

Volumen 75/2 – 2020 – número 297

Revista de Fomento Social

Hoiß • *Transdisciplinary Collaboration in ESD Teacher Education Programs*

Tonon y Molgaray • *La educación para el desarrollo en el nivel de posgrado: la propuesta pedagógica de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo, Argentina*

Digón Regueiro, Pérez Crego, Cruz López y Méndez García • *Mapeando colaborativamente las experiencias de educación para el desarrollo y ciudadanía global*

Mora Jauregui y Hermosín Mojeda • *Análisis descriptivo de un proceso de implementación de Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional*

Vela Eiden • *Knowledge Exchange Partnerships on Global Citizenship Education at Bridge 47 – Building Global Citizenship*

Coelho, Sianes y Vela Eiden: • *Diálogo trinacional sobre el proyecto Bridge 47*



Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en la Agenda 2030:
aprendizajes y retos para la colaboración entre actores

Con el apoyo de



Revista de Fomento Social

RFS

La *Revista de Fomento Social* aborda temas relacionados con un acercamiento multidisciplinar del desarrollo, abordado desde campos tan diversos como la economía, el derecho, la comunicación, la educación, la sociología, las relaciones internacionales, la salud, la política o la ingeniería, entre otros, con una especial atención a la dimensión ética implícita en todos ellos.

La *Revista de Fomento Social* se publica en la Universidad Loyola Andalucía.

La *Revista de Fomento Social*, creada en 1946 por los jesuitas del centro Fomento Social (fundado en 1926), pretende orientar desde una óptica cristiana los problemas de nuestro tiempo.

Director

Vicente González Cano (vgcano@uloyola.es)

Editor

Antonio Sianes Castaño (asianes@uloyola.es)

Consejo de Redacción

Ildefonso Camacho Laraña S. I. (Universidad Loyola Andalucía)

Emma Camarero Calandria (Universidad Loyola Andalucía)

Jorge Díaz Lanchas (Universidad Loyola Andalucía)

Pablo Millán Gata (Universidad Loyola Andalucía)

María Luisa Ramos Rollón (Universidad Complutense de Madrid)

Eva M^o Vázquez Gómez (Universidad de Córdoba)

Lilian Volcán (University of Oxford)

Administración

Pablo Fernández Arboleya (pfernandez@uloyola.es)

Administración de la página web

Francisco Cortés Martínez (fcortes@uloyola.es)

La *Revista de Fomento Social* no se identifica necesariamente con las opiniones expresadas por los autores.



Universidad
LOYOLA

Publicación cuatrimestral
sobre desarrollo

**EDICIÓN, REDACCIÓN
Y ADMINISTRACIÓN**

Escritor Castilla Aguayo, 4
14004-CÓRDOBA
Tel.: +34 957 22 21 00
www.uloyola.es

www.revistadefomentosocial.es

ISSN: 0015-6043
(versión impresa, hasta 2018)

ISSN: 2695-6462
(versión electrónica)

DEPÓSITO LEGAL:
N-1.437-1958

FORMATO DE EDICIÓN:
Gráficas Cañete, S.L.

Polígono Industrial Quebracastillas
Avda. de Alemania, 7
Tel./Fax: 957 67 09 66
14850 Baena (Córdoba)
graficascanete@graficascanete.es

Bridge 47 was created to bring people together to share and learn from each other. We mobilise civil society all around the world to do their part for global justice and eradication of poverty with the help of Global Citizenship Education. We believe everyone can change the world. With the help of Global Citizenship Education, we can learn to do things better, to live by values that make a difference. Global Citizenship Education encourages us to reflect upon our as-sumptions, make informed decisions and demand policies that create a more fair and equal world.

Revista de Fomento Social

ÍNDICE

PREFACIO	173
-----------------	------------

ESTUDIOS	177
-----------------	------------

■ Christian HOIß: <i>Transdisciplinary Collaboration in ESD Teacher Education Programs</i>	177
■ Graciela TONON, Damián MOLGARAY: <i>La educación para el desarrollo en el nivel de posgrado: la propuesta pedagógica de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo, Argentina</i>	199
■ Patricia DIGÓN REGUEIRO, Cristina PÉREZ CREGO, Laura CRUZ LÓPEZ, Rosa M ^a MÉNDEZ GARCÍA: <i>Mapeando colaborativamente las experiencias de educación para el desarrollo y ciudadanía global</i>	217
■ Begoña MORA JAUREGUALDE, Manuel Jesús HERMOSIN MOJEDA: <i>Análisis descriptivo de un proceso de implementación de Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional</i>	243

NOTAS	271
--------------	------------

■ Talia VELA EIDEN: <i>Knowledge Exchange Partnerships on Global Citizenship Education at Bridge 47 – Building Global Citizenship</i>	271
■ La Salete COELHO, Antonio SIANES, Talia VELA EIDEN: <i>Diálogo trinacional sobre el proyecto Bridge 47</i>	279
■ <i>Bridge 47 Target 4.7 Roadmap</i>	291



N° 127, 2019/1

Promotio Iustitiae

Secretariado para la Justicia Social y la Ecología (SJES), Curia General de la Compañía de Jesús, Roma - Italia

Derechos de los indígenas y ecología integral:

Amazonia, Grandes Lagos y Bosques Asiáticos



PREFACIO

El número actual de la Revista Fomento Social supone el resultado de un proceso de trabajo colaborativo con la Revista Sinergias ED, de Portugal, con la que se ha coordinado un monográfico conjunto titulado “Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en la Agenda 2030: aprendizajes y retos para la colaboración entre actores”.

El monográfico se ha lanzado en el marco del proyecto europeo Bridge47 – Building Global Citizenship, que tiene por objetivo movilizar a la sociedad civil global para contribuir a la justicia global y la erradicación de la pobreza a través de la Educación para el Desarrollo y la Educación para la Ciudadanía Global (ED/ECG). Este proyecto, aún vigente, proporciona un espacio para que las organizaciones de la sociedad civil, activistas, académicas y otras personas interesadas puedan interactuar entre sí, intercambiando información y recursos para desarrollar enfoques nuevos e innovadores para la ED/ECG, en el contexto del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, específicamente en su meta 4.7 (que sirve de inspiración para el nombre del proyecto).

Una de las formas encontradas para operacionalizar estos esfuerzos conjuntos de promoción y creación de nuevas alianzas han resultado ser las redes de intercambio de conocimiento, llamadas Knowledge Exchange Partnerships. Las personas detrás de Revista de Fomento Social y Sinergias-ED pertenecemos, junto con numerosos colegas de España y Portugal, a la KEP Ibérica. En ese marco, en verano de 2019, acordamos lanzar un monográfico conjunto cuyo foco temático fuese la Educación para el Desarrollo y la Educación para la Ciudadanía Global (ED/ECG) desde la perspectiva de la colaboración entre actores.

Parece claro que la ED/ECG se han visto reforzadas en la Agenda 2030 con la inclusión del objetivo 4.7. En este, se ve reflejado también el enfoque multifactor que permea toda la Agenda 2030, por lo que consideramos que cabía preguntarse: ¿Cómo favorecemos este tipo de colaboraciones orgánicas? ¿Podemos compartir

dificultades, pero también aprendizajes? ¿Es posible identificar buenas prácticas? ¿Estamos incorporando en estas una mirada crítica capaz de afrontar los desafíos actuales

Desde los equipos de redacción de las revistas consideramos que, a fin de que la ED/ECG puedan mejorar su eficacia en la sensibilización y toma de conciencia de la ciudadanía respecto a las cuestiones de desarrollo, y con el objetivo de que siga teniendo el importante papel de promoción y apoyo al Desarrollo necesario para ocupar un espacio privilegiado en la Agenda 2030, podríamos colaborar organizando un monográfico para dar difusión a estudios en torno a estos temas.

Con estos objetivos en mente, en septiembre de 2019 se lanzó un llamado a artículos por parte de las dos revistas, que solicitaba artículos en las siguientes temáticas; i) qué nuevos espacios abre la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible para la ED/ECG; ii) cómo articular las políticas de ED/ECG en un entorno de políticas multinivel que van de lo local a procesos de integración supranacional; iii) qué canales y espacios están favoreciendo la colaboración efectiva entre actores en el diseño de las políticas de ED/ECG; iv) qué procesos y experiencias concretas de ED/ECG se pueden destacar como buenas prácticas; o v) qué retos enfrentan los actores a la hora de diseñar e implementar de manera coordinada acciones de ED y ECG.

El llamado a artículos recibió 19 propuestas de abstract, de los cuáles fueron seleccionados 12 para enviar el artículo completo a evaluación. Recibidas 10 de estas contribuciones, finalmente 8 han sido aceptadas para publicación, repartiéndose equitativamente en cada revista la publicación de 4 trabajos.

Además del dossier dedicado a artículos científicos, ambas revistas publican tres textos comunes: i) se presenta el artículo Alianzas de intercambio de conocimientos sobre educación para la ciudadanía global en Bridge 47 – Building Global Citizenship; ii) un diálogo entre La Salette Coelho, de la Comunidad Sinergias ED, Antonio Sianes, de la Fundación ETEA de la Universidad Loyola Andalucía, y Talía Vela-Eiden, representante del proyecto Bridge 47 en EADI, en el que se reflexiona sobre las oportunidades creadas por el proyecto mencionado y la constitución de esta asociación de intercambio de conocimientos entre España y Portugal; iii) y la presentación del documento Hoja de ruta del objetivo 4.7, desarrollado dentro del alcance del proyecto mencionado.

Nos gustaría que este trabajo colaborativo “entre revistas” ilustrara el potencial para construir sinergias entre diferentes agentes de la sociedad civil, la academia

y más allá, con el fin de compartir, co-crear y movilizar conocimientos, recursos, prácticas y experiencias que, integradas, busquen fomentar el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En “Educación para el desarrollo y la ciudadanía global en la Agenda 2030: aprendizaje y desafíos para la colaboración entre actores”, el lector encontrará no sólo experiencias sobre ED/ECG, encontrará ante todo el potencial creativo y constructivo de colaboración que en estas áreas puede y debe promoverse para la construcción de puentes que nos lleven más allá en la construcción de realidades de justicia social, ciudadanía y paz. Como dice el proverbio: si quieres ir rápido, camina solo; si quieres llegar lejos, ve acompañado.

116 **REVISTA DE ESTUDIOS REGIONALES**

2ª EPOCA Septiembre-Diciembre 2019

SUMARIO

I. Artículos

- Marta Pérez Ibáñez, Isidro López-Aparicio Pérez** Actividad artística y precariedad laboral en Andalucía: análisis a partir de un estudio global
- Óscar Luis Alonso Cienfuegos, Ana Isabel Otero Sánchez** Un análisis espacio-temporal de la política agraria común en Asturias para el periodo de programación 2007-2013 y su incidencia en el empleo
- María Concepción Pérez-Cárceles, Minerva Martínez-Martínez** Dimensiones del resultado académico en la Prueba de Acceso a la Universidad en España
- Segundo Abrahán Sanabria Gómez** Microdinámica evolutiva de los desequilibrios económicos regionales: una propuesta metodológica
- Blanca Avellón Naranjo** Un modelo no paramétrico de evaluación de la eficiencia en la gestión tributaria aplicado a las Delegaciones territoriales españolas
- Dionisio Buendía-Carrillo, Elías Melchor-Ferrer** Segmentación de municipios andaluces según el coste efectivo de los servicios públicos: el caso del alumbrado público
- Maria Consuelo Colom Andrés, Maria Cruz Molés Machí** Independencia residencial, dedicación laboral y fertilidad de los jóvenes españoles. Un análisis por comunidades autónomas

ESTUDIOS

Transdisciplinary Collaboration in ESD Teacher Education Programs

Dr. Christian Hoiß¹

Abstract: Putting Education for Sustainable Development (ESD) into effect will become a major task for the 21st century, particularly for future teachers who are expected to participate in ESD but whose studies often do not prepare them for this task. This article responds to the question how collaboration in teacher education can help bridge that gap and how it can contribute to the transdisciplinary demands of ESD. It assumes an essential role in enabling collaborative spaces of dialogue and transfer of knowledge between educators and students of all academic disciplines, schools, universities, local stakeholders, and CSO. This specifically includes perspectives from the Global South.

Presenting the certificate program “*el mundo* – ESD in university level teacher education” (LMU Munich) as an example for collaborative ESD practice, the article identifies and presents four central fields of transdisciplinary collaboration in teacher education: content-related, institutional, and biography-affecting collaboration, as well as collaboration in pedagogical-didactic contexts.

Key words: *Education for Sustainable Development, teacher education, planetary boundaries, collaboration, interdisciplinarity, transdisciplinarity.*

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2020.

Fecha de admisión definitiva: 15 de junio de 2020.

¹ Ludwig-Maximilians-University Munich, Germany.

Collaboration transdisciplinaire dans les programmes de formation des enseignants en EDD

Résumé: La mise en œuvre de l'éducation au développement durable (EDD) deviendra une tâche majeure pour le 21^e siècle, en particulier pour les futurs enseignants qui sont censés participer à l'EDD mais dont les études ne les préparent souvent pas à cette tâche. Cet article répond à la question de savoir comment la collaboration dans la formation des enseignants peut aider à combler ce fossé et comment elle peut contribuer aux exigences transdisciplinaires de l'EDD. Il assume un rôle essentiel en permettant des espaces de collaboration de dialogue et de transfert de connaissances entre les éducateurs et les étudiants de toutes les disciplines universitaires, les écoles, les universités, les acteurs locaux et les OSC. Cela inclut spécifiquement les perspectives du Sud global.

