

PEDAGOGÍA

Nieves FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

LA EDUCACIÓN PARA EL
DESARROLLO EN LA ESCUELA.
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA.

TFG/*GBL* 2013

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestra de Educación Infantil/
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestra en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA
ESCUELA.
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA.***

Nieves FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Nieves FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Título / Izenburua

La Educación para el Desarrollo en la escuela. Análisis de una experiencia.

Grado / Gradu

Grado en Maestra en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Directora / Zuzendaria

M^a Reyes BERRUEZO ALBÉNIZ

Departamento / Saila

Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* me ha permitido desarrollar todo lo relativo a:

- Organizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva de desarrollo de competencias (y particularmente de competencias comunicativas) en el alumnado.
- Trabajar a partir de las representaciones del alumnado y de los errores y obstáculos en el aprendizaje.
- Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza en el conjunto de la educación infantil y primaria. Establecer evaluaciones periódicas de las competencias del alumnado y tomar decisiones de progresión.
- Fomentar el deseo y el placer de aprender, con una acogida afectiva al alumnado, desarrollando la cooperación entre estudiantes.
- Saber analizar y explicar las prácticas docentes con referencia a los saberes y conocimientos teóricos pertinentes.
- Entender la actividad docente como un ámbito de experimentación, indagación, innovación e investigación propio.
- Concebir al maestro y la maestra como un profesional intelectual, culto y progresar personalmente hacia este modelo de referencia.

El módulo *didáctico y disciplinar* se desarrolla en las siguientes cuestiones:

- Conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación marcados en el curriculum de Educación Infantil y plasmados en el Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo.
- Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva, lo cual se refleja en el tipo de proyecto elaborado en base al enfoque globalizador.

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los Derechos Humanos. El proyecto que se desarrolla en este trabajo tiene como objetivo primordial la inclusión del alumnado de procedencia extranjera.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
- Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.
- Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
- Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación en la primera infancia.
- Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
- Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.
- Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Actuar como orientadora de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación Infantil.

Asimismo, el módulo *practicum* se concreta en:

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. El diario de la maestra o la documentación fotográfica pueden ser unas buenas herramientas, no solo para evaluar y analizar el desarrollo de los estudiantes sino también, para evaluar nuestra propia acción diaria con el fin de mejorar en nuestra actividad como docentes.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años. A través de la asamblea diaria o de discusiones en gran o mediano grupo es como podemos regular estos procesos.

Por último, el módulo *optativo* de Pedagogía Terapéutica permite enmarcar:

- Mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas, respetando y fomentando los valores democráticos y de cultura de paz, la no discriminación de personas con discapacidad, la accesibilidad universal y el diseño para todos.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto y promoción los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Favorecer el respeto a las diferentes manifestaciones de la diversidad.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo profundizar en el significado de la Educación para el Desarrollo, así como en su Historia y evolución. Tras un breve análisis de las distintas etapas por las que ha pasado la Educación para el Desarrollo, desde el planteamiento asistencialista de los años 50 hasta la Educación para la ciudadanía global que nos ocupa en la actualidad, buscaremos un consenso conceptual que favorezca la comprensión del término. Además, realizaremos un repaso por el marco normativo nacional e internacional que avala esta práctica educativa, la cual se inició en el ámbito de la educación no formal para pasar después al plano de la educación formal. Tras esta parte más teórica, analizaremos una experiencia real de Educación Infantil llevada a cabo en un colegio público. Finalmente, concluiremos con una propuesta personal para este mismo centro educativo que contribuya a potenciar espacios de Educación para el Desarrollo desde donde contribuir a la formación de ciudadanas y ciudadanos globales.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo; Educación Infantil; Ciudadanía global; Derechos Humanos; Educación Transformadora.

Abstract

In this paper we focus on the Development Education, as well as its history and evolution. After a short analysis of the different stages of Development Education, from a patronizing approach of the 50s to the current education for global citizenship, we will look for a conceptual consensus to help the understanding of the term. Besides, we will review the national and international regulatory framework that supports this educational practice, which began in the field of non-formal education and then move to formal education. After this theoretical part, we will analyze a real experience in Infant Education carry out in a public school. Finally, we will conclude with a personal proposal for this school which helps to reinforce the areas of Development Education and to contribute to the education of global citizens.

Keywords: Development Education; Infant Education; Global Citizenship; Human Rights; Transformative Education.

Índice

Introducción	1
1. Aproximación al concepto de Educación para el Desarrollo	5
1.1. Surgimiento y evolución de la Educación para el Desarrollo.	5
1.2. Las generaciones de la Educación para el Desarrollo.	7
1.2.1. <i>Primera generación: Enfoque caritativo-asistencial.</i>	7
1.2.2. <i>Segunda generación: El nacimiento de la ED bajo el enfoque desarrollista.</i>	8
1.2.3. <i>Tercera generación: La ED crítica y solidaria.</i>	9
1.2.4. <i>Cuarta generación: La Educación para el Desarrollo humano y sostenible.</i>	10
1.2.5. <i>Quinta generación: La Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global.</i>	11
1.3. Hacia un consenso conceptual.	11
2. Marcos normativos.	19
2.1. La Educación para el Desarrollo en Europa.	19
2.2. La Educación para el Desarrollo en España.	21
2.2.1. <i>Reconocimiento institucional a las y los docentes: Premio de Educación para el Desarrollo “Vicente Ferrer”.</i>	23
2.3. La Educación para el Desarrollo en Navarra.	23
3. Análisis de la experiencia de Educación para el Desarrollo en el C.P. de Añorbe.	26
3.1. Aspectos contextuales.	26
3.2. Experiencia de ED llevadas a cabo en Educación Infantil.	29
3.3. Análisis de la experiencia de ED.	32
4. Propuesta personal.	38
4.1. Justificación.	38
4.2. El Proyecto <i>Cuscús</i> .	39
Conclusiones y cuestiones abiertas.	47
Referencias.	49

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado pretende una serie de objetivos que buscan profundizar en el enfoque de la *Educación para el Desarrollo*. Dichos objetivos son:

1. Realizar un repaso de la historia y evolución de la Educación para el Desarrollo (ED)¹.
2. Analizar el marco institucional que ampara a la ED para concretar su inclusión en la educación formal.
3. Estudiar una experiencia concreta de un proyecto de ED desarrollado en un colegio de Educación Infantil y Primaria, para una posterior crítica reflexiva.
4. Realizar una propuesta personal sobre la experiencia previamente analizado.

Los motivos que me han llevado a seleccionar el tema de la ED para realizar una profundización son varios y no solo se relacionan con el ámbito profesional, sino también con el personal. En primer lugar, entiendo la labor de una maestra como algo dinámico, algo en constante evolución, que se va enriqueciendo poco a poco a través del estudio de los más diversos temas y a través de la puesta en práctica de lo aprendido. Para ello, es imprescindible contemplar también la visión de la ED, la cual puede ayudar a una maestra o maestro a ser consciente del mundo que le rodea de una forma crítica, a tener una conciencia de ciudadanía global y a trabajar en esa línea con sus alumnas y alumnos.

Además, la ED es un enfoque esencial porque nos recuerda que no solo está una misma o uno mismo en este planeta, sino que existen millones de personas sobre las que podemos influir negativa o positivamente. Nos recuerda que todas y todos somos responsables de lo que ocurre aquí y allá, en un hemisferio y en el otro. Y no solo tenemos obligaciones para con todas y todos los habitantes del planeta, sino que también tenemos derechos que deben ser respetados y defendidos. Asimismo, la ED nos conciencia de que el lugar en el que vivimos y sus recursos no son infinitos.

¹ De aquí en adelante utilizaremos la abreviatura ED para referirnos a la Educación para el Desarrollo. En algunas citas puede aparecer también como EpD.

En tercer lugar, durante el transcurso de mi carrera universitaria, aunque más intensamente en los últimos años, me he ido adentrando en el ámbito de la *Cooperación y la Educación para el Desarrollo*. Durante los tres meses del verano de 2012 tuve la posibilidad de acceder al Programa de *Formación Solidaria* de la UPNA “enmarcado en la Cooperación Universitaria al Desarrollo, con el que 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”². Esta experiencia tan enriquecedora me permitió conocer una pequeña parte de la realidad peruana. En este país conviví con personas naturales de Perú en una la comunidad de vida de la organización de Traperos Águilas de Emaus, también amplié mi formación como maestra realizando unas prácticas en una pequeña escuelita de Educación Infantil, situada en una zona rural sin demasiados recursos económicos. La experiencia vivida durante este tiempo dejó en mí numerosas marcas imborrables y me aportó un enorme aprendizaje a todos los niveles.

Finalmente, cursé la nueva asignatura que se implementó en el 4º curso de Magisterio, llamada *Cooperación y Educación para el Desarrollo* e impartida por Javier Erro y Reyes Berruezo, que me permitió profundizar mucho más en la ED.

Todo esto, unido a la asistencia a las dos ediciones del *Seminario de Innovación Educativa* celebrado en la UPNA y en el que también se incluyó la ED, a la ampliación de mi formación en esta materia con la ONGD *Setem* y a las ganas de seguir enriqueciéndome, hizo que surgiera en mí la necesidad de conocer *in situ* una experiencia de ED en el contexto educativo formal, por lo que las últimas prácticas escolares del Grado las realicé en la escuela de Añorbe, la cual posee el *III Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer*, por su proyecto titulado *Abriendo los ojos*. Este premio, que se otorga a las experiencias de ED llevadas a cabo en centros educativos, es el más prestigioso a nivel nacional y está convocado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

² Web de la Universidad Pública de Navarra (www.unavarra.es).

En sus bases se explica que objetivo tiene este premio:

“Reconocer la labor de aquellos centros docentes que desarrollan acciones, experiencias educativas, proyectos o propuestas pedagógicas destinados a sensibilizar, concienciar, desarrollar el espíritu crítico, y fomentar la participación activa del alumnado en la consecución de una ciudadanía global, solidaria, comprometida con la erradicación de la pobreza y sus causas y el desarrollo humano y sostenible”.³

Por todo lo dicho, considero que es imprescindible avanzar en el estudio de la ED para después poner en práctica lo aprendido dentro del sistema educativo formal, el cual está muy poco impregnado de este enfoque a pesar de lo avanzado que se encuentra el marco legal y de los numerosos materiales que existen, constatándose la existencia de un desfase notable entre teoría y práctica.

Finalmente, todas estas reflexiones que hago me llevan a plantearme qué es lo que puedo hacer yo como futura maestra para favorecer en los niños y niñas una conciencia crítica, una manera de ver el mundo que cuestione las injusticias y que camine hacia la superación de éstas, teniendo en cuenta la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Para ello, en primer lugar este trabajo ahonda en el marco teórico de la ED y en segundo lugar profundiza en el análisis de una experiencia real de ED y una propuesta personal que complementa dicha experiencia.

³ <https://www.aecid.gob.es/es/Tramites-Servicios-en-linea/premios-educacion-info.html>

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y SU HISTORIA.

1.1. Surgimiento y evolución de la Educación para el Desarrollo.

La ED cuenta con algo más de seis décadas de historia. Surge tras la caída del nazismo y la II Guerra Mundial (1939-1945), cuando el contexto de devastación mundial era evidente. Esta situación da paso a un nuevo orden en las relaciones internacionales y se sitúa en la base de una serie de preocupaciones económicas y políticas que darán origen al sistema institucional de la Cooperación al Desarrollo, marcado por la Guerra Fría y el proceso de descolonización iniciado en esta época. Por tanto, este cuadro general lo marca un cambio en las relaciones internacionales que no se deben principalmente a la necesidad de cooperar y de promover la solidaridad, sino que los diferentes países tienen el objetivo de impulsar sus economías, quieren mejorar las condiciones de vida de su población, estimulando el crecimiento económico y el bienestar social. Para ello, tienen en cuenta sus intereses geoestratégicos y ponen especial interés en poner en marcha el sistema de libre mercado, pretenden que este sistema se desarrolle y que las personas a su vez evolucionen dentro de él.

