

Presentación

Educación para el desarrollo

El grupo de Educación de la Universidad Pablo de Olavide (GEDUPO), y más concretamente el equipo directivo del máster de Educación para el Desarrollo de la UPO, ante la prioridad en los diferentes estamentos de la Administración de utilizar la Agenda 2030 (ONU, 2015) como aval de sus políticas estratégicas, propuso a la editorial este número monográfico, centrado en el estado actual de la Educación para el Desarrollo a 10 años del cumplimiento de las metas y retos planteados para el 2030, como un reto por desarrollar desde la perspectiva de la ciudadanía crítica e inclusiva, aunque, en cierto sentido, algo pesimista. Los objetivos de desarrollo sostenibles (ODS) se plantean, en el 2015, como sustitutos de los objetivos de desarrollo del milenio (ODM), que fueron un hito importante en el año 2000, pero que, desgraciadamente también, ejercieron un impacto final menor del deseado. Esperamos que este número sea una llamada de atención sobre todo el camino que queda por recorrer hasta 2030 para alcanzar estas grandes metas, debido a la incapacidad de los políticos y para, como dice Barandiarán (2017), intentar *odeseizar* las políticas estratégicas.

El contexto en el que hoy ubicamos el desarrollo de la Agenda 2030 y los ODS estaría conformado por la cibernsiedad (Jones, 2003), por la importancia de las redes sociales, la aparición de la inteligencia artificial, el surgimiento de la IV Revolución Tecnológica (4.0) y la demanda de la Educación 4.0 (Domínguez y Álvarez, 2017). En este contexto, la aparición de la COVID-19 ha propiciado que esta revolución tecnológica, que parecía que aún necesitaba de unos años para consolidarse, se haya implantado en pocos días. Una de las consecuencias de este cambio ha sido la aparición, de forma radical y urgente, de la brecha tecnológica, que trae como consecuencia la brecha social y entre países, más profunda y rápida que las revoluciones y los desequilibrios sociales anteriores (Prieto, Domínguez y López Catalán, 2018). Por un lado, desgraciadamente, ha vuelto a potenciar lo local frente a lo global (la crisis económica, el paro y la aparición de mayores porcentajes de grupos vulnerables), pero también ha demostrado que, ante la separación de las personas y las familias, las TIC y las redes sociales se erigen como exponentes positivos de esta nueva generación. Las redes informáticas han posibilitado la comunicación entre

familias, de modo que la generación de mayores se ha incorporado a ellas y ha roto la barrera tecnológica a fin de mantener su relación con hijos y nietos, y han facilitado que muchos trabajos que parecía imposible poder realizar desde casa puedan ser desarrollados de forma virtual y con iguales o mejores resultados que los obtenidos de forma presencial.

Tomando como base las nuevas demandas de la Educación 4.0, en el campo de la educación para el desarrollo estamos obligados a brindar una propuesta diferente y alternativa a esta situación, ampliando nuestra mirada educativa al campo de la cooperación y el desarrollo y aportando un nuevo paradigma y un nuevo modelo que complemente y reubique el concepto de ciudadanía global, con el desarrollo de la ciudadanía crítica inclusiva para empoderar a los grupos más vulnerables a través de las redes sociales. Este nuevo posicionamiento servirá de instrumento de cambio para las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD) como ciberorganizaciones (organizaciones en red). En este concepto de ciudadanía crítica, la inclusión y la utilización de las redes sociales como instrumento de empoderamiento de los grupos más vulnerables tiene como ejes transversales diferentes reivindicaciones de género, cambio climático, consumo responsable y comercio justo, sostenibilidad... A partir de la utilización de las redes sociales estas reivindicaciones se han visto potenciadas a nivel global y han generado que grupos vulnerables se empoderaran y se convirtieran en movimientos globales, como por ejemplo #FridayForFuture, #MeToo, el 15M, la primavera árabe, etc.

Valores y actitudes respecto a los derechos humanos, la solidaridad, el compromiso, la sostenibilidad, la actitud crítica, la emancipación, la concienciación, la ciudadanía crítica, la inclusión, la vulnerabilidad y el empoderamiento, etc. son los cimientos de los ODS y se enmarcan dentro de la Agenda 2030. Es la EpD la que, a través de la formación de estos cimientos y su impacto, puede hacer posible su ejecución, y para ello reivindicamos su espacio en el currículum de la educación obligatoria, bien desde una asignatura propia o bien mediante el uso acertado de las temáticas transversales.