En présentant le programme de certification « le monde – EDD dans la formation des enseignants au niveau universitaire » (LMU Munich) comme exemple de pratique de collaboration EDD, l'article identifie et présente quatre principaux domaines de collaboration transdisciplinaire dans la formation des enseignants: en matière de contenu, au contexte de relations institutionnelles, dans le cadre de relations professionnelles qui affectent positivement les biographies académiques, ainsi que des collaborations dans des contextes pédagogique-didactiques.

Mots clé: *Éducation au développement durable, formation des enseignants, frontières mondiales, collaboration, interdisciplinarité, transdisciplinarité*

Colaboración Transdisciplinaria en Programas de Formación Docente EDS

Resumen: La puesta en práctica de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se convertirá en una de las principales tareas del siglo XXI, especialmente para los futuros docentes que se espera que participen en la EDS pero que, por lo general, no han sido preparados para ello durante sus estudios.

Este artículo responde a la pregunta sobre cómo la colaboración en la formación docente puede ayudar a salvar esa brecha y cómo puede contribuir a las demandas transdisciplinarias de la EDS. Asume un papel esencial en la habilitación de espacios de colaboración para el diálogo y la transferencia de conocimientos entre educadores y estudiantes de todas las disciplinas académicas, colegios, universidades, grupos de interés locales y organizaciones de la sociedad civil (OSC). Esto incluye específicamente perspectivas del Sur Global.

Mediante la presentación del programa de certificación "el mundo – EDS en la formación de profesorado de nivel universitario" (LMU Munich) como ejemplo de práctica de colaboración EDS, el artículo identifica y presenta cuatro ámbitos principales de colaboración transdisciplinaria en la formación docente: colaboraciones en materia de contenido, en el contexto de relaciones institucionales, de relaciones profesionales que afectan positivamente sus perfiles académicos y de colaboraciones en contextos pedagógico-didácticos.

Palabras clave: *Educación para el Desarrollo Sostenible, formación docente, fronteras planetarias, colaboración, interdiscipliniedad, transdiscipliniedad*

I. Introduction: the planetary boundaries

Even though global transformations have always been the default mode for life on Earth, the past decades have shown a new quality of change². For 12,000 years mankind has been able to take advantage of an ecological niche in order to spread all over the world and steadily increase its global impact. This, geologically speaking, very short phase of the so-called Holocene is the only state of the Earth which is known to sustain our species (cf. Gerten & Schellnhuber 2016, 11). Any changes of its global systems (atmosphere, hydrosphere, biosphere, geosphere) automatically pose an existential risk for mankind since no one can predict whether we will be able to adapt accordingly.

And yet, a massive destabilization of life-sustaining global systems has been initiated in the 1950s, a process which is often referred to as the *Great Acceleration*. It is characterized by an exponential consumption of resources mainly in the Global North: An exponential rise for example in water, paper and fertilizer consumption, as well as in tourism, telecommunication or transportation worldwide has caused dire problems in global earth systems like tropical forest loss, decreasing biodiversity, climate change or ocean acidification to name only a few. The exponentially growing graphs are popularly referred to as hockey stick curves (cf. Steffen, Broadgate, Deutsch et al. 2015). Population growth and changes in lifestyles have amongst others accelerated these socio-economic and earth systemic effects.

A sustainable development for all mankind, future generations in particular, can consequently only be reached if the consumption of resources are reduced and limited to keep a "safe operating space for mankind" (Rockström, Steffen, Noone et al. 2009, 472). This operating space limits human activity by accepting the so-called *planetary boundaries*, some of which have unfortunately already been crossed. Staying within these boundaries will become the major collaborative challenge for mankind in the 21st century – with our backs against the ropes since the window of opportunity to radically change the human impact on global ecosystems continues to close (cf. UNEP 2013, Xi).

² This article is based on the work within the certificate program "el mundo – ESD in teacher education" at the Ludwig-Maximilians-University Munich which is generously funded by the Federal Ministry of Education and Research. *El mundo* is part of the "Qualitätsoffensive Lehrerbildung", a joint initiative of the Federal Government and the *Länder* which aims to improve the quality of teacher education. The author is responsible for the content of this publication.

2. Education for Sustainable Development and Teacher Education

This is the overall background of the concept of Education for Sustainable Development (ESD) which has been increasingly promoted by the United Nations since the Rio Earth Summit in 1992. The framework of ESD is neither one single theory nor does it converge all existing educational frameworks focusing on global ecological, social, economic and cultural issues. In general, ESD combines two paradigms into a new one: environmental protection and the eradication of poverty. The ecological consequences of human activity on a global and local scale are systematically linked to questions of global justice, poverty, human rights, the distribution of privileges, and the exclusion of the Global South in social, cultural, political and economic areas of life. ESD has been an approach to focus on these interdependent aspects within a pedagogical framework attempting to create a bridge between the theoretically complex, interdisciplinary relations and hands-on practice which aims at empowering people to act according to the goals of a sustainable development (cf. Michelsen & Fischer 2016, 330).

Today, ESD is the key concept intertwining ecological, social, economic, political, and cultural issues on a global scale for learners of all ages and is strategically implemented by the United Nations to develop a world-wide impact in all areas of life. Decision-makers for such a transformation of society are not only to be found in politics, the industry or globally involved institutions. They also exist in educational settings for all ages and qualifications, pre-primary, primary, lower secondary and upper secondary education, higher education institutions (HEI) and all extra-institutional organizations which foster ESD thinking and activities in formal and informal learning spaces.

Teacher education must take a stance on these global issues as well. Given the presented context, the leading question in teacher education must not be *whether* we should give our full attention to the challenges rising with overstepping the planetary boundaries but rather *how*. Accordingly, this article focuses on ESD in teacher education in particular which always has an (indirect) influence on all other educational settings.

As its main objective, it responds to the question how collaboration on various levels can be initiated in teacher education and how it can contribute to the transdisciplinary demands of ESD in light of the current global transformations outlined in the introduction. At the same time, the article addresses the theoretical challenge for ESD to develop a pedagogically sound foundation which is guided

by its own educational principles using Wolfgang Klafki's Education Theory, in contrast to merely following a global political assignment.

Based on the certificate program "*el mundo – ESD in university level teacher education*" (LMU Munich) this article discusses an example for collaborative ESD practice. The article identifies boundaries in ESD teacher education and presents central fields of collaboration which are key to overcome these boundaries with a transdisciplinary and holistic approach.

3. ESD between pedagogy and politics

There is, however, one epistemological constraint which is only brought to one's attention very rarely: ESD is a rather normative pedagogical–didactic approach with a clear set of values at its core, e.g. a strong appreciation of sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non–violence, global citizenship and cultural diversity and various culture's contributions to sustainable development (cf. UNESCO 2019, 7). But since we are dealing with a politically endorsed educational program – the United Nations are as a matter of fact part of a political system – *education as an academic discipline* should be reflecting the assumptions of ESD closely. Education must not be reduced to being a bare extension to political organizations. Education does not want to be functionalized, its actors and institutions should not be seen as a lever for institutional change within the ESD framework. Instead, education approaches these issues and participates in the debates because the engagement between a human being with the world and on this world is at its core, because it is the integral element of education's self–conception (cf. Hoiß 2019, 61–69). This assumption and the implied pedagogical approach are guiding principles for the work presented.

In general, when it comes to identifying relevant content in an ESD context, the academic and practical discourse refer to the Sustainable Development Goals (SDGs) – even though these goals have not primarily been scripted for the educational sector but for all areas of life. The 17 SDGs are "at the heart" of the UN's 2030 Agenda for Sustainable Development and "recognize that ending poverty and other deprivations must go hand–in–hand with strategies that improve health and education, reduce inequality, and spur economic growth – all while tackling climate change and working to preserve our oceans and forests" (UN 2015). 169 sub–goals break down the major global challenges for the 21st century which can be helpful in finding orientation in this wide range of topics and show the complexities

of the world. Among others, these goals focus on topics such as biodiversity and ecosystems, chemicals and waste, desertification, disaster risk reduction, finance, forests, gender equality and women's empowerment, oceans and seas, sustainable tourism, transport, violence against children or water and sanitation³. Education Theory ("Bildungstheorie") can however build a pedagogical–didactic foundation which is not at the mercy of global political interests but aims for a holistic approach. It has the means to address the "characteristic key issues of any era" ("epochaltypische Schlüsselprobleme"; cf. Klafki 2007, 10) while being guided by its own educational principles. The educationist Wolfgang Klafki for example answered the problem of what the "material side", i.e. the contents within the idea of a general education could be, by defining key issues that matter to every human being at any given time. In such an educational framework people acquire the skills and capabilities to grasp collectively shared key issues within their historically constituted present while facing an emerging future (cf. Klafki 1990, 94). They learn how to deal with these "collective tasks, problems and dangers" (Klafki 1990, 94; transl. C.H.) with a spirit of solidarity which is at the base of an individual and a collective feeling of responsibility – not because it is urgent, but because it is a holistic way to enter the world. Teacher education programs, which strive for a holistic educational approach, will be challenged to walk the extra mile and build such a multi-faceted pedagogical foundation despite many structural obstacles (cf. section 5).

Klafki presents the following key issues (cf. 1990, 95–98) and points out that all of them are subject to an on-going process of change. Therefore, they must be updated regularly:

- creating and maintaining global peace in times of nuclear, biological and chemical weapons (today certainly supplemented by the risks of digital warfare),
- environmental protection, reduction of environmentally harmful activities, and developing a stronger awareness concerning the risks of an uncontrolled and irresponsible industrial and technological development and its consequences,
- a permanent democratic control of economic–technological science–driven innovation, including strong and on-going political communication and transparency, as well as the institutionalization of democratic supervisory authorities,
- overcoming socially produced inequality within our own society (e.g. gender inequality, discrimination against people with disabilities) as well as globally

³ For a comprehensive, systemic and very concise collection of sustainability topics see Scott & Vare 2017.

(e.g. differences in power, privileges and prosperity between so-called developed and less developed countries),

- chances and risks of modern information technology,
- the relevance of so-called “I–You–relationships” (Klafki 1990, 97) which contains the area of individual pursuit of happiness, interpersonal responsibility and acknowledging the existence and needs of another person (e.g. in experiences of love, in regard to human sexuality and sexual orientation).

It almost goes without saying that these issues do not stop at national or continental borders; that is why they have to be integrated in a global perspective which always takes the historical context into account (cf. Klafki 1990, 94). They are not only knowledge-based but they also stress the necessity to reflect on one’s own attitudes and values (cf. Klafki 1990, 98).

4. The certificate program “*el mundo* – ESD in teacher education”

The certificate program “*el mundo* – ESD in teacher education” launched at the Ludwig–Maximilians–University Munich in the winter term 2019/20 (see www.lmu.de/elmundo). It is an additional course of studies offered to all students within LMU teacher education who will teach any subject in any type of school. *El mundo* prepares for the challenges of a globalized world and raises awareness for aspects of sustainability in teaching and operating schools. The program takes place parallel to students’ regular course of studies and includes five modules with 30 ECTS in total.

El mundo follows three pedagogical principles which are key in addressing global issues like climate change, global injustice, or biodiversity loss:

- open and nonviolent discourse (with a focus on discourse processes and theory as a basis for value-oriented acting and teaching),
- embracing a multitude of perspectives in an inter- and transdisciplinary context,
- as well as a strong emphasis on self-reflection (individual, collective, pedagogical, didactic).

The project assumes an essential role in enabling spaces of dialogue and transfer of knowledge between educators and students of all academic disciplines as well

as schools, universities, the local administration, and Civil Society Organizations (CSO). Within these spaces, the perspectives of the Global South are especially addressed.

El mundo establishes an innovative approach for environmental and societal communication in pedagogical–didactic contexts and develops a socio–ecologically oriented vision of teacher education in the 21st century. On a local and regional scale, it can serve as an inspiration for educators in various fields and learning settings, encourages students through participatory elements to get involved in ESD challenges and helps develop an authentic role in the teaching process of ESD.

In particular, *el mundo* promotes

- stronger perception and sensibility for the relationship between nature, humans, and their environment through processes of self–reflection
- willingness to shape the direct surroundings (with the university and school environment as a starting point) based on the concept of ESD
- a willingness to actively confront socio–ecological challenges in a globalized world by complex and systematic thinking
- openness for cultural diversity and the development of a global citizenship
- awareness for the special meaning of discourse mechanisms and critical thinking when negotiating value–driven decisions (cf. Stoltenberg & Holz 2017).

One essential premise shall be stated at this point: *El mundo* does *not* suggest that a change in socio–ecological or environmental behavior is supposed to be at the core of a teacher education program. Democratic power–critical considerations do not allow strategic targeting of future educators for any purpose including ESD. It is therefore not trying to convince anybody to change their teaching philosophy and/or teaching environment; it describes guidelines for future teachers who want to establish a culture of sustainability in their educational environment based on an on–going and transparent process of self–reflective judgements.

