León: cómo vemos el mundo*, Universidad de Valladolid.
- HERNÁNDEZ, R., ALONSO, J.A. et al. (2006): *III Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Ponencias y Comunicaciones*, Universidad Complutense de Madrid.
- IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Comunicaciones*, Barcelona, 2008.
- ORTEGA, M. L. (2007): *Estrategia española de Educación para el Desarrollo*, MAEC.
- SNEIJ ORIA, J. et al. (2006): *Programa de Conocimiento de Realidad de Ingeniería Sin Fronteras*. Desarrollo de la dimensión social de los estudiantes de ingeniería. Energía, participación y sostenibilidad. Tecnología para el Desarrollo Humano.
- Memorias PACID 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012*. Documentos internos del Área de Cooperación al Desarrollo de la UVa.
- UNCETA, K. (dir.) (2007): *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*, AECI.



# Análisis de la eficacia del programa de movilidad de CUD en la UEx

## Analysis of the effectiveness of the UEx CUD mobility program

Inmaculada SÁNCHEZ CASADO / María DÁVALOS GORDILLO

Universidad de Extremadura  
iscasado@unex.es  
mdavgor@unex.es

**Resumen:** La actual Oficina de Cooperación Universitaria al Desarrollo y Voluntariado (OCUDV) de la Universidad de Extremadura implementó, desde el curso 2010-11, un programa de movilidad para estudiantes universitarios en CpD cuyo impacto se ha analizado merced a un diseño de evaluación de todos los participantes implicados en el proceso: la propia Oficina de Cooperación, los centros universitarios, las entidades de desarrollo así como los estudiantes que realizaron el programa de movilidad y sus tutores tanto de la universidad como de la contraparte local. En esta comunicación pretendemos evaluar asimismo la importancia de crear nuevas sinergias basadas en la sistematicidad del trabajo en red universitario aplicado a la movilidad de los universitarios extremeños, utilizado como uno de los indicadores específicos en términos de AOD de nuestra universidad.

**Palabras clave:** movilidad; CUD; universidad; Extremadura; eficacia.

**Abstract:** The University Office of Development Cooperation and Volunteering of the University of Extremadura implemented from the academic year 2010-11, a mobility program for university students in Cooperation for Development, whose impact has been analyzed thanks to a design assessment of all participants involved in the process: the University Office of Cooperation, Faculties and Departments, development organizations and the students who completed the program and their mobility tutors both university and the local counterpart. In this paper we attempt to evaluate the importance of creating new synergies based on the systematic networking of university applied to students mobility, used as one of the specific indicators of ODA in terms of our university.

**Keys words:** Mobility; UDC; University; Extremadura; efficacy.

## 1. INTRODUCCIÓN

La actual *Oficina de Cooperación Universitaria al Desarrollo y Voluntariado* (OCUDV) de la Universidad de Extremadura implementó, desde el curso 2009-10, un programa de movilidad para estudiantes universitarios en CpD.

La posibilidad de realizar prácticas en cooperación al desarrollo respondía a una necesidad polivalente; no sólo «*sensibilizar y educar sobre CpD*» sino también capacitar como futuros/as profesionales a los/as estudiantes universitarios/as extremeños/as. Generar, así, una cultura solidaria y participativa cobra sentido si permitimos que los/as estudiantes conozcan desde el terreno la ejecución de proyectos de desarrollo; y ofertándoles, además, la posibilidad de realizar intervenciones en sedes desde ONGD y/o instituciones que trabajan CpD en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

El análisis de este programa pone en valor el trabajo de coordinación de la Oficina de Cooperación con las diferentes Facultades y Escuelas Universitarias participantes por un lado, junto con el resto de organizaciones e instituciones de desarrollo



por otro. En esta comunicación, pues, pretendemos evaluar la importancia de crear nuevas sinergias basadas en la sistematicidad del trabajo en red universitario aplicado a la movilidad de los/as universitarios/as extremeños/as.

Tal justificación descansa en que la Universidad de Extremadura (UEx), como institución «pública» y «única» de Educación Superior en nuestra Comunidad Autónoma, contempla entre su *misión-visión-valores* la responsabilidad social en la promoción de un desarrollo humano justo y sostenible. Tal compromiso no se circunscribe a su vasto territorio geopolítico o de extensión nacional, sino que se amplía por definición a una dimensión internacional. Una mirada global que promueve los derechos humanos y la equidad, donde el fortalecimiento de políticas de cooperación para el desarrollo constituye un referente identitario de la función social que está llamada a realizar.

Desde la década de los '90, los/as estudiantes de la UEx han participado en diferentes proyectos y programas de CpD que implicaban trasladarse a «terreno» en la consecución de diferentes objetivos académicos. Desde entonces se han desarrollado *Proyectos de Conocimiento de la Realidad* (PCR), *el Programa Propio de Cooperación para el Desarrollo* o de *Voluntariado Internacional*. Pero no será hasta 2009, cuando la Oficina de Cooperación para el Desarrollo y Voluntariado (OCUDV) de la UEx institucionalice lo que hasta el momento habían sido acciones esporádicas, diseñando un Programa de Movilidad que regularice la posibilidad de realizar prácticas regladas que completa la formación académica del estudiante en proyectos de cooperación internacional para el desarrollo que las ONGD españolas y contrapartes locales desarrollan en terreno.

Incardinado en este marco de actuación, la evaluación del «Programa de Movilidad para Prácticas en Cooperación para el Desarrollo» realizado por la OCUDV responde a una necesidad estratégica de EpD, es decir, precisamos de acciones planificadas para «educar y sensibilizar sobre cooperación al desarrollo» a los/as estudiantes universitarios/as extremeños/as; esta política de desarrollo debe generar una nueva cultura, permitiendo el acceso a la solidaridad desde la participación en proyectos bien realizados en terreno o bien en sedes de ONGD y/o instituciones que trabajan cooperación al desarrollo en la CCAA de Extremadura.

Efectivamente, la transformación de las estrategias de universalización de las Universidades y el incremento de las actividades de cooperación para el desarrollo han supuesto una permeabilidad activa e interesante. Un progreso significativo hacia valores humanos como desarrollo, sostenibilidad, equidad, inclusión social... Este programa complementa ese apartado y responde a la idea de «valor añadido». ¿Cómo? Creando capacidades, fortaleciendo institucionalmente, transfiriendo conocimientos y/o tecnologías, auspiciando consultorías de apoyo técnico, divulgando otros yacimientos de empleo... contribuyendo en definitiva al desarrollo humano, social, equitativo y justo, con la consiguiente mejora de las condiciones de vida de la comunidad receptora del proyecto de desarrollo a través de la movilidad de los recursos humanos implicados.

El modelo formativo universitario no sólo tiene que afectar a los aspectos meramente teóricos y conceptuales sino que, además, debe trabajar dimensiones más profundas del «sentir», de cualquier imagen profesionalizadora, de un modelo *per se* balanceado en competencia, eficacia, eficiencia, compromiso... del devenir instructivo salpicado de dilemas morales, de las inherentes contradicciones humanas. Por tanto su acción práctica, su despliegue académico no ocupa un simple tramo racional sino que amalgama otras variables, al margen de constructos teórico-prácticos que hayan podido ser aprendidos en su formación inicial; todos estaremos de acuerdo en que la aprehensión de los mismos se modula por elementos emocionales y no-racionales adheridos a la imagen interna de lo que será posteriormente su profesión. Como consecuencia de todo ello, entendemos que, las Universidades deben ofrecer a sus alumnos y alumnas la posibilidad de experimentar situaciones didácticas «diferentes y diferenciales» que pongan en crisis, que cuestionen sus propios modelos formativos, sus propias prácticas, tradicionalmente orientadas a los países del Norte.

Desde su origen, este programa de prácticas en CpD, trataba de dar respuesta a numerosas demandas de estudiantes universitarios/as, canalizadas a través de sus consejos de estudiantes, respecto a la realización de prácticas regladas tanto en títulos a extinguir como los nuevos grados. Con esta línea de trabajo también se validaba el papel que la Universidad ostenta, materializando *el Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo* (2006) en tanto en cuanto visibiliza la capacidad de promover la transformación social en los países más desfavorecidos propiciando la movilidad de recursos humanos en educación superior. La experiencia profesional que implica incardinarse en un proyecto sobre terreno, conduce inexorablemente a la apropiación de unos valores humanos trascendentes en pro del respeto cultural, la sostenibilidad medio-ambiental o el conocimiento de otras realidades sociales. El fortalecimiento de estas competencias profesionales de una generación a otra, garantizan, sin duda la mayor prueba de evolución académica en Desarrollo Humano.

En suma, podemos concluir que el diseño de este programa de movilidad para estudiantes en CpD queda armado bidireccionalmente y enriquece a todas las partes implicadas. Conlleva, por consiguiente, una actuación *eficaz* por las ideas-fuerza que articula en cuanto a CpD, *eficiente* por los fines que pretende en la capacitación de cada perfil competencial así como la optimización de costes para la implementación en terreno, *funcional* por la consolidación institucional de nuevas fórmulas de movilidad y red en cuanto a Desarrollo, y *coordinado* desde la Universidad de Extremadura pero con proyección nacional e internacional, con impacto en contrapartes y ONGD.

## 2. DESARROLLO

El diseño de la evaluación del programa de movilidad ha contado con el apoyo institucional de los equipos directivos, además de la implicación de cada uno de los Vicerrectorados que transversalmente tenían competencias en el proyecto. En esa

misma dirección, tanto las ONGD con sede central o delegación en Extremadura como la propia Coordinadora Extremeña de ONGD (CONGDEX) se mostraron dispuestas a colaborar, tras regularizar la relación por medio de los convenios marco de colaboración que permitían desarrollar el programa de prácticas para estudiantes en sus organizaciones y/o con sus contrapartes. Así pues se ha realizado un análisis en relación a los siguientes indicadores:

## 2.1. Análisis de la población beneficiaria

Entre la población beneficiaria del proyecto podemos enumerar, en primer lugar, a los y las estudiantes de la UEx que superasen el porcentaje de créditos que marcaban los criterios de selección de sus respectivas titulaciones, así como al resto de estudiantes de la UEx, dado que las actividades de sensibilización derivadas del programa de prácticas CpD, van dirigidas especialmente a ellos/as.

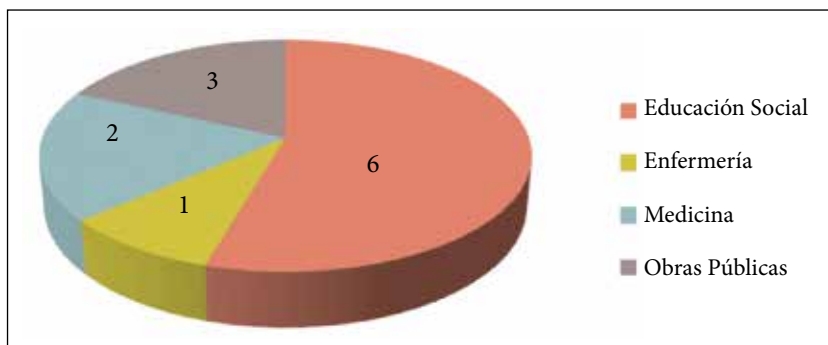
El programa también contemplaba una población beneficiaria indirecta que estaría representada por las ONGD que se nutren durante el período de prácticas CpD de los alumnos/as, de su apoyo técnico para las intervenciones, tanto en terreno como en sede e igualmente los propios beneficiarios de los proyectos a los que se incorporan los estudiantes universitarios y en definitiva sus respectivas comunidades. Dentro de la UEx, el PDI sería otro grupo beneficiario del programa de prácticas CpD, así como el PAS, puesto que existen actividades paralelas contempladas en los dos programas propios de sensibilización y EpD: USF (Universidad sin Fronteras) o Aprendizaje de los Derechos Humanos (ADDHH).

En esa línea de análisis, desde la puesta en marcha del programa en el curso 2009-10, hemos contado con un montante final de once acciones. A continuación exponemos la evaluación de los datos sociodemográficos obtenidos de esas 11 experiencias de movilidad en cuanto a los siguientes criterios:

1. Titulación del alumno/a que accede al programa.
2. Campus de la UEx.
3. Género.
4. Área donde han desarrollado su experiencia.
5. País donde se incardinaba el proyecto sobre terreno.

Tal y como observamos en el gráfico siguiente, el programa ha contado mayoritariamente con estudiantes del campo social, aunque al final se focalizó en el título de Educación Social. Quizás avalado por la versatilidad de su formación, la finalidad de la misma más próxima a los estudios de desarrollo o la organización académica que permitía un *practicum* más flexible tanto en el calendario previsto como en los contextos de trabajo.

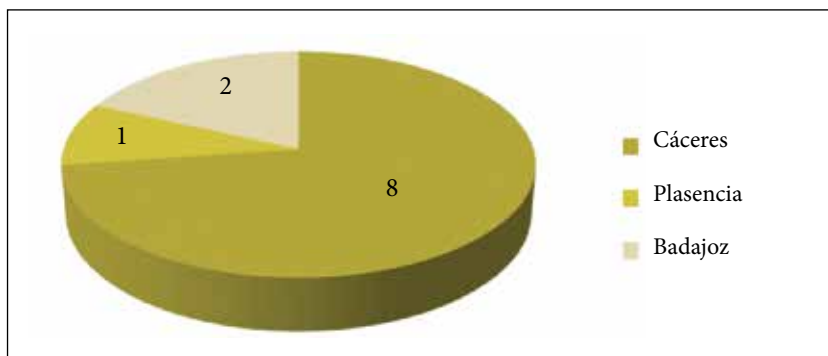
Gráfica 1. Titulaciones de los/as participantes



Señalar que el ámbito en general sanitario suele ser bastante activo, con 1 alumna de Enfermería y 2 alumnas de Medicina. Sendas experiencias fueron realizadas en calendarizaciones al margen de la propuesta oficial articulada para las prácticas específicas de la Titulación con lo que la duración de las mismas fue casi el doble que las acciones de movilidad precedentes. Al igual que ocurrió con los estudiantes de Obras Públicas que ajustaron su trabajo final en terreno al tiempo estimado para el estudio de campo.

Por último, comentar que el perfil de los/as participantes en el programa ha sido realizado en función de criterios balanceados entre los que establecía la convocatoria del programa universitario pero también en función de las necesidades que demandan las ONGD para sus proyectos. Por tanto una de las singularidades de este programa radica en que surge de la demanda real de alumnos y alumnas en formación que realizan las organizaciones de desarrollo a la Oficina de Cooperación. Ha sido tremendamente interesante los cauces establecidos para adecuar las necesidades y demandas de todos los agentes: ONGD y sus contrapartes; centros universitarios con su estructura administrativa en cuanto a regulación de plazos, solicitudes, procesos de selección... y su estructura académica a través de los tutores de prácticas, entrega de memorias, calificación de las mismas...; candidatos/as participantes seleccionados/as en las fases de formación ad hoc y por supuesto la propia Oficina de Cooperación.

Gráfica 2. Campus UEx de procedencia

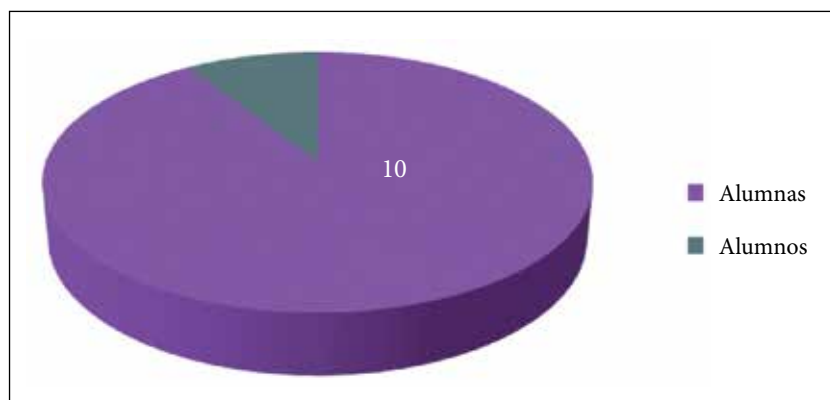


De ahí que nos interesaba también comparar la organización de los distritos universitarios existentes en la UEX. Según podemos comprobar en este segundo gráfico, el grueso general de acciones ha partido del distrito de Cáceres, que engloba también el Centro Universitario Placentino, es decir 8 experiencias de movilidad del propio campus universitario de Cáceres y 1 de Plasencia frente de 2 estudiantes de Badajoz.

Una de las razones que puede explicar estos datos obedece a la mayor disponibilidad en cuanto a la acogida del programa de movilidad, su cofinanciación específica a través de becas, y también las demandas de las contrapartes que se ajustaban a los perfiles establecidos. Sería interesante para nuevas convocatorias ampliar al Campus Universitario de Mérida y sobre todo al Centro adscrito de Almendralejo, puesto que es tremendamente importante extender a cada uno de los 4 Campus oficiales existentes en la UEx, incluyendo un quinto espacio universitario como es la comarca de Tierra de Barros y su Centro adscrito si pretendemos consolidar el programa con tales experiencias de movilidad en prácticas de CpD.

Otro criterio de análisis ha sido identificar el sexo de los estudiantes implicados en el programa de prácticas en CpD. Han sido diez las alumnas que han participado en las acciones de movilidad, y hasta el momento tan solo un alumno de Obras Públicas. Esa mayoría aplastante, decrecía en los procesos de selección previos puesto que en la formación inicial realizada por la Oficina ha coexistido una proporción en torno a un 20% de alumnos. Incluso podemos indicar como dato curioso que en un principio los dos alumnos seleccionados de Obras Públicas eran hombres, pero que una vez finalizado el periodo de formación, uno de los estudiantes renunció y se seleccionó al siguiente, que correspondía a una estudiante.

Gráfica 3. Género de los/as participantes



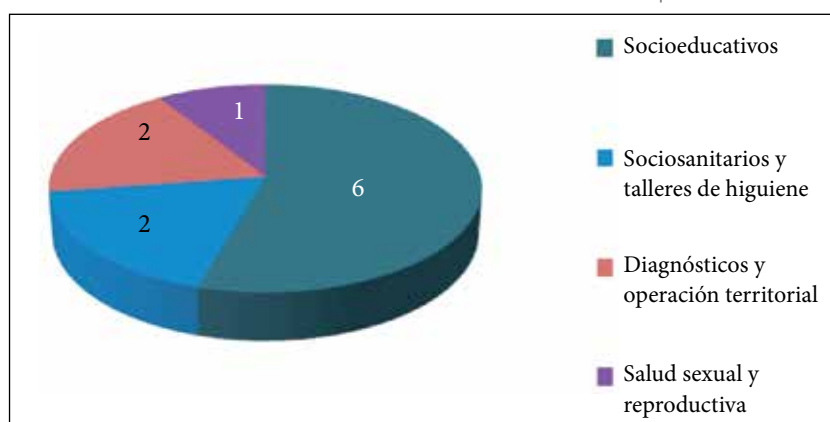
En esa dirección y a la luz de tales experiencias analizadas podemos inferir que aunque los datos oficiales universitarios generales contemplan que más de la mitad son estudiantes universitarias de sexo femenino, el porcentaje de mujeres que optarán por trabajar en CpD supera al de los hombres de forma aplastante.

Esta inferencia contrasta en cierto sentido con el informe presentado por la CONDGDE hace más de siete años, en donde se exponía que el personal que trabaja en las ONGD es mayoritariamente femenino, 71,5% de mujeres frente al 28,5% de hombres. Abundando en este estudio nos encontramos que el porcentaje de mujeres en sede se incrementa respecto a la media en torno a un 75%, mientras que en el extranjero, esto es como «cooperante», la proporción entre hombres y mujeres era casi paritario: 49% de mujeres frente 51% de hombres.

El cuarto criterio de análisis que hemos definido respecto a la población beneficiaria responde a la necesidad de identificar el campo de trabajo donde el estudiante podría incardinarse de acuerdo a la demanda del proyecto en terreno facilitada por la ONGD y su contraparte de referencia. En la gráfica n.º4 presentamos las áreas específicas donde los/as alumnos/as han desarrollado sus prácticas en CpD. Al final distinguimos que algo más de la mitad de las experiencias de movilidad se han centrado en proyectos de carácter educativo. La formación sigue siendo un foco principal de demanda en el sentido estricto, frente a los 2 estudiantes que trabajaron en proyectos relativos a la identificación territorial. El diagnóstico efectuado para futuros proyectos fin de grado implicaba la posibilidad de que dicha ordenación territorial fuera utilizada como consultoría técnica a coste cero dentro de las posibilidades que brinda la ingeniería civil, su tecnología apropiada y la investigación de estos temas para el desarrollo.

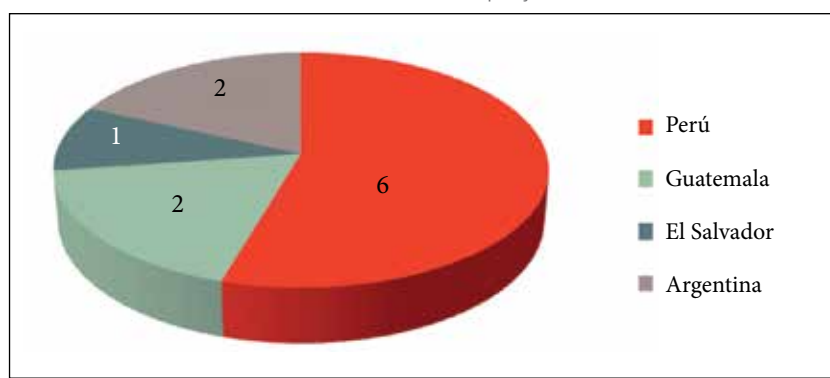
El otro núcleo lo conformaba el área socio-sanitaria puesto que dos de las estudiantes estuvieron apoyando a la enfermera y al médico de la clínica de la comunidad donde se situó el proyecto. Esta primera tarea se complementó con su participación en cuanto al diseño y posterior colaboración en la impartición de talleres de higiene a los/as alumnos/as de la escuela de la comunidad. En este mismo campo socio-sanitario otra de las experiencias de movilidad se centró exclusivamente en apoyar proyectos sobre salud sexual y reproductiva, impartiendo talleres sobre este aspecto a la comunidad donde estaba inserto el proyecto de la organización receptora, colaborando en la detección de necesidades y apoyando el diseño, la planificación así como la evaluación de las actividades llevadas hasta la fecha.

Gráfica 4. Áreas donde los alumnos/as han desarrollado sus prácticas



Esta quinta gráfica donde exponemos los países donde se encontraban los proyectos que implementaban las ONGD en terreno, representa otra de las singularidades del proyecto, es decir, el/la estudiante se inscribía en este Programa sin saber dónde desarrollaría su experiencia finalmente, por lo que el efecto llamada o «agencia de viajes» que sucede con frecuencia en este tipo de programas donde el/la alumno/a acude con la idea de poder viajar a tal país u otro de manera gratuita quedaba controlado. Como hemos explicado anteriormente, la selección se hacía en función de las necesidades de las ONGD, en los lugares que ellas indicaban y con el perfil determinado que requieren y no en función de las preferencias de alumno/a por una zona geográfica u otra.

Gráfica 5. Países donde se desarrollaron los proyectos



Por tanto, el programa de movilidad en CpD se ha desplegado en Latinoamérica. Perú fue el destino que acogió a más de la mitad del n.º total estudiantes (6 alumnas participantes), mientras que Guatemala y Argentina recibieron 2 estudiantes cada país; El Salvador tan sólo una, puesto que los desastres climatológicos ocurridos abortaron la posibilidad de convocar nuevas plazas en ese proyecto.

## 2.2. Análisis del Proceso formativo previo a las prácticas en CpD

Teniendo en cuenta que los/as estudiantes que participaban en el desarrollo de sus prácticas en CpD, ya fuera en terreno o en sede, eran estudiantes previamente sensibilizados a través de las actividades que viene implementando la Oficina de Cooperación, principalmente el programa de sensibilización y EpD «Universidad Sin Fronteras» y el programa de «Aprendizaje sobre los Derechos Humanos» o los distintos Seminarios impartidos en los cursos anteriores... consideramos pertinente evaluar el período formativo previo que permitía a los/as universitarios/as seleccionados/as afrontar tales prácticas específicas en CpD con un mayor conocimiento de la realidad de la Cooperación Internacional, la seguridad, el contexto cultural del país receptor, el aprovechamiento profesionalizador de la experiencia, al mismo tiempo que nos permitía analizar las motivaciones, intereses y expectativas que generaba su participación en el mismo



como «capacitación», diferencial al resto de oportunidades universitarias de prácticas en empresas convencionales o los programas de movilidad como Erasmus, Sócrates...

Utilizamos para evaluar este apartado: cuestionarios individuales, entrevistas y trabajos individuales sobre los contenidos estudiados. Al final ese resultado se traducía en una nota de cada candidato/a a cargo de los/as técnicos/as de la ONGD de referencia que explicaba el proyecto en el que iban a trabajar, los profesores-tutores de prácticas y el equipo técnico de la Oficina, que conformaban la lista de selección inicial de los/as estudiantes participantes.

Los informes de seguimiento de la experiencia, las indicaciones para la elaboración de la memoria de prácticas o del trabajo fin de carrera seguían el curso normal de cada Titulación a través de la plataforma moodle de la UEx (aula virtual y correo electrónico). Además las experiencias diarias de cada estudiante eran compartidas en un blog común como «experiencias de movilidad» a través del campus virtual de la UEx. Tales valoraciones eran supervisadas por la ONGD, contrapartes y equipo técnico de la Oficina.

En general podemos indicar que las expectativas de los/as estudiantes fueron ampliamente cumplidas, el grado de ajuste y adaptación al lugar y tareas previstas fueron satisfactorias, puesto que la nota obtenida por todos/as los/as estudiantes fue excelente (calificación ONGD y contraparte y profesor-tutor del Centro) más la entrevista final realizada desde la Oficina de Cooperación. Destacar como punto más débil que las prácticas en CpD realizadas en algunos proyectos en terreno de Perú, exigieron reconducir las actividades de ocio y tiempo libre de algunas estudiantes puesto que su alojamiento y manutención corrían a cargo de la contraparte y existieron diferencias a la hora de ajustar horarios de salida para actividades lúdicas o de uso privado.

### 2.3. Análisis de las acciones de sensibilización posteriores a las prácticas en CpD

Una parte muy importante del programa es el referido a las acciones de sensibilización posteriores a las prácticas que se llevarían a cabo en los cuatro campus de la Universidad de Extremadura y el Centro Universitario adscrito de Almendralejo. Estas acciones evaluadas positivamente por los cuestionarios de evaluación *ad hoc* de los dos programas de sensibilización y EpD existentes en la UEx, permiten que el programa de prácticas en CpD se expanda a toda la comunidad universitaria, desde el PDI hasta el PAS, y representa una acción importante de cara a la visibilidad y sostenibilidad de futuras convocatorias, al igual que el simple hecho de fortalecer la CUD en la institución universitaria extremeña.

Comentar que el proceso era sencillo de articular, así de las acciones y tareas propuestas en terreno, cada estudiante debía realizar una presentación en «power point» de su práctica real, cuyo contenido final, fotos, vídeos y explicaciones referenciales eran tutorizadas desde el equipo técnico de la Oficina de Cooperación y también por parte del profesor-tutor universitario que evaluaba su memoria. Para algunas de las

estudiantes fue un auténtico reto, explicar en su propio Centro el trabajo desarrollado como prácticas en CpD. Una experiencia como muchas de ellas indicó, única, y que animaban a sus compañeros/as a que se atreviesen a solicitar.

#### 2.4. Análisis de la población participante en el programa y calendarización

En los indicadores anteriores se ha distinguido entre los criterios barajados para seleccionar a los/as universitarios/as participantes en el programa por un lado y por otro, los aplicados a las entidades colaboradoras, de cara a discernir el criterio utilizado para la calendarización del programa y recursos destinados para el mismo.

Las entidades colaboradoras debían estar conveniadas con la UEx, y realizar una propuesta de proyectos en terreno o sede susceptibles de incorporar estudiantes universitarios/as en prácticas. De ahí, la importancia de definir claramente tareas específicas y el estudio conjunto con el equipo técnico de la Oficina de Cooperación para determinar el perfil y Titulación que más se adecuase a la demanda real de la contraparte. Ni todas las ONGD, ni sus contrapartes cumplían con disponibilidad temporal para ajustar el periodo de prácticas previsto por cada Titulación, la seguridad en el terreno de algunos proyectos no aconsejaban la incorporación de estudiantes así como la peligrosidad climatológica.

En cuanto a los costes del programa de prácticas en CpD hemos de matizar que la cobertura de gastos totales ha sido fluctuante. Los gastos correspondientes a las primeras experiencias de proyectos de desarrollo en terreno se establecieron a través de una bolsa de estudio que incluía el desplazamiento al país receptor, el alojamiento y la manutención del estudiante; la aportación universitaria merced al programa de becas de una entidad bancaria y/o becas de la Consejería de Educación permitió cubrir seguros individuales, además los centros universitarios contribuyeron al resto de la financiación, aportando de sus propios presupuestos una cantidad suficiente para poder sufragar los gastos ocasionados por el viaje mientras que la organización de desarrollo era la que aportaba la manutención o el alojamiento durante la estancia del estudiante en el país receptor. De esta manera el alumno/a sólo tendría que costearse los gastos «extras» que estimase oportuno.

Sin embargo, como consecuencia de la disminución presupuestaria en los últimos cursos académicos, la mayoría de los centros universitarios de la UEx ha eliminado esta contribución dineraria, reduciéndose actualmente su apoyo a un reconocimiento académico como «prácticas regladas» a aquellas experiencias que desarrollen sus estudiantes en proyectos de cooperación para el desarrollo en el terreno o en las sedes de sus organizaciones. En este momento, son los propios estudiantes los/as que deben costearse tales prácticas en terreno, por lo que el número total de alumnos/as interesados/as en especializarse en el sector de la Cooperación para el Desarrollo no ha disminuido, si analizamos el n.º de solicitudes recibidas en la Oficina de Cooperación de la UEx, pero sí el número de estudiantes que puede costearse estas prácticas sin ninguna ayuda económica, por lo que su participación se ha visto notablemente afectada.

### 3. CONCLUSIONES

Como conclusiones del análisis efectuado podemos indicar:

1. El Programa de Prácticas en CpD responde a la demanda de estudiantes universitarios/as extremeños/as en cuanto a la realización de prácticas regladas en el ámbito estratégico general de la CUD.

2. La asignación de un tutor/a de prácticas en la entidad receptora y otro/a en el Centro Universitario coadyuvan a transformar la propia estructura tanto docente como de gestión administrativa de la Facultad o Escuela Universitaria implicada en su desarrollo. Tal despliegue visibiliza la CUD, puesto que el hecho de difundir la convocatoria, gestionar la organización de la misma, seleccionar a los/as posibles candidatos/as susceptibles de realizar sus prácticas en CpD, utilizando la secretaría del Centro Universitario, coordinar los informes de seguimiento y evaluación de las prácticas regladas por el Vicedecanato, Subdirección o Comisión de Prácticas correspondiente, así como resolver aquellas cuestiones de ámbito académico que se produzcan a lo largo del proceso subrayan un aspecto tremendamente relevante en la normalización de los requisitos formativos del Grado cursado por el/la estudiante en cuestión.

3. La capacitación de los/as estudiantes seleccionados/as en referencia a temas básicos de cooperación internacional para el desarrollo y seguridad sobre el terreno, así como para desarrollar herramientas de motivación, percepciones y expectativas como proceso de inculturación y de adaptación al nuevo escenario contribuye igualmente a activar sinergias entre entidades y UEx, al mismo tiempo consolida el rol del coordinador de la OCUDV en el Centro Universitario.

4. Al término del programa, si se dan a conocer las intervenciones realizadas en los diferentes proyectos sobre terreno se pone en valor la CpD como un campo profesional alternativo para jóvenes universitarios/as extremeños/as. Constituye, pues, una nueva fórmula de capacitación.

5. Igualmente podemos destacar la implicación de los distintos agentes intervinientes: el propio estudiante, el Centro, el tutor/a de prácticas, la ONGD que facilita la contraparte, el socio local en el terreno y la OCUDV responsable de organizar y coordinar a todos ellos, generando así un trabajo en red tremendamente armónico. Una de las tareas principales de la OCUDV en esa dirección, será la de mejorar dentro del marco general de Educación para el Desarrollo, tal capacitación tanto de los/as estudiantes participantes en el proyecto como de todas las instituciones implicadas en su desarrollo, así como de protocolizar las diferentes actuaciones que modulan las comunicaciones, contactos o toma de decisiones iniciales, de seguimiento o finales.

6. Entre los objetivos planteados cuando se diseñó este programa en 2009 se estableció el incrementar año tras año la apuesta de cada uno de los centros por este proyecto, a través de su financiación. Hemos de indicar que tal objetivo no se ha conseguido, puesto que tal y como hemos señalado, la difícil situación presupuestaria actual en la que se encuentran la totalidad de los Centros universitarios de la UEx, y por tanto, la financiación de la bolsa de viaje no se ha consolidado. No obstante, el interés de los

alumnos/as por realizar sus prácticas en algún proyecto de desarrollo no ha disminuido, incluso costeándose ellos/as mismos/as todos los gastos que se puedan generar. En el curso actual 2012/13 contamos con un total 15 estudiantes dispuestos/as a realizar sus prácticas en CpD.

7. Una de las singularidades de este Programa es el hecho de que el alumno/a se inscribe en él sin conocer el lugar donde finalmente desarrollará sus prácticas, por lo que la variable «efecto llamada» surgida por el atractivo de los proyectos ejecutados en una zona geográfica u otra queda totalmente controlada.

8. Por último abundar en una última observación sobre su sostenibilidad puesto que este programa de prácticas se nutre de los proyectos ad hoc que desarrollan las diferentes organizaciones y entidades del tercer sector; sin embargo, debemos tener en cuenta como variable que afecta directamente a tales proyectos la disminución en los fondos destinados para tales iniciativas por parte de los gobiernos autonómicos, nacionales, europeos e internacionales. Pensamos que su primer impacto y más importante, se centrará en la disminución de los beneficiarios/as directos de las acciones en los países del Sur. Pero también afectará a muchos otros agentes y actores que contribuyen en tales iniciativas y forman parte de tales experiencias, como en este caso, los alumnos/as en prácticas de las Universidades.

9. Una vez expuestos los resultados de las once experiencias que hasta el momento se han desarrollado, la OCUDV ha redefinido su planificación estratégica de cara a repensar líneas de actuación prioritarias, objetivos y metas a medio-largo plazo para CUD en la UEx teniendo en cuenta el nuevo escenario académico (Implantación de Grados y nuevas o dobles Titulaciones, desaparición de reconocimientos de libre configuración, reajustes presupuestarios, modificación de plantillas docentes...). Entre las líneas estratégicas de la OCUDV se encuentra la de *Fortalecimiento del Programa de Prácticas para movilidad de estudiantes en Cooperación para el Desarrollo de la UEx*; en esa dirección podemos detallar posibles actividades, indicadores, responsables, costes y metas a implementar en base a la evaluación de la experiencia obtenida.

Tabla 1: Planificación Estratégica de la Oficina de Cooperación Universitaria para el Desarrollo y Voluntariado de la UEx

Acción	Indicadores	Competencia	Coste	Meta
1.1. Recibir y coordinar demandas de prácticas en CpD por parte de las organizaciones conveniadas con la OCUDV.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· N.º de solicitudes recibidas.</li> <li>· N.º de reuniones mantenidas.</li> <li>· N.º de documentos generados recibidos y enviados para coordinar el programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· OCUDV</li> <li>· Organizaciones del «tercer sector».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Financiación de la OCUDV</li> <li>· Financiación de cada organización</li> </ul>	Fortalecida una red de trabajo sólida con las organizaciones conveniadas.
1.2. Difusión del programa entre la comunidad universitaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· N.º de boletines donde se promociona el programa.</li> <li>· Mantenimiento de la web institucional con información actualizada.</li> <li>· N.º de material repartido en los Centros /entidades donde se promociona el programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· OCUDV.</li> <li>· Organizaciones del «tercer sector» con proyectos específicos en terreno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Financiación de la OCUDV</li> <li>· Financiación de cada organización</li> </ul>	Conseguido que la comunidad universitaria extremeña conozca el Programa de Prácticas para estudiantes en CpD.
1.3. Proporcionar prácticas regladas a los alumnos/as en organizaciones con sede en Extremadura, nacional y/o internacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· N.º de cartas de motivación recibidas en la OCUDV.</li> <li>· N.º de curriculum recibidos.</li> <li>· N.º de contactos realizados.</li> <li>· Cursos de formación previa impartidos y n.º asistentes a los mismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· OCUDV</li> <li>· Organizaciones del tercer sector.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Financiación de la OCUDV</li> <li>· Financiación de cada organización</li> <li>· Becas ad hoc de otras entidades</li> </ul>	Consolidadas las prácticas regladas entre alumnos/as de la UEx en organizaciones de desarrollo.
1.4. Gestionar prácticas de alumnos con organizaciones de desarrollo en proyectos de países del Sur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· N.º de cartas de motivación recibidas en la OCUDV</li> <li>· N.º de curriculum recibidos.</li> <li>· N.º de contactos realizados.</li> <li>· Cursos de formación previa impartidos y n.º de asistentes a los mismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· OCUDV</li> <li>· Organizaciones del tercer sector y contrapartes del sur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Financiación de la OCUDV</li> <li>· Financiación de cada organización</li> <li>· Becas ad hoc de otras entidades</li> </ul>	Consolidadas las prácticas regladas en cooperación para el desarrollo en países del Sur, sensibilizando y formando a la comunidad universitaria extremeña en CUD.
1.5. Evaluación del programa de movilidad de prácticas en CpD.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Informes internos de la OCUDV, de la entidad y/o socios locales en el terreno.</li> <li>· Fichas de evaluación recibidas por parte de los/as alumnos/as en prácticas.</li> <li>· Memoria de prácticas y Trabajo fin de carrera.</li> <li>· Reuniones, contactos, intervención en blog, presentaciones «power point» realizadas.</li> <li>· Calificaciones académicas de los alumnos/as.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· OCUDV.</li> <li>· Organizaciones del tercer sector.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Financiación de la OCUDV</li> <li>· Financiación de cada organización</li> </ul>	Mejorado el programa en cada una de las ediciones, hasta conseguir su consolidación y financiación estable.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- COORDINADORA DE ONG PARA EL DESARROLLO (2006): *Informe de la CONGDE sobre el sector de las ONGD*, Madrid. CONGDE.
- ESTEBAN, F. (2004): *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la Universidad*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- GIROUX, H. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó, pp. 92-93.
- MARTÍNEZ, M. (2006): «Formación para la ciudadanía y educación superior», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42, pp. 85-102.
- OFICINA DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO Y VOLUNTARIADO UEx (2009): *Memoria de actividades*, Universidad de Extremadura.
- (2010): *Memoria de actividades*, Universidad de Extremadura.
- (2011): *Memoria de actividades*, Universidad de Extremadura.
- ORTEGA, M. L. (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la cooperación española*, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- PERRENOUD, P. (2007): *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*, Madrid, Editorial Popular.
- POZO J. J. y otros (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó.
- SÁEZ, R. (2001): «La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible», *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, n.º 2, pp. 713-737.
- Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo: <<http://www.ocud.es/>>.

# Por el Desarrollo de Centroamérica. Evaluación de 25 años de cooperación universitaria en Centroamérica

For the development of Central America. Evaluation of 25 years of university cooperation in Central America

Maritza VARGAS PÁIZ<sup>1</sup> / Fernando CEREZAL<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Vicorrectora de Relaciones Externas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en León (UNAN-León)  
vrexterna@unanleon.edu.ni

<sup>2</sup>Coordinador del Programa de Cooperación con Centroamérica. Universidad de Alcalá  
cusolca.fcs@uah.es

**Resumen:** Se presenta el desarrollo de 25 años de la cooperación en Centroamérica entre la Universidad de Alcalá de España y la UNAN-León de Nicaragua, inicialmente (1987-2007), y posteriormente con las Universidades de la Red Interuniversitaria de Cooperación para el Desarrollo de Centroamérica –Red GIRA– de 2007 a la actualidad. Después de analizar las diferentes etapas y características del desarrollo de esta cooperación de 25 años, avalados por varias evaluaciones realizadas trienalmente, se presentan un resumen de las actividades, la participación de los casi 500 colaboradores, logros e impactos alcanzados y los recursos invertidos de esta cooperación, así como las principales lecciones aprendidas.

**Palabras clave:** cooperación universitaria; Red GIRA; evaluación; colaboradores; Programa de Cooperación con Centroamérica.

**Abstract:** The paper presents the development of 25 years of university cooperation in Central America between the University of Alcalá and the UNAN-León of Nicaragua (1987-2007) and afterwards with the other five Central American Universities integrated in GIRA Network. The different phases and characteristics of this 25-year programme are analyzed, backed by several triennial evaluations, and there is also a summary of the activities, results, impacts, resources invested, lessons learned and the participation of more than 500 collaborators.

**Key words:** university cooperation; GIRA Network; evaluation; collaborators; Programa de Cooperación con Centroamérica.

## 1. CARACTERÍSTICAS DE ESTA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA

### 1.1. Introducción

La cooperación con la UNAN-León de Nicaragua, iniciada en 1987 por una profesora de la Universidad de Alcalá (UAH), posibilitó una implicación progresiva de profesores, a los que se fueron sumando técnicos y estudiantes de la UAH en 1999. El ánimo de apoyar a un país que acababa de derrocar una dictadura provenía de haber salido de otra en España y de la necesidad que allí había de profesores y técnicos cualificados tras una guerra de varios años que había dejado el país exhausto.

De la presencia inicial de profesores universitarios en los finales 80 en los que primaba una buena dosis de voluntarismo y de falta de preparación para la cooperación, con un escaso o nulo apoyo institucional español y muy escasa financiación, se produjo en la segunda mitad de los 90 un avance significativo en la implicación del profesorado y de las instituciones universitarias, así como del número de proyectos, y en 1999 se avanzó en una relación muy especial entre ambas universidades con un



Hermanamiento, lo que vuelve a producir en los siguientes años un nuevo aumento en programas llegando a alcanzar 16 en el Plan Trienal 2006-2008<sup>1</sup>.

A lo largo de estos 25 años, en las seis etapas en las que podríamos dividirlos, se ha aprendido mucho por ambas partes y, en especial tras un proceso de reflexión evaluativa, en la consideración de la necesidad de superar las relaciones bilaterales y promover las multilaterales, lo que dio lugar en 2007 al inicio de la Red Interuniversitaria de Cooperación para el Desarrollo de Centroamérica –Red GIRA–.

## 1.2. El hermanamiento: una relación muy especial

El hermanamiento (1999) respondía a una relación especial entre ambas universidades durante más de 10 años, a lo largo de los cuales se había ido generando un nuevo modelo de cooperación interuniversitaria marcado por la solidaridad, la confianza y la corresponsabilidad. Es decir, una misma filosofía que fue desarrollando «de abajo arriba» la participación de las y los colaboradores a través de la coordinación del Programa de Cooperación con Nicaragua en la UAH, a demanda de las necesidades de la UNAN-León y generando equipos de trabajo en ambas universidades para llevar a cabo programas de fortalecimiento institucional (a través de planes trienales desde 1997). El Plan Trienal 2000-2002 también supuso la creación de la oficina de Cooperación Española en la UNAN-León.

Todo ello generó un avance significativo en el reconocimiento institucional en las dos universidades y, como consecuencia, un aumento de los programas y de la financiación externa, así como de la aportación económica estimada de las y los colaboradores.

El trabajo conjunto y permanente entre los dos organismos coordinadores, así como entre los responsables y colaboradores de cada programa, permitió una cooperación más estrecha y duradera, mejores resultados y, posteriormente, una mejor respuesta al reto de la regionalización. Esta cooperación ha estado marcada por varias características estratégicas:

- a) Su carácter solidario (no remunerado), tanto de profesores y técnicos como de estudiantes.
- b) Su formación de «abajo arriba» y su institucionalización en las universidades.
- c) La participación de todos los sectores de la universidad.
- d) La perspectiva largoplacista de los programas –más que a proyectos puntuales–, con planes estratégicos que buscan resultados e impactos sin olvidar los procesos<sup>2</sup>.

1. Véanse más detalles de la historia en *Caminos de solidaridad universitaria. 20 años de solidaridad para el desarrollo de Nicaragua y Centroamérica*. Universidad de Alcalá: Programa de Cooperación con Centroamérica, 2008, en <<http://pcca.uah.es/joomla>>.

2. Boeren (2003:7) lo recoge de este modo: [las relaciones] «tienen que desarrollarse hasta un determinado nivel antes de que pueda darse una cooperación con sus equivalentes del Norte que sea beneficiosa para ambas (...) Este proceso lleva tiempo. Crear departamento de la nada hasta el nivel en el que pueda ofrecer programas de doctorado y másters lleva de 8 a 12 años». Larrú (2003), asimismo, estima que hay mucha dispersión en las

- e) Una filosofía unificadora, confianza mutua y sintonía entre las universidades.
- f) La concentración en universidades de una zona geográfica con problemas bastante similares.
- g) Una visión de hacer de las universidades agentes de desarrollo en sus países y región.
- h) La promoción de la cooperación entre las universidades de Centroamérica (cooperación Sur-Sur) y la creación de redes promoviendo la coordinación intra e interuniversitaria.
- i) El seguimiento y la autoevaluación han tenido una presencia permanente, aunque con mayor profundización desde 2000.
- j) La promoción de la solidaridad, especialmente en la UAH, y a través del intercambio cultural.
- k) Cooperación que responde a las demandas de la universidad receptora, del país y de la región.

En conclusión, estas características coinciden plenamente con el Código de Conducta de las Universidades en Materia de Cooperación al Desarrollo: fortalecimiento institucional de las universidades como agentes de desarrollo de sus países, distinción entre cooperación al desarrollo e internacionalización, programas de medio/largo plazo, complementariedad con contrapartes diferentes, incorporación de todos los sectores de la comunidad y atención a los sectores más vulnerables...

### 1.3. Ejes de la cooperación

A lo largo de estos 25 años los ejes de la cooperación han ido ajustándose al desarrollo de los programas y a las necesidades de la UNAN-León y de las otras universidades centroamericanas. Todos ellos pasan por el fortalecimiento institucional de las universidades a través de un proceso progresivo de:

- Prioridad inicial a la formación de las y los docentes en la UNAN-León, con el consiguiente apoyo a laboratorios, bibliotecas y otros recursos docentes y técnicos.
- Apoyo a la creación y/o fortalecimiento de áreas, departamentos, carreras y facultades.
- Formación en últimos años de carrera, postgrados y doctorados en la UAH.
- Apoyo a la constitución de equipos para responder a problemas sociales concretos (formación de profesores de Enseñanza Secundaria, salud popular, desarrollo local, zonas de bajo DH...).
- Formación de redes de proyectos entre varias universidades para enfrentar problemas regionales.

---

acciones y falta coordinación. Así lo reconoce también el *Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo* (Art. 23) «las universidades deberán procurar el establecimiento de vínculos de colaboración sólidos y estables con sus contrapartes, evitando la dispersión de actividades o el carácter puntual y esporádico de las mismas».

## 2. LAS FASES DEL DESARROLLO DE LA COOPERACIÓN

Podemos establecer seis etapas principales en este proceso de 25 años de CUD:

- **1987-1993:** de un país en guerra (hasta 1990 y con serias necesidades de profesorado y técnicos) a los primeros proyectos de formación de profesores (principalmente universitarios) de Inglés, Matemáticas y Física; este último se consolidó como Programa de Ciencias Naturales, el de Inglés no fraguó hasta 1993 y el de Matemáticas no siguió adelante. Etapa realmente difícil con muy escasa financiación, pero que comienza a ser apoyada por un número creciente de profesores en la UAH (también de UCM y UNED).

- **1994-1998:** surgieron los programas de Computación, Microbiología, Genética, Medio Ambiente y Bioquímica; el Rector UAH visita la UNAN-León y se constituye el Programa de Cooperación con Nicaragua (PCN), lo que supone un importante salto institucional. 1998 fue el año del desastre del huracán Mitch que levantó una ola de solidaridad en la comunidad universitaria alcalaína y que sirvió de catalizador para la incorporación posterior de estudiantes. El primer Plan Trienal 1997-1999 se puso en funcionamiento.

- **1999-2002:** ambas universidades acuerdan un hermanamiento (1999) y se comienza el Programa de Economía y Administración de Empresas y se inicia la participación de técnicos a través del Programa de Gestión Administrativa y Financiera; se inician los programas de Integración Regional, el de Humanidades e Intercambio Cultural, el de Estudiantes y el de Investigación, Formación y Sensibilización. El Plan Trienal 2000-2002 se ejecuta por la oficina recién creada en la UNAN-León –Cooperación Española– y por el Programa de Cooperación con Nicaragua de la UAH. Se publica la evaluación del Plan Trienal 2000-2002.

- **2003-2005:** lo más destacado de este Plan Trienal fue el Proyecto de Reflexión<sup>3</sup> sobre los primeros quince años de cooperación. Un conjunto de talleres, a lo largo de un año y medio, que consensuaron un diagnóstico y una de sus recomendaciones de promover la multilateralización regional de los proyectos.

- **2006-2008:** la apertura a Centroamérica. El Código de Conducta para la CUD marca unas pautas muy acordes con la práctica que se venía desarrollando. El PCN se transforma en Programa de Cooperación con Centroamérica. En 2007, tras un año de contactos, las Universidades UNAN-León, El Salvador y UAH constituyeron una alianza para promover una red de universidades centroamericanas y españolas para promover el desarrollo de Centroamérica y diseñar un Plan Trienal de proyectos regionales. Se constituye en 2008 la Red Interuniversitaria de Cooperación para el Desarro-

---

3. El proyecto «Balance y reflexiones sobre la Cooperación Externa (Internacional) de la UNAN-León. Recomendaciones y sugerencias para el futuro», denominado Proyecto de Reflexión, está publicado en *Se hace camino al andar o Aprendiendo a cooperar entre universidades del Sur y del Norte*, editado por Armando del Romero y Maritza Vargas Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones, 2005, en <[http://pcca.uah.es/joomla/publicaciones/cat\\_view/47-libros.html](http://pcca.uah.es/joomla/publicaciones/cat_view/47-libros.html)>.

llo de Centroamérica –Red GIRA–, a la que se van sumando el Instituto Tecnológico de Costa Rica, las Universidades Nacional Autónoma y Pedagógica Nacional de Honduras, la Universidad Complutense de Madrid y la Bluefields Indian and Caribbean University de Nicaragua.

- **2009-2011:** acuerdo de ejecutar por la Red GIRA el primer Plan Trienal de ocho proyectos regionales centroamericanos: Desarrollo Local, Formación de profesores de CC. Naturales de E. Secundaria en la zona transfronteriza del Golfo de Fonseca, Formación de profesores de Inglés de E. Secundaria en cuatro países, Computación para el Desarrollo, Detección de Hipotiroidismo en Neonatos, Integración Regional, Ordenamiento y Gestión del Territorio, Estudiantes para el Desarrollo, y Humanidades e Intercambio Cultural. Cada uno de los proyectos tiene su propia red, en la que están algunas otras Universidades (San Carlos de Guatemala, Panamá, Chiriquí y las nicaragüenses UNAN-Managua, UNI, UNA y URACCAN).

En enero 2012 se acordó el Plan Trienal 2012-2014 con 10 proyectos regionales.

### 3. PRINCIPALES RESULTADOS E IMPACTOS MÁS DESTACADOS DE 1987 A 2012

#### **Facultades, departamentos y centros académicos** (*nuevos o reforzados*)

- Creación de la Facultad de CC Económicas y Empresariales, los Departamentos de Inglés y Computación, la Escuela de Enseñanza de Español para extranjeros (NICALINGUA), el Centro de Estudios para la Integración Regional (CIPEI) y el Centro de Documentación para la Integración regional (CEDIR, reconocido como el primer centro de documentación de la UE).
- Áreas (reforzadas) de Bioquímica, Derecho de Integración, Ecología, Física, Genética, Lengua y Literatura y Microbiología.
- Apoyo a la Casa-Museo Rubén Darío de León.

#### **Doctorados (en UAH), maestrías y postgrados (en UNAN-León, UES y UNAH)** (*oportunidades de profesionalización o reciclaje para casi 900 profesores y profesionales*)

- Doctores UAH en Genética, Integración Regional, Microbiología, Inglés y Desarrollo Local (6, en proceso).
- Maestrías en UNAN-León en Computación (3), Didáctica de la Física (y un postgrado), Didáctica de Inglés (2 y 4 postgrados), Integración Regional (2), Recursos Naturales e Impacto Ambiental (2), Bioquímica, Lengua y Literatura Hispánica.
- Maestría en UNA de Honduras: Ordenamiento y Gestión del Territorio.
- Maestría en UES y UNAN-León: en Desarrollo Local.
- Maestría en la Universidad de El Salvador: en Didáctica de Inglés.
- Postgrado UNAN-León: en Promoción de la Salud.

**Apoyo estratégico para nuevos estudios de pregrado**

- Licenciaturas en Computación, Economía, Administración de Empresas, Contaduría, Mercadotecnia, Ingeniería en Sistemas de Información y Maestro de Inglés ( $\approx 30\%$  alumnos actuales de la UNAN-León).
- Asesoría en los estudios de la Facultad de CC. Espaciales de la UNAH.

**Apoyo estratégico a servicios generales (renovados o reforzados)**

- Informatización y reorganización de la gestión financiera de la UNAN-León (aplicación informática *Universitas XXI*, capacitación del personal administrativo, asistencia técnica para adaptar la aplicación e integración de la UNAN-León en el equipo interuniversitario OCU).
- Extensión del proyecto anterior a la UNAN-Managua y a la UNA de Nicaragua.
- Asesoría en la formación y construcción de Archivos universitarios en la UNAN-León inicialmente y en la UNAN-Managua, UNI y UNA (creando la Red RAUN) y en U. de Panamá y Chiriquí.

**Equipamientos para bibliotecas, laboratorios y servicios generales**

- Refuerzo de biblioteca en las áreas en las que ha habido un programa de cooperación.
- Refuerzo de laboratorios en las ocho áreas experimentales en las que ha habido un programa de cooperación con la UNAN-León y del laboratorio de control remoto del Observatorio Astronómica de Suyapa (UNAH).
- Refuerzo de los equipamientos necesarios para impartir una maestría en Desarrollo Local con dos sedes (UES-San Vicente y UNAN-León).

**Servicios a la comunidad (salud, educación y cultura)**

- Laboratorio de bioanálisis clínicos a bajo coste (UNAN-León) e introducción de la detección precoz del hipotiroidismo en la red pública de salud de Nicaragua.
- Educación sanitaria y control del agua en dos áreas rurales de León.
- Capacitación de maestros empíricos de Secundaria en el área de CC Naturales (Nicaragua) y de maestros empíricos de Secundaria en el área de Inglés (Nicaragua) en la zona transfronteriza del Golfo de Fonseca y una zona rural de Costa Rica (Inglés).
- Apoyo a la creación del Grupo de Teatro de la UNAN-León.
- Semana del Hermanamiento en la UNAN-León (2001).

**Congresos, seminarios y talleres científicos en la UNAN-León**

- Seminarios: Bioquímica y Biología Molecular para la Salud, Cervantes y Rubén Darío, Enseñanza del Español a no hispanohablantes y organización de Empresas, Foros de Integración Regional (2) y Jornadas de Desarrollo Local.
- Congresos: Computación para el Desarrollo (5), Enseñanza del Inglés (2 y 7 Conferencias en varias zonas), Enseñanza de la Física (Congreso), Integración Regional (2).
- Talleres: Educación y promoción de la Salud (4).

### **Asistencia y asesoramiento técnico**

- Asesoramiento técnico sobre el Sistema de Gestión Financiera 2000 de la UNAN-León.
- Asesoramiento a la titulación de Ingeniería en Computación en el CUNOC-USAC de Guatemala.
- Asesoramiento a la titulación de Ingeniería en Computación en las universidades URACAN y BICU (Costa Atlántica de Nicaragua).
- Asistencia técnica a los Servicios Informáticos de la UNAN-León.

### **Encuentros interuniversitarios de cooperación**

- Proyecto de reflexión: UAH (julio 2003), UNAN-León (julio 2004), UAH (feb. 2005) y UAH y Casa de América (nov. 2005). UAH y Casa de América, noviembre 2005.
- Reuniones de la **Red GIRA** (14)<sup>4</sup>
  - UNAN-León: feb. 2007, feb. y jul. 2008, feb. 2010, enero 2012.
  - UES: jul. 2007, feb. 2009, feb. 2010, enero 2011.
  - ITCR: jul. 2009, jul. 2011.
  - UPNFM: jul. 2010.
  - UNAH: jul. 2012.
  - UAH: nov. 2008 (XX aniversario y Red GIRA).

### **Generación de redes regionales de proyectos de la Red GIRA**

- Desde 2007 se han ido conformando redes en torno a los proyectos de: Desarrollo Local, Formación de profesores de CC. Naturales (FECINCA), Formación de profesores de Inglés (MEIRCA), Computación para el Desarrollo (COMPDES), Humanidades e Intercambio Cultural (Proyecto «Voces de mujeres en la literatura centroamericana»), Bachilleres Geográficamente Alejados y Red de Archivos Universitarios de Nicaragua (RAUN).
- Algunas redes incorporan a otras universidades que no están integradas en la Red GIRA (USAC-CUNOC, Panamá, Chiriquí y las nicaragüenses UNAN-Managua, UNA, UNI y URACCAN).

### **Oportunidades de investigación, formación y sensibilización en la UAH**

- Doctores en Ecología (2), proyectos fin de carrera (13).
- Campus Sociales en Centroamérica –12– (Nicaragua y El Salvador) = 311 estudiantes.

---

4. El Plan Director de la Cooperación Española 2009–2012, especialmente, plantea la necesidad de formar redes para una mayor eficacia de la cooperación, así como la concentración de la ayuda en un número limitado de países y sectores. En concreto, dicho Plan considera países de prioritarios (como Países Menos Adelantados, Bajo Ingreso o Renta Media Baja) a Honduras, Nicaragua, El Salvador y Guatemala; a Costa Rica (país de renta media) se le considera un apoyo en la promoción de la cooperación Sur–Sur y del desarrollo regional. Asimismo, la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo (2005) expone que «la fragmentación excesiva de la ayuda a escala global, nacional o sectorial disminuye la eficacia de la ayuda».

- Cursos de verano en la UAH (6 cursos, 400 alumnos).
- Curso propio en la UAH (Cooperación al Desarrollo) (3 x 40 alumnos).
- Semana de la Cultura Nicaragüense en Alcalá (2002 y 2006).
- Encuentro Interuniversitario para la Cooperación al Desarrollo de Centroamérica (2005).
- Jornadas de cooperación (2).
- Proyecto «Voces de mujeres en la literatura centroamericana».
- «UAH, la solidaridad necesaria»: encuesta a 1.173 miembros de la UAH en 2008 para conocer su visión de la CUD y su disposición a colaborar solidariamente.
- Ciclos de cine centroamericano y de cooperación (5).
- Proyecto «Voces de mujeres en la literatura centroamericana» (seis escritoras), realizado en UNAN-León, UAH, UAM y Casa de América en 2011, presentaciones del libro «Voces...» en 2012 y en España en octubre 2012 (1 escritora).
- Encuesta «UAH, la solidaridad necesaria», realizada en 2008 a 1.173 docentes, PAS y estudiantes para conocer la visión de la comunidad universitaria respecto a la CUD y sobre su disposición a colaborar solidariamente.