Proponemos un sexto modelo y un tercer paradigma denominado *la ciudadanía crítica e inclusiva para el empoderamiento de los grupos vulnerables a través de las redes sociales*, que se ha configurado en base a dos coordenadas:

- a) Los modelos y paradigmas de la cooperación y el desarrollo propuestos por Boni (2010): comienzo de la cooperación; persistencia de la desigualdad; deuda y década perdida; derechos humanos, y aparición de grandes objetivos. Esta autora, teniendo como referencia a Groves y Hinton (2004), propone clasificar estos modelos en tres paradigmas: asistencia y donación; participación y construcción del partenariado, y derechos y empoderamiento.
- b) En educación podemos reconocer tres grandes paradigmas: eficientista o reproductor (conductista); mediacional o constructivista (fenomenológico), y sociocrítico y político (Shulman, 2019; Domínguez y Álvarez, 2017).

Considerando estas dos coordenadas, vemos de una manera mucho más clara la clasificación de los modelos de EpD que Mesa (2000) denomina *generaciones*: asistencial o caritativa; desarrollista; crítica y solidaria; de desarrollo de derechos humanos y sostenible, y ciudadanía global (trabajadas también por Celorio y López Munain [2007], entre otros).

En base a ello planteamos tres paradigmas:

- a) Asistencialista y reproductor de modelos occidentales o desarrollista (modelos asistencialistas y desarrollista).
- b) Diálogo de cooperación solidaria a través del consenso entre los países en desarrollo y el partenariado (necesidades básicas y modelos solidarios y críticos, así como de desarrollo humano y sostenible).
- c) Ciudadanía crítica inclusiva para el empoderamiento de los grupos vulnerables a través de las redes sociales en el marco de la cibersociedad (modelo de ciudadanía global crítica e inclusiva para la emancipación y el empoderamiento) (Prieto, Domínguez y López Catalán, 2018). Este tercer paradigma y sexto modelo se han convertido en el eje de este número monográfico.

Desde el prisma de que los modelos y los paradigmas se pueden superponer en un momento como alternativas válidas para diferentes estrategias, organizaciones y contextos, se ha elaborado este número monográfico con las diferentes aportaciones de especialistas en el ámbito, recogiendo experiencias y buenas prácticas en este campo, así como su relación con el nuevo planteamiento de la Educación 4.0.

Desde la perspectiva del modelo de ciudadanía global, el profesor Douglas Bourn, del University College London (IE) y director de la revista *International Review of Education for Development and the Global Learning*, plantea en este trabajo cuales son las *skills* o habilidades globales en esta época del post-colonialismo y sus valores desde la perspectiva de la pedagogía crítica. Para definir las hace un análisis de la evolución de la EpD desde los años 30, pero especialmente desde los años 70 y de la aparición de los valores como los derechos humanos, la sostenibilidad, la paz y la prevención de conflictos y como desde el 2016 se ha creado la necesidad de pensar desde lo global en lo local y desde lo local en lo global. Desde estas dos coordenadas resalta que las habilidades globales, que son fundamentales para la formación de los futuros ciudadanos, son las siguientes: capacidad para relacionar lo local con lo global y de otras partes del mundo; aceptación de perspectivas distintas en una visión global que les permita respetar, escuchar, valorar y comprender el impacto de las fuerzas globales; utilización crítica y reflexiva del uso de las TIC; capacidad de trabajar en grupo con diferentes perspectivas para cambiar las propias opiniones de forma cooperativa, y confianza, creencia y voluntad de querer buscar y hacer del mundo un lugar más justo y sostenible.

Dentro de este mismo modelo de la ciudadanía global, pero desde la perspectiva de lo local a lo global aplicado al campo de un tema transversal como

es la ciudadanía y los derechos del niño, contamos con la experiencia de un organismo internacional: UNICEF. Esa aportación la presentan la Dra. M.^a Ángeles Espinosa, profesora de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), miembro del comité de UNICEF-España y directora del Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA); D. Ricardo García Pérez, que fuera presidente de UNICEF-Andalucía, y la Dra. Almudena Martínez Gimeno, profesora de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (UPO). Estos tres autores hacen una evaluación del Programa de Formación de Postgrado del Proyecto de Ciudades Amigas de la Infancia. Este programa se basó en las propuestas de Amartya Sen y del Programa de Naciones Unidas del PNUD, contextualizado en los derechos humanos y los derechos de la infancia. En este contexto, en el año 1990 tuvo lugar la Declaración de los Derechos del Niño, y la Federación de Municipios y Provincias (FEMP), junto con UNICEF y la UAM, pusieron en marcha este programa de Ciudades Amigas de la Infancia. Los autores centran este trabajo en la evaluación de dicha iniciativa por parte de los formadores participantes. En un buen ejercicio de autocrítica, valoran positivamente la experiencia de educación para el desarrollo como un programa que consiguió los objetivos de adquisición de competencias y una buena percepción y aceptación social y local, sin embargo, según los autores, este programa y sus participantes no gozaron del reconocimiento del entorno ni tuvieron el impacto que esperaban.