5. Transdisciplinary Collaboration in ESD Teacher Education Programs

This article particularly responds to the question how collaboration on various levels can be initiated in teacher education settings in HEI and how it can contribute to the transdisciplinary demands of ESD. The following image outlines four different categories of collaboration that are central in describing transdisciplinarity in ESD teacher education.

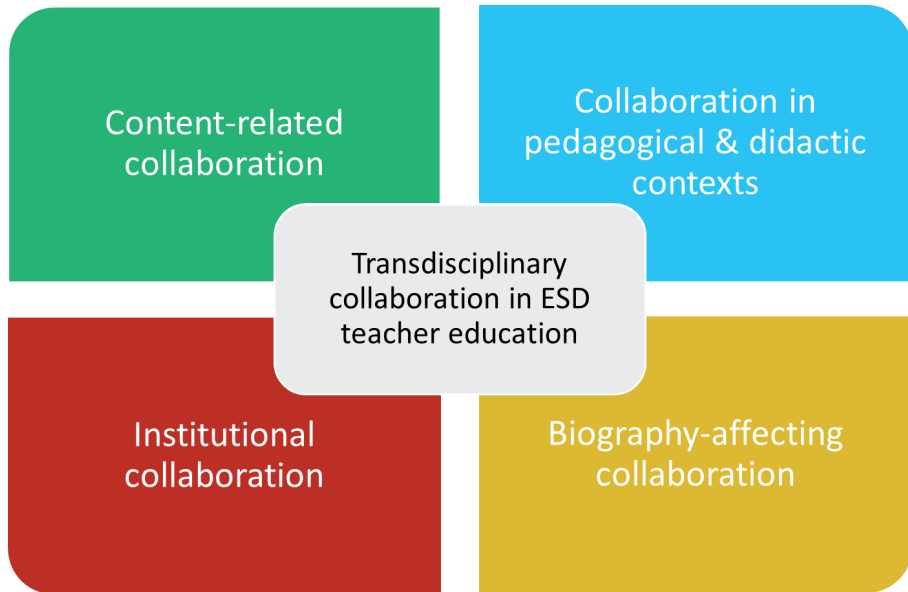


Figure 1: categories of transdisciplinary collaboration in ESD teacher education.

These fields of collaboration have proven vital in the establishment of the above mentioned *el mundo* program and will be explained in the following sections. The categories suggested are certainly interwoven in many ways, as will be shown below. However, their clear-cut separation has epistemological reasons and serves to disentangle some aspects of ESD teacher education which could easily be taken for granted or not considered.

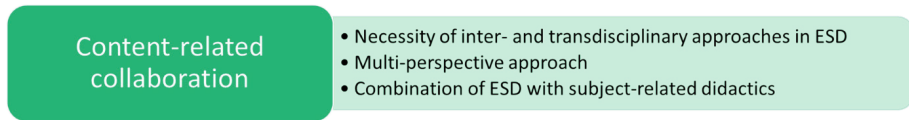


Figure 2: elements of content-related collaboration in ESD teacher education.

Creating an ESD environment that meets the requirements of all spheres of sustainability (ecological, social, economic and cultural) necessarily demands complex and interdependent interaction between various disciplines because sustainability problems in general contain aspects of all fields. Holistic pedagogical approaches like the UNECE framework *Learning for the Future* (2011) or the framework developed by the project *A Rounder Sense of Purpose* (RSP; cf. Farioli, Mayer & del Gobbo 2017) consequently try to combine and interrelate the various theoretical concepts, methods and specific means of problem-solving. This is important to generate a society-driven process to a sustainable development in which any actor (student and teacher) can solve existent problems with a systemic perspective that takes multiple fields of science into consideration (cf. Kruse 2005, 110).

It becomes evident that all these topics are dynamically interwoven and directly linked to other topics (for example chemicals/waste and health). This is also the reason why none of these challenges can be solved by only one or few disciplines or actors. From a pedagogical perspective, it is a *must* to reach beyond single exemplifying topics. According to Klafki's theory (cf. section 3), every topic must have its concrete, exemplifying core, which, however, must always be integrated into a more general context. The same applies to ESD which can be a broad and bright mosaic of topics with single shards of all different shapes and colors. Yet, at the end of the day, ESD students (and teachers!) should be able to see the mosaic as a whole – a task that can only be reached by transdisciplinary collaboration which clearly involves Education Theory as a unifying frame.

Hence, it becomes inevitable to stronger connect all relevant disciplines in ESD teacher education. Climate change, for example, is only at first glance a geographical or meteorological problem. Of course, these disciplines describe the on-going phenomena (and have first brought it to our attention), draw conclusions from a multitude of measurements and model climate scenarios for the foreseeable future. Leaving aside that they need statistics or machine learning to do so, facing climate change also involves any other discipline there is: the medical sector deals with increasing health risks caused by climate change; economists analyze possible shifts in the market; humanities describe climate change as a cultural phenomenon in

language, media, literature, art and music; ethics or law discuss implications and effects of climate change on various systems...

Connecting the various topics of ESD with the conventional content of traditional school subjects is, however, not at all trivial – mainly, because subject didactic related research (e.g. in language learning) is still dormant when it comes to the collaborative challenges of sustainable development. At the same time, at least in the German school system, teachers are still prepared to study between 2 and 4 *independent* school subjects like maths, history, or languages which each focus exclusively on their very field of interest. Traditionally, however, only few disciplines deal with issues related to the field of sustainable development.

This leads to a number of misconceptions: (i) the young student teachers define their role mostly as a teacher of few specific subjects, leaving out any topics and relations that exist beyond the boundaries of their majors and likely define the character of ESD; (ii) in educational institutions it is still widely acknowledged that the subjects which deal with human–nature–relationships (i.e. geography and biology) are the ones in charge of “topics like climate change”, giving an excuse to all other subjects not to get involved; (iii) since ESD issues play at best a marginal role in many subject–related teacher education programs, this could lead to the assumption that the relevance of ESD is not high, otherwise it would be involved in curricula and (state) examinations.

The systematic gap becomes obvious: future teachers are on the one hand expected to participate in ESD. Yet on the other hand there is no specific point in their course of studies which would address the question of how to do ESD and how to relate it to their future students – even though ESD has been added to many curricula in the last decade. Furthermore, because ESD is not visible in any structures of teacher education (faculties, curricula, exams, requirement for academic positions etc.), they contribute to a distorted picture of reality in which ESD is not a relevant issue for future teachers.

Collaboration in pedagogical & didactic contexts

- Discourse-oriented and collaborative approach
- Reflective attitude towards power mechanisms in education
- Participatory approach

Figure 3: elements of collaboration in pedagogical and didactic contexts in ESD teacher education.

For that reason, the teacher education programs should put a strong emphasis on the connection between ESD and subject-related knowledge. Corresponding to the line of argumentation above, ESD cannot be seen only as an “add-on” in a specific subject culture or as a top-down order which has to be exerted due to political pressure. On the contrary, ESD offers a strong potential for innovative transformation for any discipline. It raises questions which can only be solved by a collaborating approach taking the answers of all individual disciplines into consideration. This way the disciplines can contribute new knowledge to existent challenges – a knowledge which is generated from within the core of a discipline (using typical methods and theoretical frameworks). That way the disciplines can develop a genuine contribution to theoretic, empirical and practical research in ESD while at the same time innovating the own field of expertise. This process can ultimately lead to a didactically driven culture of sustainability.

The interdisciplinary field of sustainable development urges education to follow suit and develop suitable theoretical frameworks and methods, if education wants to live up to the idea that scientific knowledge should be at the center of its curricula and guiding its teaching conventions. This chapter will highlight some of the consequences and implication concerning collaborative strategies in educational settings when trying to meet the requirements of interdisciplinarity.

It is rather apparent that the numerous topics in ESD are fuzzy, controversial, and not at all clear-cut. ESD topics are highly normative, also heavily debated in public and usually do not easily find consent among various actors. To give just one example: Even though global climate change is widely recognized as threat to humanity, strategies to tackle the problem vary extremely (e.g. between mitigation and adaptation strategies). While some demand a decreasing consumption of fossil fuels, an instant ban of combustion engines in the car industry or the end of oil-fired heating systems, others fear the loss of jobs in certain industries and oppose such ideas. It quickly shows that a transformation of our society might be desirable in the face of an on-going threat to the planetary boundaries, however, such change does not seem to be desirable to every member of our societies. Further, among the group that promotes change the paths and goals of such a transformation remain somewhat undefined; like so many ethical and political issues, they continue to be subject to negotiations and debates.

Negotiating such issues with an interdisciplinary approach can foster students’ abilities to (at least partially) take on someone else’s perspective (of a person from a different part of the world, other generations or possibly other species and also of a different academic discipline) and to develop the willingness to do so. By

practicing various forms of discourse, students also learn to observe, analyze and negotiate different normative concepts behind various kinds of positions. They learn to critically reflect on their own attitudes, values and positions inside and outside their teacher roles and give thought to the normative impact which ESD has on their disciplines as well as their personal and professional lives.

ESD is *not* likely to be a “feel-good” approach in the classroom. It creates spaces for open discussion, negotiation and solutions but mostly cannot offer straight-forward answers to the challenges of society. Discussions will most likely not lead to clear results, negotiations might not lead to satisfying compromises and there might not be broad agreement within the classroom. The openness of the educational discourse certainly asks a lot from educationists, most of all that they cannot know the result of their classes beforehand. Discourse itself will be the pedagogical goal, rather than a pre-determined result. If they take basic principles of discourse theory seriously, they will collaborate with their students more than teach them the “right” answers (which would be impossible to know!). In addition, since many of the ESD topics also have a strong tendency to align with certain political views, it must be a prerequisite for ESD teaching to reflect on those political implications (cf. Hoß 2019, 246–249). As educationists, we have to learn never to impose our own beliefs and values linked to our ideas of a sustainable development on our students. We have to reflect upon the power dynamics in institutional classroom environments and must not use the classroom as a platform for our own political views. Since transparency is key in ESD, these issues should be addressed with our students.

Authentic collaboration with our students requires all participants to accept differences in world views, strategies and solutions. The social bond between all actors must not be torn despite any disagreements that might occur. When we create such a democratic, transparent and discourse-oriented environment, the classroom can become a collaborative arena in which (scientific) arguments, values and views on the world are openly facing each other. Key principles in such an educational discourse are based on transparency, democracy, appreciation of diversity and diverse points of view, willingness to communicate and engagement in public discourse, readiness for empathy and taking in diverse perspectives on the world.

ESD-oriented teacher education will focus on these issues and raises awareness for the following collaborative challenges:

- addressing characteristic key issues of our time (cf. Klafki) by integrating subject-related knowledge in ESD thus creating “real” collaboration and subject-driven innovative methods

- challenging participants' teaching philosophy and their ideas of their teacher roles particularly regarding a collaborative way of working with their students
- linking ESD-related issues directly to the everyday life of all participants (for example at school) by referring to their individual experiences, means of communication and opportunities to act,
- encouraging students to strong participation along the whole process of their education,
- thus, regularly creating moments of self-efficacy which positively influence students' idea of their teaching personality,
- using student teachers' practical experience in ESD for analytical observations, collaborative feedback, and processes of self-reflection (e.g. by video-graphed lessons organized by the teacher education program or within an internship),
- reflecting the normative and ethical implications of ESD and learning to implement them in the classroom in an appropriate way.

Concerning the collaborative inter- and transdisciplinary challenge it is vital for (future) educators to be able to "identify and express their own values and perspectives and the strengths and limitations of these within a given context related to sustainability" (RSP 2018). It is equally important to stress certain fields of expertise and interest, not trying to get involved in too many different aspects at a time. The collaborative approach should take away the pressure of having to know every single detail in any given field. This is a common misconception of what is expected of an educationist in an ESD context. Collaborating in an interdisciplinary teacher education setting means for example to discuss the ecological footprint with students majoring in mathematics or economics even though I, as the teacher, might not have an academic background in these fields and might be completely dependent on their understanding of the statistics behind different footprint concepts. This process certainly requires trust among all participants and does not define the "teacher" as the gatekeeper of knowledge. At the same time, all participants including the teacher can learn from multiple perspectives.

The participatory approach helps learners to actively share ideas (e.g. for teaching materials or lessons) and experience direct feedback. This can be reached inside the classroom, in experimental lessons, project-based work, internships or other ESD related extra-curricular activities. Students "[r]ecognise their potential contribution towards societal transformations for sustainable development" (RSP 2018) and might even be encouraged to "[p]ropose, facilitate and participate in actions that will trigger transformations of systems and unsustainable practices" (RSP 2018). Such

processes cannot be forced upon people, but they will happen as side-products given a certain interest in students and given a range of opportunities. These opportunities can for example be offered at the start of each seminar with a time slot dedicated to current events, workshops or other activities that invite students to become engaged in the local or regional communities.

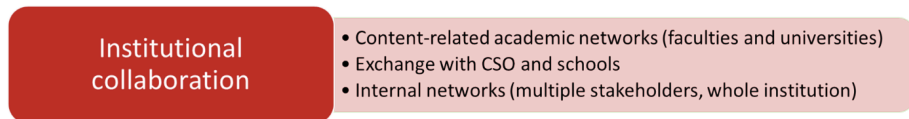


Figure 4: elements of institutional collaboration in ESD teacher education.