#### **Publicaciones editadas y comunicaciones a congresos científicos**

- Libros: 19.
- Audiovisuales: 6.
- Comunicaciones a congresos de CUD en España (26).
- Comunicaciones a congresos especializados y revistas nacionales e internacionales (19).

En resumen, con todas estas actividades estamos refiriéndonos a temas como el fortalecimiento institucional de las universidades tanto centroamericanas como españolas, la incorporación de la CUD en la Universidad, la coordinación inter e intrauniversitarias, la regionalización de las universidades centroamericanas y también la internalización de las universidades españolas, la formación e investigación, además de generar acercamiento intercultural, sensibilización y experiencias profesionales de importancia tanto en centroamericanos como españoles.

#### **4. COSTES FINANCIEROS Y APORTACIÓN ECONÓMICA ESTIMADA DE LOS COLABORADORES<sup>5</sup>**

La ejecución económica 1987-2011 ha sido de 7.895.411 € ( $\pm$  9.474.493 \$<sup>6</sup>) (véase Cuadro 1), que se desglosa en un 68% de aportaciones financieras: UAH 27%, universi-

5. Análisis realizado por Belén Ocaña, administradora del PCCA (2000-2009), actualmente técnica del Área de Cooperación de la Fundación General de la Universidad de Alcalá. Véase su aportación a estas Jornadas «25 de Gestión del PCCA»

6. Ratio de cambio medio aproximado 1 € = 1,2 \$.



dades de la Red 11%, y las aportaciones externas 30%. La dedicación solidaria estimada (no remunerada) de los profesores y técnicos colaboradores de UAH (y otras Universidades colaboradoras españolas) el 32%.

Cuadro 1

EJECUCIÓN ECONÓMICA 1987-2011			
	Financiación	Dedicación solidaria UAH	Total
Universidad de Alcalá	2.122.149 € 27%	2.514.608 € 32%	4.636.757 € 59%
Universidades de Centroamérica	893.649 € 11%		893.649 € 11%
Aportaciones externas	2.365.005 € 30%		2.365.005 € 30%
<b>Total</b>	<b>5.380.803 €</b> <b>68%</b>	<b>2.514.608 €</b> <b>32%</b>	<b>7.895.411 €</b> <b>100 %</b>

## 5. ANTECEDENTES DE ESTA EVALUACIÓN

El seguimiento y la evaluación ha sido una preocupación desde el inicio de la cooperación, aunque inicialmente se partía de un conocimiento poco estructurado para una realización sistemática y basada en criterios; las relaciones entre los responsables de programas y entre los coordinadores de ambas universidades posibilitaron, de todos modos, ir valorando los procesos y los resultados.

Es a partir de 2000, por compromiso de los responsables de los programas y con el refuerzo de los dos organismos de cooperación en ambas universidades, cuando se comienzan a sistematizar los procesos de seguimiento y evaluación. El enfoque ha sido de autoevaluación de modo que hubiera una mayor implicación y apropiación por las contrapartes, un mejor fortalecimiento y una mayor cohesión de cada uno de los programas, así como un medio de rendición de cuentas ante las universidades y los financiadores externos<sup>7</sup>.

Las evaluaciones realizadas y publicadas han sido la del Plan Trienal 2000-2002, los proyectos financiados por la Comunidad de Madrid en 2005, el Plan Trienal 2000-2008 y el Plan Trienal 2009-2011. Hay que destacar muy especialmente el Proyecto de Reflexión realizado de 2003-2005 (del Romero y Vargas 2005) que evaluó 15 años de cooperación con la UNAN-León de las cuatro universidades españolas de mayor cooperación con ella (UAH, UB, UV y UZ), así como de la cooperación sueca, france-

7. Una tendencia muy extendida en la CUD ha sido la de no evaluarla o cuando se ha hecho ha sido en forma de auditoría externa, en la dirección donante-receptor, lo que he disminuido la apropiación por las contrapartes del Sur (Larrú 2003: 15).

sa, japonesa y OPS, con apoyo del ITCR. Una de las conclusiones del proyecto era la necesidad de superar las relaciones bilaterales (que pueden generar más dependencia) y promover las relaciones multilaterales a través de redes. La UNAN-León recogió las conclusiones del Proyecto de Reflexión en el documento de «Propuesta de nueva política de cooperación» (diciembre de 2004). Todos ellos han proporcionado los datos para esta evaluación de 25 años. De este reto surgió la Red GIRA.

## 6. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LECCIONES APRENDIDAS

Los aspectos evaluados que se presentan en esta comunicación son el fortalecimiento institucional y la multilateralización. Otros aspectos, como la mejora científica, docente y técnica, la participación estudiantil, la extensión social de los programas, y las actividades de investigación, formación y sensibilización merecen un tratamiento más extenso, aunque muchas de las actividades y resultados presentado en el punto 3 aportan datos para su comprensión.

### 6.1. El fortalecimiento institucional

Los dos problemas más importantes que se diagnosticaron en el Proyecto de Reflexión eran la insuficiente inserción institucional de la cooperación externa y la incierta sostenibilidad de los programas y proyectos, tanto en la UNAN-León como en las universidades españolas que participaron en él (UAH, UB, UV y UZ. Estos aspectos ya habían sido diagnosticados en gran parte en el documento de «Propuesta de nueva política de cooperación» (2004).

#### a) Inserción institucional de los programas y proyectos

La UNAN-León en su documento «XX años de cooperación universitaria entre la UNAN-León y la UAH» (2008) recoge algunas recomendaciones respecto a la institucionalización de los programas y proyectos fruto de las evaluaciones realizadas (reducido):

1. La UNAN-León, dentro de sus políticas, no debe aceptar cualquier oferta u oportunidad de cooperación sino solamente aquellas que se correspondan con las actividades sustantivas y su Plan Estratégico y comprometerse a hacer demandas cuando tenga la capacidad suficiente para llevarlas a la práctica.
2. Implementar la planificación estratégica de programas o proyectos a mediano y largo plazo evitando la fragmentación de esfuerzos en pequeñas acciones de poco impacto.
3. Que los departamentos asignen el tiempo necesario a los equipos de los programas y/o proyectos para la organización y ejecución de los mismos.
4. Que haya una disposición política de parte de las autoridades facultativas e institucionales orientada hacia el desarrollo de proyectos que causen un mayor impacto al desarrollo económico y social del país...

5. Que las autoridades institucionales apoyen los programas y/o proyectos para evitar la personalización de estos en los coordinadores, propiciando la participación de los integrantes para favorecer el trabajo en equipo.
6. Crear un equipo de apoyo para la oficina de cooperación española para llevar un seguimiento más continuo y cercano de los programas.
7. Que la participación de los decanos/as y jefes/as de los departamentos en cualquiera de las fases de los programas y/o proyectos sea efectiva.

*En la UNAN-León:* Consideramos que esta nueva política de cooperación de la UNAN-León representaba un avance importante y sentaba los parámetros en los que se debía encuadrar la cooperación. Podemos decir que hubo desde 2004 una progresiva apropiación del hermanamiento y de los programas por parte de la UNAN-León, que se concreta en: mejora de la pertinencia y calidad de los programas y proyectos, el mantenimiento de la oficina de Cooperación Externa, la constitución del equipo de coordinación de la cooperación (decanos y responsables de programas), la regionalización de los programas y proyectos, la creación de la Red GIRA y los informes evaluativos semestrales, anuales y trienales.

Hay, no obstante, aspectos a mejorar, que requieren una clara y decidida aplicación de esta política:

- En concreto: el refuerzo de la oficina de Cooperación Externa, un mejor funcionamiento del equipo de coordinación de la cooperación, una mayor cohesión de los equipos de cada programa y una mejor coordinación con las contrapartes, una mayor divulgación de los programas a lo interno y externo de la Universidad.
- Un seguimiento y una evaluación más profundos, aunque los esfuerzos han sido de importancia.

*En la UAH:* El proceso en la UAH pasó de un desconocimiento de qué era la CUD y una escasa institucionalización al Hermanamiento, a la constitución posterior del Programa de Cooperación con Centroamérica y a una significativa implantación en la UAH como proyecto institucional. Hay que destacar el apoyo, a través de la UNAN-León, para la constitución de la Red GIRA y las redes de proyectos, así como los planes trienales de cooperación (desde 1997).

El avance de coordinar las Universidades españolas más comprometidas con la UNAN-León (UAH, UB, UV y UZ), firmado por los respectivos rectores (nov. 2005), no dio los frutos esperados. Por otro lado, la propuesta de constituir el Programa de Cooperación con Centroamérica como centro propio de la UAH para la cooperación en Centroamérica, inicialmente aceptado por el Rectorado, tampoco fructificó, lo que generó un claro desequilibrio entre el proceso de multilateralización de los proyectos y la ampliación a más universidades y países centroamericanos y la falta de desarrollo institucional en la UAH. En resumen, el fortalecimiento institucional en la UAH ha sido parcial.

## b) La participación de los colaboradores

Los planes de programas a mediano y largo plazo no serían viables sin la aportación solidaria de las y los colaboradores. La experiencia de esta cooperación ha sido una organización de responsables o coordinadores de cada programa, de directores académicos o técnicos si el programa lo requiere (especialmente en maestrías y trabajos especializados), y de colaboradores para las necesidades concretas (cursos, asesorías, actividades de intercambio cultural...). La mayor parte de los colaboradores de los programas y proyectos han sido profesores y técnicos de la UAH, aunque se han incorporado otros colaboradores de otras instituciones, principalmente de la UCM.

De 1987 a 2011 ha habido 1.392 desplazamientos: 826 de UAH a Centroamérica<sup>8</sup> (547 profesores y técnicos y 279 estudiantes); 345 estudiantes de últimos cursos, profesores y autoridades de universidades de la Red han realizado estancias de actualización, formación o visitas institucionales en la UAH y ha habido 221 intercambios intercentroamericanos. A ello se suma la dirección y coordinación general del PCCA en UAH, de los responsables de programas y la atención (tutores) a los 345 visitantes en la UAH (36,8 años). Todo ello suma 1.315 meses/109 años (Cuadro 2).

Ha habido, no obstante, una insuficiente integración académica y técnica de los colaboradores en la estructura universitaria. En cierta medida se considera que las actividades de cooperación son colaterales al resto de actividades universitarias; algo que se hace individualmente «porque gusta». Esta realidad reduce la comprensión y la eficacia de la cooperación tanto en las universidades centroamericanas como españolas (planteamiento que potencia el voluntarismo, reduce la sostenibilidad y, en concreto en España, entra en colisión con el Código de Conducta para la CUD).

Cuadro 2

Colaboradores, desplazamientos y tiempo dedicado						
	Profesores y técnicos		Estudiantes		Total desplazamientos	Duración estancias y atención en UAH
	Número	Duración	Número	Duración		
UAH en CA	547	304,3 m = 25,4 años	279	556 m = 46,3 años	826	860,3 m = 71,7 años
Estancias en UAH	345	949 m = 79 años			345	(79 años / 15% = 141,6 m)
UAH en UAH		441,8 m = 36,8 años			--	441,8 m = 36,8 años
InterCA	221	13 m			221	13 m = 1 año
<b>Total</b>	<b>1.113</b>	<b>1.708,1 m = 142,3 años</b>	<b>279</b>	<b>556 m = 46,3 años</b>	<b>1.392</b>	<b>1.315 m = 109 años</b>

8. Análisis realizado por Belén Ocaña, administradora del PCCA (2000-2009), actualmente técnica del Área de Cooperación de la Fundación General de la Universidad de Alcalá. Véase su aportación a estas Jornadas «25 de Gestión del PCCA».

c) Sostenibilidad de los programas y proyectos

Tanto la UNAN-León como la UAH han conformado oficinas de cooperación –Cooperación Española y el Programa de Cooperación con Centroamérica–, la cooperación tiene un peso muy significativo en ambas universidades y se han consensuado una filosofía y los procedimientos de trabajo (a pesar de los problemas antes planteados), se ha generado una estructura de cooperación regional –la Red GIRA– y hay redes de programas y proyectos regionales. En resumen, todos estos factores son necesarios pero no suficientes para hacer que los programas y proyectos sean sostenibles.

d) Recomendaciones

Toda cooperación de largo recorrido es susceptible de generar entropía y tendencia a rendimientos decrecientes, así como rutinas tendentes a la relajación de las responsabilidades. Es necesario:

- Reforzar la institucionalización de la cooperación, integrarla más decididamente en los planes de departamentos y facultades y fortalecer las oficinas de cooperación<sup>9</sup>.
- Avanzar en la apropiación por las Universidades de la Red y las propuestas sean más claramente marcadas desde la UNAN-León y las otras universidades de la Red.
- Mejorar la coordinación en Centroamérica y entre las universidades españolas, de modo que se amplíe la eficiencia y la eficacia.
- Marcar planes de programas de duración media (al menos trienales) y reducir los proyectos de menor tamaño.
- Favorecer y consolidar las redes y los equipos de programas y proyectos y reconocer la implicación solidaria de docentes y técnicos.
- Es necesaria la búsqueda de alternativas de autosostenimiento y movilización de recursos a nivel local y regional para reducir la dependencia.

e) Lecciones aprendidas

- La sostenibilidad de los programas y proyectos a mediano y largo plazo depende de su grado de institucionalización. Hay que conjuntar la voluntad institucional con la voluntad y los intereses de personas para la sostenibilidad y la viabilidad de los programas, lo que posibilita la apropiación y la alineación con las necesidades institucionales.
- La planificación, el seguimiento y la evaluación se han mostrado muy eficaces para la mejora de los programas y proyectos. Son procesos que permiten el empoderamiento de los actores, el desarrollo de las capacidades y una mejor rendición de cuentas.

---

9. «En un entorno de baja calidad institucional el efecto de la ayuda puede ser nulo o negativo» (Alonso y Ocampo 2011: 22).

## 6.2. La multilateralización y la formación de redes regionales

Uno de los objetivos estratégicos del Plan Trienal 2009-2011 –Por el desarrollo de Centroamérica– era avanzar en la multilateralización de los programas y proyectos a través del fortalecimiento de la Red GIRA. Esta regionalización era una de las principales recomendaciones del «Proyecto de Reflexión». Veamos varios aspectos de este objetivo:

- a) La Red GIRA es una red de referencia en el contexto centroamericano por:
  - Seis universidades centroamericanas, UAH y UCM conforman la Red GIRA actualmente.
  - Hay seis redes de proyectos, en las que están incorporadas otras siete universidades.
  - Se ha ejecutado y evaluado el primer Plan Trienal 2009-2011.
  - Reconocida por el CSUCA (Consejo Superior Universitario Centroamericano) en 2009.
  - Los programas y proyectos se vienen coordinando con otras instituciones: Ministerios de Educación y Salud, organismos departamentales, alcaldías y alianzas municipales, y ONG.
  - Los intercambios y las reuniones regionales tienen un peso importante para la planificación, el seguimiento y la evaluación de los programas y proyectos, así como para la internacionalización de las universidades y la generación de equipos de trabajo e investigación.
- b) Algunos aspectos por mejorar:
  - La escasa imbricación y visibilización de la Red en las universidades y en sus países.
  - La actual organización necesita una mayor agilidad e intercomunicación entre las contrapartes, tanto en la Red como en las redes de programas y proyectos.
  - La búsqueda de financiación externa desde la propia red tanto local como regionalmente.
  - Una mayor presencia regional e internacional, que señale la necesidad de mantener a Centroamérica en la agenda de la cooperación.
- c) Lecciones aprendidas:
  - La alianza de universidades para abordar proyectos regionales conjuntamente es sumamente valiosa pues promueve la cooperación Sur-Sur y la cooperación triangular, lo que permite desarrollar la complementariedad entre universidades, el intercambio de experiencias, mayor eficiencia en el uso de recursos, unas sinergias más cercanas a los contextos regionales y la promoción de la corresponsabilidad ante los problemas regionales.
  - La Red GIRA y las redes de universidades para abordar problemas regionales no sólo favorecen la internacionalización, la actualización y la investigación de su profesorado, sino que promueven el papel de las universidades como agentes de desarrollo y los valores de solidaridad en sus comunidades.

- Las redes, asimismo, promueven la integración nacional y regional de las universidades «desde abajo», en especial por parte de las universidades centroamericanas. Son punto de referencia para desarrollar la internacionalización en las universidades con alto contenido de movilidad académica y estudiantil.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J. A. y OCAMPO, J. A. (dirs.) (2011): *Cooperación al desarrollo en tiempos de crisis*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- BOEREN, A. (2003): «Soplado en el viento: tiempos de cambio para la cooperación al desarrollo en educación superior», en <[www.idee.ceu.es/Portals/0/Actividades/Boeren\\_Ad\\_Espanol.pdf](http://www.idee.ceu.es/Portals/0/Actividades/Boeren_Ad_Espanol.pdf)>.
- CEREZAL, F. y VARGAS, M. (coords.) (2004): *Evaluación del Plan Trienal 2000-2002*, Universidad de Alcalá: Programa de Cooperación con Centroamérica, en <<http://pcca.uah.es>>.
- CEREZAL, F.; VARGAS, M. y DEL ROMERO, A. (2006): «Fortalecimiento de sistemas universitarios del Sur: claves y retos del Hermanamiento entre la UNAN-León de Nicaragua y la Universidad de Alcalá», *Actas del III Congreso de Universidad y Cooperación al Desarrollo*, Universidad Complutense de Madrid.
- CEREZAL, F. y GALO, E. D. (coords.): *Evaluación del Plan Trienal 2006-2008 de Cooperación UAH-UNAN-León*, UNAN-León, Editorial Universitaria.
- CRUE. *Código de Conducta de las Universidades en Materia de Cooperación al Desarrollo*, en <<http://www.ocud.es/es/antecedentes>>.
- DEL ROMERO, A. y VARGAS, M. (eds.) (2005): *Se hace camino al andar o Aprendiendo a cooperar entre universidades del Sur y del Norte*, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, en <<http://pcca.uah.es>>.
- DEL ROMERO, A. (coord.) (2008): *Caminos de solidaridad. 20 años de solidaridad para el desarrollo de Nicaragua y Centroamérica*, Universidad de Alcalá, Programa de Cooperación con Centroamérica, en <<http://pcca.uah.es>>.
- DEL ROMERO, A., HERNÁNDEZ, F. J. y GONZÁLEZ, A. (2008): «Código de conducta, compromiso institucional y solidaridad personal: la visión de la comunidad universitaria de Alcalá», *Actas del IV Congreso de Universidad y Cooperación al Desarrollo*, Universidad Autónoma de Barcelona.
- GALO, E. D. y CEREZAL, F. (coords.): *Memoria del Plan Trienal 2009-2011*, UNAN-León, Editorial Universitaria.
- LARRÚ RAMOS, J. M. (2003): «Análisis de los resultados y metaevaluación del sistema de evaluación de EuropeAid», Madrid, CECOD, Documentos para la discusión.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y COOPERACIÓN (2009): *Plan Director de la Cooperación Española*, Madrid.
- MORENO, E. (2002): *Evaluation Report of the Collaboration between Sweden and the Public Universities of Nicaragua*, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ASDI/SAREC)
- VARGAS, M. y DEL ROMERO, A. (2008): «Entre la oportunidad y la necesidad: Génesis y retos de una nueva Red Interuniversitaria de Cooperación para el Desarrollo de Centroamérica (RED GIRA)», *Actas del IV Congreso Universidad y Cooperación*, UAB.





# Evaluación de programas de movilidad en CUD. Análisis de casos en la Universitat de València

Evaluation of mobility programs in CUD.  
Analysis of cases in the University of Valencia

Esther FRESQUET SOTO / Almudena GINER LLUCH / Ximo REVERT ROLDAN

Càtedra UNESCO de Estudios sobre el Desarrollo de la Universitat de València.  
Patronat Sud-Nord de la Fundació General de la Universitat de València  
Ximo.revert@uv.es  
Catedra.unesco@uv.es

**Resumen:** La Universitat de València dispone de un presupuesto 07 para acciones de cooperación al desarrollo, haciendo un aporte sustancial a diversos programas de becas de movilidad. En esta comunicación pretendemos analizar el resultado de dos de los programas existentes una vez sus beneficiarios han finalizado su periodo de estancia en la Universitat. Queremos analizar el resultado de su experiencia, de su trascendencia laboral o académica posterior a la finalización de su beca, de su compromiso con el desarrollo humano de su comunidad de origen, de qué manera se pueden establecer indicadores que nos permitan pulsar si estos programas de becas ejercen una contribución efectiva al desarrollo, los factores o no de retorno, el tipo de demanda y los vínculos que se establecen o no con posterioridad al disfrute de la beca entre los beneficiados y el departamento universitario de acogida.

**Palabras clave:** Educación para el desarrollo; movilidad; investigación; educación superior; capacitación docente; relaciones universitarias; cooperación académica; evaluación; desarrollo local; países empobrecidos.

**Abstract:** The University of Valencia has a budget of 07 for development cooperation actions, making a substantial contribution to scholarship programs for mobility. In this paper we analyze the result of two existing programs once beneficiaries have completed their period of stay in the University. We want to analyze the result of their experience, their work or academic significance after the completion of his scholarship, his commitment to human development their community of origin, how can identify indicators that allow us press if these scholarship programs exert an effective contribution to development, or not return factors, the type of demand and links established or after the enjoy the fellowship between the beneficiaries and the host university department.

**Key words:** Education for the development; mobility; research; high education; empowerment investigator; University relations; academic cooperation; evaluation; local development; impoverished countries.

## 1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La Universitat de València desde 1991 de manera estable dispone de programas de movilidad para estudiantes provenientes de países empobrecidos. En estas décadas se han establecido diversos programas que constituyen el área de becas del programa 07. A lo largo de estos años se ha procedido a cuantificar y examinar algunos datos que tienen que ver con la procedencia de estos estudiantes, los estudios donde se concentraba la demanda, los costos de matrícula financiados por la Universitat o el porcentaje entre hombres y mujeres.

Lo que aquí presentamos es un estudio y reflexión que parte del cuerpo técnico que gestiona y ejecuta estas becas con el ánimo de estimular la obtención de resultados a partir de la experiencia universitaria de los beneficiados. Para ello hemos escogido

uno de los programas vigentes (aunque con larga trayectoria, con datos desde 2002) “Becas para la Formación de Jóvenes Investigadores”, hemos elaborado un cuestionario a partir de preguntas que hemos considerado pertinentes y hemos escogido una pequeña serie correspondiente a los tres últimos años de ejecución de estas becas: el periodo 2009 a 2011. De 56 beneficiarios identificados y a los que se ha cursado la invitación a participar en la encuesta han contestado 30, siendo creciente el número de respuestas conforme nos acercamos al momento actual. La encuesta ha tenido un carácter anónimo aunque de las respuestas pudiera deducirse, en unos pocos casos, el perfil de quien las contesto. El 52% de las respuestas ha sido de mujeres investigadoras becadas. La procedencia de los encuestados es mayoritariamente para esta serie de tres años: Cuba (32%), Argentina (16%), y Colombia (12%), seguida a distancia por Brasil y Marruecos (7%, respectivamente), Nicaragua y Uruguay.

Países	Cantidad
Argentina	9
Brasil	4
Chile	1
Colombia	7
Costa Rica	1
Cuba	18
El Salvador	1
Guatemala	2
Marruecos	4
México	2
Nicaragua	3
Perú	1
Uruguay	2
Venezuela	1
	56

El objetivo y contenido de la encuesta ha sido permitir manifestar su satisfacción e inquietudes a los beneficiados y proyectar su experiencia en el marco del desarrollo humano de sus comunidades de origen. Es decir, por una parte pretendemos obtener datos cuantificables y también sensibles que nos permitan evaluar a la Universitat de València el grado de satisfacción y pertinencia a tenor de las bases (requisitos, méritos y obligaciones) establecidas en la Convocatoria; por otro lado obtenemos datos sobre aspectos que tienen que ver con la proyección personal de cada beneficiario una vez

finalizada su estancia en relación con sus expectativas de futuro y su posible compromiso con el desarrollo humano en el seno de sus comunidades sociales de origen.

El motivo por el que consideramos importante realizar este estudio fue, en primer lugar, que no existía ningún precedente en la Universidad de Valencia en esta temática. En segundo lugar queremos cubrir un espacio, en ocasiones olvidado, dentro de las investigaciones académicas en relación a los temas de cooperación al desarrollo. Para mejorar los resultados obtenidos en relación a los objetivos de la educación para el desarrollo en la CUD de la UVV, consideramos necesario hacer evaluaciones y seguimiento de los programas de movilidad universitaria, para de este modo mejorar su calidad, su eficacia y pertinencia. Los resultados obtenidos nos deben permitir fundamentar y sensibilizar sobre la importancia de la formación y la investigación en los procesos de desarrollo humano en el mundo que nos rodea.

El programa de movilidad que analizamos debe cumplir con los objetivos de educación para el desarrollo teniendo en cuenta lo siguiente:

- En un contexto de globalización mundial en el que las leyes del mercado subordinan las metas sociales, las investigaciones que se realizan desde estos programas, englobadas en los ODM, hacen su pequeña contribución para la creación de conocimiento que permita caminar hacia otro desarrollo, el cual sea humano y sostenible.
- Además posibilita el intercambio de experiencias entre investigadores de diferentes lugares. Este intercambio fomenta un mejor conocimiento por parte de las personas del Norte respecto de las realidades del Sur, y a la inversa, el conocimiento de las realidades del Norte por los investigadores del Sur. Se produce así un re-equilibrio de horizonte de expectativas en los individuos que participan del programa.
- Asimismo estas interacciones y las relaciones que nacen de ellas, contribuyen a crear un sentimiento de interdependencia (entendemos que necesario), así como de responsabilidad compartida frente a los procesos de desarticulación de los ámbitos sociales, políticos... frente al modelo de globalización neoliberal imperante. Este tipo de programas de movilidad contribuyen a reforzar la idea de que el cambio global depende tanto del Norte como del Sur, y que para superar los problemas de pobreza, hambre, o exclusión existentes en el planeta, es necesario un trabajo conjunto, coordinado y donde se entrelace lo global con lo local, desde una sensibilidad que comprenda y se enriquezca de la diversidad cultural.

## 2. METODOLOGÍA

Para conseguir los objetivos propuestos en esta comunicación hemos observado por un lado los diversos aspectos de la convocatoria; y por otro el resultado de una encuesta *on line* directa a los beneficiarios con campos de respuesta cuantificable y otros extensivos, de carácter textual y perceptivo.

La utilización de esta metodología se debe a la facilidad de extraer gran cantidad y variedad de datos en un tiempo limitado a personas que ya marcharon de la Universitat de Valencia. Consideramos que es una manera adecuada de hacer un primer acercamiento analítico de los programas de movilidad, como ahora el de “Jóvenes investigadores” y en su caso, poder trasladar el resultado de la consulta a la misma comunidad universitaria: que bien hace sus aportaciones al 0’7 de la Universitat, o que acogió en su día a estos becarios. También nos debe servir como propuesta piloto para pulsar el alcance y evaluar otros programas de becas. Consideramos también que los individuos que han contestado estas preguntas han tenido que afrontar el resultado de su experiencia desde un enfoque de desarrollo humano que les predisponga y sensibilice respecto de su compromiso profesional y ciudadano.

La encuesta realizada se divide en cuatro apartados:

- En un primer apartado se encuentran cuestiones más generales y de identificación de la experiencia (curso en el que disfrutó de la beca, área de conocimiento, ODM en el que se encuadraría / enmarca el tema de investigación) sin tener que identificar necesariamente al beneficiario.
- En un segundo apartado se pretende obtener información en relación a los motivos por los que se solicitó la beca, y el modo en que se enteraron de su existencia, así como el cumplimiento o no de sus expectativas.
- El tercer apartado pretende extraer información sobre la contribución de esta beca una vez finalizada a la dimensión profesional o personal de cada uno de ellos, así como a la contribución de sus investigaciones al desarrollo local de sus lugares de origen.
- En el último apartado se pregunta sobre la satisfacción de diferentes aspectos durante el disfrute de la beca (acogida por parte de la UV, tutorización, prestaciones de la beca, ayuda de bolsillo, trámites para solicitar la beca, tramites durante el disfrute de la beca) y aspectos que, según las experiencias de los becados recomendarían mejorar, o quisieran destacar.

En definitiva, estas series de datos nos deben permitir observar en el tiempo si se ha producido el retorno, si el resultado de sus investigaciones y experiencia académica en la Universitat de València les ha facilitado su ingreso en el mundo laboral o de responsabilidad en la Administración de sus respectivos países, si continúan formándose o investigando o si el programa de becas y la acogida dispensada responden a sus expectativas. Del mismo modo deseamos conocer el grado en que se han cumplido los objetivos planteados por el programa de becas, observando si los resultados obtenidos han sido los esperados y planeados o si por otra parte se han producido consecuencias no planificadas, tanto si estas son positivas como si son negativas.

### 3. LA CONVOCATORIA

El Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación de la Universitat de Valencia, convoca desde hace años becas para Investigadores Invitados nacionales de países en vías de desarrollo, según las *prioridades geográficas del Plan Director de la*

*Cooperación Española para el periodo 2009-2012.* El beneficiario, adquiere o amplía conocimientos, o aprende de técnicas relacionadas con su actividad científica y/ profesional mediante la realización de un trabajo de investigación destinado a la actualización científica o técnica en un departamento o instituto de la Universitat de Valencia. Se establecen y exigen mecanismos de afianzamiento y garantía a nivel de relaciones institucionales y a nivel del personal investigador de origen y de acogida. De hecho el 50% de los encuestados manifiestan que conocieron la existencia de estas becas a propuesta de un investigador de la UV, seguido en un 27% por aquellos que la conocieron a través de los sistemas de información de sus propias universidades o centros.

Aunque no figura en el objeto de la convocatoria, los criterios de selección establecen claramente que los trabajos de investigación que concurren meritariamente hasta un 60% del total de la puntuación a obtener si se adecúan al cumplimiento de los objetivos de desarrollo del milenio y si el proyecto representa una incidencia en el desarrollo del país.

El perfil de los beneficiarios a los que va destinada esta ayuda, apenas ha variado desde el inicio. Va dirigido a menores de 40 años que estén en posesión del título de licenciatura, grado, maestría o equivalente. Deben estar vinculados por matrícula de estudios o por relación contractual, a un departamento de un centro de educación superior o de investigación de un país en vías de desarrollo que tenga suscrito un convenio de cooperación con la Universitat de Valencia.

Estas becas son incompatibles con cualquier otra beca o ayuda al estudio convocada por cualquier institución pública o privada.

Actualmente las ayudas comprenden los siguientes conceptos:

- Billeto de avión entre la ciudad de origen y Valencia.
- Alojamiento y manutención durante la estancia en régimen de pensión completa en un colegio mayor de la UVEG.
- Ayuda económica de 220 euros mensuales.
- Seguro médico no farmacéutico.

La duración de la beca es de un máximo de 3 meses, entre el 1 de enero y el 24 de diciembre del año en curso.

El procedimiento de concesión de estas becas se realiza en régimen de concurrencia competitiva y es través de una comisión de valoración formada por miembros de la Universitat de Valencia.

En los inicios de esta convocatoria la beca tenía una duración de 7 meses. Posteriormente paso a reducirse a una estancia mínima de 3 meses y máxima de 6, y desde hace unos años se ha visto reducida a 3 meses. Por otro lado, mientras que en el año 2003 se resolvieron nueve becas de Jóvenes Investigadores, en la actualidad son 25 las que se han convocado.

Dado que el presupuesto asignado a este programa no ha variado sustancialmente a lo largo de los años, podemos suponer que la reducción del periodo de estadía tenía como fin el de ampliar el número de becas a conceder, siendo así, más extensible esta convocatoria a todos los departamentos de la Universidad.

La reducción temporal de la estancia a tres meses facilita la movilidad de becarios procedentes de países que no requieren visado para estancias inferiores a 90 días.

#### 4. IMPACTO Y RESULTADOS

Durante el periodo estudiado 2009-2011, las áreas de conocimiento de los trabajos de investigación becados son mayoritariamente salud, ciencia y tecnología y educación con porcentajes que van del 28 al 21% respectivamente. A distancia están las áreas jurídico y social, gestión empresarial o humanidades. Según declaran los encuestados sus investigaciones contribuyen a los ODM: un 40% a la sostenibilidad, un 30% a la erradicación y a la educación universal, 27%, seguida de lejos por la reducción de la mortalidad infantil y la salud materna.

Los motivos por los que solicitaron la beca tienen que ver con una opción de oportunidad, pero también con el convencimiento de que no podían desarrollar su investigación en sus países de origen, principalmente por falta de recursos, pero también porque comprueban que en sus universidades no existía la línea de investigación que les interesaba.

La incidencia de esta beca en sus trayectorias profesionales o académicas nos devuelve una clara imagen: el 62% manifiesta que la beca les ha permitido proyectarse académicamente en sus universidades de origen, mientras que un 27% declara que les ha facilitado su inserción laboral en sus países de origen. De todos ellos un 36% indican que están aplicando el tema de su investigación en el sector público de manera profesional, mientras que un 48% manifiesta que en la actualidad siguen investigando. Trabajen o investiguen un 72% mantiene un vínculo con la Universidad de València. Por otra parte, un 47% entienden que su paso por la Universitat de acogida ha contribuido mucho o totalmente a la mejora de su situación social. Un 17% consideran que ha contribuido en parte y llama la atención que otro 17% manifiestan que no ha contribuido en nada, lo que podríamos interpretar como que su investigación y su paso por la Universitat de València no han sido trascendentales en su evolución personal y/o profesional.

En su percepción un 72% responden que su investigación contribuye mucho o totalmente al desarrollo de sus entornos de origen. El resto interpreta que solo ha contribuido a medias. Ninguno de ellos expresa que su investigación haya contribuido poco o nada al desarrollo. Es más, en las respuestas de texto libre, más de una cuarta parte su experiencia como jóvenes investigadores en la Universitat de València ha finalizado en su incorporación a la docencia de sus universidades de origen y/o en la lectura de tesis.

Cuando son preguntados si en la actualidad contribuyen a la mejora de las condiciones de vida de su país un 67% considera que lo hacen porque trabajan en su país. A distancia y en menor porcentaje indican que siguen investigando fuera de sus países o que contribuyen enviando remesas de dinero a sus familias (un 3,4%).

La encuesta en su último tramo planteaba cuestiones relacionadas directamente con el grado de satisfacción de la beca disfrutada. El 63,3% indica que el sistema de acogida fue totalmente satisfactorio, lo que induce a pensar que su llegada a Valencia no generó incertidumbres que no pudieran solucionar y que el nivel de integración en su nuevo lugar de residencia y de investigación resultó gratificante y respondió o



superó sus expectativas. Un 10 % indican que su acogida fue satisfactoria o bastante satisfactoria.

Respecto de la tutorización que tuvieron por parte de personal docente e investigador de la Univesitat, el 70% están muy o totalmente satisfechos. Este dato refuerza la idea de fidelización y permanencia de contacto entre investigadores/profesionales más allá de la durabilidad de la beca y pasados los años de disfrute de esta una vez producido el retorno. Una de las recomendaciones que hace uno de los beneficiarios de esta beca es que se aproveche la relación científica, investigadora y académica de este programa para estimular a los propios tutores a conocer de cerca los sistemas de investigación de las universidades de origen de los becados.

Aunque en las apreciaciones particulares alguno ha manifestado que las prestaciones de la beca podrían mejorarse respecto de la dotación de bolsillo, el 76,6% manifiestan que esas prestaciones (alojamiento, estancia, viaje, seguro y percepción mensual de bolsillo) son muy o totalmente satisfactorias. Debemos recordar aquí que la percepción mensual está supeditada al informe favorable de la evolución de su plan de investigación emitido por los tutores correspondientes. Respecto del proceso para tramitar su solicitud casi todos contestan que fue muy fácil. Ninguno indica que le fue complicado. De ello podría inferirse que realmente tanto los que solicitan la beca porque han sido requeridos por investigadores de la Universitat de destino como los que optan a ella porque se informaron en sus centros de estudios de origen perciben la convocatoria y requisitos como adecuados, administrativa y burocráticamente soportables. De manera concordante al nivel de satisfacción expresado anteriormente, las gestiones o trámites que tuvieron que desarrollar durante su estancia fueron altamente satisfactorios en un 77%. Además de percibir que el equipo técnico que les atendió a lo largo de toda su estancia resolvió adecuadamente sus necesidades o incidencias, los aspectos comunicativos y la comprensión y aceptación de requisitos y normas fue adecuado.

## 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

A nivel interno de gestión de este programa podemos concluir que estamos frente a un buen resultado por lo que respecta a planteamiento de la convocatoria, cumplimiento de objetivos y sus efectos en el desarrollo humano a partir de individuos formados y preparados. El seguimiento de futuras series de datos podría confirmar o matizar esta tendencia.

También podemos concluir que los sistemas de consulta y evaluación con posterioridad a la finalización de los programas de movilidad son una tarea desarrollable por las instituciones de acogida y no resultan complicados o costosos. En el caso que hemos presentado el análisis podría profundizarse con el acceso a las memorias de investigación realizadas al finalizar la estancia y su evaluación conjunta por parte de expertos externos a quienes tutorizaron a los jóvenes investigadores. También podría incluirse en la propia convocatoria la obligación de los beneficiarios a implicarse en procesos evaluativos que se les presenten, así como a incluir en los informes finales aspectos de su percepción

inmediata al disfrute de la beca para compararlos con los resultados de impacto que se obtengan años después de su estancia en la universidad de acogida.

En una evolución del sistema de evaluación podrían determinarse elementos de verificación que permitan medir o valorar el grado de contribución de estas investigaciones a los ODM y al desarrollo humano y sostenible. Otra posibilidad sería completar estas evaluaciones pulsando la consideración de los tutores y analizando cómo se produce y se mantiene la relación investigadora entre equipos de origen y acogida.

Varios encuestados manifiestan su apoyo a esta iniciativa de poner en marcha mecanismos de evaluación directa e incluso apuntan a la realización de foros o encuentros transnacionales donde poder intercambiar experiencias.

De igual manera la evaluación de los resultados de la movilidad a través de los diversos programas de becas y ayudas vinculados al programa presupuestario del 07 de la Universitat de València podrían y deberían sistematizarse, rindiendo cuentas y resultados de la ejecución de este presupuesto a la propia comunidad académica y a la sociedad de acogida.

Otra posibilidad hacia la que apunta este estudio es a buscar concordancias entre el resultado de los proyectos de investigación que se plantean por los candidatos y los proyectos de cooperación al desarrollo puestos en marcha por la Universidad, facilitando en su caso la creación de redes y/o la aplicación directa y técnica de las investigaciones desarrolladas por los beneficiarios en un sistema más integrado de la propia cooperación universitaria al desarrollo.

Con todo, la muestra que presenta este estudio de caso, viene a contribuir al convencimiento de que la formación e investigación universitaria entre equipos y estudiantes donde participan ciudadanos de países empobrecidos contribuye al desarrollo mutuo y a un modelo de crecimiento más armónico y respetuoso con los derechos humanos. Esta evidencia no podría expresarse sin la implementación de sistemas pertinentes de evaluación de esos programas y su constante renovación y adaptación a los retos globales.

## BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA Y CONSULTADA

- GARCÍA ROCA, J. y TORREGROSA SARRIÓN, R. (2010): *Jóvenes en la era de las migraciones. Una experiencia de liderazgos comunitarios*, Barcelona, KHAJ.
- IBORRA, J. J. y SANTANDER, G. (2012): *La cooperación para el desarrollo en la Comunitat Valenciana*, Madrid, 2015 y más.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M.<sup>a</sup> J. (coord.) (2011): «Cooperación al desarrollo en Educación: Alianzas con Educación Comparada desde la perspectiva del Desarrollo», Monográfico de *Revista Española de Educación Comparada*, n.º 17, Sociedad Española de Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MIGUEL GONZÁLEZ, L. J. (dir.) (2012): *Educación para el Desarrollo en Castilla y León: cómo vemos el mundo*, Valladolid, Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid.
- SALMERÓN, H.; RODRÍGUEZ, S. y CARDONA, M. L. (2012): *Desarrollo de competencias interculturales en contextos universitarios*, Colección «La Nau Solidària», n.º 15, València, Ed. Patronat Sud-Nord Fundació General de la Universitat de València y Servei de Publicacions de la Universitat de València.

# La formación como buena práctica dentro de los programas de movilidad de cooperación universitaria al desarrollo

Training as good practice in mobility programs  
university development cooperation

Arkaitz ULAYAR / Olga ELIZBURU

Organización de Cooperación y Solidaridad Internacional-OCSI  
navarra@ocsi.org.es  
epd.navarra@ocsi.org.es

**Resumen:** Desde hace tiempo, organizaciones de cooperación vienen acompañando los procesos formativos en los programas de movilidad de la CUD. Esta formación es una parte importante de estos programas en la preparación personal y profesional de las personas que participan en ellos.

La metodología aplicada durante la formación realizada determina igualmente el éxito del desarrollo formativo y de preparación, siendo adecuada aquella que compagina aspectos teóricos con otros más reflexivos sobre motivaciones, expectativas y otros.

**Palabras clave:** voluntariado internacional; proceso formativo; metodología participativa; experiencia intercultural; cooperación.

**Abstract:** For some time, aid agencies have been with training processes in the mobility programs of the CUD. This training is an important part of these programs in preparing personal and professional persons involved in them.

The methodology used during the training done also determines the successful development of training and preparation, being suitable one that combines theoretical aspects with more reflective about motivations, expectations and others.

**Key words:** International volunteering; training process; participatory methodology; intercultural experience; cooperation.

## NUESTRO PUNTO DE PARTIDA

OCSI es una ONG que lleva más de 25 años dedicada a la cooperación para el desarrollo. A lo largo de todo este tiempo, son muchas las personas voluntarias que han decidido tener una experiencia de compromiso en procesos de desarrollo en organizaciones del Sur.

Durante todos estos años OCSI ha ido adquiriendo un extenso bagaje en procesos formativos de cooperación al desarrollo y especialmente en la preparación de personas que desean hacer voluntariado internacional. En base a este bagaje acumulado se desarrollan las sesiones que se vienen realizando durante los últimos 5 años en los diferentes programas de movilidad de la Universidad Pública de Navarra.

## LA FORMACIÓN EN EL PROCESO DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA

La formación se presenta como un requisito indispensable de cara a un buen desarrollo de la experiencia de voluntariado en países del Sur.

El Curso de Formación en Cooperación Internacional al Desarrollo promovido desde la UPNA se plantea los siguientes objetivos:

1. Introducir a la comunidad universitaria en la cooperación internacional al desarrollo y sus actores, haciendo especial hincapié en el papel de la universidad como uno más de ellos.
2. Informar, sensibilizar y concienciar a la comunidad universitaria sobre la situación mundial actual, las diferencias sociales y la realidad de la pobreza.
3. Formar a personas que vayan a participar de una experiencia de cooperación al desarrollo en un país del Sur.
4. Compartir experiencias de proyectos e iniciativas llevadas a cabo por diferentes entidades y personas en el ámbito de la cooperación al desarrollo.

Para poder alcanzar todos estos objetivos, es preciso entender este curso de formación como una parte complementaria y específica a la formación académica desarrollada durante todos los años universitarios.

El curso se desarrolla a través de dos formas de aprendizaje y metodología bien diferenciadas:

- Por un lado, a partir de temáticas de contenido más conceptual, como las relaciones internacionales, la coyuntura política actual, historia, cultura y sociedad tanto del país que acoge a los voluntarios, como del propio del voluntario, derechos humanos, evolución de la cooperación.
- Por otro lado a partir de un aprendizaje más vivencial-experiencial, como es la reflexión desde las motivaciones y expectativas de las personas participantes en el programa.

Dentro de las jornadas formativas que prepara la universidad para sus programas de movilidad de cooperación al desarrollo, a OCSI se le invita a trabajar con el alumnado la parte experiencial-vivencial, es decir las motivaciones, expectativas, miedos, temores, prejuicios.

Desde OCSI se considera que ésta es una parte fundamental en cualquier programa pensado para la preparación de personas con motivo de una salida a un país en vías de desarrollo. Desgraciadamente, en una sociedad tan tecnificada como en la que vivimos, incluido el mundo de la cooperación, muchas veces este apartado se queda relegado a un segundo plano. Sin embargo, desde esta organización, es a la parte que más relevancia se le da a la hora de realizar las formaciones propias previas a una salida. Esto se debe a que participar en un proyecto de estas características, conlleva el encontrarse «en solitario» en otra parte del planeta, sin el arropo de las redes sociales de protección, lo que implica enfrentarse a una nueva sociedad, con sus normas sociales, su contexto, su cultura. Todas las sensaciones, vivencias y miedos están más a flor de piel. Afrontar todas estas experiencias siempre es un reto y más si nos encontramos con todos estas carencias.

## FASES DEL PROCESO FORMATIVO

Durante toda la formación se hace referencia a tres partes o fases, que se ha constatado que se dan en cualquier proceso de movilidad de estas características. En todas

ellas se deben acompañar una formación específica, que por las características lógicas del momento se podrán facilitar con diferentes herramientas o metodologías.

Estas tres fases claramente diferenciadas, a las que hacemos referencia serían las siguientes:

- Preparación de la salida.
- Vivencia en el país de acogida.
- Retorno a la cultura propia.

La primera de todas estas fases, la preparación previa a la salida, es donde más énfasis se pone y es por ello que es donde mas documentación al respecto existe, muchas veces en detrimento de las otras dos. La formación en esta fase es un trabajo lleno de expectativas donde la persona tiene que aprender a lidiar con sus propios miedos, objetivos, presiones sociales, preparaciones técnicas, actitudes. Ésta etapa es fundamental para abonar una buena base donde la experiencia dé sus frutos correctamente. También podemos constatar que, dependiendo en gran medida del enfoque que se de a esta formación, se conseguirá un cambio de actitud que perdure durante toda la vida, o se viva esta experiencia de movilidad como una fase vital puntual.

La estancia en el país de acogida es la parte por excelencia de estos programas, donde la persona se encuentra cara a cara con todas las experiencias planeadas y con muchas más no previstas y ni tan siquiera imaginables. Es aquí donde la persona va a echar mano de todas las estrategias que se le han brindado y de muchas otras que se va a tener que inventar. Para afrontar todo este proceso se hace énfasis en que se esté siempre cuestionándose todo lo aprendido y vivido, haciéndose constantemente críticas reflexivo-constructivas acerca de todos los aspectos que le puedan remover cuestiones emocionales. Es decir, se propone que constantemente la persona debe estar preguntándose: ¿Qué parte de todo esto me afecta personalmente a mí, o es un choque entre mi cultura y la nueva?. Para que esta fase sea lo más «productiva» posible se considera vital el acompañamiento durante todo ese aprendizaje. Lo ideal sería que este acompañamiento este previsto y organizado desde la asociación o entidad responsable del proyecto de movilidad, pero no se puede olvidar ni menospreciar la importancia de otros procesos no formales ni reglados, como puede ser el compartir con otras personas que estén viviendo en ese mismo momento una experiencia similar. También hay que tener en cuenta que en muchos programas de movilidad la entidad receptora ha contado en sus haberes con la recepción de voluntariado y por ello que pueden guiar y acompañar de una manera muy afectiva y efectiva todo este proceso. Otro factor pedagógico habitual suele ser, que voluntarios de anteriores programas se queden viviendo en los sitios de recepción, y puedan por tanto realizar un acompañamiento in situ con todo lo enriquecedor que ello conlleva. Pero por mucho que se cuente con éstas ventajas, la organización emisora jamás deberá olvidar su responsabilidad en el acompañamiento y formación en esta fase.

Por ultimo, y por ello casi siempre la más olvidada, aunque no por ello la menos importante, es la que se viene llamando como fase de aterrizaje. Es decir, el retorno. El regreso se presenta como un nuevo choque cultural muy difícil de gestionar. La per-

sona retornada ya no es exactamente igual que la que partió. Y aunque no sea plenamente consciente de ello, se vuelve a encontrar con un choque cultural casi tan grande como el que vivió en primera instancia. Es por ello que para que ésta fase sea lo menos traumática posible, se debe realizar una serie de sesiones de formación con la intención de poder compartir y expresar sensaciones comunes en casi todos los retornos de voluntariado. Interesa igualmente reforzar esta parte para que la experiencia vivida no se quede en algo meramente anecdótico, sino que todos los valores aprendidos sigan desarrollándose aquí. Estas experiencias deberían ser un punto más dentro de una manera de vivir el mundo. Si bien puede ser el punto de inicio de esta reflexión, jamás se debería dejar que se quede relegado a una experiencia puntual. Es por ello que es muy importante al retorno, seguir dotando de seguimiento a las personas en forma de charlas, grupos de discusión y grupos de acción, para que estos cambios de actitudes ante la vida tengan un calado más hondo y se interioricen correctamente. Es sabido que es muy fácil volverse dejar arrastrar por la moledora rueda de nuestra sociedad.

## BASES DEL PROCESO FORMATIVO

Se hace necesario trabajar sobre las actitudes, prejuicios, visión del «otro» a la hora de preparar una experiencia intercultural.

Entender a la población de un país específico, requiere entender su historia, sus procesos, sus relaciones internacionales para así poder situarlo en el momento específico en el que está. La formación no puede ser un mero transferir de conocimientos, sino que debe desarrollar competencias que permitan hacer análisis críticos. Este tipo de experiencias es una apertura al mundo, y es por ello que la formación es ser el inicio de esa apertura.

Para poder entender las diferencias culturales y lo que estas pueden suponer a la hora de convivir y enfrentarte con ellas, hay que realizar un profundo análisis desde el punto de donde se parte, es a partir de la experiencia vital, contexto, bagaje, sobre el cual se medirá o se harán comparaciones.

Todas aquellas peculiaridades de una cultura ajena, lo son, simple y llanamente porque chocan y distan de nuestra forma de entender el mundo. Así que, es muy importante tener en cuenta qué aporte personal se está utilizando a la hora de examinar otra cultura. De este modo, aspectos que nosotros hemos asimilado casi como «normas naturales», se tratan simple y llanamente de aspectos culturales, que jamás nos hemos cuestionado.

Este aspecto que siempre se torna complicado, debe estar además impregnado de una autocrítica muy importante, para así no caer en idealizaciones ni de una ni de la otra cultura.

Ya que a la hora de realizar estos ejercicios es fácil encontrarse con dos visiones totalmente distintas e igualmente negativas; éstas son las idealizaciones de los mitos culturales.

Así nos encontramos por una parte a las personas que idealizan la cultura de partida. Siendo de este modo, incapaces de ver todos los aspectos negativos que la misma

conlleva. Esto aporta a todos los análisis una una visión de superioridad ante los otros, y llevando así a los países de acogida una visión paternalista que se transmite rápidamente en una visión de querer «ayudar».

Por otro lado nos encontraríamos con la idealización de lo rural. Estas personas se enfrentan a la hora de vivir este tipo de experiencias en una eterna búsqueda de la autenticidad, discriminando así aspectos culturales del país acogedor que el no considera originales, y que los menosprecia como un simple aporte de la sociedad occidental.

## PERFILES DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

Al plantear los talleres, en lo primero que OCSI se fija es en el perfil propio de las personas a las que va a formar. Aunque a primera vista pudiera parecer un perfil homogéneo, como es el del universitario, lo cierto es que éste presenta una gran diversidad.

La primera y mayor diferencia, es el clásico ciencias letras, con todo lo que ello conlleva. A la hora de trabajar expectativas ya éstas cambian básicamente de raíz.

A pesar de encontrarnos con perfiles puramente técnicos, una de las labores es tratar que la diferencia cultural también se puede trasladar a lo profesional, desde distintos enfoque metodológicos, en carreras tipo magisterio, a diferentes técnicas y programas en las ingenierías.

Aunque la edad no sea un factor determinante a la hora de acceder a los programas de movilidad, sí que resulta, como es lógico pensar, que los asistentes-aspirantes son bastantes jóvenes. Esto hace plantear que son personas que están faltas de experiencias vitales tan enriquecedoras. En muchos de los casos todavía no han tenido que enfrentarse al mundo laboral, con todo el aprendizaje que ello conlleva.

Otro de los puntos que llama la atención a la hora de revisar los perfiles que se han ido teniendo a lo largo de todas las jornadas realizadas, es la trayectoria personal en el mundo de lo social. Prácticamente el 50% de los asistentes no han tenido ninguna práctica de voluntariado, ni contacto con ningún tipo de asociación. Este dato obliga a plantear de dónde vienen sus motivaciones, y muchas veces se encuentra una gran carga de estereotipos e idealizaciones de lo que son este tipo de viajes.

La combinación del perfil técnico, con este aspecto de no haber tratado jamás con movimientos sociales, arroja un aspecto que antes no se encontraba en este perfil de voluntariado. Es decir, se encuentra personas deseosas de «hacer cosas», y que tienen muy claro el deseo de crear un impacto en la sociedad. Pero, al no haber participado nunca en procesos sociales, no tienen en cuenta la necesidad de darse el tiempo necesario para el buen desarrollo de los proyectos.

Esto, unido a la brevedad de las estancias por parte de las personas voluntarias, da, en la mayoría de los casos, un alto riesgo de frustración por parte de las personas que retornan con la sensación de «no haber hecho mucho». Este hecho se da más en cuanto más paternalista es la visión con la que se parte. Es por ello que estas experiencias deberían plantearse mas como un aprendizaje personal que como una intervención en un país.



Por muy técnicos y preparados que estén las personas participantes, no hay que olvidar que los países de acogida cuentan de igual modo con personal profesional igual o incluso mejor preparados para las tareas específicas de su entorno.

Aunque parte de las personas participantes sí que parten de una visión política del mundo, se debe destacar que son pocas las personas que se presentan con un análisis profundo de la realidad colectiva. Es decir, se tiene a dos grandes grupos de personas: a los que quieren que su formación sirva para «ayudar» y los que se lo plantean como un aprendizaje personal intercultural.

## METODOLOGÍA

Al querer hacer hincapié en experiencias emocionales y en cambios de actitud, se hace necesario trabajar a partir de dinámicas reflexivas que fomenten la parte afectiva y no la parte de la racionalidad. Esto conlleva un esfuerzo personal por sacar al plano de lo consciente, lo inconsciente. Conseguir desentrañar las partes implícitas a para dejarlas explícitas. Esto nos permitirá conseguir una formación que sea como un despertar de la consciencia, de modo que sirva para toda la vida.

Basándose en metodologías participativas y vivenciales se desarrolla la sesión formativa: Prespectiva Social sobre el terreno, expectativas, actitudes, el fantasma de la integración, el respeto hacia lo «diferente», la preocupación por el «hacer» frente al «ver y observar».

Para poder utilizar este tipo de dinámicas se requiere crear un clima relajado, de confianza y aceptación que permita, primero conectar con la propia experiencia y los sentimientos, y segundo, poder expresarlo y compartirlo. Se produce así un ejercicio primero de identificación y posteriormente de comunicación. Se trata de pasar del plano interpersonal al intrapersonal. Esta metodología introspectiva y reflexiva, va a permitir a las personas participantes en este proceso de formación previa a la salida, el poder identificar cuales son sus propios prejuicios, actitudes y motivaciones a la hora de querer tener una experiencia en un país del Sur y poder saber que factores de su personalidad, valores o creencias podrán chocar o adaptarse mejor a la cultura de destino.

El haber tenido un espacio previo a la salida, donde poder reflexionar, primero individualmente y luego en grupo, sobre estos aspectos te permite ir con mayor apertura y poder canalizar posibles dificultades o choques.

Desde esta perspectiva se trabaja con las personas voluntarias a partir de:

- Dinámicas de educación popular que favorezcan la comunicación y el contacto personal.
- Relajaciones imaginativas guiadas que promueven la identificación de sentimientos, temores, expectativas.
- Creación dibujos en el que proyectar la visión del Sur.
- Análisis de casos concretos de las realidades del Sur.
- Juego de roles que permiten empatizar y salir de nuestra mirada y situarnos en otra posición.

- Videos para su posterior análisis y discusión.
- Trabajo en grupos
- Compartir experiencias y vivencias de personas que ya han tenido una experiencia en el Sur.

Todas estas herramientas no dejan de ser un instrumento para favorecer un espacio de encuentro y análisis personal sobre expectativas, actitudes y motivaciones de cara a su experiencia futura.

El papel de facilitación de este proceso es clave, considerándose importante que la persona encargada de facilitar haya tenido ya una experiencia de cooperación al desarrollo de la duración más larga posible, para que pueda hablar desde su experiencia y conocimiento del tema.

## EVALUACIÓN DESDE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

En estos cinco años de experiencia participando en el Curso de Formación en Cooperación al desarrollo dentro del programa de Formación Solidaria de la Universidad Pública de Navarra, se ha recogido una sistematización evaluativa de la valoración que las personas participantes tienen sobre el taller.

Pasamos a detallar los aspectos valorados positivamente:

- El formato en forma de taller práctico, participativo y vivencial.
- Tener un espacio en el que poder expresar inquietudes, dudas, ideas, temores.
- Utilidad y practicidad de la sesión.
- Clima de confianza y relación entre las personas participantes.
- Cercanía y horizontalidad con las personas que facilitan el taller.
- Carácter abierto del taller.
- Metodología activa del taller, en especial el análisis de casos.

Entre los aspectos a mejorar destacan:

- Más tiempo para trabajar los aspectos actitudinales y motivacionales.
- Que el grupo sea menor para que la sesión sea más ágil.

## CONCLUSIONES

La experiencia en los procesos de formación y el acompañamiento demuestran la gran importancia de éstos como un factor clave para mejorar la experiencia del voluntariado en CUD. En este punto debemos destacar como importante la sinergia que se debe desarrollar entre el centro universitario y las ONGDs para aportar su aprendizaje a través de su experiencia en el terreno, aportando claves más allá de la mera formación académica.

La evaluación de estos procesos permite comprobar que éstos son valorados positivamente por parte de las personas implicadas, quedando patente su importancia y el cambio que éstos produce en su forma de ver la realidad y la cooperación al desarrollo. Aunque como es lógico siempre quedan aspectos a mejorar y revisar.

Es necesario planificar las experiencias de movilidad del CUD con un acompañamiento a lo largo de todas las etapas, antes, durante y después,

La evaluación de los procesos formativos en las diferentes etapas deben permitir asegurar la pertinencia de las temáticas y metodología empleadas.

Se considera que es muy pertinente darle continuidad a este tipo de programas dentro de la Universidad, ya que es un instrumento de la Educación para el desarrollo que nos permite conectar con otras realidades diferentes a la nuestra, ver y conocer en primera persona las desigualdades existentes en el mundo global.