El tercer artículo lo ubicamos dentro del paradigma de transición entre la ciudadanía global y la ciudadanía crítica, como empoderamiento de los grupos vulnerables de un país con grandes dificultades para promocionar, como es Nicaragua, y centrándose en una temática clave como es la educación para la salud y la lucha contra el sida (VIH), que los autores denominan *una epidemia concentrada*. Este trabajo viene de la mano de los profesores Dr. Agustín Morón, director del Departamento de Educación de la Universidad Pablo de Olavide (UPO); el Dr. David Cobos Sanchiz, de la misma institución y experto internacional en materia de educación para la salud, y la profesora Karla Patricia Castilla, doctora de la Universidad Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua), experta en educación para la salud y parte de la ciudadanía crítica de ese país. Los autores describen el programa de formación de mediadores que se llevó a cabo entre los años 2010 y 2012, financiado por el Plan Director de la Cooperación Española (2009-2012). En el programa participaron y se implicaron tres Ministerios: Educación, Salud y Trabajo (MINED, MINSA, MITRAB), además de otras organizaciones locales y de la Administración. En este programa se formaron a dichos mediadores mediante una serie de talleres organizados en tres fases (diagnóstico, posicionamiento y compromiso), dotándoles a su vez de material didáctico y desarrollando programas radiofónicos como recursos para ejercer su rol de mediadores, de los cuales participaron 299. Las conclusiones a las que llegaron fueron: la consecución del compromiso inicial de estos participantes con la necesidad de concienciar del problema y sus consecuencias a su entorno inmediato, que ya es un paso clave, así como la capacitación de los mismos para responder a las demandas a pesar de las limi-

taciones del país y del entorno. Sin embargo, lo más importante es que los miembros de este grupo de profesionales mediadores formados se han convertido en agentes de cambio (ciudadanía crítica inclusiva para empoderar a grupos vulnerables) respecto a este problema y a otros de salud mediante la educación en el entorno, rompiendo así con los tradicionales planes asistenciales.

El cuarto trabajo estaría dentro de nuestra propuesta del tercer paradigma, puesto que se centra en la ciudadanía crítica y el empoderamiento de los grupos vulnerables mediante las redes sociales. Se trata de un estudio comparativo internacional conducido por las profesoras M.^a Jesús Martínez Usaralde y Carmen Lloret, de la Universidad de Valencia. En su artículo analizan críticamente las políticas sectoriales de la ayuda oficial al desarrollo (AOD) y la financiación de los diferentes sectores dentro de ella mediante una comparación con otros países. Las autoras plantean este enfoque en el marco de lo que Barandiarán (2017) denomina *odeseización*, profundizando en el ODS 4 vinculado con la educación de calidad. El desarrollo de este estudio los lleva a concluir que, para que la AOD sea eficaz se necesita la definición de normas y el análisis de los planes institucionales; el reparto de recursos equitativos y para la inclusión, además de la evaluación de los programas y la retroalimentación para nuevas estrategias. Este planteamiento más eficaz de la AOD posibilitaría el desarrollo del ODS 4 desde un punto de vista más integral, inclusivo, equitativo, sostenible y vinculado al desarrollo humano de las capacidades.

El último artículo se centra en describir y analizar, desde el último modelo y tercer paradigma, la evaluación y el impacto que ha ejercido en el alumnado el único máster oficial de educación para el desarrollo en España, el máster en Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz, que se imparte en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla. Este trabajo está desarrollado por los docentes de dicha universidad: el Dr. Guillermo Domínguez Fernández, director del máster; la Dra. Esther Prieto Jiménez, coordinadora académica del máster, y el Dr. Luis López Catalán, director de proyectos de UNICEF y responsable de calidad del máster. El trabajo analiza los 10 años de implementación del citado máster y como, fundamentándose en los diferentes modelos y paradigmas de la EpD, los objetivos han ido evolucionando, puesto que se iniciaron en la ciudadanía global (Mesa, 2000) con una perspectiva sociocrítica (Domínguez y Álvarez, 2017) y han llegado hasta el actual modelo de ciudadanía crítica inclusiva para el empoderamiento de los grupos vulnerables mediante las redes sociales. Esta perspectiva los ha llevado a articular un modelo pedagógico, así como un modelo curricular y de transferencia e impacto. Estas tres dimensiones son las que les sirven para evaluar el máster a partir de la valoración del alumnado sobre tres campos que confirman, en parte, su consecución:

- a) La concienciación del alumnado respecto a los valores de la EpD, considerándose cada vez más ciudadanía crítica, comprometida con organizaciones y desarrollando acciones específicas en sus puestos de trabajo (modelo educativo y pedagógico).