In order to bring the content and pedagogy related collaborative opportunities to life and to implement them in academic contexts, it is important to systematically collaborate on an institutional level. Four areas appear to be crucial in this context:

Firstly, one needs to establish strong content-related academic cooperation inside and outside one's own university. Inside your own institution, you have to identify stakeholders who also work in ESD or related fields (e.g. environmental ethics, environmental history etc.) to be able to engage in active discourse, invite people to workshops or similar educational events, integrate their lectures in your own teaching program and build a strong local support network that helps dealing with any up-coming obstacles. Joining region- or nationwide as well as international ESD networks is essential to be informed about latest developments in the field and can help to get advice from other stakeholders who might have dealt with a similar problem a long time ago.

Secondly, regular exchange with other researchers and practitioners in ESD especially with actors outside of HEI helps to reflect your own perspective and notice the shortcomings and limitations but also the strengths of your own approach, discipline and institution. Collaborating, for example, with CSO who have specialized in Global Learning will challenge one's own perspective on cultures, economics, power and privilege profoundly and will help to reflect and deconstruct Eurocentric perspectives and ideologies⁴. Regular collaboration with other researchers in ESD will help to deepen your understanding of the field and get valuable insights in their research focus which usually vary widely from theoretic to empirical or practical

⁴ The list of cited works shows that there is still a lack of diversity in ESD research. More often than not, the white European voice dominates the discourse.

work. Collaboration with CSO will unfold a whole new approach to ESD because they are less likely to work with a scientific focus but are more hands-on using well-established methods and deductively draw conclusions from the outcome of the method used. Much more than educationists from institutionalized backgrounds, they often have an activist approach and let people get insights in their philosophy, their motivation and their effective goals. Many students perceive this as a rather refreshing supplement to the usual observing, analyzing and reflecting academic approach. For academic purposes it is very beneficial due to the number of methods which have often served as an incubator for innovative changes in teacher education courses.

Thirdly, connections with participating local schools show multiple advantages. The schools benefit from young teaching students who –that is the case in the *el mundo* program– get the chance to experiment in a number of ESD related lessons because not only the students get first-hand and up-to-date information on highly relevant topics but also the supervising teachers who quite often do not have the time to stay thoroughly informed in manifold interrelated fields of ESD. Teacher students get practical experience and will have first-hand feed-back on whether their planned lesson reached its goals. In filmed lessons students will additionally receive feedback on various aspects of teaching (e.g. communication style, questioning techniques, discourse behavior) from the school supervisor, the university lecturer as well as their peer students. HEI will also benefit since their impact multiplies when their students teach a new generation of students according to the latest findings and to current academic standards. When observations made within school settings are being documented, discussed and analyzed, the school lesson can again have an influence on the academic work (feedback loop). This transdisciplinary arrangement can strengthen academic research on ESD while at the same time university directly engages with non-academic fields of society and overcomes the much-criticized knowledge gap between academia and society. Thus, teacher education programs can play an important role in promoting spaces of dialogue and knowledge co-creation between HEI and CSO.

Finally, a strong network within one's own institution is key. This network ideally consists of all relevant levels and areas of the institution (*whole-institution-approach*) which at HEI usually contains academic staff, administrative staff including campus operations, students, and governance. Depending on the network's specific goal it can be helpful to get all relevant stakeholders involved (*multi-stakeholder-approach*). In the case of an ESD teacher education program one will need a strong network and many supporters to initiate such a program in the first place. The academic purpose must be presented to governance bodies for a lean structural implementation.

Funding has to be secured for which you will have to involve ministries or other relevant authorities. Student associations should be engaged at an early stage to foster participation at an early stage and take the needs and perspectives of the future participants into account who should benefit most from the program. In addition, collaboration with various faculties should be initiated whose coordinators and staff should be informed about the contents and be willing to support with advertising or opening relevant lectures for the program's participants. They can also provide various experts in ESD related fields who can be consulted for interdisciplinary issues.

Biography-affecting collaboration

- Affirmation and support through visibility of ESD programs
- Horizontal collaboration within one generation of students
- Vertical collaboration between generations of teachers

Figure 5: elements of biography-affecting collaboration in ESD teacher education.

Research on teacher personality and identity strongly suggests the importance of authentic and affirmative role-models. Hence, it is crucial to establish visible ESD programs which can offer such role models. If ESD is not visibly implemented in teacher education, students might also be under the assumption that there are more important issues to deal with and will not see ESD-related questions as an integral part of their own teacher identity. ESD teacher education programs will at the same time support those students who already see the necessity of ESD in teacher education but have not been offered the chance to relate it systematically and academically sound into their education. Feedback to the launch of the *el mundo* program has shown exactly that: students claimed they have been waiting for ESD to become visible in their course of studies and felt somewhat desperate that the institutional sector has not offered them any related courses until then. Students described it as some sort of institutional cognitive dissonance that our Earth seems to be burning, yet teacher education largely decides not to address that problem – even worse: education decides not to discuss with students how to deal with those global challenges as future teachers and consequently risking that another generation of students will not be taught within ESD frameworks. Implementing ESD in teacher education programs can have a strong impact on future teachers' biographies and support them finding an affirmative and appreciating way to integrate ESD related values, attitudes and positions in their self-concept as a teacher.

At the same time, ESD programs in teacher education can be a platform for networking and debate to students who mostly do not have a community. Students have repeatedly stressed the high value of such a program for their own self-concept.

They reported that they very often feel like the “odd-one out”, being marginalized among peers as a teacher student with a strong interest in socio-ecological topics. The feeling intensifies when their education program in addition marginalizes ESD, potentially causing inner tensions regarding their role (as a teacher) in the world. ESD programs in teacher education can have a strong counter-effect. They can address the double marginalization of their students and support their engagement. Furthermore, they can initiate support networks among peer-students that converts their marginalization into active engagement and shared affirmation. It is not unlikely that these networks can have a long-term effect on future teachers’ biographies and their work in ESD. The strong ties that develop between the students and the CSO networks as described above add to this effect. The network built in their ESD programs will also be very beneficial in their future educational work when they can reproduce the collaborative approach in their future classes by reaching out to practicing CSO and colleagues from other schools or institutions.

ESD programs in teacher education can also create an intergenerational link. In their studies, students will discover the historical roots of ESD and that the generations before have not only shown a strong interest in ESD related topics (e.g. the environmental approaches in the 1970s, 80s and 90s, peace education concepts during the Cold war, or Freire’s *Pedagogy of the Oppressed* to name just a few) but laid the groundwork for today’s concepts and thus influencing our own biographies. Today’s students will not only form networks with peers from their generation but also with “peers” from former generations, many of which are still actively engaged in formal and non-formal educational settings and certainly are another group for future collaborations. Intergenerational collaborations in ESD contexts seem particularly important because

- all generations can learn from each other (e.g. by reflecting on successes and failure concerning sustainability issues),
- they will join a debate about their specific needs and wishes which can be very helpful given the current debates on blaming older generations for their failure in climate protection or the younger generation’s fear of a bleak future,
- they offer another perspective which can help solving interdisciplinary challenges,
- they can be very consolidating showing older generations that their educational work will be continued,
- the existence of an engaging younger generation of teachers is proof for the older teacher generations’ educational success.

It becomes obvious that ESD teaching can strongly benefit from *horizontal collaboration* (i.e. peer-to-peer relationships) as well as from *vertical collaboration* (i.e. intergenerational peer-to-peer relationships). Either of them can be equally important in our educational biography.

6. Conclusions

A sustainable development for all mankind, future generations in particular, can only be reached if we stay within the planetary boundaries. In global policy-making, education is intended to be a key factor to align societies with this goal. However, while Education for Sustainable Development (ESD) has become a globally acclaimed approach to do so, critical pedagogical reflection is in order. This article argues that ESD must not be regarded as an educational strategy developed by policy-makers. Education does not want to be functionalized, its actors and institutions should not be seen as a lever for institutional change within the ESD framework. Instead, education chooses to approach these issues and participates in the debates because the engagement between a human being with the world is at its core already. It is the integral element of education's self-conception.

Education needs a pedagogical-didactic foundation from which guidelines for educators can be deduced. This article suggests that the idea of a general education as presented by the educationist Wolfgang Klafki can overcome this theoretical problem. When defining any educational content, the connection between the learner and the world (in any way thinkable) is at the core, laying specific stress to key issues that matter to every human being at any given time. People will acquire the skills and capabilities to grasp these collectively shared key issues within their historically constituted present while facing an emerging future and learn how to deal with the collective tasks of their time with a spirit of solidarity (cf. Klafki 1990, 94). Consequently, educationists act within the ESD framework not because it is urgent, but because it is a holistic way to enter the world.

ESD is the key concept intertwining ecological, social, economic, political, and cultural issues on a global scale for learners of all ages. Thus, it becomes evident that ESD is not a sequence of single topics which each have to be integrated in our curricula. ESD is not likely to be implemented in a linear way. On the contrary, ESD will gather its knowledge and experience from all kinds of disciplines and areas of life. Due to its transdisciplinary, holistic character ESD must not be mistaken for a sheer add-on to existing curricula. ESD has the potential to transform today's

curricula fundamentally. This requires collaborative spaces of dialogue and transfer of knowledge between educators and students of all academic disciplines, educational institutions, local stakeholders, and CSO – spaces which specifically include perspectives from the Global South.

This article shows how such collaboration on various levels can be initiated in teacher education settings in HEI and how it can contribute to the transdisciplinary demands of ESD. Four fields of transdisciplinary collaboration in teacher education could be identified: content-related, institutional, and biography-affecting collaboration, as well as collaboration in pedagogical-didactic contexts. It will certainly be a challenge to tend to all of them at the same time, yet due to their manifold benefits all of them should be taken into consideration from the beginning. Integrating ESD into our current teacher education systems will remain a mammoth task and – if successful – will ultimately transform their systems. And while staying within the planetary boundaries will become the major collaborative challenge for mankind in the 21st century, putting ESD into effect will be the major task for educators.

7. Bibliography

FARIOLI, F., MAYER M., & DEL GOBBO, G. (2017). "Learning for an unpredictable future: what competences for educators". *Enseñanza de las Ciencias, N.º Extraordinario*, 4961–4966.

GERTEN, D., & SCHELLHUBER, H. J. (2016). "Planetare Grenzen, globale Entwicklung". In U. SIMONIS, H. LEITSCHUH, G. MICHELSEN ET AL. (Eds.), *Gesucht: Weltumweltpolitik. Herausforderungen im Anthropozän – Jahrbuch Ökologie 2016* (pp. 11–19). Stuttgart: Hirzel.

HOIß, Ch. (2019). *Deutschunterricht im Anthropozän. Didaktische Konzepte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Munich: Electronic University Publications. (https://edoc.ub.uni-muenchen.de/24608/1/Hoiss_Christian.pdf, accessed on 11 April 2020)

KLAFKI, W. (1990). "Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs". In H.-H. KRÜGER (Ed.): *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft* (pp. 91–104). Opladen: Leske + Budrich.

KLAFKI, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6th ed. Weinheim: Beltz.

KRUSE, L. (2005). "Nachhaltigkeitskommunikation und mehr: die Perspektive der Psychologie". In G. MICHELSEN, & J. GODEMANN (Eds.), *Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation* (pp. 109–120). München: oekom.

MICHELTSEN, G., & FISCHER, D. (2016). "Bildung für nachhaltige Entwicklung". In K. OTT, J. DIERKS & L. VOGET-KLESCHIN (Eds.), *Handbuch Umweltethik* (pp. 330–334). Stuttgart: Metzler.

ROCKSTRÖM, J.; STEFFEN, W.; NOONE, K. ET AL. (2009). "A safe operating space for humanity". *Nature*, 461, 472–475.

RSP – A ROUNDER SENSE OF PURPOSE (2018). Project Website (www.aroundersenseofpurpose.eu; accessed on 11 April 2020).

SCOTT, W., & VARE, P. (2017). "The World We'll Leave Behind. Grasping the Sustainability Challenge". London, New York: Routledge.

STEFFEN, W.; BROADGATE, W.; DEUTSCH, L. ET AL. (2015). "The trajectory of the Anthropocene. The Great Acceleration". *The Anthropocene Review*, 2(1), 81–98.

STOLTENBERG, U.; & HOLZ, V. (Eds.) (2017). *LENA – LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Stand und Entwicklungsperspektiven*. Lüneburg: Leuphana Universität.

UN – UNITED NATIONS (2015). *Sustainable Development Goals*. Project Website (<https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>; accessed on 11 April 2020).

UNECE – UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR EUROPE (2011). *Learning for the Future. Competences in Education for Sustainable Development*. Geneva: UNECE (https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf; accessed on 11 April 2020).