Es esencial que en miras a la construcción de una ciudadanía global se sigan manteniendo estos programas que nos abre la puerta a otras realidades y nos transforman para seguir trabajando por un mundo más justo.

## BIBLIOGRAFÍA

GARCÍA ROCA, J. (1999): «La larga marcha del voluntariado», *Intervención Social*, vol. 8, n.º 1, pp. 15-30.

MATERIALES EDUCATIVOS ALBOAN (2011): *La experiencia de voluntariado internacional: fases y protagonistas*.

OCSIGÉNATE ESPECIAL 25 AÑOS (2012): *Experiencias de 25 años de voluntariado, transformando el mundo, transformándonos con él*.

# Análisis del programa Meridies-Cooperación de la Universitat Politècnica de València desde el enfoque de capacidades

Capability approach research on the Meridies-Cooperation program in the Universitat Politècnica de València

José Javier SASTRE APARISI<sup>1</sup> / Alejandra BONI ARISTIZÁBAL<sup>2</sup> /  
María de los Llanos GÓMEZ TORRES<sup>3</sup> / Álvaro FERNÁNDEZ-BALDOR MARTÍNEZ<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo – Universitat Politècnica de València (UPV);  
josejaviersastre@yahoo.es

<sup>2</sup>Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética – UPV

<sup>3</sup>Centro de Cooperación al Desarrollo – UPV

**Resumen:** La investigación analiza la influencia que el programa de becas Meridies de la Universitat Politècnica de València ha tenido en la vida de los/las estudiantes que han disfrutado de la beca. Esta beca permite llevar a cabo prácticas en países del sur durante un período de 2 a 5 meses, que, a su vez, pueden servir para realizar proyectos finales de carrera o tesinas de máster.

El marco conceptual utilizado para realizar el análisis es el enfoque de capacidades de Amartya Sen. El análisis de resultados toma como referencia el listado de capacidades que pueden ser impulsadas en la educación superior, elaborado por Melanie Walker.

A través del análisis y discusión de las 8 entrevistas cualitativas, el potencial de este programa de becas se muestra como un mecanismo social impulsor de capacidades y funcionamientos dentro de la universidad.

**Palabras clave:** movilidad; beca; capacidades.

**Abstract:** This research analyzes the influence of the scholarship program Meridies of the Universitat Politècnica de València in the lives of the students who participated in the program. This scholarship, allowed students to do internships in developing countries for periods from 2 to 5 months.

The conceptual framework used for the research has been the capability approach of Amartya Sen. The analysis of the results has been carried out using the list of capabilities that can be developed in Higher Education proposed by Melanie Walker.

Throughout the analysis and discussion of the 8 qualitative interviews, the potential of this scholarship is shown as a social mechanism for fostering capabilities and functionings within the university.

**Key words:** mobility; scholarship; capabilities.

## 1. INTRODUCCIÓN

Meridies-Cooperación es un programa de becas gestionado por el Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD) de la Universitat Politècnica de València (UPV). Uno de sus objetivos es permitir que las personas que estudian de forma oficial en esta universidad y que tienen inquietudes respecto a los países del Sur, tengan la oportunidad de conocer el ámbito de la cooperación al desarrollo realizando prácticas en países del Sur por una extensión de entre 2 y 5 meses. Estas prácticas, a su vez, podrán servir para realizar sus proyectos final de carrera o su tesina fin de máster<sup>1</sup>. En

---

1. La beca Meridies no implica la elaboración del proyecto final de carrera o de la tesina fin de máster. No obstante, habitualmente parte del trabajo realizado es susceptible de ser utilizado como material para la elaboración de dichos documentos académicos. En todo caso, será exclusivamente el alumno/a quien estudie y valore esta posibilidad junto con su tutor/a.

este contexto, los/as estudiantes beneficiarios/as de la beca se integran en proyectos y actividades llevadas a cabo por distintas organizaciones, como ONGD, universidades, entidades sociales, organismos internacionales vinculados al sistema de Naciones Unidas, u otros actores del sistema internacional de ayuda al desarrollo.

El programa se crea en el año 2007, y después de estos años de funcionamiento, durante los cuales 66 estudiantes han obtenido y disfrutado la beca hasta junio de 2012, consideramos necesario reconocer la repercusión que este programa ha tenido y está teniendo en la vida personal y profesional de las personas que participaron en el programa. Persiguiendo este objetivo, en esta investigación analizaremos desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen la influencia que el programa ha tenido sobre el alumnado participante en términos de capacidades adquiridas y funcionamientos llevados a cabo durante y después de la estancia.

Con este análisis se pretende reconocer las capacidades individuales impulsadas en las personas que obtuvieron la beca Meridies desde el momento de su concesión, así como los factores que relacionan este impulso con el paso por este programa. Para tal fin, en esta comunicación introduciremos el enfoque de capacidades y su potencial para analizar una política pública universitaria poniendo en el centro del proceso de desarrollo a las personas becadas; describiremos y justificaremos la metodología cualitativa utilizada; discutiremos y extraeremos resultados a partir de las entrevistas realizadas; y expondremos conclusiones sobre cuáles son los motivos que llevan a la expansión de capacidades y entre qué tipo de estudiantes, de forma que puedan resultar útiles para la mejora continua de este programa.

## 2. CONTEXTO

El Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD) es el área de la Universitat Politècnica de València (UPV) encargada de gestionar la política de cooperación universitaria al desarrollo. El compromiso con el desarrollo de la UPV se manifiesta, entre otros, en sus estatutos<sup>2</sup> que recogen «que se debe de asegurar una formación en contacto directo con los problemas reales, por lo que los planes de estudio deben contemplar un mínimo de prácticas tuteladas en empresas, instituciones públicas, fundaciones y asociaciones sin ánimo de lucro y la intensificación en la cooperación internacional».

Por otro lado la UPV, además, cuenta con un Plan Estratégico para el período 2007-2014, que incluye entre otros un Plan de acción de solidaridad, que tiene como finalidad poner en marcha acciones que fomenten y apoyen la participación de la comunidad universitaria en programas y proyectos de cooperación al desarrollo promovidos por la UPV.

Dentro de este contexto universitario, se enmarca entre otros el programa de becas Meridies. Según recogen las bases de la convocatoria Meridies de 2012, «El objetivo

---

2. Aprobados a través del *Decreto 182/2011, de 25 de noviembre*

principal del programa Meridies es estimular el trabajo, en el ámbito de la cooperación al desarrollo, de los alumnos (futuros profesionales) y del personal docente e investigador de la UPV (que participa como tutor), de forma que las prácticas de los alumnos puedan ser instrumentos útiles de educación en valores éticos y para el desarrollo».

### 3. MARCO CONCEPTUAL: EL ENFOQUE DE CAPACIDADES

El enfoque de capacidades es un marco teórico surgido de los textos del premio nobel de economía Amartya Sen que vincula el desarrollo con la ampliación de las libertades de las personas. El autor entiende como falta de desarrollo la falta de libertad para llevar adelante planes de vida que una persona tiene razones para valorar. El bienestar, por tanto, es entendido como la expansión del conjunto de capacidades a partir de las cuales una persona es capaz de llevar a cabo la vida que tiene motivos para valorar. De este modo, la expansión de la libertad es tanto el fin primordial del desarrollo como su medio principal.

Los conceptos básicos que se manejan en este enfoque son las **capacidades**, entendidas como el conjunto de libertades que gozan los individuos para poder llevar el tipo de vida que valoran y que tienen razones para valorar; y los **funcionamientos**, entendidos como las elecciones realizadas o los logros alcanzados dentro del abanico de capacidades expandidas. La diferencia fundamental entre capacidades y funcionamientos, por tanto, es que las capacidades son el abanico de funcionamientos posibles (alcanzables) entre los que una persona puede elegir, mientras que los funcionamientos son su puesta en práctica. Podrían ser, por ejemplo, el hecho de trabajar, descansar, estar sano, formar parte de una comunidad, ser respetado, etc. Estos funcionamientos constituyen lo que hace que una vida sea valorada por una persona.

Este planteamiento significa que una persona puede poseer unas capacidades (disfrutar de libertades), pero puede decidir llevarlas a cabo o no. Las elecciones están condicionadas por el contexto, por las características de cada persona, por la historia o trayectoria de vida, etc. (Robeyns, 2005). Estos factores harán que dos personas teniendo las mismas capacidades (opciones o libertades), puede que hagan o sean cosas diferentes (funcionamientos) en función de lo que consideren más valioso. Una capacidad reflejará lo que una persona puede hacer o ser, independientemente de que decida realizarlo (sentido de capacidad como oportunidad).

Otro concepto clave del enfoque de capacidades es la **agencia**. Sen la define (1985, p. 203) como la «habilidad que tiene una persona para conseguir las metas o valores que considera importantes». Agente sería (Sen, 1999, p. 35) «la persona que actúa y provoca cambios cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos». Puesto que bajo el enfoque de capacidades, el desarrollo es visto como el proceso de expansión de las libertades reales que disfrutan las personas, la agencia cobra especial relevancia. Una mayor agencia potencia la habilidad de las personas para ayudarse a sí mismas, pero también para influir en el mundo, siendo estos temas claves para los procesos de desarrollo (Crocker, 2008).

Aunque Sen no elabora una lista de capacidades que deben expandirse, este enfoque ha sido posteriormente utilizado por múltiples investigadores, que han intentado analizar su funcionalidad en distintos contextos y en ocasiones, elaborar listas cerradas. Entre ellos, se encuentra Melanie Walker, quien en su texto *Higher education Pedagogies* (2006) lanza una lista ideal de capacidades que pueden ser impulsadas desde la educación superior, sirviéndose de fuentes que pueden encontrarse en la lista universal de diez capacidades de Martha Nussbaum (2000), y en otros/as investigadores/as como Robeyns (2003), Flores-Crespo (2005), Narayan y Petesch (2002), entre otros.

## 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.1. Meridies como mecanismo social impulsor de capacidades

La naturaleza del enfoque de capacidades implica que sean susceptibles de investigación los mecanismos sociales que afectan a muchas instituciones desde el punto de vista del grado en que contribuyen a aumentar y a garantizar las libertades fundamentales de los individuos, concebidos como agentes activos de cambio y no como receptores pasivos de prestaciones. (Sen, 1999, p.17).

Partimos por tanto de que Meridies, como programa enmarcado dentro de la política educativa de la UPV, ha de perseguir la expansión de capacidades de las personas que se beneficien del programa, es decir, situar al estudiante como sujeto educativo<sup>3</sup>. Es por eso que creemos que una investigación de estas características puede mejorar el conocimiento de un mecanismo social con el fin de seguir adaptándolo a las necesidades de la población universitaria. En el análisis, pretendemos reconocer en qué medida este programa de extensión universitaria ha permitido poner en práctica o impulsar capacidades entre aquella parte del alumnado que ha obtenido la beca, tanto aquellas esperadas y planteadas por los organismos financiadores y normativos, como aquellas que no formen parte de aquello estrictamente programado.

Los resultados se analizarán y enmarcarán tomando como referencia el listado elaborado por Walker (ver Tabla 1), en la que quedan plasmados aquellos recursos transformadores que deberían ser transferidos en la enseñanza.

---

3. Ulloa y González (2009) dan la siguiente definición: El estudiante se puede considerar como «objeto educativo» cuando es alumno obligado a estudiar, «actor educativo» cuando se somete a un rol predeterminado, o «sujeto educativo» cuando se compromete y responsabiliza por su propia formación con la finalidad de mejorar el contexto en que se desenvuelve y la sociedad en que vivimos.



Tabla 1. Lista teórico-ideal para la distribución y evaluación de capacidades en la educación superior

<b>Razón práctica:</b> 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.
<b>Resiliencia</b> (significa capacidad de recuperación, es un término psicológico) <b>educacional:</b> 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.
<b>Conocimiento e imaginación:</b> 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.
<b>Disposición al aprendizaje:</b> 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.
<b>Relaciones sociales y redes sociales:</b> Ser capaz de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros y resolver problemas y tareas. Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaz de formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio. Confianza mutua.
<b>Respeto, dignidad y reconocimiento:</b> 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
<b>Integridad emocional, emociones:</b> 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
<b>Integridad corporal:</b> seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.

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

## 4.2. Justificación metodológica

La naturaleza del enfoque, en el que es necesario conocer la vida de las personas (su trayectoria, el contexto en el que viven, su apreciación de las relaciones de poder, las normas sociales establecidas, etc.), de modo que el investigador interprete los cambios de percepción de las personas después de haber disfrutado de una beca Meridies, hace necesario que la metodología utilizada sea de carácter cualitativo. Según Corbetta (2007, p. 344) «el objetivo característico de la entrevista cualitativa es conocer la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos... cuyo objetivo último es conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos»; lo que hace adecuada esta herramienta para los propósitos de nuestra investigación.

El formato elegido para obtener los datos necesarios para llevar a cabo esta investigación es el de **entrevista semiestructurada**<sup>4</sup>. Este instrumento permite al entrevistador plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, explicando su significado, así como pedir a la persona entrevistada que aclare algo o que profundice en algún aspecto que se considere necesario o interesante. Para llevar a cabo los temas a tratar, además de las preguntas del entrevistador, se ha contado con el apoyo de tarjetas escritas a modo de resumen que se mostraban a las personas entrevistadas. De este modo, se ha pretendido que esta herramienta visual permitiera a las personas entrevistadas administrar sus propios tiempos de respuesta al margen del entrevistador y dar respuestas razonadas y argumentadas.

En todo momento se ha intentado respetar la estructuración y la interpretación de las personas entrevistadas, pretendiendo que sintieran plena libertad de expresión. El entrevistador ha sido quien ha decidido si se iba a profundizar en algún tema que haya podido surgir en la conversación y que, a su juicio, pudiera permitir comprender aquellas capacidades desarrolladas y funcionamientos logrados.

En la investigación, se han realizado entrevistas programadas a una muestra de 8 personas beneficiarias del programa de becas en los años 2008 (4 personas), 2010 (3 personas) y 2011 (1 persona), a las que se ha contactado a través de una llamada telefónica en la que se ha explicado el motivo de la entrevista y se han resuelto las posibles dudas iniciales.

Con el criterio del muestreo por cuotas, la muestra consta de 4 mujeres y 4 hombres a los que se pudiera entrevistar físicamente, encontrándose en ella estudiantes o antiguos estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Ambientales, Ingeniería en Geodesia y Cartografía, Ingeniería Informática, Ingeniería de Montes (2 personas entrevistadas), Ingeniería agronómica (2 personas entrevistadas) y Arquitectura. De estas personas, en el momento de realizar la beca 5 eran estudiantes de su primera carrera, 2 estudiantes de 2.º ciclo y 1 era estudiante de máster.

Después de transcritas las 8 entrevistas completas, se ha procedido a la discusión sobre qué experiencias, momentos, situaciones, pensamientos, etc. han conducido a la creación de capacidades y puesta en práctica de funcionamientos, y a la posterior extracción de resultados.

## 5. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

A través de los siguientes resultados, discutiremos en base a las evidencias presentes en los fragmentos de las entrevistas incluidos, cómo el programa de becas Meridies ha impulsado capacidades entre las personas beneficiarias. En esta discusión, se presta atención tanto a las capacidades impulsadas durante los meses que la persona se ha encontrado en el país del Sur, como a aquellas impulsadas a partir de su vuelta, en su contexto habitual, que puedan ser susceptibles de haber tenido como origen la estancia realizada.

---

4. Estructura de la entrevista en Anexo 1.

Para tal efecto, y como se indica en la metodología, utilizaremos la lista de capacidades que pueden ser impulsadas desde la educación superior, elaborada por Walker (2006), para observar de qué manera este programa de becas trabaja directa o indirectamente el desarrollo de las capacidades identificadas por esta investigadora (ver tabla 1).

### 5.1. Razón práctica

La razón práctica, entendida como la capacidad para realizar elecciones que puedan ser consideradas razonadas y reflexionadas, se pone en práctica en el momento en que las personas entrevistadas solicitan la beca Meridies de forma consciente y con una motivación clara. En siete de los ocho casos, esta elección tiene como uno de los motivos que conducen a ella un aspecto práctico, la posibilidad de realizar el proyecto final de carrera, las prácticas obligatorias de la carrera o la tesina de máster de una manera que, a juicio de las personas entrevistadas, ofrece nuevas oportunidades de aprendizaje profesional y personal y permite conocer nuevas formas de trabajo, nuevos contextos.

Basándonos en las ideas del enfoque de capacidades, **las capacidades pueden aumentarse por medio de medidas públicas**, pero por otra parte el uso eficaz de las **capacidades de participación** de los individuos puede influir en el rumbo de estas medidas; la relación bilateral es fundamental para este análisis (Sen, 1999, p. 34). Como indicamos, las personas entrevistadas parten de la capacidad de realizar elecciones reflexionadas desde el momento en que la solicitud de la beca se hace de forma consciente, voluntaria e incluso en algunos casos sin todo el respaldo académico o familiar que estas personas hubieran considerado óptimo. Es decir, los/as estudiantes llegan a solicitar la beca Meridies cuando han aparecido de forma previa ciertas inquietudes y necesidades. Este hecho, sin embargo, no entra en conflicto con la percepción sobre la posibilidad de expansión de la razón práctica que las personas entrevistadas consideran que han tenido durante la estancia y *a posteriori*, identificada como una mayor capacidad para realizar elecciones de forma informada, crítica, independiente, intelectualmente aguda, y socialmente responsable.

La posibilidad individual de enfrentarse a una realidad distinta, de «*ver con los propios ojos*», es valorada por las personas entrevistadas como un factor necesario para llegar a tener la posibilidad de entender su propia realidad y en función a ello, seguir construyendo su proyecto de vida personal desde una perspectiva crítica. Del mismo modo, la capacidad de realizar elecciones implica, en algunos casos, la posibilidad de construir un proyecto de vida personal en el que el **compromiso social** está presente:

«Y me vino la idea de no saber si creo en la cooperación desde España, entiendo cómo está configurada la globalidad y que haga falta el cable de países como contraparte, pero yo si voy a trabajar, voy a trabajar como ciudadano de allá, sin el papel del expatriado. Eso lo entendía al volver aquí, prefiero trabajar donde vivo, hay un montón de problemas aquí, voy a trabajar los problemas de aquí». *Exalumna beneficiaria 4*

## 5.2. Resiliencia educacional

Es importante señalar que durante la entrevista, ante la pregunta ¿qué sentía que estaba aprendiendo?, la mayoría de personas entrevistadas respondieron que durante los primeros años de su vida universitaria aprendieron competencias técnicas, en algunos casos sin entender su función, y considerando que la orientación en el estudio, el trabajo y la vida venía dada por la inercia social. Según la definición de González y Ulloa (ver nota 3), las personas entrevistadas se ven en esa etapa como actores educativos. No es hasta el final de la carrera cuando las personas entrevistadas consideran que esta habilidad aparece, normalmente vinculando su impulso a experiencias de movilidad (Meridies, Séneca, Erasmus<sup>5</sup>) o a la propia especialización que el plan de estudios de sus carreras implica en los últimos años.

«Los primeros cursos, lo hacía porque lo tenía que hacer. Siempre he sido una buena estudiante con fuerza de voluntad, y ni me lo planteaba, vas aprobando, vas superando... Al principio aprendes fundamentos, no le ves el enfoque práctico». *Exalumna beneficiaria 2*

Esta percepción se puede identificar con la afirmación de Walker (2003), en la que argumenta que «los discursos y prácticas (en el sistema educativo) son instrumentales, y centradas en lo que los empleadores quieren de los titulados, más que con lo que los titulados quieren para ellos mismos, o lo que las tradiciones y teorías de la educación consideran deseable aprender».

La sensación de falta de habilidad para orientarse en la vida académica, que se traduce en la falta de habilidad para orientarse en el futuro más inmediato<sup>6</sup>, conduce a que el programa Meridies, y en su caso, el proyecto final de carrera realizado en su marco, sea considerado por algunas de las personas como una herramienta que puede permitir orientarse en el estudio para más tarde redirigir su campo de trabajo y su propia vida. Esto significa que la beca Meridies puede provocar un impulso en la habilidad para orientarse tanto en aquellas personas que previamente se planteaban la posibilidad de profesionalizarse en el sector concreto en el que se enmarcó su estancia (políticas de cooperación, medio ambiente, restauración, etc.), ya que ofrece un primer contacto laboral que impulsa la confianza propia; como entre aquellas que han podido llegar a crear unos principios sólidos a la hora de ser capaces de seleccionar su futuro laboral.

El impulso de la resiliencia educacional también se ha traducido en la habilidad para entender la propia realidad vivida previamente, y en la habilidad para adaptarse

5. Erasmus y Séneca son dos programas de movilidad universitaria. El primero mayormente entre países europeos y el segundo entre universidades españolas. Aunque no compete en esta investigación, estos programas han aparecido en distintas entrevistas como impulsores de ciertas capacidades.

6. Las personas beneficiarias de la beca están en sus últimos cursos, a punto de iniciar su carrera profesional.

a cualquier tipo de contexto. Como factor desencadenante de esta capacidad cabe resaltar la posibilidad de aprender otro estilo de vida, de resolver problemas distintos a los encontrados en su vida habitual, y el aumento de la autoestima (asociado al auto-reconocimiento de las capacidades propias) que conduce a mejorar las aspiraciones y las esperanzas sobre un futuro individual mejor.

En el momento de realización de las entrevistas, España está sufriendo uno de las mayores tasas de paro juvenil de la historia reciente. En este contexto, aparece de forma recurrente el valor que las personas dan a la apertura de miras que esta oportunidad ha implicado. Esta nueva perspectiva les permite introducir en su proyecto de vida personal la posibilidad de construir un futuro mejor en el extranjero. Las personas entrevistadas entienden la posibilidad de emigrar como oportunidad que les permite adaptarse a las restricciones del estado español para ejercer su profesión, siendo el aprendizaje adquirido en Meridies un factor para reconocer el riesgo de este tipo de decisiones y la forma de gestionarlos. Como en la mayoría de las capacidades propuestas por Walker, existen fuertes vinculaciones con otras capacidades. En este caso, algunas de las personas entrevistadas relacionan de forma directa la libertad de movilidad con la habilidad de crear y mantener relaciones sociales en nuevos contextos.

### 5.3. Conocimiento e imaginación

En las distintas entrevistas, destaca la curiosidad que algunas de las personas han despertado por entender su disciplina, la sociedad, etc. desde un punto de vista crítico. Esto implica que se ha pasado de considerar la universidad como el espacio físico asignado a la obtención de la carrera, y al título académico como la culminación de la formación; a la universidad como espacio de crecimiento integral y a la carrera como herramienta para repensar qué es la carrera, qué debería ser, qué complementos son necesarios, etc. Esta nueva concepción se traduce en nuevas inquietudes de aprendizaje a través de formación reglada y de la participación en asociaciones o agrupaciones, así como en la aparición de inquietudes sobre temas ajenos hasta el momento como la política pública.

«Allí como que se me abrió la mente, me di cuenta de que había muchas cosas que había que saber y que yo no sabía. Por ejemplo, el tema de la política, siempre había pasado un poco de eso, y justo al llegar había elecciones. Los amigos que hice allí hablaban mucho de eso, me contaban que había pasado otros años, cómo estaban ahora, y veía que sabían mucho de lo que pasaba en su país. Y yo me puse a pensar que de mi país no sabía prácticamente nada. Ahora tengo más interés, entre todos al menos podemos hacer algo...»  
*Exalumna beneficiaria 3*

Por tanto, las personas entrevistadas, partiendo de la premisa de que la universidad les ha ofrecido escasas herramientas que faciliten la creación de una conciencia crítica y la posibilidad de tener la visión global que desde su perspectiva una persona

universitaria debería de tener; consideran que la estancia en países del Sur a través de Meridies permite impulsar el pensamiento crítico ya que rompe con los hábitos del sistema educativo. El impulso de esta capacidad ha tenido algunas consecuencias en los funcionamientos actuales de las personas beneficiarias, como el de leer más en busca de «*generación de una estructura mental*», o el cuestionamiento (personal y público) de la función del alumnado en la universidad.

La vivencia en primera persona de la problemática existente en países del Sur ha sido desencadenante de la creación de conciencia sobre temas morales que implican de forma directa a las relaciones existentes entre Norte y Sur. Las reflexiones que las personas han tenido han llevado a que hayan desarrollado una visión más amplia sobre de la realidad que les permita entender la complejidad de los países del Sur.

A partir de este análisis, entendemos que la capacidad para utilizar el pensamiento crítico puede ser un paso previo para tener una razón práctica desarrollada. En este mismo sentido, y a raíz de su estancia y de procesos formativos posteriores, la mayoría de las personas desarrollan un pensamiento crítico sobre lo que respecta a la cooperación internacional y al entendimiento de la organización social. Esto implica que en la mayoría de los casos la estancia ha roto con posibles pensamientos de naturaleza paternalista previos a la vivencia en el país del Sur, e incluso el alumno/a se ha llegado a ver como el sujeto de desarrollo del proceso.

«Tenemos que tener claro que si yo me iba no era por los ciudadanos del país, era por mí, y si después lo que yo hacía ayudaba, estupendo (...) Pienso que mi trabajo allí no solucionará ni mitigará nada, todas estas desigualdades... pero al menos a mí, como personita, me ha servido». *Exalumno beneficiario 5*

#### 5.4. Disposición al aprendizaje

Algunas de las personas entrevistadas, después de su vuelta, han buscado canales de formación (formales e informales) en áreas sociales que les permitan aprender sobre la complejidad del desarrollo y de las relaciones Norte-Sur, entendiendo estos conocimientos como necesarios para llegar a ser un/a profesional con una visión integral del mundo.

«Reconozco que este último año estoy aprendiendo conocimientos que veo fundamentales para luego desarrollarte. A lo mejor no son conocimientos tan académicos como que es una ecuación diferencial, pero a mí el sentir, el saber hablar en público, el poder exponer tus ideas...» *Exalumna beneficiaria 1*

El «*verse capaz*» experimentado durante sus experiencias ha impulsado la capacidad de tener confianza en la propia habilidad para aprender, destacando en este desarrollo la importancia que ha tenido la puesta en práctica de sus conocimientos.

## 5.5. Relaciones sociales / Redes sociales

En relación a las nuevas relaciones sociales establecidas a la vuelta de la experiencia Meridies, destaca la mayor implicación de algunas de las personas en colectivos sociales como consecuencia del estímulo que implicó su paso por países del Sur. Entendiendo agente como la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos. Sin pretender profundizar en el concepto de agencia en esta investigación, en las entrevistas se detecta la aparición de ciertas actitudes que pueden vincularse con la agencia, como el animar a estudiantes más jóvenes a involucrarse como sujetos educativos en la universidad o la búsqueda de otras personas con las que poder hacer incidencia social. La impaciencia constructiva despertada en algunas personas después de su estancia Meridies desempeña una función clave en la aparición de «*ganas de no querer parar*», defender lo creado, generación de actitud crítica, etc.:

«Han empezado a desmontarse un montón de cosas dentro de la universidad, entonces a mí me ha llenado de la ira suficiente, como para no querer parar ni un minuto. En vez de darme sensación de hundimiento, me han dado más ganas de patear en el sentido, no a malas, sino de defender que no estamos creando, no queremos crear tensión, queremos que la gente tenga una actitud crítica». *Exalumna beneficiaria 1*

Según las personas entrevistadas, el impulso de esta capacidad viene asociado a las relaciones que se han establecido con personas de distinta naturaleza. Estas relaciones se han dado tanto en el propio contexto de la beca (tutores, compañeros/as en la estancia), destacando la importancia que muchas de las personas entrevistadas han dado a la oportunidad de trabajar en grupo y de crear relaciones en las que prime la confianza y el conocimiento mutuo; como en el ámbito más personal de la estancia en el país del Sur (amigos/as locales y extranjeros, o, por ejemplo, la involucración en un movimiento feminista por parte de una beneficiaria).

## 5.6. Respeto, dignidad y reconocimiento

En la fase de entrevistas, esta capacidad se ha relacionado mayormente con la posibilidad de, a través de la movilidad, lograr una mayor facilidad de adaptación a otros contextos, que pasa por el respeto, la dignidad y el reconocimiento. Según identifican las personas entrevistadas, es el contacto de primera mano con distintas personas y organizaciones del Sur el que conduce entender la idiosincrasia local y la propia; y a respetar las diferencias. Estas vivencias han permitido romper algunas de las estructuras sociales y culturales con los que podía partir el/la estudiante.

«Soy capaz de comunicarme sin tantos prejuicios con personas de otras comunidades, de otros países, de tener menos prejuicios (...) integrarte como uno más, por ejemplo el idioma es el mismo pero hay muchas palabras que cambian, pues cuando hablas con ellos saberlas cambiar, utilizar esas palabras que ellos tienen diferentes para integrarte un poco más. (...) Los períodos de tiempo que estuve viviendo con una comunidad indígena me marcaron bastante». *Exalumno beneficiario 5*



## 5.7. Integridad emocional, emociones

Esta capacidad ha sido impulsada durante la estancia en dos aspectos principales; en cuanto a la liberación de ataduras personales, y en cuanto al aprendizaje de otros modos de vida que, a juicio de las personas entrevistadas, permiten desarrollar de forma más fácil esta capacidad.

En cuanto a la liberación de ataduras personales, aparece el convencimiento de poder llevar a cabo ideas, acciones, etc. que la persona no se había llegado a plantear; y la rotura con condicionantes internos como la timidez. En una entrevista se ha destacado la posibilidad de haber vivido contrastes para ser capaz de desarrollar emociones dirigidas hacia la responsabilidad individual por el cambio social.

«Viví todos los contrastes y la posición crítica de gente que venía de la universidad. Viví esa figura que está tan ausente a gran escala en nuestras universidades, el ser súper reivindicativos, estar trabajando en tu país por los problemas que tiene tu país, la responsabilidad que tú tienes como profesional que te estás formando para poder dirigir este entorno hacia un camino mejor. (...) Yo ahora lo vivo un poco igual, a mí ellos también me aportaron eso.» *Exalumna beneficiaria 4*

## 5.8. Integridad corporal

El impulso de esta capacidad no aparece por considerar todas las personas entrevistadas que contaban con ella. Sí que queda manifiesto entre algunas de las mujeres entrevistadas el sentimiento que implica la sensación de no disponer de esta capacidad en el momento en que estuvieron en el país del Sur.

## 5.9. Discusión conjunta

La experiencia de movilidad, en general, es entendida por los estudiantes como una vía para aumentar sus oportunidades personales y profesionales. Mayormente, esto se sustenta en la sensación de haber desarrollado exclusivamente capacidades técnicas durante la carrera (de haber sido objetos o actores educativos). Es resaltable en este punto que aunque se ha observado el desarrollo de múltiples capacidades entre las personas entrevistadas, éstas han dependido en gran medida de la correcta predisposición de la entidad de acogida por entender a el/la estudiante como sujeto educativo que persigue una ampliación de sus capacidades; así como del propio conocimiento y grado de sensibilización con el que partía la persona becada.

Aunque en esta comunicación se ha investigado la expansión de las capacidades de la lista de M. Walker de forma individual, es necesario remarcar que hay múltiples interacciones entre ellas que las hacen complementarse e incluso reforzarse. El nexa, además, puede desencadenar la creación de nuevas capacidades tanto en el momento

en que la persona está realizando las prácticas como una vez vuelve a su contexto habitual.

Del mismo modo, ha sido decisiva la rotura con algunas estructuras sociales y culturales propias y la deconstrucción de ideas preconcebidas como el riesgo, las propias capacidades técnicas y humanas y sus funciones, la pertinencia de la acción colectiva, etc. para el impulso de nuevas capacidades.

Esto nos indica, por tanto, que la expansión de capacidades es un **proceso individual complejo**, y nos permite afirmar que la beca Meridies se puede entender como una oportunidad social del alumnado beneficiario. Según Sen (1999, p. 28), «con suficientes oportunidades sociales, los individuos pueden configurar en realidad su propio destino y ayudarse mutuamente. No tienen por qué concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo».

## 6. CONCLUSIONES

El enfoque de capacidades ha ofrecido la posibilidad de reconocer qué capacidades han sido expandidas durante las prácticas realizadas en el Sur y después de la vuelta de la persona, como consecuencia de esta experiencia. Se ha podido comprobar que existen diversas capacidades generadas o expandidas (la persona tenía las bases pero considera que las ha fortalecido). Del mismo modo, se intuye la creación de agencia en algunas de las personas entrevistadas, sobre todo por lo que respecta a su participación en colectivos o grupos sociales de naturaleza reivindicativa durante y después de su estancia, aunque sería necesario profundizar en este aspecto para poder asegurar que ésta haya sido una consecuencia directa del programa de becas.

Al haber utilizado los/as estudiantes su libertad individual para elegir este tipo de beca, se puede estar partiendo del hecho que una parte importante de las personas solicitantes de la beca tengan en común ser personas con algunas de las capacidades previamente expandidas, como la de dar respuesta a una oportunidad educativa, el estar libre del miedo a viajar o de vivir en condiciones que pueden llegar a ser muy distintas, y el sentir respeto e inquietud por conocer otras realidades. Hay que entender, por tanto, que existe una relación de doble sentido entre la beca Meridies como mecanismo para expandir las libertades individuales y el uso de la libertad individual que las personas solicitantes (y posteriormente beneficiarias) han hecho al solicitarla para mejorar sus vidas.

Como aparece en la discusión sobre la expansión de la *razón práctica*, las capacidades pueden aumentarse por medio de medidas públicas, pero requieren del uso eficaz de las capacidades de participación del público al que se dirigen. Por este motivo, resulta imprescindible que el CCD siga trabajando para que toda la comunidad universitaria tenga esta capacidad expandida (lo cual no significa su puesta en práctica, es decir, el funcionamiento). Algunas herramientas útiles pueden ser la divulgación de la información a través de los distintos medios disponibles, la diversificación de los perfiles de posibles personas becadas y la sensibilización del profesorado sobre la función

y el potencial de este programa. Esta forma de proceder puede liberar a las personas estudiantes de ataduras<sup>7</sup> exógenas que dificulten la puesta en práctica de las distintas capacidades antes y después de su estancia.

Por último, este análisis conduce a reconocer que sería altamente recomendable que el CCD pudiera conocer en mayor profundidad las entidades de acogida, planteando a estos organismos la necesidad de que los estudiantes lleguen a entender de forma crítica la tarea que les ha sido encomendada. Del mismo modo, es aconsejable llevar a cabo una formación intensiva a las personas becadas<sup>8</sup>, previa a su estancia en países del Sur.

## 7. REFERENCIAS

- BONI, A. *et al.* (2010): *La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate*. REIFOP, 13 (3), 123-131. Enlace web: <[http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1287011176.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1287011176.pdf)> [consultada: 25-11-2011].
- CORBETTA, P. (2007): *Metodología y técnicas de investigación social*. Universidad de Bolonia. McGraw-Hill.
- CROCKER, D. (2008): *Ethics of global development: Agency, capability, and deliberative democracy*. Cambridge. Cambridge University Press.
- ROBEYNS, I. (2005): *The capability approach: A theoretical survey*. Journal of Human Development 6: 93-117.
- SEN, A. (1985): *Well-being, agency and freedom: The dewey lectures 1984*. The Journal of Philosophy, Inc., vol. 82, pp. 169-221.
- (1999): *Development as freedom*. New York. Oxford University Press
- WALKER, M. (2006): *Higher education Pedagogies*. Berkshire. Open University press. McGraw-Hill

7. Amartya Sen llama a este tipo de ataduras «unfreedom»

8. Esta formación se ha venido realizando en las últimas ediciones del programa.

# Posters

Línea temática 1

TRANSVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA FORMACIÓN REGLADA

Línea temática 2

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE LAS ONGD Y ENTIDADES LOCALES DE ACCIÓN SOCIAL Y VOLUNTARIADO

Línea temática 3

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO COMO ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Línea temática 4

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y PLANES ESTRATÉGICOS DE LAS UNIVERSIDADES

Línea temática 5

MOVILIDAD UNIVERSITARIA COMO INSTRUMENTO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Línea temática 6

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE MOVILIDAD EN COOPERACIÓN UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO (CUD)



# La Educación para el Desarrollo en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía destinados a la etapa de Educación Primaria

## The Education for Development in textbooks of Citizenship Education for the Primary Education stage

Elena RUIZ RUIZ / Sonia ORTEGA GAITE

Departamento de Pedagogía. Escuela de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid  
erui@pdg.uva.es / soniaog@pdg.uva.es

**Resumen:** El trabajo que presentamos es un estudio comparativo de un conjunto de manuales escolares de Educación para la Ciudadanía propuestos para la etapa escolar de Educación Primaria\*. La selección se ha realizado a partir de los libros de texto más utilizados en los centros educativos de la comunidad autónoma de Castilla y León.

Se trata de un análisis de contenido centrado en el tratamiento de tópicos relacionados con la Educación para el Desarrollo. Éstos se han dividido en dos bloques, el primero relacionado con la presentación de la «realidad social» y el segundo con las «acciones» que se proponen, atendiendo, en ambos casos, a diferentes categorías que nos proporcionan la información necesaria para analizar los planteamientos editoriales referidos a la Educación para el Desarrollo. Podemos señalar que su tratamiento se realiza desde perspectivas muy diferentes en función de la editorial que lo trate.

**Palabras clave:** Educación para el Desarrollo; libros de texto; Educación para la Ciudadanía.

**Abstract:** The presented paper is a comparative study of a set of school textbooks of Citizenship Education. They are proposed for Elementary School period. The selection was made from the most widely used textbooks in schools in the Autonomous Community of Castilla and Leon.

This is a content analysis focused on the treatment of topic related to Education for Development. These have been divided in two blocks, the first one related to the presentation of the 'social reality' and the second one with the proposed 'actions'; In both cases, paying attention, to different categories that provide us the necessary information in order to analyze the different editorial approaches related to Education for Development. We should point out that their treatment is made from very different perspectives depending on the publisher who treats.

**Key words:** Education for Development; textbooks; Citizenship Education.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo que presentamos pretende analizar, a partir de la selección de seis manuales escolares de Educación para la Ciudadanía, destinados a la etapa educativa de Educación Primaria<sup>1</sup>, el tratamiento que realizan de algunos temas relacionados con la Educación para el Desarrollo (ED). Para el análisis, hemos establecido diferentes tópicos que consideramos esenciales en el contenido de la Educación para el Desarrollo. Este planteamiento nos proporciona una mirada, más o menos amplia, acerca del tratamiento de la ED en los manuales escolares estudiados y nos permite establecer algunas inferencias acerca de su posible presencia y consideración en buena parte de los centros educativos de nuestra Comunidad Autónoma.

---

\* Los manuales seleccionados son: I. Izuzquiza (coord.) (2009), *Educación para la Ciudadanía*, Ed. Anaya; J. A. Marina y E. Marina (2009), *Educación para la Ciudadanía*, SM; VV.AA. (2009), *Educación para la Ciudadanía*, Ed. EDEBÉ; F. González Lucini (2009), *Educación para la Ciudadanía. Proyecto «La casa del saber»*, Ed. Santillana; F. González Lucini (2009), *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, Ed. Edelvives; VV.AA. (2009), *Educación para la Ciudadanía*, Ed. Everest.

En el marco de la Educación para la Ciudadanía tiene todo el sentido la Educación para el Desarrollo entendida, de acuerdo con Celorio y López (2007:126), como aquella educación que:

«hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en clave de justicia y solidaridad. La ED pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta. Desde esta concepción, que se corresponde con lo que habitualmente se denomina una ED de quinta generación con perspectiva de género e interculturalidad, se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles».

Para lograr plenamente esos objetivos, se precisan planteamientos didácticos que no sólo incorporen la ED en actividades esporádicas en los márgenes del currículo; sino otro tipo de planteamientos que más bien le permitan cobrar estatus propio para convertirse en una dimensión o perspectiva desde la que abordar el currículo en toda su extensión, en tanto que plasmación de una cultura occidental, concebida cada vez más como una decantación de múltiples influencias culturales y menos como un absoluto en el tiempo y en el espacio.

Tradicionalmente, la ED se incorporaba a la dinámica del currículo únicamente por iniciativa personal del profesor/a con ocasión de acontecimientos de relevancia social o máxima actualidad (pateras, terremotos, catástrofes humanitarias, guerras, hambrunas...) y el tratamiento consistía en buscar la relación con los contenidos de la materia que se estaba impartiendo. Este planteamiento motiva al estudiante porque le ayuda a comprender la realidad y a aplicar los contenidos estudiados, pero si estas actividades se convierten en algo esporádico, por pérdida de actualidad; o anecdótico, por ser demasiado puntuales, pueden aportar conocimientos contradictorios al alumnado; le impide analizar la globalidad del tema, no lo relaciona con otras materias, no percibe la complejidad de la problemática y entiende la pobreza como algo coyuntural y no estructural.

Con la aprobación de la LOE (Ley Orgánica de Educación), la incorporación de la ED se puede incluir en la materia de Educación para la Ciudadanía abordando contenidos que permitan comprender, analizar y valorar la magnitud de determinadas problemáticas, desarrollar actitudes y aportar estrategias y habilidades para la práctica de la ED. Sin duda, el currículo precisa de una materia que sistematice todos los contenidos que giran en torno a la Ciudadanía y la ED, pero también es preciso contemplar estos temas desde una perspectiva transversal que permita una visión más global y facilite al estudiante la relación de estos contenidos con el resto de materias que está cursando. Es decir, el hecho de que exista esta materia no excluye que estos temas se traten en otras áreas, como de hecho debe hacerse si se aplica la legislación vigente y se tienen en cuenta los principios pedagógicos para la Educación Primaria.



Así pues, el desarrollo de la ED debería realizarse también con la impregnación curricular, teniéndola presente en objetivos de todas las materias y cursos. Se trataría, en definitiva, de inundar los contenidos curriculares de ED. No es posible explicar literatura, inglés, ciencias sociales o matemáticas sin referencia, por ejemplo, al carácter multicultural y diverso de nuestra sociedad.

La Unión Europea incluye como objetivo de los sistemas educativos velar para que se promueva realmente, entre la comunidad escolar, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa, en sintonía con la Recomendación 12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa de 2002.

Como ya apuntábamos anteriormente, con la LOE, se incorpora, a las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, la materia de Educación para la Ciudadanía regulada, en el caso de Ed. Primaria, en la ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. La propuesta curricular para esta etapa incluye entre sus competencias básicas, por tanto, para todas las áreas, la competencia social y ciudadana. Se trata de una competencia destinada a facilitar la comprensión de la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.

Esta competencia básica pretende favorecer la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

En el currículo de Educación Primaria, establecido con carácter general, la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, se articula en torno a tres grandes bloques temáticos: individuo y relaciones interpersonales y sociales, la vida en la comunidad y vivir en sociedad.

El currículo de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Castilla y León también se articula también en torno a esos tres bloques temáticos e incluye, además, contenidos relacionados con el conocimiento de la familia, el colegio, la Constitución, los servicios públicos, los hábitos cívicos..., entre otros, y se incluyen, igualmente, algunos conceptos directamente relacionados con la ED como son:

- Convivencia, diálogo y conflicto.
- El derecho y el deber de participar. Los cauces de participación.
- El pluralismo y los valores cívicos en la sociedad democrática.
- La vida en sociedad. Necesidad de las normas para convivir.
- Hábitos cívicos.

- La idea de dignidad humana. Derechos humanos. Derechos de la infancia; medios de protección para la defensa y garantía de estos derechos en Castilla y León. Relaciones entre derechos y deberes. La universalidad de los Derechos humanos.
- La no discriminación por razón de nacimiento, raza<sup>1</sup>, sexo, religión opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. La igualdad de derechos en el mundo laboral y social.

Algunos de estos tópicos curriculares también los encontramos en los libros de texto analizados.

Hemos de señalar, no obstante, que, recientemente, las nuevas reformas del sistema educativo han afectado directamente a esta materia; en concreto, el RD 1190/2012 de 3 de agosto, ha modificado, además de su denominación –ahora se denomina Educación Cívica y Constitucional– las enseñanzas mínimas relacionadas con esta materia. De sus contenidos se han eliminado referencias a los conflictos sociales, a la desigualdad de género, a la globalización y sus consecuencias, a la lucha contra la homofobia, entre otros, por considerarlas, según nuestros gobernantes actuales, «cuestiones controvertidas y susceptibles de caer en adoctrinamiento ideológico».

## DESARROLLO

La metodología empleada en el estudio realizado ha sido cualitativa con el fin de obtener un análisis descriptivo de los libros analizados. Entendemos la metodología cualitativa siguiendo las ideas de Anguera (1986:24):

«Estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesual, posibilite un análisis que dé lugar a la obtención de conocimiento válidos con suficiente potencia explicativa».

Hemos situado nuestro análisis en la forma de contar, es decir centrado en el análisis de contenido.

El estudio pretende analizar el grado de inclusión de la Educación para el Desarrollo en los libros escolares más utilizados en los centros educativos de nuestra comunidad autónoma; por eso, el objetivo de nuestro trabajo lo formulamos así: estudiar qué contenidos de ED se desarrollan y cómo son tratados, en cada una de las editoriales seleccionadas, dentro de una asignatura concreta; y sin dejar de señalar por ello la ne-

---

1. Empleamos este término porque así aparece en los tópicos curriculares. Ahora bien, consideramos poco apropiada esta denominación, ya obsoleta, porque raza solo existe una: la raza humana.

cesidad de transversalizar estos contenidos en el resto de las asignaturas, aspecto éste que consideramos fundamental.

El análisis se realizó mediante el establecimiento de una serie de categorías que nos proporcionasen información sobre cómo son trabajadas las temáticas relacionadas con la ED. Las categorías utilizadas fueron las siguientes: tópico tratado, tema del libro que lo trata, cómo lo hace, espacio dedicado a ello e imágenes utilizadas (tamaño e información).

Para realizar el trabajo analítico en base a las categorías señaladas, seleccionamos un conjunto de indicadores que considerábamos imprescindible valorar teniendo en cuenta que podíamos haber incluido algunos más, es decir, son todos los que están, pero, seguramente, no están todos los que son. Los hemos organizado en dos grandes bloques temáticos, el primero referido a temas o aspectos que estimamos imprescindible trabajar en ED desde posturas críticas para que el alumnado obtenga una visión global de la realidad; y, en segundo lugar, otro de carácter más implicativo, que incluye temáticas orientadas a la acción para transformar nuestra realidad.

- Realidad social (bloque temático de carácter informativo): Derechos Humanos; Igualdad entre Hombres y Mujeres; Pobreza y Desigualdad; Globalización; Conflictos Bélicos; Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas; Educación; Pérdida de Valores e Individualismo; Medio Ambiente; Acceso a Sanidad y Agua Potable.
- Acciones (bloque temático de carácter transformador): Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM); Comercio Justo; Nivel de Consumo; Ayuda Humanitaria; Movimientos Antiglobalización; Cooperación para el Desarrollo; Condición de la Deuda Externa; Banca Ética; Desarrollo Sostenible; Participación ciudadana; Compromiso 0.7%.

Pretendemos reflejar los distintos modos, estilos, carencias, pautas, estructuras o actividades con que se pueden presentar los temas relacionados con la educación para el desarrollo. Para ello, hemos realizado una tabla de análisis que incluye diversas categorías establecidas en base a esos dos bloques de estudio, el basado en «realidad social» y el segundo, en «acciones». Esta categorización nos proporciona los datos necesarios para poder tener información clara en relación con el planteamiento que de la ED hacen algunas propuestas editoriales muy utilizadas en centros educativos de Castilla y León.

El resumen del análisis que aquí presentamos, un poco reducido por motivos de espacio, lo hemos estructurado en varias categorías para exponer, globalmente, el modo cómo, los manuales estudiados, abordan los tópicos señalados. Las categorías de exposición son: extensión, profundidad, secuenciación e interdependencia y pluralidad de perspectivas. En segundo lugar, presentamos una información, también sintética, en torno a los tópicos referidos y su consideración en los diferentes manuales, con el apoyo de una tabla donde se señala la presencia o ausencia de los temas objeto de análisis en nuestro trabajo.

*Extensión:* Cada manual dedica espacios diferentes a los tópicos trabajados. Por ejemplo, aunque, en general, todos los manuales tienen una dedicación bastante amplia a los Derechos Humanos, el de Anaya le dedica un espacio bastante más reducido. Hay tópicos que nos son trabajados por ningún manual como sucede, por ejemplo, con el tema de la Globalización. Podemos decir que las seis editoriales analizadas abordan los dos bloques de tópicos seleccionados; así, mientras SM, Santillana y Edebé trabajan diez tópicos de los veintiuno propuestos, las otras tres editoriales, Anaya, Edelvives, Everest, trabajan siete. Es interesante señalar que hay tópicos que se trabajan de forma indirecta a través de otros, como sucede, por ejemplo, en Santillana, con el tema Educación que surge al plantear el de Derechos Humanos; e Igualdad entre Hombres y Mujeres y Nivel de Consumo que se abordan al exponer los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En Edelvives, el tema de Igualdad entre Hombres y Mujeres se plantea en el de Derechos Humanos; y, por último, Everest que trabaja Acceso a Agua Potable desde la exposición que realiza del tópico Medio Ambiente.

*Profundidad:* El nivel de profundización con que se abordan los contenidos es muy diferente en cada caso. Por ejemplo, el tópico de Pobreza y Desigualdad es tratado con un alto grado de profundidad por SM; Edelvives lo trabaja de forma transversal; Edebé y Santillana lo hacen de forma superficial; y Edelvives y Anaya ni lo trabajan.

También es necesario señalar que el grado de profundidad desde una visión local o global es diferente; Everest y Anaya trabajan los tópicos de forma local y con contenidos reducidos y SM presenta la información desde una visión más global y profunda. Igualmente, la cantidad de información o contenidos incluidos en la exposición de los tópicos trabajados en cada manual es muy diferente; en la editorial Everest son muy escasos o reducidos, de forma que casi no hay información real mientras que SM, Edebé y Santillana proporcionan mayor cantidad de información y contenidos que respaldan y completan el tema tratado.

*Secuenciación e interdependencia:* Los manuales están estructurados en unidades (Anaya, Edebé, Edelvives, Santillana) o en bloques (SM, Everest). La configuración del libro aboga por una proyección justificada de secuenciación de lo local a lo global (Edebé, SM), una proyección local a nivel nacional (Anaya) y una estructura más mezclada de los contenidos en base a otros parámetros (Santillana, Edelvives, Everest).

*Pluralidad de perspectivas:* La amplitud de perspectivas en relación a los tópicos de nuestro estudio es muy amplia, desde no ser nombrados muchos de ellos a ser trabajados desde puntos de vista muy diferentes; como, por ejemplo, la Igualdad entre Hombres y Mujeres: mientras Anaya lo presenta como algo conseguido, Edelvives lo trata de forma indirecta sin mencionarlo apenas; y SM hace un análisis muy interesante desde una revisión histórica y un planteamiento global.

El segundo de los bloques de análisis de nuestro estudio, como ya hemos señalado anteriormente, hace referencia a la sugerencia de propuestas de acción. Aquí, las diferencias entre los manuales también son notorias. Mientras que los tópicos del primer

bloque son trabajados casi de forma general en todos los manuales, no ocurre lo mismo con el segundo. (En relación con el primero, hay que señalar algunas particularidades como, por ejemplo, los temas de Globalización y Pérdida de Valores e Individualismo, que no se trabajan en ningún manual; y el Acceso a Sanidad y Agua Potable, que sólo lo hace SM y, de forma indirecta, Everest). En esta misma línea, consideramos significativo señalar que el tópico Pobreza y Desigualdad es trabajado en cuatro de los seis libros, hemos de hacer constar que el tratamiento, en los cuatro libros, es muy diferente en fondo y forma. También el tópico de Educación es trabajado en cuatro de seis, teniendo en cuenta que uno de esos cuatro lo hace de forma indirecta y en los tres restantes el abordaje es muy superficial y con una visión local en términos generales.

Educación Primaria		EDITORIALES						
		Anaya	SM	Edebé	Santillana	Edelvives	Everest	
Tópicos objeto de análisis	R	Derechos Humanos	X	X	X	X	X	X
	E	Igualdad entre hombres y mujeres	X	X	X	X	X*	X
	A	Pobreza y desigualdad		X	X	X	X*	
	L	Globalización						
	I	Conflictos bélicos	X		X	X	X	
	D	Interculturalidad, multiculturalidad y relaciones con otras culturas	X	X	X	X	X	X
	A	Educación	X		X	X*		X
	D	Pérdidas de valores e individualismo						
	S	Medio ambiente	X	X	X	X	X	X
	O	Acceso a sanidad y agua potable		X				X*
	C	Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM)		X		X		X
	I	Comercio justo			X			
	A	Nivel de consumo	X	X		X*	X	
	C	Ayuda humanitaria						
	I	Movimientos antiglobalización						
	O	Cooperación para el Desarrollo						
	N	Condonación de la Deuda Externa						
	E	Banca ética						
	S	Desarrollo sostenible						
		Participación ciudadana		X	X	X		
	Compromiso 0,7 %		X					

\* Tópicos trabajados de forma indirecta a través de otro tópico.

La ausencia de propuestas está relacionada con el segundo bloque. Podemos señalar que el trabajo es casi nulo, muy aleatorio según cada manual y no hay una mirada conjunta. Muchos de los tópicos que forman parte del bloque de «acciones» ni siquiera son señalados, como sucede con Ayuda Humanitaria, Movimiento Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condonación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, que no son tratados en ninguno de los seis libros analizados. Los otros cinco tópicos que completan el bloque de «acciones» son presentados en los di-

ferentes manuales de forma distinta, destacando Objetivos de Desarrollo del Milenio y Nivel de Consumo, que son los más señalados, cuatro de los seis libros lo tratan de forma directa, aunque debemos señalar que la dedicación de espacio es muy diferente de un manual a otro; el de Participación Ciudadana también está presente en tres de los seis libros analizados, pero con la misma casuística que hemos mencionado.

Para finalizar, adjuntamos la tabla-resumen que pretende ser un instrumento que facilite una mirada global acerca de la presencia o ausencia de los tópicos relacionados con la ED en las diferentes propuestas editoriales seleccionadas y destinadas a la etapa de Educación Primaria.

## CONCLUSIONES

El análisis realizado nos permite formular algunas conclusiones que, de manera global, nos aportan una visión panorámica acerca de la inclusión de la ED en la materia de Educación para la Ciudadanía en la etapa escolar de Educación Primaria. Así, podemos señalar que los manuales analizados dedican espacios muy diferentes a los tópicos relacionados con la ED; y, algunos de ellos, ni siquiera se contemplan. La profundidad de trato también es muy variada; se puede comprobar como, por ejemplo, el tópico de Pobreza y Desigualdad, tan importante en ED, es tratado de forma intensa por la propuesta de la editorial SM, mientras que la editorial Anaya lo omite.

El primer bloque de tópicos, que hace referencia a la realidad social, es trabajado con mayor amplitud que los tópicos del segundo bloque, referido a acciones, pudiendo señalar que, en este caso, el trabajo es casi nulo en la mayoría de los manuales analizados.

En general, el tratamiento de los tópicos de ambos bloques es simple, de escasa elaboración, siendo como es, la asignatura de Educación para la Ciudadanía, un espacio muy adecuado para poder trabajarlos de forma directa o indirecta y poder generar en el alumnado una visión global de las diferentes realidades con las que convivimos a nivel local y global, y que consideramos imprescindible que el alumnado conozca para su completa formación como persona. La ED, incluida en la Educación para la Ciudadanía, constituye un espacio curricular óptimo para fomentar la mirada crítica del alumnado, y para propiciar el desarrollo de la sensibilización y compromiso social, por parte del alumnado, en ese objetivo de construcción de la ciudadanía cosmopolita que señala el currículum.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGUERA, M<sup>a</sup> T. (1986): *Metodología de la observación en Ciencias Humanas*, Barcelona, Ed. Cátedra.  
 CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A (2007): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Bilbao, Hegoa.



## La Educación para el Desarrollo en los libros de textos de Educación para la Ciudadanía destinados a la etapa de Educación Primaria

Sonia Ortega Galte (soniaog@pdg.uva.es)

Elena Ruiz Ruiz (eruzr@pdg.uva.es)

Departamento de Pedagogía

Escuela Universitaria de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid)

### Introducción

Este trabajo que presentamos pretende analizar, a partir de la selección de seis manuales escolares de Educación para la Ciudadanía, destinados a la etapa educativa de Educación Primaria, el tratamiento que realizan de algunos temas relacionados con la Educación para el Desarrollo (ED). Para el análisis, hemos establecido diferentes tópicos que consideramos esenciales en el contenido de la Educación para el Desarrollo. Este planteamiento nos proporciona una mirada, más o menos amplia, acerca del tratamiento de la ED en los manuales escolares estudiados y nos permite establecer algunas indiferencias acerca de su posible presencia y consideración en buena parte de los centros educativos de nuestra Comunidad Autónoma.

Con la aprobación de la LOE (Ley Orgánica de Educación), la incorporación de la ED se puede incluir en la materia de Educación para la Ciudadanía abordando contenidos que permitan comprender, analizar y valorar la magnitud de determinadas problemáticas, desarrollar actitudes y aportar estrategias y habilidades para la práctica de la ED. Sin duda, el currículo precisa de una materia que sistematice todos los contenidos que giran en torno a la Ciudadanía y la ED, pero también es preciso contemplar estos temas desde una perspectiva transversal que permita una visión más global y facilite al estudiante la relación de estos contenidos con el resto de materias que está cursando.

### Objetivos y desarrollo del estudio

El estudio pretende analizar el grado de inclusión de la ED en los libros escolares más utilizados en los centros educativos de la comunidad de Castilla y León; por eso, el objetivo de nuestro trabajo lo formulamos así:

¿Qué contenidos de ED se desarrollan?

- Realidad Social
- Acciones

¿Cómo son tratados?