Además, “para poder impulsar y regular la cooperación al desarrollo, se fue gestando un sistema institucional capaz de gestionar los flujos de recursos financieros y técnicos entre el Norte y el Sur, lo que se conoce como Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD)” (Calabuig y de los Llanos, 2012, 17).

Por otro lado, “fueron muchas las voces y los movimientos sociales que empezaron a reivindicar (...) el derecho a la igualdad de todas las personas, produciéndose un auge por las ideas democráticas, pacifistas y de respeto a los derechos” (Salinas, 2012, 38).

En 1945 surge la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en cuya Carta Fundacional (Art.1) se recoge el compromiso de velar por la paz y el propósito de:

“Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión”

Este contexto favoreció la difusión de las ideas solidarias contribuyendo a que la Cooperación al Desarrollo tuviera cada vez una mayor legitimación y apoyo político y social. Es en este clima cuando se crean numerosas Organizaciones no Gubernamentales (ONG) que, según Unceta y Yoldi, “al definirse como instituciones independientes de los gobiernos vendrían a poner en primer plano la necesidad de plantear los objetivos de la Cooperación al margen de los intereses de los mismos, poniendo el énfasis en las necesidades de los destinatarios de aquella como referencia principal” (2000, 23).

La ED nace pues desde la cooperación internacional al desarrollo y de la mano de las ONGD, para transformar la realidad, para informar mejor sobre las razones de la pobreza o de los conflictos, para concienciar sobre el deber de restitución del Norte para con el Sur y para implicar al conjunto de la sociedad en acciones de transformación a favor del Desarrollo Humano. Esto se produce porque muchas de las prácticas de cooperación que se llevaban a cabo se ponen en cuestión y las ONGD se plantean que es necesario educar a la población del Norte para que se den cambios reales y actitudes de compromiso en la lucha contra la pobreza y la exclusión. M^a Luz Ortega hace referencia a esta idea en el *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, en el que indica que las ONGD fueron quienes dotaron de contenido a la ED, ya que el éxito de los proyectos de cooperación pasaba obviamente por la implicación y el grado de sensibilización de las sociedades donantes, por lo que la ED fue una de las primeras actividades que realizaron (Ortega, en Celorio y López de Munain, 2007, 236).

Por otro lado, la UNESCO está considerada como “la institución internacional que más específicamente se relaciona con la Educación para el Desarrollo” (Zabalo, en Celorio y López de Munain, 2007, 238). Fue el primer organismo internacional que reconoció oficialmente la ED en 1974, ya que:

“Instó a Estados y organizaciones del ámbito educativo a considerar la Educación como un proceso necesario para contribuir a solucionar los problemas de supervivencia y bienestar de la humanidad, y a tomar las medidas de cooperación internacional necesarias encaminadas a superar la desigualdad, la injusticia y las relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza y el poder; poniéndose de relieve el

potencial que la Educación posee como medio de transformación social” (Salinas, 2012, 4).

En la evolución de la ED hay que resaltar la introducción de la noción del *Desarrollo Humano* a principio de los años noventa, cuya visión del desarrollo se centra en la ampliación de las capacidades de las personas. Dicho concepto surgió en relación a la crítica sobre la economía del desarrollo dominante, cuyo objetivo se centraba en el crecimiento económico. El paradigma del desarrollo humano se inspira en las aportaciones de Amartya Sen, premio Nobel de Economía 1998, “cuyas críticas al concepto de bienestar basado en la acumulación, o en la opulencia, y su propuesta de un bienestar centrado en la persona humana” (Salinas, 2012, 39), han tenido una importante repercusión.

Otro momento importante fue la aprobación por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas de la *Declaración del Milenio* en el 2000, en la que se contemplan los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), un conjunto de ocho objetivos a alcanzar antes de 2015. En esta Declaración se instaba a todos los países a realizar todo lo posible para erradicar la pobreza y para promover la dignidad humana y la igualdad.

1.2. Las generaciones de la Educación para el Desarrollo.

La ED no ha tenido un desarrollo lineal y se ha venido agrupando en “generaciones” las fases por las que ha ido pasando. Para realizar el repaso por las generaciones me basaré principalmente en dos textos que recogen a la perfección este proceso, éstos son el *Diccionario de Educación para el Desarrollo* (2007), publicado por Hegoa (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional) y coordinado por Gema Celorio y Alicia López de Munain, y la *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española* (2007), del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación y realizado por M^a Luz Ortega.

1.2.1. Primera Generación: Enfoque caritativo-asistencial.

Esta primera generación, que supone el precedente de la ED, nace en los años cincuenta “cuando los problemas del desarrollo y la brecha Norte-Sur eran temas ajenos en las relaciones internacionales y en el interés del público” (Ortega, 2007, 27).

Está vinculada a la corriente confesional y presenta un planteamiento asistencial: su labor se centra fundamentalmente en el envío de personal de las ONGD, de ayuda humanitaria y de ayuda alimentaria al llamado Tercer Mundo. Por tanto, las acciones que se realizan en este momento no se pueden considerar ED propiamente dicha puesto que tienen un limitado alcance y no contienen ningún tipo de objetivo educativo.

A pesar de ello, en esta etapa se desarrollan las primeras actividades de sensibilización social y recaudación de fondos para países en el Sur, que se llevan a cabo de manera puntual. Estas actuaciones tienen lugar bajo una visión claramente asistencial, su fin es la obtención de recursos y la autopromoción de las ONGD, y se realizan acerca de las consecuencias de la pobreza, sin analizar nunca sus causas: muestran la noticia, por ejemplo, una hambruna, pero no las causas de ésta. Por tanto, poseen escaso rigor y calidad educativa. Además, contribuyen a perpetuar la imagen de los y las habitantes del Sur como sujetos pasivos de la pobreza y refuerzan la idea de superioridad del Norte.

Entre los instrumentos desarrollados por esta generación destacan los conocidos apadrinamientos y telemaratones. Con estas acciones se consigue llegar rápidamente a la sociedad civil pero son “una oportunidad perdida para la realización de una auténtica ED puesto que en ellos la labor educativa ha quedado prácticamente eliminada” (Ortega, 2007, 131). Muchas de estas acciones y estrategias siguen vigentes hoy, manteniendo el enfoque asistencial, primando la obtención de recursos y la notoriedad.

Finalmente, en cuanto a las consecuencias que esta manera de actuar tiene en la población, podemos decir a que las personas donantes esto les sirve para tranquilizar su conciencia a través de una acción muy simple que no compromete su forma de vida, pero que no va más allá de un pequeño gesto que apenas deja poso en la persona y que no la educa.

1.2.2. Segunda generación: El nacimiento de la ED bajo el enfoque desarrollista.

Siguiendo a la misma autora, esta generación surge durante los años 60 siguiendo los principios desarrollistas económicos, propios de las teorías del desarrollo por etapas, y

políticos, puesto que el desarrollo es el fin y el medio de los nuevos estados post-coloniales. En estos momentos se cree en la idea de que los proyectos de desarrollo se dan dentro de la modernización, donde nadie cuestiona si el modelo dominante que rige estas acciones es el adecuado o no, ni si debe o no ser impuesto a otras sociedades. El modelo de estados occidentales industrializados y poseedores de las nuevas tecnologías es considerado la manera de alcanzar el único tipo de desarrollo concebible, unas sociedades son entendidas como las receptoras de los conocimientos modernos y otras como las transmisoras de éstos. Como consecuencia a estas concepciones, el carácter eurocéntrico impregnará las acciones desarrolladas en esta época.

Es en este contexto y bajo el prisma desarrollista cuando nace la ED propiamente dicha gracias a las ONGD, que también poseen este tipo de mentalidad. La ED se centra en la sensibilización de la ciudadanía del Norte sobre la situación de las poblaciones del Sur, para lo que se utilizan actividades de información relacionadas con los proyectos de las ONGD y los esfuerzos de las comunidades para progresar por sí mismas. La recaudación de fondos sigue estando presente, aunque ahora se informa más profundamente a la población sobre la necesidad de sus donaciones. El nuevo enfoque se distancia del asistencialismo e insiste en la idea de la cooperación. Sin embargo, “el no incidir en las causas estructurales de la pobreza, permitía eludir la responsabilidad del Norte” (Ortega, en Celorio y López de Munain, 2007, 131).

1.2.3. Tercera generación: La ED crítica y solidaria.

En los años setenta la ED cambia su enfoque tradicional por otro caracterizado por ser más crítico y por una incipiente toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica que posee el Norte en cuanto a la situación del Sur. Se produce en este momento una aceleración del proceso de descolonización y va surgiendo el activismo internacional de los países en desarrollo, además, se introducen los enfoques estructuralistas en las teorías del desarrollo.

Así, el modelo asistencial queda relegado a un segundo plano dejando paso a un modelo estructuralista, centrado en las causas estructurales del subdesarrollo y de la pobreza, se cuestiona el papel de los países que han colonizado a otros, el efecto que

esto ha tenido en la situación actual de los países colonizados y en las interrelaciones entre el Norte y el Sur. Además, se realiza una crítica de las políticas de desarrollo y de ayuda vigentes y se resalta la responsabilidad de los países del Norte en el injusto orden internacional, como bien indica Ortega (2007, 131). También, se cuestiona la imposición de los modelos occidentales de desarrollo.

Como consecuencia de estas nuevas ideas, las ONGD reflejan un cambio en las propuestas educativas en las que defienden la inclusión de las cuestiones relacionadas con el desarrollo y la crítica al modelo vigente, la denuncia de la creciente interdependencia global, se buscan las causas del subdesarrollo y la pobreza, se analizan las relaciones Norte-Sur y se critican las políticas de desarrollo. Siguiendo en la misma línea que marca Ortega, para ello se realizan “propuestas críticas, solidarias y emancipadoras de las corrientes de renovación pedagógica, los movimientos sociales emergentes y los nuevos enfoques del desarrollo” (2007, 131).

1.2.4. Cuarta generación: La Educación para el Desarrollo humano y sostenible.

En la década de los ochenta se produce la crisis de la deuda y los programas de ajuste estructural, por lo que las ideas de desarrollo son abandonadas por la necesidad de pensar más en la simple supervivencia económica. Para la ED supone una década perdida.

Los años noventa suponen el fin de la guerra fría y el nacimiento de un nuevo orden internacional: la visión del desarrollo se centra en el ser humano. En esta situación las ONGD ponen sobre la mesa nuevas temáticas como los conflictos armados, los Derechos Humanos, el género, el medio ambiente, etc. La ED pasa a ser un fin en sí misma, debe tener una repercusión en la vida cotidiana e insiste en que el cambio global depende tanto del Sur como del Norte (corresponsabilidad). El nuevo contexto renovador exige mayor formación y conocimiento por parte de las ONGD, por lo que se promueven líneas de investigación y publicación que conciben la ED más a medio plazo.

Por otro lado, la ED confluye con otras propuestas educativas que la enriquecen, como la educación para la Paz, la coeducación, la educación multicultural o la educación ambiental.

1.2.5. *Quinta generación: La Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global.*

El proceso de evolución de la ED llega a su último nivel a finales de los noventa, cuando se toma conciencia de que el problema del Tercer Mundo ya no es un problema aislado. Según M^a Luz Ortega “La crisis del estado del bienestar abre paso a un proceso acelerado de globalización y privatización de la economía mundial que afecta a todo el planeta” (2007, 28).

Es en este contexto donde la ED renueva sus contenidos: se encarga de facilitar a la población la comprensión crítica del modelo de globalización, insiste en las ideas de desarrollo, justicia y equidad y comienza a promover una conciencia de ciudadanía global.

Para este fin las ONGD utilizan campañas de incidencia política, el trabajo en red y el reparto de papeles con las ONGD compañeras del Sur, a las cuales se les da cada vez más peso en la ED. De esta forma, las ONGD del Norte realizan presión política frente a las decisiones tomadas desde los países del Norte y que afectan a los del Sur, y las ONGD del Sur se centran en la movilización y el empoderamiento de los grupos más pobres y excluidos (Ortega, en Celorio y López de Munain, 2007, 131).