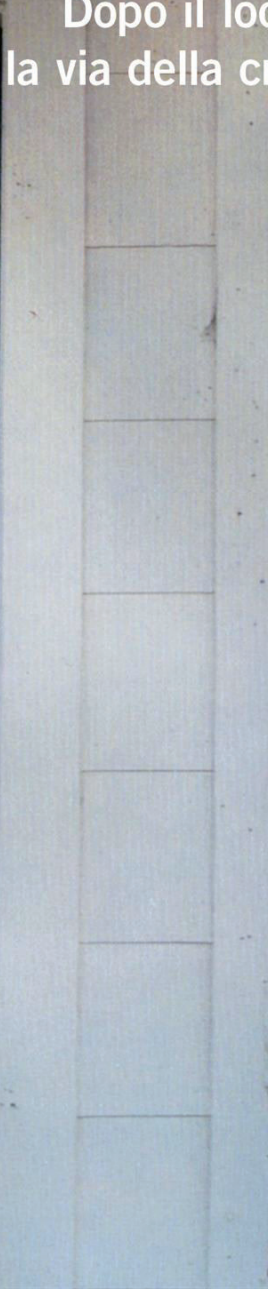
UNEP – UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME (2013). *The Emissions Gap Report. A UNEP Synthesis Report*. Nairobi: United Nations Environment Programme.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2019). *Educational content up close: examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education*. Paris: UNESCO (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372327>; accessed on 11 April 2020).

La violenza sulle donne
è anche on line

Gaël Giraud: mettere la finanza
al servizio della sostenibilità

Dopo il lockdown:
la via della creatività



ESTUDIOS

La educación para el desarrollo en el nivel de posgrado: la propuesta pedagógica de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo, Argentina

Graciela Tonon¹, Damián Molgaray²

Resumen: En este trabajo presentaremos la propuesta pedagógica de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo, Argentina, que es un programa de posgrado que estimula en sus participantes el desarrollo de capacidades de pensamiento complejo y crítico y el compromiso con la realidad social y la diversidad humana. Esta Maestría tiene su eje en la generación de conocimientos que respondan a los problemas de la época con proyección futura; está basado en principios éticos de respeto a las personas, en tanto protagonistas, y a sus derechos; contribuyendo a la formación personal y colectiva, respetando la interculturalidad, la cooperación, la equidad y los derechos humanos. Todas estas características lo señalan como un programa que sigue los lineamientos de la educación para el desarrollo.

Palabras clave: *Educación para el desarrollo, posgrado, sujetos protagonistas.*

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2020.

Fecha de admisión definitiva: 15 de junio de 2020.

¹ Doctora en Ciencia Política. Directora de la Maestría en Ciencias Sociales, del Centro de Investigación en Ciencias Sociales (CICS-UP) y del Journal de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo. Buenos Aires, República Argentina.

² Magíster en Ciencias Sociales. Docente e investigador del Centro de Investigación en Ciencias Sociales (CICS-UP) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo. Buenos Aires, República Argentina.

Development Education at postgraduate level: pedagogical proposal for the Master's in Social Sciences de la Universidad de Palermo, Argentina

Abstract: In this paper we are presenting the pedagogical proposal for the Master of Social Sciences by the University of Palermo, Argentina; a postgraduate program that stimulates in its participants the development of complex and critical thinking skills, and the commitment to social reality and human diversity. This Master's Degree is based on the principle of generating knowledge that responds to the problems of the time while creating a vision for the future; it is based on ethical principles of respect for people and their rights, making them the central focus. It contributes to personal and collective training, promotes interculturalism, cooperation, equity and human rights. All of these characteristics make it a program that reflects the guidelines and fits into the framework of development education.

Key words: *Education for development, post-graduate studies, main subjects.*

L'éducation pour le développement au niveau du troisième cycle universitaire: la proposition pédagogique du Master of Social Sciences de la Universidad de Palermo, Argentina

Résumé: Dans ce document, nous présentons la proposition pédagogique du Master en Sciences Sociales, qui est un programme de troisième cycle de l'Université de Palermo, Argentine, qui stimule chez ses participants le développement de compétences de pensée complexe et critique et l'engagement envers la réalité sociale et la diversité humaine. Ce Master est basé sur l'idée de la génération de connaissances qui répondent aux problèmes de l'époque en créant une projection dans l'avenir ; il se fonde sur des principes éthiques de respect des personnes, en tant que protagonistes, et de leurs droits ; il contribue à la formation personnelle et collective, dans le respect de l'interculturalité, de la coopération, de l'équité et des droits de l'homme. Toutes ces caractéristiques en font un programme qui suit les lignes directrices de l'éducation pour le développement.

Mots clé: *Éducation au développement, études de troisième cycle, sujets protagonistes.*

I. Introducción: acerca de las Ciencias Sociales

El debate acerca de las Ciencias Sociales no es nuevo. Ya hace más de cuatro décadas Schutz (1973) expresaba que el objetivo de las Ciencias Sociales era

lograr un conocimiento organizado de la realidad social [...] tal como lo experimenta el pensamiento de sentido común de los sujetos que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción (Schutz, 1973, p. 75).

Posteriormente, en la década del 90, Dogan y Pahre (1993) señalaban que el escenario internacional mostraba que no existía un consenso acerca de los

contornos de las Ciencias Sociales y que esto generaba la existencia de distintas clasificaciones al respecto.

En el siglo XXI podemos decir que las ciencias sociales

intentan comprender nuestro mundo intersubjetivo como un universo de interpretaciones compartidas sin el cual no puede entenderse la producción y reproducción misma de la realidad social (Nuñez, 2012, p. 51).

En este caso particular, la denominación Ciencias Sociales remite a una definición amplia, no tradicional ni dogmática, que permite la evolución permanente e incluye los problemas sociales actuales y por venir, y que reconoce la innovación como proceso de aportación de lo nuevo en el campo del conocimiento científico.

La Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo se presenta como una propuesta pedagógica de posgrado que tiene como eje el desarrollo de capacidades de pensamiento complejo y crítico, así como su compromiso con la realidad social y la diversidad humana, trabajando desde una mirada innovadora que considera la indexicalidad (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006). Al respecto cabe aclarar que Ruiz Olabuenaga e Ispizua (1989, p. 56) ya habían definido este concepto diciendo que la indexicalidad es la propiedad que revela el significado contextual, mostrando la dependencia de los actos respecto del contexto situacional en el cual los mismos suceden. Asimismo, Sotolongo Codina y Delgado Díaz (2006, p. 90) expresaron que el conocimiento en Ciencias Sociales tiene que estar apegado a los contextos de realidad donde tienen lugar los acontecimientos que modulan las relaciones y el devenir de los procesos sociales.

En la actualidad el debate acerca de las Ciencias Sociales persiste, y lo que queda claro es que más allá de los cambios y de las distintas opiniones, las Ciencias Sociales contribuyen al desarrollo de las sociedades y tienden a posibilitar la definición de cambios en las políticas para facilitar la participación ciudadana, potenciando la democratización del sistema político.

Así pues, en este trabajo se analizarán las particularidades de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo (Argentina) que la identifican como una carrera de posgrado que sigue los lineamientos de la educación para el desarrollo. No se abordará una experiencia en particular, sino el despliegue de la propuesta de esta carrera que lleva ya tres años de existencia. Para eso, primero se hará un breve repaso sobre el rol que asumen las universidades en el siglo XXI, especialmente en regiones como la sudamericana; seguidamente se aportarán algunas claves teóricas sobre la educación de posgrado, precisando en

el enfoque de la educación para el desarrollo. Luego, el texto se adentrará en la estrategia pedagógica de la Maestría para concluir con algunas reflexiones finales.

2. El rol de las universidades en el siglo XXI

Si se interrogara sobre el rol actual que le cabe a la universidad contemporánea en las sociedades democráticas sudamericanas en el siglo XXI, la respuesta conllevaría a reflexionar sobre las particularidades de las sociedades actuales. Influidas por la globalización, signadas por la incertidumbre global y afectadas por la sensación de riesgo cotidiano, la representación colectiva de la educación y, particularmente, de la vida universitaria, estas sociedades parecen convertirse en un nuevo espacio de participación, encuentro, refugio y arena de múltiples desafíos.

Altbach (2009), rescata el importante papel que afrontan las universidades en las sociedades democráticas, especialmente por su tendencia a liderar debates nacionales, tanto de cuestiones académicas, así como también de temas propios de la actualidad local y nacional de los países. En este sentido, el mismo autor subraya la atmosfera intelectual abierta y la promoción de nobles valores como fenómenos subsidiarios de los procesos de construcción y consolidación democrática: entendiendo por democracia aquél régimen político que tiene la capacidad de enriquecer el encuentro razonado, viabilizando discusiones interactivas en donde pueden ser escuchadas voces diferentes y con procedencias distintas (Sen, 2011).

Así, entonces, podría decirse que las universidades se han convertido en instituciones sociales íntimamente involucradas en las diversas áreas de la vida pública de los ciudadanos, con compromisos explícitos frente a las necesidades de la sociedad. Con esto, es importante subrayar el elemento de confianza que recae sobre ellas, convirtiéndolas en un espacio de potencial construcción de ciudadanía. Ciudadanía que, vale decir, ya no podría enunciarse desde su definición clásica o moderna, dado que presenta –hoy– características más contemporáneas, signadas por la presencia de nuevos nichos de identificación de los sujetos. En términos generales, la noción de ciudadanía contempla todas aquellas dinámicas sociales en las que se delinea cierto entramado simbólico de referencia, a través del cual los sujetos se identifican con alguna comunidad de pares, desarrollando diversos tipos de participación que implican, desde el decir de Cortina (2011, p. 98), una especie de “ser con otros”.

A finales del siglo XX, Lechner (1990, pp. 44 y 45), ya advertía la manera en que las rasgaduras de las identidades colectivas tendían a generar nuevas re-

composiciones al margen de las instituciones sociales existentes; decayendo los ámbitos de sociabilidad informal. En esa misma oportunidad, Lechner (1990) se preguntaba acerca de qué “faros” podrían ayudar a iluminar el mundo de las vidas individuales y cotidianas de los sujetos, en función de la vida colectiva en la cual les tocaba transitar. Como reflexión, entonces, valdría la pena pensar hoy cómo, la adaptación progresiva de los modos de conocimiento producidos en la universidad –adecuados a formatos más colaborativos y a la vez más disruptivos de las tradicionales prácticas coloniales del saber– originan formas de integrar nuevos (y antiguos) modos de conocer y de interpretar la realidad.

Las instituciones universitarias se encuentran hoy frente al desafío de viabilizar la producción y difusión de saberes desde lógicas localistas, que se integren a los diálogos globales desde una remozada narración que se atreva también a definir un nuevo tipo de identidad social: atenta a la diversidad cultural como fuente de creatividad, innovación y equidad social.

La participación amplia e inclusiva en la educación superior, según Reiseberg y Watson (2011), se ha erigido como un elemento clave del imaginario ciudadano en términos de justicia social e igualdad de oportunidades, así como también de reconocimiento social.

3. La educación de posgrado enfocada al desarrollo

Considerando la descripción desarrollada en el apartado anterior acerca de las universidades en el siglo XXI, cabe en este momento avanzar en torno a la definición de la educación de posgrado.

Para definir la educación de posgrado es útil recordar la propuesta de Manzo Rodríguez, Rivera Michelena y Rodríguez Orozco (2006) cuando afirmaban que

... es un conjunto de procesos de enseñanza–aprendizaje dirigidos a garantizar la preparación de los graduados universitarios para complementar, actualizar y profundizar en los conocimientos y habilidades que poseen (Manzo Rodríguez et al, 2006, p. 1).

Los mismos autores mencionan que entre las funciones de la Educación de Posgrado se resumen: (a) la actualización, que posibilita la renovación sistemática de los conocimientos y habilidades profesionales a nivel de los avances y el desarrollo científico; (b) la complementación, que viabiliza la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades profesionales no recibidos en sus estudios precedentes o

adquiridos sin la profundización requerida, y (c) la profundización que facilita la obtención de un nivel superior en los conocimientos científico-técnicos y habilidades profesionales en el campo específico de una profesión o de un área concreta de la ciencia y la técnica.

Asimismo, se pueden reconocer los denominados aspectos esenciales de la educación de posgrado, referidos a: la pertinencia social, la actualización y la democratización (Manzo Rodríguez et al, 2006). La pertinencia social es la que concreta el vínculo real de toda concepción posgraduada con problemas nacionales o regionales relevantes; la actualización permite que los estudios de posgrado se vinculen –con un criterio de nacionalización de sus recursos– al desarrollo científico técnico nacional e internacional, y la democratización es la que permite que este sistema educacional se auto-regule a través de la participación activa de sus integrantes (Manzo Rodríguez et al, 2006).

Desde los inicios del siglo XXI, autores como Duderstadt (2010, p. 413) señalaron que ha comenzado una nueva era en la que el conocimiento no solo es necesario para el bienestar social, sino que también es clave para mejorar la calidad de vida de cada persona. Es en este sentido que, tanto la educación como las habilidades de cada sujeto, son consideradas cada vez más asiduamente como las claves de la calidad de la vida personal y de la sociedad en general (Duderstadt, 2010, p. 425). Es por eso que la educación de posgrado, considerada como trayecto educativo de formación y perfeccionamiento que se desarrolla posterior al egreso de los estudios de grado, se ubica en un rol protagónico en las sociedades de este siglo.