- Extensión
- Profundidad
- Secuenciación e Interdependencia
- Pluralidad de perspectivas

EDUCACIÓN PRIMARIA	EDITORIALES					
	ANAYA	SM	ESBÉ	SAIXILLANA	ESKOLIVES	ESKOLIV
1 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
2 Lengua Castellana, Lengua y Matemáticas	X	X	X	X	X	X
3 Matemáticas y Ciencias	X	X	X	X	X	X
4 Ciencias	X	X	X	X	X	X
5 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
6 Introducción a las Matemáticas y Relaciones con otras culturas	X	X	X	X	X	X
7 Educación	X	X	X	X	X	X
8 Perfiles de valores e indicadores	X	X	X	X	X	X
9 Educación Ambiental	X	X	X	X	X	X
10 Acceso a Salud y Alimentación	X	X	X	X	X	X
11 Sistema de Desarrollo de Valores Cívicos	X	X	X	X	X	X
12 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
13 Matemáticas y Ciencias	X	X	X	X	X	X
14 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
15 Matemáticas y Ciencias	X	X	X	X	X	X
16 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
17 Matemáticas y Ciencias	X	X	X	X	X	X
18 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
19 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
20 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
21 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
22 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
23 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
24 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
25 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
26 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
27 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
28 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
29 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
30 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
31 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
32 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
33 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
34 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
35 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
36 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
37 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
38 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
39 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
40 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
41 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
42 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
43 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
44 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
45 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
46 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
47 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
48 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
49 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
50 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
51 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
52 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
53 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
54 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
55 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
56 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
57 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
58 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
59 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
60 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
61 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
62 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
63 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
64 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
65 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
66 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
67 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
68 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
69 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
70 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
71 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
72 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
73 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
74 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
75 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
76 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
77 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
78 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
79 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
80 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
81 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
82 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
83 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
84 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
85 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
86 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
87 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
88 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
89 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
90 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
91 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
92 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
93 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
94 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
95 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
96 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
97 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
98 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
99 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
100 Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X

### Conclusiones

El análisis realizado nos permite formular algunas conclusiones que, de manera global, nos aportan una visión panorámica acerca de la ED en la materia de Educación para la Ciudadanía en la etapa escolar de Educación Primaria. Así, podemos señalar que los manuales analizados dedican espacios muy diferentes a los tópicos relacionados con la ED; y, algunos de ellos, ni siquiera se contemplan. La profundidad de trato también es muy variada; se puede comprobar como, por ejemplo, el tópico de Pobreza y Desigualdad, tan importante en ED, es tratado de forma intensa por la propuesta de la editorial SM, mientras que la editorial Anaya lo omite.

El primer bloque de tópicos, que hace referencia a la realidad social, es trabajado con mayor amplitud que los tópicos del segundo bloque, referido a acciones, pudiendo señalar que, en este caso, el trabajo es casi nulo en la mayoría de los manuales analizados.

En general, el tratamiento de los tópicos de ambos bloques es simple, de escasa elaboración, siendo como es, la asignatura de Educación para la Ciudadanía, un espacio muy adecuado para poder trabajarlos de forma directa o indirecta y poder generar en el alumnado una visión global de las diferentes realidades con las que convivimos a nivel local y global, y que consideramos imprescindible que el alumnado conozca para su completa formación como persona. La ED, incluida en la Educación para la Ciudadanía, constituye un espacio curricular óptimo para fomentar la mirada crítica del alumnado, y para propiciar el desarrollo de la sensibilización y compromiso social, por parte del alumnado, en ese objetivo de construcción de la ciudadanía cosmopolita que señala el currículum.







# Acciones de movilidad del Grupo de Cooperación de la UPNA «Tecnología y gestión agroalimentaria para el desarrollo»

Actions of mobility of the Cooperation Group of the UPNA «Agri-food Technology and management for development»

Leopoldo ALFONSO<sup>1</sup> / Ana ARANA<sup>1</sup> / Iñigo AROZARENA<sup>2</sup> / Cristina ARROQUI<sup>2</sup> / Ramo BARRENA<sup>3</sup> / Joaquín GONZÁLEZ<sup>1</sup> / Kizkitza INSAUSTI<sup>1</sup> / Remedios MARÍN<sup>2</sup> / Juan MATÉ<sup>2</sup> / Mercedes SÁNCHEZ<sup>3</sup> / M.<sup>a</sup> Victoria SARRIES<sup>1</sup> / Beatriz SORET<sup>1</sup>

Universidad Pública de Navarra

<sup>1</sup>Departamentos de Producción Agraria

<sup>2</sup>Tecnología de Alimentos

<sup>3</sup>Gestión de Empresas

inigo.azorena@unavarra.es

**Resumen:** Recientemente se ha constituido el Grupo de Cooperación «Tecnología y gestión agroalimentaria para el desarrollo», con el objetivo de tratar de integrar y hacer visibles las actividades de cooperación universitaria desarrolladas por profesores de distintos departamentos de la UPNA, vinculados todos ellos al ámbito agroalimentario, tanto desde el punto de vista de la producción primaria, la tecnología de alimentos como de la gestión empresarial. Una de esas actividades ha sido tutorizar y dirigir el Proyecto Fin de Carrera de alumnos de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos, realizado en países del sur con apoyo de la UPNA y alguna contraparte local. En los últimos diez años, han sido 26 los proyectos así realizados tanto en países de Latinoamérica (12 en Perú, 5 en Ecuador y 5 en Chile) y África (3 en Mozambique y 1 en Túnez). Esta actividad se ha realizado principalmente a través del programa de la UPNA «Formación Solidaria». En paralelo, en el marco del dicho programa o de proyectos de cooperación interuniversitaria también se han tutelado estancias en la UPNA de profesores y estudiantes procedentes de universidades de países en desarrollo.

**Palabras clave:** agricultura para el desarrollo; movilidad de estudiantes.

**Abstract:** Several professors from the Public University of Navarra (UPNA) departments «Agrarian Production», «Food Technology» and «Business Administration» have recently come together to form the Cooperation Group «Agri-food Technology and Management for Development», with the aim of integrating and making visible their university development cooperation activities. During the last ten years, one of these activities has been to direct Graduation Thesis of students from the Technical School for Agricultural Engineering of the UPNA, which were conducted in several countries in South-America (12 in Peru, 5 in Ecuador, 5 in Chile) and Africa (3 in Mozambique, 1 in Tunisia). This activity has mainly carried out through the UPNA mobility program «Formación Solidaria». At the same time, both in the framework of this program or of different inter-university cooperation projects, professors and students from universities of the aforementioned countries have visited the UPNA.

**Key words:** agriculture for development; student mobility.

## INTRODUCCIÓN

El importante papel que tiene la agricultura como instrumento de progreso de los países más pobres es día a día más valorado y reconocido por nuestra sociedad. La agricultura es importante en relación al hambre y la pobreza por su principal objetivo, producir alimentos, pero también porque la mayor parte de las personas en situación de hambre y pobreza vive en zonas rurales. La Universidad, desde sus escuelas de Agronomía, puede formar ingenieros capaces de identificar problemas técnicos,

y proponer soluciones teniendo en cuenta su contexto social y económico. Para ello, la movilidad de los estudiantes a los países del sur, es una herramienta imprescindible; al igual que la movilidad en sentido inverso, de estudiantes y profesores de los países en desarrollo hacia nuestras universidades.

El Grupo de Cooperación «Tecnología y gestión agroalimentaria para el desarrollo (TGAD)» integra a 12 profesores de los departamentos de la UPNA Producción Agraria, Tecnología de Alimentos y Gestión de Empresas, vinculados todos ellos al ámbito agroalimentario. Los miembros del grupo vienen desarrollando diferentes actividades CUD en los últimos años, muchas de ellas vinculadas a programas de movilidad.

## ACTIVIDADES DE MOVILIDAD DEL GRUPO TGAD

### Movilidad desde la UPNA

Una de las actividades académicas de los profesores del Grupo TGAD ha sido tutelar y dirigir Proyectos Fin de Carrera de Cooperación al Desarrollo a alumnos de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos (ETSIA). Con apoyo de la UPNA, fundamentalmente a través del programa «Formación Solidaria» (S. Irisarri, G. Otano, 2011), y alguna contraparte local (universidad, ONGD, etc), los proyectos han supuesto la movilidad de los estudiantes a distintos destinos de países del sur durante periodos de entre 4 y 6 meses. En los últimos diez años, han sido 26 los proyectos realizados (Tabla 1).

Tabla 1. Relación de proyectos fin de carrera realizados

Lugar	Título	Autor	Fecha de Defensa	Tutor	
Chile	1	Diagnóstico del origen botánico de la miel y del polen corbicular de comunidades de concentración Mapuche de las comunas de Villarrica y Panguipulli (Villarrica)	Monika Usanoz Santo Domingo	Noviembre 2001	A. Arana
	2	El cultivo de las plantas aromáticas y medicinales en comunidades Mapuches rurales (Villarrica, Chile)	Ainara Moreno Pelaez	Noviembre 2002	J. González
	3	Estudio de la miel, de la flora apícola y de las condiciones de producción de miel en la Comunidad de Liumallas Sur (Villarrica Chile)	Iker López de Vicuña	Mayo 2004	J. González
	4	Normalización de la producción de aceites esenciales de la sociedad Hualapulli Limitada. Estudio del procesado del laurel chileno, <i>Laurelia sempervirens</i>	Rafael Yanguas Sayas	Mayo 2004	J. González J. Maté
	5	Estudio de los sistemas de explotación de ganado ovino en la comunidad indígena de Quetroco (Villarrica, Chile)	Iosu Ortigosa Azkarate	Abril 2006	A. Arana J.A.Mendizabal

Lugar	Título	Autor	Fecha de Defensa	Tutor	
Perú	6	Proyecto de una planta de embutidos y chalona, con carne de alpaca, en Pilpichaca (Huancavelica, Perú)	Arantxa Ursua Andres	Julio 2004	J. Maté
	7	Estudio de las cadenas de producción y comercialización de hortalizas en Perú	Jon Salmerón Urresti	Marzo 2004	M. Sánchez
	8	Estudio de las alternativas de aprovechamiento de los subproductos generados por el beneficio de alpacas, en el camal regional de Pilpichaca (Perú)	Joseba Aldasoro Galán	Septiembre 2005	J. Maté C. Arroqui
	9	Identificación del circuito comercial de los productos: carne, fibra y piel de alpaca (Huancavelica, Perú)	Txaran Basterretxea Atxa	Abril 2005	M. Sánchez
	10	Implantación de un centro de engorde de alpacas en la región altoandina de Huancavelica (Perú)	Armando Ocon López	Mayo 2006	L. Alfonso
	11	Diagnóstico del mercado potencial de la fruta producida en el departamento de Huancavelica (Perú)	Ana Ciordia Ripa	Septiembre 2007	M. Sánchez
	12	Caracterización de la fibra de alpaca producida en la región de Huancavelica (Perú)	María Montes Andueza	Mayo 2007	L. Alfonso
	13	Producción frutícola (Sauco, Lucuma, Guinda, Durazno y Tuna) con valor agregado en segmentos de mercado (Tayacaja, Acobamba, Huancavelica, Perú)	Eduarne Ortún Pérez	Mayo 2007	M. Sánchez
	14	Estudio de la producción y transformación de cereales y leguminosas en la provincia de Angaraes del departamento de Huancavelica	Xavier Gil Hernández	Julio 2008	I. Arozarena C. Arroqui
	15	Caracterización de las alpacas de color en el corredor económico de la zona alta de Huancavelica	Izaskun Oria Ostiz	Mayo 2008	L. Alfonso
	16	Caracterización de la producción regional de fibra de alpaca a la post cosecha en el corredor económico central de Huancavelica	Juan Burutica Echeverri	Septiembre 2010	L. Alfonso
17	Determinación de la calidad de fibra de alpaca en Huancavelica (Perú): validación de los métodos de muestreo y valoración	Cristina Manso Martínez	2011	L. Alfonso	
Ecuador	18	Diseño de una nave de tratamiento de poscosecha y de envasado de los productos de Zapotepamba (Loja)	Patricia Ortiz de Zarate Otañuy	Mayo 2005	J. Maté C. Arroqui
	19	Propuesta de crianza de gallinas ponedoras y pollos de engorde en el Centro Binacional de Formación Técnica en Zapotepamba (Ecuador)	Mikel Arretxe Urrizburu	Mayo 2006	L. Alfonso
	20	Optimización de los recursos que existen en la nave agroindustrial ubicada en el Centro Binacional de Formación Técnica de Zapotepamba y planteamiento de mejoras (Loja, Ecuador)	Amaia Berastegui Zabalza	Julio 2007	C. Arroqui J. Maté
	21	Diagnóstico de la producción porcina en la microcuenca El Almendral y en el Centro Binacional de Formación Técnica de Zapotepamba (Ecuador)	Arrate Maquibar Landa	Marzo 2008	L. Alfonso J.A.Mendizabal
	22	Desarrollo de vinos de mortiño en la Corporación Grupo Salinas (Ecuador)	Héctor Ortega Ruiz	2011	I. Arozarena
Mozambique	23	Análisis de Vulnerabilidad alimentaria en la provincia de Cabo Delgado, Mozambique	Oihane Guruzeta Aizpurua	Julio 2005	J. Maté
	24	Diseño e implementación de plan provincial para multiplicación de semilla en la provincia de Cabo Delgado (Mozambique)	David Neri Eugui	Mayo 2006	J. González
	25	Diseño de un sistema de información de seguridad alimentaria y nutricional (SISAN) y evaluación de la seguridad alimentaria en la provincia de Cabo Delgado (Mozambique)	Arrate Iturbe Recondo	Mayo 2006	J. Maté I. Arozarena
Túnez	26	Análisis de la evolución del consumidor y la máxima disposición a pagar por los productos ecológicos en Pamplona y análisis de la política agraria de dátiles y aceite de oliva en Túnez	Ramón Eleta Equiza	Septiembre 2007	M. Sánchez

Las actuaciones se localizaron en países de Latinoamérica (12 en Perú, 5 en Ecuador y 5 en Chile) y África (3 en Mozambique y 1 en Túnez). El reparto por departamentos fue el siguiente: 12 se tutelaron desde Producción Agraria, 9 desde Tecnología de Alimentos y 5 desde Gestión de Empresas.

Las temáticas abordadas son tan diversas como las circunstancias de los diferentes lugares a los que se desplazaron los estudiantes.

- En Chile buena parte de los trabajos se llevaron a cabo en la región de Villarica. Se realizaron estudios vinculados a la caracterización botánica de la producción de miel, el cultivo de plantas aromáticas, y también de los sistemas de explotación de ganado ovino.
- En Perú casi todos los trabajos se localizaron en la provincia de Huancavelica. Muchos de ellos orbitaron alrededor del mundo de la alpaca: estudios encaminados a caracterizar la producción, calidad (L. Alfonso *et al.*, 2011) y posibilidades de comercialización de la fibra, estudios sobre la mejora de la producción ganadera, y otros sobre el aprovechamiento y transformación de la carne y subproductos (C. Arroqui *et al.*, 2008). También se realizaron análisis de las cadenas de producción y comercialización de otros productos, como frutas y hortalizas.
- En Ecuador, en la provincia de Loja, varios estudiantes trabajaron en colaboración con el Centro Binacional (Ecuador-Perú) de Formación Técnica de Zapotepamba <[www.corporacioncatamayo.org.ec](http://www.corporacioncatamayo.org.ec)>, en el que se realizan labores docentes, investigadoras y de extensión universitaria en el ámbito agropecuario. Además se ha empezado a colaborar recientemente con el Grupo Cooperativo Salinas <[www.salinerito.com](http://www.salinerito.com)>, en el que se integran múltiples asociaciones y microempresas de productos alimentarios y textiles.
- Hasta ahora, la presencia en África ha sido menor, y se ha centrado sobretudo en Mozambique, en la región de Cabo Delgado, con trabajos encaminados al diagnóstico del estado de seguridad alimentaria y el diseño de planes de mejora en la producción de semillas.

## Movilidad hacia la UPNA

En paralelo a la tutela de la movilidad de estudiantes de la UPNA hacia países del sur, los miembros del Grupo TGAD han supervisado estancias en la UPNA de profesores, estudiantes o profesionales de dichos países (7 de Perú, 5 de Ecuador, 1 de Mozambique).

Estas acciones de movilidad fueron financiadas a través del programa «Formación Solidaria» de la UPNA, o bien a través de proyectos de cooperación interuniversitaria (apartado c). Su duración fue variable, oscilando entre 1 y 12 meses.

Estas estancias han tenido objetivos diversos: capacitación en técnicas de análisis específicas, desarrollo de trabajos experimentales, formación en el marco de enseñanzas de posgrado, aproximación a un determinado ámbito o sector empresarial de Navarra, identificación de nuevas líneas de colaboración, etc.

Tabla 2. Participación en Proyectos CUD financiados a través de convocatorias públicas

Entidad	País	Proyectos (Entidad financiación, Año)
Universidad Nacional de Piura <www.unp.edu.pe>	Perú	1. Investigación en producción de cerdos y elaboración de jamón casero en Ayabaca - Piura (PCI-AECID, 2012)
Universidad Nacional de Huancavelica <www.unh.edu.pe>	Perú	1. Capacitación de clasificadoras de fibra de alpaca de Huancavelica (UPNA, 2010) 2. Fortalecimiento de capacidades logísticas y humanas en biotecnología molecular a fin de desarrollar estudios sobre conservación de poblaciones animales en estado crítico o en peligro de extinción en Huancavelica (PCI-AECID, 2008-2011) 3. Elaboración de material de capacitación en producción de huevos con el objetivo final de mejorar el estado nutricional de niños en las comunidades de tres provincias de Huancavelica. (UPNA, 2005)
Universidad Técnica de Ambato <http://www.uta.edu.ec>	Ecuador	1. Fortalecimiento de la capacidad investigadora de la universidad técnica de Ambato (Ecuador) en tecnología de frutas y hortalizas (PCI-AECID, 2012) 2. Mejora de la capacidad docente e investigadora en el ámbito de la tecnología de alimentos en la Universidad Técnica de Ambato (PCI-AECID, 2011) 3. Potenciación y mejora de la producción de vinos de frutas de la asociación de mujeres campesinas «Alborada», de la comunidad Santa Rosa (provincia de Tungurahua) (PCI-AECID, 2009, 2010) 4. Formación e identificación de oportunidades de mejora de la producción de vinos de frutas en la provincia de Tungurahua (UPNA, 2008)
Universidad Católica de Mozambique <www.ucm.ac.mz/cms>	Mozambique	1. Mejora de la Agricultura a través del desarrollo de la Tecnología de los Alimentos mediante la capacitación de Profesorado y Apoyo a la Facultad de Ingenierías de la UCM. Mozambique (Gobierno de Navarra, 2011, 2012) 2. Fortalecimiento Institucional de la Facultad de Ingeniería, área de Tecnología de Alimentos, de la Universidad Católica de Mozambique, mediante capacitación docente y puesta en marcha de un laboratorio de análisis de alimentos (PCI-AECID, 2011)
Institut National Agronomique de Tunisie <www.iresa.agrinet.tn/fr/institut/inat.htm>	Túnez	1. Desarrollo de capacidades en el análisis de cadenas de valor y de innovación en el sector agroalimentario en Túnez y en España. (PCI-AECID, 2012) 2. Portee économique de l'introduction de signes officiels de qualité dans les marchés des produits agricoles: une étude comparée entre la Tunisie et l'Espagne. (PCI-AECID, 2008-2009) 3. Agriculture biologique et complémentarité potentielle entre la Tunisie et l'Espagne (PCI-AECID, 2006).

## Proyectos CUD

En la tabla 2 se indican los proyectos de cooperación interuniversitaria en los que han participado los miembros del grupo TGAD en los últimos años. Estos proyectos han sido financiados principalmente a través del programa Proyectos de Colaboración Interuniversitaria (PCI) de la AECID, y también por medio de las subvenciones del Gobierno de Navarra en la modalidad de Proyectos de Cooperación Técnica, y del propio Plan de Acciones de Cooperación Universitaria al Desarrollo de la UPNA.

Los profesores del departamento de Producción Agraria han desarrollado sus proyectos con varias universidades peruanas (L. Alfonso *et al.*, 2011). El departamento Tecnología de Alimentos trabaja principalmente en Ecuador (I. Arozarena *et al.*, 2011) y Mozambique. Y desde el departamento Gestión de Empresas se viene colaborando

desde hace años con el Instituto Nacional de Agronomía de Túnez (R. Barrena *et al.*, 2009).

Evidentemente el desarrollo de estos proyectos ha incluido acciones de movilidad desde y hacia la UPNA. Los profesores de la UPNA implicados se han desplazado a las universidades o instituciones contraparte para desarrollar diversos tipos de actividades de carácter docente (cursos, seminarios, para la formación de profesores y/o estudiantes locales), investigador, etc.

En algunos casos estos proyectos han estado relacionados directamente o indirectamente con las acciones de movilidad de los estudiantes de la UPNA anteriormente descritas, de tal forma que el estudiante durante su estancia en el país destino participaba en el desarrollo de una determinada fase o parte del proyecto. Es el caso, por ejemplo, del trabajo realizado sobre vinos de arándanos en 2011 en Ecuador.

No obstante, muchas veces la labor del estudiante no tenía vinculación con proyecto alguno, sino que esta se integraba dentro de las actividades de una ONGD u otro tipo de entidad local. Es el caso, por ejemplo, de los trabajos desarrollados en Chile, en Mozambique (colaboración con la AECID), o en Ecuador (colaboración con el Centro Binacional de Formación Técnica de Zapotepamba).

Y en no pocas ocasiones ha sido el trabajo desarrollado por los estudiantes durante su estancia en el país destino el que ha permitido identificar necesidades o ámbitos concretos de colaboración, convirtiéndose en el origen de posteriores proyectos de cooperación. Es el caso, por ejemplo, de algunos de los trabajos realizados sobre la explotación de la alpaca en Huancavelica, Perú.

## CONCLUSIONES


El trabajo hecho desde la UPNA en cuanto a la movilidad de los estudiantes de agronomía en Cooperación al Desarrollo se considera muy satisfactorio. No obstante, muchas veces ha sido posible gracias a actuaciones voluntarias e individuales, por lo que su institucionalización es necesaria para poder ser reconocido y garantizar su continuidad. Esperamos que la misma se vea facilitada por la creación de los Grupos de Cooperación, en estos momentos de cambios en la organización de los estudios y en la financiación de las actividades universitarias.

Además de permitir identificar y hacer más visibles las actividades CUD desarrolladas en la UPNA, en el ámbito concreto de la movilidad de estudiantes, la creación de los Grupos de Cooperación debería permitir planificar más adecuadamente los trabajos a desarrollar por los mismos durante sus estancias en países del sur, aportando una mayor coherencia y continuidad a los mismos, y posibilitando su vinculación entre sí y con proyectos CUD dirigidos por profesores de la UPNA.



## REFERENCIAS

- ALFONSO, L.; MONTES, M.; ARANA, A. y SORET, B. (2011): «Investigaciones sobre la fibra de alpaca en Huancavelica, Perú», *Actas I Congreso Investigación en Agricultura para el Desarrollo*, 74-75, Madrid.
- ARAZARENA, I.; ORTIZ, J.; MARÍN-ARROYO, M.R.; NAVARRO, M. y NORIEGA M. J. (2011): «Cooperación del departamento de Tecnología de Alimentos de la Universidad Pública de Navarra y la Universidad Técnica de Ambato en el estudio y mejora de vinos frutales de Ecuador», *Actas I Congreso Investigación en Agricultura para el Desarrollo*, 88-89, Madrid.
- ARROQUI, C.; ALDASORO, J.; MATÉ, J. I. y AROZARENA I. (2008): «Cooperación al desarrollo en el Departamento de Tecnología de Alimentos de la Universidad Pública de Navarra (UPNA): estudio del aprovechamiento de subproductos de matadero en Pilchicaca, Perú», *Actas IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*, Bellaterra, Barcelona.
- BARRENA, R.; LAAJIMI, A. y SÁNCHEZ M. (2009): «La región, la denominación de origen o la calidad como factores determinantes de la elección de compra de alimentos con marca de origen», *Actas VII Congreso de Economía Agraria*, Almería, España.
- IRISARRI, S. y OTANO, G. (2011): «Diez años del programa de movilidad Formación Solidaria: Evaluación, retos y perspectivas de futuro», *V Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*, Cádiz.



## Acciones de movilidad del Grupo de Cooperación de la UPNA

### "Tecnología y Gestión Agroalimentaria para el Desarrollo"

L. Alfonso<sup>1</sup>, A. Arana<sup>1</sup>, I. Arozarena<sup>2\*</sup>, C. Arroqui<sup>2</sup>, R. Barrena<sup>3</sup>, J. González<sup>1</sup>, K. Insausti<sup>2</sup>, R. Marín<sup>2</sup>, J. Maté<sup>2</sup>, M. Sánchez<sup>1</sup>, M.V. Sarries<sup>1</sup>, B. Soret<sup>1</sup>

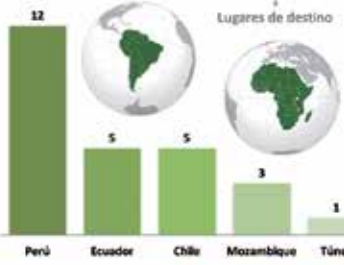
Departamentos: **Producción Agraria<sup>1</sup>**, **Tecnología de Alimentos<sup>2</sup>**, **Gestión de Empresas<sup>3</sup>**  
 Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos (ETSIA) de la UPNA - Campus Arrosadía s/n 31006, Pamplona.  
 \*E-mail: inigo.arozarena@unavarra.es, Tel: 948 169849

#### 1 – Tutela de la movilidad de estudiantes de la ETSIA

**Financiación:** fundamentalmente el programa "Formación Solidaria" (UPNA-Gobierno de Navarra)

**Objetivo:** estancia (4-6 meses) de estudiantes de la UPNA en países del sur → trabajo de cooperación → Proyecto/Trabajo Fin de Carrera

**26 PFC/TFC dirigidos (periodo 2001-2011)**



**Lugares de destino**

**Ejemplos de temáticas**


**Mozambique**  
Diagnóstico del seguridad alimentaria en Cabo Delgado  
Diseño de planes de mejora en la producción de semillas.



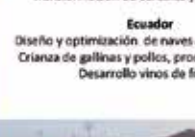



**Chile**  
Caracterización de producción de: miel, plantas aromáticas  
Estudio de los sistemas de explotación de ganado ovino.

**Perú**  
Caracterización de producción, calidad y comercialización de fibras de alpaca  
Mejora de la producción ganadera de alpaca  
Transformación de la carne y subproductos de alpaca  
Cadenas de producción y comercialización frutas y hortalizas  
Transformación de cereales y leguminosas

**Ecuador**  
Diseño y optimización de naves agroindustriales  
Crianza de gallinas y pollos, producción porcina  
Desarrollo virus de frutas

**Distribución por departamentos**



#### Proyectos CUD financiados a través de convocatorias públicas

Entidad	País	Proyecto (Breve descripción)
Universidad Nacional de Perú <a href="http://www.unp.edu.pe/">www.unp.edu.pe/</a>	Perú	1. INVESTIGACIÓN EN PRODUCCIÓN DE SEMILLAS Y ELABORACIÓN DE AMEN CERO EN FIBRA PARA PACHACO, PERÚ
Universidad Nacional de Tucumán <a href="http://www.unt.edu.ar/">www.unt.edu.ar/</a>	Perú	1. ELABORACIÓN DE ELABORACIÓN DE FIBRAS DE ALPACA DE ALPACAS (PERÚ, 2010) 2. ESTABLECIMIENTO DE CAPACIDADES EDUCATIVAS Y MANEJO EN TECNOLOGÍA MOLECULAR A FIN DE IDENTIFICAR ESPECIES Y NUBES DE POLIVALENTES SIMILARES EN EL ESTADO CÚPICO (DIFERENCIACIÓN EN ESPECIES POR PCR-ACID) (PERÚ, 2011) 3. ELABORACIÓN DE MATERIAL DE CARACTERIZACIÓN EN PRODUCCIÓN DE VIEQOS CON EL OBJETIVO FINAL DE MEJORAR EL ESTADO NUTRICIONAL DE VIEQOS EN LAS COMUNIDADES DE VIEQOS VIVIENTES DE MONTAÑA (PERÚ, 2010)
Universidad Técnica de Ecuador <a href="http://www.utec.edu.ec/">www.utec.edu.ec/</a>	Ecuador	1. FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD INVESTIGADORA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE ECUADOR EN TECNOLOGÍA DE FRUTAS Y HORTALIZAS (PERÚ, 2010) 2. MEJORA DE LA CAPACIDAD DOCENTE Y INVESTIGADORA EN EL MANEJO DE LA TECNOLOGÍA DE MANEJO DE LA PRODUCCIÓN TECNOLÓGICA (PERÚ, 2010) 3. IDENTIFICACIÓN Y MEJORA DE LA PRODUCCIÓN DE VIEQOS DE ORIGEN DE LA REGIÓN DE MALLAS CONFINAS "VALDARCA" DE LA COMUNIDAD SANTA ROSA (PROVINCIA DE TUNGURAHUA) (PERÚ, 2010) 4. FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD INVESTIGADORA DE MEJORA DE LA PRODUCCIÓN DE VIEQOS EN LA PRODUCCIÓN DE TUNGURAHUA (PERÚ, 2010)
Universidad Católica de Mozambique <a href="http://www.ucm.mz/">www.ucm.mz/</a>	Mozambique	1. MEJORA DE LA AGRICULTURA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE LA TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS MEDIANTE LA CAPACITACIÓN DE PROFESORADO Y APOYO A LA FACULTAD DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD GOBIERNO DE NAVARRA (PERÚ, 2010) 2. FORTALECIMIENTO IDENTIFICACIÓN DE LA FACULTAD DE INVESTIGADORA DE TECNOLOGÍA DE ALIMENTOS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MOZAMBIQUE MEDIANTE CAPACITACIÓN DOCENTE Y FORTALECIMIENTO DE LABORATORIO DE ANÁLISIS DE ALIMENTOS (PERÚ, 2010)
Univ. National Agronomique de Tunisie <a href="http://www.univ-tunis1.tn/">www.univ-tunis1.tn/</a>	Túnez	1. DESARROLLO DE CONOCIMIENTOS EN EL MANEJO DE CARNES DE VIEQOS Y DE HORTALIZAS EN EL SECTOR AGROALIMENTARIO EN TUNÍS Y EN ESPAÑA (PERÚ, 2010) 2. FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD INVESTIGADORA EN CULTIVO DE VIEQOS EN EL SECTOR AGROALIMENTARIO EN TUNÍS Y EN ESPAÑA (PERÚ, 2010) 3. ANÁLISIS ECONÓMICO DE LA PRODUCCIÓN DE SEMILLAS DE VIEQOS EN EL SECTOR AGROALIMENTARIO EN TUNÍS Y EN ESPAÑA (PERÚ, 2010) 4. ANÁLISIS ECONÓMICO DE LA PRODUCCIÓN DE SEMILLAS DE VIEQOS EN EL SECTOR AGROALIMENTARIO EN TUNÍS Y EN ESPAÑA (PERÚ, 2010)

#### 2 – Tutela de la movilidad de docentes y estudiantes hacia la UPNA

**Financiación:**

- Programa "Formación Solidaria" (UPNA-Gobierno de Navarra)
- Proyectos CUD (Perú, Ecuador, Mozambique, Túnez)

**Duración variable:** 1 a 12 meses

**Diversos objetivos:**

- Formación de posgrado
- Capacitación en técnicas específicas
- Realización de tareas experimentales
- Aproximación a un sector empresarial de Navarra
- Identificación de líneas de colaboración, etc.

#### 3 – Proyectos CUD

**Financiación:**

- Programa PCI-AECID
- Gobierno de Navarra: Proyectos de Cooperación Técnica
- Plan de Acciones CUD de la UPNA

#### Conclusiones

- Es necesaria una mayor institucionalización y reconocimiento de las actividades CUD
- En lo que a la movilidad de los estudiantes se refiere, la creación de los Grupos de Cooperación debería posibilitar avanzar hacia una planificación más precisa de los trabajos a desarrollar por los estudiantes aportando coherencia y continuidad a dichos trabajos, a través su vinculación entre sí y con proyectos CUD.

Lecturas sobre (Iniciativa) y Educación para el Desarrollo. Evaluación de programas de movilidad en cooperación universitaria para el desarrollo. Universidad Pública de Navarra, Pamplona, 20 al 21 de octubre de 2012

# De Mozambique a Honduras... llenando la mochila

From Mozambique to Honduras...  
filling up the backpack

Rodrigo ANTÓN

Universidad Pública de Navarra e Ingeniería sin Fronteras Navarra  
rodri.antons@gmail.com

**Resumen:** Las universidades son instituciones de enseñanza superior encargadas de transmitir, conservar y ampliar el conocimiento. Además, deben facilitar una formación y desarrollo personal en los diferentes ámbitos que demanda la sociedad moderna. Yo empecé ese camino en el 2006 al conocer Ingeniería Sin Fronteras Navarra. Continué en Mozambique entre los años 2008-2009 desarrollando mi proyecto final de carrera con el programa de Formación Solidaria de la UPNA. Después viaje a Honduras en el 2010- 2011 con el programa Universitario de VNU. A mi vuelta de estos viajes me traje conmigo una mochila abarrotada de una serie de recursos y habilidades, de desarrollo personal, de experiencias y competencias que complementaron mis años de estudio en la UPNA.

**Palabras clave:** PFC Mozambique; UNV Honduras; Formación Solidaria UPNA.

**Abstract:** Universities are institutions of superior education known as agent of transmission, preservation and expansion of knowledge which must also provide a personal training and development in different areas demanded by modern society. My training started in 2006 when I met Engineers Without Borders Navarra. Next step was Mozambique from 2008 to 2009, when I spent, thanks to a mobility's UPNA program, 7 months for developing my final thesis degree in collaboration with AECID. After that I travelled to Honduras, where I had the possibility, thanks to the University UNV Program, to work 8 months with the UNDP from 2010 to 2011. Once I came back from my last experience, I brought with me a backpack full of a big range of resources and abilities, experiences and skills that have perfectly complemented my years of study at the UPNA.

**Key words:** PFC Mozambique; UNV Honduras; Solidarity Program UPNA.

## INTRODUCCIÓN

Las universidades son instituciones de enseñanza superior encargadas de transmitir, conservar y ampliar el conocimiento. Todo ello para formar profesionales en los diferentes ámbitos que demanda la sociedad moderna, ya que no es posible el desarrollo de una sociedad si ésta no dispone de los profesionales, de los técnicos competentes. De ahí la importancia de la Universidad en los procesos de desarrollo. Pero, además, la Universidad debe formar ciudadanas y ciudadanos que asuman una escala de valores que fortalezca a la sociedad, y entre estos valores sin duda destacan los de la solidaridad y la lucha contra la discriminación.

En mis años de estudio en la UPNA eche de menos un modelo de universidad algo más orientado al desarrollo humano, temas dentro de los extensos y elaborados programas de nuestras asignaturas que trataran de mostrarnos otra visión de las cosas, otra forma de plantear y resolver los problemas. En mis últimos años de carrera traté de focalizar parte de esas inquietudes en una universidad en transformación, cada vez más abierta y despierta a nuevas propuestas, alternativas y formas de trabajo.

En el 2006 conocí la asociación Ingeniería sin fronteras Navarra (ISF Navarra), asociación para el desarrollo que funciona en Navarra desde el 2003. Con ellos empecé a oír hablar de temas como son el acceso universal a los servicios básicos, derechos humanos fundamentales, gestión democrática de recursos o territorios, soberanía alimentaria, incidencia política, educación para el desarrollo... temas en su mayor parte nuevos para mí y con los que poco a poco me fui identificando. Sobre todo eran un grupo de personas voluntarias de diferentes ámbitos con inquietudes, objetivos profesionales y personales que trataban de transmitir con coherencia y respeto, otra forma de ver las cosas. Todo esto era algo que yo compartía desde hacia tiempo, así que para mí fue una sorpresa conocer y empezar a trabajar con ellos.

La cosa no se quedaba ahí, porque ISF Navarra pertenece a la Federación Española de Ingeniería Sin Fronteras. Conjunto de asociaciones repartidas por todo el territorio con la misma misión, visión y valores. Grupo de personas con las que se comparten recursos, herramientas y trabajo con el objetivo principal de conseguir una sociedad global más justa.

Con ellos fue la primera vez que oí hablar de Educación para el Desarrollo, siendo esta una de sus líneas principales de trabajo, tanto a nivel de Navarra como a nivel Federal. Promover la creación de espacios críticos para el debate, la formación y la investigación en Cooperación para el Desarrollo desde las Universidades, con el fin de generar alternativas reales al actual modelo de desarrollo.

Fueron años de trabajo muy interesante en colaboración con la UPNA. Así conocí el programa de Formación Solidaria gestionado y creado por el Área de Cooperación Universitaria al Desarrollo de la UPNA. Dicho programa gestiona el desplazamiento de estudiantes de diferentes titulaciones para integrarse en proyectos de cooperación al desarrollo en multitud de países, fomentando así valores y experiencias entre sus estudiantes al tiempo que ofrece una primera formación profesional práctica en el mundo de la cooperación internacional. En el curso 2008-2009 viaje a Mozambique con el fin de realizar mi trabajo final de carrera.

Después, en el curso 2010-2011 y siendo ya Ingeniero Agrónomo, viajé a Honduras con el Programa de Voluntariado Universitario de las Naciones Unidas, gestionado a través de la UAM y en la UPNA desde la Unidad de Acción Social. Dicho programa permite a jóvenes universitarios integrarse y trabajar en proyectos de distintas agencias de las Naciones Unidas por todo el mundo, dando la oportunidad de conocer desde dentro este complicado organismo y facilitando una muy interesante experiencia.

## DESARROLLO

En octubre del 2008 viaje Pemba, una pequeña ciudad situada al norte de Mozambique en la provincia de Cabo Delgado. Fueron 7 meses en los que tuve la oportunidad de vivir de cerca y conocer un pedacito de este inmenso país, sus gentes, lugares, culturas... oportunidad de experimentar otras formas de trabajo, sus ritmos, sus reglas, sus

métodos... en el fondo oportunidad de vivir otras realidades, a la vez tan lejanas y tan cercanas, de las que yo conocía hasta el momento.

Con cerca del 70 % de población viviendo en las zonas rurales, la agricultura contribuye aproximadamente en un 20 % al Producto Interior Bruto (PIB) de Mozambique y emplea aproximadamente a un 90 % de la población, de los cuales un 60 % son mujeres. La agricultura sustenta a tres millones de familias, que representan un 96,6 % de las unidades económicas del país. Estos números reflejan la baja productividad agrícola y la importancia que tiene la tierra para la mayoría de los mozambiqueños. Según el último informe del PNUD del 2011 el IDH de Mozambique es 0.322, lo que coloca al país en la posición 184 de los 187 países para los que se dispone información comparable. Esto son solo algunos datos, que pueden ayudar a tener un punto de referencia conocido, un punto de partida desde donde se pueda intentar comprender su realidad.

La provincia de Cabo Delgado, se encuentra en el extremo septentrional del país. El sector agrario y, en menor medida, la pesca constituyen las principales actividades económicas de la provincia. Caracterizándose por una acentuada orientación de subsistencia con especies y variedades locales, sin mecanización ni utilización de insumos.

Mi trabajo se enmarcó dentro del Programa de Apoyo Institucional al Gobierno Provincial de Cabo Delgado que la AECID desarrolla al norte del país, conociendo de cerca su labor y pudiendo participar en procesos y trabajos en la Dirección Provincial para la Coordinación de la Acción Ambiental, uno de los órganos beneficiario del programa.

En abril del 2009 al terminar la estancia, aparte de material suficiente para realizar mi trabajo final de carrera, me traje una mochila llena de experiencias y recuerdos, una cabeza un poco descolocada con miedo e incertidumbre de lo que me iba a encontrar a la vuelta y un nudo en el estomago con la sensación de volverme cuando me encontraba en el mejor momento, de no tener muy claro que es lo que había hecho yo allí y sobre todo de haberme dejado algo pendiente.

Una vez de vuelta di forma a lo que fue mi trabajo final de carrera: «Metodología de evaluación de la capacidad de uso del suelo de la Provincia de Cabo Delgado (Mozambique) según Clases de Capacidad Agrológica».

Consistió en una adaptación del método de Clases de Capacidad Agrológica elaborado por el Departamento de Agricultura de Estados Unidos (USDA). El método describe 8 clases agrológicas, que tiene la particularidad de que están definidas según las limitaciones para su explotación agrícola, atendiendo a distintos caracteres que definen la productividad (clima, distintos parámetros del suelo, sistema de explotación actual...). En las distintas clases la limitación de uso está restringido de forma creciente, desde la I (la mejor, sin restricciones de uso) hasta la VIII (la peor, restricciones máximas).

La adaptación de este método a la provincia de Cabo Delgado se realizó en dos fases de trabajo, una primera en la que se filtró toda la información disponible para elaborar la clasificación, caracterizando los distintos parámetros con los que trabaja el método a nuestro caso de estudio. Y una segunda de evaluación y análisis, donde se

cruzó toda la información para incluir las unidades de suelo de la provincia en las distintas clases agrológicas, generando con todo ello los mapas finales a través de un SIG.

Con mi TFC ya presentado y aun con el recuerdo de mi nudo en el estomago, me surgió la oportunidad de vivir otra experiencia, así, en octubre del 2010 viajé a Puerto Lempira, ciudad situada en la costa este de Honduras y capital del Departamento de Gracias a Dios, en la remota y amplia región de La Moskitia Hondureña.

Lo hacía con ganas de enfrentarme a nuevos retos, de seguir aprendiendo y con la idea de quitarme esa espinita con la que volví de Mozambique. Tuve la oportunidad de pasar 8 meses integrado en un proyecto GEF ejecutado por el PNUD, «Conservación de la biodiversidad en paisajes productivos indígenas de La Moskitia».

Zona de increíble potencial en biodiversidad y recursos naturales, también conocida como el Amazonas de Centro América, que se encuentra muy aislada del resto de Honduras por su ubicación geográfica, no tiene acceso terrestre, por lo tanto también resulta bastante abandonada, presenta uno de los índices de desarrollo humano más bajos del país. Mencionar que nuestra llegada a la ciudad fue recibida, a los pocos minutos de bajarnos de la avioneta, por un aguacero que duro casi todo el día.

Poco a poco fuimos acomodándonos al lugar, a sus gentes, al clima... y comenzamos a conocer el proyecto en el que íbamos a integrarnos. Ya desde antes de viajar había tenido acceso al extenso documento técnico, cuyas bases se centran en la conservación de la biodiversidad en las principales actividades productivas de La Moskitia, apoyando y desarrollando las capacidades de las comunidades y cooperativas indígenas para que lleven a cabo un manejo forestal y una gestión del recurso pesca sostenible, entre otras muchas.

No obstante, no fue hasta un tiempo después de estar allí cuando empecé a interiorizar y entender que a través de legislar, desarrollar y reconocer esas actividades, practicadas en la zona desde siempre, se garantizaba así el derecho al uso y explotación de ese territorio por sus lógicos y legítimos dueños. Las propias comunidades que habitan de siempre ese territorio son las que más se interesan y deben trabajar por su conservación, tratando siempre de garantizar una explotación sostenible de sus recursos.

Además de apoyar distintos procesos dentro de las líneas de trabajo del proyecto, gran parte de mi trabajo allí se centro en el estudio y diseño de un proyecto de transformación de maderables en la ciudad de Puerto Lempira. Buscando un desarrollo integrado de la gestión de la madera desde que sale de las distintas comunidades hasta que llega a las industrias madereras del país.

El manejo de la madera en esta zona es un proceso duro, la madera es transportada manualmente o en mulas desde el bosque donde se corta hasta sitios de carga determinados, y después conducida por carretera o río en un viaje que puede durar entre 8 y 15 días hasta la ciudad de Puerto Lempira. De ahí, finalmente es transportada en pequeños barcos de carga hasta los principales puntos del país de la industria de la madera. Con la incorporación de esta pequeña industria de transformación primaria se busca dar un valor agregado extra a esa madera y así obtener un mejor resultado de la venta del producto dejando un mayor beneficio en la comunidad.



El proyecto me permitió realizar multitud de salidas de trabajo a las distintas comunidades beneficiarias para realizar talleres y reuniones, viajes por el interior del país para contactar con las principales industrias y agentes involucrados del sector, participar en reuniones institucionales... entre muchas otras cosas.

Paralelo a este proyecto, me incorporé a un grupo de jóvenes voluntarios que funcionaba gracias al apoyo del Programa Conjunto de Cultura y Desarrollo de las Naciones Unidas y de su técnico en la zona. Un grupo de jóvenes entre 15 y 22 años que participaban en multitud de actividades tratando de fomentar la cultura, el voluntariado, la sensibilidad ambiental... Todo ello para tratar de generar alternativas en la ciudad a una juventud marcada por complicados conflictos, en una zona en la que ya de por sí no existen muchas posibilidades para su desarrollo.

Meses completos de convivencias con la naturaleza, de interesantes experiencias profesionales pero también personales muy intensas. En mayo del 2011, 8 meses después tocaba volver. ¡Ya no me acordaba de mi nudo en el estomago y me enteré de que en la cultura Miskita es de buena suerte que se te reciba con lluvia!

## CONCLUSIONES

Al sentarme a escribir este texto, he querido centrarme en plasmar el «qué» me ha aportado a mí el haber vivido estas experiencias, tratando de aprovechar la ocasión para contar brevemente en qué consisten los proyectos en los que me ha tocado participar. Sobre todo de mi experiencia en Honduras, por tenerla más reciente y por haberme involucrado más.

Intentar mostrar la importancia de conocer y vivir otras realidades para poder entender el mundo en el que vivimos de una forma más global, es decir salir de la pequeña burbuja en la que nos ha tocado vivir para ver que las cosas no son tan normales como nosotros creemos, ni tan importantes, ni tan graves y viceversa, más normales de lo que nos creemos, más importantes y más graves... Todos los estudiantes deberían vivir una experiencia similar.

A mi vuelta de Mozambique me quedé con la sensación de volverme en el mejor momento, cuando más adaptado me encontraba, y cuando más adaptado estaba a la vez todo alrededor de mí, algo compartido por mucha gente que ha viajado con programas parecidos. Al llegar a Honduras aproveché esta experiencia ya vivida para llegar a ese punto de adaptación lo antes posible, al lugar, a sus gentes, a sus ritmos, al trabajo... y una vez ahí, seguir aprendiendo y desarrollándome.

De Honduras regresé con una muy fuerte motivación por seguir trabajando en la misma línea pero esta vez a ser posible en mi ciudad, Pamplona. Eso sí, esta vez me traje conmigo una mochila mucho más grande, si cabe, que la de mi vuelta de Mozambique, mochila abarrotada de una serie de recursos y habilidades, de desarrollo personal, de experiencias y competencias que, en complemento con mis años de estudio en la UPNA, ahora si me hacen ver que voy en la línea de convertirme en un profesional a la altura de lo que la sociedad actual demanda.



## De Mozambique a Honduras... ...llenando la mochila

**Rodrigo Antón. UPNA e Ingeniería sin Fronteras Navarra**

**1 Jornadas Universidad y Educación para el Desarrollo. Evaluación de programas de movilidad en cooperación universitaria para el desarrollo.**

---

...la importancia de conocer y vivir otras realidades para poder entender el mundo en el que vivimos de una forma más global, salir de la pequeña burbuja en la que nos ha tocado vivir para ver que las cosas no son tan normales como nosotros creemos, ni tan importantes, ni tan graves y vicerversa, más normales de lo que nos creemos, más importantes y más graves...

En mis años de estudio en la UPNA eche de menos un modelo de universidad algo más orientado al desarrollo humano, temas dentro de los programas de nuestras asignaturas que trataran de mostrarnos otra visión de las cosas, otra forma de plantear y resolver los problemas. En mis últimos años de carrera traté de localizar parte de esas inquietudes, conocí la asociación Ingeniería sin Fronteras Navarra (ISF Navarra), asociación para el desarrollo que funciona en Navarra desde el 2003.

Con ellos empecé a oír hablar de temas como son el acceso universal a los servicios básicos, derechos humanos fundamentales, soberanía alimentaria, incidencia política, **educación para el desarrollo, formación solidaria**, temas prácticamente nuevos para mí y con los que poco a poco me fui identificando. Sobre todo eran un grupo de personas voluntarias de diferentes ámbitos con inquietudes, objetivos profesionales y personales que trataban de transmitir con coherencia y respeto, otra forma de ver las cosas. Todo esto era algo que yo compartía desde hacía tiempo, así que para mí fue una sorpresa conocer y empezar a trabajar con ellos.

Fueron años de trabajo muy interesante en colaboración con la UPNA. Como resultado de esos años, conocí y pude participar en **2 programas de movilidad universitaria para el desarrollo**:

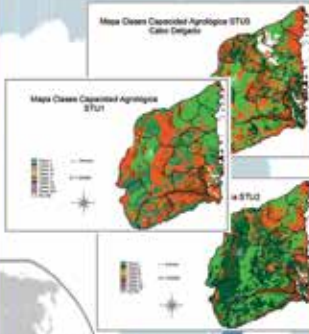
- Programa de Formación Solidaria. UPNA → 2008-2009 MOZAMBIQUE
- Programa de Voluntariado Universitario de las Naciones Unidas. UAM → 2010-2011 HONDURAS

**Essencia de 7 meses en la ciudad de Pemba, Mozambique, para realizar el TIC trabajando en el marco del Programa de apoyo institucional al Gobierno Provincial de Cabo Delgado de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).**

**"Metodología de evaluación de la capacidad de uso del suelo de la Provincia de Cabo Delgado (Mozambique) según Clases de Capacidad Agrícola"**

Adaptación del método de Clases de Capacidad Agrícola elaborado por el Departamento de Agricultura de Estados Unidos (USDA). El método describe 8 clases agrícolas, que tiene la particularidad de que están definidas según las limitaciones para su explotación agrícola, atendiendo a distintos caracteres que definen la productividad (clima, distintos parámetros del suelo, sistema de explotación actual...). En las distintas clases la limitación de uso está restringido de forma creciente, desde la I la mejor, sin restricciones de uso hasta la VIII (la peor, restricciones máximas).

1. Filtro de toda la información disponible para elaborar la clasificación, caracterizando los distintos parámetros con los que trabaja el método.
2. Evaluación y análisis. Cruce de toda la información para incluir las unidades de suelo de la provincia en las distintas clases agrícolas aplicando herramientas SIG y generación de los mapas finales



Fueron 7 meses en los que tuve la oportunidad de vivir de cerca y conocer un pedacito de este increíble país, sus gentes, lugares, culturas... oportunidad de experimentar otras formas de trabajo, sus ritmos, sus reglas, sus métodos; en el fondo oportunidad de vivir otras realidades, a la vez tan lejanas y tan cercanas, de las que yo conocía hasta el momento.

Además de material suficiente para realizar mi trabajo final de carrera, me traje una mochila llena de experiencias y recuerdos, una cabeza un poco descolocada con miedo e incertidumbre de lo que me iba a encontrar a la vuelta... sensación de volverme cuando me encontraba en mi mejor momento, de no tener muy claro que es lo que había hecho yo allí y sobre todo de haberme dejado algo pendiente...

**Viaje de 8 meses a Puerto Lempira, ciudad situada en la costa este de Honduras y capital del Departamento de Gracias a Dios, en la remota y amplia región de La Mosquitia Hondureña. Allí me integré a trabajar en un proyecto GEF ejecutado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).**

**"Conservación de la biodiversidad en paisajes productivos indígenas de La Mosquitia Hondureña"**

Nuestra llegada a la ciudad fue recibida por un aguacero que duró casi todo el día!



Zona de increíble potencial en biodiversidad y recursos naturales, también conocida como el Amazonas de Centro América, que se encuentra muy aislada del resto de Honduras por su ubicación geográfica, no tiene acceso terrestre, por lo tanto también resulta bastante abandonada, presenta uno de los índices de desarrollo humano más bajos del país.

Poco a poco fuimos acomodándonos al lugar, a sus gentes, al clima... Y comenzamos a conocer el proyecto en el que íbamos a integrarnos, cuyas bases se centran en la conservación de la biodiversidad en las principales actividades productivas de La Mosquitia, apoyando y desarrollando las capacidades de las comunidades y cooperativas indígenas para llevar a cabo un manejo forestal y una gestión del recurso pesca sostenible, entre otras muchas.

No obstante, no fue hasta un tiempo después de estar allí cuando empecé a interiorizar y entender que a través de legislar, desarrollar y reconocer esas actividades, practicadas en la zona desde siempre, se garantizaba así el derecho al uso y explotación de ese territorio por sus lógicos y legítimos dueños. No son sino las propias comunidades que habitan de siempre ese territorio los que más se preocupan y deben trabajar por su conservación, tratando siempre de garantizar una explotación sostenible de sus recursos.

Además de apoyar distintos procesos dentro de las líneas de trabajo del proyecto, gran parte de mi trabajo allí se centró en el estudio y diseño de un proyecto de transformación de maderables en la ciudad de Puerto Lempira. Buscando un desarrollo integrado de la gestión de la madera desde que sale de las distintas comunidades hasta que llega a las industrias madereras del país.

El manejo de la madera en esta zona es un proceso duro, la madera es transportada manualmente o en mulas desde el bosque donde se corta hasta sitios de carga determinados, y después conducida por carretera o río en un viaje que puede durar entre 8 y 15 días hasta la ciudad de Puerto Lempira. De ahí, finalmente es transportada en pequeños barcos de carga hasta los principales puertos del país de la zona de la madera. Con la incorporación de esta pequeña industria de transformación primaria se busca dar un valor agregado extra a esa madera y así obtener un mejor resultado de la venta del producto dejando un mayor beneficio en la comunidad.

El proyecto me permitió realizar multitud de salidas de trabajo a las distintas comunidades beneficiarias para realizar talleres y reuniones, viajes por el interior del país para contactar con las principales industrias y agentes involucrados del sector, participar en reuniones institucionales... entre muchas otras cosas.



Paralelo a este proyecto, me incorporé a un grupo de jóvenes voluntarios que funcionaba gracias al apoyo del Programa Conjunto de Cultura y Desarrollo de las Naciones Unidas y de su bloque en la zona. Un grupo de jóvenes entre 15 y 22 años que participaban en multitud de actividades tratando de fomentar la cultura, el voluntariado, la sensibilidad ambiental... Todo ello para tratar de generar alternativas en la ciudad a una juventud marcada por complejos conflictos, en una zona en la que ya de por sí no existen muchas posibilidades para su desarrollo. Con ellos resolví multitud de actividades...



Meses completos de convivencia con la naturaleza, de interesantes experiencias profesionales pero también personales muy interesantes. En mayo del 2011, 8 meses después tocaba volver.

El último día casi ya saliendo de Puerto Lempira me enteré que en la cultura Miskita es de muy buena cuenta que se le recibe con huul!

A mi vuelta de Mozambique tuve la sensación de que me volví en mi mejor momento allí, cuando más adaptado me encontraba, y cuando más adaptado estaba a la vez todo alrededor de mí, algo compartido por mucha gente que ha viajado con programas parecidos. Al llegar a Honduras aproveché esta experiencia ya vivida para llegar a ese punto de adaptación lo antes posible, al lugar, a sus gentes, a sus ritmos, al trabajo... y una vez ahí, seguir aprendiendo y desarrollándome.

De Honduras regresé con una muy fuerte motivación por seguir trabajando en la misma línea pero esta vez a ser posible en mi ciudad, Pamplona. Eso sí, esta vez me traje conmigo una mochila mucho más grande, si cabe, que la de mi vuelta de Mozambique, mochila abarrotada de una serie de recursos y habilidades, de desarrollo personal, de experiencias y competencias que, en complemento con mis años de estudio en la UPNA, ahora sí me hacen ver que voy en la línea de convertirme en un profesional a la altura de lo que la sociedad actual demanda.

# Experiencia de investigación aplicada al desarrollo humano y sostenible entre universidades españolas y la Universidad de Jordania: movilidad interuniversitaria con la Facultad de Ingenieros Agrónomos de Amman

Applied research experience and sustainable human development among Spanish Universities and the University of Jordan: interuniversity mobility with the Faculty of Agricultural Engineers in Amman

Vanesa MARTOS<sup>1</sup> / Esperanza LÓPEZ<sup>1</sup> / Salvador ALJAZAIRI<sup>2</sup> / Jamal AYAD<sup>3</sup> / Jamal EL ENEIN<sup>3</sup> / Salvador NOGUES<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dpto. Fisiología vegetal. Universidad de Granada

<sup>2</sup>Universidad de Barcelona

<sup>3</sup>Universidad de Jordania

vane@ugr.es

**Resumen:** La Formación de capital humano, basada en la formación de profesionales de la investigación supone, además de la creación de capacidades humanas para la investigación, el fortalecimiento institucional en los países de origen de personas investigadoras formadas, mediante la cooperación entre las instituciones españolas y las de los otros países. Actualmente se están llevando a cabo actuaciones formativas que están posibilitando la mejora de las capacidades de investigación y colaboración con la Universidad de Jordania (Ujo) beneficiaria de la acción, asimismo, gracias a la movilidad interuniversitaria entre los centros participantes, se está realizando una formación de formadores/as universitarios/as para impartir cursos en la aplicación de técnicas de medidas ecofisiológicas. Se está impartiendo por parte de las universidades españolas participantes una formación en la Ujo que redundará en una sostenibilidad en los Proyectos de Investigación Aplicada al Desarrollo Humano y Sostenible: acciones de investigación dirigidas con un propósito finalista a obtener efectos e impactos concretos y directos en el fortalecimiento institucional, con el propósito de obtener variedades de cereales más resistentes a la sequía, en zonas áridas.

**Palabras clave:** fortalecimiento institucional; investigación agraria; cereales en zonas áridas.

**Abstract:** The objective of the present project is to aid and promote the participation of the members of the University of Granada and the University of Barcelona by way of financing projects and actions of the University Cooperation for the Development in the areas of teaching and formation, applied investigation, transfer of technology and institutional strengthening of the University of Jordan. Universities in countries or regions with a low human development index, implying interuniversity cooperation in order to help to consolidate an institutional strategy of cooperation: it intends to carry out formative actions: which allow the improvement of investigation and collaboration capacities and with the University of Jordan as beneficiary, furthermore it will be carried out, the training of university trainers to give courses in the application of ecophysiological measurement techniques. It intends to carry out training at the University of Jordan that results in sustainability in the Applied Investigation and the Human Sustainable Development.

**Keys words:** Institutional strengthening; agricultural research; cereals in dry areas.

## INTRODUCCIÓN

La Formación de capital humano, basada en la formación de profesionales de la investigación supone, además de la creación de capacidades humanas para la investigación, el fortalecimiento institucional en los países de origen de personas investigadoras formadas, mediante la cooperación entre las instituciones españolas y las de los otros países. Estas actuaciones se encuentran estrechamente articuladas con las

de fomento de la cooperación científica y universitaria. El fomento de la movilidad interuniversitaria se inscribe en el marco del desarrollo de proyectos conjuntos de investigación, de capacitación y de valorización y transferencia de tecnología.

Para evaluar el éxito de la movilidad de investigadores/as y profesorado y desarrollar sus objetivos con los países desfavorecidos existen diversos indicadores, en función del nivel de profundidad y la magnitud de la cooperación científica y tecnológica: seminarios y jornadas en materia de Ciencia e Innovación para el Desarrollo, firma de Convenios Internacionales de colaboración científica y tecnológica, proyectos de investigación en países en desarrollo, programas de movilidad, de formación y doctorados conjuntos.

El objeto del presente proyecto es apoyar y fomentar la participación de los miembros de la Universidad de Granada y de la Universidad de Barcelona mediante la financiación de proyectos y acciones de Cooperación Universitaria para el Desarrollo en el ámbito de la docencia y formación, la investigación aplicada, la transferencia de tecnología y el fortalecimiento institucional de la Universidad de Jordania. Universidades de países o regiones con bajos índices de desarrollo humano, implicando cooperación interuniversitaria que contribuyan a consolidar una estrategia institucional de cooperación: Se pretende llevar a cabo actuaciones formativas: que posibiliten mejorar las capacidades de investigación y colaboración con la Universidad de Jordania beneficiaria de la acciones, asimismo se llevan a cabo, formación de formadores/as universitarios/as para impartir cursos en la aplicación de técnicas de medidas ecofisiológicas.