1.3. Hacia un consenso conceptual.

Llegado este momento de la profundización en el tema, podemos hablar ya de lo que realmente significa Educación para el Desarrollo, para lo que realizaré una aproximación a la definición de este concepto. Es preciso resaltar es que la ED no tiene una definición única, puesto que se trata de una idea que ha evolucionado a lo largo del tiempo, gracias a la incorporación de nuevas temáticas, como son la cuestión de género o la sostenibilidad ambiental, y nuevos actores, de entre los cuales hay que destacar la figura del profesorado (Salinas, 2012, 3).

Aquí recojo algunas de las definiciones más significativas que proceden de diversos expertos/as u organismos, pero que poseen unas ideas en común que actúan como hilo conductor. La primera nos la da M^a Luz Ortega en la *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española* (2007, 12):

“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”.

Esta segunda definición que nos da Hegoa, marca la importancia del cambio que debe realizarse en el norte del planeta, mostrando la necesidad de que se actúe modificando nuestra forma de entender las relaciones con los pueblos del Sur:

“La ED es uno de los instrumentos más importantes para modificar las percepciones erróneas que las personas del Norte tienen de la gente y sociedades del Sur, criticar el modelo de desarrollo dominante, buscar alternativas para promover cambios de mentalidad y cambios sociales en los países industrializados del Norte e involucrar a distintos sectores sociales en el compromiso de trabajar en pos del desarrollo humano de todos los pueblos (...) un modo de mantener viva la conciencia indignada por las desigualdades existentes, una manera de no deshumanizarnos y defender la dignidad de todas las personas sin distinción”. (1996, 2).

El Consenso Europeo sobre Desarrollo (2007) destaca la responsabilidad que tienen las ciudadanas y ciudadanos europeos en implicarse en el buen funcionamiento de las cuestiones que afectan a todas las personas del planeta. Y dado que poseen esa responsabilidad como ciudadanas y ciudadanos, también tienen derecho a formarse en materia de ED, siendo conscientes de las múltiples realidades que se dan alrededor de la nuestra para poder actuar como agentes transformadores:

“El objetivo de la educación y la sensibilización en materia de desarrollo es hacer posible que todos los europeos tengan a lo largo de su vida acceso a la posibilidad de sensibilizarse y de percibir los aspectos del desarrollo mundial y su importancia local y personal, y de ejercer sus derechos y responsabilidades como habitantes de un mundo interdependiente y cambiante, contribuyendo a hacerlo más justo y sostenible” (Salinas en Berruezo y Soto, 2011, 88).

La definición que propone el *Código de Conducta de las ONGD (1998)* debe ser tenida en cuenta puesto que es en este ámbito en el que nace la idea de ED:

“Promover la toma de conciencia sobre los problemas del desarrollo; conocer y comprender las causas de la pobreza y sus posibles soluciones; la interdependencia de todos los pueblos del planeta; la necesaria reciprocidad para un conocimiento mutuo y

el respeto por las diferentes culturas. Aumentar la voluntad de participación ciudadana en los procesos de cooperación para el desarrollo, fomentando el debate público necesario para impulsar políticas correctas de cooperación, intensificando la solidaridad entre el Norte y el Sur y luchando para cambiar las estructuras vigentes".

Pero se puede decir que la definición que da el *Diccionario de Educación para el Desarrollo* (2007, 126), de Gema Celorio y Alicia López de Munain, es una de las más completas y que mejor recoge todas las ideas que engloba este concepto:

“La Educación para el Desarrollo (ED) hace referencia a un *proceso educativo* encaminado a generar CONCIENCIA CRÍTICA sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la PARTICIPACIÓN y la TRANSFORMACIÓN SOCIAL en claves de justicia y SOLIDARIDAD. La Educación para el Desarrollo pretende construir una CIUDADANÍA GLOBAL crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un DESARROLLO HUMANO justo y equitativo para todas las comunidades del planeta. Desde esta concepción, que se corresponde con lo que habitualmente se denomina una ED de 5ª generación (Grupo de ED de la CONGDE, 2004; Mesa, 2000; Celorio, 2006) con perspectiva de GÉNERO e intercultural, se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles.”

Después de este repaso por las diversas definiciones que se proponen para el concepto de ED y en el momento en el que me encuentro de mi formación, me adscribo al tipo de definición que da el mencionado diccionario publicado por Hegoa, ya que, a mi parecer, es la que mejor recoge todas las dimensiones que este tipo de educación defiende.

Dicha definición, hace referencia a la necesidad de formar ciudadanas y ciudadanos críticos, que participen en la comunidad y que pongan empeño en transformar la realidad, tres cuestiones básicas de la ED. Por otro lado, incluye los conceptos de desarrollo humano y de ciudadanía global que tan presentes están ahora, el primero porque las acciones de la ED deben centrarse en la ampliación de las capacidades de las personas y en la crítica a la acumulación de riqueza, sustituyendo esta idea de bienestar de tipo capitalista por la del bienestar centrado en la persona, y el segundo porque cada vez somos más conscientes de que nuestras acciones, pensamientos, actitudes, etc. repercuten en el resto de la población mundial. Y, finalmente, se hace

especial mención a la perspectiva de género, algo que ha permanecido bastante olvidado pero que en estos momentos posee una gran fuerza, pues la población femenina es concebida como un punto fuerte de la ED en la lucha contra las injusticias, la pobreza o la insolidaridad.

Además de la definición propiamente dicha, en el *Diccionario de Educación para el Desarrollo* (Celorio, en Celorio y López de Munain, 2007, 129) se destacan los rasgos más características de la ED de los que aquí me hago eco:

- La persona está en el centro de la acción educativa y es concebida como protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para, sobre todo, capacitarla en la acción colectiva.
- La interculturalidad está presente como propuesta de convivencia, marco de aprendizaje y cambio cultural.
- La justicia social, la cooperación, la equidad y los Derechos Humanos son valores para una nueva ética social.
- La concientización (Freire⁴) concebida como herramienta emancipadora, como proceso que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma.
- La ciudadanía global como concepto para acoger las demandas y las necesidades de las sociedades actuales en el convencimiento de que la Educación no puede ya sólo organizar su sentido con una mirada estrecha y localista, sino que debe ser capaz de incluir una dimensión global, como instrumento para capacitar a las personas a desenvolverse en un medio político y social afectado por la interrelación de fenómenos con orígenes diversos y con explicaciones complejas.

Siguiendo con este mismo documento podemos recoger las cuatro dimensiones propias de la ED: la política, la pedagógica, la intercultural y la ética.

⁴ Paulo Freire define la concientización como aquella “acción cultural por la liberación”, propia de una acción educativa, que desmitifica la realidad y prepara a la persona para actuar en la praxis histórica, en base a la cual la toma de conciencia emerge como intencionalidad y la persona no es solamente un contenedor de cultura, sino, que es creadora de cultura en un proceso de conocimiento activo, autentico y dinámico.

La primera de ellas, la *dimensión política*, hace referencia a un tipo de formación en el que las ciudadanas y los ciudadanos adquieran una preparación que también les oriente hacia una participación política activa y responsable, en lo que a la construcción de sociedades democráticas se refiere. Promoviendo la participación se conseguirá que los diferentes colectivos asuman esa responsabilidad colectiva y se preparen para actuar de manera conjunta, estableciendo estrategias que favorezcan la creación de modelos de desarrollo más justos y equitativos (Celorio, en Celorio y López de Munain, 2007, 127).

Por otro lado, nos encontramos con la *dimensión pedagógica*. El contexto educativo es considerado como un reflejo de la sociedad, en él se reproducen los mismos modelos que en la sociedad en la que está inmerso. Por este motivo, las prácticas y estructuras de interacción e intercambio que se dan pueden ser elementos de la ED. El tipo de pedagogía que se promueve desde la ED es una de carácter emancipador, en el que se lleven a cabo estrategias de empoderamiento. Y como bien indica Gema Celorio, “para este propósito es fundamental la alianza entre sectores y AGENTES educativos y sociales capaces de dar sentido y unidad a la acción educativa, a la producción cultural a la comunicación y la movilización social en la construcción de otro modelo de desarrollo.” (Celorio, en Celorio y López de Munain, 2007, 127).

Siguiendo con el mismo texto que nos proporciona Celorio (2007, 127), en esta dimensión se contemplan, además, cuatro perspectivas que ayudan a reorientar el conjunto de la Cooperación para el Desarrollo:

- 1) La primera de ellas es la *perspectiva de género*, que entiende como propuesta de empoderamiento para las niñas y las mujeres y como apuesta para la reconstrucción de identidades desde la equidad, la corresponsabilidad, como medio para la superación del orden patriarcal y como estrategia de impugnación de los sistemas de conocimiento androcéntricos.
- 2) Por otro lado, encontramos la *perspectiva del Sur en la Educación para el Desarrollo*, la ED requiere incluir en los procesos educativos una conexión entre lo local y lo global. Un paso previo que nos permitirá establecer relaciones en plano de igualdad es la cuestión de la construcción del imaginario colectivo, la influencia que tiene éste en la ciudadanía favorecerá o entorpecerá este

objetivo. Los estereotipos sobre el Sur juegan un importante papel, por tanto, conocer cómo se conforma este imaginario colectivo son algunos de los ejes rectores en esta perspectiva.

- 3) También se contempla la *perspectiva de la cultura de Paz*, que defiende que no sólo es necesario eliminar cualquier forma de violencia directa, sino que la violencia estructural constituye hoy en día la mayor lacra a la que debe enfrentarse la humanidad: la injusticia, la desigualdad, la pobreza y la ausencia de condiciones de vida dignas para la mayoría de la humanidad, son consecuencia de un determinado modelo de desarrollo que antepone el beneficio y el lucro al valor de la vida humana.
- 4) Y finalmente, *la sostenibilidad*, perspectiva que ha generado múltiples debates en torno a la imposibilidad de sostener un modelo de desarrollo que basa su crecimiento en una explotación sistemática de los recursos naturales y en el abuso incontrolado de energías no renovables. En ED interesa la cuestión de la sostenibilidad en la medida en que nos permite seguir profundizando en las relaciones entre el medio físico y el medio humano, con el objeto de rescatar y conservar la diversidad de modelos de desarrollo todavía no liquidados (pueblos indígenas).

La tercera de las dimensiones es la *dimensión intercultural*, los movimientos de personas de unos países a otros ponen de relieve la necesidad de extender una cultura de aprecio por la diversidad cultural, de generar marcos de convivencia en donde se reconozcan los derechos humanos para todas las personas y en donde se puedan dar los intercambios necesarios para asegurar la integración sin que ello suponga pérdida de la propia identidad cultural. La ED defiende que los sistemas educativos en los ámbitos formales y no formales acojan a todas las personas, especialmente a aquellas que están en riesgo de exclusión, que forman parte de colectivos vulnerables, de minorías, etc., poniendo en marcha estrategias de empoderamiento a través del fortalecimiento de la autonomía, del diálogo y de la atención a la diversidad,

Finalmente, la última es la *dimensión ética*. La ED es una educación ideológica, no neutral, en la que la lectura de la realidad se hace desde determinadas claves que ayudan a interpretarla y que sostienen su discurso y su práctica, estas claves son los

valores de justicia social, equidad, solidaridad y cooperación. La ED busca reconstruir un pensamiento crítico que analice los problemas sociales desde la perspectiva de la dignidad humana y desde el valor de la persona.

En relación con el tema de las dimensiones de la ED, M^a Luz Ortega en la *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española* (2007), propone cuatro dimensiones interrelacionadas entre sí que ayudan a conformar un aprendizaje sobre las interconexiones entre las distintas áreas de conocimiento, entre el individuo, las comunidades y el mundo. Además, estas dimensiones pueden estar promovidas por muy diversos actores, agentes e instituciones públicas y privadas.