Ahora bien, para relacionar la educación de posgrado con el desarrollo, tomaremos la propuesta teórica del Premio Nobel Amartya Sen (1998) quien concibe el desarrollo como un proceso de expansión de las libertades y considera a la participación como una parte constitutiva del mismo. El citado autor (1998) nos alerta acerca de que

aún si se acepta que la consecución de una mayor prosperidad económica es el eje central de los procesos de desarrollo, no se puede olvidar que este supuesto se basa en los valores compartidos por la sociedad (Sen, 1998, p. 92).

En esta línea de pensamiento la educación – así como la atención de la salud– para Sen (1998, p. 81) está más allá de la productividad económica y el bienestar inmediato, ya que el autor reconoce que la formación escolar es vital para el proceso de desarrollo y tiene efectos potenciales sobre el bienestar y las libertades de las personas durante toda su vida (1998, p. 82).

En esta misma línea, también Nussbaum (2012) considera que la educación es valiosa en sí misma, y es una fuente de satisfacción que se mantiene constante en el ciclo vital. La autora explica que la educación ejerce una función central para el desarrollo y para la ejercitación de otras muchas capacidades humanas, razón por la cual ella la denomina como “funcionamiento fértil”, subrayando así todo aquel tipo de funcionamiento que tiende a favorecer –también– a otras capacidades concomitantes (Nussbaum, 2012, p. 64).

Cabe recordar que la educación para el desarrollo surgió ligada a las prácticas de cooperación internacional y sus propuestas tanto teóricas como prácticas han ido evolucionando de forma paralela al avance del debate en torno al desarrollo, proponiendo un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial, facilitando herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad (Celorio y López de Munain, 2007, p. 124).

En este sentido, continuando con los aportes de Sen (2002) valdría decir que la equidad en la educación se vuelve también un factor ineludible de la justicia que subyace a los acuerdos sociales básicos y generales de una sociedad; pues la equidad en la realización (es decir, en las posibilidades de logro), junto a la distribución equitativa de los servicios educativos, son dos piezas fundamentales para complejizar la visión de la igualdad de oportunidades, resaltando, pues, las justas y medidas facilidades sociales de las que dispone cada grupo social en particular para acceder o garantizar su servicio educativo.

La educación para el desarrollo se basa en la persona como centro de la acción educativa y como protagonista de los procesos de enseñanza–aprendizaje; la interculturalidad como propuesta de convivencia y como marco de aprendizaje y cambio cultural; la justicia social, la cooperación, la equidad y los derechos humanos como valores para una nueva ética social y la idea de la educación como herramienta emancipadora, en términos de Freire (Celorio y López de Munain, 2007).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su rol de centro y tribuna para la reflexión intelectual y el debate sobre los nuevos planteamientos de la política y la administración de la educación, plateó claramente (desde 2015) la necesidad de que los sistemas de enseñanza del mundo avancen en una visión humanista de la educación que permita sostener a la humanidad y a su bienestar común. La educación para el desarrollo, entonces, es aquel enfoque pedagógico orientado a contribuir en la elaboración de nuevos modelos de desarrollo, en donde se integren las dimensiones múltiples de la

existencia humana para responder eficazmente a los nuevos y diversos desafíos que impone la realidad contemporánea (como por ejemplo: la irrupción de renovados circuitos de producción y de trabajo, las crisis naturales provocadas por el vertiginoso cambio climático, la profundización de las desigualdades sociales, el desconocimiento a la diversidad cultural y la emergencia de fenómenos chauvinistas, las crisis de refugiados por migraciones masivas, entre otros); valorando los diversos sistemas de conocimientos disponibles entre las culturas del planeta y reconociendo el avance de las fronteras de la ciencia y de la tecnología, sobre todo en materia de nuevos dispositivos y aplicaciones digitales.

En un mismo sentido, la UNESCO (2015) advierte que una real educación orientada al desarrollo debe ir más allá de la mera "distribución" de competencias básicas y compartimentadas que alientan a repensar los entornos de aprendizaje, apostando por enfoques pedagógicos multidisciplinares que contribuyan a forjar en los y las estudiantes contenidos referidos a las dimensiones sociales, económicas y medioambientales que impactan en el desarrollo sostenible de los pueblos. Trabajar en este segundo enfoque será la clave para que la educación pueda convertirse en una herramienta útil desde la cual aprender a vivir en un mundo cada vez más dinámico y complejo.

4. La estrategia pedagógica de la Maestría en Ciencias Sociales

La Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo se presenta como una propuesta pedagógica de posgrado innovadora que incluye lineamientos típicos de una iniciativa para el desarrollo. El diseño curricular de esta carrera intenta provocar una actitud crítica y comprometida con la realidad que no se restringe solamente a lo formal, sino que irradia en compromiso y corresponsabilidad actuante, fomentando actitudes y valores ciudadanos entre sus participantes.

El eje fundamental de la Maestría en Ciencias Sociales es el estudio y la generación de un conocimiento que sirva para dar respuesta a los problemas de la época, así como a la proyección futura de los mismos. En este sentido, ocupan un lugar destacado los principios éticos basados en el respeto a las personas y a sus derechos humanos. Y al hablar de derechos humanos vale rescatar las apreciaciones de Lechner (1983/2013) cuando se refería, en un juego de palabras, al derecho de las personas a tener derechos. De esta manera, los derechos humanos representan ese stock de garantías universales sin el cual el resto de derechos que provee una sociedad democrática no podrían ser efectivamente realizables

Los diversos cursos de la Maestría –tanto obligatorios como optativos– han sido pensados desde una mirada innovadora, que respeta e integra las ideas base de las Ciencias Sociales, al tiempo que avanza sobre nuevos desafíos intelectuales. De esta manera incorpora la reflexión sobre temas teóricos que surgen de los problemas que tienen lugar en esta etapa histórica y se proyectan sobre la integración de nuevos campos temáticos, a saber: el desarrollo humano, la perspectiva de género, la interculturalidad, la calidad de vida, la seguridad, la sustentabilidad, la paz sustentable, las desigualdades, las poblaciones en movimiento, los métodos mixtos de investigación, entre otros. Se trata de un programa interdisciplinario, y en este sentido –siguiendo a Ortiz (2004, p. 144)– podría decirse que

pensar las relaciones sociales insertas en una totalidad significa decir que las fronteras entre las disciplinas no pueden ser rígidas, pues lo contrario implicaría el fraccionamiento de su comprensión.

La propuesta de la Maestría tiene como una de sus metas recuperar y combinar las especificidades/particularidades de las distintas disciplinas que conforman el campo de las denominadas Ciencias Sociales. Y es por eso que propone un trabajo interdisciplinario, al decir de Dogan y Pahre (1993), cuando expresan que la interdisciplina supera los límites de cada disciplina generando desplazamientos que sirven de base para los intercambios de métodos, conceptos y teoría.

Acerca de las competencias transversales que propone el Programa de la Maestría en Ciencias Sociales, comenzaremos por recordar en principio a Perrenoud (2004) cuando define competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole de manera rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. También Perrenoud (2008, p. 1), con posterioridad, señalaba que, si bien el enfoque por competencias surgió como una tentativa de modernizar el currículum y adaptarlo a la realidad contemporánea en los campos del trabajo, de la ciudadanía o de la vida cotidiana; en el campo educativo también vincula los saberes con las prácticas sociales, las situaciones complejas, los problemas y los proyectos. Entonces trabajar por competencias implica entender el aprendizaje como un circuito multidireccional en el cual el/la estudiante tiene un rol activo que estimula la capacidad crítica, ética, creativa y sensible en la gestión de su aprendizaje para lograr una formación integral y el/la profesor/a es un/a guía que lo/a acompaña en ese recorrido (Alsina et al, 2011, p. 15).

En el campo educativo, se identifican las denominadas competencias transversales que son las que atraviesan varias disciplinas, es decir aquellas que no tienen una

asignatura propia, sino que se van adquiriendo a lo largo de todas las asignaturas. Para Corominas Rovira (2001) las competencias transversales son aquellas que se relacionan con aprender método, relaciones sociales, trabajo en equipo, comunicación oral y escrita y capacidad de liderazgo. Para Perrenoud (2001, p. 10) son las que atraviesan varios sectores de la existencia humana, sin referencia a las disciplinas científicas ni educativas. Además, ellas son responsabilidad de todos los/as docentes más allá del curso que enseñen, requiriendo de una planificación por parte de cada programa educativo (Miro, 2011, p. 102).

En el cuadro a continuación, se muestran las competencias transversales que propone el programa de Maestría

TABLA I. Competencias Transversales

Aprendizaje autónomo
Pensamiento complejo y crítico
Compromiso con la realidad social
Comprensión de la diversidad humana
Generación de conocimientos indexicalizados
Capacidad de análisis y de síntesis
Innovación y creatividad (generación de nuevas ideas)
Trabajo en equipo
Resolución de problemas
Relación interpersonal
Comunicación escrita
Selección y uso de la información
Habilidad en informática
Conocimiento de una segunda lengua
Comprensión de la realidad nacional e internacional

Fuente: elaboración propia de los autores.

Este programa potencia en sus participantes el desarrollo de pensamientos complejos y críticos, así como el compromiso con la realidad social y la diversidad humana, a partir de la profundización del conocimiento social en sus dimensiones teórica

y metodológica, apostando a una práctica específica en investigación social con posibilidad de desarrollo en el marco que ofrece el Centro de Investigación en Ciencias Sociales (CICS-UP), y con alternativas de difusión tanto en los libros que conforman la *Colección de Ciencias Sociales*, como en la revista científica electrónica titulada: *Journal de Ciencias Sociales*, ambas publicaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo.

En este punto, es importante mencionar los espacios dentro de proyectos de investigación radicados en el Centro de Investigación que se reservan para los/as estudiantes de la Maestría que se interesen por temáticas singulares, como por ejemplo la dedicada al bienestar de niños y niñas o aquella focalizada en los debates sociales contemporáneos. La disponibilidad de líneas de investigación tales como las anteriormente mencionadas, revisten un ejemplo más de iniciativas típicas de la educación para el desarrollo, pues revalorizan el estudio de grupos tradicionalmente excluidos o invisibilizados.

Frente a una sociedad ciertamente dinámica y en transición, el programa de la Maestría, siguiendo a Freire (1974), apunta a evitar posiciones quietistas y, por el contrario, insta a asumir las potencialidades del cambio considerándolo como una característica esencial de las comunidades humanas y de la vida democrática. En este sentido, por ejemplo, la Maestría en Ciencias Sociales hace uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, organizando *webinars* y teleconferencias para acercar a los estudiantes las experiencias y los aprendizajes de académicos residentes en distintas partes del planeta para complementar la educación formal que ofrece la carrera. Es decir, este programa ofrece posibilidades concretas para un desarrollo en investigación actualizada, con difusión internacional y con participación en redes globales de investigación.

Dado que la Maestría, por otro lado, culmina con la presentación de una tesis de investigación, que tiene como requisito ser una producción original, desde la cual aportar una innovación en el campo de las Ciencias Sociales, las posibilidades de investigación que ofrece la carrera tienen como eje de sustentación el rol protagónico de los sujetos (el sujeto investigado y el sujeto investigador) en sus contextos espacio-temporales. Esto implica el interés por las distintas relaciones que se generan y desarrollan, precisamente entre las personas, los tiempos y los lugares en los cuales viven su vida. De esta manera se recuperan sus vivencias, sus experiencias y sus opiniones.

Desde la Maestría, entonces, se propone un enfoque pedagógico fundado en la investigación, caracterizado por una estrategia en la que “se hacen visibles las

interacciones, las herramientas didácticas o dispositivos utilizados, la organización del tiempo-espacio y las mediaciones en ellos, y propone una ruta por seguir con los pasos detallados para lograr resultados específicos de aprendizaje” (Mejía Jiménez y Manjarrés, 2011, p. 139). Este enfoque programático y singular entre el conjunto de maestrías ofertadas en el sistema argentino, se basa en la libertad epistemológica y la diversidad metodológica, y tiene como eje la elaboración de preguntas de investigación que conlleven a la formulación del problema de investigación basados en la idea de que “la pregunta se convierte en mediación que permite poner en marcha el proceso de aprendizaje” (Mejía Jiménez y Manjarrés, 2011, p. 162). De esta manera, la Maestría intenta ofrecer medios para que sus participantes piensen auténticamente, logren una auto-reinvención y activen un real pensamiento crítico orientado al desarrollo.

Cabe en este punto recordar que son los conocimientos previos que porta cada sujeto los que hacen posible la incorporación de nuevos conocimientos, a partir del descubrimiento y la ampliación progresiva de los saberes innatos. Se generan así nuevas formas de interdisciplinariedad que permiten entender la cotidianidad de otra manera, sirviendo –justamente– como un punto de partida desde donde desplegar nuevas formas de enunciación del conocimiento a través de la investigación (Mejía Jiménez y Manjarrés, 2011, p. 159).

En este sentido, debido a la variopinta procedencias de estudiantes y profesores extranjeros que participan de la Maestría, el despliegue de la carrera se erige como una experiencia cotidiana de interculturalidad, donde el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo se forja en los mismos entornos áulicos, favoreciendo en todo momento el diálogo, la concertación y, con ello, la integración y convivencia enriquecida entre culturas y valores, que muestran una estrategia orientada al desarrollo.