Se está desarrollando una formación en la Universidad de Jordania que redundará en una sostenibilidad en los Proyectos de Investigación Aplicada al Desarrollo Humano y Sostenible: acciones de investigación dirigidas con un propósito finalista a obtener efectos e impactos concretos y directos en el fortalecimiento institucional.

Asimismo con este proyecto se persigue la transferencia de información, conocimiento y nuevas tecnologías: apoyando a que esta Universidad fortalezca sus propias capacidades de investigación, de innovación o adaptación tecnológica en criterios de medida ecofisiológicos, mejorando la adaptación del cultivo de cereales en condiciones de déficit hídrico.

## DESARROLLO

El objeto del presente proyecto donde se está desarrollando y evaluando la movilidad interuniversitaria, es apoyar y fomentar la participación de los miembros de la Universidad de Granada y de la Universidad de Barcelona mediante la financiación de proyectos y acciones de Cooperación Universitaria para el Desarrollo en el ámbito de la docencia y formación, la investigación aplicada, la transferencia de tecnología y el fortalecimiento institucional de la Universidad de Jordania.

Universidades de países o regiones con bajos índices de desarrollo humano, implicando cooperación interuniversitaria que contribuya a consolidar una estrategia institucional de cooperación: Se llevan a cabo actuaciones formativas: que están po-

sibilitando la mejora de las capacidades de investigación y colaboración con la Universidad de Jordania beneficiaria de la acciones, asimismo se lleva a cabo, formación de formadores/as universitarios/as para impartir cursos en la aplicación de técnicas de medidas ecofisiológicas. Esta formación en la Universidad de Jordania redunda en una sostenibilidad en los Proyectos de Investigación Aplicada al Desarrollo Humano y Sostenible: acciones de investigación dirigidas con un propósito finalista a obtener efectos e impactos concretos y directos en el fortalecimiento institucional de la Universidad de Jordania. Asimismo con este proyecto se persigue la transferencia de información, conocimiento y nuevas tecnologías: apoyando a que esta Universidad fortalezca sus propias capacidades de investigación, de innovación o adaptación tecnológica en criterios de medida ecofisiológicos, mejorando la adaptación del cultivo de cereales en condiciones áridas, mejorando asimismo la docencia impartida en la Escuela de Agrónomos de la Universidad de Jordania, y consiguiendo unos profesionales mejor capacitados para seleccionar variedades de cereales adaptadas a la sequía y a los nuevos escenarios del cambio climático.

## METODOLOGÍA

En Jordania existe un grupo de investigación ya formado en el Dpto. de agricultura y cultivos de la Universidad de Jordania. Lo que este proyecto ha pretendido ha sido el fortalecimiento de las capacidades investigadoras en el ámbito de la mejora de cultivo de cereal y su adaptación a las condiciones de clima árido. El clima está marcado por fuertes variaciones estacionales respecto a la temperatura y las precipitaciones. Las temperaturas por debajo de los 0 °C se dan en enero, el mes más frío, pero en el conjunto del invierno superan 7,2 °C de promedio. En el valle del Jordán se pueden alcanzar 48,9 °C en agosto, el mes más caluroso; por su parte la temperatura media a lo largo del año en Ammán es de 26 °C. A causa de que la mayor parte de Jordania es un desierto y estepa, la flora no es abundante.

En el grupo de investigación jordano se ha querido implementar la eficiencia y las posibilidades de investigación mediante la creación de un laboratorio ecofisiológico bien formado y equipado que les ayude en la investigación, para que después puedan seguir con el trabajo de mejora de los cultivos, mediante determinaciones llevadas a cabo por instrumentos fiables y eficientes, dotándolo de material inventariable. Asimismo se ha formado a personal especializado (investigadores y profesorado de la Universidad de Jordania) para que a su vez hagan de formador de formadores, de modo que estos contenidos y sus resultados se difundan a una mayor parte del alumnado. Así, serán muchos los alumnos y alumnas de la Universidad de Jordania, que han podido beneficiarse de estas técnicas y aprenderlas durante su etapa formativa para que acaben sus estudios con una mejor y mas competitiva formación.

La Universidad Jordania podrá dar una formación de mayor calidad y además podrá tener otras herramientas para ser mas competente y competitiva en el marco internacional. La población local podrá beneficiarse de los resultados de la investigación



de la Universidad Pública Jordana, que redundará en una posible mejora de cultivos y por tanto en variedades agronómicas con mejores cualidades y más resistencia frente a estreses abióticos. La idea es que al final los beneficios de este proyecto redunden en los agricultores por una parte que verán mejorados sus cultivos y finalmente en los consumidores que encontrarán un cereal de mejor calidad y mayor producción.

## RESULTADOS

El principal resultado ha consistido en la creación y fortalecimiento de un laboratorio de ecofisiología vegetal, lo que implicará un fortalecimiento de la línea de investigación e innovación científica, a la vez que un fortalecimiento institucional y aumento de las relaciones académicas y de movilidad entre las Universidades españolas participantes (Universidad de Granada, y Universidad de Barcelona), con la Universidad de Jordania.

El principal logro ha sido llevar a cabo una formación al profesorado y personal investigador de la Universidad de Jordania, en técnicas de medidas ecofisiológicas para llevar a cabo una investigación destinada a obtener cultivos de cereales más resistentes a las condiciones de sequía, con es la zona de Jordania. El fortalecimiento del laboratorio de ecofisiología vegetal para el estudio de cultivos más resistentes y mejor adaptados a zonas áridas tiene especial importancia socioeconómica en el país, ya que la principal característica geográfica del territorio jordano es su meseta árida que se alza de forma abrupta a partir de la orilla oriental del río Jordán y del mar Muerto, que alcanza de 600 a 900 m de altitud para descender suavemente hacia el desierto Sirio, en el extremo oriental del país.

Este nuevo laboratorio de ecofisiología vegetal permitirá a la Universidad de Jordania: 1. Estudiar las características fisiológicas de distintos cereales en condiciones reales de campo en Jordania. 2. Comparar la resistencia a la sequía de diferentes cultivos como cebada, y trigo (harinero), y triticale resistentes a condiciones adversas. 3. Mejorar estas especies a la resistencia frente a sequía; 4. Mejorar la producción de los cultivos, mediante el análisis de la acumulación de carbohidratos solubles y proteínas durante el crecimiento del grano en relación con la capacidad de transporte del sistema vascular del pedúnculo de la espiga.

El Dpto. de agricultura y cultivos ha sido el beneficiario de la actuación, llevando un fortalecimiento en su línea de investigación e innovación, que ha redundado en la Facultad de Agraria de la Universidad de Jordania. Lo que este proyecto pretende es el fortalecimiento de las capacidades investigadoras en el ámbito de la mejora de cultivo de cereal. Una de las partes más importantes ha consistido en el montaje y equipamiento de un laboratorio ecofisiológico que permita trabajar en el ámbito de la fisiología vegetal y la ecología de estos cultivos. El resultado más significativo del proyecto es la formación de formadores, investigadores y profesorado así como a técnicos de laboratorio y alumnos/as de postgrado en técnicas ecofisiológicas, bioquímicas y de isótopos mediante charlas y seminarios de personal especializado de

las Universidades de Barcelona y Granada en la Universidad de Jordania, aportándoles herramientas que les permitan continuar con el desarrollo de trabajo y el análisis de los resultados.

## CONCLUSIONES

Las inversiones en futuros profesionales mejor capacitados, la incorporación de las nuevas tecnologías, la movilidad de investigadores/as profesorado y alumnado, los programas interuniversitarios, y otras aproximaciones relacionadas con la investigación y el desarrollo agrario, van a marcar los programas de cooperación en los próximos años. El reto de los investigadores, académicos y gestores de proyectos de cooperación, es adecuar los recursos y a las capacidades a este nuevo contexto.

Los programas de movilidad y formación entre estudiantes, investigadores/as y profesorado en programas horizontales Norte-Sur son la base de los futuros científicos que contribuirán con nuevas aportaciones a obtener cultivos de cereales con más rendimiento y adaptados al cambio climático, en el siglo XXI.

## BIBLIOGRAFÍA


TCHERKEZ, G.; SCHAUFLE, R.; NOGUES, S.; PIEL, C.; BOOM, A.; LANIGAN, G.; BARBAROUX, C.; MATA, C.; ELHANI, S.; HEMMING, D.; MAGUAS, C.; YAKIR, D.; BADECK, Fw.; GRIFFITHS, H.; SCHNYDER, H. y GHASHGHAIE, J (2010): «On the  $^{13}\text{C}/^{12}\text{C}$  isotopic signal of day and night respiration at the mesocosm level», *Plant Cell and Environment*, 33 (6): 900-913.

## Agradecimientos

Al proyecto PCI de la AECID: «Un nuevo laboratorio de ecofisiología vegetal para la Universidad de Jordania» referencia: A1/036601/11.



## Experiencia de investigación aplicada al desarrollo humano y sostenible entre Universidades españolas y la Universidad de Jordania: movilidad interuniversitaria con la Facultad de Ingenieros agrónomos de Amman.

**Vanesa Martos, Esperanza López, Salvador Aljazairi, Jamal Ayad, Jamal el enein, Salvador Nogues.**  
Dpto. Fisiología Vegetal, Facultad de Ciencias, Universidad de Granada, 18071-Granada, España.

### RESUMEN

Se están llevando a cabo actuaciones formativas que están posibilitando la mejora de las capacidades de investigación y colaboración con la Universidad de Jordania (Uj) beneficiaria de la acción, asimismo, gracias a la movilidad interuniversitaria entre los centros participantes, se está realizando una formación de formadores/as universitarios/as para impartir cursos en la aplicación de técnicas de medidas ecofisiológicas. Se está impartiendo por parte de las Universidades españolas participantes, una formación en la Uj que radica en una sostenibilidad en los Proyectos de Investigación Aplicada al Desarrollo Humano y Sostenible: acciones de investigación dirigidas con un propósito finalista a obtener efectos e impactos concretos y directos en el fortalecimiento institucional, con el propósito de obtener variedades de cereales más resistentes a la sequía.

Con esta iniciativa se pretende llevar a cabo actuaciones formativas que posibiliten mejorar las capacidades de investigación y colaboración con la Universidad de Jordania beneficiaria de la acción, asimismo se lleva a cabo, formación de formadores/as universitarios/as para impartir cursos en la aplicación de técnicas de medidas ecofisiológicas en cultivos de cereales.

### INTRODUCCIÓN


La Formación de capital humano, basada en la formación de profesionales de la investigación supone, además de la creación de capacidades humanas para la investigación, el fortalecimiento institucional en los países de origen de personas investigadores formadas, mediante la cooperación entre las instituciones españolas y las de los otros países. Estas actuaciones se encuentran estrechamente articuladas con las de fomento de la cooperación científica y universitaria. El fomento de la movilidad interuniversitaria se inscribe en el marco del desarrollo de proyectos conjuntos de investigación, de capacitación y de valorización y transferencia de tecnología.

Para evaluar el éxito de la movilidad de investigadoras/as y profesorado y desarrollar sus objetivos con los países desfavorecidos existen diversos indicadores, en función del nivel de profundidad y la magnitud de la cooperación científica y tecnológica: seminarios y jornadas en materia de Ciencia e Innovación para el Desarrollo, firma de Convenios Internacionales de colaboración científica y tecnológica, proyectos de investigación en países en desarrollo, programas de movilidad, de formación y doctorados conjuntos.

### MATERIAL Y MÉTODOS

En el grupo de investigación jordano se ha querido implementar, la eficiencia y las posibilidades de investigación mediante la creación de un laboratorio ecofisiológico bien formado y equipado que les ayude en la investigación, para que después puedan seguir con el trabajo de mejora de los cultivos, mediante determinaciones llevadas a cabo por instrumentos fiables y eficientes, dotándolo de material inventariable. Asimismo se ha formado a personal especializado (investigadores y profesorado de la Universidad de Jordania) para que a su vez hagan de formador de formadores, de modo que estos contenidos y sus resultados se difundan a una mayor parte del alumnado. Así, serán muchos los alumnos y alumnas de la Universidad de Jordania, que han podido beneficiarse de estas técnicas y aprenderlas durante su etapa formativa para que acaben sus estudios con una mejor y más competitiva formación.

La Universidad Jordania podrá dar una formación de mayor calidad y además podrá tener otras herramientas para ser más competente y competitiva en el marco internacional. La población local podrá beneficiarse de los resultados de la investigación de la Universidad Pública Jordana, que radica en una posible mejora de cultivos y por tanto en variedades agronómicas con mejores cualidades y más resistencia frente a esteses abióticos. La idea es que al final los beneficios de este proyecto radican en los agricultores por una parte que verán mejorados sus cultivos y finalmente en los consumidores que encontrarán un cereal de mejor calidad y mayor producción.




Universidad de Jordania

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El principal resultado ha consistido en la creación y fortalecimiento de un laboratorio de ecofisiología vegetal, lo que implicará un fortalecimiento de la línea de investigación e innovación científica, a la vez que un fortalecimiento institucional y aumento de las relaciones académicas y de movilidad entre las Universidades españolas participantes (Universidad de Granada, y Universidad de Barcelona), con la Universidad de Jordania.

El principal logro ha sido llevar a cabo una formación al profesorado y personal investigador de la Universidad de Jordania, en técnicas de medidas ecofisiológicas para llevar a cabo una investigación destinada a obtener cultivos de cereales más resistentes a las condiciones de sequía, con en la zona de Jordania. El fortalecimiento del laboratorio de ecofisiología vegetal para el estudio de cultivos más resistentes y mejor adaptados a zonas áridas tiene especial importancia socioeconómica en el país.

### CONCLUSIONES

Los programas de movilidad y formación entre estudiantes, investigadores/as y profesorado en programas horizontales Norte-Sur son la base de los futuros científicos que contribuyan con nuevas aportaciones a obtener cultivos de cereales con más rendimiento y adaptados al cambio climático, en el siglo XXI.

### AGRADECIMIENTOS

Al proyecto PCI de la AECID: "Un nuevo laboratorio de ecofisiología vegetal para la Universidad de Jordania" referencia: A1/036601/11.



# Capacitación en tecnologías agroindustriales para mejorar la competitividad de la agricultura familiar en Brasil\*

Agro-technology training to improve the competitiveness of family farming in Brazil

José MOURE

Departamento de Tecnología de Alimentos. Universidad Pública de Navarra  
jmour@unavarra.es

**Resumen:** La agricultura familiar en algunas zonas de Brasil es un sector importante a tener en cuenta para el mantenimiento y la recuperación de zonas rurales desfavorecidas. En un Proyecto de Cooperación al desarrollo entre la Universidad Pública de Navarra - UPNA y la Universidad Federal de Juiz de Fora - UFJF (Brasil), se realizó un trabajo conjunto sobre la capacitación teórica y práctica en Tecnologías para la Competitividad de la agricultura familiar, dirigido a pequeños productores, agricultores y pequeñas agroindustrias en una zona rural del Estado de Minas Gerais, para transformar su producción agrícola en productos agroindustriales a pequeña escala. Se les ayudo a implantar sistemas de garantía de calidad en los productos elaborados. Entre todos los productores y con la ayuda de Agentes de Extensión se asociaron y crearon locales comerciales para vender los diversos productos industrializados y así hacer más rentable su trabajo y su producción.

**Palabras clave:** capacitación; agroindustria; familiar.

**Abstract:** Family farming in parts of Brazil is an important area to consider for the maintenance and renewal of rural disadvantaged. In a development cooperation project between the Public University of Navarra - UPNA and the Federal University of Juiz de Fora - UFJF (Brazil), there was a joint effort on the theoretical and practical training in Technologies for Competitiveness of family farming, aimed at small producers, farmers and to small agribusinesses in rural Minas Gerais State. The objective was to transform agricultural production in small-scale agro-industrial products. They helped implement quality assurance systems in processed products. With the help of extension agents producers were and created to sell various industrial products and thus to make more profitable work and production.

**Key words:** training; agribusiness; family.

## INTRODUCCIÓN-JUSTIFICACIÓN

Este trabajo de Educación para el desarrollo surgió en una visita previa realizada por el Prof. de la UPNA a la UFJF (Brasil). De común acuerdo entre el responsable del Proyecto en esa Universidad y el Prof. de la UPNA se acordó solicitar una ayuda con el fin de impartir clases a los pequeños productores.

Se realizó sobre la base de un Proyecto existente de la UFJF sobre Ciencia y Tecnología en la Competitividad de la Agricultura Familiar en la que participaban tres organismos de Brasil: La Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF) ; al Ayuntamiento de Juiz de Fora y La Empresa Mineira de Asistencia Técnica a la Empresa Rural (EMATER).

La Universidad Pública de Navarra fue invitada a colaborar en la Capacitación en Desarrollo de plantas de elaboración de productos agroalimentarios. Tratamientos

---

\* Trabajo financiado por el Ministerio de Educación y Deporte, Secretaria de Educación y Universidades. Ayudas para la Cooperación Interuniversitaria con Brasil, al amparo del convenio de cooperación suscrito entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y el Ministerio de Educación de Brasil.

térmicos y nuevas tendencias en al conservación de alimentos. Tratamientos no térmicos y optimización de los procesos agroalimentarios. Envases, embalajes y vida útil de productos agroalimentarios. Calidad en la industria alimentaria.

La agricultura familiar realizada por pequeños propietarios rurales, teniendo como mano de obra esencialmente al núcleo familiar, es un sector muy importante a tener en cuenta para el mantenimiento y la recuperación del empleo, para la redistribución de la renta, para garantizar la alimentación y para la construcción del desarrollo sostenible.

Brasil tiene aproximadamente 4 millones de establecimientos rurales que desarrollan el 87 % de la producción agrícola, y este sector es el responsable del 60% de los alimentos que llegan a la mesa de los consumidores en Brasil.

Cerca del 80% de las personas que trabajan en el área rural, representan aproximadamente el 18% del total de la población económicamente activa. La generación de empleo en el campo en una agricultura familiar, representa costos inferiores a la generación de empleos en las zonas urbanas. La preocupación por la calidad en la agroindustria alimentaria en Brasil, está creciendo notablemente. En la agroindustria a pequeña escala existen una serie de problemas que interfieren en la productividad y en la calidad de la producción, como por ejemplo: la calidad de las materias primas, el dimensionamiento de las líneas de producción, los volúmenes producidos, la racionalización de los procesos, la higiene de las personas de los procesos, la uniformidad de los productos, las dificultades de cumplir con la legislación, las dificultades para la adquisición de insumos, etc.

La agroindustria rural, en Brasil, se constituye por un lado para el aprovechamiento de excedentes que el productor no consigue colocar en el mercado, por no cumplir los patrones de comercialización o por problemas de calidad; o se constituye cuando las condiciones desfavorables de los precios hace que no compense vender de modo directo la producción agrícola y es necesario industrializar el producto para agregarle un valor.

En el caso de la agricultura familiar el aporte tecnológico generalmente se origina en la propia familia del productor o del Agente de Extensión Rural. En muchas ocasiones ocurre un fracaso debido a que hasta ahora se le ha dado poca importancia a la calidad del producto fresco, a los envases o a la comercialización, lo cual provoca problemas para vender los productos industrializados a pequeña escala. La agroindustria agrícola tiene poca capacidad de adaptación a los cambios económicos, y muchas familias rurales acaban abandonando todo y se van a los grandes centros urbanos lo cual hace que en la mayoría de las ocasiones vivan en condiciones muy difíciles.

Los objetivos de este trabajo han sido:

- Buscar formas viables técnicamente para la pequeña agroindustria a través de:
  - Desarrollo plantas de procesamiento de productos agroalimentarios a pequeña escala.
  - Implantar sistemas de garantía de calidad en la pequeña agroindustria. Adaptación y control de parámetros de calidad apropiados para la pequeña producción.

- Aplicar la legislación sanitaria a la producción de la agroindustria familiar.
- Ayudar a formar técnicamente a los agricultores a transformar sus productos, creando una pequeña agroindustria casera
- Apoyar con la infraestructura existente en la Universidad y el Ayuntamiento como laboratorios y plantas piloto para la realización de análisis y ensayos, para que los productos elaborados por los agricultores tengan un Certificado de calidad y una conformidad en el mercado como productos originarios de agricultura familiar.
- Ayudar a crear canales comerciales de los productos elaborados.

## DESARROLLO

El Proyecto sobre Ciencia y Tecnología en la Competitividad de la agricultura familiar estuvo dirigido a 75 familias de pequeños agricultores en la zonas próximas a Juiz de Fora – Estado de Minas Gerais, que adquirieron a través de este Proyecto los conocimientos básicos, teóricos y prácticos sobre la forma de trabajar y con esto podían transformar su producción en productos con una mínima industrialización a pequeña escala. Estas familias de agricultores se asociaron en Cooperativa vender los diferentes productos industrializados y con un valor añadido hacer más rentable su trabajo y su producción.

Este trabajo tuvo distintas etapas, en principio fue de formación teórica básica, práctica y entrenamiento en la Planta piloto agroindustrial del Centro Regional de Innovación y Transferencia de Tecnología – CRITT perteneciente a la Univ. Federal de Juiz de Fora. Además de los agricultores de la zona rural próxima a Juiz de Fora, estuvo también dirigido a muy pequeñas agroindustrias familiares, a miembros del equipo técnico de extensión agraria, becarios del proyecto, técnicos nutricionistas del Ayuntamiento.

Las áreas de actuación fueron los productos lácteos y derivados, frutas y mermeladas, legumbres, verduras, panificación, carnes y derivados, miel, dulce de goiaba light así como algunos servicios prestados con iniciativas emprendedoras para el desarrollo de nuevos productos.

Este trabajo se comenzó a desarrollar con buenas prácticas de fabricación en pequeñas agroindustrias familiares con la adecuación de estas a la legislación para los pequeños productores así como la calidad y la higiene sanitaria de la producción que se obtiene.

En días sucesivos se realizaron visitas a las zonas rurales y se tuvo contacto para el asesoramiento de los productores agrícolas, que son suministradores de las pequeñas agroindustrias familiares. Un Extensionista de Bienestar social de la Empresa Mineira de Asistencia Técnica a la Empresa Rural - EMATER, es el Técnico que esta en contacto directo y permanente con los agricultores y pequeñas agroindustrias.

A través del técnico de EMATER se desarrollaron charlas sencillas en el Sindicato rural con sede en Juiz de Fora, a los agricultores y productores de pequeñas agroindustrias.

## CONCLUSIONES

Con la capacitación realizada a diferentes niveles se ayudó en la agricultura familiar de esa zona a transformar e industrializar productos agrícolas.

Con la infraestructura existente, plantas piloto y laboratorios del Departamento de Alimentos e Toxicología. Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Federal de Juiz de Fora y con los laboratorios del Ayuntamiento se ayudó a implantar sistemas de garantía de calidad para que los productos elaborados obtengan un Certificado de calidad y una conformidad en el mercado como productos de agricultura familiar.

Entre todos los productores crearon colectivamente dos puestos de venta de los productos generados en la pequeñas agroindustrias. Uno en el Mercado Municipal de la ciudad y otro en la Estación de Autobuses.

Se implantó el etiquetado nutricional obligatorio y las buenas prácticas de fabricación lo cual ha favorecido la viabilidad técnica del desarrollo de la pequeña agroindustria, la adecuación de la legislación para el pequeño productor, además de la mejora en la calidad y la higiene sanitaria de la producción.

Se puede considerar que la zona rural de Juiz de Fora es un municipio privilegiado al dar apoyo a la agricultura familiar y al pequeño productor.

El trabajo desarrollado fue un intercambio importante para el desarrollo y el cambio de actividad generado en los productores con sus agriculturas familiares. La UPNA aportó la experiencia del trabajo a pequeña escala. El Ayuntamiento de Juiz de Fora y la UFJF con los laboratorios de análisis y el Núcleo Agroalimentario del CRIT con la experiencia en plantas piloto difunden los conocimientos a la agricultura familiar y agroindustrias de la zona, con enorme eficacia a través de los Técnicos de Extensión Rural de EMATER.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO, Fernando Soto; FAZZONE, Marcos Rodríguez y FALCONI, César (2007): *Políticas para la agricultura familiar en américa latina y el caribe*, Proyecto de Cooperación Técnica FAO-BID (2007) <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033253.pdf>>.
- BARRIL GARCÍA, Alex y ALMADA CHÁVEZ, Fátima (2007): *La agricultura familiar en los países del cono sur*, <<http://webiica.iica.ac.cr/argentina/cdd/cdd-Agricultura-Familiar-Regional.pdf>>.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACIÓN PARA LA AGRICULTURA – IICA: <<http://www.iica.int/Esp/Paginas/default.aspx>>.
- OFICINA REGIONAL DE FAO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2012): *Agricultura Familiar. Proyecto de Apoyo. Iniciativa América Latina y Caribe. Sin Hambre*, <[http://www.rlc.fao.org/fileadmin/templates/iniciativa/content/pdf/gt2025/2012/Agric.\\_Fam.\\_-\\_ES.pdf](http://www.rlc.fao.org/fileadmin/templates/iniciativa/content/pdf/gt2025/2012/Agric._Fam._-_ES.pdf)>.
- WESZ JUNIOR, Valdemar João y TRENTIN, Iran Carlos Lovis (2005): *A importância das agroindústrias familiares no desenvolvimento endógeno e no fomento das economias locais*, Universidad Federal de Pelotas, <[http://www.ufpel.edu.br/cic/2005/arquivos/conteudo\\_SA.html](http://www.ufpel.edu.br/cic/2005/arquivos/conteudo_SA.html)>.
- WESZ JUNIOR, Valdemar João (2009): «Agroindústria familiar: um mecanismo de estímulo à especialização das atividades na propriedade rural?», *Mundo agrario* (versión on line) ISSN 1515-5994 Mundo agr. v. 9 n. 18, La Plata.
- (1998) «Agroindustria y pequeña agricultura: experiencias y opciones de transformación», extractado del libro *Agroindustria y pequeña agricultura: vínculos, potencialidades y oportunidades comerciales*, CEPAL/FAO/GTZ, Santiago de Chile, <[http://www.ruralfinance.org/fileadmin/templates/rflc/documents/1164191308629\\_Agroindustria\\_y\\_Peq.\\_Agr.pdf](http://www.ruralfinance.org/fileadmin/templates/rflc/documents/1164191308629_Agroindustria_y_Peq._Agr.pdf)>.

## Capacitación en Tecnologías agroindustriales para mejorar la competitividad de la agricultura familiar, en Brasil

José Misere Gê<sup>1</sup> y Marco Antonio Furtado<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Tecnología de Alimentos, Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos, Universidad Pública de Navarra (UPNA).

<sup>2</sup> Departamento de Alimentos e Tecnologia, Facultad de Farmacia e Bioquímica, Universidad Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

### INTRODUCCIÓN

En la Universidad Federal de Juiz de Fora (Facultad de Farmacia y Bioquímica), Estado de Minas Gerais, Brasil se desarrolló un Proyecto sobre "Ciencia y Tecnología en la Competitividad de la Agricultura Familiar" en el que colaboraron el Ayuntamiento de Juiz de Fora y la Empresa Mineira de Asistencia Técnica a la Empresa Rural (EMATER). La Universidad Pública de Navarra fue invitada a participar en la Capacitación de productores rurales de agricultura familiar para el desarrollo de pequeñas plantas de elaboración de productos agroalimentarios.

El programa de capacitación estuvo desarrollado sobre las formas de elaboración de productos agroalimentarios. Optimización de los procesos agroalimentarios. Envases, embalajes y vida útil de productos agroalimentarios. Calidad en la industria alimentaria.

La agricultura familiar es realizada por pequeños propietarios rurales, teniendo como mano de obra esencialmente al núcleo familiar. Es un sector muy importante para la redistribución de la renta, para garantizar la alimentación y para la construcción del desarrollo sostenible en zonas menos favorecidas.

### OBJETIVOS

- Capacitar a pequeños agricultores para el desarrollo plantas de elaboración de productos agroalimentarios a pequeña escala
- Implantar sistemas de garantía de calidad en la pequeña agroindustria.
- Ayudar a formar técnicamente a los agricultores a transformar sus productos, creando una pequeña agroindustria familiar.
- Ayudar a crear canales comerciales de los productos elaborados
- Aplicar la legislación sanitaria.



Figura 1 – Local comercial en la ciudad de Juiz de Fora (Brasil)



Figura 2 y 3 - Producción artesanal



Figura 4 y 5 - Producción a campo



Figura 6 y 7 – Producto terminado



### RESULTADOS

- Capacitación a la agricultura familiar de la zona para industrializar productos agrícolas.
- Creación entre todas las familias de agricultores de puestos de venta de los todos productos elaborados en cada una de la pequeñas agroindustrias.
- Se ayudó a implantar sistemas de calidad para que los productos elaborados.
- Se implantó el etiquetado nutricional obligatorio y las buenas prácticas de fabricación lo cual ha favorecido la viabilidad técnica del desarrollo de la pequeña agroindustria.
- Hubo una adecuación de la legislación con la mejora en la calidad y la higiene sanitaria de la producción.
- El trabajo desarrollado fue un intercambio importante para el desarrollo y el cambio de actividad generado en los productores con sus agriculturas familiares.

Financiado por el Ministerio de Educación y Deporte, Secretaría de Educación y Universidades.

Ayudas para la Cooperación Interuniversitaria con Brasil. Convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y el Ministerio de Educación de Brasil





# Beneficios y experiencias del programa de movilidad Erasmus Mundus Lote20 en la evaluación de personalidad y conducta de adolescentes trabajadores de la ciudad de León-Nicaragua, 2012

Benefits and experiences of the mobility program Erasmus Mundus Lote20 in the assessment of personality and behavior of adolescent workers of the city of Leon-Nicaragua 2012

Francis Yahaira ARAUZ RAYO / Emilio GARRIDO LANDÍVAR

Universidad Pública de Navarra  
arauzrayo@hotmail.com

**Resumen:** «Trabajo Infantil» Es todo trabajo que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico. (Según la OIT, 2002). El trabajo infantil y de adolescentes es un problema que actualmente afecta a muchos países del Mundo, siendo los países menos desarrollados los que llevan la peor carga; y, Latinoamérica no es la excepción. El trabajo infantil y de adolescentes es considerado un problema de Salud Pública. (Kjerstin Dahlblom, Herrera Rodríguez, A. Peña R, Dahlgren L. 2008).

**Abstract:** «Child labor» is any work that deprives children of their childhood, their potential and their dignity, and that is detrimental to their physical and psychological development. Según la OIT, 2002). The work of children and adolescents is considered a public health problem. (Kjerstin Dahlblom, Herrera Rodríguez, A. Peña R, Dahlgren L. 2008).

**Palabras claves:** trabajo; adolescentes; personalidad.

**Key words:** work; adolescent; personality.

## INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos de este estudio es dar a conocer el aporte y la experiencia vivida a través del programa Erasmus Mundus Lote20 para la realización de ésta investigación, donde el objetivo principal fue Investigar diferencias psicosociolaborales en adolescentes que trabajan en su casa y adolescentes que trabajan en las calles de la zona Urbana del Municipio de León, Nicaragua, en el año 2012. Y, como objetivos específicos: 1) Describir datos sociodemográficos de la población adolescente trabajadora. 2) Determinar los tipos de trabajos que realizan los adolescentes. 3) Conocer los riesgos que corren los adolescentes trabajadores. 4) Aplicar el Cuestionario de Personalidad Situacional y el Cuestionario de Conducta Antisocial Delictiva. Así como: 5) Determinar diferencias en cuanto a variables sociodemográficas con respecto a los rasgos de personalidad y de conducta que presentan los adolescentes que trabajan en sus casas en comparación con los adolescentes que trabajan en las calles de la zona urbana del Municipio de León. Esperando que a través de los resultados de este estudio



pueda contribuir a enriquecer, ampliar y actualizar la información que se tenga acerca del tema; aportando nuevas evidencias y de forma correspondiente seguir mejorando y enriqueciendo mis conocimientos.

## JUSTIFICACIÓN

Como profesional de la salud considero que es necesario conocer más acerca del trabajo infantil en Nicaragua para poseer las herramientas, conocimientos y preparación necesaria para servir de manera óptima a la población más vulnerable de mi país como los son niños, niñas y adolescentes, esperando contribuir de manera importante a nuestra sociedad nicaragüense y específicamente a la comunidad leonesa con la aportación de datos Científicos que se revelen en este estudio.

## DESARROLLO

*Material y Método:* Estudio descriptivo de corte transversal, con enfoque cualitativo, realizado en una sola fase. Muestra compuesta por 200 adolescentes: que trabajan en su casa o en casas ajenas y adolescentes que trabajan en las calles de la zona Urbana del Municipio de León, Nicaragua, seleccionados por muestreo no probabilístico (conveniencia).

De acuerdo a parámetros como la edad entre 11 y 14 años, el sexo: 100 mujeres y 100 varones, lugar de residencia (zona urbana del Municipio de León) y lugar donde realizan su trabajo: en su casa, en casas ajenas, en mercados y/o en las calles.

Se solicitó permiso a los padres de los adolescentes e Instituciones que trabajan en pro de la niñez y adolescencia Leonesa para realizarles entrevista y aplicar los cuestionarios.

Se utilizó el programa estadístico SPSS para realizar el análisis de los datos, aplicando estadística Inferencial, y descriptiva a través de tablas de frecuencias y tablas de contingencia, se realizó Correlación de Pearson a las variables del Cuestionario de personalidad Situacional tomando en cuenta los valores a partir de 0.60 y se realizó un escalamiento multidimensional entre las variables del mismo cuestionario.

## CONCLUSIONES

El tema del trabajo infantil y en adolescentes es un tema de vital importancia a nivel mundial y Latinoamericano, puesto que es un problema real que se da a diario en diferentes países del mundo, problema del cual puedo afirmar que se da mayoritariamente entre niños, niñas y adolescentes entre 10 y 14 años de edad, donde las niñas o adolescentes mujeres se dedican más a realizar actividades domésticas, mientras que los varones trabajan más en las calles o en los mercados de diferentes ciudades, realizando diferentes actividades tales como: vendiendo caramelos, lustrando zapatos, acarreado bultos, vendiendo frutas o verduras, limpiando coches, entre otras actividades. Viéndose éstos expuestos a diario a recibir maltrato, sufrir accidentes o abusos

sexuales, siendo a veces obligados a trabajar por parte de sus padres o tutores, con el objetivo de contribuir a paliar en las necesidades económicas del hogar, teniendo que renunciar a los estudios. A la vez el trabajo que realizan, influye de manera negativa en su personalidad, autoestima y conducta.

Es muy importante mencionar que gracias al programa de movilidad Erasmus Mundus Lote 20, es que se ha podido realizar este trabajo, debido a que se ha requerido de muchos recursos tanto humanos como materiales y económicos, por lo que sin este programa de beca no hubiera sido posible llevar a cabo este estudio.

## EXPERIENCIAS Y BENEFICIOS DEL PROGRAMA DE MOVILIDAD ERASMUS MUNDUS LOTE 20

1. Dentro de las experiencias vividas a través del programa de movilidad Erasmus Mundus Lote 20, puedo afirmar que ha sido una experiencia muy satisfactoria y gratificante tanto de manera personal como profesional.

2. A través de esta movilidad; he tenido la oportunidad de conocer diferentes lugares de España, conocer la ciudad de Pamplona, conocer gente nueva y diferente a la de mi país, socializar culturalmente con ellos y aprender un poco de la cultura española.

Por otra parte desde el punto de vista profesional:

3. He tenido la oportunidad de iniciar y seguir en la Universidad Pública de Navarra desarrollando mi proyecto de tesis doctoral, el cual ya estoy por concluir. Y me atrevo a asegurar que sin esta oportunidad que he tenido a través de este programa, nunca hubiera podido llevar a cabo mi sueño personal y profesional, el cual es hacer una especialidad en el área de psicología, la cual estoy haciendo ahora a través del desarrollo de mi proyecto de tesis, que está dirigido al área social y clínica.

4. Sin embargo como todo proyecto y programa tiene sus ventajas y debilidades, y el programa de movilidad Erasmus Mundus no es la excepción, puesto que por la experiencia que he vivido, quiero dar a conocer algunas debilidades e inconvenientes que se han venido presentando a lo largo de mi estancia como estudiante, dentro de las cuales son las siguientes:

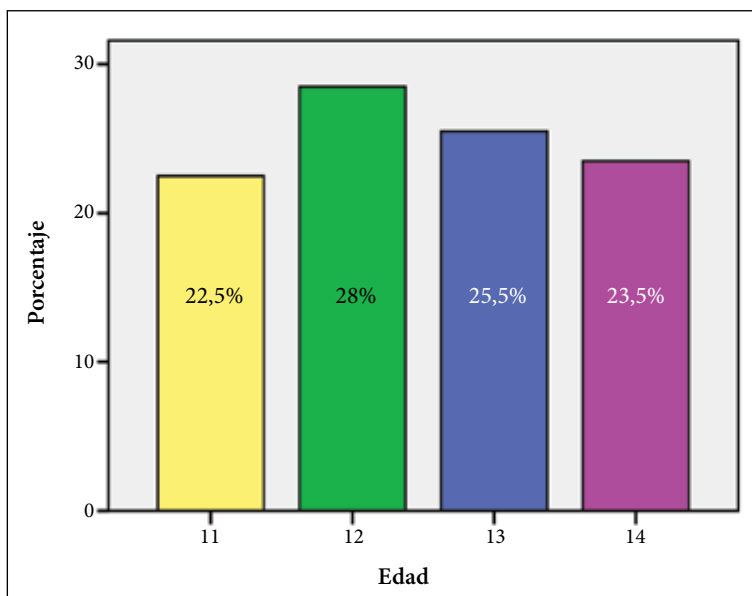
- a) Al llegar a Pamplona me pareció que el programa estaba bien organizado, puesto que el recibimiento y seguimiento a los estudiantes fue muy bueno, sin embargo después de 15 días de estancia se presentaron algunos inconvenientes económicos e inseguridades con respecto al primer depósito de la beca, lo cual generó mucha ansiedad, preocupación y estrés tanto en mí como en otros compañeros.
- b) Desde antes de venir a Pamplona la coordinación del programa me había solicitado traer la propuesta de mi tema de proyecto de tesis, así que tuve que elegir un tema o problema que se vive a diario en mi país, lo cual considero que es muy interesante, sin embargo esto me trajo algunos inconvenientes ya que para poder recolectar la información tenía que ir a mi país a aplicar los cuestionarios seleccionados y la coordinación del programa de movilidad al parecer no tenía contemplado eso.

- c) Por otra parte, al parecer la coordinación entre universidades de origen y universidades de destino no es muy buena, puesto que al menos en mi caso desde que vine a realizar mi estancia, mi universidad de origen no me ha dado seguimiento ni apoyo alguno.
- d) Considero también que para llevar a cabo bien un proyecto de tesis, y realizar estudios de doctorado, la estancia que aprueba la movilidad es un periodo demasiado corto, debido que a mí primeramente me habían aprobado solamente 15 meses para realizar esta estancia y dicho trabajo, sin embargo luego ampliaron las estancias a 7 meses más, por lo que el programa al final contempló una estancia de doctorado de 22 meses.
- e) Al parecer las intenciones e ideas de este programa de movilidad es que los alumnos vengan a las universidades españolas a iniciar los estudios y luego los estudiantes tienen que regresarse a su país de origen a terminar allí dichos estudios, lo cual me parece muy contraproducente tomando en cuenta las limitaciones existentes en nuestras universidades latinoamericanas, y más aún tomando en cuenta que en muchas de nuestras universidades aun no se desarrollan programas de máster o doctorado en algunas áreas como lo es en el caso de la psicología.

Sin embargo para concluir quiero reafirmar que a pesar de todos estos inconvenientes vividos, esta experiencia ha sido muy satisfactoria, y que de estas experiencias que hemos vivido debemos aprender para ir mejorando y reforzando las debilidades del programa Erasmus Mundus Lote 20.

## Algunos resultados del estudio

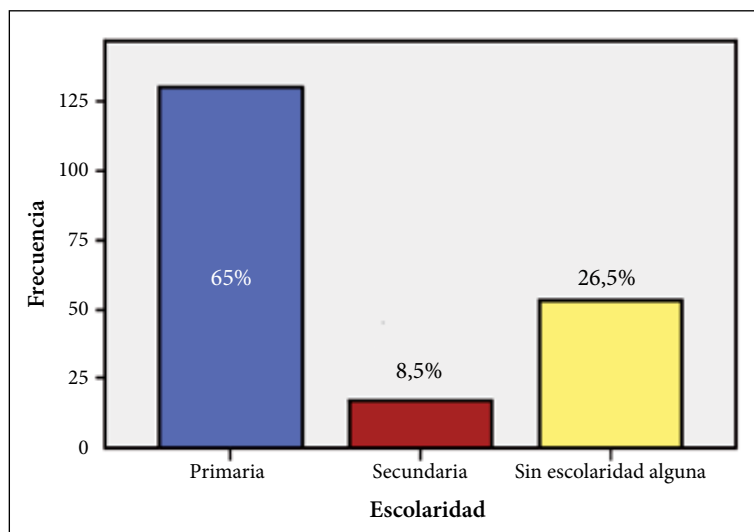
Gráfico 1. Frecuencia de las edades de los adolescentes



Fuente: Entrevista a los adolescentes.

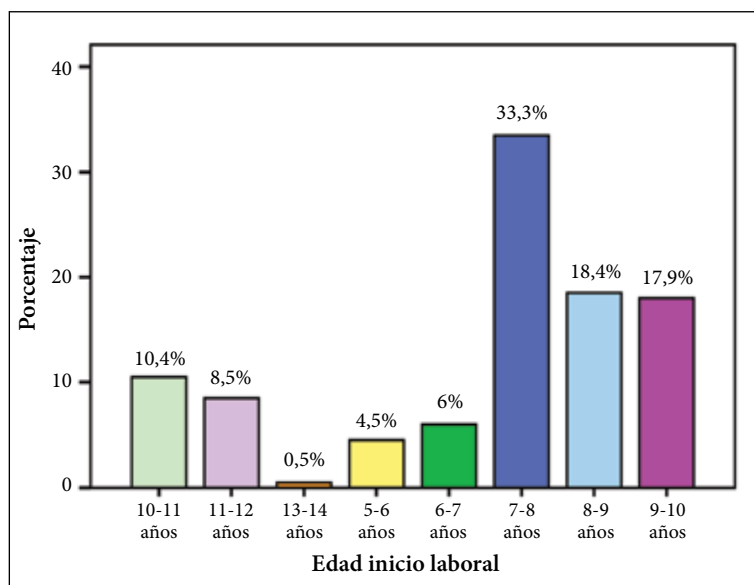
En este gráfico se observa que un 28,5% de los adolescentes estudiados tienen 12 años de edad, un 25,5% tiene 13 años, un 23,5% tiene 14 años y el 22,5% restante tiene 11 años cumplidos.

Grafico 2. Escolaridad de los adolescentes



Este gráfico refleja que un 65,0% de los adolescentes están en educación primaria, mientras que un 8,5% tienen educación secundaria y un 26,5% no tienen ningún nivel escolar.

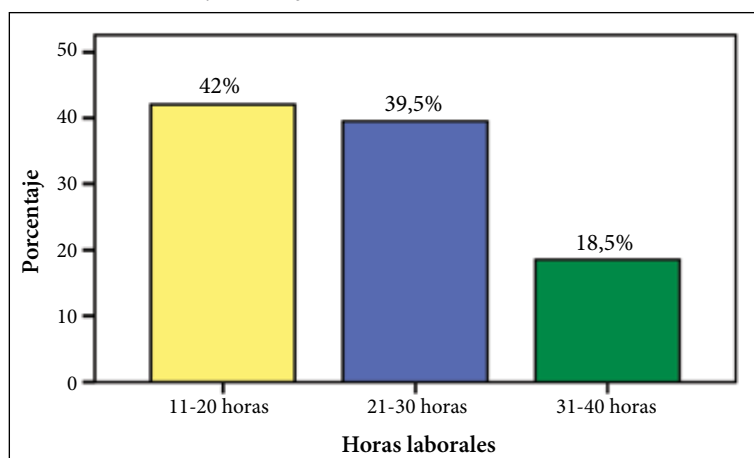
Grafico 3. Edad en que iniciaron a trabajar los adolescentes



Fuente: Entrevista a los adolescentes.

Este gráfico refleja que un 33.3% de los adolescentes comenzó su vida laboral entre los 7 y 8 años de edad, un 18.4% inició entre los 8 y 9 años, mientras que un 17.9% comenzó a trabajar entre los 9 y 10 años, en cambio un 10.4% comenzó entre los 10 y 11 años, un 8.5% comenzó entre 11 y 12 años, mientras que un 10.5% comenzó entre los 5 y 7 años de edad y el 0.5% restante inició su vida laboral entre los 13 y 14 años de edad.

Gráfico 4. Horas que trabajan los adolescentes durante la semana



Fuente: Entrevista a los adolescentes.

Un 42,0% de los adolescentes trabaja entre 11 y 20 horas a la semana, mientras que un 39,5% trabaja entre 21 y 30 horas semanales y un 18,5% trabaja entre 31 y 40 horas a la semana.

Tabla 1. Pago semanal y horas que trabajan los adolescentes durante la semana

TABLA DE CONTINGENCIA HORAS TRABAJO SEMANAL Y SALARIO SEMANAL								
Horas laborales		Salario semanal						Total
		100-150 córdobas semanales	150-200 córdobas semanales	200-250 córdobas semanales	250-300 córdobas semanales	50-100 córdobas semanales	Ninguno	
Horas que los adolescentes trabajan durante la semana	11-20 horas	40 47,6%	7 8,3%	2 2,4%	4 4,8%	2 2,4%	29 34,5%	84 100,0%
	21-30 horas	22 27,8%	18 22,8%	12 15,2%	5 6,3%	2 2,5%	20 25,3%	79 100,0%
	31-40 horas	10 27,0%	8 21,6%	0 0%	10 27,0%	1 2,7%	8 21,6%	37 100,0%
<b>Total</b>		72 36,0%	33 16,5%	14 7,0%	19 9,5%	5 2,5%	57 28,5%	200 100,0%

Entre los adolescentes que trabajan de 11-20 horas semanales, un 47,6% gana entre 100 y 150 córdobas semanales, un 8,3% gana entre 150 y 200 córdobas, un 2,4% gana entre 200 y 250 córdobas, un 4,8% gana entre 250 y 300 córdobas, mientras que un 2,4% gana entre 50 y 100 córdobas y el restante 34,5% no recibe ningún salario.

Entre los que trabajan de 21-30 horas semanales, un 27,8% gana entre 100 y 150 córdobas, un 22,8% gana entre 150 y 200 córdobas, un 15,2% gana entre 200 y 250 córdobas, un 6,3% gana entre 250 y 300 córdobas, un 2,5 gana entre 50 y 100 córdobas y un 25,3% no recibe ningún pago.

En cambio entre los adolescentes que trabajan de 31-40 horas semanales, un 27,0% gana entre 100 y 150 córdobas, un 21,6% gana entre 150 y 200 córdobas, un 27,0% gana entre 250 y 300 córdobas, un 2,7% gana entre 50 y 100 córdobas y un 21,6% no recibe ningún salario.

Tabla 2. Lugar de trabajo según el género de los adolescentes

TABLA DE CONTINGENCIA GÉNERO Y LUGAR DE TRABAJO						
			Lugar donde trabajan los adolescentes			Total
			<i>En las calles</i>	<i>En mercado</i>	<i>Trabajo en casa</i>	
Género	Mujer	Recuento % del total	22 11,0%	51 25,5%	27 13,5%	100 50,0%
	Hombre	Recuento % del total	29 14,5%	60 30,0%	11 5,5%	100 50,0%
Total		Recuento % del total	51 25,5%	111 55,5%	38 19,0%	200 100,0%

Según el género de los adolescentes un 11,0% de las mujeres trabaja en las calles, un 25,5% trabaja vendiendo en los mercados y un 13,5% trabaja en su casa o en casas ajenas. Mientras que un 14,5% de los varones trabaja en las calles, un 30,0% trabaja en los diferentes mercados de la ciudad y un 5,5% trabaja en su casa o en casas ajenas.

Tabla 3. Nivel escolar de los adolescentes según la edad

TABLA DE CONTINGENCIA GÉNERO Y ESCOLARIDAD						
			Escolaridad de los adolescentes			Total
			<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Sin escolaridad alguna</i>	
Género	Mujer	Recuento % del total	62 31,0%	9 4,5%	29 14,5%	100 50,0%
	Hombre	Recuento % del total	68 34,0%	8 4,0%	24 12,0%	100 50,0%
Total		Recuento % del total	130 65,0%	17 8,5%	53 26,5%	200 100,0%

En esta tabla se puede observar que según el género de los adolescentes estudiados un 31,0% de las mujeres tiene nivel escolar de primaria, un 4,5% de ellas tienen nivel escolar de secundaria y un 14,5% no tiene ningún nivel de escolaridad.

Con respecto a los varones se observa que un 34,0% tiene nivel escolar de primaria, un 4,0% tiene nivel escolar de secundaria y un 12,0% no tiene ningún nivel de escolaridad.

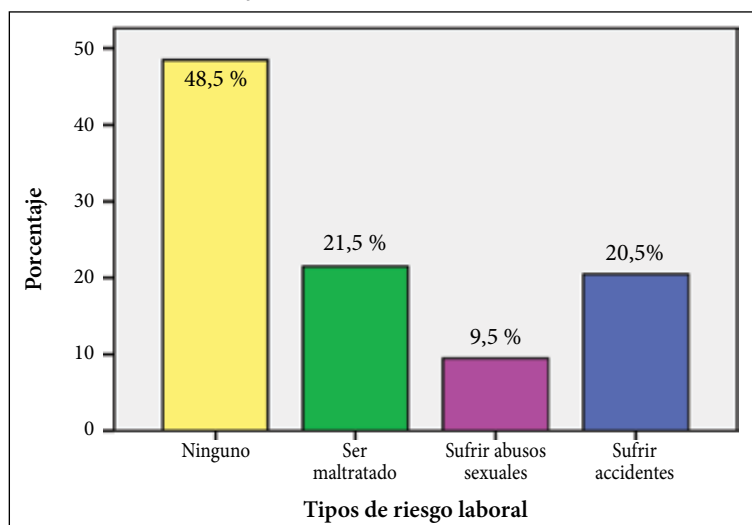
Tabla 4. Tipo de trabajo que realizan los adolescentes según su género

GÉNERO Y TIPO DE TRABAJO									
Género	Tipo de trabajo que realizan los adolescentes								Total
	Acarreador de bultos (1)	Limpiando coches (2)	Lustrando zapatos (3)	Reciclando (4)	Trabajo artesanal (5)	Trabajo doméstico (6)	Vendiendo caramelos (7)	Vendiendo en mercados (8)	
Mujer	6 3,0%	3 1,5%	0 0%	7 3,5%	7 3,5%	32 16,0%	11 5,5%	34 17,0%	100 50,0%
Hombre	26 13,0%	9 4,5%	11 5,5%	10 5,0%	2 1,0%	9 4,5%	9 4,5%	24 12,0%	100 50,0%
<b>Total</b>	32 16,0%	12 6,0%	11 5,5%	17 8,5%	9 4,5%	41 20,5%	20 10,0%	58 29,0%	200 100,0%

Esta tabla refleja que con respecto a las mujeres un 3,00% trabaja acarreado bultos en los diferentes mercados de la ciudad, un 1,50% trabaja limpiando coches, un 3,50% trabaja reciclando plástico, cartón o hierro, otro 3,50% realiza trabajo artesanal como elaboración de tortillas, cosa de horno, dulces, etc, un 16,0% realiza trabajo domestico, un 5,50% trabaja vendiendo caramelos en las calles de la ciudad y un 17,0% trabaja como vendedores en los diferentes mercados de la ciudad de León.

Mientras que en cuanto a los hombres, se puede observar que un 13,0% trabaja como acarreador de bultos en los diferentes mercados de la ciudad, un 4,50% trabaja limpiando coches, un 5,50% trabaja lustrando zapatos en las calles o en algunos parques de la ciudad, un 5,00% trabaja reciclando, un 1,00% realiza trabajo artesanal, un 4,50% realiza trabajo domestico, otro 4,50% vende caramelos en las calles y un 12,0% trabaja como vendedores de frutas o verduras en los diferentes mercados de la ciudad.

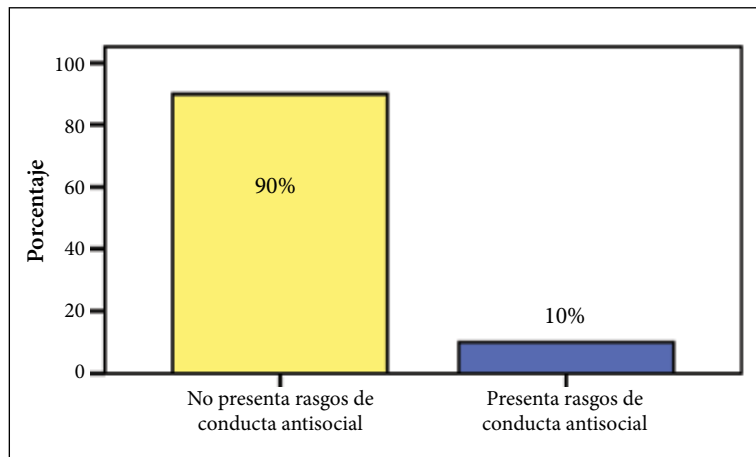
Gráfico 5. Distribución de los tipos de riesgos a los que se ven expuestos los adolescentes trabajadores





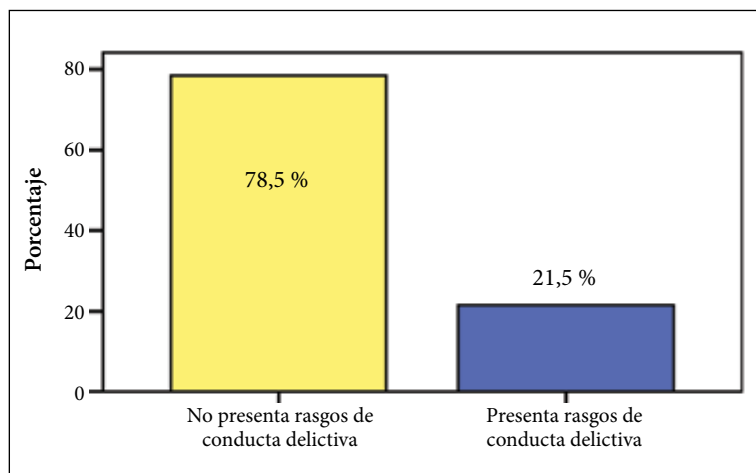
El 48,0% de los adolescentes refieren que no sufren ningún riesgo laboral, mientras que un 21,5% afirma que se ve expuesto a recibir maltrato, un 9,5% refiere que se ve expuesto a ser abusado sexualmente y un 20,5% afirma que se ven expuestos a sufrir accidentes mientras realizan su trabajo.

Grafico 6. Rasgos de conducta antisocial en adolescentes



Fuente: Cuestionario de conducta antisocial delictiva (A-D).

Grafico 7. Conducta delictiva en los adolescentes



Fuente: Cuestionario de conducta antisocial delictiva (A-D).

En este gráfico se puede observar que el 78,5% de los adolescentes no presenta rasgos de conducta delictiva, mientras que el 21,5% restante sí presenta estos rasgos de conducta.

**Tabla 5.** Frecuencia de las escalas del Cuestionario de Personalidad Situacional

Escalas	Nivel Bajo		Nivel Normal		Nivel Alto	
	F	%	F	%	F	%
Estabilidad emocional	200	100,0				
Ansiedad	1	0,5	14	7,0	185	92,5
Autoconcepto	199	99,5			1	0,5
Eficacia	200	100,0				
Confianza-seguridad	200	100,0				
Independencia	6	3,0	106	53,0	88	44,0
Dominancia	57	28,5			143	71,5
Control cognitivo	198	99,0	2	1,0		
Sociabilidad	151	75,5	49	24,5		
Ajuste social	184	92,0	16	8,0		
Agresividad	1	5,00	3	1,5	196	98,0
Tolerancia	197	98,5	2	1,0	1	5,0
Inteligencia social	194	97,0	6	3,0		
Integridad-honestidad	200	100,0				
Liderazgo	8	4,0	171	85,5	21	10,5
Sinceridad			4	2,0	196	98,0
Deseabilidad social	199	99,5			1	5,0
Control	121	60,0	78	39,0	1	0,5
Ajuste	200	100,0				
Liderazgo	1	0,5	20	10,0	179	89,5
Independencia	41	20,5			159	79,5
Consenso	199	100,0	1	0,5		
Extraversión	198	99,0	2	1,0		

## BIBLIOGRAFÍA

- ASAMBLEA NACIONAL DE LA REPÚBLICA DE NICARAGUA (1998): *Código de la Niñez y la Adolescencia de Nicaragua*, La Gaceta.
- BELLO, F. y MARCANO, M. (1998): *Socio antropología de la pobreza ante la enfermedad*, Valencia, Venezuela, Ediciones Universidad de Carabobo.
- BRISEÑO, L. RONDON, A. (2004): «Efectos del Trabajo Infantil en la Salud del Menor trabajador», *Revista de Salud Publica*, Bogotá.

- DAHLBLOM, K.; HERRERA, A. y PEÑA, R. (2008): «Home Alone», en LEÓN, N., *Sibling caretakers*, León, Editorial Universitaria, UNAN.
- INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN (2001): *La Educación es un Derecho Humano*, 3ª ed., Bruselas, Imprimerie Van Ruys.
- JARA, Osvaldo y MUNIZAGA Juan Carlos (2002): *Evaluación del impacto en el desarrollo de los niños de las estrategias de sobrevivencia de las familias pobres*, Geoconsultores.
- JIMÉNEZ JURADO, M. (1998): *El Trabajo Infantil Femenino: Un caso de similitud entre los siglos XVI y XX*, Almería, Los marginados en el Mundo Medieval Moderno.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1999): *Convenio sobre la prohibición de las peores formas de trabajo*, Convenio 182, 87ª reunión.
- (2011). *El Trabajo Infantil Doméstico Remunerado en América Latina y El Caribe*, Oficina Internacional del Trabajo.
- PINZÓN, A. y RONDÓN, S. (2006): «Trabajo Infantil ambulante en las capitales Latinoamericanas», *Revista de Salud Pública*.