Estas cuatro dimensiones, entre las que existen importantes puntos de conexión, son las siguientes (Ortega, 2007, 21):

- a) *Sensibilización*. Es una acción a corto plazo que alerta sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan. No permite profundizar en las causas de las injusticias ni en las propuestas, pero es el primer paso hacia la concienciación ya que permite a la persona salir de la ignorancia y la indiferencia.
- b) *Educación-formación sobre el desarrollo*. Es un proceso educativo que pretende formar en contenidos, habilidades y valores, además, su dimensión temporal permite profundizar en las causas de la pobreza y en las propuestas de cambio. la formación sirve para completar el ciclo formación-reflexión-acción, pues la comprensión de las desigualdades es el primer paso para concienciar y promover actitudes de cambio en los destinatarios de los procesos educativos.
- c) *Investigación para el desarrollo*. Su objetivo se concreta en analizar en profundidad la problemática del desarrollo y fundamentar las distintas propuestas para promover el desarrollo humano. Las prácticas de ED (sensibilización, incidencia política y movilización social) deben estar basadas en esta dimensión. Su metodología de trabajo se basa en las técnicas de investigación social, con especial énfasis en aquellas que promueven la investigación-acción.

d) *Incidencia política y movilización social.* La incidencia política pretende influir en las decisiones políticas adoptadas por grupos con objetivos claramente definidos, cuyas decisiones pueden afectar a las estructuras sociales, económicas y/o políticas en ámbitos que van desde lo local hasta lo global. La incidencia política suele ir acompañada de acciones de movilización social con el fin de que los y las agentes que toman las decisiones estén más receptivos a las propuestas. Esta movilización social es el mecanismo que las ONGD utilizan para apoyar las acciones de incidencia política, posibilitando la participación activa de las ciudadanas y ciudadanos, lo que les hace sentirse protagonistas directos del cambio en políticas y estructuras que afectan directamente a los países del Sur.

2. MARCOS NORMATIVOS

2.1. La Educación para el Desarrollo en Europa.

La ED en Europa se rige por un conjunto de Declaraciones y Resoluciones que articulan el marco de actuación. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) es el primer documento que fundamenta a la ED, como bien indica la *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española* (Ortega, 2007, 73), puesto que dicha Declaración considera que el desarrollo de la personalidad humana, de la tolerancia y del respeto a los derechos humanos y a las libertades se obtiene a través de la educación.

En 1974, “la UNESCO instó a Estados y organizaciones del ámbito educativo a considerar la educación como un proceso fundamental para solucionar los problemas de supervivencia y bienestar de la humanidad y a adoptar las medidas de cooperación necesarias” (Ortega, 2007, 7), así un organismo internacional reconocía oficialmente que la educación era una importante herramienta para transformar la sociedad.

Por otro lado, en el año 2001, la *Resolución del Consejo de Ministros de la Unión Europea sobre la Educación para el Desarrollo y la Sensibilización de la Opinión Pública Europea* supone otro hito en cuanto al reconocimiento oficial de la ED. Desde la Unión Europea se da más valor a lo que la ED supone para las personas, ya que en dicho texto “el Consejo destaca cómo la educación para el desarrollo contribuye a reforzar la solidaridad internacional y expresa su deseo de fomentar el intercambio de información y experiencias de ED entre los gobiernos y los agentes de la sociedad civil” (Escudero y Mesa, 2011, 12).

Además, como afirma Konsue Salinas en su investigación, en esta misma resolución se insta a los agentes implicados en la ED a ampliar la coordinación y el intercambio de información y experiencias (2012, 48).

El siguiente momento importante para la ED a nivel europeo se produce en 2002 gracias al Consejo de Europa, con el Congreso Europeo sobre Educación Global y su *Declaración de Maastricht 2005-2014 sobre Educación Global en Europa*. Dicha declaración “ha sido el punto de partida para el desarrollo de estrategias nacionales de

educación global en diferentes países europeos” (Escudero y Mesa, 2011, 12). Desde aquí se pretendió establecer un marco estratégico a nivel europeo para mejorar la Educación Global.

Tres años después, en 2005, se celebró la *Conferencia Europea sobre Educación para el Desarrollo y Sensibilización*, en la que participaron los Estados Miembros, CONCORD (Coordinadora de ONGD europeas) e instituciones internacionales (OCDE). “Este encuentro dio lugar a una declaración política sobre la importancia de la educación para el desarrollo” (Escudero y Mesa, 2011, 13).

En ese mismo año se aprobó el *Consenso Europeo sobre Desarrollo y*, sobre la base del trabajo realizado hasta ese momento en ED, se elaboró *el Consenso Europeo sobre Educación para el Desarrollo (2007)*, que fue una declaración conjunta elaborada con la contribución de la sociedad civil, el Parlamento Europeo, los Estados Miembros de la Unión Europea y la Comisión Europea. El proceso de duración fue de dos años, iniciándose con una conferencia en la que se ponía de relieve la necesidad de contar con un marco europeo y una visión común sobre la ED, consensuada por los Estados Miembros, para ello se preparó un marco estratégico que fue el consenso citado anteriormente. En esta declaración se presenta una interesante definición de ED:

“La educación y la sensibilización en materia de desarrollo contribuyen a erradicar la pobreza y a promover el desarrollo sostenible mediante el aumento de la sensibilización pública y de los planteamientos y actividades educativos basados en los valores de los derechos humanos, la responsabilidad social, la igualdad entre los sexos, y el sentimiento de pertenecer a un solo mundo; en las ideas y la percepción de las disparidades existentes entre las diversas condiciones de vida de los seres humanos y en los esfuerzos para superarlas; y en la participación en acciones democráticas que influyen en las situaciones sociales, económicas, políticas o medioambientales que afectan a la pobreza y al desarrollo sostenible” (Escudero y Mesa, 2011, 13).

Para finalizar este punto, cabe destacar el encargo que la Comisión Europea hizo en 2010, se trataba de la realización del Estudio DEAR (*Development Education and Awareness Raising*) que planteaba algunos cambios para mejorar la eficacia de la ED y la sensibilización. Además, se hacían referencias a la educación formal y se defendía la “importancia de la complementariedad de los proyectos de educación formal

financiados por la Comisión Europea con las políticas nacionales; deberían contar con la aprobación y el apoyo de las autoridades educativas competentes nacionales o regionales” (Escudero y Mesa, 2011, 17).

2.2. La Educación para el Desarrollo en España.

En el caso del Estado español, la ED da comienzo a mediados de la década de los 80. Es en estos momentos cuando se produce la caída de la dictadura y la llegada de la democracia, además, tiene lugar un rápido proceso de modernización y España ingresa en la Comunidad Económica Europea. La repercusión más importante que eso tiene de cara al tema que nos ocupa es que el Estado español pasa a ser un país donante en materia de desarrollo, dejando de ser un país receptor de ayudas, de tal forma que en 1983 España solicita dejar de ser incluida dentro de las listas de receptores de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD). También es cuando se estructura el sector No Gubernamental (ONG) de la solidaridad que impulsa las diferentes estrategias de ED (Argibay y Celorio, 2007, 38).

Sin embargo, el Estado español no ha considerado la ED una actuación prioritaria, el apoyo estructural o financiero con el que ha contado no ha sido suficiente. A diferencia de otros países de Europa, “en el Estado español no existen departamentos específicos ni programas gubernamentales dedicados a este campo. Sólo se le pueden atribuir algunas campañas publicitarias y apoyos financieros ocasionales más vinculados a la sensibilización que a la ED propiamente dicha” (Argibay y Celorio, 2007, 38).

La Agencia Española de Cooperación (AECI), que se creó en 1988 y surgió como un organismo agregado al Ministerio de Asuntos Exteriores, ha impulsado diversas campañas de sensibilización que han contado con escasos recursos, estas campañas tenían el objetivo de fomentar el apoyo público a la ayuda al desarrollo. Sin embargo, “casi no han contado con fines educativos o formativos; y con respecto al desarrollo o la cooperación su acción es limitada, ya que estas actividades masivas estaban dedicadas sobre todo a la ayuda y al apoyo de algunos de sus actores y no a las relaciones Norte-Sur como conjunto” (Argibay y Celorio, 2007, 39).

Posteriormente, la Comisión de Asuntos Exteriores del Congreso de los Diputados en 1992, ratificaba el *Informe sobre los objetivos y líneas generales de la política española*

de cooperación y ayuda al desarrollo, donde se hacía referencia a la importancia del consenso social y de la información y formación que estas acciones requieren.

En 1994 el Senado presentó la ponencia de estudio de la política española de Cooperación al Desarrollo. Este informe llamaba la atención sobre la necesidad de reforzar la sensibilización y la conciencia solidaria en la sociedad española, gracias a la intervención del presidente de la Coordinadora de ONGD de España (CONGDE) que aludía a tema de la inclusión de la ED en la educación formal (Salinas, 2012, 51).

En junio de 1998, la Ley de Cooperación Internacional fue aprobada por el Congreso, lo que supuso un nuevo marco para la ED en el Estado, pues se ordenaba la elaboración de un Plan Director de carácter plurianual. El Plan Director (2005-2008) incluye la ED como un criterio de intervención de la Cooperación española.

Además, M^a Luz Ortega participa como Asesora técnica de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en la elaboración de la Estrategia de ED de la cooperación española (2007), que supone el establecimiento de un marco de referencia y de intervención para la puesta en práctica de programas de actuación (Salinas, 2012, 51).

En lo que se refiere al ámbito legislativo de la educación formal, los vaivenes de los que el sistema educativo ha sido víctima han tenido notables repercusiones en las posibilidades de abordar la introducción de la ED en las enseñanzas oficiales. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) es considerada un hito en lo que ED se refiere ya que “abrió la oportunidad de abordar las cuestiones del desarrollo y las relaciones Norte-Sur como ejes transversales del conjunto del curriculum de la enseñanza obligatoria” (Salinas, 2012, 52).

No obstante, las propuestas contenidas en la Ley de Calidad (LOCE, 2002) supusieron un paso hacia atrás en este ámbito: se eliminaban los ejes transversales, se evitaba cualquier referencia explícita a la formación cívica democrática y se mostraba una postura contraria a la pedagogía crítica. En contraposición, se primaban aspectos más academicistas y técnicos.

Posteriormente, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) retoma la ED de quinta generación, recogiénola explícitamente en su artículo segundo:

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

2.2.1. Reconocimiento institucional a las y los docentes: Premio de Educación para el Desarrollo “Vicente Ferrer”.

La incorporación de la ED dentro del sistema educativo no ha sido todo lo rápida y profunda que debería, el proceso está siendo muy lento y la implicación por parte de las y los docentes no es destacable. Por ello y con el objeto de estimular la implementación de la ED, el Ministerio de Educación y la AECID crearon en 2009 el Premio de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer.

Este Premio, que se otorga anualmente a 15 centros educativos, contribuye al afianzamiento de la ED en la educación formal y da a conocer las experiencias que tienen lugar en los distintos centros educativos de todo el Estado, las cuales pueden servir a otros centros aportando ideas de mejora. Esto puede ayudar a demostrar que las iniciativas de ED no están tan aisladas y que muchos centros y docentes caminan con el mismo rumbo. Asimismo, el reconocimiento oficial de la importancia de la labor docente en materia de ED contribuye a la motivación de los centros educativos de forma que se sientan más atraídos por continuar en esta línea.

2.3. La Educación para el Desarrollo en Navarra.

La historia en materia de Cooperación y Educación para el Desarrollo en la Comunidad Foral de Navarra no es muy dilatada, existen algunos hechos significativos que han contribuido a la creación de un contexto favorable, como por ejemplo, “la movilización social en torno al movimiento del 0,7% que se dio a finales de los años ochenta en Navarra propició una coyuntura favorable al surgimiento de un marco institucional y normativo de cooperación al desarrollo en esta Comunidad” (Salinas, 2012, 69).

Además, se produjo un aumento importante del número de Organizaciones no Gubernamentales con fines solidarios y de cooperación al desarrollo, como bien indica Konsue Salinas en su estudio (2012, 69).