También es importante señalar que, en la investigación en Ciencias Sociales contemporánea, resulta necesario tener en cuenta el saber que proviene de la práctica, tal como lo expresaron Dogan y Pahre (1993) al reconocer que numerosos conceptos provienen de ella, constituyendo, de esta manera, una respuesta a la aparición de fenómenos emergentes en la sociedad. Acerca de la relación teoría-práctica, resulta interesante señalar que la agenda de desarrollo sostenible para el año 2030, lanzada desde las Naciones Unidas (2015), apuesta a que estudiantes de todo el planeta adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover un efectivo desarrollo sostenible, mediante –entre otras cosas– una educación que promueva la cultura de la paz y la no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural. En línea con esta idea, la Maestría invierte

en la germinación del pensamiento complejo y en el compromiso con la realidad social y la diversidad humana; no como una entelequia, sino como un trabajo sistemático y cotidiano. El diseño de la Maestría en Ciencias Sociales tiene en cuenta lo señalado por Freire (1974) acerca de no confundir la reflexión teórica con la simple verbosidad, pues la teoría es un contacto analítico sopesado sobre la realidad para vivirla y comprobarla plenamente. Teorizar, en tanto principio y fin de la investigación científica, implica contemplar y desarrollar una capacidad de abstracción, un apego tanto a la innovación como –fundamentalmente– al estudio comprometido con la realidad social.

5. Reflexiones finales

En este trabajo se presentó la propuesta pedagógica de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo (Argentina), en tanto programa de posgrado que estimula en sus participantes el desarrollo de capacidades de pensamiento complejo y crítico, y que alienta el compromiso con la realidad social y la diversidad humana.

Se trata de un programa académico centrado en la teoría y en la investigación, con la característica fundamental de considerar ambas dimensiones en un contexto de desarrollo, lo que implica una reflexión profunda acerca del tiempo y del espacio en el cual este programa va tomando forma; proponiendo una visión holística de la realidad, en donde asumen un lugar protagónico los sujetos: es decir, tanto los/as estudiantes como los/as docentes.

Los objetivos de la Maestría son: brindar una visión general y actualizada de las bases conceptuales de las Ciencias Sociales, así como de los problemas sociales de la época, tanto a nivel nacional como regional e internacional, generando en los participantes una actitud sostenida por descubrir, comprender y explicar las situaciones de vida de las personas, los grupos y las sociedades, a partir de una exploración crítica y transversal de los temas sociales. En línea con lo que advertía Lechner (1991/2015), la contribución más importante de las ciencias sociales radica en la progresiva generación de un renovado marco interpretativo de la realidad social de los pueblos para calibrar sus mapas cognitivos y así proveer una visión convergente del desarrollo que permita, entre otras cosas, la consolidación de la institucionalidad democrática.

Habiendo distinguido, en primer lugar, las potencialidades del estudio de las Ciencias Sociales y, en segundo lugar, habiendo precisado un marco descriptivo

sobre la complejización de los roles de las universidades sudamericanas, se identificaron diversos componentes que permiten señalar al programa de la Maestría en Ciencias Sociales como un programa que sigue los lineamientos de la educación para el desarrollo, en línea con el carácter dinámico de la misma, fundada en la necesidad permanente de adaptación a los cambios surgidos en el contexto internacional, así como del impacto de estos, en el ámbito de las relaciones sociales y de las funciones asignadas a la Educación en cada momento (Celorio y López de Munain, 2007, p. 124).

Si se considera el desarrollo como un compromiso trascendental con las posibilidades de libertad (Sen, 2000), podría decirse que el programa de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo es un programa de formación de posgrado que, desde su inicio, se ha comprometido con el despliegue de las capacidades de sus participantes, proveyendo un diseño pedagógico original y comprometido con los desafíos de su tiempo, apostando por una (re)lectura innovadora de la realidad social que inspire en sus participantes una actitud ávida por nuevos enigmas de indagación orientados al desarrollo de las sociedades.

La propuesta de esta carrera de posgrado resulta, entonces, concordante con los principios de la educación para el desarrollo, dado que se basa en la persona como protagonista de los procesos de enseñanza–aprendizaje, la interculturalidad, la justicia social, la cooperación, la equidad, los derechos humanos, la ética social y la educación como herramienta emancipadora, porque:

- a. Sus cursos integran las ideas básicas de las Ciencias Sociales incorporando reflexiones sobre temas teóricos que surgen de los problemas emergentes de la realidad contemporánea, apostando a una estrategia interdisciplinaria en la que se integran saberes de campos diversos y tradicionalmente ajenos a las disciplinas sociales como el arte, la literatura o las letras.
- b. Ofrece los medios para que sus participantes piensen auténticamente, logren una auto–reinvención y activen un real pensamiento crítico, acorde con los desafíos inherentes a un mundo complejo.
- c. Hace uso de las nuevas tecnologías para complementar la educación formal de sus estudiantes, acercando las experiencias y los aprendizajes de académicos residentes en distintas partes del planeta, abocados a realidades sociales y culturales bien diversas y que participan en redes globales de investigación.

- d. Las propuestas de investigación que se ofrecen ponen foco en el rol protagónico de los sujetos, especialmente de aquellos que se hallan en situaciones de exclusión o invisibilidad.
- e. El clima áulico se basa en un espacio de interculturalidad, donde el respeto, la diversidad y el enriquecimiento mutuo se forja a partir de las distintas procedencias de sus estudiantes y profesores.

En añadidura a lo anterior, la ágil y personalizada gestión administrativa que ofrece la Universidad, con eje en las personas, sumado a las vinculaciones que se brindan desde los diversos nodos académicos con los que cuenta la Facultad de Ciencias Sociales – sin mencionar lo agradable que resultan los entornos edilicios donde se desarrollan las clases con espacios áulicos bien aclimatados y tecnológicamente equipados para la experiencia que propone el diseño de la Maestría– vuelven a la propuesta de esta carrera una iniciativa con orientación al desarrollo.

Las particularidades de este programa de posgrado motivaron su difusión en este trabajo, esperando que su progresivo crecimiento pueda continuar siendo motivo de análisis en el futuro.

Agradecimientos: Al Sr. Rector de la Universidad de Palermo, Ing. Ricardo Popovsky, a la Sra. Decana de la Facultad de Ciencias Sociales, Mag. Meds Elsa Zingman, al Sr. Vice-Rector, Mag. Matías Popovsky y al Sr. Secretario Académico de la Facultad de Ciencias Sociales Lic. Luis Brajterman.

6. Referencias bibliográficas

ALSINA, J. (COORD.), BOIX, R., BURSET, S., BUSCÀ, F., COLOMINA, R., GARCÍA, M.A., MAURI, T., PUJOLÀ, J., SAYÓS, R. (2011). "Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales". *Cuadernos de docencia universitaria* 18. Barcelona. Ediciones Octaedro. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145000/1/18cuaderno.pdf>

ALTBACH, P. G. (2009). *Educación superior comparada: el conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Cátedra UNESCO-ONU "Historia y futuro de la Universidad", Colección de Educación Superior. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

COROMINAS ROVIRA, E. (2001). "Competencias genéricas en la formación universitaria". *Revista de Educación* (325), 299–321. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/c6c7/af71c95b0e66f10057d49a3d2d84d06bfb9a.pdf>

CORTINA, A. (2011). "Los valores de una ciudadanía activa". En B. TORO y A. TALLONE (Coord.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 95–107). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Fundación SM.

DOGAN, M. y PAHRE, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales: la marginalidad creadora*. México: Grijalbo.

DUDERSTADT, J. (2010). *Una universidad para el siglo XXI. Tomo 2*. Cátedra UNESCO–ONU "Historia y futuro de la Universidad", Colección Educación Superior. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

FREIRE, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad* (15ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI editores.

CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coord.) (2007). *Diccionario de Educación para el desarrollo*. Bilbao: Hegoa. Recuperado de http://libros.metabiblioteca.org:8080/jspui/bitstream/001/491/1/diccionario_2.pdf

LECHNER, N. (1983/2013). "Los derechos humanos como categoría política". En I. SEMO, F. VALDÉS UGALDE y P. GUTIÉRREZ (Eds.), *Obras II: ¿Qué significa hacer política?/ Norbert Lechner* (pp. 247–257). México: Fondo de Cultura Económica–FLACSO.

— (1990). *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política* (2ª ed.). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

— (1991/2015). "Las ciencias sociales en el proceso de democratización". En I. SEMO, F. VALDÉS UGALDE y P. GUTIÉRREZ (Eds.), *Obras IV: política y subjetividad, 1995–2003/ Norbert Lechner* (pp. 27–33). México: Fondo de Cultura Económica–FLACSO.

MANZO RODRÍGUEZ, M., RIVERA MICHELENA, C. y RODRÍGUEZ OROZCO, A. (2006). "La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano". *Educación Médica Superior*, 20(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412006000300009&script=sci_arttext&tlng=pt

MEJÍA JIMÉNEZ, M. y MANJARRÉS, M. E. (2011). "La investigación como estrategia pedagógica". *Praxis y Saber*, 2(4), 127–177. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248388007.pdf>

MIRO, J. (2011). "Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales". *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1) 101–110. Recuperado de <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/141819/Mir%C3%B3?sequence=1>

NUÑEZ, M. (2012). "Una aproximación desde la sociología fenomenológica de Alfred Schütz a las transformaciones de la experiencia de la alteridad en las sociedades contemporáneas". *Sociológica*, año 27(75), ene./abr, 49–67. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v27n75/v27n75a2.pdf>

NUSSBAUM, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

ORTIZ, R. (2004). *Taquigrafando lo social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

PERRENOUD, P. (2001). "La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo". En D. S. RYCHEN y L. HERSH SALGANIK, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 216–250). México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de http://rubenama.com/articulos/Perrenoud_campos_sociales.pdf

— (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

— (2008). "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?" *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, núm. Monograf, II, 1–8.

REISEBERG, L. y WATSON, D. (2011). "Acceso y equidad". En P. ALTBACH (Ed.), *Liderazgo para universidades de clase mundial: desafíos para países en desarrollo* (pp. 337–368). Cátedra UNESCO–ONU "Historia y futuro de la Universidad", Colección de Educación Superior. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

RUIZ OLABUENAGA, J. e ISPIZUA, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SCHUTZ, A. (1973). *El problema de la realidad social*. Barcelona: Amorrortu.

SEN, A. (1998). "Las teorías del desarrollo en el Siglo XXI". En L. EMMERIJ y J. NÚÑEZ, (Comp.), *El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI* (pp. 75–100). Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

— (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.

— (2002). “¿Por qué la equidad en salud?” Texto del discurso leído en la III Conferencia Internacional sobre Economía de la Salud. York, Reino Unido, 23 de julio de 2002. *Revista Panamericana de Salud Pública*, (5/6), 302–309. Recuperado de <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/2002.v11n5-6/302-309/es>

— (2011). *La idea de justicia*. Buenos Aires: Taurus.

SOTOLONGO CODINA, P. y DELGADO DÍAZ, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: CLACSO.

Otros documentos consultados

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Asamblea General. Resolución número 70/1. *Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Seguimiento de los resultados de la Cumbre del Milenio*. Aprobada el 25 de septiembre de 2015.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: Ediciones UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

ESTUDIOS

Mapeando colaborativamente las experiencias de educación para el desarrollo y ciudadanía global

Patricia Digón Regueiro¹, Cristina Pérez Crego²,
Laura Cruz López³, Rosa M^a Méndez García⁴

Resumen: La cartografía social y la educación para el desarrollo y ciudadanía global (EpDCG) comparten entre sus fines la perspectiva democrática y participativa, el compromiso con la reflexión y el diálogo sobre la realidad social, la comprensión de las dinámicas de poder, la orientación hacia el cambio y transformación cara cotas más altas de justicia social. Es por ello que se eligió la sala cartográfica como instrumento para mapear experiencias de EpDCG en Galicia. La intención es visibilizar estas experiencias a la vez que se crean redes de colaboración. Las dos salas cartográficas puestas en marcha han permitido crear espacios de encuentro, deliberación y debate, que han tenido como resultado, tanto la propia construcción colaborativa de la sala, como la realización de un mapeo inicial de experiencias de EpDCG.

Palabras clave: *Educación para desarrollo, ciudadanía global, cartografía social, sala cartográfica, mapeo, experiencias de EpDCG.*

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2020.

Fecha de admisión definitiva: 15 de junio de 2020.

¹ Doctora por la Universidad de A Coruña (UDC) y Profesora titular en la UDC.

² Doctora por la UDC y Técnico de apoyo a la investigación en la UDC.

³ Doctora por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y Contratada Doctora en la UDC.

⁴ Doctora por la USC y Contratada Doctora en la UDC.

Collaborative mapping of experiences in EDS and global citizenship

Abstract: Social mapping and education for development and global citizenship (EDGC) share among their goals a democratic and participatory perspective, a commitment to reflection and dialogue on social reality, an understanding of power dynamics, and an orientation towards change and transformation at the highest levels of social justice. That is why the mapping room was chosen as a tool to map experiences in EDGC in Galicia. The intention is to make these experiences visible while creating collaborative networks. The two mapping rooms which have been set up have enabled the creation of spaces for meetings, discussions and debates, which have resulted in both the collaborative construction of the room itself and the initial mapping of experiences in the context of EDGC.