# Estudio e implementación de un microaerogenerador en Bolivia dentro del programa de Formación Solidaria de la UPNA

Study and building of a micro wind generator in Bolivia in the program Formación Solidaria of the Public University of Navarra

Pablo PAZ SAGÜÉS

Ingeniero Técnico Industrial  
Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa  
Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)  
Ingeniería Sin Fronteras Navarra/Mugarik Gabeko Ingeniaritza

**Resumen:** El poster presenta mediante texto, gráficos y fotografías el desarrollo del proyecto «Estudio y desarrollo de mejoras en el micro aerogenerador IT-PE-100 para electrificación rural» llevado a cabo por el estudiante Pablo Paz dentro del programa Formación Solidaria de la UPNA en 2009 en Cochabamba, Bolivia. Por un lado muestra y explica el lado más técnico del proyecto, desarrollado en la Universidad Mayor de San Simón, y por otro, evalúa la experiencia dentro del programa Formación Solidaria de la UPNA.

Presenta la memoria técnica del proyecto en la que se estudiaron los siguientes temas: evaluación del recurso eólico en varios emplazamientos del altiplano boliviano, análisis del micro aerogenerador IT-PE-100, estudio de mejoras electro-magnéticas para el aerogenerador IT-PE-100 y modelado matemático del sistema aerogenerador con PSIM

Finalmente, se realiza una evaluación de la experiencia del estudiante en términos de pertinencia, eficacia, impacto y sostenibilidad, así como comentarios y recomendaciones referentes al programa Formación Solidaria.

**Palabras clave:** Micro aerogenerador; electrificación rural; programa Formación Solidaria; UPNA.

**Abstract:** The poster displays the development of the Project «Study and development of improvements in the micro wind generator IT-PE-100 for rural electrification» done by the student Pablo Paz in the program Formación Solidaria of the Public University of Navarra in 2009 in Cochabamba, Bolivia. On one side, it shows and explains the technical aspect of the project, developed at University of San Simón; on the other, it evaluates the experience in the program Formación Solidaria

During the project the next issues were studied: wind resource assessment in the Bolivian altiplano, micro wind generator IT-PE-100 technical analysis, electro-magnetic improvements for the micro wind generator IT-PE-100 and mathematical modeling of the wind generator system with PSIM.

The program Formación Solidaria is evaluated based on the experience of the student following the next issues: appropriateness, impact and sustainability. Finally it concludes the strong and weak points and recommendations of the program.

**Key words:** Micro wind generator; rural electrification; program Formacion Solidaria; Public University of Navarra.

## INTRODUCCIÓN-JUSTIFICACIÓN

El programa Formación Solidaria, impulsado por la Universidad Pública de Navarra, busca complementar la formación académica de los estudiantes en temas de cooperación y conocimiento de realidades en países del Sur; y además crear puentes con universidades e instituciones de estos países. Paralelamente, Ingeniería Sin Fronteras Navarra promueve la educación para el desarrollo (sensibilización, información, formación e incidencia) mediante la formación interna y los proyectos de conocimiento de realidad.

En el año 2009 ISF Navarra ejecutaba el proyecto «Mejora del acceso a la energía en las zonas rurales de Bolivia» que buscaba la mejora de la calidad de vida de po-

blaciones en el Altiplano mediante el acceso a energía eléctrica de fuentes renovables (eólica y fotovoltaica).

Dentro de este marco y de la colaboración de ambas instituciones se presentó una plaza para un estudiante de ingeniería cuyo objetivo sería el estudio y mejora de un pequeño aerogenerador para su instalación en las comunidades rurales andinas. Este trabajo se llevaría a cabo en la universidad de destino, la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba. Además el estudiante participaría en el desarrollo del proyecto de electrificación rural de mano de ISF y las contrapartes locales: CINER y Mosoj Causay.

## OBJETIVOS

### Objetivos del programa Formación Solidaria de la UPNA

- Sensibilizar al estudiante respecto a las realidades del Sur.
- Crear y afianzar relaciones con las universidades e instituciones de investigación del Sur.
- Intercambiar experiencias y conocimientos técnicos Norte-Sur.

### Objetivos de la Universidad Mayor de San Simón

- Fabricar e instalar un microaerogenerador.
- Aportar conocimientos y técnica al estudiante.
- Cooperar y aprender en el desarrollo y fabricación de un microaerogenerador.

### Objetivos del proyecto de Ingeniería Sin Fronteras

- Mejorar las capacidades técnicas y de gestión en materia de acceso a la energía en la región del altiplano boliviano en la población, administraciones locales y departamentales y otros actores.
- Aumentar el acceso eficiente y sostenible a la energía a través del uso mejorado de la biomasa y de la obtención de energía eléctrica mediante energía renovable.

### Objetivos académicos del estudiante

- Realizar un estudio de mejoras aplicables al aerogenerador IT-PE-100 para aumentar su eficiencia, reducir costes y facilitar su fabricación.
- Participar en, aprender de y aportar sus conocimientos al proyecto de ISF.

## METODOLOGÍA

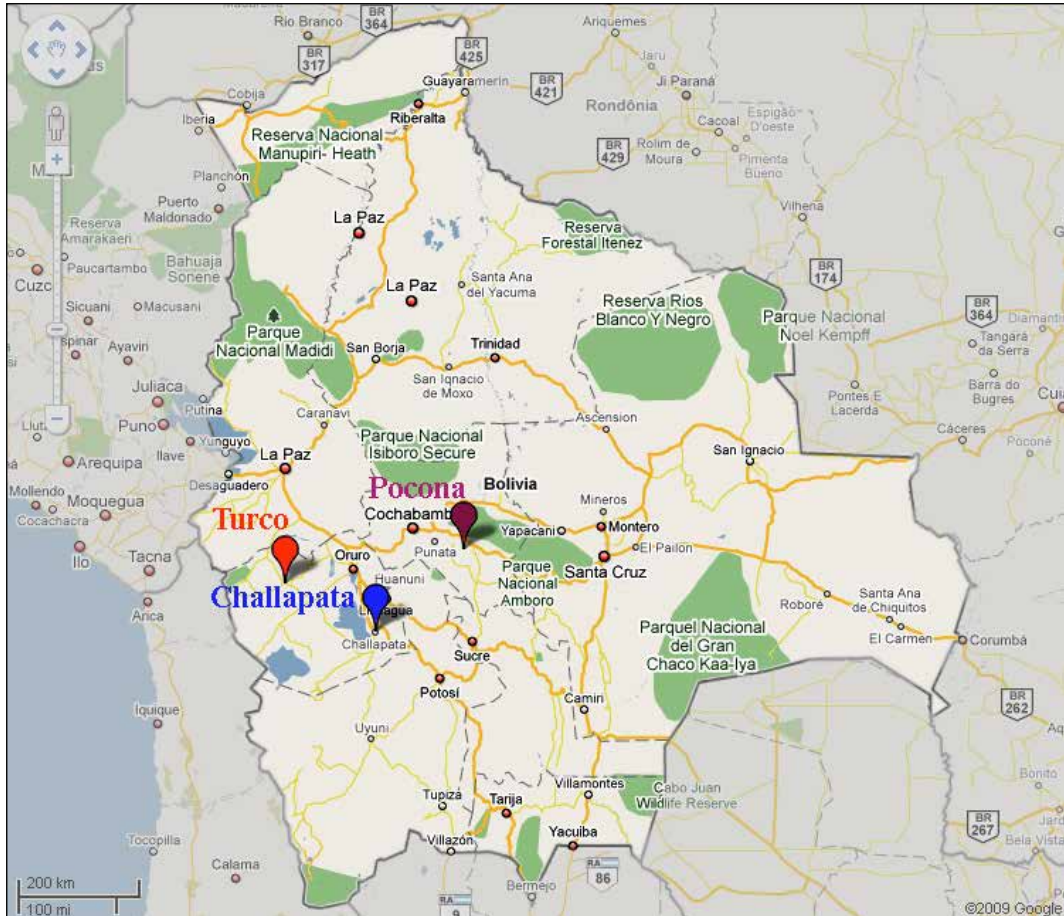
Se describirá y evaluará el proyecto técnico llevado a cabo por el estudiante y la experiencia en el programa Formación Solidaria. En ambos casos se comprobará el grado de cumplimiento de los objetivos y del programa Formación Solidaria se evaluarán además las dimensiones de pertinencia, impacto y sostenibilidad.

La evaluación se realizará de acuerdo a la experiencia vivida por el estudiante y contrastada por los informes y memorias presentados. A partir de los mismos, el estudiante realizará una valoración crítica del proyecto.

## MEMORIA TÉCNICA

### Parte 1: Evaluación del recurso eólico

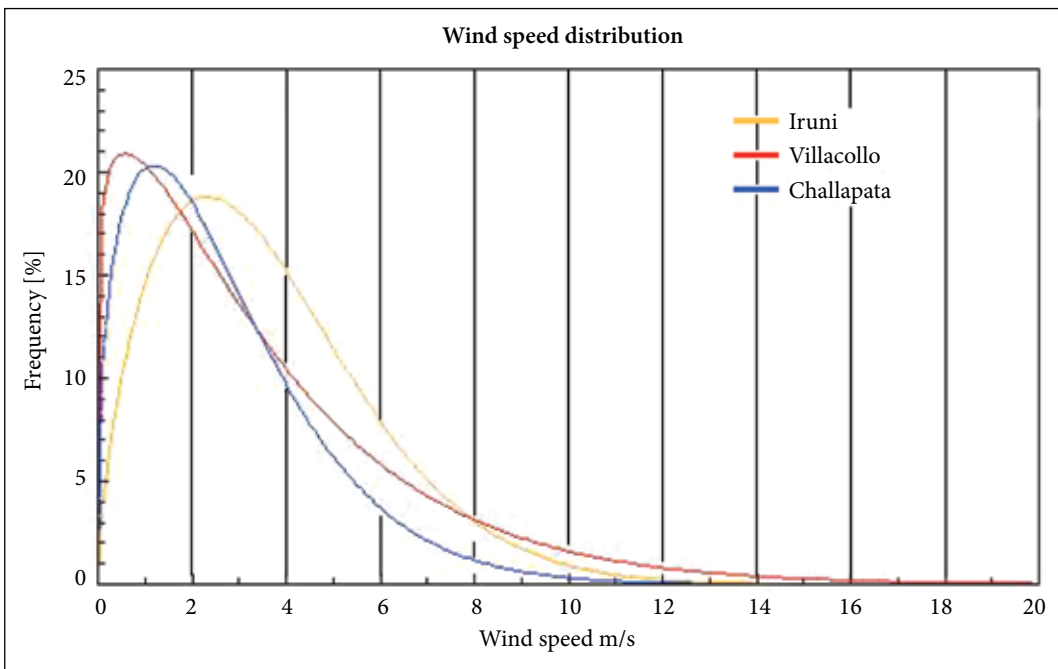
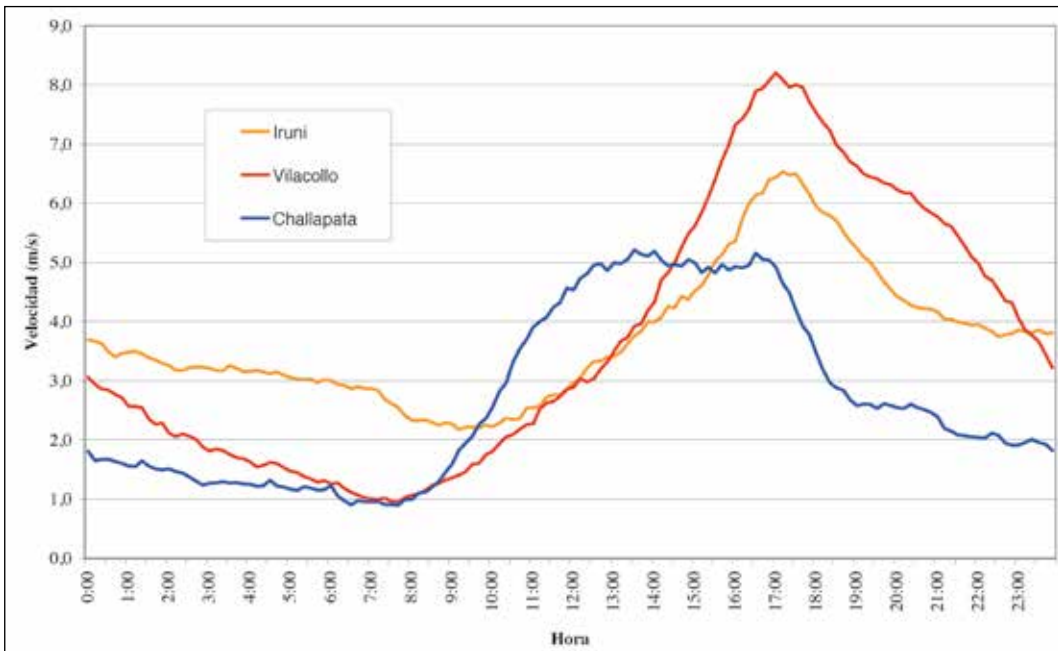
Se realizó una campaña de medidas de viento (velocidad y dirección) en las comunidades elegidas para la instalación de los sistemas eólicos: Turco (Oruro), Pocona (Cochabamba) y Challapata (Oruro).



La medición se realizó con anemómetros situados a 7 m de altura durante los meses de diciembre a mayo, correspondientes a la época de estiaje eólico. Los datos recogidos y filtrados se compararon con un Atlas eólico de la región (elaborado por 3Tier) encontrándose diferencias pequeñas.

En las comunidades de Turco la velocidad media de viento supera los 3 m/s, por lo que el suministro eléctrico doméstico por medio del IT-PE-100 está asegurado. En Phasiri la media es menor, pero se alcanzan las 6 horas de vientos mayores de 3m/s, por lo que tampoco habrá cortes importantes en el suministro eléctrico en todo el año.





En la distribución Weibull para los vientos se aprecia que la curva está muy a la izquierda (y es muy pronunciada en los casos de Villacollo y Challapata) lo que indica alta probabilidad de vientos suaves y baja probabilidad de vientos fuertes. Los emplazamientos serían totalmente inadecuados para aerogeneradores de gran tamaño, pero son adecuados para el micro-aerogenerador IT-PE-100.

## Parte 2: Estudio de mejoras

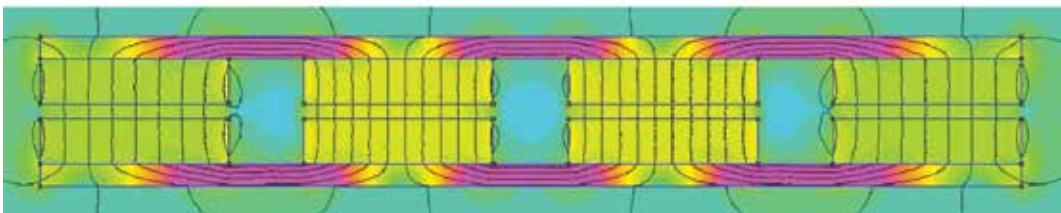
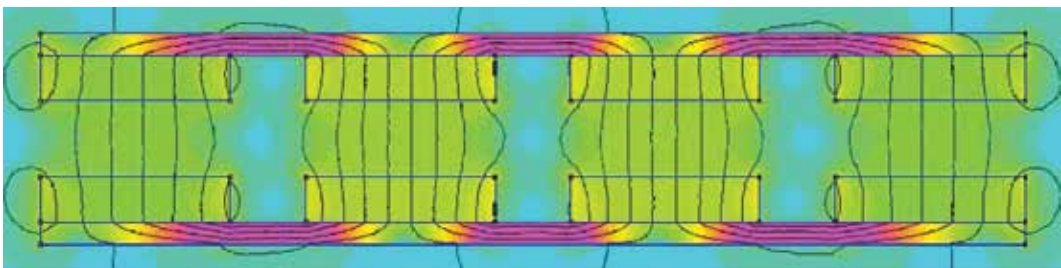
El IT-PE-100 es un aerogenerador tri-pala de eje horizontal con generador síncrono multipolo. Originalmente fue diseñado para generar 100W de potencia a una velocidad de viento de 6,5 m/s a 420 rpm. Cuenta con un sistema de desorientación mecánico automático para velocidades de viento mayores a 12 m/s.



El IT-PE-100 es un aerogenerador fiable, económico y medianamente eficiente (rendimiento total de 20-25%, rendimiento del generador 60-70%). Es posible modificar ciertos parámetros de diseño y procesos de fabricación para aumentar su robustez y su eficiencia. También es deseable que estas modificaciones abaraten su coste, bien sea reduciendo el proceso de trabajo o los materiales empleados (cantidad o precio).

Es posible aplicar mejoras varios subsistemas básicos de la máquina:

- Aerodinámicas: Para conseguir un mayor aprovechamiento del viento a las velocidades deseadas y una pérdida de sustentación a altas velocidades.
- Mecánicas: Para reducir rozamientos (menor desgaste y más eficiencia) y aumentar la robustez del sistema.
- Eléctricas: Para conseguir más eficiencia en el generador y mejorar la señal de salida (adaptarla para carga de baterías). También se puede implementar un freno eléctrico para proteger la máquina.
  - Minimización del entrehierro: de este modo se aumentaría el flujo electromagnético en el entrehierro y por lo tanto la fuerza electromotriz del generador.





2. Identificadas 14 posibles puntos de mejora del aerogenerador y desarrolladas todas aquellas relacionadas con el sistema eléctrico.
3. Implementado en PSIM un modelo de simulación del IT-PE-100.
4. Fabricado un IT-PE-100.
5. Instalados los sistemas eólicos en las comunidades.
6. Memoria final aprobada con nota de sobresaliente.

## Conclusiones

El proyecto «Estudio y desarrollo de mejoras en el micro aerogenerador IT-PE-100 para electrificación rural» se ha realizado satisfactoriamente. El estudiante ha asimilado y puesto en práctica los conocimientos adquiridos en la carrera, afianzando y ampliando dichos conocimientos. La evaluación del recurso eólico ha sido muy útil para el proyecto de ISF, y el estudio de mejoras del IT-PE-100 sirve para mejorar el aerogenerador y hacerlo más eficiente, fiable y económico.

## PROGRAMA FORMACIÓN SOLIDARIA

### Desarrollo

Previamente al viaje a la universidad de destino, el estudiante recibió una micro formación por parte de la UPNA e ISF Navarra. La UPNA realizó una sesión en la que mostraba los aspectos prácticos del viaje a todos los participantes del programa formación solidaria 2009. Desde Ingeniería Sin Fronteras Navarra se describió al estudiante el proyecto en ejecución en Bolivia y la situación en el país.

La estancia en Bolivia del estudiante fue de julio a diciembre de 2009. Durante los tres primeros meses, el trabajo del estudiante se centró en el estudio de mejoras del sistema físico del aerogenerador y en la evaluación del recurso eólico en las comunidades elegidas para la instalación de los sistemas eólicos. Para este trabajo contó con el apoyo de profesores y becarios de la UMSS, un tutor en la UPNA y técnicos de la contraparte CINER. En octubre se finalizó la memoria Desarrollo IT-PE-100.

La siguiente parte del proyecto se centró en el desarrollo de un modelo de simulación del aerogenerador y en la participación en el proyecto de ISF, con asistencia a las reuniones del proyecto, salidas a las comunidades y finalmente la instalación de los aerogeneradores en comunidades de Turco y Challapata (Oruro).

### Resultados

1. Se ha sensibilizado y formado a un estudiante respecto a la realidad social de Bolivia. El estudiante ha conocido en persona estilos de vida bolivianos, tanto en ciudad como en pequeñas comunidades. También se ha informado y ha experimentado la situación política y económica del país.
2. Se ha realizado un intercambio profesor-alumno entre la UPNA y la UMSS, estableciéndose nuevos contactos para futuras colaboraciones técnicas.

3. Profesores de la UMSS y técnicos de CINER han recibido conocimientos sobre la fabricación y mejora de aerogeneradores.
4. Se ha mejorado la calidad de vida de los beneficiarios del programa de electrificación y fortalecido sus capacidades organizativas. Se han instalado los sistemas energéticos solares y eólicos en los municipios de Turco, Challapata y Pocona.
5. Se han obtenido acuerdos con los municipios para promover una electrificación aislada de origen renovable.

## CONCLUSIONES

Se concluye que la experiencia dentro del programa Formación Solidaria ha sido muy positiva tanto para el estudiante como para la UPNA, la UMSS, ISF y la contraparte CINER.

### Pertinencia

El proyecto es pertinente con las líneas de trabajo de todas las instituciones implicadas. Tanto la UPNA como la UMSS e Ingeniería Sin Fronteras trabajan en el desarrollo de energías renovables y en potenciar la tecnología para el desarrollo humano.

El programa Formación Solidaria contribuye a la formación integral de los alumnos de la universidad, mostrando una visión más amplia del mundo actual y unos conocimientos extra académicos que contribuyen a una educación más humanizada.

### Impacto

El programa Formación Solidaria tiene un impacto muy positivo en el estudiante beneficiado, ya que éste ha tenido la oportunidad de poner en práctica y afianzar gran parte de los conocimientos técnicos aprendidos. Además, su formación se ha ampliado en el aspecto personal, ya que el llevar a cabo un proyecto en un entorno no familiar mejora sus destrezas sociales y aumenta su proactividad.

Asimismo se han transmitido capacidades y conocimientos a las instituciones de destino que servirán para continuar la investigación en el futuro.

### Sostenibilidad

Los beneficios recibidos por el estudiante pasan a formar parte de sus conocimientos generales, por lo que se mantendrán en el tiempo. Respecto al programa en sí, depende del interés de nuevos estudiantes por participar y de la UPNA por continuar el programa. Al obtener resultados tan positivos, los beneficiarios del programa animan a nuevos estudiantes a participar. Por la misma razón, la UPNA es proclive a continuar con el programa Formación Solidaria, e incluso a ampliarlo, beneficiando a más estudiantes y creando vínculos con más instituciones del Sur.

## Puntos fuertes del programa Formación Solidaria

- Los estudiantes se benefician de una formación más completa y un desarrollo personal más amplio. Se forman, por ello, ciudadanos más responsables y concienciados con la situación mundial.
- Se realizan proyectos final de carrera que plantean un reto importante a nivel técnico y un beneficio real, más allá del resultado académico.
- Se crean o fortalecen lazos entre universidades norte y sur, lo que permite una colaboración en proyectos académicos. Esta colaboración es muy rica, ya que intervienen personas de origen muy diverso.
- Se intercambian conocimientos entre el Norte y el Sur, reduciendo la brecha entre regiones.
- Da la oportunidad a las universidades de colaborar en proyectos de cooperación al desarrollo.

## Puntos débiles o aspectos a mejorar

- La formación específica recibida por el estudiante es muy escasa, y se realiza en gran parte de manera autodidacta una vez en el destino. Esto por un lado fomenta la proactividad del estudiante, pero puede hacer que el estudiante no entienda ciertas situaciones o no aprecie al máximo la experiencia. Se recomienda, como se está realizando en las últimas ediciones de Formación Solidaria, una formación específica y completa a los estudiantes.
- La definición de los proyectos y su tutorización son aspectos delicados. Debido al modo de trabajo en las universidades de destino es posible que el estudiante viaje sin un proyecto definido. Esto no es grave si se define al poco de comenzar la estancia, pero el estudiante debe ser consciente de esto y de que debe implicarse para que el posible proyecto salga adelante. El seguimiento de los tutores de la UPNA al estudiante puede ser descuidado debido a la distancia. Esto debe ser evitado a toda costa, ya que el alumno necesita una supervisión y orientación en el proyecto por parte del profesorado.
- El estudiante debe estar preparado para hacer frente a una serie de problemas y situaciones que no se encontraría en su entorno familiar. Es responsabilidad de la universidad y del propio estudiante crear un entorno de trabajo adecuado.

## BIBLIOGRAFÍA

- AWS SCIENTIFIC (1997): *Wind resource assessment handbook*, Estados Unidos, NREL.
- CIVICUS [2012]: <<https://www.civicus.org/>>. Seguimiento y Evaluación.
- EGIDO, Miguel A. y CAMINO, M.<sup>a</sup> (2008): *Guía de Normas y Protocolos Técnicos para la Electrificación Rural con Energías Renovables*, Madrid, Universidad Politécnica de Madrid.
- PAZ SAGÜÉS, Pablo (2009): *Estudio y desarrollo de mejoras en el micro aerogenerador IT-PE-100 para electrificación rural*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- SALINAS RUIZ, Jaime (2010): *Evaluación externa del proyecto: «Mejora del acceso a las energías renovables en las comunidades rurales de Bolivia»*, Cochabamba. AECID.



## ESTUDIO E IMPLEMENTACIÓN DE UN MICROAEROGENERADOR EN BOLA DENTRO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN SOLIDARIA DE LA UPNA

**Autor**  
Pablo Paz Sagüés  
Ingeniero Técnico Industrial, especialidad Electricidad  
Maestr en Energías Renovables, Generación Eléctrica  
Voluntario UPNA Navarra

**Universidades e instituciones**  
Universidad Pública de Navarra/Instituto Universitario Público de Navarra  
Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)  
Ingeniería San Francisco Marín/Magister/Cabildo Ingenieros



### Introducción - justificación

El programa Formación Solidaria, impulsado por la Universidad Pública de Navarra, tiene como objetivo la formación académica de los estudiantes en áreas de innovación y desarrollo de tecnologías en países del Sur y además como puente con otros estudiantes y profesionales de estos países. Participando, Programando los Proyectos. Siempre participando la educación para el desarrollo, innovación, conocimiento, formación académica mediante la ayuda económica y la promoción de otros trabajos de los países.

En el año 2009 UPNA comenzó a promover el uso de energía de fuentes renovables de Bolivia que gracias a la ayuda de la UPNA se pudo establecer en el Altiplano mediante el acceso a energía eléctrica de fuentes renovables locales y limpias.

Desde su creación y a lo largo de los años, este programa ha permitido que grupos de estudiantes de Bolivia, por su parte, puedan acceder a la formación académica de los estudiantes de Navarra, así como a la realización de proyectos de investigación en el ámbito de la energía y el medio ambiente.

El objetivo de este estudio es el de diseñar un sistema de generación de energía que permita a los estudiantes de Bolivia acceder a la energía eléctrica de forma sostenible y limpia.

### Objetivos

- Objetivos del programa Formación Solidaria de la UPNA**
- Realizar un estudio técnico y económico de los recursos del Sur y crear y obtener experiencia en los conocimientos y herramientas de investigación del Sur.
  - Realizar proyectos de innovación en áreas de conocimiento.
- Objetivos de la Universidad Mayor de San Andrés**
- Estudiar y conocer un microaerogenerador.
  - Aprender conocimientos e técnicas de generación.
  - Conocer y aprender en el desarrollo y creación de un microaerogenerador.
- Objetivos del programa de Ingeniería de Energía**
- Diseñar un microaerogenerador y su gestión en materia de acceso a la energía y el medio ambiente.
  - Diseñar un microaerogenerador y su gestión en materia de acceso a la energía y el medio ambiente.
  - Diseñar un microaerogenerador y su gestión en materia de acceso a la energía y el medio ambiente.

### Objetivos académicos del estudiante

- Realizar un estudio de viabilidad del microaerogenerador (UPNA) para acceder a la energía eléctrica de forma sostenible y limpia.
- Participar en el estudio de viabilidad del microaerogenerador (UPNA) para acceder a la energía eléctrica de forma sostenible y limpia.

### Metodología

Se realizó un estudio de viabilidad del microaerogenerador (UPNA) para acceder a la energía eléctrica de forma sostenible y limpia. Se realizó un estudio de viabilidad del microaerogenerador (UPNA) para acceder a la energía eléctrica de forma sostenible y limpia. Se realizó un estudio de viabilidad del microaerogenerador (UPNA) para acceder a la energía eléctrica de forma sostenible y limpia.



## Memoria técnica Programa de formación solidaria

### Parte 1: Descripción del estudio de viabilidad

El estudio de viabilidad de un sistema de generación de energía eléctrica en un país en desarrollo es un estudio que se realiza para determinar si un proyecto de inversión es viable. Este estudio se realiza en tres etapas: estudio de mercado, estudio técnico y estudio económico.

El estudio de mercado se realiza para determinar si existe una demanda de energía eléctrica en el país. El estudio técnico se realiza para determinar si es posible generar energía eléctrica en el país. El estudio económico se realiza para determinar si el proyecto es rentable.



### 1.1. Descripción del estudio de viabilidad

El estudio de viabilidad de un sistema de generación de energía eléctrica en un país en desarrollo es un estudio que se realiza para determinar si un proyecto de inversión es viable. Este estudio se realiza en tres etapas: estudio de mercado, estudio técnico y estudio económico.



### 1.2. Descripción del estudio de viabilidad

El estudio de viabilidad de un sistema de generación de energía eléctrica en un país en desarrollo es un estudio que se realiza para determinar si un proyecto de inversión es viable. Este estudio se realiza en tres etapas: estudio de mercado, estudio técnico y estudio económico.



### 1.3. Descripción del estudio de viabilidad

El estudio de viabilidad de un sistema de generación de energía eléctrica en un país en desarrollo es un estudio que se realiza para determinar si un proyecto de inversión es viable. Este estudio se realiza en tres etapas: estudio de mercado, estudio técnico y estudio económico.

### 1.4. Descripción del estudio de viabilidad

El estudio de viabilidad de un sistema de generación de energía eléctrica en un país en desarrollo es un estudio que se realiza para determinar si un proyecto de inversión es viable. Este estudio se realiza en tres etapas: estudio de mercado, estudio técnico y estudio económico.

### 1.5. Descripción del estudio de viabilidad

El estudio de viabilidad de un sistema de generación de energía eléctrica en un país en desarrollo es un estudio que se realiza para determinar si un proyecto de inversión es viable. Este estudio se realiza en tres etapas: estudio de mercado, estudio técnico y estudio económico.



### 1.6. Descripción del estudio de viabilidad

El estudio de viabilidad de un sistema de generación de energía eléctrica en un país en desarrollo es un estudio que se realiza para determinar si un proyecto de inversión es viable. Este estudio se realiza en tres etapas: estudio de mercado, estudio técnico y estudio económico.

### 1.7. Descripción del estudio de viabilidad

El estudio de viabilidad de un sistema de generación de energía eléctrica en un país en desarrollo es un estudio que se realiza para determinar si un proyecto de inversión es viable. Este estudio se realiza en tres etapas: estudio de mercado, estudio técnico y estudio económico.

### DESARROLLO

El desarrollo de un sistema de generación de energía eléctrica en un país en desarrollo es un estudio que se realiza para determinar si un proyecto de inversión es viable. Este estudio se realiza en tres etapas: estudio de mercado, estudio técnico y estudio económico.

### CONCLUSIONES

El estudio de viabilidad de un sistema de generación de energía eléctrica en un país en desarrollo es un estudio que se realiza para determinar si un proyecto de inversión es viable. Este estudio se realiza en tres etapas: estudio de mercado, estudio técnico y estudio económico.

### Partes finales del programa Formación Solidaria

- Realizar un estudio de viabilidad del microaerogenerador (UPNA) para acceder a la energía eléctrica de forma sostenible y limpia.
- Participar en el estudio de viabilidad del microaerogenerador (UPNA) para acceder a la energía eléctrica de forma sostenible y limpia.

### Partes finales de la gestión y el estudio

- Realizar un estudio de viabilidad del microaerogenerador (UPNA) para acceder a la energía eléctrica de forma sostenible y limpia.
- Participar en el estudio de viabilidad del microaerogenerador (UPNA) para acceder a la energía eléctrica de forma sostenible y limpia.

### CONCLUSIONES

El estudio de viabilidad de un sistema de generación de energía eléctrica en un país en desarrollo es un estudio que se realiza para determinar si un proyecto de inversión es viable. Este estudio se realiza en tres etapas: estudio de mercado, estudio técnico y estudio económico.





# Experiencia en Bolivia a través del programa de Formación Solidaria de la UPNA para el diseño de un sistema renovable de electrificación rural

Experience in Bolivia through the UPNA program «Formación Solidaria»  
for the design of a renewable system for rural electrification

Jorge PIEDRAFITA FERNÁNDEZ

UPNA  
jorge.pif@gmail.com

**Resumen:** Durante el curso 2011-2012 participé en el programa de Formación Solidaria de la UPNA. Consiste en un programa dirigido a estudiantes que, teniendo inquietudes en materia de cooperación, desean realizar parte de sus estudios prácticos en un país en vías de desarrollo.

Mediante este programa fui destinado a Bolivia para realizar el proyecto final de carrera, que lo centré en la generación eléctrica, ya que la falta de acceso a la electricidad es una de las necesidades básicas insatisfechas en Bolivia, afectando aún a gran parte de la población. Siempre desde la perspectiva de la sostenibilidad del proyecto, se evaluaron varias alternativas de generación eléctrica para el campamento de la Laguna Colorada, en el departamento de Potosí. El resultado: un sistema de generación aislado híbrido eólico-fotovoltaico-diesel.

Aunque el proyecto no va a ser con toda probabilidad implementado, el programa de movilidad me permitió conocer de cerca la realidad social de un país en vías de desarrollo y me hizo descubrir nuevas perspectivas con las que enfocar el proyecto de electrificación. Así que la experiencia en su conjunto fue muy positiva en cuanto a formación personal y en cuanto a que permitió, a grandes rasgos, adecuar el proyecto a las necesidades y posibilidades del país.

**Palabras clave:** electrificación; formación; cooperación.

**Abstract:** During the academic year 2011-2012 I took part in the "Formación Solidaria" program of the UPNA. It is a program aimed at students with interest in cooperation and willing to undertake practical studies in a developing country.

I was assigned to Bolivia to carry out my degree final thesis. I focused it on electricity generation because access to electricity is one of the unsatisfied basic needs in this country. With a sustainability approach to the project, I assessed different electricity generation systems for the Laguna Colorada settlement in the Potosí department. The result: an isolated wind-solar-diesel hybrid system.

Although the project will probably not be implemented, the mobility program allowed me to learn about the social reality of a developing country and made me uncover new ways to approach the rural electrification project. Therefore, on the whole, the experience was extremely positive for my training and it gave me the chance to adapt the project to the real needs of the country.

**Key words:** electrification; training; cooperation.

## INTRODUCCIÓN

### El programa Formación Solidaria

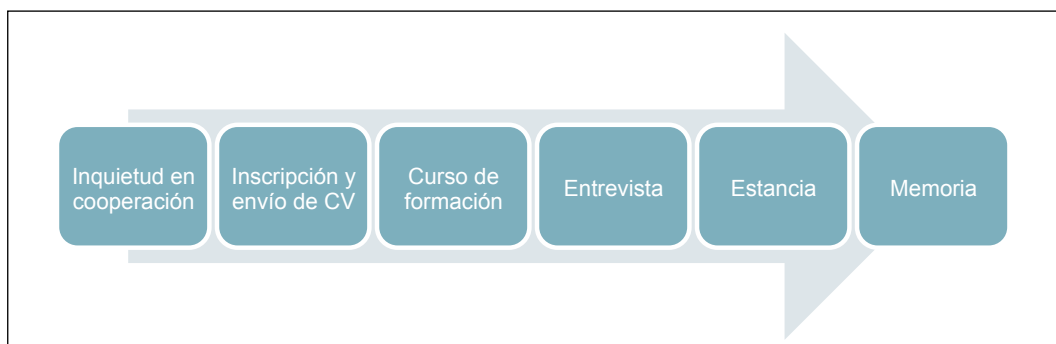
La Universidad Pública de Navarra presenta año tras año diferentes programas de movilidad entre los que se encuentra el de Formación Solidaria, dirigido a estudiantes con inquietudes en materia de cooperación y desarrollo que desean realizar parte de sus estudios prácticos (prácticas, proyectos finales de carrera...) en un país en vías de desarrollo.

Todos los estudiantes que lo solicitaron para el curso 2011-2012 debían asistir, obligatoriamente, a un curso de formación en cooperación internacional al desarrollo

de 47 horas en el que se realizaba una introducción a importantes temas relacionados con las experiencias que vivirían meses después. El curso se estructuró en cuatro bloques: situación mundial actual; la cooperación al desarrollo: concepto, evolución histórica, modelos, instrumentos y actores; la cooperación al desarrollo: enfoques transversales, sectores prioritarios; y la cooperación al desarrollo: la perspectiva social sobre el terreno.

Tras el curso, los estudiantes fueron llamados a una entrevista que, junto con el currículum y experiencia en voluntariados, fueron evaluados para determinar su aptitud para realizar el programa. Con estos mismos criterios se determinaron los destinos de cada uno según cómo se ajustaba el candidato al programa específico de cooperación en el lugar de destino.

En el caso de los ingenieros industriales que además quisieran realizar el proyecto en materia de energías renovables, serían destinados a Perú y Bolivia. Así, yo fui destinado a Cochabamba (Bolivia) junto a dos ingenieros más. Desarrollaríamos nuestro proyecto en la oficina del CINER (Centro de Información de Energías Renovables).



Esquema del programa Formación Solidaria

## La estancia y el desarrollo del proyecto

Gracias al programa Formación Solidaria, el proyecto final de carrera se inició en el Centro de Información en Energías Renovables (CINER) en Cochabamba (Bolivia). Como no había ninguna propuesta de proyecto adecuada, tuve que diseñar y desarrollar el mío propio tratando de conjugar el motivo de cooperación al desarrollo que me llevaba hasta allí.

Habiendo detectado la gran falta de acceso a la energía eléctrica como una de las necesidades básicas insatisfechas en Bolivia y teniendo en cuenta los objetivos de desarrollo del milenio, decidí desarrollar un sistema de generación eléctrica aislada teniendo siempre presente la sostenibilidad del proyecto en términos económicos, sociales y medioambientales.



Los tres estudiantes de Ingeniería Industrial de la UPNA junto con un compañero estudiante de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) trabajando en el CINER en Cochabamba.

Sin embargo, en Bolivia solamente se realizó trabajo teórico y técnico. Desde el CINER no se ofreció ninguna salida para evaluación in situ o trabajo práctico. Debido a mi inquietud por conocer estas comunidades más desfavorecidas, hice por mi cuenta varias salidas para descubrir a grandes rasgos el país y la realidad social de Bolivia, observando con mayor atención las cuestiones relacionadas con la electrificación. En uno de los viajes, pasé por el lugar del proyecto (el campamento de la Laguna Colorada) pero sin tiempo para realizar ningún tipo de estudio por lo que quedaron muchas incógnitas sin resolver que tuvieron que ser supuestas y estimadas.

## EL PROYECTO

Una vez detectada la falta de electrificación de varias comunidades, se eligió el campamento de la Laguna Colorada, en el departamento de Potosí a más de 4000m, para realizar el estudio final. Se realizó una estimación de la demanda eléctrica a corto y largo plazo y se consideraron múltiples fuentes energéticas renovables y no renovables para alcanzar un grado razonable de sostenibilidad. Se evaluó la potencialidad energética solar y eólica, descartando la hidráulica y biomasa por la falta de recursos hídricos y vegetales. Se plantearon diferentes posibilidades de generación eléctrica dando siempre prioridad a aquellas más sostenibles y accesibles para la población.

El resultado del estudio dio como mejor opción un sistema híbrido eólico-fotovoltaico-diesel que emplea estas tres fuentes energéticas para generar electricidad y cubrir al 100% la demanda eléctrica estimada. La selección de este sistema se realizó según consideraciones de sostenibilidad en términos económicos, sociales y medioambientales. Así, presenta un coste de los más bajos de todos los sistemas analizados, está diseñado para requerir poco mantenimiento, su vida útil se prolonga hasta unos 20 años y el 84% de la energía generada es de origen renovable.



Campamento de la Laguna Colorada para el que se hace el estudio de generación eléctrica mediante un sistema híbrido eólico-fotovoltaico-diesel.

Sin embargo, de todo el estudio incluido en el proyecto final de carrera, tras terminar la estancia de 6 meses en Bolivia, solamente había podido estimar la demanda, evaluar la potencialidad energética y realizar una valoración general acerca de los equipos necesarios según el sistema óptimo de generación (no determinado con exactitud). Pero todo este trabajo había sido de oficina, sin acercamiento al lugar del proyecto con motivos de estudio. Aún siendo de oficina, faltaba aún gran parte técnica del proyecto para realizar a mi vuelta en Pamplona. Ya en la UPNA, con el consejo de mi tutor, pude terminar el proyecto en algo más de dos meses adicionales a la estancia en Bolivia.

## EVALUACIÓN DEL PROGRAMA Y LA EXPERIENCIA

Valorando el programa según sus objetivos, atendiendo exclusivamente a la experiencia concreta del autor en el programa, resulta que se cumplieron los principales objetivos del programa. Desarrollando uno por uno:

- **Fomentar la solidaridad y los valores de cooperación al desarrollo.**

Para conseguir este objetivo el programa proporciona un curso de formación en cooperación internacional al desarrollo, una estancia en un país en vías de desarrollo y prácticas o proyectos en materia de cooperación al desarrollo en este país. Así el estudiante ha adquirido mayores conocimientos en cooperación y desarrollo, mayor inquietud por la cooperación y la solidaridad, y aprendizaje de análisis de forma diferente de proyectos de cooperación al desarrollo.

- **Formación profesional práctica en el mundo de la cooperación internacional.**

El programa promueve la realización de prácticas y proyectos en materia de cooperación al desarrollo. De esta forma el estudiante realizó el proyecto final de carrera en materia de cooperación al desarrollo y en desarrollo sostenible.

- **Realización de prácticas o proyecto final de carrera en países en vías de desarrollo en proyectos de cooperación.**

El programa ofrece una beca económica para poder realizar la estancia en el país en vías de desarrollo. El estudiante realizó su proyecto final de carrera en Bolivia.

- **Colaboración con universidades y ONGD del país de destino.**

La UPNA mantiene relaciones con otras universidades y ONGD para que se puedan desarrollar las prácticas y los proyectos. El estudiante desarrolló parte del proyecto en la ONGD -Centro de Información en Energías Renovables (CINER)- y mantuvo contacto directo con la organización durante 6 meses.

Valorando ahora otros aspectos del programa, de la estancia y del proyecto, que se consideran de especial importancia, se obtienen valoraciones más dispares. Se consideran los siguientes:

- *Curso de formación en cooperación al desarrollo:* Se valora muy positivamente puesto que forma al estudiante ayudándole a la comprensión de la cultura de otro país y la consecución de un proyecto de cooperación.
- *Acogida, trato y ayuda de las contrapartes (CINER y UMSS) durante la estancia del estudiante:* La UMSS no tuvo ningún trato con el estudiante. Sin embargo la acogida en el CINER fue muy buena así como el trato y la ayuda durante la estancia. Por tanto valoración muy positiva.
- *Implicación de las contrapartes en el proyecto final de carrera:* Nuevamente la UMSS no participó en nada. El CINER proporcionó un lugar de trabajo y algo de formación relativa al proyecto. Sin embargo no se implicó en el proyecto, no apoyó ni se informó acerca de lo que el estudiante estaba realizando concretamente. Valoración negativa por tanto.
- *Implicación del CINER o UMSS para facilitar salidas, análisis in situ y estudio de campo:* No hubo ninguna propuesta de salida para conocer y analizar comunidades sin electrificación o estudio in situ del proyecto. Valoración muy negativa
- *Posibilidad de uso de los resultados del trabajo:* Los resultados están a disposición del CINER para poder ser consultados, pero es posible que no sean de gran utilidad práctica. Valoración positiva.
- *Posibilidad de implementación del proyecto final de carrera:* Debido a que ninguna institución se ha implicado en el proyecto y a que falta un buen estudio in situ, el proyecto no puede ni debe ser implementado. Valoración muy negativa.

- *Adecuación del proyecto a las necesidades reales*: Aunque la estancia permite conocer aproximadamente las condiciones socioeconómicas del país, falta un estudio detallado de las condiciones concretas del lugar.
- *Resultado académico del proyecto final de carrera*: Muy positivo.
- *Tutor del proyecto en Bolivia y en la UPNA*: El programa promueve la existencia de un tutor en Bolivia y otro en la UPNA. Sin embargo en Bolivia no existió tal tutor ni una persona que tuviera una idea concreta de lo que el estudiante estaba desarrollando. Durante la estancia en Bolivia el estudiante tuvo poco contacto con su tutor en la UPNA pero a su regreso tuvo un buen apoyo y consejo. Por tanto valoración muy negativa para el tutor de Bolivia (que no existió) y positiva para el de la UPNA.

## CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Terminada mi experiencia en el programa Formación Solidaria, a pesar de algunos aspectos negativos, mi valoración es sin duda positiva. Objetivamente, en cuanto a los objetivos del programa se cumplieron todos gracias a los diferentes medios que proporciona el programa para su consecución. Personalmente, se cumplieron mis objetivos y de acuerdo a la evaluación hubo muchos puntos favorables.

El curso de formación solidaria realizado previamente a la movilidad, me permitió formarme en diferentes temas que serían útiles a la hora de entender y afrontar las diferencias culturales que viví en Bolivia, me abrió nuevas perspectivas para enfocar el proyecto final de carrera y permitió que conociera y compartiera experiencias con otros estudiantes de la UPNA que tenían inquietudes similares a las mías.

Posteriormente, en cuanto a la experiencia de movilidad en Bolivia creo importante diferenciar dos partes:

### La parte académica, técnica y de desarrollo y viabilidad del proyecto realizado

Me quedé con la sensación de haber concluido un muy buen trabajo teórico y técnico que cojeaba en las bases por ausencia de datos reales valorados in situ en la Laguna Colorada (cantidad y tipo de población, terreno, demanda eléctrica requerida real, opinión de la población acerca del proyecto y posibilidades reales de mantenimiento del sistema...). Además, había sido un proyecto meramente individual, no apoyado por ninguna institución, y que por tanto sería muy difícil de llevar a cabo en la realidad. Esto se podría haber solucionado con un mayor diálogo y organización con el CINER previo a mi estancia en Cochabamba.

### La experiencia vivida

Me quedo con un recuerdo extraordinario e imborrable, por las gentes de Bolivia, los amigos que conocí, la cercanía de los miembros del CINER, las comunidades y mo-



dos de vida que conocí y compartí, los paisajes, y lo mucho que aprendí y me aportaron culturas tan diferentes a la que siempre había vivido. Además, volviendo al proyecto, aunque si bien no pude tener datos reales por falta de una visita de estudio del lugar, sí que la estancia en Bolivia me permitió conocer la realidad del país y la necesidad real y beneficios derivados de la electrificación de todas las comunidades aisladas para reducir las diferencias existentes entre la población rural y urbana. Tal conclusión no hubiera sido posible obtenerla de forma tan rotunda sin conocer de cerca la realidad del país.



Una de las salidas que realizamos los tres estudiantes de Pamplona para conocer la cultura y la vida diaria en las comunidades del altiplano. (Comunidad de Huaripucara, Cochabamba).



# Experiencia en Bolivia a través del programa de Formación Solidaria de la UPNA para el diseño de un sistema renovable de electrificación rural



Jorge Piedrafita Fernández

Estudiante de máster e Ingeniero Industrial por la Universidad Pública de Navarra. Email: jorge.pif@gmail.com

## Resumen

Durante el curso 2010-2011 participé en el programa de Formación Solidaria de la UPNA. Consiste en un programa dirigido a estudiantes que, teniendo inquietudes en materia de cooperación, desean realizar parte de sus estudios prácticos en un país en vías de desarrollo.

Mediante este programa fui destinado a Bolivia para realizar el proyecto final de carrera, que lo centré en la generación eléctrica, ya que la falta de acceso a la electricidad es una de las necesidades básicas insatisfechas en Bolivia, afectando aún a gran parte de la población. Siempre desde la perspectiva de la sostenibilidad del proyecto, se evaluaron varias alternativas de generación eléctrica para el campamento de la Laguna Colorada, en el departamento de Potosí. El resultado: un sistema de generación aislado híbrido eólico-fotovoltaico-diesel.

Aunque el proyecto no va a ser con toda probabilidad implementado, el programa de movilidad me permitió conocer de cerca la realidad social de un país en vías de desarrollo y me hizo descubrir nuevas perspectivas con las que enfocar el proyecto de electrificación. Así que la experiencia en su conjunto fue muy positiva en cuanto a formación personal y en cuanto a que permitió a grandes rasgos adecuar el proyecto a las necesidades y posibilidades del país. Sin embargo, un trabajo de campo, es decir la aplicación del proyecto in situ –que no pudo realizarse–, me hubiera permitido obtener los datos y necesidades más concretas.



## El programa de Formación Solidaria



## Evaluación del programa<sup>1</sup>

Objetivos del programa	¿Alcanzado?	Medios	Indicadores
Fomentar la solidaridad y los valores de cooperación al desarrollo.	✓	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curso de Formación en Cooperación Internacional al Desarrollo.</li> <li>Estancia en país en vías de desarrollo.</li> <li>Prácticas o proyectos en materia de cooperación al desarrollo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayores conocimientos en cooperación y desarrollo.</li> <li>Mayor inquietud por la cooperación al desarrollo y la solidaridad.</li> <li>Aprendizaje de análisis y enfoque de forma diferente de proyectos de cooperación al desarrollo.</li> </ul>
Formación profesional práctica en el mundo de la cooperación internacional.	✓	Prácticas o proyectos en materia de cooperación al desarrollo.	Realización del proyecto final de carrera en materia de cooperación al desarrollo y en desarrollo sostenible.
Realización de prácticas o proyecto final de carrera en países en vías de desarrollo en proyectos de cooperación.	✓	Beca económica para la realización de prácticas y proyectos finales de carrera.	Realización del proyecto final de carrera en el CINDER <sup>2</sup> , Cochabamba (Bolivia), para un campamento en la Laguna Colorada, Potosí (Bolivia).
Colaboración con universidades y ONGD del país de destino.	✓	Estadistas realizando prácticas y proyectos en colaboración con universidades y ONGD.	Desarrollo de parte del proyecto y contacto directo con el CINDER durante 6 meses.

Aspectos del programa, la estancia y el proyecto	Valoración (1: muy mala; 5: muy buena)	Comentarios
Curso de formación en Cooperación Internacional al desarrollo.	5	Se adquirieron conocimientos básicos que ayudan mucho a la comprensión y consecución de un proyecto de cooperación.
Acojida y ayuda en la estancia por parte de los contrapartes (CINDER o UMSS) <sup>3</sup> .	5	La acogida en el CINDER fue inmejorable y el trato muy bueno durante toda la estancia.
Implicación de los contrapartes (CINDER o UMSS) en el proyecto final de carrera.	4	No obtuvieron ningún proyecto adecuado, no me orientaron ni mostraron interés por el proyecto. CINDER me ofreció formación.
Implicación del CINDER o UMSS para facilitar salidas y el estudio in situ.	1	No hubo ninguna propuesta de salida para conocer y analizar las condiciones sin electrificación y el estudio in situ del proyecto.
Possibilidad de uso de los resultados del trabajo.	4	Los resultados están a disposición del CINDER pero es posible que no sean de gran utilidad práctica.
Possibilidad de implementación del proyecto final de carrera.	1	Por falta de implicación de alguna institución y por falta de un buen estudio in situ, no será implementada.
Adecuación del proyecto a las necesidades reales.	3	Falta de un análisis y estudio detallado de las condiciones técnicas y socioeconómicas del lugar.
Resultado académico del proyecto final de carrera.	5	Muy buen resultado en la defensa académica en las condiciones técnicas del proyecto.
Tutor del proyecto en Bolivia.	1	No hubo tutor en Bolivia ni una persona que orientara o tuviera idea concreta de lo que yo estaba desarrollando.

<sup>1</sup> Toda la evaluación del programa tiene carácter personal pudiendo no ser aplicable al resto de experiencias con el mismo programa de Formación Solidaria del curso 2010 para el CINDER en el Centro de Investigación en Energía Renovable, Cochabamba, Bolivia, y UMSS en la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

## El proyecto de electrificación



## Algunos datos del proyecto...

Lugar	Campamento de la Laguna Colorada, departamento de Potosí (Bolivia)
Fuentes energéticas renovables disponibles en el lugar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eólica</li> <li>Fotovoltaica</li> </ul>
Alternativas para electrificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Extensión de la red eléctrica</li> <li>Generación en sistema aislado</li> </ul>
Alternativa seleccionada	Sistema aislado híbrido eólico-fotovoltaico-diesel
Demanda cubierta	100 %
Horizonte del proyecto (vida útil del sistema de generación)	20 años
Energía generada de origen renovable	84 %



Campamento de la Laguna Colorada (Bolivia)

# Evaluación de una experiencia en el área de Ingeniería Industrial

## Proyecto Fin de Carrera en la comunidad andina de Salinas de Guaranda, Ecuador

### Evaluation of an Industrial Engineering

Final Degree Project realized in the Andean Community of Salinas de Guaranda, Ecuador

Mark KIMBALL ZURBANO  
Ingeniero industrial. UPNA  
markkimball@hotmail.com

**Resumen:** Desde julio de 2011 hasta marzo de 2012 realicé mi proyecto fin de carrera en el marco de cooperación al desarrollo a través del programa de movilidad Formación Solidaria que ofrece la UPNA. A través de esta evaluación intento plasmar los puntos más importantes de mi experiencia y ver si a través de ella se han logrado cumplir los objetivos que persigue dicho programa.

**Palabras clave:** Programa Formación Solidaria; Ingeniería Industrial; Ecuador.

**Abstract:** From July of 2011 and March of 2012 I accomplished my Final Degree Project for Industrial Engineering. This project was done through a program called 'Formación Solidaria' which tries to aware the student community of the necessities in developing countries.

**Key words:** Social awareness Program; Industrial Engineering; Ecuador.

Desde que era pequeño siempre he tenido una gran sensibilidad por las grandes desigualdades económicas, sociales, etc. que se pueden ver en los países en vías de desarrollo. Siempre me preguntaba qué se podría hacer desde nuestro país, tan alejado tanto geográficamente como culturalmente de dichos países, para poder intervenir de tal modo que se notase una mejora considerable en la calidad de vida de tantas personas que sufren de un incumplimiento de los Derechos Humanos. Por fin, a través de la realización de mi Proyecto Fin de Carrera en el marco de la Cooperación al Desarrollo, pude dar respuesta a esa inquietud que me perseguía al descubrir el enorme potencial que tiene la ingeniería.

Desde julio de 2011 hasta marzo de 2012 realicé mi proyecto fin de carrera bajo la titulación de Ingeniero Industrial a través del programa de movilidad Formación Solidaria que ofrece la UPNA. Mi destino fue la comunidad de Salinas de Guaranda, Ecuador. Esta comunidad andina se ubica en la provincia de Bolívar, una de las más pobres del país al registrar un Índice de Pobreza por necesidades básicas insatisfechas superior al 70%. Este índice nos indica que aproximadamente un 70% de su población no cuenta con una vivienda digna, servicios sanitarios, educación básica o unos ingresos mínimos. Para acceder a la comunidad se parte desde Guaranda, capital de la provincia, y se recorre una carretera angosta hasta llegar a los 3.550 metros sobre el nivel del mar donde se ubica dicha comunidad. Los paisajes, la gente, las casas, etc. sorprenden al visitante desde el primer momento que llega a la comunidad, pero si hay algo que sobresale

por encima de todo eso es la historia que esconde. Hasta 1970 uno de cada dos niños moría. No había carreteras ni agua entubada, ni luz, ni atención médica. La escuela se encontraba en la plaza, una sola aula para los seis grados. El único trabajo: la sal, fuente de subsistencia sufrida, raíz de todo estancamiento y dominación ya que una sola familia se había hecho dueña de las minas y exigía un tributo exagerado en productos y en sumisión. Fue entonces cuando un grupo de europeos llegó a la comunidad y mediante un levantamiento social pudieron liberarse de la esclavitud de los terratenientes. El trabajo milenario de la sal se había liberado de la servidumbre, la unión había logrado su primera victoria, pero habían muchos más retos: enfermedades, falta de servicios básicos y de trabajo. En una palabra, había que vencer la miseria y la pobreza. Para ello se buscó solución en los recursos que el entorno ofrecía. Se comenzó mediante algunos recursos básicos como la lana de las ovejas y alpacas del páramo, o la leche de las vacas y después fueron apareciendo nuevos productos y se aprendió a darles un valor agregado. Poco a poco fueron apareciendo pequeñas empresas. En primer lugar una quesería, después una hilandería, una chocolatería, una embutidora, etc. Todo ello fue posible a la capacitación que voluntarios venidos de muchos rincones del mundo ofrecían a la gente de la comunidad. De este modo, en cuestión de pocas décadas Salinas pasó de ser una comunidad de esclavitud a lo que es hoy en día, una comunidad con más de 100 microempresas, ejemplo de economía solidaria en todo el país. Sus productos son hoy en día conocidos por su gran calidad y sobre todo por la historia de transformación social de la comunidad de la que provienen. Pero el proceso no termina aquí. Un total de unas 25 comunidades cercanas a Salinas de Guaranda ya han comenzado un proceso similar y se espera que en un futuro se lleve a cabo en tantas otras comunidades que todavía viven en una profunda pobreza.

Pero así como el crecimiento de Salinas ha sido espectacular hasta día de hoy, es difícil predecir su futuro. La parroquia de Salinas ha crecido gracias a al Padre Antonio Polo. Se puede notar fácilmente cómo existe un liderazgo y una dependencia excesiva del Padre Salesiano. Y esto es algo normal debido a que él ha sido el artífice de la evolución de la parroquia de Salinas y ha estado presente en todos sus acontecimientos. ¿Pero qué ocurrirá el día que él no esté? Desde mi punto de vista Salinas entrará en una crisis ya que ¿cómo se va a poder sustituir a una figura tan importante para Salinas como es Antonio Polo? Se hacen esfuerzos para capacitar a la gente local, pero habrá que esperar para ver si realmente tienen la capacidad de seguir gestionando el modelo salinero. Algo que también preocupa es que los jóvenes, a diferencia de sus padres, tienen la posibilidad de formarse en universidades y adquirir la formación suficiente para ser líderes, pero a su vez, esto crea en ellos inquietudes más grandes que sólo pueden resolver en otros lugares más desarrollados. La tendencia actual es que los jóvenes con formación salgan de Salinas en busca de mayores oportunidades y esto perjudicará al futuro de Salinas. Pero esta tendencia es un hecho mundial y a mi parecer, imposible de impedir.

No se requiere de mucho tiempo para darse cuenta de la inmensa diferencia que existe entre un país en vías de desarrollo y un país como el nuestro. Es cierto que antes

de realizar el viaje se recibe una buena formación para tener idea de qué se va a encontrar uno al llegar a un país así, pero hace falta poner los pies en el terreno para poder asimilarlo. Ya desde el primer día, viajando desde Guayaquil hasta Salinas de Guaranda, puedo recordar la impresión que me llevé al ver familias enteras buscando entre la basura de un vertedero, siendo mi primer pensamiento: Así que es cierto que existen estas cosas... Pero eso sólo fue el inicio. Mí día a día estaba repleto de experiencias que no dejan a uno indiferente. Recuerdo por ejemplo cuando en una ocasión acompañé al médico de la comunidad a una urgencia en una comunidad subtropical a unas dos horas de Salinas. Llegamos a la pequeña comunidad en donde por falta de electricidad reinaba la oscuridad y los gritos de un niño nos estremecieron. Su pequeño cuerpo estaba cubierto de ampollas causadas por el vertido de aceite hirviendo y la comunidad, en un intento de ayudar, había untado excremento de vaca por todas sus heridas. En otra ocasión me vi involucrado en unos acontecimientos que movilizaron a toda la comunidad. Una noche al regresar a mi casa me vi sorprendido al ver una ventana rota y tardé poco en darme cuenta de que me habían robado la mayor parte de mis pertenencias. Después de unas semanas en las que recibí apoyo por la mayor parte del pueblo y amenazas por unos pocos, se logró dar con los culpables. Habían sido tres adolescentes del pueblo, los cuales en un principio me causaron ira pero finalmente, al conocer mejor sus vidas, me dieron pena. Se llevaron a cabo varios juicios indígenas en los que como víctima, tuve que acudir. La imagen más dura fue cuando el padre de uno de los adolescentes, denunciado innumerables veces por maltratos, se puso de pie y dijo: «Voy a hacer con mi hijo lo que mi padre hacía conmigo», y sacándose el cinturón azotó a su hijo enfrente de todos nosotros. Podría citar decenas de experiencias más. Poco más puede hacer la universidad para ayudar a sensibilizar a los estudiantes. Para conocer hay que entrar en el terreno y meterse en el día a día de la sociedad. A través de este programa de Movilización tuve la oportunidad de ponerme en los zapatos de muchas personas que viven en la miseria y desde entonces, y más que nunca, no puedo vivir indiferente a dicha realidad.