En 1991 se crea el Servicio de Cooperación, momento en el que se comienzan a desarrollar normas y reglamentos sobre aspectos relacionados con la Cooperación Navarra.

Años más tarde, en 1996 se constituye el Consejo navarro de cooperación al desarrollo, el cual está adscrito al Departamento de Bienestar social. Este consejo se encarga de, por ejemplo, impulsar la regulación legal de una ley de Cooperación que unifique la dispersión normativa que existe, esta ley será posteriormente la Ley Foral 5/2001, de 9 de marzo, de Cooperación al Desarrollo.

La aprobación de la citada ley supuso un importante hito en la historia de la cooperación en Navarra, ya que en palabras de Salinas (2012, 73) “por primera vez, se consigue unificar y regular en una ley todo el conglomerado de principios, actores y medios de la cooperación”.

En cuanto a la ED se refiere, cabe destacar el artículo 7 de esta ley, que es el que hace referencia a la *ED y la Sensibilización social*. En este artículo se menciona a la ED como uno de los ejes de la Cooperación al Desarrollo. Así, en el primer *Plan Director de la Cooperación Navarra* la ED es presentada como una línea estratégica sectorial.

“El Plan Director plantea tres instrumentos para llevar a cabo la educación para el desarrollo: las acciones de sensibilización, los proyectos de educación para el desarrollo y las acciones de sensibilización realizadas por el propio Gobierno de Navarra como el *Premio Internacional Navarra a la Solidaridad y Programa de Juventud Solidaria*” (Escudero y Mesa, 2011, 40).

En el año 2006 el Gobierno de Navarra aprobó su I Plan Director, dando paso así a un importante cambio en el panorama de la cooperación, ya que la ED se presenta como una de las cuatro modalidades principales de actuación. “En cuanto a los proyectos y programas de ED se refiere, se incide en que uno de los ámbitos de intervención será el del ámbito educativo, estableciendo que dicho proceso será orientado y consensuado por la Comisión de trabajo de ED del Consejo Navarro de Cooperación al Desarrollo” (Salinas, 2012, 74).

Asimismo, según el Diagnóstico que sobre la comunidad navarra elaboran Escudero y Mesa, a partir de los datos que ofrecían diversos Estudios sobre ED, se elaboró una *Estrategia de Educación para el Desarrollo*

“Esta Estrategia utiliza la metodología del marco lógico, identificando los principales problemas de la ED en Navarra, los actores y propone un conjunto de acciones para consolidar la ED en la región. Es considerado uno de los mejores documentos de planificación en ED, porque es muy concreto o se apoya en las necesidades de la región, señala líneas, medidas, acciones estratégicas y metas de evaluación con un marco presupuestario. Esto hace que esta Estrategia sea un instrumento útil para la acción” (Escudero y Mesa, 2011, 41).

Según la mencionada Estrategia del Gobierno de Navarra, los temas más presentes han sido los siguientes: las desigualdades Norte/Sur, el comercio justo, consumo responsable y economía solidaria. Al mismo tiempo, los ámbitos de actuación en los que se han llevado a cabo actividades de ED han sido el de la Educación Formal, la Educación No Formal y lo que se ha denominado la educación mixta, la cual contiene actuaciones en ambos campos dentro de un mismo proyecto.

De estas actividades y proyectos, una gran parte se realizan en Pamplona y la comarca. Finalmente, en cuanto a los métodos y técnicas utilizados han predominan las jornadas-talleres y actividades artísticas en lo que a ED se refiere, y en cuanto a las actividades de sensibilización destacan las exposiciones (Escudero y Mesa, 2011, 31).

Para terminar este punto, debemos hacer mención a uno de los programas institucionales que se ha impulsado y este es la *Red de Escuelas Solidarias* en colaboración con la coordinadora de ONGD de Navarra.

3. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN EL C.P. DE AÑORBE.

3.1. Aspectos contextuales.

A continuación procederé a exponer algunos de los datos identificativos del CEIP Añorbe que el Proyecto Educativo de Centro proporciona, para ayudar a contextualizar la experiencia analizada.

El Colegio de Añorbe está situado en el pueblo que le da el nombre, sito en la comarca de Valdizarbe. Cuenta con 600 habitantes aproximadamente. El nivel socio-económico de las familias que envían a sus hijos e hijas al centro se puede considerar como de clase media y el sector industrial y de transportes se perfila como el eje económico principal y de recursos, en detrimento del sector agrícola.

No existe prácticamente el paro y las familias han alcanzado un buen nivel de bienestar. A finales de la década de los noventa, se establecieron un grupo de inmigrantes que trabajan en las viñas y en el servicio doméstico, empadronándose en el municipio y dando como resultado la asistencia de alumnos/as al centro, aunque el número no es muy elevado.

El Colegio de Añorbe es de titularidad y financiación pública al pertenecer al Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

Las etapas educativas que se imparten son: Segundo Ciclo de Educación Infantil (3-6 años) y Educación Primaria (6-12 años) y se trata de un centro de cinco unidades. Actualmente dispone de dos aulas de Infantil, una para tres y cuatro años y otra para cinco, y tres de Primaria, una para cada ciclo. Los ratios aula-alumnos/as son siempre bajos, es un colegio incompleto. En el caso concreto de las aulas de Educación Infantil, cada una cuenta con 10 alumnos y alumnas.

El claustro está formado por diez profesores/as, estando cuatro de ellos compartidos con otros centros. En Educación Infantil encontramos dos maestras que actúan como cotutoras de las dos aulas, una de ellas de inglés (del programa *British Council*) y la otra de castellano. El claustro se va renovando cada año debido a la situación de interinidad

del profesorado y esto supone un problema a la hora de dar continuidad a los proyectos iniciados y a la calidad de la enseñanza. Sin embargo, la tutora de Infantil de castellano ha conseguido recientemente plaza fija, lo que supone un punto positivo en este sentido.

Hecha esta contextualización, explicaré cómo surgió el proyecto “Abriendo los ojos”, gracias al cual el colegio obtuvo el Premio de Educación para el Desarrollo “Vicente Ferrer”, proyecto que, además, fue presentado en el II Seminario de innovación educativa en la UPNA⁵. Para ello, me serviré de la entrevista realizada a Raúl López, tutor del primer ciclo de Educación Primaria e impulsor de esta experiencia y de la Memoria presentada en el *Programa de Escuelas Solidarias*⁶ (2012). Durante el invierno de 2011 se llevó a cabo en el aula de este maestro un proyecto relacionado con el agua, los niños y niñas trabajaron todo tipo de cuestiones relacionadas con este tema, como la procedencia de las aguas que abastecían al pueblo, los fenómenos meteorológicos, los estados del agua, el deshielo, el proceso de potabilización, el agua que se consume en el pueblo, etc., por lo que surgió el interés por el tema del consumo responsable y el buen uso del agua. Y como relata este maestro:

“Y en medio de esta planificación un miembro del claustro nos cuenta una experiencia que tuvo en la India durante el verano de 2010, trabajando en un proyecto de educación en dos escuelas de la Fundación Vicente Ferrer, éste propone participar en el seminario de Escuelas Solidarias que oferta el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Tras debatir esto, decidimos formarnos a nivel de profesorado e introducir el tema en nuestra planificación, decidimos que queremos educar para el desarrollo y solidarizarnos con quienes no gozan de nuestra privilegiada situación”.

Konsue Salinas, maestra del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra en el área de Educación para el Desarrollo, impartió un curso para comenzar a formar a los maestros y maestras de Añorbe comenzando con el proceso de sensibilización y, como indica Raúl López, “tras este curso se decidió a realizar el proyecto *Abriendo los ojos*, pensando en poner en práctica varias actividades relacionadas con la ED dentro

⁵ El vídeo de la ponencia se puede ver en la siguiente dirección web: <http://upnatv.unavarra.es/es/pub/lopez-segovia-sie-2013>.

⁶ La Memoria se puede obtener en el siguiente blog: <http://docentesparaeldesarrollo.blogspot.com.es/>

de la escuela, trasladándolas a su vez al pueblo, de manera que se involucrase a todos sus habitantes”, explica Raúl López.

Para ello, los maestros y maestras se proponen un objetivo principal, que es: “Fomentar entre la población educativa del Colegio Público de Añorbe actitudes de tolerancia, solidaridad, respeto hacia la diferencia y conocimiento y aprecio de los Derechos Humanos, así como de realidades diferentes a la suya” (Escuelas Solidarias, 2012, 40).

Así pues, en el colegio de Añorbe se embarcaron en un proyecto en el que se realizaron múltiples actividades, empezando por la formación de los propios maestros y maestras implicados. Además, con el alumnado se trabajaron cuestiones como la creación de un rincón solidario tanto en el colegio como en la biblioteca del pueblo, los cuentos y el Kamishibai, se realizaron charlas informativas por parte de ONGD para todo el pueblo, un taller de danzas árabes, un taller de cocina con productos del comercio justo y un sinfín de acciones en las que los niños y niñas participaron de una forma muy activa, tanto en su planificación como en la puesta en práctica de las mismas.

La valoración de esta experiencia por parte del colegio fue muy positiva, ya que se consiguieron numerosos de los objetivos propuestos como sensibilizar al alumnado y sus familias, normalizar el trabajo desde el enfoque de la ED, capacitar a los maestros y maestras...

“En cuanto a los protagonistas, o sea los niños/as, han sido el verdadero hilo conductor de todo el proceso. Han aprendido millones de cosas de otros países y ahora valoran más lo que aquí tienen, en un pequeño pueblo donde parece que no pasa nada, que todo está bien, que no falta de nada. La piedra angular de este proyecto han sido ellos por sus sugerencias, su interés, su sed por aprender cómo viven otros niños, cómo son sus escuelas, cómo juegan, y lo más importante, por querer saber qué debemos hacer para que las diferencias que existen desaparezcan. Por todo esto, nuestras expectativas se han cumplido con creces y podemos asegurar que todos y digo todos, hemos abierto los ojos” (Escuelas Solidarias, 2012, 42).

Y fue en este clima en el que las dos nuevas maestras de Educación Infantil de este curso (2012-2013) se vieron sumergidas. Bien es cierto que lo hicieron de una manera

más tibia que en años anteriores, puesto que no habían recibido la formación necesaria y porque, además, llegaron al centro cuando la experiencia ya se encontraba en marcha, teniendo que coger el relevo sin saber exactamente a qué se enfrentaban.

Actualmente, este enfoque de la ED se desarrolla en Infantil por medio de la metodología por proyectos⁷, cada proyecto que se trabaja en clase tiene como protagonista un país del Sur, y cuenta con un hilo conductor, el apasionante viaje alrededor del mundo que emprende Vanesa, una amiga a la que los niños y niñas no conocen pero que les mantiene informados a través de diversos métodos. Vanesa quiere conocer diferentes países y va haciendo partícipes a los niños y niñas de su periplo. Para ello, las docentes van seleccionando países del Sur que tienen alguna relación con la vida de los niños y niñas del colegio, así, cuando una de las niñas del centro supo que iba a tener un nuevo hermano adoptado procedente de Etiopia, Vanesa fue a este país para que los niños y niñas pudieran indagar acerca de él. Además, para mantener informadas a las familias del alumnado y para compartir la experiencia con quien quiera conocerla, disponen de un blog en el que van contando lo que se realiza en cada proyecto⁸.

De este modo, se pretende que el alumnado de Infantil pueda ir descubriendo diferentes culturas a la propia, acercándose a través de sus indagaciones y de las actividades propuestas, para crear un pensamiento más global e ir formándose como ciudadanos y ciudadanas críticas

3.2. Experiencia de ED llevadas a cabo en Educación Infantil.

En el momento en el que yo llegué al centro para comenzar mis prácticas los niños y niñas de Infantil iniciaban el proyecto referente a Brasil, ya que una de sus compañeras había dejado el colegio para irse con su familia a vivir a este país. Así pues, Vanesa les anunciaba a través de una carta publicada en el blog que su viaje iba a continuar por

⁷ Los proyectos son investigaciones realizadas en el aula con los niños y niñas. Suelen surgir con cualquier acontecimiento casual del interés de los niños y niñas o por una experiencia provocada por la maestra o maestro. No tienen una duración preestablecida ni fija, incluso pueden solaparse unos con otros. Los proyectos permiten al alumnado adquirir aprendizajes relacionados con las diversas áreas o disciplinas, además, se basan en el aprendizaje significativo y en el constructivismo. Por todo ello, resulta una metodología muy apropiada para poner en práctica la ED si realmente se respetan sus principios.