- b) La adquisición de las competencias básicas que responden a tres perfiles bien definidos: formador de EpD, técnico de proyectos de EpD y directivos de organizaciones e instituciones de EpD (modelo curricular).
- c) La transferencia y el impacto de lo que han aprendido les lleva a ampliar sus posibilidades de empleabilidad, ocupando cargos directivos en varias ONG o incorporando proyectos de EpD al sistema educativo público mediante la superación de las oposiciones en los tres niveles de primaria, secundaria y universidad. Todo ello ha servido de empoderamiento tanto del propio alumnado como del máster, que hoy ya cuenta con una red de profesorado y de colaboradores egresados, comprometidos y formados en el ámbito de la educación para el desarrollo.

Como cierre de esta introducción queremos aprovechar la oportunidad que nos brinda esta situación de confinamiento de la COVID-19, donde se ha puesto de manifiesto que una calle, un balcón, un vecino consciente de su ciudadanía solidaria y crítica puede romper con todo lo negativo del aislamiento, emocionando y salvando situaciones afectivas y personales. Se ha creado una conciencia colectiva de esperanza y de contagio de valores. Se ha abierto una ventana al mundo mediante las redes sociales, que han aportado un toque de esperanza acercando realidades distintas, como podría ser un simple testimonio de un superviviente al hablar con sus familiares, y elevar la profesionalidad de un colectivo, lejos de su remuneración y sus condiciones precarias, al compromiso y a la implicación de salvar vidas. Este es el impacto que ha causado esta pandemia en la educación para el desarrollo y que nos debe hacer replantear y reformular el camino a seguir para la consecución de esas metas globales a diez años de cumplir el plazo establecido para alcanzarlas.

Esperemos que, después de esta situación de la COVID-19, cambiemos, pero si no cambiamos, que como mínimo hayamos aprendido que son necesarios unos ciudadanos solidarios, críticos, comprometidos, implicados con la inclusión y los grupos vulnerables, a favor o en contra de las actuaciones del poder establecido, pero que se comporten responsablemente como individuos de lo local en lo global. De ahí la importancia suprema que radica en la formación en educación para el desarrollo, y en estos momentos mucho más.

Esther Prieto Jiménez

Universidad Pablo de Olavide

Coordinadora académica del máster en Educación para el Desarrollo



Guillermo Domínguez Fernández

Universidad Pablo de Olavide

Director del máster en Educación para el Desarrollo



Referencias bibliográficas

- BARANDIARÁN, M. (2017). La Universidad como agente en la promoción del desarrollo humano. *E-dhc*, 8, 44-55.
- BONI, A. (2010). El sistema de la cooperación internacional al desarrollo: Evolución histórica y retos actuales. En C. CALABUIG y M. LLANOS GÓMEZ-TORRES (eds.). *La cooperación internacional para el desarrollo*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Cuadernos de Cooperación para el Desarrollo, 1.
- CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (coords.) (2007). *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- DOMÍNGUEZ, G. y ÁLVAREZ, F.J. (2017). La formación inicial del profesorado de educación secundaria como ámbito de la didáctica y la organización. En A. MARTÍNEZ, G. DOMÍNGUEZ y F.J. ÁLVAREZ (eds.). *La Educación Social, un ámbito del currículum por construir desde la didáctica y la organización educativa*. Madrid: Síntesis.
- GROVES, L. y HINTON, R. (2004). *Inclusive aid: Changing Power and Relationship in International Development*. Londres: Earthscan.
- JONES, S.J. (2003). *Cibersociedad 2.0: Una nueva visita a la comunidad y la comunicación mediada por ordenador*. Barcelona: UOC.
- MESA, M. (2000). *Generaciones de Educación para el Desarrollo*. Madrid: Popular.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución 70/01*. Recuperado el 18 de mayo de 2019, de <<https://undocs.org/es/A/RES/70/1>>.
- PRIETO-JIMÉNEZ, E.; DOMÍNGUEZ-FERNÁNDEZ, G. y LÓPEZ-CATALÁN, L. (2018). La sexta generación de educación para el desarrollo: Un cambio de paradigma necesario para la innovación socioeducativa. En E. LÓPEZ-MENESES, D. COBOS-SANCHIZ, et al. (eds.). *Actas del III Congreso Internacional de Innovagogía*. Sevilla: AFOE.
- SHULMAN, L. (2019). Aquellos que entienden: Desarrollo del conocimiento en la enseñanza. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 269-295.