El objetivo inicial de mi Proyecto Fin de Carrera era el de mejorar la productividad de la Hilandería Intercomunal Salinas, pero a medida que fui conociendo la situación de la empresa me vi forzado a cambiar el rumbo del proyecto. Esto es debido a que siendo cierto que la empresa requería de un estudio profundo de los procesos para mejorar la productividad existían otros temas internos que amenazaban la supervivencia de la empresa.

Veo conveniente describir brevemente algunas características del entorno de la Hilandería Intercomunal Salinas ya que para una persona que no conoce el lugar puede resultar difícil imaginarse cómo es exactamente. Los trabajadores comienzan el día a las tres de la mañana, hora a la que salen de sus casas para ordeñar las vacas que cada uno tiene en su finca. Terminan sobre las siete de la mañana y entran a la Hilandería a las ocho de la mañana. Tienen una hora para comer de doce a una del mediodía. Continúan trabajando hasta las cinco de la tarde. Cuando terminan el trabajo regresan a sus granjas para dar de comer a los animales. A pesar de que el horario de los trabajadores

es fijo, es difícil saber cuándo y dónde se pueden encontrar. Es habitual que se tomen el día libre sin previo aviso. En tales casos te los puedes encontrar jugando a voleibol en la plaza, haciendo arreglos en la casa, o en el sitio menos pensado. Además si hay alguna celebración en el pueblo es probable que al día siguiente no aparezcan por la empresa, y si lo hacen posiblemente no estén en las mejores condiciones para operar maquinaria. Y es que el estilo de vida de una persona que vive en los altos páramos de Ecuador es bastante diferente al que puede tener un trabajador en cualquier ciudad europea. Pero por otra parte quizá no es tan diferente del estilo de vida que llevaban nuestros antepasados tan sólo unas décadas atrás en España.

Pocas semanas desde mi llegada a la comunidad tomé el cargo de gerente de la Hilandería Intercomunal Salinas. No era lo más adecuado para la Hilandería ya que desde mi punto de vista un cooperante no debería hacer el trabajo por los demás sino capacitarles para que ellos sean capaces de ello, pero de no haber tomado el cargo la Hilandería corría el riesgo de ser cerrada. Durante mi trabajo como gerente sufrí una transformación. Durante los primeros meses mi tendencia fue la de tomar casi todas las responsabilidades de la empresa al no ver a los trabajadores capacitados para desempeñar sus funciones. Y es que resulta complicado mantener la paciencia cuando ves que tus trabajadores llegan borrachos al trabajo o en vez de venir a trabajar deciden quedarse en la plaza del pueblo jugando a voleibol. Pero con el tiempo aprendí que ahí está el reto de la cooperación al desarrollo. No puedes de ninguna manera imponer tus criterios y costumbres. Fue entonces cuando cambié mi modo de trabajar enfocando mis esfuerzos a capacitar a las personas y hacerles comprender por qué es importante hacer las cosas de un modo o de otro. Es posible que esto ralentice el crecimiento de la empresa pero acabará teniendo bases más fuertes.

Desde mi punto de vista la Hilandería ha crecido a un ritmo demasiado fuerte, tecnológicamente hablando, pero los trabajadores no han sido capaces de seguir este ritmo. Y esto es algo normal ya que hace tan sólo 40 años los habitantes de Salinas todavía vivían en chozas. Este crecimiento tan rápido de la Hilandería es debido a la ayuda y asesoramiento de los técnicos que han pasado periódicamente por dicha empresa desde hace mucho tiempo. Toda esta ayuda es de gran utilidad y permite que la Hilandería siga adelante pero por otra parte, no permite que su estructura interna se fortalezca. Los empleados tienen muy poca seguridad en la labor que desempeñan y muy poca capacidad para tomar decisiones. Esto hace pensar que la forma en la que se está cooperando con la Hilandería, debería dar un giro en su enfoque. Desde mi punto de vista se debería impedir que lleguen voluntarios y saquen adelante a la Hilandería durante un tiempo sin preocuparse más en trabajar por una empresa más sostenible en el tiempo. Para ello, los esfuerzos de los voluntarios deberían dedicarse más a temas de capacitación de los empleados y otros temas que ayudasen a mejorar las bases de la empresa.

Antes de viajar a Ecuador la UPNA me dio una lista de puntos que la contraparte consideraba apropiado para enfocar mi proyecto. Con el paso del tiempo descubrí que enfocando el proyecto de esa manera mi estancia resultaría como el paso de un



cooperante más en la comunidad que pone una 'tiritita' y se marcha. Es cierto que la formación recibida nos permite hacer mucho por la comunidad, pero de nada sirve hacer proyectos sin ser capaces de transmitir y asegurarnos que al irnos, el trabajo realizado podrá tener continuidad. La contraparte, en este caso las fundaciones de Salinas, no saben sacar provecho a este tipo de cooperación. La UPNA, si quiere incidir de una manera más fuerte en las comunidades, debería reenfocar los proyectos de ingeniería para convertirlos en proyectos a largo plazo y no en hechos puntuales, y en proyectos más enfocados en la capacitación que en proyectos tan sólo técnicos.

El hecho de involucrar a las universidades del país mediante tutores que supervisen los proyectos de los estudiantes es algo complicado. Las universidades generalmente no conocen la realidad en la que los estudiantes nos involucramos. Este fue mi caso. En varias ocasiones viajé a Ambato, ciudad en la que se encontraba la universidad del tutor que supervisaría mi proyecto. Cuando le presenté mis avances en el proyecto me realizó sugerencias, siendo estas de poca ayuda ya que no se podían aplicar a la realidad de Salinas. Además de no ser capaz de ayudarme con el proyecto, se negó a firmar mi documento de estancia hasta que no lo tuviese completo y aprobado por él. Como es el caso de todos los ingenieros que realizamos el proyecto fin de carrera en el programa de movilidad Formación Solidaria, la redacción del proyecto la realizamos al regresar a España, por lo tanto no era mi intención hacer la redacción antes de mi regreso. Si se quiere lograr más intervención por parte de dichas universidades habría que conocer mejor si están preparadas para colaborar con los proyectos, de otro modo, y como ocurrió en mi caso, sólo serán un estorbo. Además debería quedar muy claro entre ambas universidades de qué manera se involucrará el tutor del país en el que se realiza el proyecto.

Es cierto que hay ciertos aspectos en los que el programa podría mejorar pero no se puede negar que el programa de movilidad Formación Solidaria es una herramienta muy fuerte para involucrar a la comunidad universitaria en el mundo de la cooperación. Considero que mi experiencia a través del Proyecto Fin de Carrera alcanzó muy satisfactoriamente los objetivos propuestos por el programa. Mediante dicha experiencia pude vivir y experimentar a fondo los problemas y causas de una parte de la sociedad tan necesitada, y también pude adquirir destrezas que pueden ayudar a mejorar el programa de movilidad Formación Solidaria.

# Evaluación de una experiencia en el área de Ingeniería Industrial. Proyecto Fin de Carrera en la comunidad andina de Salinas de Guaranda, Ecuador.

Mark Kimball Zurbano  
Universidad Pública de Navarra

## RESUMEN

Desde Julio de 2011 hasta Marzo de 2012 realicé mi proyecto fin de carrera en el marco de cooperación al desarrollo a través del programa de movilidad Formación Solidaria que ofrece la UPNA. A través de esta evaluación intento plasmar los puntos más importantes de mi experiencia y ver si a través de ella se han logrado cumplir los objetivos que persigue dicho programa.

## SALINAS DE GUARANDA, EJEMPLO DE ECONOMÍA SOLIDARIA

El lugar donde realicé mi Proyecto Fin de Carrera se llama Salinas de Guaranda, una comunidad andina en el centro de Ecuador. Esta comunidad de unos mil habitantes se encuentra a una altura de 3.550 metros sobre el nivel del mar y a unos 20 kilómetros de Guarinda, capital de la provincia de Bolívar. Esta provincia se caracteriza por ser una de las más pobres del país. Su índice de pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas oscila al 70% nos indica que la mayor parte de su población no cuenta con una vivienda digna, servicios sanitarios, educación básica o unos ingresos mínimos.

La gente de Salinas de Guaranda, llamados Salineros, son gente humilde que se dedica principalmente a la ganadería y agricultura. Las condiciones duras de vida que experimentan se reflejan en su ser. Son gente fría y dura, pues la historia de su pueblo les dice que poco pueden confiar en los demás. Al igual que en muchas otras comunidades indígenas su historia ha estado marcada por la esclavitud y el sufrimiento. Pero fue hacia 1.970 cuando todo empezó a cambiar. Con la colaboración de varios europeos los Salineros fueron descubriendo el poder de la economía solidaria a través del trabajo comunitario, y poco a poco Salinas dejó de ser una comunidad hundida en la pobreza para llegar a ser todo un ejemplo de superación. En la actualidad la parroquia de Salinas cuenta con más de 100 microempresas y otras tantas de todos los rincones del país y del mundo que quieren conocer su historia.

## MI TRABAJO EN LA COMUNIDAD

A pesar de que llegué a Salinas de Guaranda con posibles ideas para la realización de mi Proyecto Fin de Carrera, mi trabajo final difirió mucho de la idea inicial. Fue en la Hilandería Intercomunal Salinas, una de las empresas más importantes de la comunidad, donde llevé a cabo mi proyecto. Mi formación como Ingeniero Industrial parecía ser muy adecuada para colaborar con dicha empresa. Así que con todas las ilusiones del mundo, el 19 de Julio de 2011, llegué con mis maletas a la comunidad, bajo la atenta mirada de todos los Salineros que se decían: ha llegado un "gringuito". Allí empezó una intensa experiencia que nunca olvidaré.

## OBJETIVO 1 DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN SOLIDARIA: SENSIBILIZACIÓN

**MI experiencia:** No se requiere de mucho tiempo para darse cuenta de la inmensa diferencia que existe entre un país en vías de desarrollo y un país como el nuestro. Es cierto que antes de realizar el viaje recibimos una buena formación para tener idea de qué nos vamos a encontrar al llegar a un país así, pero hace falta poner los pies en el terreno para poder asimilarlo. Mi día a día estaba repleto de experiencias que no dejan a uno indiferente. Recuerdo por ejemplo cuando en una ocasión acompañé a la médica de Salinas a una emergencia en una comunidad subalterna a unas dos horas de Salinas. Llegamos a la pequeña comunidad en donde por falta de electricidad reanota la oscuridad, mientras los gritos de un niño estremecieron nuestros huesos. Su pequeño cuerpo estaba cubierto de ampollas causadas por el vertido de aceite hirviendo, y la comunidad, en un intento de ayuda, había untado excremento de vaca por todos sus heridas. En otra ocasión me vi involucrado en unos acontecimientos que movilizaron a toda la comunidad, cuando una noche, al regresar a mi casa y ver una ventana rota, ese día cuenta de que me habían robado la mayor parte de mis pertenencias. Tras realizar varias investigaciones, se logró dar con los culpables pocas semanas después. Habían sido tres adolescentes del pueblo. A consecuencia de ello se llevaron a cabo varios juicios indígenas en los que yo, como víctima, fue que acudir. La fragran más dura fue cuando el padre de uno de los adolescentes, denunciado innumerables veces por maltrato, se puso de pie y dijo: "voy a hacer con mi hijo lo que mi padre hacía conmigo", y sacándose el cinturón azotó a su hijo enfrente de todos nosotros. Podría citar decenas de experiencias más.



**Posibles mejoras en el programa:** Es muy poco lo que la universidad puede hacer al respecto. Para conocer la realidad se necesita entrar en el terreno y meterse en el día a día de la sociedad. A través de este programa de movilización tuve la oportunidad de ponerme en los zapatos de muchas personas que viven en la miseria y desde entonces, y más que nunca, no puedo vivir indiferente a dicha realidad.

## OBJETIVO 2 DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN SOLIDARIA: FORMACIÓN E

**MI experiencia:** A las pocas semanas desde mi llegada a la comunidad tomé el cargo de gerente de la Hilandería Intercomunal Salinas. No era lo más adecuado para la Hilandería ya que un cooperante no debería hacer el trabajo por los demás sino capacitarse para que sean ellos quienes lo realicen, pero de no haber tomado el cargo, la Hilandería corría el riesgo de ser cerrada. Durante mi trabajo como gerente sufrí una transformación en mi modo de trabajar. Durante los primeros meses mi tendencia fue la de tomar casi todas las responsabilidades de la empresa al no ver a los trabajadores capacitados para desempeñar sus funciones. Y es que resulta complicado mantener la paciencia cuando ves que tus trabajadores acuden al trabajo en estado de embriaguez, o en su lugar, deciden quedarse en la plaza del pueblo jugando a voleyball. Pero con el tiempo aprendí que ese es el verdadero reto de la cooperación al desarrollo. No puedes de ninguna manera imponer tus criterios y costumbres. Fue entonces cuando cambié mi modo de trabajar enfocando mis esfuerzos a capacitar a las personas y hacerles comprender por qué es importante hacer las cosas de un modo o de otro. Es posible que esto ralentice el crecimiento de la empresa pero acabará teniendo bases más fuertes.

**Posibles mejoras en el programa:** Antes de viajar a Ecuador, la UPNA me dio una lista de puntos que la contraparte consideraba apropiados para enfocar mi proyecto. Con el paso del tiempo descubrí que enfocando el proyecto de esa manera mi estancia resultaría como el paso de un cooperante más en la comunidad que como una "litta sobre la gran herida" y se marchó. La contraparte, en este caso las fundaciones de Salinas, no son capaces de sacar provecho a este tipo de cooperación. La UPNA, si quiere incidir de una manera más fuerte en las comunidades, debería reenfocar los proyectos de ingeniería para convertirlos en proyectos a largo plazo y no en hechos puntuales, y en proyectos más enfocados en la capacitación que en proyectos tan sólo técnicos.

El hecho de involucrar a las universidades del país mediante tutores que supervisen los proyectos de los estudiantes es algo complicado. Las universidades generalmente desconocen la realidad en la que los estudiantes nos involucramos. Si se quiere lograr más intervención por parte de dichas universidades habría que conocer mejor si están preparadas para colaborar con los proyectos, de otro modo, y como ocurrió en mi caso, sólo serán un estorbo.

## CONCLUSIONES

El programa de Movilidad Formación Solidaria es una herramienta muy fuerte para involucrar a la comunidad universitaria en el mundo de la cooperación. Considero que mi experiencia a través del Proyecto Fin de Carrera alcanzó muy satisfactoriamente los objetivos propuestos por el programa. Mediante dicha experiencia pude vivir y experimentar a fondo las causas y problemas que experimentan ciertos sectores olvidados de la sociedad, cuyas necesidades básicas no logran ser satisfechas, a la vez que adquirí destrezas que pueden ayudar a contribuir a mejorar el programa de Movilidad Formación Solidaria de manera que los objetivos de la cooperación al desarrollo de estos países puedan cumplirse en su totalidad.



# Mejoramiento de un proceso de compostaje de residuos sólidos urbanos y difusión de energías renovables en Lambayeque, Perú

Improvement of a solid waste composting process and promotion of renewable energies in Lambayeque, Peru

María SALSAMENDI HUARTE / Idoya MENDIBURU URRRA

ONG Compromiso Por La Mujer. UPNA  
mendi\_i@hotmail.com  
salsamendi.maria@gmail.com

**Resumen:** Nuestra experiencia se ha llevado a cabo en el marco del programa Formación Solidaria de la Universidad Pública de Navarra en colaboración con la ONG Compromiso por la Mujer de Lambayeque, Perú. Por un lado desarrollamos la mejora de un proceso de compostaje de residuos sólidos urbanos. Por otro lado, llevamos a cabo actividades encaminadas a la sensibilización de la población para la difusión de las energías renovables y el reciclaje de residuos sólidos urbanos. El desarrollo de este proyecto ha contribuido a mejorar la calidad de vida y el entorno.

**Palabras clave:** compostaje; energías renovables.

**Abstract:** This final project has been performed from July to December 2011 in collaboration with the local NGO Commitment to Woman from Lambayeque, Peru. It has two important parts. The first part is about the improvement of a solid waste composting process. In the second part, we talk about some activities directed to raise people awareness for the promotion of renewable energies and recycling our waste. The results have been satisfactory, and they have been achieved to carry out the proposed aims.

**Key words:** composting; renewable energies.

Este proyecto fin de carrera, ha sido desarrollado entre julio y diciembre de 2011 en colaboración con la ONG Compromiso por la Mujer de Lambayeque, Perú. Se estructura en dos grandes apartados. Por una parte, se realizó la mejora de un proceso de compostaje de residuos sólidos urbanos. Por otra parte, se desarrollaron actividades encaminadas a la sensibilización de la población para la difusión de las energías renovables y el reciclaje de residuos sólidos urbanos. Los resultados han sido satisfactorios lográndose cumplir los objetivos propuestos.

Este proyecto se ha desarrollado en el marco del programa Formación Solidaria gracias al convenio existente entre la Universidad Pública de Navarra (UPNA) y la ONG Compromiso por la Mujer, de Lambayeque, Perú.

La ONG Compromiso por la Mujer es una organización sin ánimo de lucro, cuya misión es «dignificar la vida de las personas más desfavorecidas, especialmente de las mujeres, promoviendo su empoderamiento, sus capacidades y habilidades socio afectivas y productivas a través de programas especializados en metodologías vivenciales para que contribuyan a la construcción de una sociedad de paz, justicia y armonía con la naturaleza». A fin de alcanzar los objetivos planteados en la misión, la ONG desarrolla proyectos con ayuda de cooperación internacional, los municipios locales y el gobierno regional de Lambayeque (Perú).

Compromiso por la Mujer opera en varios municipios de la región de Lambayeque. Esta región se encuentra en la zona noroccidental de Perú, en el centro de un nudo de vías de comunicación entre el norte, el sur, la serranía y la Amazonía, que la convierte en un importante eje de comunicaciones y zona comercial del norte de Perú.

En cualquier municipio de esta región podemos observar contaminación ambiental debida a varias causas. Por una parte, los servicios de recogida de residuos no alcanzan a la totalidad de la población por lo que los vertederos clandestinos y las incineraciones de residuos son habituales. Además, los servicios de recogida, no solo no segregan los residuos por origen para una posterior reutilización, sino que los depositan en vertederos incontrolados situados a las afueras de los municipios. Por otra parte, el exceso de vehículos provoca una fuerte contaminación atmosférica dentro de las ciudades y el deficiente servicio de limpieza de éstas afecta a la higiene y salud pública.



En este contexto, Compromiso por la Mujer puso en marcha hace dos años el proyecto «Acompañamiento para la creación de microempresas sociales a través de la gestión integral y comunitaria de los RSU en Ciudad Eten y Jayanca». Este proyecto consiste en la implantación de un sistema de gestión de RSU en dos municipios de la región de Lambayeque que permite la creación de 6 puestos de trabajo en cada

municipio, ocupados por personas con alto riesgo de exclusión social, generalmente madres solteras o víctimas de violencia familiar, que se encargan de todas las labores del sistema de gestión implantado. Este grupo de trabajo, llamado promotora ambiental, se encarga de sensibilizar a la población sobre los problemas de la contaminación y de repartir sacos de plástico y baldes con el fin de que la población segregue sus residuos según origen y se los done cada mañana cuando recorren el municipio en su recogida.



Tras la recogida diaria, las promotoras ambientales acuden al Centro de Acopio de Materiales (CAM) donde reciclan los residuos en la medida de lo posible, a través de la venta a empresas y a la elaboración de compost. En el siguiente esquema se muestran las tareas llevadas a cabo por la promotora ambiental:





El proceso de compostaje llevado a cabo no daba los resultados esperados debido a que el compost que se obtenía no era de la calidad deseada. La mejora de las propiedades de éste compost fue precisamente nuestro punto de partida para comenzar este proyecto.

Comenzamos nuestro trabajo analizando el compost existente, localizando sus principales problemas y buscando posibles soluciones para ellos. Decidimos realizar cuatro camas composteras experimentales distintas, con el fin de determinar las condiciones y materiales idóneos para obtener el compost de mejor calidad y en el menor tiempo posible. Para ello tuvimos que construir una cubierta para las camas composteras así como recopilar los materiales necesarios para realizar los cuatro experimentos. Una vez preparado todo, montamos las camas composteras. Para que el proceso se desarrollara correctamente, nos encargábamos de medir su temperatura y humedad varias veces por semana, así mismo, le agregábamos agua o lo volteábamos cuando era necesario. Desarrollamos todo este trabajo junto con dos alumnos de Biología de la Universidad Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque para los que dicho estudio formaba parte de su tesis final de carrera.





A los tres meses desde nuestra llegada, los experimentos del compost estaban encarrilados, solo faltaba esperar a que el proceso de compostaje terminara y se pudieran analizar las muestras obtenidas. Por ello, entramos de lleno en la redacción de un nuevo proyecto de cooperación que se subvencionara mediante las Acciones CUD de la UPNA. Teniendo en cuenta las necesidades del entorno que nos rodeaba y en colaboración con las compañeras de Compromiso por la Mujer redactamos un nuevo proyecto titulado: «Adaptación de Centro de Acopio de Materiales (CAM) con fines pedagógicos para sensibilizar sobre el manejo de residuos sólidos y la utilización de fuentes de energía renovables».

Este nuevo proyecto, en el que se involucró todo el equipo técnico de Compromiso por la Mujer, pretendía aumentar la conciencia medioambiental de la población de la zona mediante la transmisión de conocimientos sobre residuos sólidos y energías renovables gracias a la transformación del CAM en un espacio pedagógico. Para ello, se construyó un aula dentro del CAM que sirvió para impartir talleres a los visitantes. Éste aula, diseñada para acoger a unas 40 personas, fue correctamente equipada para el desarrollo de los talleres, incluyendo un ordenador portátil, una televisión y varios posters con información adicional sobre medioambiente. A su vez, se construyeron tres pequeños módulos de energías renovables (una placa solar, un biodigestor y un aerogenerador) que proporcionaron electricidad al CAM, que hasta el momento no disponía de ella, así como ayudaron a comprender el contenido de los talleres, permitiendo a los asistentes observar de primera mano ejemplos de lo expuesto en los talleres. También se reordenó y adecuó el CAM con el fin de hacerlo un lugar más agradable para las visitas. Paralelamente se impartieron talleres de formación al equipo técnico de la ONG y a las promotoras ambientales y se elaboró material pedagógico que reforzará los talleres impartidos. La gestión y ejecución de este proyecto resultó muy dura debido a la complejidad de las actividades programadas, los recursos presentes en la zona, las limitaciones de presupuesto y el tiempo disponible.



El desarrollo de este proyecto de cooperación ha contribuido a mejorar la calidad de vida y el entorno de Ciudad Eten. Mediante los talleres se ha incrementado la conciencia ambiental de la población tanto en la gestión de residuos sólidos como en energías renovables. Esta conclusión general se concreta en las siguientes conclusiones específicas:

- El proceso de compostaje de residuos sólidos urbanos llevado a cabo en el CAM se ha mejorado consiguiendo un compost apto para usos agrícolas.
- La reorganización y reestructuración del CAM ha permitido optimizar los procedimientos de separación de residuos y mejorar las condiciones de higiene y salubridad de los trabajadores.
- La construcción del aula donde se imparten talleres contribuye a la sensibilización medioambiental de la población de la región Lambayeque.
- El proyecto ha puesto en marcha una experiencia piloto de opciones de suministro energético en zonas rurales de la Región, mediante la aplicación de energías renovables y el manejo de residuos, evitando de este modo el consumo de combustibles fósiles y/o tala de árboles.

El programa de Formación Solidaria ha supuesto para nosotras una importante experiencia tanto personal como profesional. Por una parte, nos ha permitido adquirir una gran experiencia profesional, ya que la ONG depositaba grandes responsabilida-

des y difíciles tareas sobre nosotras, dándonos la oportunidad para demostrar nuestra valía a pesar de ser todavía estudiantes. Por otra parte, gracias a este programa hemos podido realizar un Proyecto Fin de Carrera que ha sido llevado a la práctica y ha resultado de utilidad para muchas personas. Hemos aprendido a trabajar bajo otras condiciones y realidades diferentes a las que estamos acostumbradas, así como a adaptarnos e integrarnos en una nueva cultura.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALCOLEA, M. & GONZÁLES, C. (2000): *Manual de compostaje doméstico*.
- AUSPAC (1999): *Soil analysis: an interpretation manual*.
- HOUNSLOW, A. W. (1995): *Water quality data. Analysis and interpretation*.
- <http://www.bcrp.gob.pe/docs/Proyeccion-Institucional/Encuentros-Regionales/2008/Lambayeque/Informe-Economico-Social/IES-Lambayeque.pdf>
- [http://lunazul.ucaldas.edu.co/downloads/cd80a3d4Revista4\\_10.pdf](http://lunazul.ucaldas.edu.co/downloads/cd80a3d4Revista4_10.pdf)
- <http://webs.uvigo.es/smato/pubs/427.pdf> [http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/354/4/fave\\_agr\\_v4\\_n1\\_2\\_p31\\_36.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/354/4/fave_agr_v4_n1_2_p31_36.pdf)
- <http://www.redrrss.pe/material/20101021020345.pdf>
- <http://libros.redsauce.net/EnergiasAlternativas/eolica/PDFs/01Eolo.pdf>
- <http://libros.redsauce.net/EnergiasAlternativas/eolica/PDFs/02Eolo.pdf>
- <http://libros.redsauce.net/EnergiasAlternativas/eolica/PDFs/03Eolo.pdf>
- <http://libros.redsauce.net/EnergiasAlternativas/eolica/PDFs/04Eolo.pdf>
- <http://www.uv.es/~navasqui/OtrosAerogeneradores/Aerogenferr.pdf>
- <http://www.electricidadgratuita.com>





## Mejoramiento de un proceso de compostaje de residuos sólidos urbanos y difusión de energías renovables en Lambayeque, Perú

Autoras: Idoya Mendiburu Huarte  
María Salsamendi Urra

### Resumen

Este proyecto fin de carrera, ha sido desarrollado entre Julio y Diciembre de 2011 en colaboración con la ONG Compromiso por la Mujer de Lambayeque, Perú. Se estructurará en dos grandes apartados. Por una parte, se realizó la mejora de un proceso de compostaje de residuos sólidos urbanos. Por otra parte, se desarrollaron actividades encaminadas a la sensibilización de la población para la difusión de las energías renovables y el reciclaje de residuos sólidos urbanos. Los resultados han sido satisfactorios lográndose cumplir los objetivos propuestos.

### Introducción - Justificación

Este proyecto se ha desarrollado en el marco del programa de Formación Solidaria gracias al convenio existente entre la Universidad Pública de Navarra (UPNA) y la ONG Compromiso por la Mujer, de Lambayeque, Perú.

La ONG Compromiso por la Mujer es una organización sin ánimo de lucro, cuya misión es "dignificar la vida de las personas más desfavorecidas, especialmente de las mujeres, promoviendo su empoderamiento, sus capacidades y habilidades socio afectivas y productivas a través de programas especializados en metodologías vivenciales para que contribuyan a la construcción de una sociedad de paz, justicia y armonía con la naturaleza". A fin de alcanzar los objetivos planteados en la misión, la ONG desarrolla proyectos con ayuda de cooperación internacional, los municipios locales y el gobierno regional de Lambayeque (Perú).

En cualquier municipio de esta región podemos observar contaminación ambiental debida a varias causas. Por una parte, los servicios de recogida de residuos no alcanzan a la totalidad de la población por lo que los vertederos clandestinos y las incineraciones de residuos son habituales. Además, los servicios de recogida, no solo no segregan los residuos por origen para una posterior reutilización, sino que los depositan en vertederos indiscriminados situados a las afueras de los municipios. Por otro parte, el exceso de vehículos provoca una fuerte contaminación atmosférica dentro de las ciudades y el deficiente servicio de limpieza de éstas afecta a la higiene y salud pública.



En este contexto, Compromiso por la Mujer puso en marcha hace dos años el proyecto "Acompañamiento para la creación de microempresas sociales a través de la gestión integral y comunitaria de los RSU en Ciudad Eten y Jayanca". Este proyecto consiste en la implantación de un sistema de gestión de RSU en dos municipios de la región de Lambayeque que permite la creación de 6 puestos de trabajo en cada municipio. Este grupo de trabajo, llamado promotoría ambiental, se encarga de sensibilizar a la población sobre los problemas de la contaminación y de repartir sacos de plástico y baldes con el fin de que la población segregue sus residuos según origen y se los done cada mañana cuando recorren el municipio en su recogida. Tras la recogida diaria, las promotorías ambientales acuden al Centro de Acopio de Materiales (CAM) donde reciclan los residuos en la medida de lo posible, a través de la venta a empresas y a la elaboración de compost.



El proceso de compostaje llevado a cabo no daba los resultados esperados debido a que el compost que se obtenía no era de la calidad deseada. La mejora de las propiedades de éste compost fue precisamente nuestro punto de partida para comenzar este proyecto.

### Desarrollo - Metodología

1ª FASE: Comenzamos nuestro trabajo analizando el compost existente, localizando sus principales problemas y buscando posibles soluciones para ellos. Decidimos realizar cuatro camos composteras experimentales distintas, con el fin de determinar las condiciones y materiales idóneos para obtener el compost de mejor calidad y en el menor tiempo posible. Para ello tuvimos que construir una cubierta para las camas composteras así como recoger los materiales necesarios para realizar los cuatro experimentos. Una vez preparado todo, montamos las camas composteras. Para que el proceso se desarrollara correctamente, nos encargámbamos de medir su temperatura y humedad varias veces por semana, así mismo, le agregámbamos agua o lo volteámbamos cuando era necesario. Desarrollamos todo este trabajo junto con dos alumnos de Biología de la Universidad Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque para los que dicho estudio formaba parte de su tesis final de carrera.



2ª FASE: Haciendo un seguimiento del comportamiento del compost comenzamos la redacción de un nuevo proyecto de cooperación que se subvencionará mediante las Acciones CUD de la UPNA. Teniendo en cuenta las necesidades del entorno que nos rodeaba y en colaboración con las compañeras de Compromiso por la Mujer elaboramos un nuevo proyecto titulado: "Adaptación de Centro de Acopio de Materiales (CAM) con fines pedagógicos para sensibilizar sobre el manejo de residuos sólidos y la utilización de fuentes de energía renovables".

Este nuevo proyecto, en el que se involucró todo el equipo técnico de Compromiso por la Mujer, pretendía aumentar la conciencia medioambiental de la población de la zona mediante la transmisión de conocimientos sobre residuos sólidos y energías renovables gracias a la transformación del CAM en un espacio pedagógico. Para ello, se construyó un aula dentro del CAM que sirvió para impartir talleres a los visitantes. Este aula, diseñada para acoger a unas 40 personas, fue correctamente equipada para el desarrollo de los talleres, incluyendo un ordenador portátil, una televisión y varios posters con información adicional sobre medioambiente.



A su vez, se construyeron tres pequeños módulos de energías renovables (una placa solar, un biogestor y un aerogenerador) que proporcionaron electricidad al CAM, que hasta el momento no disponía de ella, así como ayudaron a comprender el contenido de los talleres, permitiendo a los asistentes observar de primera mano el empleo de lo expuesto en los talleres. También se reordenó y adecuó el CAM con el fin de hacerlo un lugar más agradable para las visitas. Paralelamente se impartieron talleres de formación al equipo técnico de la ONG y a las promotoras ambientales y se elaboró material pedagógico que reforzará los talleres impartidos. La gestión y ejecución de este proyecto resultó muy dura debido a la complejidad de las actividades programadas, los recursos presentes en la zona, las limitaciones de presupuesto y el tiempo disponible.



### Resultados

El desarrollo de este proyecto de cooperación ha contribuido a mejorar la calidad de vida y el entorno de Ciudad Eten. Mediante los talleres se ha incrementado la conciencia ambiental de la población tanto en la gestión de residuos sólidos como en energías renovables. Esta conclusión general se concreta en las siguientes conclusiones específicas:

- ✓ El proceso de compostaje de residuos sólidos urbanos llevado a cabo en el CAM se ha mejorado consiguiendo un compost apto para usos agrícolas.
- ✓ La reorganización y reestructuración del CAM ha permitido optimizar los procedimientos de separación de residuos y mejorar las condiciones de higiene y salubridad de los trabajadores.
- ✓ La construcción del aula donde se imparten talleres contribuye a la sensibilización medioambiental de la población de la región Lambayeque.
- ✓ El proyecto ha puesto en marcha una experiencia piloto de opciones de suministro energético en zonas rurales de la Región, mediante la aplicación de energías renovables y el manejo de residuos, evitando de este modo el consumo de combustibles fósiles y/o tala de árboles.



### Conclusiones

El programa de Formación Solidaria ha supuesto para nosotras una importante experiencia tanto personal como profesional. Por una parte, nos ha permitido adquirir una gran experiencia profesional, ya que la ONG depositaba grandes responsabilidades y difíciles tareas sobre nosotras, dándonos la oportunidad para demostrar nuestra valía a pesar de ser todavía estudiantes. Por otra parte, gracias a este programa hemos podido realizar un Proyecto Fin de Carrera que ha sido llevado a la práctica y ha resultado de utilidad para muchas personas. Hemos aprendido a trabajar bajo otras condiciones y realidades diferentes a las que estamos acostumbradas, así como a adaptarnos e integrarlas en una nueva cultura.

# El personal de administración y servicios como sujeto activo en programas de cooperación universitaria para el desarrollo. El caso de la Universidad Nacional de San Agustín (Perú)

The administrative and service staff as an active participant working in university cooperation and development programs. The case of the Universidad Nacional de San Agustín (Perú)

Rosario LÓPEZ RUIZ

Universidad de Sevilla  
relint1@us.es

**Resumen:** El proyecto concreto que se presenta como experiencia corresponde a la Acción Preparatoria titulada «Capacitación técnica del personal de administración de la Universidad Nacional de San Agustín para la mejora de la gestión de la cooperación internacional», aprobada en el marco del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica (PCI), de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. El objetivo general del proyecto es contribuir a la optimización de los recursos que se destinan a la cooperación internacional en la Universidad Nacional de San Agustín, para la mejora de la gestión de las acciones que se desarrollan en dicho ámbito, mediante la formación técnica del personal de administración y la elaboración de materiales de soporte. Esta Acción Preparatoria busca sentar las bases para un futuro proyecto en el que poder implementar el plan de actuación y el programa formativo más idóneo para el cumplimiento del objetivo antes descrito.

**Palabras claves:** Cooperación internacional; capacitación técnica; personal de Administración y Servicios.

**Abstract:** The project which is presented as a specific experience refers to a Preparatory Action entitled «Technical Training of Management Staff of the National University of San Agustín for improving the Management of International Cooperation.» This action was approved under the Interuniversity Cooperation Program and Scientific Research (PCI) of the Spanish Agency of International Cooperation for Development. The overall objective of the project is to optimize the resources allocated to international cooperation in the National University of San Agustín, in order to improve the management of actions taking place in the mentioned field technical training of personnel management and development of support materials. This preparatory action intends to lay the groundwork for a future project implementing an action plan and a training program best suited to fulfil the above mentioned objective.

**Key words:** International cooperation; Technical training; Administrative and service staff.

## INTRODUCCIÓN

Los programas de cooperación universitaria al desarrollo para la puesta en marcha de proyectos o para participar en acciones de movilidad, han ido dirigidos tradicionalmente casi en su totalidad a profesores y estudiantes respectivamente. Sin embargo, a raíz de las modificaciones introducidas en algunos de dichos programas, se han ido incorporando miembros del personal de administración y servicios de las universidades que han contribuido a enriquecer las acciones que éstas venían impulsando en el ámbito de la cooperación al desarrollo, mediante la transferencia de conocimientos técnicos y buenas prácticas adquiridas por este colectivo a lo largo de su trayectoria profesional.

Este es el caso del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica (PCI), de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, cuyo objetivo es contribuir al fortalecimiento de los centros de educación superior y de investigación de los países socios a través de actividades conjuntas y de transferencia de conocimientos y tecnología que permitan crear o mejorar capacidades institucionales.

El PCI tiene dos modalidades:

- *Acción Preparatoria*: ayudas para actividades dirigidas a fomentar la movilidad y el intercambio de información dirigidas a crear una Acción Integrada de Fortalecimiento Institucional.
- *Acción Integrada*: ayudas para la financiación de actividades que consoliden y fortalezcan institucionalmente unidades, departamentos o laboratorios de una universidad o centros de investigación de un país socio.

En el marco del citado Programa, fue aprobada en la convocatoria de 2011 una Acción Preparatoria titulada «Capacitación técnica del personal de administración de la Universidad Nacional de San Agustín para la mejora de la gestión de la cooperación internacional», realizada por y para personal de administración y servicios de las instituciones participantes.

## DESARROLLO

La Universidad Nacional de San Agustín (UNSA) mantiene relaciones de cooperación e intercambio con algunas instituciones a nivel nacional e internacional, pero las acciones que desarrolla en el ámbito de la cooperación internacional se caracterizan por la falta de coordinación y el reducido número de éstas, al no contar con un plan estratégico que guíe los objetivos y prioridades de las líneas de actuación en dicho ámbito.

La Universidad de Sevilla es conocedora de estas circunstancias por los vínculos que las une, no sólo mediante el convenio suscrito desde hace más de 10 años entre ambas instituciones, sino también a raíz de un proyecto PCI que coordinó en 2005 y que tenía por título «Análisis y criterios para el diseño bioclimático en la ciudad de Arequipa».

El proyecto plantea establecer líneas de colaboración entre las universidades implicadas para desarrollar planes de formación que incluyan la transferencia de aquellas prácticas que han demostrado conducir a buenos resultados en el ámbito de la cooperación internacional. Asimismo, se prevé la creación de una red de intercambio de docentes y estudiantes en las áreas que se consideren prioritarias para la UNSA, como medio de asegurar la continuidad del proyecto y conseguir la máxima implicación de la comunidad universitaria para el logro de los objetivos.

Por otra parte, entendiendo que el trabajo multidisciplinar es uno de los pilares básicos en las intervenciones formativas, se pretende aplicar este criterio para la capacitación del personal de administración de la Universidad contraparte. Con tal motivo,

además de las áreas específicas que afectan a la cooperación internacional, como son movilidad, convenios, proyectos y gestión económica, se incorporarán otras áreas que resulten de interés manifiesto para apoyar en la finalidad que se persigue y que podrían ser: transferencia de resultados de investigación (OTRI), doctorado, bibliotecas, y otros servicios universitarios.

Finalmente, como materias transversales, se pretende incluir en el proyecto módulos teórico-prácticos sobre calidad de la gestión académica, sostenibilidad ambiental e igualdad de género, contando para ello con la colaboración de expertos de las Universidades de Sevilla y Málaga.

También resultará muy positivo tener en cuenta otros enfoques más cercanos a la realidad de América Latina, de cara a la configuración del programa que constituirá la intervención, por lo que se ha estimado pertinente incluir posteriormente en el proyecto a la Universidad de Temuco, Chile. Esta institución tiene amplia experiencia en la gestión de proyectos de cooperación y forma parte, junto con la Universidad de Sevilla, de un Red en el marco del Programa PIMA-Andalucía desde hace dos años, mediante la cual se han desplazado más de 30 estudiantes.

## VENTAJAS COMPARATIVAS DE LA INSTITUCIÓN CONTRAPARTE

La UNSA es una institución pública con casi 200 años de antigüedad que cuenta en la actualidad con 17 Facultades divididas en 3 áreas académicas: Ciencias Biológicas, Ciencias Físicas y Ciencias Sociales. Se define como una institución altamente creativa e innovadora, que practica la democracia y es participativa. El carácter participativo queda patente en el sistema de gobierno de sus órganos representativos (Asamblea Universitaria, Consejo Universitario y Consejo de Facultades), a los que denominan «cogobierno», en los que participan con voz y voto los delegados estudiantiles elegidos por sus bases en la proporción de un tercio.

En su clara apuesta por la calidad, ha constituido una Oficina de Mejoramiento de la Calidad Académica, y en su compromiso por la Responsabilidad Social ha asignado departamentos específicos dedicados al bienestar universitario y a la proyección social.

En 2003 creó la Sección de Cooperación Técnica y Convenios integrada en la Oficina Universitaria de Investigación, que posteriormente en el año 2009 modifica su rango a Oficina Universitaria de Cooperación y Convenios dependiente del Vicerrectorado Académico. Dicha Oficina se configura como una unidad encargada de coordinar, gestionar y promocionar la cooperación internacional. Dentro de las funciones que tiene asignadas se encuentran la ejecución de proyectos y programas en el campo de la docencia, la investigación, la innovación tecnológica, extensión universitaria, así como proyectos de desarrollo para el fortalecimiento de la institución. Esta estructura facilita la implementación de las acciones que se desarrollen en el marco del proyecto propuesto, en tanto en cuanto los principales destinatarios están identificados e integrados en los distintos equipos de trabajo que son objeto del mismo.

Por último, la UNSA, en aplicación de la Ley N° 27806 de Transparencia y Acceso a la Información Pública, aprobada por el gobierno peruano, promueve la transparencia de sus actos y regula el derecho fundamental de acceso a la información para lo cual dispone de unos formularios online que pueden utilizar libremente los interesados.

## IDONEIDAD DEL EQUIPO ESPAÑOL

El equipo participante de la Universidad de Sevilla está integrado por personal de administración que cuenta con una trayectoria profesional de más de 20 años de servicios prestados en el ámbito universitario, una alta cualificación y experiencia en la participación de proyectos europeos al haber formado parte en tres proyectos Tempus (con Bielorrusia, con Turkmenistán y un tercero multipaís con Georgia, Bielorrusia y Tajikistán, estos dos últimos aún vigentes).

Todos los miembros del equipo propuesto han demostrado a lo largo de los últimos años su eficacia y responsabilidad para conducir, junto a sus colaboradores, a la Universidad de Sevilla hasta los primeros puestos a nivel nacional en las distintas áreas de las relaciones internacionales, gracias al esfuerzo conjunto y a la apuesta por la mejora continua.

En lo que respecta a convenios, el Servicio de Relaciones Internacionales se ha encargado desde el inicio de la gestión de todos los suscritos por la Universidad de Sevilla, tanto nacionales como internacionales, si bien a partir de la creación del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales en 2009 se ciñó a los internacionales y de cooperación al desarrollo, cuyo número asciende actualmente a 819. También cabe resaltar las 9 redes en las que participamos activamente y que igualmente gestiona dicho servicio.

La Unidad de Movilidad Internacional gestiona las acciones de intercambio académico que se articulan tanto en el marco de programas o convenios internacionales, como en virtud de programas propios. Esto supuso en el curso 09/10 un flujo de movilidad de más de 3.000 estudiantes, 55 miembros del personal de administración y servicios y 105 profesores enviados, con mención especial al reconocimiento otorgado por el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE) a la Universidad de Sevilla como mejor institución Erasmus durante ese mismo curso.

La gestión de proyectos de cooperación es sin duda el área en el que se han producido más avances en los últimos años, lo que se evidencia con el elevado número de proyectos aprobados con financiación externa, que alcanzó en 2010 la cifra de 53, 49 de ellos coordinados por la Universidad de Sevilla. El modelo de gestión que aplica la Oficina de Relaciones Internacionales incluye por un lado el asesoramiento y apoyo para la preparación de proyectos y, por otro, la gestión administrativa y financiera de aquéllos en los que participamos. Esta doble vertiente de la gestión, realizada de forma coordinada por las Unidades de Proyectos Internacionales y de Gestión Económica, reporta múltiples ventajas para los responsables de los proyectos, a los que se facilita además una guía con las instrucciones necesarias para la correcta ejecución y justificación de los mismos.

Asimismo, la Universidad de Sevilla, en cumplimiento del compromiso solidario previsto en sus Estatutos, creó el 23 de julio de 2008 la Oficina de Cooperación al De-



sarrollo, estableciendo el marco de actuación sistematizada mediante el Plan Propio de Cooperación al Desarrollo, que permite promover iniciativas desde la formación, la intervención, la investigación y la consultoría de procesos. A través de este instrumento se llevan a cabo de forma coordinada una gran diversidad de actividades en el ámbito de la cooperación al desarrollo.

La Universidad de Málaga, por su parte, está unida con la Universidad de Sevilla a través del proyecto ANDALUCÍA TECH, el cual ha sido reconocido en la última convocatoria como Campus de Excelencia Internacional. Por consiguiente, resultarán muy provechosas las aportaciones que el participante propuesto de dicha Universidad pueda realizar en el proyecto, al incorporar aquellas prácticas procedimentales que permitan complementar a las presentadas por la universidad coordinadora y contribuyan de este modo al fortalecimiento institucional de la Universidad Nacional de San Agustín.

## OBJETIVOS

El proyecto tiene como objetivo general contribuir a la optimización de los recursos que se destinan a la cooperación internacional en la Universidad Nacional de San Agustín, para la mejora de la gestión de las acciones que se desarrollan en dicho ámbito, mediante la formación técnica del personal de administración y la elaboración de materiales de soporte.

Como objetivo específico, a desarrollar durante la Acción Preparatoria, se pretende establecer el plan de actuación y las líneas generales del programa formativo más idóneo para el cumplimiento del objetivo antes descrito, cuya implementación se llevará a cabo con un posterior proyecto.

## INSTITUCIONES PARTICIPANTES

- Universidad de Sevilla, España (coordinadora)
- Universidad de Málaga, España
- Universidad Nacional San Agustín, Arequipa, Perú (coordinadora local)

## METODOLOGÍA

La Acción Preparatoria «Capacitación técnica del personal de administración de la Universidad Nacional de San Agustín para la mejora de la gestión de la cooperación internacional» pretende sentar las bases para un proyecto singular que presenta dos peculiaridades con respecto a otros:

- *Equipo de trabajo administrativo*: El equipo participante español está integrado mayoritariamente por personal de administración. Aunque está prevista la participación de personal docente en el proyecto futuro, su coordinación estará a cargo de un miembro del personal de administración y servicios.
- *Enfoque eminentemente práctico*: Su componente humano administrativo hacen del proyecto una herramienta dinámica y participativa que permitirá desa-

rrrollar un programa formativo fácilmente asimilable por el público objetivo y que irá acompañado de la elaboración de un Manual de Gestión de Cooperación Internacional individualizado y flexible, de forma que puedan adaptarlo en el futuro a los cambios que se introduzcan en la institución contraparte.

El plan de trabajo desarrollado para la identificación y puesta en común de las áreas en las que se centrará el programa formativo consistió en:

- Recopilación de normativa, procedimientos administrativos y prácticas usuales de gestión, que se aplica en la UNSA en el ámbito de la cooperación internacional.
- Elaboración y cumplimentación de cuestionarios para recogida de datos necesarios de cara a la elaboración de materiales de soporte.
- Estancia del equipo español en la UNSA, durante 1 semana, para presentar el proyecto en la institución y mantener reuniones técnicas con el equipo de la UNSA para la identificación y puesta en común de las áreas en las que se centrará el programa formativo.
- Estancia del equipo participante de la UNSA en las Universidades de Sevilla y Málaga, durante 1 semana, dirigida a conocer *in situ* el funcionamiento de los programas de cooperación y de otras áreas de actuación universitarias de carácter académico y científico de interés para articular el futuro proyecto.
- Evaluación de las acciones llevadas a cabo y divulgación de los resultados.

## RESULTADOS

Durante esta acción preparatoria, llevada a cabo en 2012, se ha conseguido alcanzar el objetivo específico fijado en la propuesta, consistente en establecer el plan de actuación y las líneas generales del programa formativo más idóneo para el cumplimiento del objetivo general.

De esta forma, se ha sentado las bases para un futuro proyecto que servirá como motor de cambio para propiciar un óptimo aprovechamiento de los recursos, tanto económicos como humanos, que la Universidad contraparte tiene asignados para la gestión de la cooperación internacional. Ello redundará sin duda en una mejor y más eficaz aplicación de los fondos externos que obtengan para financiar proyectos y programas internacionales de cooperación.

## BIBLIOGRAFÍA

- GARCÍA VILLAS, Marianela (1999): *Energía solar fotovoltaica y cooperación al desarrollo*.
- GORDILLO, F. y CHÁVEZ, E. (2010): *Evaluación comparativa de la calidad del compost producido a partir de diferentes combinaciones de desechos agroindustriales azucareros*.
- HERNÁNDEZ, A.; LÓPEZ, R.; RODRÍGUEZ, A. y BARRIOS, J. (2000): *Temperatura pH y conductividad eléctrica en el compostaje de estiércoles*.
- QUIPUZCO, L. y BALDEÓN, W. (2011). *Desempeño de un biodigestor cargado con lodo séptico y excreta de cuy para la producción de biogas y biol*.



# CENTRO INTERNACIONAL Oficina de Cooperación al Desarrollo



## El personal de administración y servicios como sujeto activo en programas de cooperación universitaria para el desarrollo

### El caso de la Universidad Nacional de San Agustín (Perú)

Autora: Rosario López Ruiz



#### ◆ Resumen

En el marco del Programa PCI, la Acción Preparatoria "Capacitación técnica del personal de administración de la Universidad Nacional de San Agustín para la mejora de la gestión de la cooperación internacional", es un proyecto realizado por y para personal de administración, a través de la transferencia de conocimientos técnicos y buenas prácticas.

#### ◆ Metodología

Basada en un enfoque eminentemente práctico para desarrollar un programa formativo fácilmente asimilable por el público objetivo, acompañado de un Manual de Gestión de Cooperación Internacional individualizado y flexible.

#### ◆ Resultados

Esta Acción ha sentado las bases para un proyecto más amplio que servirá como motor de cambio para propiciar un óptimo aprovechamiento de los recursos que la universidad contraparte tiene asignados para la gestión de la cooperación Internacional.

**Centro Internacional**  
Oficina de Cooperación al Desarrollo  
Unidad de Proyectos Internacionales e Información  
Avda. Ciudad Sevilla, 26 - 22 • 41013 Sevilla  
T +34 954 55 14 45 • F +34 954 55 00 93  
E-mail: [cei@uca.es](mailto:cei@uca.es) • [www.cenintercauca.es](http://www.cenintercauca.es)











© 2014 UCA



# Repaso histórico de diez años de trayectoria y análisis del programa de becas de prácticas en países empobrecidos de la Universidad de las Illes Balears (UIB)

Ten-year historical review and study of the University of the Balearic Islands work experience programme in developing countries

Ruth ESCRIBANO DENGRA / Catalina BENNÀSSAR ROSSELLÓ / Berta ARTIGAS LELONG

Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS) de la UIB  
ocds.technica@uib.es

**Resumen:** Desde el curso académico 2001-02, la UIB ofrece un programa de «Becas para realizar prácticas en países empobrecidos», principalmente al alumnado de grado, que le permite obtener, además del reconocimiento académico correspondiente, la adquisición de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) relacionadas con el conocimiento de otras realidades y problemas globales fruto de la experiencia personal y de la convivencia en contextos socioculturales distintos a los propios. El análisis detallado, tanto de la gestión del programa a lo largo de 10 años, como de los resultados obtenidos hasta el momento, permite realizar una evaluación del programa y una reflexión sobre los retos actuales como la adaptación al nuevo contexto académico del EEES, de restricciones económicas para la CUD, como es el actual, y la transversalización de la EpD en la formación reglada en las universidades.

**Palabras clave:** reconocimiento académico; competencias genéricas; transversalización de la educación para el desarrollo.

**Abstract:** Since the 2001-2002 academic year, the UIB has been offering a grant programme for work experience in developing countries, primarily targeting undergraduate students. In addition to providing students with the corresponding academic recognition, this programme enables them to develop the generic skills (instrumental, interpersonal and systemic) associated with an understanding of other realities and global problems, as a result of the personal experience they acquire while living in socio-cultural settings that are different from their own. The in-depth analysis of both the programme's management throughout the past 10 years and the results obtained this far have made it possible to evaluate the programme and reflect on its current challenges, which include the adaptation to the new academic environment of the EES, the economic restraints (UCD) is facing, and the mainstreaming of EFD in formal education at universities.

**Key words:** academic recognition; generic skills; mainstreaming education for development.

## INTRODUCCIÓN

La Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS) es la estructura solidaria de la Universidad de las Illes Balears (UIB) encargada de gestionar los programas de Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) y de voluntariado. El compromiso adquirido por la UIB hacia la Educación para el Desarrollo (EpD) dirigida principalmente a la comunidad universitaria, respecto a la solidaridad internacional y a favor de un desarrollo humano sostenible se traduce en la realización de un conjunto de acciones como es el programa de «Becas para realizar prácticas en países empobrecidos». Se trata de un programa de formación reglada y en el ámbito formal de la EpD, enmarcado claramente en la movilidad en el ámbito de la CUD.

Desde el curso 2001-02 hasta la actualidad, la UIB con el apoyo del Govern de las Illes Balears, ofrece un programa de becas al alumnado principalmente de grado para realizar prácticas en países empobrecidos. Los objetivos de este programa se centran en:

- Promover una formación basada en valores como la solidaridad, la tolerancia, la convivencia, la libertad y la justicia, favoreciendo actitudes solidarias, hábitos de consumo responsable, comercio y producción justos y sostenibles.
- Formar futuros/as profesionales y personal técnico concienciado de las necesidades y los problemas de los países empobrecidos.
- Potenciar el análisis crítico sobre las necesidades y desigualdades existentes en el mundo actual y valorar la importancia de elaborar proyectos e intervenciones interdisciplinarios.
- Complementar la formación académica y profesional participando en experiencias que proporcionen nuevos aprendizajes y nuevas habilidades tanto personales como profesionales.
- Fomentar el diálogo intercultural acercando los diferentes valores y las formas de vida de cada cultura.

Dicho programa, permite obtener al alumnado participante, además del reconocimiento académico correspondiente, las competencias genéricas relacionadas con el conocimiento de otras realidades y problemas globales, fruto de la experiencia personal y de la convivencia en contextos socio-culturales distintos a los propios. El análisis detallado de la gestión del programa y de la sistematización de los resultados obtenidos hasta el momento permite realizar una evaluación y una reflexión sobre los retos actuales, como su adaptación al contexto académico del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las restricciones económicas actuales para la CUD y la transversalización de la EpD en la formación reglada en las universidades.

## DESARROLLO

Este programa cuenta en primer lugar, con una convocatoria pública anual abierta a todo el profesorado de los estudios de la UIB para que presenten perfiles en los que se describen las tareas a realizar durante las prácticas ubicadas en contrapartes de países empobrecidos (otras universidades públicas, instituciones o entidades sin ánimo de lucro) con las que se tienen firmados convenios específicos en el ámbito de la CUD. Y en segundo lugar, el programa cuenta con una convocatoria de becas para el alumnado con las plazas de los estudios seleccionadas bajo los criterios de equidad y objetividad para poder dar respuesta al máximo de estudios diferentes. De esta manera las plazas disponibles en este programa son muy diversas e incluyen una gran variedad de países y de estudios, que cada curso académico pueden ir variando.

El profesorado de la UIB, por otro lado, se encarga de tutorizar al alumnado en la distancia, facilitándoles la información, el asesoramiento y el apoyo necesarios, y haciendo el seguimiento de todo el procedimiento académico y su evaluación según los

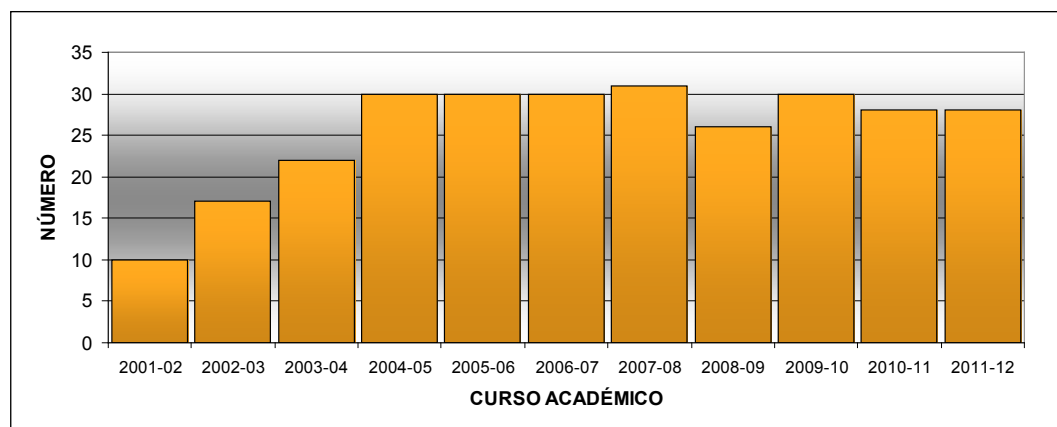
objetivos y aprendizajes planteados. Para ello cuentan con los y las tutoras académicas del programa ubicadas en las contrapartes de acogida en los países de destino.

La metodología utilizada para la evaluación del programa por parte de la OCDS, ha consistido en una descripción, valoración e interpretación de los datos estadísticos obtenidos a lo largo de 10 años gestionando el programa, ya que las convocatorias de este programa de movilidad en CUD se han publicado ininterrumpidamente desde el curso 2001-02 hasta la actualidad. Del análisis se destacan determinados aspectos, los cuales por una parte demuestran el grado de adecuación del programa, su demanda y participación, así como el compromiso adquirido por la UIB a seguir apoyando y reforzando la EpD; y por otra parte, ayudan a vislumbrar los obstáculos y retos actuales.