⁸ Para acceder al blog que cuenta esta experiencia: <http://elviajedevanesa.blogspot.com.es/>

Brasil, por lo que mi experiencia en el colegio ha ido unida a este proyecto desde que comenzó hasta que terminó.

Este proyecto fue propuesto por las maestras porque encontraron que el país seleccionado podía parecer interesante a los niños y niñas, a pesar de que en un principio a la maestra de inglés no le parecía un lugar que diera demasiado juego en cuanto a las actividades a realizar.

De este modo, en diversas reuniones semanales de coordinación entre las dos tutoras, a las que yo tuve la oportunidad de asistir, se fueron tomando las decisiones que concernían a la programación del proyecto. La forma en la que se hacía era por medio de acuerdos en los que ambas planificaban qué actividades se iban a realizar en castellano e inglés, de manera que tuvieran una correlación, y cuándo se llevarían a cabo en el transcurso de la semana. Además, la maestra de inglés debía tener en cuenta las actividades relacionadas con el aprendizaje del idioma que ya tenía programadas, puesto que unas y otras no iban unidas ni se relacionaban. Por tanto, en dicha planificación del proyecto no se hablaba a penas de los contenidos, objetivos, temas transversales... sobre los que se quisiera trabajar, si no que se limitaban a planificar actividades. Por otro lado, como se puede apreciar los niños y niñas no participaban demasiado en dicha programación del proyecto, puesto que las reuniones las hacían las maestras a solas y al alumnado la mayoría de las actividades les veían ya dadas.

Así, el proyecto de Brasil fue transcurriendo entre diversas actividades programadas por las maestras, las cuales no incluían contenidos demasiado profundos de ED puesto que no se hacía una verdadera reflexión sobre esto, ellas sabían que debían trabajar sobre un país del Sur porque era la costumbre en E. Infantil pero no se hacía porque lo consideraran importante en sí mismo. Se podría decir que se limitaban a dar algunos datos sobre el país, pero sin pretender desarrollar una idea real del lugar, ni un pensamiento crítico, aunque sí es cierto que se buscaba fomentar el interés y el respeto por la cultura del país.

Al inicio del proyecto, la maestra de castellano animó a los niños y niñas a que buscaran información con sus familias en casa sobre Brasil, para luego ponerla todos en común y analizarla. Además, les dijo que, como en proyectos anteriores, podían traer objetos, cuentos, dibujos, etc. relacionados con el tema si los tenían en casa para

colocarlos en el rincón del aula destinado a exponer los materiales del proyecto. En este sentido las niñas y niños mostraron mucho interés y participación y pronto acudieron con la información que habían recabado escrita por ellos y ellas mismas, con cuentos que habían buscado, con anécdotas que sus madres y padres les habían contado, etc.

El proyecto continuó a través de actividades que las tutoras iban proponiendo, en mi caso, pude observar más lo que la maestra de castellano hacía, ya que mis prácticas en el centro las realicé con ella. Normalmente, se basaban en la presentación por su parte de alguna información que le parecía interesante y en la posterior realización de algo concreto que ella había planeado. A continuación procederé a detallar el tipo de actividades que se realizaron:

- Lectura de cuentos sobre Brasil por parte de la maestra.
- Aprendizaje de poesías o canciones sobre el mar o la selva, que posteriormente eran grabadas para publicarlas en el blog o eran presentadas a los compañeros y compañeras de otras aulas.
- Presentación de diversos power point en los que la maestra mostraba algún tipo de información del país, como las comidas típicas, fauna y flora brasileña, la obra artística de una pintora brasileña, etc.
- Realización, por parte de los niños y niñas en grupos, de unos murales que contenían toda lo aprendido sobre Brasil y posterior exposición de lo aprendido a los niños y niñas de primer ciclo de Primaria.
- Taller de cocina para elaborar dos recetas brasileñas.

Cabe destacar que tras muchas de estas actividades, sobre todo después de que la maestra hubiera realizado una especie de exposición de algunos datos, se llevaban a cabo otras que se basaban bien en fichas bastante tradicionales o en la realización de una actividad plástica que se basaba en la copia de algo. Por ejemplo, cuando en un cuento leímos que la protagonista se hacía una muñeca con una mazorca de maíz, todos los niños y niñas fabricaron una acorde a las indicaciones de la maestra; cuando tratamos el tema de los animales de la selva y el mar de Brasil y sus características, realizaron una ficha en la que debían escribir las palabras que faltaban en los huecos

de las frases; en las actividades plásticas hicieron numerosas manualidades, los niños y niñas crearon ranas, flores, monos, etc. que solo eran eso, manualidades, y que además no suponían la introducción de técnicas diversas ni el incremento en dificultad. Pasados dos meses aproximadamente, el proyecto fue perdiendo intensidad a causa de la falta de ideas de las maestras para continuar. Además, las actividades relacionadas con Brasil se fueron mezclando con otras que en algunos momentos las eclipsaban. De este modo, las maestras dieron por finalizada la experiencia sin hacer ningún proceso de reflexión con los niños y niñas, ni hacer una actividad de cierre o de recopilación de todo lo aprendido.

Para finalizar, cabe decir que, durante este tiempo que estuve como maestra en prácticas, realicé algunas propuestas para este proyecto que creía que podían contribuir a enriquecerlo. En este sentido, planifiqué una secuencia de actividades que fueron bastante bien acogidas por parte de la tutora, aunque es bien es cierto que algunas no llegamos a llevarlas a cabo.

Mi propuesta fue la realizar en primer lugar un visionado de la película de dibujos animados *Rio*, la cual nos serviría para tratar numerosos temas relacionados con Brasil. Uno de los más importantes en mi opinión, era el de las favelas, tema para el que la película nos daba pie a investigar, ya que el niño protagonista vive en las favelas de Río de Janeiro. Sin embargo, finalmente no incidimos tanto en este tema, si no que llevamos a cabo otras actividades menos comprometidas y que no servían tanto para desarrollar el pensamiento crítico.

3.3. Análisis de la experiencia de ED.

En este apartado procederé a analizar críticamente la experiencia descrita en el punto anterior, siempre desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo, sin entrar a valorar otro tipo de cuestiones que no tienen relevancia en este sentido. En primer lugar destacaré los puntos fuertes que presenta la experiencia, para después continuar con el análisis de los puntos a mejorar.

Uno de los puntos a favor de lo que presenta este proyecto es la importancia que se da a la coordinación entre las maestras para llevar a cabo su labor docente de una manera equilibrada, coherente, consensuada y ajustada. Estas dos docentes no funcionan

exactamente como una pareja educativa, pues no están juntas en el aula al mismo tiempo, pero sí llevan la tutorización conjunta de ambos grupos de E. Infantil y se consultan mutuamente las dudas o las propuestas, por tanto, las evaluaciones, las reuniones con las familias, la toma de decisiones, etc. la hacen de manera conjunta. En el caso de la planificación del proyecto lo hacen de esta forma igualmente, un punto positivo en lo que concierne al enfoque de la ED.

Por otro lado, el centro es pequeño y el número de alumnos y alumnas de Infantil muy bajo, 20 niños y niñas, característica que las maestras saben aprovechar muy acertadamente en ocasiones que así lo requieren. Por ejemplo, juntando a todos y todas para formar un grupo más grande y llevar a cabo actividades especiales. Así, el día en que se realizó el taller de cocina, los alumnos y alumnas trabajaron en pequeños grupos en los que las edades se mezclaban, esto les permitía aprender los unos de los otros y crear vínculos con los compañeros y compañeras con los que no están tan a menudo. También, al disponer de un centro pequeño utilizan en ocasiones diversos espacios del mismo o animan a los niños y niñas a mostrar algunas de sus actividades a alumnado de Primaria, de manera que se da importancia a lo que los más pequeños y pequeñas del colegio hacen.

En cuanto al trato que dispensan hacia su alumnado, ambas docentes son respetuosas, accesibles, cariñosas, comprensivas y contribuyen a que los niños y niñas desarrollen su autoestima y crezcan en un clima de relaciones interpersonales adecuadas y respetuosas, ya que en diversas ocasiones surgen conflictos a los que ellas dan absoluta prioridad para su resolución. Esto es básico si lo que se pretende es promover unas relaciones sanas entre las personas, si lo que se prima es respetar a todas y todos por igual y si lo que se pretende aprender es a funcionar mejor en un mundo diverso.

Realizada esta reflexión acerca de los puntos positivos, pasaremos a analizar las cuestiones que se deberían mejorar para conseguir trabajar verdaderamente desde la ED.

En primer lugar, destacaré que para trabajar desde un enfoque, sea cual sea, se necesita estar formada o formado, tener un cierto conocimiento de la filosofía que impregna dicho enfoque, de sus líneas básicas de trabajo y, sobre todo, estar de acuerdo con lo que éste plantea. Sin embargo, en el caso del trabajo en E. Infantil de

este centro ninguna de las dos maestras ha recibido verdadera formación ni han subsanado esta carencia formándose por otros medios a nivel individual, fuera del horario escolar, en cursos, leyendo documentos o acudiendo a ningún experto o experta. Este es un gran error si se pretende llevar a cabo un trabajo serio, sin formación es imposible entender el enfoque y, por ende, llevarlo a la práctica.

En segundo lugar, la metodología por proyectos, de la que anteriormente he hablado, es una metodología muy adecuada para trasladar a las aulas la ED, sin embargo, de la forma en que se utiliza en este centro, no se puede decir que sirva demasiado al propósito de la ED. Con los proyectos los niños y niñas tienen que sentir que la propuesta ha nacido de sus intereses, que el trabajo realizado es su trabajo, que son partícipes de lo que se decide hacer en el aula y que lo que hacen en el aula tiene un sentido para ellos y ellas. Además, un proyecto es algo abierto, que puede discurrir por muy diversas vertientes, por lo que los y las docentes deben estar muy atentos a lo que va suscitando el interés del alumnado para recogerlo y utilizarlo, así como provocar este interés por los temas que se considere necesario tratar. Exige una acción por parte del maestro o maestra muy dinámica, debe estar despierto para captarlo todo y no desaprovechar oportunidades. Además, el aprendizaje debe construirlo el niño o niña por sí mismo, como defiende la teoría constructivista del aprendizaje, siempre con el adulto como guía y apoyo. En los proyectos debe primarse la investigación, la manipulación, la exploración por parte del alumnado, que la actividad la hagan los niños y niñas, entendiendo también por actividad la mental. Tampoco debemos olvidar que un proyecto no tiene porque darnos todas a las respuestas a nuestras dudas, sino que numerosas cuestiones quedarán abiertas para ser resueltas más adelante, a lo largo del curso o de los años. Finalmente, algo muy enriquecedor de los proyectos es que además pueden solaparse y convivir en el tiempo, por lo que pueden nutrirse unos de otros.

Asimismo, hay un recurso que he visto que, bajo mi punto de vista, se utiliza en exceso, llegándose incluso a abusar de él, y que, además, está reñido con el enfoque de la ED. Se trata de las fichas, las cuales pueden hacer que los aprendizajes no sean significativos para los niños y niñas, además de que coartan su creatividad y el uso de la imaginación. Características todas ellas que deben potenciarse por medio de la ED si

lo que queremos conseguir es que sean personas críticas, resolutivas y con capacidad creadora. En palabras de Isabel Cabanellas y Alfredo Hoyuelos, las fichas “no profundizan en sus propias capacidades, ni dan lo mejor y más original de sí mismos” (1999, 29). Por otro lado, las fichas no permiten desarrollar esa capacidad investigadora que los niños y niñas siempre demuestran, sino que suponen un trabajo a realizar muy limitado y dirigido, de hecho, “la ficha sitúa a la persona adulta como alguien que controla y decide unidireccionalmente lo que el alumnado, pasivo, debe aprender y cómo lo debe aprender” (Cabanellas y Hoyuelos, 1999, 30).

En mi experiencia en el colegio de Añorbe he podido ver que a las fichas se les daba mucha importancia a pesar de estar vacías de contenido y daba la sensación de que se echaba mano de ellas para rellenar el tiempo en muchas ocasiones. He llegado a la conclusión de uno de los objetivos con que se usan es el de rendir cuentas a las familias por una especie de necesidad que existe de justificarse, es decir, se da la creencia de que si los niños y niñas no llevan a casa fichas realizadas en el aula o algo que constate que han estado aprendiendo, parece que las familias van a pedir explicaciones sobre lo que sus hijos e hijas están haciendo en la escuela y no van a estar conformes si “solo” juegan, por ejemplo. Es cierto que habrá madres y padres que no vean con buenos ojos el uso puntual de fichas, pero existen otros recursos mucho más enriquecedores para los niños y niñas que además permiten que sus familias vean sus aprendizajes y evolución, por ejemplo, una participación mucho más activa y presencial por parte de las familias en el colegio y el aula, suponiendo esto una colaboración más estrecha entre la escuela y la familia, tal y como contempla el currículo que debe ser.

Esto favorecería el desarrollo de una mayor cohesión en la comunidad educativa, ya que la participación de las familias, hacer que se sientan cercanas al planteamiento, colaborar activamente en las propuestas... conduce a un bienestar más profundo. Más aun, la perspectiva de la ED nos hace recordar que vivimos en sociedades cada vez más multiculturales y diversas que plantean nuevos retos y desafíos a la acción educativa, un mismo espacio es punto de encuentro para muchas personas y grupos que aportan diferentes visiones, valores y creencias. Así pues, el colegio puede ser un punto de

encuentro para las familias, los y las docentes y los niños y las niñas, creándose de esta forma un grupo más cohesionado.

Finalmente, veo como punto negativo también la poca importancia que se le da a la reflexión personal. En un enfoque como la ED, la reflexión, el cuestionamiento de todo, el repensar las cosas es algo esencial, ya que si no desarrollamos esta capacidad difícilmente nos acostumbraremos a cuestionar las injusticias que en el mundo suceden y a enfrentarnos a ellas. Pude ver que, además de no realizarse un proceso de reflexión final del proyecto por parte de los niños y niñas como ya he comentado antes, tampoco durante el transcurso de dicho proyecto se hizo mucho hincapié en ello, sino que se daba mucha más importancia al aprendizaje de datos. Por ejemplo, se hacían actividades que ayudaran a los niños y niñas a aprender qué características tienen ciertos animales de la selva amazónica pero no se trataba el tema de las especies en peligro de extinción o la deforestación, se proporcionaba más reconocimiento a quienes se acordaban de los datos y no a quienes hacían preguntas sin respuesta fácil, se insistía más en la memorización que en la reflexión, se trabajaba la copia artística en lugar de la creación personal, la lectoescritura o las matemáticas tenían más peso que las actividades musicales, etc.

A modo de resumen, podemos decir que sin detrimento de la positiva valoración del proyecto, las carencias que posee el trabajo en la etapa de E. Infantil en el colegio de Añorbe con respecto a la ED son: la falta de formación del profesorado; un uso de la metodología por proyectos que no es tal ya que no atiende a los intereses del alumnado, no les hace partícipes, no fomenta la construcción del aprendizaje, ni la investigación, no se concibe al proyecto como algo abierto y que puede convivir con otros; el uso excesivo de fichas y una metodología muy directiva que no favorecen el aprendizaje significativo; la escasa participación de las familias o de otros entes; la importancia que se da a los aprendizajes académicos frente a otro tipo de aprendizajes como la reflexión o la creatividad; y la colocación en un categoría superior a los resultados frente a los procesos.

Para concluir, diré que lo menos positivo para la implantación de la ED, es que las maestras no sean conscientes de que la ED sirve para aprender todo tipo de cuestiones, de que a través de este enfoque se pueden favorecer aprendizajes de

todas las competencias que el curriculum marca, por lo que la Educación para el Desarrollo es un valor seguro que no tiene nada que envidiar a lo que tradicionalmente se haya estado realizando en el aula.

4. PROPUESTA PERSONAL

4.1. Justificación.

Tras mi estancia en el Colegio de Añorbe y haber podido analizar cómo se trabaja allí la Educación para el Desarrollo, se me ha invitado a formular una propuesta personal que contribuya a enriquecer esta práctica. Por lo que este apartado lo destinaré a explicar de dónde surge mi propuesta y cómo se desarrollaría.

Durante el periodo de prácticas en E. Infantil percibí que dos alumnos en concreto presentaban ciertas carencias en cuanto a la relación con sus compañeros y compañeras y a la comprensión de ciertas actividades realizadas en clase. Estos dos alumnos se encuentran en la misma clase, uno de ellos tiene 3 años y el otro 4 y sus padres son de origen marroquí. Sin embargo, el problema no tiene que ver con ningún tipo de racismo o discriminación, sino que al llevar menos tiempo en este país y al tener familias que no se relacionan con las demás familias del pueblo, presentan dificultades en cuanto a la comprensión y el uso del lenguaje y en cuanto a las relaciones interpersonales. No es un problema grave que no se subsanaría con el tiempo, pero sí que se podría llevar a cabo algún plan que favoreciera este proceso de inclusión en el aula.

Además, algo a lo que le doy mucho valor es a la relación estrecha con las familias, sin embargo, la relación entre las maestras y las familias de estos dos niños no era tan cercana debido a la barrera del idioma (ninguna de las dos madres habla apenas el castellano) y a que no se comparten algunos rasgos culturales, por lo que es obvio que el problema comunicativo era palpable. Los esfuerzos por acercarse a estas familias por parte de las dos maestras tutoras de sus hijos no habían sido muy grandes, ya que se concebía más que el esfuerzo lo debían hacer ellos que son los que se tienen que adaptar a nosotros, un pensamiento totalmente en contra de los postulados de la ED.

Por tanto, la relación con estas familias se veía claramente resentida y la atención recibida por los dos niños no era tan buena como debería ser.

Así pues, pensé que si la idea que hay en el centro en la del trabajo de proyectos que tienen como protagonista un país del Sur, ¿Por qué no hacer un proyecto sobre

Marruecos, que es uno de nuestros países vecinos y del él proceden dos familias de alumnos?

El resultado de esto es: *Cuscús*. Un proyecto que tratará sobre Marruecos de una forma diferente a lo que se había hecho en el centro escolar y desde la perspectiva de la ED.

4.2. El Proyecto *Cuscús*.

Consideraciones previas

La propuesta de proyecto que aquí voy a presentar marca unos ejes para trabajar, unas directrices que únicamente sirven para orientar el trabajo con los niños y niñas de todos los cursos de E. Infantil. Por tanto, queda abierto a todas las modificaciones, mejoras, ampliaciones, etc. que puedan surgir, ya que si no fuera algo completamente abierto a los cambios no sería un proyecto. Esto no quiere decir que el trabajo responda a la improvisación, sino que las necesidades y propuestas del alumnado tienen cabida para dar lugar a un trabajo conjunto. Así pues, serán los niños y niñas quienes marquen el modo en que se trabaje sobre el país de Marruecos y su cultura.

El nombre del proyecto, "*Cuscús*", surge de una anécdota producida en el colegio: al conocer un maestro del centro que a uno de los dos niños de origen marroquí no le gusta comer Cuscús, comenzó una broma que dicho profesor le hacía al niño en referencia a ello, así todos los compañeros y compañeras del niño se han ido haciendo partícipes de esta broma que se ha vuelto en contra del profesor llamándole "*¡Cuscús, cuscús!*" cada vez que lo ven.

Por este motivo, vamos a saber qué es eso del cuscús y de donde viene...

Objetivo general

Fomentar entre el alumnado, el profesorado, las familias y el resto del pueblo de Añorbe actitudes de tolerancia, solidaridad, respeto e interés por la diferencia; así como conocimiento y aprecio por una cultura distinta, de manera que se mejore la inclusión de cualquier tipo de alumnado y su familia en el centro y se mejoren las relaciones de toda la comunidad educativa.

Objetivos específicos

- Contribuir a la inclusión de la ED en la comunidad educativa, a través de la formación y sensibilización del profesorado, alumnado, familias y vecinos del pueblo.
- Acercar a nuestros alumnos, a toda la comunidad educativa y al pueblo de Añorbe la existencia de otras realidades socioculturales y económicas diferentes a las nuestras como la de Marruecos.
- Desarrollar una conciencia crítica que nos permita actuar y ser agentes de cambio.
- Fomentar el trabajo cooperativo en el aula primando el bien colectivo sobre el individual.
- Favorecer las relaciones positivas entre familia y escuela, así como con otros organismos.
- Desarrollar un conocimiento sobre el país de Marruecos ajustado a la realidad.
- Contribuir a la creación de relaciones más cercanas entre las familias del pueblo.
- Demostrar respeto a los niños y las niñas del aula, el cual pasa también por el respeto a sus familias.
- Aprender de otra cultura lo concerniente a la vida en el día a día, al folklore, a las disciplinas artísticas...

Metodología

Ésta se basa en los siguientes principios de intervención educativa:

- Asegurar la relación de las actividades de enseñanza-aprendizaje con la vida real del alumnado partiendo, siempre que sea posible, de las experiencias que posee.
- Facilitar la construcción de aprendizajes significativos diseñando actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan al alumnado establecer relaciones sustantivas entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes.

- El enfoque globalizador que caracteriza a esta etapa requiere organizar los contenidos en torno a ejes que permitan abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su globalidad.
- La interacción entre maestra y alumno/a es esencial para que se produzca la construcción de aprendizajes significativos y la adquisición de contenidos de claro componente cultural y social.
- Potenciar el interés espontáneo de las alumnas y los alumnos en el conocimiento de los códigos convencionales e instrumentos de cultura.
- Tener en cuenta las peculiaridades de cada grupo y los ritmos de aprendizaje de cada niña y niño para adoptar los métodos y los recursos de las diferentes situaciones, e ir comprobando en qué medida se van incorporando los aprendizajes realizados y aplicándolos a las nuevas propuestas de trabajo y a situaciones de la vida cotidianas.
- Proporcionar continuamente información al alumno o alumna sobre el momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra, clarificando los objetivos por conseguir, haciéndole tomar conciencia de sus posibilidades y de las dificultades por superar y propiciando la construcción de estrategias de aprendizaje motivadoras.
- Impulsar las relaciones entre iguales proporcionando pautas que permitan la confrontación y modificación de puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectiva, la ayuda mutua y la superación de conflictos mediante el diálogo y la cooperación.

Competencias

Durante la realización de este proyecto se desarrollarán las siguientes competencias que el currículo establece:

1. Competencia en comunicación lingüística: Mediante los intercambios comunicativos y el conocimiento de diferentes palabras relacionadas con cada actividad (países, idiomas, costumbres, juegos, alimentos...). Además, los libros y cuentos ocupan un lugar muy importante en el proyecto, impulsando esta

- competencia además de múltiples contenidos relacionados con la comunicación.
2. Competencia matemática: Las situaciones en la resolución de problemas se relacionan con las reflexiones que haremos acerca de lo que tienen unas personas y otras, por lo que se realizarán múltiples ejercicios de conteo así como pequeñas operaciones matemáticas, ejercicios sobre las cantidades, sobre geometría, etc. Todo ello de una forma manipulativa y significativa para el alumnado.
 3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico: La contribución a esta competencia es notable puesto que todas las actividades realizadas tienen un contexto físico, un país, una región, un pueblo, todo se ubica en el lugar del mundo donde está sucediendo, el cual puede ser lejano o no.
 4. Tratamiento de la información y competencia digital: Las nuevas tecnologías nos ayudarán en numerosas ocasiones a llegar al lugar que queramos investigar, en este caso Marruecos. El acceso a fotos, vídeos y datos reales de cualquier parte del mundo es posible gracias a los recursos informáticos.
 5. Competencia social y ciudadana: Con el conocimiento de otras sociedades podremos valorar las ventajas e inconvenientes que tiene ser ciudadano de un sitio u otro en el mundo, fomentando así el pensamiento crítico. Asimismo, incrementaremos nuestras habilidades sociales y desarrollaremos el gusto por unas interacciones sanas.
 6. Competencia cultural y artística: Aprender de otra cultura es uno de los objetivos que este proyecto presenta. Sus costumbres, modos de vestir, su folklore y en definitiva su arte, contribuyen ampliamente a desarrollar esta competencia.
 7. Competencia para aprender e iniciativa personal: Todos estos aprendizajes y actividades desarrolladas durante el proyecto, han dotado a la comunidad educativa de iniciativa personal para que cada persona actúe en su entorno en relación a esos valores que se han trabajado en conjunto.