## RESULTADOS

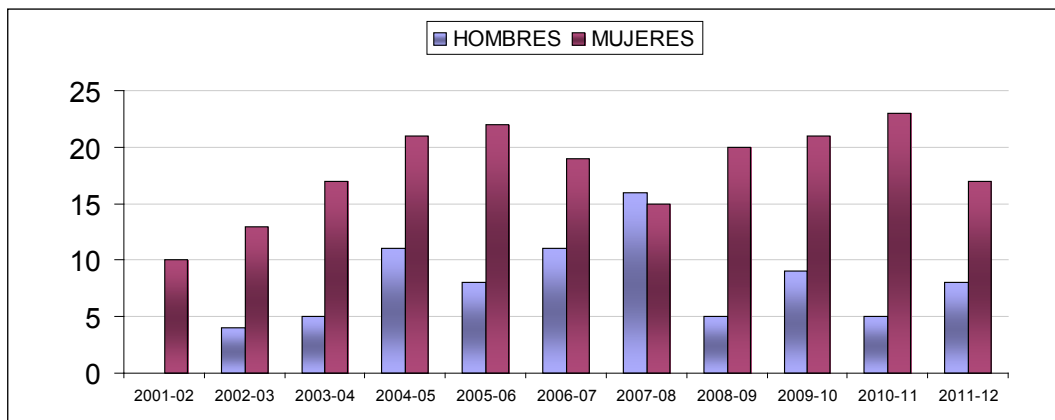
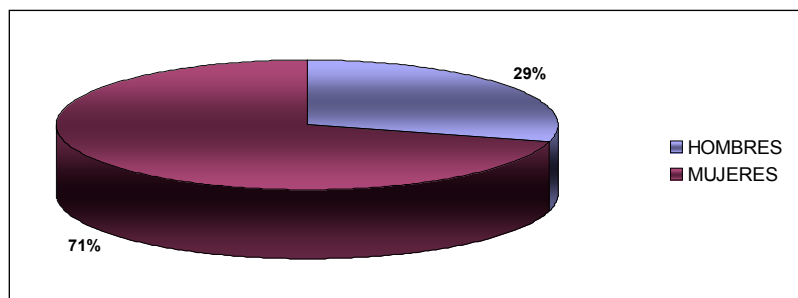
- La evolución del número de becas concedidas por año académico demuestra que desde la primera convocatoria, en la que se concedieron 10 becas, se ha triplicado su número hasta consolidarse en unas 30 becas anuales, a partir del curso 2004-05, haciendo un total de 283 becas concedidas, dando respuesta prácticamente a la mitad de la demanda de perfiles presentados por parte del profesorado en convocatoria:

Número de becas concedidas por curso académico



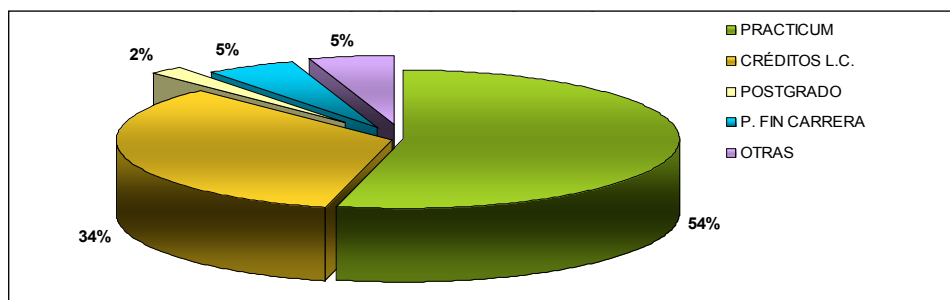
- De total de becas concedidas, 200 han sido para alumnas y 83 para alumnos, de manera que los datos desagregados por sexo demuestran una mayor participación femenina (71%):

Datos desagregados por sexo



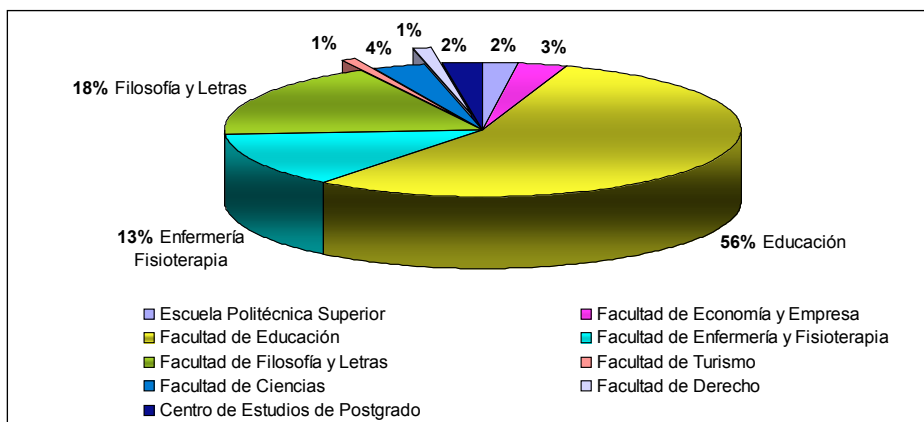
• Entre las diferentes tipologías académicas, las más ofertadas han sido las correspondientes al practicum (54%), seguidas de las prácticas reconocidas como créditos de libres configuración (34%) y en menor medida, se han ofrecido becas para realizar el proyecto final de carrera (5%) y otras modalidades (7%). Actualmente, estas tipologías están siendo sustituidas por las establecidas en los planes de estudio adaptados al EEES como son las prácticas académicas externas y el trabajo fin de grado. Y aunque el EEES se ve como una oportunidad, pues es un sistema que se basa en el enfoque de las competencias (para conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser) y los resultados del aprendizaje, este hecho está suponiendo un proceso de adaptación importante en la modalidad o tipología de los perfiles:

Tipologías de las becas



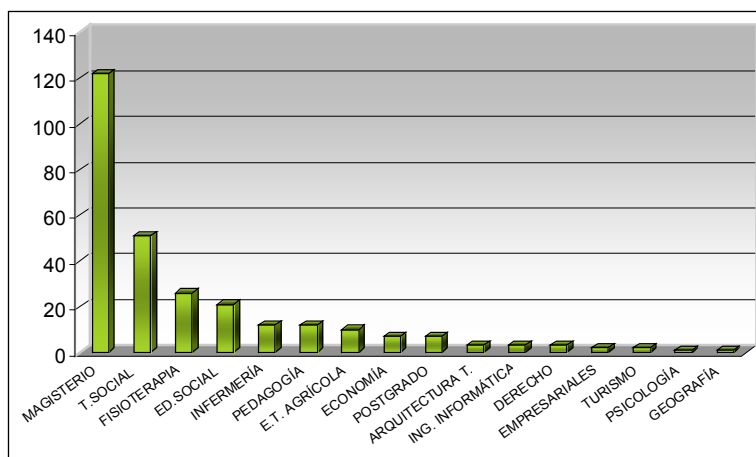
- El buen funcionamiento y las potencialidades formativas que ofrece el programa han permitido en los últimos años la incorporación de nuevos estudios que tradicionalmente no ofrecían la posibilidad de realizar prácticas en el ámbito de la CUD, haciendo un total de 16 estudios pertenecientes a 9 facultades, entre las que destacan la facultad de Educación (56%), la de Filosofía y Letras (18%) y la de Enfermería y Fisioterapia (13%). Éstas cuentan con una trayectoria significativa de participación en acciones de CUD, que da cuenta de la fidelidad de su profesorado y de la buena acogida e interés por parte de su alumnado a lo largo del tiempo:

Becas concedidas por facultad



Así, pues, estudios como turismo, derecho, biología, arquitectura técnica, empresariales, psicología, ingeniería informática y geografía se han incorporado en el programa y han dado la oportunidad a su alumnado de realizar alguna de las diferentes tipologías de prácticas disponibles. En el gráfico siguiente se puede observar, el número total de becas concedidas por estudio desde sus inicios y el aumento de la diversidad en las últimas convocatorias, con una clara predominancia de los estudios de magisterio y de trabajo social, respecto al resto de estudios que se han ido incorporando en las últimas convocatorias:

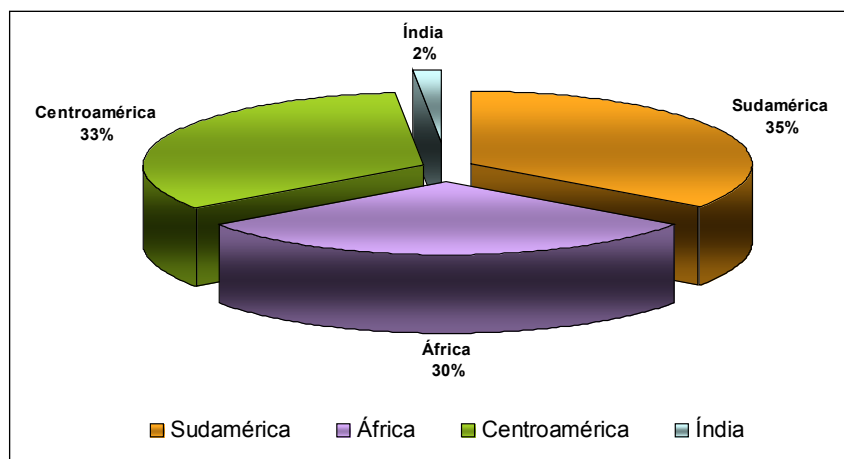
Número de alumnos/as por estudios



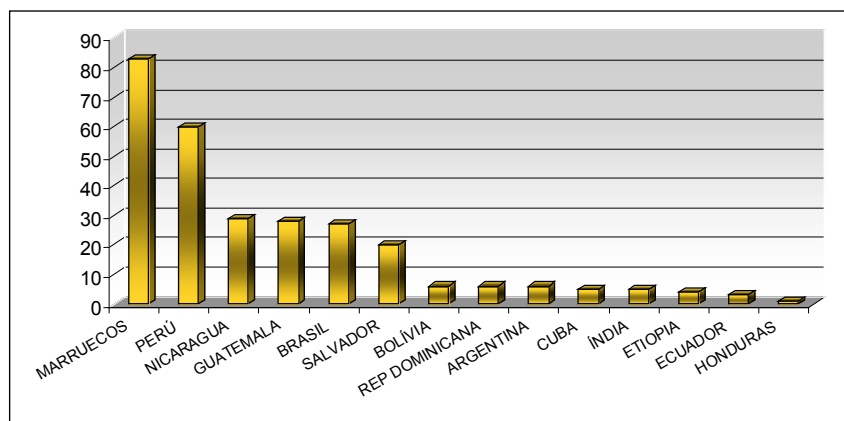


- Por países de destino, el 68% de las contrapartes de acogida donde el alumnado realiza sus prácticas se ubican en Latinoamérica, siendo prácticamente de igual importancia Centroamérica como Sudamérica, y equiparable al peso que tienen las contrapartes ubicadas en África (30%), aunque realmente se ubiquen todas las contrapartes en sólo dos países (Marruecos y Etiopía):

Localización de las becas

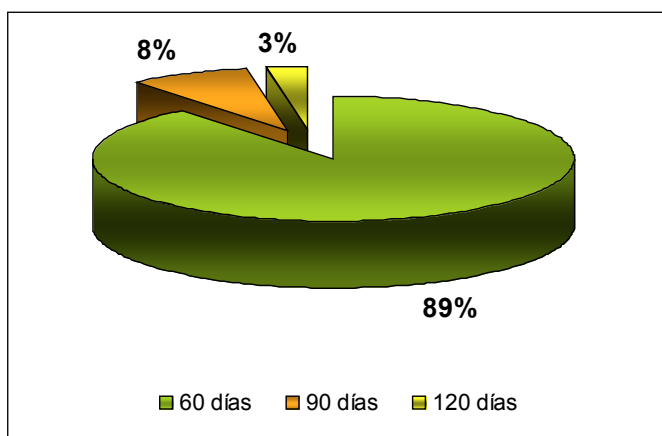


Total de estudiantes por países



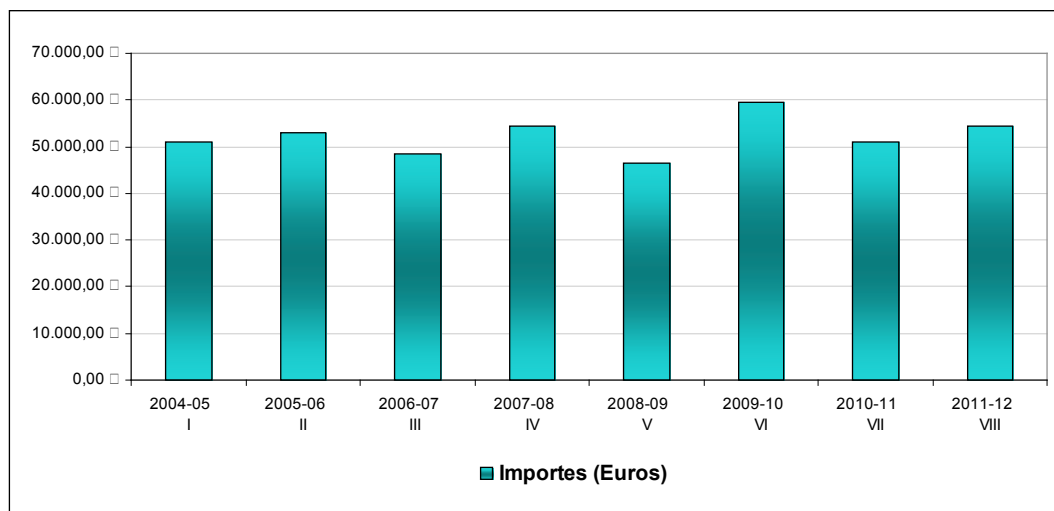
- El 89% de las prácticas tienen una duración de 60 días, que es el tiempo mínimo establecido en la convocatoria, sin embargo se ofrecen perfiles con una duración de 90 días que supone el 8% de las becas y de 120 días (3%), lo que indica que existe una preferencia predominante de estancias no más largas de 60 días, debido a las dificultades para realizar estancias de periodos más largos durante el curso académico por la exigencia de asistencia obligatoria a clase, entre otros factores:

Duración



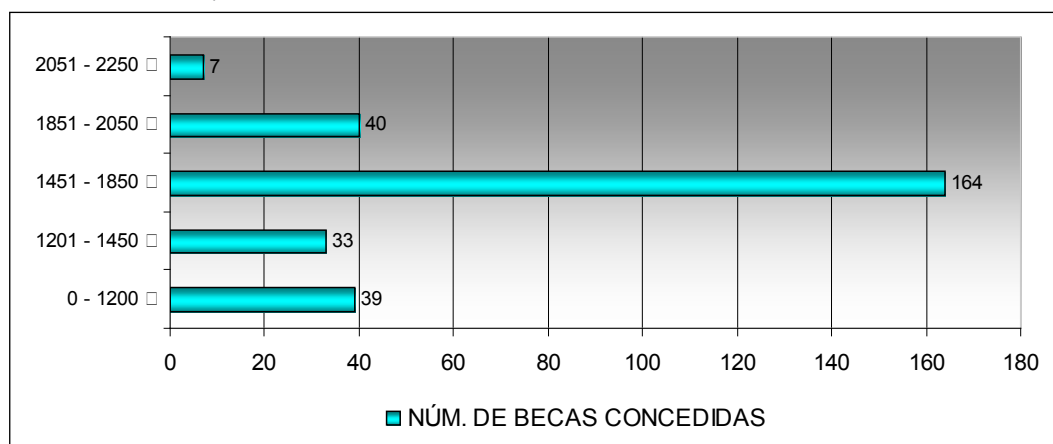
- La inversión promedio anual a partir de la consolidación del programa con un número estable de becas ofertadas (curso 2004-05) ha sido de 52.293 €, siendo, en la convocatoria más reciente del curso 2011-12, el importe mínimo de la beca de 1.200 € y el máximo de 2.250 €. Éste se calcula en función del país de destino y la duración de la estancia:

Presupuesto total invertido por convocatoria



Los datos analizados demuestran la consolidación del apoyo económico y logístico por parte de la OCDS de la UIB y del Govern de las Illes Balears. El periodo de estancia predominante (60 días) combinado con el hecho de que mayoritariamente los países de destino son latinoamericanos, establece que el 58% de las ayudas económicas concedidas en forma de becas, se encuentren comprendidas entre 1.450-1.850 €:

Intervalos de los importes de becas concedidas



- Destacar algunos aspectos de la gestión del programa antes de la partida del alumnado seleccionado hacia sus respectivos destinos, como son que la OCDS se encarga de la tramitación de un seguro de asistencia sanitaria en viaje para todo el alumnado participante y de organizar una reunión grupal con el objetivo de recalcarles los objetivos del programa, informarles sobre aspectos prácticos del viaje y poder destacar la importancia de las actitudes frente a situaciones que pueden ser muy novedosas para ellos/as.

A su retorno, además de cumplir con los requisitos académicos de justificación y presentación de la memoria a su tutor/a, el alumnado participante, debe presentar de igual manera a la OCDS, una memoria narrativa de actividades y aprendizajes y cumplir con los compromisos adquiridos de dar a conocer su experiencia a toda la comunidad universitaria de la UIB, mediante su participación en cursos, jornadas y otras actividades a requerimiento de la OCDS, así como a través del blog «*Tu hi pintes molt*» <<http://tuhipintesmolt.wordpress.com>> de la página web <<http://cooperacio.uib.cat/>>.

- A lo largo de estos 10 años de trayectoria se han realizado algunas mejoras importantes en la gestión del programa como son:

- la elaboración y tramitación de un convenio específico CUD, entre la UIB y las contrapartes de acogida;
- el requerimiento de un número mínimo de 8 créditos de libre configuración;
- la adaptación del importe de la beca en función del país de destino y duración de la estancia;
- la incorporación del requisito de acreditar formación en cooperación al desarrollo previa a la partida;
- el impulso y fomento de la colaboración del profesorado en las tareas de difusión y orientación al alumnado;
- la realización de entrevistas al alumnado con la intervención de un equipo de psicólogas como apoyo al proceso de selección que realiza conjuntamente la OCDS y el profesorado implicado;

- la elaboración de un modelo de memoria y un baremo para la selección del alumnado cada vez más completos;
- el diseño e implementación de herramientas para la evaluación del programa por parte de las contrapartes de acogida.

## CONCLUSIONES

- Se considera de gran relevancia el hecho de que la UIB cuente con una convocatoria específica anual de concurrencia pública, que además de asegurar el criterio de transparencia, posibilita la financiación de acciones de movilidad en CUD enmarcada en la EpD cada curso académico y favorece su sistematización, seguimiento y evaluación.
- Se debe continuar realizando un esfuerzo económico, de planificación y de difusión para poder ofrecer la posibilidad de participar en este programa al máximo de estudiantes posibles manteniendo una elevada diversidad de perfiles por estudios y una distribución equitativa del número de becas por facultad, así como para aumentar la participación masculina.
- Es una realidad que la evaluación cualitativa del programa es una asignatura pendiente y se deben dar respuesta a preguntas cruciales: cómo medir la repercusión o impacto del programa en el profesorado, alumnado, contrapartes y universidad como institución impulsora, y qué metodologías o instrumentos utilizar para valorar la adquisición por el alumnado de esas competencias transversales relacionadas con la CUD tras su participación en el programa.
- Además, actualmente se presentan retos muy importantes como son la transversalización de la EpD en la formación reglada universitaria; la adaptación del programa de becas de prácticas en países empobrecidos al contexto académico del EEES, así como al actual contexto de restricciones económicas para la CUD.



## DIEZ AÑOS DE TRAYECTORIA DEL PROGRAMA DE BECAS DE PRÁCTICAS EN PAÍSES EMPOBRECIDOS EN LA UIB

Escribano Dengra, Ruth; Artigas Lelong, Berta; Bennassar Rosselló, Catalina  
 Universidad de las Illes Balears

### INTRODUCCIÓN - JUSTIFICACIÓN

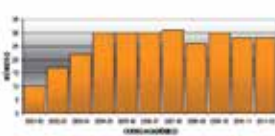
Desde el curso 2001-02, la Universidad de las Illes Balears (UIB), con el apoyo del Govern de les Illes Balears, ofrece un programa de becas al alumnado principalmente de grado para realizar prácticas en países empobrecidos. Los objetivos del programa, anclado en la movilidad en Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) y en el ámbito formal de la Educación para el Desarrollo (EpD), se centran en promover una formación en valores para los/as futuros/as profesionales, potenciando su capacidad de análisis y pensamiento crítico en relación a las desigualdades y a la injusticia social existente en el mundo actual, complementando así su formación académica y profesional. Dicho programa, les permite obtener, además del reconocimiento académico correspondiente, las competencias genéricas relacionadas con el conocimiento de otras realidades y problemas globales, fruto de la experiencia personal y de la convivencia en contextos socio-culturales distintos a los propios. El análisis detallado de la gestión del programa y de la sistematización de los resultados obtenidos hasta el momento permite realizar una evaluación y una reflexión sobre los retos actuales, como su adaptación al contexto académico del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a las restricciones económicas actuales para la CUD y a la transversalización de la EpD en la formación reglada en las universidades.

### DESARROLLO - METODOLOGÍA

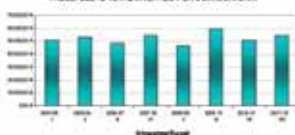
Evaluación por parte de la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS) de los datos obtenidos a lo largo de 10 años gestionando el programa. Se trata de un análisis cuantitativo de los datos extraídos de las convocatorias que ininterrumpidamente se han publicado desde el curso 2001-02 al curso 2011-12, valorando determinados aspectos relacionados con los resultados obtenidos, los cuales demuestran el grado de adecuación del programa, su demanda y participación, así como el compromiso adquirido por la UIB a seguir apoyando y reforzando la EpD.

### RESULTADOS

NÚMERO DE BECAS CONCEDIDAS POR CURSO ACADÉMICO



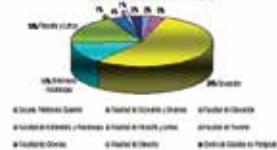
PRELIMBRO TOTAL INVERTIDO POR CONVOCATORIA



TIPOLOGÍA DE LAS BECAS



BECAS CONCEDIDAS POR FACULTAD



• **Número de becas concedidas por año académico:** evolución claramente positiva a lo largo de los primeros cursos, hasta triplicar el número inicial de becas a partir del curso 2004-2005, momento en que se consolida el programa con una inversión promedio anual de 52.293 €. Como resultado global, 283 becas concedidas, 200 a alumnas, suponiendo una participación femenina del 71% del total, frente a las 83 becas concedidas a alumnos (29%).

• **Duración de las estancias:** predominio claro de las estancias mínimas correspondientes a 60 días, suponiendo el 89% sobre el total, frente a las estancias de 90 días (8%) y las de 120 días (3%), lo que demuestra la existencia de dificultades para realizar estancias superiores a 60 días. El importe de la beca se calcula en función del país de destino y de la duración de la estancia, siendo el mínimo de 1.200 € y el máximo de 2.250 €.

• **Tipologías académicas de las becas:** las más ofertadas han sido las correspondientes al prácticum (54%), seguidas de las prácticas reconocidas como créditos de libros configuración (34%) y del proyecto final de carrera (5%), aunque estas tipologías están siendo sustituidas por las establecidas en los planes de estudio adaptados al EEES, como son las prácticas académicas externas y el trabajo fin de máster.

• **Becas ofertadas por facultad:** El buen funcionamiento y las potencialidades formativas que ofrece el programa han permitido en los últimos años la incorporación de nuevos estudios que tradicionalmente no ofrecían la posibilidad de realizar prácticas en el ámbito de la CUD, sumando un total de 13 estudios pertenecientes a 9 facultades, entre las que destacan la de Educación (56%), Filosofía y Letras (18%) y Enfermería y Fisioterapia (13%). Éstas cuentan con una trayectoria significativa de participación en acciones de CUD, que da cuenta de la fidelidad de su profesorado y de la buena acogida e interés por parte de su alumnado a lo largo del tiempo.

• A partir de la convocatoria 2009-10, algunas de las mejoras ya implementadas en la gestión han sido la realización de entrevistas con la intervención de un equipo de psicólogas como apoyo al proceso de selección y la incorporación del requisito de acreditar formación en cooperación al desarrollo previamente a la partida.

### CONCLUSIONES

• Se considera de gran relevancia el hecho de que la UIB cuenta con una convocatoria específica de concurrencia pública que, garantizando el cumplimiento del principio de transparencia, posibilita la financiación y realización de acciones de movilidad en CUD enmarcada en el ámbito formal de la EpD cada curso académico, favoreciendo su sistematización, seguimiento y evaluación.

• Destacar la consolidación del apoyo logístico y económico al programa, así como algunas de las mejoras implementadas en su gestión como son la tramitación de convenios específicos en el ámbito CUD y el diseño e implementación de herramientas para la evaluación del programa por parte de las contrapartes de acogida.

• Actualmente se presentan retos importantes en cuanto a la evaluación cualitativa del programa (cómo revierte en el profesorado, alumnado, contrapartes y universidad como institución impulsora); cómo valorar la adquisición por el alumnado de esas competencias transversales relacionadas con la CUD tras su participación en el programa; la transversalización de la EpD en la formación reglada universitaria; la adaptación al contexto académico del EEES, así como al actual contexto de restricciones económicas para la CUD.

# Análisis del programa de prácticas/prácticum en CUD en el marco de las universidades españolas

Analysis of the UCD practicum in the framework of Spanish universities

Berta ARTIGAS LELONG / Koldo UNCETA SATRÚSTEGUI / Francisca SALVÁ MUT / Ruth ESCRIBANO DENGRA / Miguel BENNASSAR VENY

Universitat Illes Balears  
berta.artigas@uib.es

**Resumen:** El rol de las universidades en la EpD está altamente justificado, ya que, por su propia función, tiene un papel fundamental en la formación de las nuevas generaciones, en sociedades multiculturales. La escasa producción científica sobre este tema pone de manifiesto la tardía y lenta incorporación de la EpD en el ámbito universitario. Actualmente, no existe en las universidades españolas un instrumento específico que permita afrontar la evaluación y análisis de los programas y/o acciones de la CUD en el ámbito de la EpD formal. Para ello, este estudio analiza el programa de prácticas en el ámbito de la CUD de las universidades españolas. A pesar de que se ha producido un salto tanto cuantitativo y cualitativo en la creación e implementación de los programas de prácticas en el ámbito de la CUD; a pesar de la expansión del programa y la existencia de similitudes entre las convocatorias oficiales de las distintas universidades españolas, no se puede garantizar que este programa persiga los mismos objetivos y disponga de los mismos criterios que permitan: orientar y definir con claridad el objeto del programa hacia la EpD formal universitaria.

**Palabras clave:** educación para el Desarrollo; cooperación universitaria; ciudadanía global.

**Abstract:** The role of universities in EfD is highly justified, as, because of the way they work, they play a fundamental role in educating new generations, in multicultural societies. The sparse scientific production regarding this issue reveals the slow, late incorporation of EfD into a university setting. Nowadays, there is no specific instrument in Spanish universities that allows us to deal with the assessment and analysis of UCD programmes and/or actions in the field of formal EfD. To this end, this study analyses the practicum programme in the field of UCD in Spanish universities; even though there has been both a quantitative and qualitative leap in the creation and implementation of practicum programmes in the field of UCD. Despite the growth of the programme and the existence of similarities between the official announcements by different Spanish universities, it is not possible to guarantee that this programme pursues the same aims and has the same criteria that will allow us: to direct and clearly define the object of the programme towards formal university EfD..

**Key words:** Education for Development; University Cooperation for Development; Cosmopolitan citizenship.

## INTRODUCCIÓN

La EpD se concibe desde un concepto del desarrollo humano como un proceso de ampliación de las posibilidades de acción de todos los seres humanos de las generaciones presentes y de las futuras. Su esencia es posibilitar la ampliación de las capacidades humanas para que todas las personas puedan elegir libremente lo que desean ser y hacer (Sen, 2000) y por tanto los objetivos de desarrollo deben favorecer la realización de los derechos humanos de todas las personas. El rol de las universidades en la EpD está altamente justificado, ya que, por su propia función, tiene un papel fundamental en la formación de las nuevas generaciones. Es necesario potenciar una educación para ciudadanía más integradora, orientada a formar ciudadanos/as capacitadas para el ejercicio de una ciudadanía activa en sociedades multiculturales, que conlleve



a aprendizajes participativos, ya que sin un aprendizaje activo, no hay una ciudadanía comprometida, abierta y cosmopolita, capaz de analizar críticamente la realidad en la que viven (Nussbaum, 2010).

Sin embargo, la escasa producción científica sobre este tema pone de manifiesto la tardía y lenta incorporación de la EpD en el ámbito universitario. Según los estudios (Generalitat de Catalunya, 2010) las actividades de EpD que se ha realizado en el ámbito universitario han sido bastante limitadas adoptando diversas formulas. Por ello, en la búsqueda de una coherencia y pertinencia en las acciones e instrumentos que utiliza la CUD es del todo imprescindible, que las universidades al igual que el resto de actores de la EpD, realicen un análisis crítico de sus intervenciones. Actualmente, a pesar de que existen estudios descriptivos sobre la CUD y la EpD, no existe en las universidades españolas un instrumento específico que permita afrontar la evaluación y análisis de los programas y/o acciones de la CUD en el ámbito de la EpD formal.

## DESARROLLO

**Método:** Se pretende realizar una descripción de la realidad del programa de prácticas en el ámbito de la CUD. El instrumento de análisis ha sido el análisis documental de la convocatoria oficial del curso 2009-2010, que permita su contextualización y facilite la comprensión de los elementos que conforman dicho programa en las distintas universidades españolas. Para ello se ha diseñado un estudio descriptivo observacional transversal.

La población de estudio ha sido el total de universidades españolas. De las cuales se identifican 26 universidades con convocatoria de prácticas en el ámbito de la cooperación al desarrollo (25 públicas y 1 privada) en el curso 2009-2010.

## RESULTADOS

Entre los resultados del estudio se destacan los siguientes:

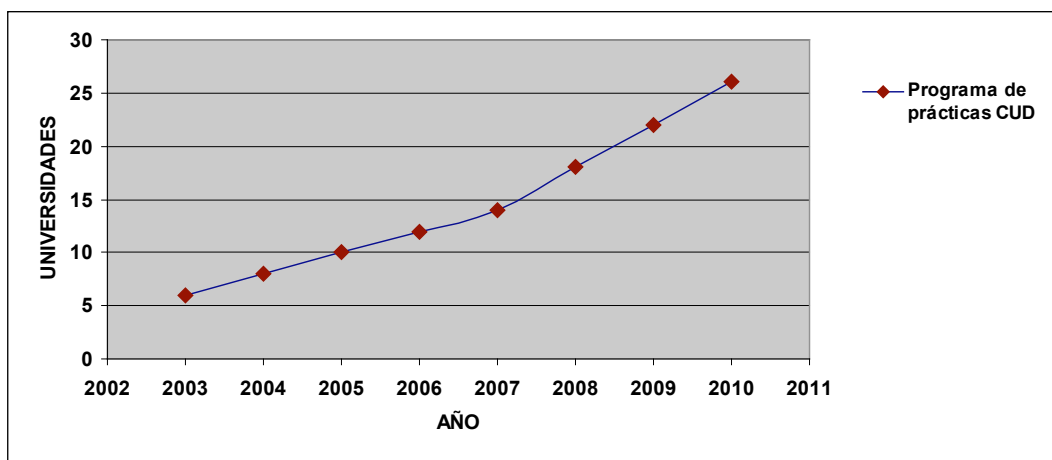
- El Estado español cuenta con un total de 74 universidades, de las cuales se han identificado un total de 26 universidades (25 públicas y 1 privada) que ofertaban la convocatoria de prácticas en el ámbito de la cooperación al desarrollo durante el curso académico 2009-2010.
- En estos últimos cinco años se ha prácticamente triplicado el número de universidades que desarrollan dicho programa, pasando de 10 universidades en el año 2005, a 26 universidades en el año 2010.

## EVOLUCIÓN PROGRAMA DE PRÁCTICAS EN CUD

De las 26 universidades que impulsan el programa, 22 de ellas (85%) lo hacen desde su estructura institucional solidaria. Las 4 restantes (15%) impulsan y gestionan

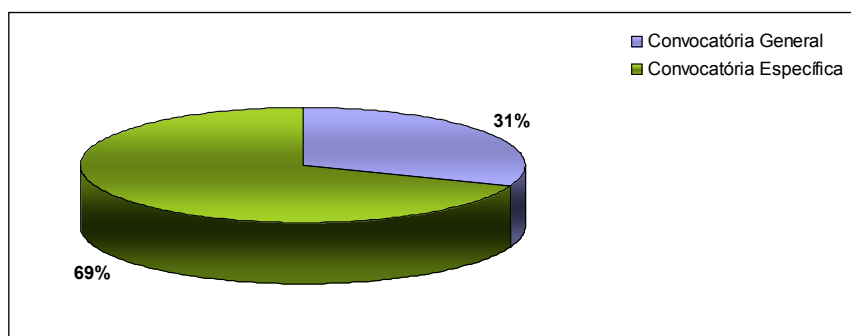


el programa desde el servicio de relaciones internacionales u otros servicios. Además de ello, el 69% (18) de las universidades cuentan con una convocatoria específica para dicho programa.



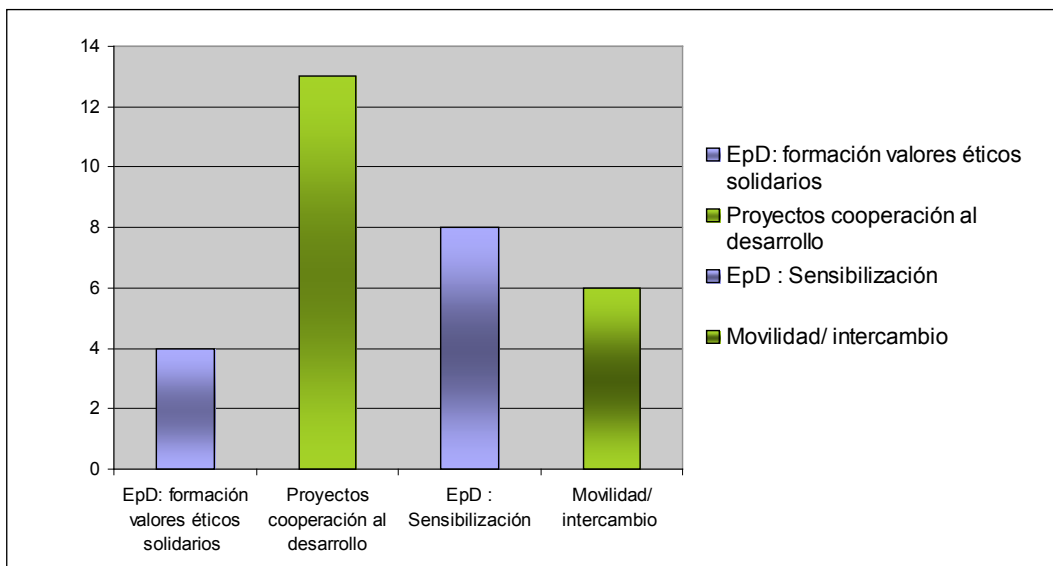
### Tipo convocatoria

De las 26 universidades analizadas se destaca que en ninguna universidad se explicita con claridad que el objeto y orientación de dicho programa se dirija hacia la EpD formal universitaria para la ciudadanía global. A pesar de ello, y en relación con la EpD, es importante destacar que 4 universidades (15%) si especifican como objeto del programa la formación en valores ético solidarios y la adquisición de competencias que capacite para evaluar la realidad social y favorecer el cambio social. Además de ello, también es importante destacar que, en relación a las tipologías de la EpD, 8 universidades orientan el programa hacia la sensibilización del alumnado.



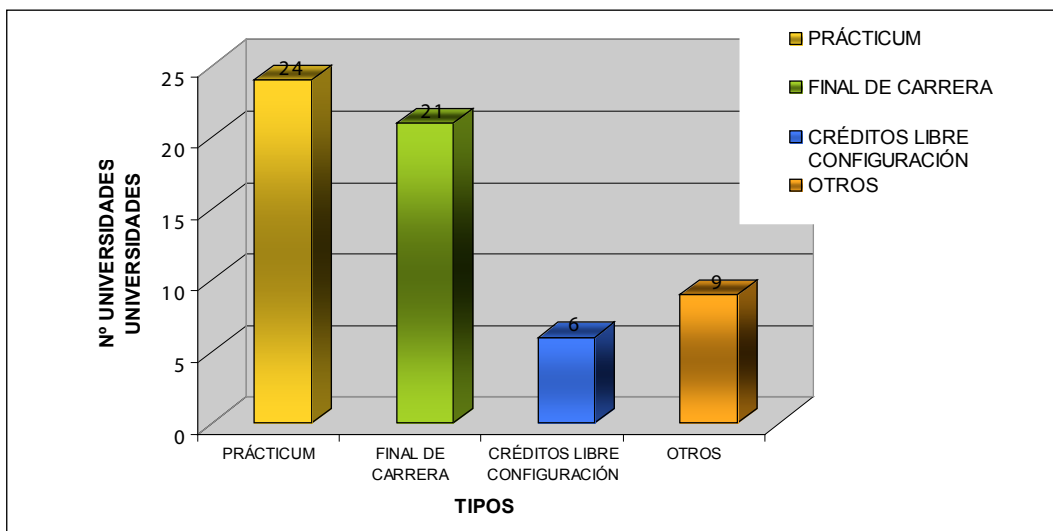
Por otro lado, se observa que en 13 universidades (50%) la orientación y objeto que tiene dicho programa es hacia los proyectos de cooperación al desarrollo y 6 universidades (23%) lo orientan sobre la base de la movilidad de estudiantes.

### Orientación del programa de prácticas en CUD



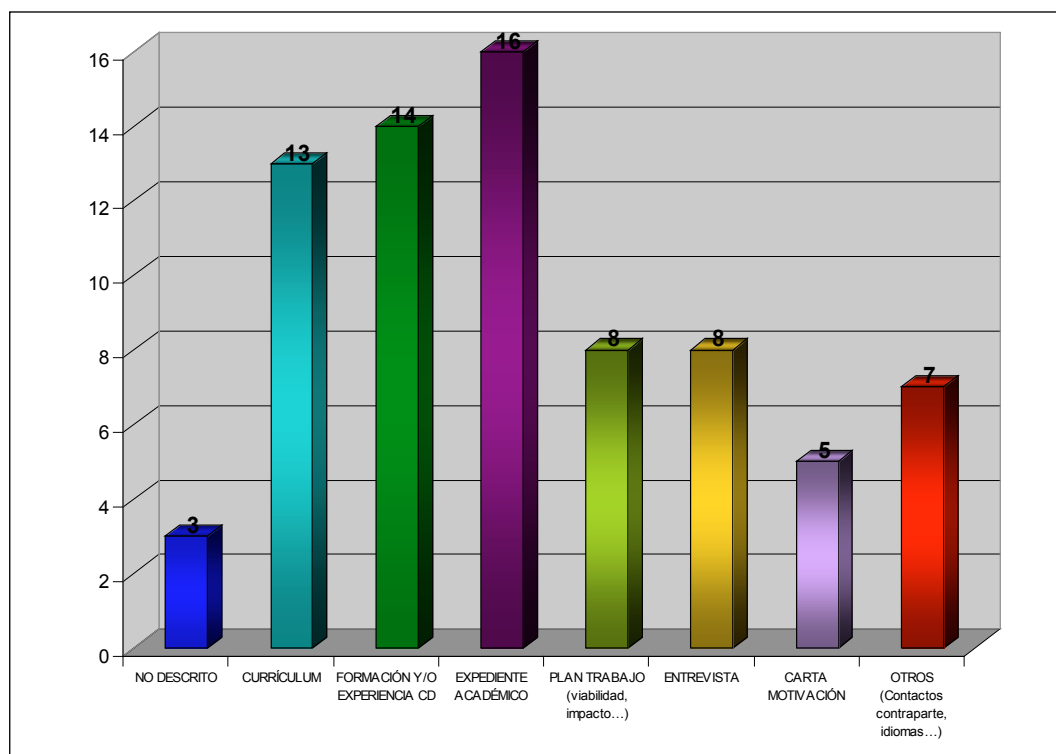
- El análisis realizado sobre el perfil de los/as estudiantes permite identificar si dicha convocatoria va dirigida al alumnado de grado y/o postgrado. De dicho análisis se observa que el 100% de las universidades analizadas dirigen dicha convocatoria a estudiantes de grado. Además de ello, el 46%, también la dirigen al alumnado de postgrado.
- Como se puede observar en el gráfico, las modalidades de prácticas más ofertada son: en primer lugar el Prácticum (92%), seguido por Proyectos Fin de Carrera en un 80,8% y en un 23% los Créditos de Libre Configuración.

### Modalidades de prácticas más ofertadas



- En cuanto a la duración del programa y ayuda económica, se observa que, mayoritariamente, su duración está comprendida entre un mínimo de 20 días y un máximo de 180 días y la ayuda económica oscila entre un mínimo de 350 euros y un máximo de 5.000 euros.
- En relación a la publicación de plazas es importante destacar que La gran mayoría de universidades no describen en su convocatoria oficial el número de plazas ofertadas para dicho programa. Tan sólo en un 23% de las universidades describen las plazas ofertadas en la convocatorias oficial.
- En relación a los criterios de selección utilizados, se observa que las universidades utilizan una amplia gama de criterios para la selección del alumnado participante El criterio de selección más utilizado por las universidades es el expediente académico (16) frente a la entrevista (8) y la carta de motivación (5), cuando son estos los criterios que permiten valorar aspectos actitudinales.

### Criterios de selección más utilizados



### CONCLUSIONES

- En los últimos años se ha producido un cuantitativo y cualitativo en la creación de un marco normativo para los programas de prácticas en el ámbito de la CUD, y su gestión a través de las estructuras solidarias.

- A pesar de la existencia de similitudes se mantiene una falta de unidad y homología en cuanto a la orientación del programa, hecho que dificulta la realización de evaluaciones que permitan analizar el impacto del programa, así como la creación de sinergias entre las universidades, contribuyendo con ello al desarrollo de buenas prácticas en la CUD.
- Es necesario que las universidades unifiquen criterios que permitan orientar y dotar el programa, del tiempo y recursos necesarios para que se convierta en una formación experiencial y significativa.
- Orientar el programa hacia la ciudadanía global, podría ser un reto para que las universidades puedan disponer de un instrumento que sensibilice, forme y concientice al alumnado, y evidencie no sólo el rol de la universidad como actor de la EpD formal, sino también, su valor y contribución específica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Catalana de Cooperació. (2010). *Caracterització i anàlisi de l'Educació per al Desenvolupament a Catalunya. Procés d'elaboració de l'estratègia d'EpD de la Generalitat de Catalunya*. Barcelona Baobab. EDUALTER.
- Arias Careaga, S., & Simón, A. (2004). *Las estructuras solidarias de las universidades españolas: Organización y funcionamiento*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid
- Arias, S., & Molina, E. (2008). *Universidad y cooperación al desarrollo*. Madrid: Catarata.
- Boni Aristizábal, A., Baselga Bayo, P., & Ferrero Loma-Osorio, G. (2001). La educación para el desarrollo en la universidad. *Papeles De Cuestiones Internacionales* (76), 145-151. Universidad Politécnica Valencia
- Boni Aristizábal, A. (2005). *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. Universidad de Valencia.
- Boni Aristizábal, A. (2008). La educación para el desarrollo y la construcción de ciudadanía global: una visión comparada. *IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Resúmenes de pósters y comunicaciones. 12-14 noviembre 2008*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fueyo, A. (2008). La Educación para el Desarrollo en la reforma de las titulaciones universitarias. *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano*, 44-48.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Pérez-Foguet, A., & Boni Aristizábal, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad: Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico- técnicas*. Barcelona: Intermón Oxfam. Federación Española de Ingeniería sin Fronteras.
- Sen, A., Rabasco, E., & Toharia, L. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Unceta Satrústegui, K. (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas* Agencia Española de Cooperación Internacional. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Unceta Satrústegui, K. (2007). Cooperación al desarrollo y asistencia técnica: El papel de la universidad. *Ágora. Revista De Ciencias Sociales* (16), 39-52.



**ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE PRÁCTICAS / PRÁCTICUM  
EN EL MARCO DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS**



Artigas Lelong, Berta\*; Unceta Satrustegui, Koldo\*\*; Salvá Mut, Francisca\*; Escrivano Dengra, Ruth\*; Bennisar Veny, Miquel\*

\*Universitat de les Illes Balears \*\* Universidad del País Vasco

**INTRODUCCIÓN - JUSTIFICACIÓN**

La EpD se concibe desde un concepto del DHS como un proceso de ampliación de las posibilidades de acción de todos los seres humanos de las generaciones presentes y futuras. Su esencia es posibilitar la ampliación de las capacidades humanas para que todas las personas puedan elegir libremente lo que desean ser y hacer (Sen, 1998) y por tanto los objetivos de desarrollo deben favorecer la realización de los derechos humanos de todas las personas. El rol de las universidades en la EpD está altamente justificado, en la formación de las nuevas generaciones. Es necesario potenciar una educación para una ciudadanía más integradora, orientada a formar ciudadanos/as globales capacitadas para el ejercicio de una ciudadanía activa en sociedades multiculturales, que conlleve a aprendizajes participativos, ya que sin un aprendizaje activo, no hay una ciudadanía comprometida, abierta y cosmopolita, capaz de analizar críticamente la realidad en la que viven (Nussbaum, 2010). Sin embargo, la escasa producción científica sobre este tema pone de manifiesto la tardía y lenta incorporación de la EpD en el ámbito universitario. Según los estudios (Generalitat de Catalunya, 2010; Furió, 2008) las actividades de EpD que se ha realizado en el ámbito universitario han sido bastante limitadas adoptando diversas formulas. Por ello, en la búsqueda de una coherencia y pertinencia en las acciones e instrumentos que utiliza la CUD es del todo imprescindible, que las universidades al igual que el resto de actores de la EpD, realicen un análisis crítico de sus intervenciones. Actualmente, a pesar de que existen estudios descriptivos sobre la CUD y la EpD, no existe en las universidades españolas un instrumento específico que permita afrontar la evaluación y análisis de los programas y/o acciones de la CUD en el ámbito de la EpD formal.

**DESARROLLO - METODOLOGÍA**

Método: Se pretende realizar una descripción de la realidad del programa de prácticas en el ámbito de la CUD. El instrumento de análisis ha sido el análisis documental de la convocatoria oficial del curso 2009-2010, que permita su contextualización y facilite la comprensión de los elementos que conforman dicho programa en las distintas universidades españolas. Para ello se ha diseñado un estudio descriptivo observacional transversal. La población de estudio ha sido el total de universidades españolas. De las cuales se identifican 26 universidades con convocatoria de prácticas en el ámbito de la cooperación al desarrollo (25 públicas y 1 privada) en el curso 2009-2010.

**RESULTADOS**

- El Estado español cuenta con un total de 74 universidades, de las cuales se han identificado un total de 26 universidades (25 públicas y 1 privada) que ofertaban la convocatoria de prácticas en el ámbito de la cooperación al desarrollo durante el curso académico 2009-2010.
- En estos últimos cinco años se ha prácticamente triplicado el número de universidades que desarrollan dicho programa, pasando de 10 universidades en el año 2005, a 26 universidades en el año 2010.
- De las 26 universidades que impulsan el programa, 22 de ellas (85%) lo hacen desde su estructura institucional solidaria. Las 4 restantes (15%) impulsan y gestionan el programa desde el servicio de relaciones internacionales u otros servicios. Además de ello, el 69% (18) de las universidades cuentan con una convocatoria específica para dicho programa. Del total de universidades que tienen convocatoria específica, 14 de ellas impulsa y gestiona dicha convocatoria desde la estructura institucional solidaria de su universidad.
- En relación al objeto se destaca que en ninguna universidad se explicita que su orientación sea la EpD formal universitaria para la ciudadanía global. Sin embargo, se destaca que 4 universidades si especifican como objeto del programa la formación en valores ético solidarios y la adquisición de competencias que capacite para evaluar la realidad y favorecer el cambio social. Además de ello, 8 universidades lo orientan hacia la sensibilización del alumnado. En 13 universidades (50%) dicho programa se orienta hacia los proyectos de cooperación al desarrollo y en 6 se enfoca como movilidad y cooperación interuniversitaria.
- El 100% de las universidades dirigen dicha convocatoria a estudiantes de grado. Se observa que, mayoritariamente, su duración está comprendida entre un mínimo de 20 días y un máximo de 180 días y la ayuda económica oscila entre un mínimo de 350 euros y un máximo de 5.000 euros. Se destaca que sólo un 23% de las universidades describen las plazas ofertadas en la convocatorias oficial.
- El criterio de selección más utilizado por las universidades es el expediente académico (16) frente a la entrevista (8) y la carta de motivación (5), cuando son estos los criterios que permiten valorar aspectos actitudinales.

**CONCLUSIONES**

- En los últimos años se ha producido un salto cuantitativo y cualitativo en la creación de un marco normativo para los programas de prácticas en el ámbito de la CUD, y su gestión a través de las estructuras solidarias.
- A pesar de la existencia de similitudes se mantiene una falta de unidad y homologación en cuanto a la orientación del programa, hecho que dificulta la realización de evaluaciones que permitan analizar el impacto del programa, así como la creación de sinergias entre las universidades, contribuyendo con ello al desarrollo de buenas prácticas en la CUD.
- Es necesario que las universidades unifiquen criterios que permitan orientar y dotar al programa, del tiempo y recursos necesarios para que se convierta en una formación experiencial y significativa.
- Orientar el programa hacia la ciudadanía global, podría ser un reto para que las universidades puedan disponer de un instrumento que sensibilice, forme y conciencie al alumnado, y evidencie no sólo el rol de la universidad como actor de la EpD formal, sino también, su valor y contribución específica.



Programa de prácticas CUD

Año	Número de universidades
2005	10
2006	12
2007	15
2008	18
2009	22
2010	26



85% Estructura General  
15% Servicios España



8 Estructura General  
13 Proyectos Cooperación al Desarrollo  
5 Movilidad Interuniversitaria



16 Expediente Académico  
8 Entrevista  
5 Carta Motivación



10 20-180 días  
13 180-360 días  
3 360-720 días



10 350-1000 euros  
13 1000-5000 euros  
3 5000-10000 euros



# Conclusiones





Las I Jornadas sobre Universidad y Educación para el Desarrollo celebradas en la Universidad Pública de Navarra del 29 al 31 de octubre de 2012, abordaron el tema de la evaluación de programas de movilidad en cooperación universitaria para el desarrollo. Durante tres días profesionales de ONGDs, docentes y alumnado universitarios, instituciones relacionadas con esta temática, así como el personal técnico que trabaja en las oficinas de Cooperación Universitaria para el Desarrollo de las universidades españolas, reflexionaron sobre el papel de la Educación para el Desarrollo (ED) en la universidad. En estos momentos de crisis económica, recortes presupuestarios pero también recortes de derechos sociales, es más necesaria que nunca esta reflexión y compartir nuestras experiencias porque esto nos hace tomar conciencia del valor de nuestro trabajo y nuestra lucha por la justicia social, la solidaridad y, en definitiva, por un verdadero disfrute de los derechos humanos por parte de toda la población mundial.

Las conclusiones de estas jornadas son las siguientes:

- La universidad está desarrollando una labor constante en el ámbito de la ED. La presencia de universidades de todo el territorio nacional que han presentado en este foro su experiencia y trabajo así lo demuestra. Son tiempos difíciles, sí, pero también somos ya compañeros y compañeras de un largo viaje y tenemos herramientas, metodologías y mucho saber acumulado para afrontarlos. ONGDs, instituciones de todo el mundo, colectivos sociales comprometidos con esta temática y la universidad están ya trabajando por seguir adelante y ofrecer alternativas al mundo en que vivimos.
- La universidad ha de ser proactiva en este sentido. Palabras como incidencia política, ciudadanía global, soberanía, van sonando ya en nuestros campus, como muestra de los años de compromiso y trabajo con los valores antes mencionados.
- El rol de la universidad en relación con la ED se puede enfocar desde dos puntos de vista: una visión dominante centrada en la empleabilidad de los estudiantes y los resultados académicos (publicaciones) del profesorado que implica unos

riesgos (cambio en valores, enfocada hacia una gestión empresarial, rankings y descuidando la igualdad). Y una segunda visión, más amplia, podemos decir que en la línea de la declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI (Unesco 1998) y la declaración de Talloires, en la que se subraya que la educación tiene un valor en sí misma, no sólo como capital humano enfocado a la empleabilidad. Entre los elementos de la ED está la relevancia de aplicar pedagogías críticas (debatir, desafiar, escuchar, actuar), recoger la relación entre lo local y lo global en un proyecto cosmopolita transformador (teniendo en cuenta que no todos los cosmopolitismos son iguales).

- En cuanto a la transversalización de la ED, se plantea la necesidad de repensar conceptos e instrumentos para conseguir evaluar eficazmente los programas y acciones de ED. La pluralidad de actividades vinculadas a ésta en las instituciones universitarias muestra cómo todavía no están insertadas dentro de un marco institucional y de una estrategia educativa aplicada. Las TICs favorecen en este sentido la disponibilidad de herramientas que permitirían ir abordando esta realidad, como la creación de espacios web para comenzar a comunicar y vertebrar experiencias dispersas de ED en las universidades, que permitan después su transversalización. Experiencias ya desarrolladas demuestran que es posible aprovechar las actuales circunstancias y los resquicios administrativos de las universidades para generar experiencias piloto que muestren a las universidades la importancia de la ED.
- La universidad española no conoce la dimensión e importancia reales de la ED. La evaluación sistemática de la ED resulta fundamental para visibilizar y legitimar la ED en la institución universitaria. Parece necesario comenzar a tejer una estrategia de comunicación e inserción de la ED en la universidad poniendo en comunicación las experiencias que se vienen realizando.
- Respecto de la perspectiva de la ED a través de las entidades de voluntariado y acción social, en la evolución en las dos últimas décadas de las actividades realizadas desde las secciones de Cooperación al Desarrollo de las universidades, se observa que se pasa de realizar una serie de actividades no regulares dentro de la universidad (colaboración con ONGDs, difusión de campañas de otras instituciones, sensibilización...), a un marco institucional más estable, con pautas y protocolos de funcionamiento, realizando cursos de formación periódicos, con asignaturas transversales relacionadas con la educación para el desarrollo, organización más estable del voluntariado, etc. Sin embargo, hay que hacer frente a problemas actuales de los servicios universitarios de cooperación: falta de motivación y/o participación del PDI (por poco peso de este tipo de actividades en lo que se les exige en cuanto a investigación), falta de evaluación, evaluación más centrada en conseguir las etiquetas de calidad del servicio de Cooperación que en preparar al personal para lograr objetivos de su misión, recortes presupuestarios.

- En cuanto al tema específico de las jornadas, la evaluación de los programas de movilidad en cooperación universitaria para el desarrollo (CUD), se concluye que en prácticamente todas las universidades con actividad en cooperación al desarrollo existe este tipo de programas. Encontramos una gran diversidad en cuanto a sus objetivos, duración y dotación presupuestaria, así como a la propuesta concreta de proyectos a desarrollar sobre el terreno (gestión, origen de la idea, etc.). Sin embargo, cabe destacar que todas las instituciones los valoran de forma muy positiva y como una clara herramienta de ED para el alumnado y personal docente implicados.
- Si tenemos en cuenta el proceso de selección del colectivo estudiantil que disfruta de este tipo de programas, una de las conclusiones más contundentes y compartidas de este encuentro la constituye la necesidad de garantizar una formación específica sobre cooperación al desarrollo, que permita afrontar la experiencia sobre terreno con el mayor conocimiento previo posible. Dicha formación ha de ser obligatoria para quien pretende optar a este tipo de becas o programas; además, habrá de abordar diferentes dimensiones: teórica, práctica y emocional, dada la implicación a todos los niveles que supone este tipo de experiencias. En esta formación es clave la coordinación con diversos agentes de la cooperación al desarrollo, especialmente las ONGD, que en muchas ocasiones son las que ponen a disposición de las universidades sus proyectos sobre el terreno y el contenido de las prácticas y trabajos fin de carrera que llevará a cabo el alumnado seleccionado. Su participación en estos procesos formativos resulta indispensable en todas sus fases, pero especialmente en la parte vivencial, a la hora de trabajar expectativas, actitudes y objetivos de la estancia, ya que su conocimiento sobre la realidad de los proyectos sobre terreno así como su experiencia en ED y sensibilización hacen de estas entidades un claro referente en la materia.
- Respecto de la labor de tutela de estudiantes que participan en este tipo de programas, se concluye que hace falta una mayor implicación del PDI, a quien es importante motivar para que participe en este tipo de actividades. Esto permitirá crear una base estable de personas implicadas en la CUD, que a su vez reforzará este tipo de programas así como el desarrollo de otro tipo de proyectos de cooperación con universidades de los países empobrecidos, pudiendo así asentar la colaboración con las mismas, contribuyendo a una mayor sensibilización y trabajo solidario y comprometido con el desarrollo sostenible.
- Un tema pendiente de encauzar o reforzar es el de la vuelta de quienes viven este tipo de experiencias. Por un lado porque existe un compromiso de devolución y presentación del trabajo realizado, por otro lado porque vitalmente es algo demandado por las propias personas que participan de estos programas. Resultaría interesante ahondar en la elaboración de un protocolo de acogida tras la estancia, de manera que su vivencia pueda ser recogida, expresada, compartida y se puedan plantear alternativas a desarrollar una vez terminado el pe-

riodo de prácticas sobre terreno. Además, su participación en la formación de quienes tendrán la oportunidad de viajar en próximas ediciones de programas similares, puede cumplir con un doble objetivo: transmitir, poder hablar de lo vivido por parte de quien vuelve, y poder conocer esa realidad de igual a igual por parte de quien se está planteando vivir esta experiencia.

- En relación con el punto anterior, las redes sociales constituyen una herramienta muy importante para la difusión de experiencias de movilidad en CUD, que permiten compartir lo vivido, el contacto entre las personas que ya han realizado su estancia y quienes lo harán en futuras ediciones, el intercambio de información, consejos, impresiones, etc.
- Se han presentado multitud de experiencias prácticas concretas en diversas áreas de conocimiento que se han desarrollado en el marco de los programas de movilidad en CUD de diversas universidades españolas. Trascendiendo la peculiaridad de cada casuística, hay dos conclusiones comunes a todas las exposiciones realizadas:
  - El éxito y el mantenimiento de las acciones de cooperación poseen como condición necesaria la movilidad en una doble dirección: desde las universidades españolas a las universidades colaboradoras en los países empobrecidos y viceversa. Esto facilita enormemente el compromiso de ambas y mejora el diseño y funcionamiento de las acciones.
  - Directamente relacionado con lo anterior, se ha destacado la necesidad de incidir especialmente en el apoyo y la capacitación de las universidades colaboradoras en la gestión de este tipo de proyectos, para que puedan tener continuidad en el tiempo y en el espacio, redundando en beneficio para todas las instituciones implicadas a diferentes niveles: sensibilización, ED, fortalecimiento institucional, etc.
- En la evaluación de los programas de movilidad en CUD resulta indispensable contar con la opinión del alumnado que ha participado en este tipo de iniciativas así como con la valoración de las universidades y entidades de los países empobrecidos que acogen a este alumnado.
- Se ha presentado la evaluación de diversas experiencias y programas de universidades, redes y proyectos concretos de ED, con un denominador común: la necesidad de abordar aspectos más cualitativos que cuantitativos en la evaluación de experiencias de ED.