Líneas transversales

En este proyecto se desarrollarán las siguientes:

1. Coeducación.
2. Educación para la salud.
3. Educación ambiental.
4. Educación del consumidor.
5. Educación para la paz.
6. Educación para la convivencia.
7. Derechos Humanos.

Ejes de trabajo y actividades

Las actividades que aquí se proponen están abiertas a cambios, únicamente suponen una guía para encaminar la acción, por lo que pueden ser enriquecidas con todo lo que vaya surgiendo durante el transcurso del proyecto.

Además, tienen en cuenta los todos principios desarrollados a lo largo de las secciones anteriores.

- Formación del profesorado.

Para corregir la falta de formación y sensibilización de los docentes, antes de comenzar el proyecto se debe realizar un curso formativo a través de, por ejemplo, los programas que Escuelas Solidarias poseen. Sería conveniente realizar sesiones abiertas en la que el equipo docente pueda comunicar qué necesita y cuáles son sus intereses.

- Traductor, mediador cultural.

Existe una barrera que no podemos obviar, la del idioma. Se ha resaltado antes que principalmente las madres de los dos niños no conocen prácticamente nuestro idioma. Para que esto no suponga un obstáculo, recurriremos a la ayuda de un traductor que actúe como mediador de forma que podamos entendernos entre todos. Hay asociaciones que disponen de este servicio y aconsejan sobre la mejor manera de enfrentarse a estas situaciones.

Además, esto nos servirá para que estas familias vayan adquiriendo poco a poco nociones de castellano y vean que pueden comunicarse con sus vecinos y vecinas, asimismo, los demás también podremos aprender ciertas expresiones y palabras en árabe.

- Comienzo del proyecto con los niños y niñas.

Para iniciar esta experiencia con el alumnado sería conveniente crear el interés en ellos y ellas de una manera atrayente, ya que el proyecto no nace exactamente de una propuesta suya, aunque sí responde a sus intereses y necesidades. Puesto que saben que las familias de dos de sus compañeros son de origen marroquí y que comen algo que se llama *cuscús*, podríamos comenzar preguntándonos qué es eso y que sabemos de ese país, así como animando a los dos compañeros a que nos cuenten algo.

De esta manera nacerán los puntos más importantes a tratar en el proyecto y las curiosidades que los niños y niñas poseen. Así, se animará a que el alumnado pida ayuda en casa para buscar la información que necesitaremos al principio, que nos servirá para contextualizar y situar el proyecto, así como para implicar a las familias desde el comienzo.

- Talleres.

La mejor manera de implicar a toda la comunidad educativa en esta experiencia es la de crear espacios de encuentro, papel que cumplirán los diversos talleres que ofreceremos a toda aquella persona que quiera participar. Dado que es necesario un plan para reforzar la relación con las familias, en los talleres haremos que éstas se impliquen al máximo, sobre todo las dos marroquíes para las que buscamos una mayor inclusión en el pueblo y un incremento de las relaciones con las demás familias así como con el profesorado. Buscaremos algo que puedan enseñarnos, como por ejemplo, a cocinar una receta típica de su país, a coser algún tipo de atuendo o a bailar alguna danza característica. De esta manera todos aprenderemos de todos.

Estas actividades tendrán una continuidad, no se quedarán en acciones aisladas, sino que intentaremos aprender todo lo posible en diversas sesiones, que se irán enriqueciendo también con nuevos temas que surjan.

Cabe destacar que el colegio posee espacios suficientes para llevar a cabo estos talleres, pero probablemente sea necesario buscar otros, por lo que fomentaremos el uso de las casas de las familias y vecinos del pueblo, así como otros espacios como la biblioteca pública, lo cual contribuirá a extender la acción educativa a otros contextos igualmente importantes.

- Día protagonista.

Para hacer que todas las familias se sientan cercanas al proyecto, es aconsejable hacer que sean protagonistas en algunos momentos, así fomentaremos la colaboración activa en las propuestas. Para ello podemos utilizar el recurso del “día protagonista” en el que uno de los alumnos y alumnas será el protagonista por un motivo concreto, bien sea porque ha viajado a Marruecos y nos quiere mostrar los recuerdos de su viaje, bien porque en su familia alguien sabe tocar un instrumento y puede interpretar alguna canción que hemos aprendido, bien porque sabe hacer tatuajes de *henna* o por cualquier otro motivo que le permita hacerse cargo de una propuesta para el proyecto.

- Aproximándonos a la Historia.

La historia que posee el país de Marruecos es extensa, así como la que le relaciona con nuestro país. Por ello, animaremos a los niños y niñas a investigar sobre el tema y a reflexionar sobre la herencia que depositó hace años su cultura. Para ello trabajaremos sobre temas como el arte, la agricultura, el idioma, etc. de modo que nos hagamos una idea sobre lo que nos relaciona con Marruecos y nos hace parecernos, sobre lo que se mantiene y lo que hemos perdido, etc.

- Rincón literario.

La literatura posee un gran valor educativo por lo que no podemos dejar pasar la oportunidad de conocer cuentos, poesías, canciones, refranes... de la cultura

marroquí. Crearemos un rincón en el aula en el que podamos exponer todo lo que vayamos encontrando y nos vaya interesando, para poder utilizarlo siempre que deseemos.

- Expresión artística.

Las creaciones artísticas son otra fuente inagotable de aprendizajes, por tanto estudiaremos sobre el arte en Marruecos de una manera muy visual, lo más importante es que seamos capaces de mirar un cuadro, una escultura o lo que sea e intentar averiguar lo que nos provoca, sentir, dejar volar la imaginación y disfrutar de la experiencia. No buscaremos realizar copias sin sentido ni manualidades como es costumbre en E. Infantil, si no que trabajaremos el arte como expresión y experiencia estética, teniendo en cuenta la libertad y la creatividad de cada persona.

- Proceso de reflexión final.

Cuando veamos oportuno cerrar el proyecto procederemos a realizar una reflexión final que nos ayude a analizar lo que nos ha aportado todo lo trabajado. Buscaremos lo negativo y lo positivo a modo de evaluación para mejorar en las siguientes experiencias y averiguar en qué línea queremos continuar.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

En este apartado me gustaría destacar sobre todo que trabajar desde el enfoque de la Educación para el Desarrollo supone sembrar algo en los niños y niñas, supone proporcionarles una educación que busca favorecer las habilidades, actitudes, destrezas, conocimientos... más importantes para desarrollarse en un ambiente que lucha por la dignidad de todas las personas y la justicia mundial. Personalmente, me replanteo la necesidad de un cambio en el enfoque educativo porque, reconsiderando la finalidad de la educación, opino que podemos crecer en la idea de que se puede construir un mundo más justo.

Simplemente, debemos quitarnos la venda de los ojos y ver que los objetivos, contenidos, competencias, etc. que el currículo educativo marca pueden alcanzarse a través de la ED de una forma mucho más provechosa. Todas las áreas pueden ser trabajadas: la búsqueda de información en distintas fuentes, la lengua, las matemáticas, las habilidades sociales... Todo se puede enlazar con el tema que se esté estudiando en el aula bajo la perspectiva de la ED, la cual aportará al alumnado una visión mucho más real del mundo en el que vivimos. Además de que les servirá para ser más conscientes de que ellos y ellas también pueden cambiar el mundo a mejor, que pueden combatir la injusticia.

Cabe destacar que las leyes educativas recogen los principios de la ED y su importancia, lo que supone que está respaldada y que se le da el peso y el valor suficiente como para ser tenida en cuenta.

Se puede decir que la ED sirve a numerosos propósitos y posee un sinfín de características positivas, por ejemplo, se puede dar en distintos espacios, pues abarca la educación formal, la informal y la no formal; se produce en distintos colectivos, grupos, instituciones que colaboran y cooperan entre sí; promueve las reflexiones pasado-presente-futuro; busca conocer las causas de la pobreza, quiénes son los responsables de ellas, para acabar con la desigualdad social y las injusticias que genera; hace que la persona que se forma con esta perspectiva se comprometa y participe como ciudadana o ciudadano responsable; supone una educación global interdisciplinar; las metodologías empleadas son participativas y democráticas, tienen

en cuenta el aprendizaje significativo, el respeto por el niño y la niña, se basan en valores positivos y generan una mayor cohesión en la comunidad educativa y la participación de las familias.

Por otro lado, la ED se ha ido consolidando en los últimos años en el ámbito local, regional y estatal. Se han incrementado el número de experiencias puestas en práctica, se han incorporado nuevas temáticas y nuevas metodologías y cada vez más se trabaja en red para ampliar el impacto de las acciones que se llevan a cabo. Por lo que no debemos dejar pasar la oportunidad de nutrirnos de otras personas y sus trabajos realizados, de aprender de ellas y enriquecer la labor docente. Comenzar a trabajar desde la ED no supone empezar de cero, siempre habrá quien nos pueda ayudar y dar ideas.

Y por último, algo que debemos resaltar por encima de todo es que la ED es inclusiva, pretendiendo involucrar a muchos sectores de la ciudadanía, por lo que no deja a nadie indiferente. La ED como educación para la ciudadanía cosmopolita, es una educación integral, global y transformadora, basada en mostrar los problemas y sus causas. Se trata por tanto, de una educación problematizadora, entendida como práctica social crítica. Lucha por dotar de dignidad todas las personas y por un desarrollo centrado en ellas, en las personas, dejando atrás la idea del desarrollo centrado en los bienes.

REFERENCIAS

- Argibay, M.; Celorio, G. (2007). *La Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa, Cooperación Pública Vasca (Gobierno Vasco).
- Berruezo, R.; Soto, F. (coord.). (2011). *I Seminario de Innovación Educativa*. Pamplona: Edición no venal.
- Cabanellas, I.; Hoyuelos, A. (1999). Fichas, libros de texto y otras incoherencias escolares. *Revista Infancia*, de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, 55, 29-31.
- Calabuig, C.; de los Llanos, M. (2010). La cooperación internacional al desarrollo. Edición revisada. *Cuadernos de cooperación para el desarrollo, 1*. Valencia: Universitat Poliècnica de València.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (Coords.). (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- Entrevista personal a Raúl López, responsable de la experiencia de ED llevada a cabo en el CPIP de Añorbe (2013).
- Escudero, J.; Mesa, M. (Coord.). (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Madrid: CEIPAZ-Centro de educación e investigación para la paz.
- Escuelas Solidarias. (2012). *Experiencias de los Centros Educativos participantes en Escuelas Solidarias*. Coordinadora de ONGD de Navarra, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, Departamento de Políticas Sociales de Navarra.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Ortega, M^a. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC).
- Proyecto Educativo de Centro. (2012). Colegio Público de Infantil y Primaria de Añorbe, Navarra.
- Salinas, K. (2012). *Historia de la Educación para el Desarrollo en Navarra*. Pamplona. Proyecto fin de master, inédito.

Unceta, K. y Yoldi, P. (2000). *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*. Cooperación Pública Vasca, Gobierno Vasco.