Key words: *Education for development, global citizenship, social mapping, mapping room, mapping, experiences.*

Cartographie collaborative des expériences en EDD et la citoyenneté mondiale

Résumé: La Cartographie Sociale et l'Éducation au Développement et à la Citoyenneté Mondiale partagent parmi leurs objectifs une perspective démocratique et participative, un engagement à la réflexion et au dialogue sur la réalité sociale, une compréhension de la dynamique du pouvoir, et une orientation vers le changement et la transformation aux plus hauts niveaux de la justice sociale. C'est pourquoi la salle de cartographie a été choisie comme instrument pour cartographier les expériences en EDD et ECG en Galice. L'intention est de rendre ces expériences visibles tout en créant des réseaux de collaboration. Les deux salles de cartographie qui ont été mises en place ont permis de créer des espaces de rencontre, de discussion et de débat, ce qui a abouti à la fois à la construction collaborative de la salle elle-même et à la cartographie initiale des expériences dans le contexte de l'EDD et l'ECG.

Mots clé: *Éducation au développement, citoyenneté mondiale, cartographie sociale, salle de cartographie, cartographie, expériences.*

I. Introducción

Desde el año 2013 hasta la actualidad, la ONGD Solidaridad Internacional de Galicia (SIG) e investigadoras de la Facultad de Ciencias da Educación de la Universidad de A Coruña (Galicia, España) colaboran en proyectos de investigación en educación para el desarrollo y ciudadanía global (EpDCG) financiados por la Dirección General de Cooperación Exterior de la Xunta de Galicia con la Unión Europea.

Actualmente estamos llevando a cabo un nuevo proyecto titulado *Investigando en el territorio para conocer y reconocer los centros educativos que trabajan en educación para el desarrollo y ciudadanía global en Galicia. Fase I y II (PR804A2018/19)*.

Este proyecto es consecuencia de las anteriores investigaciones, en las que hemos constatado la importancia de superar un enfoque reduccionista de la EpDCG; la necesidad de incidir en la formación; y la existencia de un importante número de profesionales en ejercicio que están llevando a cabo experiencias relevantes tanto a nivel de aula como de centro. A lo largo de estos años, hemos entendido urgente conocer y reconocer lo que se está haciendo en la práctica, mapeando el estado de la cuestión en Galicia como marco para poder crear redes de colaboración que ayuden a impulsar la EpDCG en los centros educativos gallegos. Para llevar a cabo este mapeo, se decidió utilizar la cartografía social, y en concreto la sala cartográfica, como metodología de trabajo, al entender que la reflexión crítica, la colaboración, la participación activa y el empoderamiento definen tanto la cartografía social como la EpDCG. En este artículo nos queremos centrar en la primera fase del proyecto mostrando los resultados del primer mapeo, que entendemos como ejemplo de la importancia de la colaboración entre actores.

2. Mapeo colaborativo para la EpDCG

2.1. Las relaciones entre la cartografía social y la EpDCG

La elección de la cartografía social como método de investigación parte de nuestra clara intención de ir más allá de un diagnóstico para acercarnos a un proceso de diálogo y construcción conjunta entre actores que nos ayudará a crear puntos de encuentro y de futura colaboración. Entendemos que la cartografía social es el método más coherente con este fin y con nuestra forma de entender la EpDCG; además de responder a nuestra trayectoria de investigación, siempre orientada al estudio cualitativo.

Con la cartografía social se busca representar los fenómenos sociales en el espacio físico y temporal donde se producen, mostrándolos en un mapa que nos puede permitir comprenderlos. Lo más interesante de este método de investigación es que esta representación es creada por los protagonistas de estos fenómenos, que son los que deciden qué y cómo representarlos. La creación conjunta del mapa se convierte en un proceso de participación y diálogo que ayuda a que nos narremos y compartamos la visión de la realidad que queremos representar.

Mónica Leivas (2019) afirma que la cartografía social es una estrategia de investigación a través de la cual los participantes reflexionan sobre sus prácticas a partir

de la construcción de un mapa. El proceso de reflexión conjunta implica desvelar nuestro punto de vista sobre lo que sucede y, como explica Rachel Fendler (2013), ayuda a analizar las cualidades subjetivas que dan significado a los lugares. Y es que el acto de mapear incita a los participantes a contarse, a comunicar y compartir sus vivencias y sus prácticas, su percepción y comprensión de los espacios que habitan. En este sentido, tal como afirma Vanessa de Oliveira Andreotti (2014), el proceso de creación de mapas ayuda a indagar en narrativas individuales o colectivas que ponen en marcha la autoconciencia, la auto-reflexión y la auto-reflexividad. La construcción de estos mapas nos permite esclarecer nuestras propias concepciones y muestra que todas las interpretaciones se construyen social, cultural e históricamente.

De ahí el gran potencial de la cartografía social, por su capacidad de hacer visible lo invisible (Hanney, 2018). Este potencial queda articulado en tres aspectos definitorios: en el proceso de creación de los mapas, ya que lo que se busca es facilitar espacios de encuentro y mediación de significados (Montoya Arango, García Sánchez y Ospina Mesa, 2013); en el producto que siempre será un relato compartido; y en el contenido del mapa que siempre será de relevancia para la comunidad y por tanto favorecedor de transformaciones y procesos de emancipación (Ares y Risle, 2013).

Esta última afirmación nos sitúa en las relaciones que fácilmente se pueden encontrar entre la cartografía social y la EpDCG. Así, Leivas (2019) afirma que la cartografía social es un método capaz de abordar los problemas relacionados con el territorio y de promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la ciudadanía global. Sin embargo, como sabemos, no existe una única forma de entender e incluso denominar a este campo de estudio. Las relaciones que encontramos entre EpDCG y la cartografía social requieren de una forma de entender la EpDCG cercanas a los enfoques críticos y a aquellas perspectivas que destacan la dimensión global (Quintano Nieto, Ortega Gaité, Tejedor Mardomingo y Ruiz Ruiz, 2019). Es decir, aquéllas que ponen el énfasis en la transformación social y el empoderamiento de una ciudadanía capacitada para analizar de forma crítica las dinámicas de poder, cuestionar sus propias concepciones y el pensamiento dominante, entender la corresponsabilidad y la interdependencia en el mundo global en el que vivimos y en las relaciones norte-sur, así como con capacidad para denunciar las desigualdades y actuar en pro de una justicia social. Desde estos enfoques se busca visibilizar y actuar contra las asimetrías globales existentes reflejadas en

la desigualdad entre países, el sometimiento de territorios y personas a los intereses del mercado, la pobreza sistémica, la dominación de los hombres sobre las mujeres, la

persecución de la diferencia y del diferente, la sobreexplotación de recursos naturales, etc. (DePalma, 2019, p. 9).

Definiciones como la de Alejandra Boni (2017, en Leivas 2019) también reflejan estos enfoques. Ella afirma que la educación para la ciudadanía global es un proceso educativo que aspira a generar una conciencia crítica y transformadora, que conecta lo local con lo global, que tiene en cuenta las múltiples identidades que configuran al ser humano, en el que las personas se reconocen a sí mismas como parte de problemas pero también de las soluciones, y se ven como agentes de cambio que buscan promover la justicia social.

Por tanto, es desde esta perspectiva desde la que se puede presentar la cartografía social como idónea para acercarnos a los fines de una EpDCG crítica. Con ayuda de la cartografía social, se pueden crear estrategias que ayuden a reflexionar sobre las narrativas dominantes ya que, muchas de las propias prácticas de educación para el desarrollo, y otras prácticas educativas, reproducen representaciones del mundo hegemónicas, etnocéntricas, ahistóricas, despolitizadas, salvacionistas, no complicadas y paternalistas (Andreotti, 2014). Como decíamos antes, la construcción de mapas puede ayudarnos a desvelar nuestras propias posiciones y mostrar cómo cualquier interpretación se construye siempre social, cultural e históricamente y cómo todo mapa constituye una representación parcial de la realidad (Corbett y Donehower, 2017). La cartografía social puede ayudar a establecer esas situaciones de diálogo y discusión que autoras como Alyson Jenkins (2015) entienden como esenciales y eje de cualquier actividad pedagógica que quiera facilitar el aprendizaje en temas relacionados con la dimensión global. Tal y como explica la autora, las discusiones democráticas en el aula pueden ayudar a conectar las preocupaciones locales y globales, reflexionando sobre el proceso de convertirse en ciudadanía global con capacidad de transformación social.

2.2. La colaboración entre actores y los proyectos de EpDCG

La creación de redes de colaboración es el fin último de nuestro proyecto y una de las principales razones de escoger la cartografía social como método. El equipo de investigación lleva siete años trabajando en proyectos donde la colaboración entre agentes se ha convertido en una herramienta clave. El objetivo de esta colaboración parte de la necesidad de posibilitar la unión entre el mundo académico-investigador y el mundo de la acción, acercando la realidad y el análisis de la misma para tratar de dar respuesta a interrogantes clave y mejorar la práctica de la EpDCG, facilitando así la transferencia del conocimiento. Este objetivo ha prolongado la colaboración en el tiempo, llegando hasta la actualidad.

A lo largo de estos años, y especialmente en un proyecto de investigación–acción participativa (IAP) que llevamos a cabo en un centro educativo gallego, se afianzó nuestro interés en la colaboración entre actores, demostrando que el promover una relación multi–actor, favorece análisis enriquecidos por la variedad de ópticas y perspectivas que se aportan. Este trabajo colaborativo nos ha permitido

ir apuntalando la relación entre el mundo académico y el mundo de la práctica para generar conocimiento de una manera sistemática y compartida (Cotelo Guerra, Pérez Crego, Iglesias Salvado y Pereiro González, 2019, pp. 261–262).

La investigación colaborativa entre docentes y profesionales de las ONGD ha sido estudiada entre otros, por Boni (2012), quien ha analizado los significados y las prácticas educativas que docentes de primaria, secundaria y universidad pueden realizar en conjunto con las ONGD para potenciar la ciudadanía global en el sistema educativo formal. Por su parte, Martins, Madeira y Gonçalves (2018), con un trabajo colaborativo desarrollado entre una institución de educación superior y dos organizaciones de la sociedad civil, presentan también resultados sobre el proceso colaborativo siguiendo tres ejes de análisis: la dinámica interpersonal de la colaboración; la tensión entre las pedagogías formales; y cuestiones relacionadas con el aprendizaje, conocimiento y autoconocimiento. Tal y como destacan Leivas y Boni (2017, p. 44):

es necesario generar espacios de diálogo entre diferentes actores dentro y fuera de la universidad, que permitan el diálogo y la comunicación reflexiva–crítica en la búsqueda de soluciones colectivas a las complejas problemáticas de la sociedad contemporánea.

Es en estos espacios en los que se pueden configurar propuestas donde la cultura escolar se entrelaza con la realidad social para poder crear conocimiento crítico y transformador, reforzando la capacidad social adaptativa del medio escolar de forma que responda adecuadamente a las posibilidades y desafíos de una sociedad caracterizada por estar en constante evolución (Cotelo–Guerra, et. al, 2019).

La colaboración entre actores es crucial en el mundo interdependiente, interconectado y global en el que nos encontramos, en el que

se hace evidente que trabajar con otros, desarrollar proyectos conjuntamente y compartir visiones, diagnóstico y teorías de cambio se convierte en algo fundamental si realmente se quiere tener un impacto significativo (Iglesias y Carreras, 2013, p. 11).

Para estos autores los factores clave del éxito de una colaboración significativa son: una visión compartida; respeto mutuo, tolerancia y confianza entre sus miembros; liderazgo comprometido; atención al proceso; equilibrio entre aportes y resultados; y un volumen adecuado de recursos. En esta línea, Ortega Carpio (2014),

destaca las ventajas del trabajo conjunto entre la Universidad y las ONGD, para lo que es necesario:

que las actividades a desarrollar se dirijan a un objetivo conjunto, capaz de impulsar el compromiso colectivo; que las personas implicadas cuenten con el apoyo formal de sus entidades, por lo tanto, que exista una cierta estructura que sustente el proceso de colaboración; que las personas y entidades se perciban como iguales, con áreas de competencia que les son propias y en las que están legitimadas. La confianza es un aspecto crucial para una mayor eficacia en las acciones; y que las personas que colaboren tengan experiencia en los dominios de los otros y entiendan la cultura de ambas entidades (p. 8).

Se puede afirmar que la colaboración entre la universidad y distintas organizaciones sociales, establecida a partir de la responsabilidad compartida, permite, además del intercambio de experiencias o de herramientas para emprender proyectos (Morales y Martín, 2013), la consecución de nuevos aprendizajes, así como la mejora de la práctica comunitaria y de calidad de la investigación y la enseñanza (Castanheira, Barreto, Santos y Silva, 2016). En este sentido y, como resaltan Ortega Carpio, Cordon Pedregosa y Sianes (2013, p. 36), identificar, reunir y difundir buenas prácticas en el ámbito de la EpDCG es fundamental por los siguientes motivos:

Primero obtener una sistematización de Buenas Prácticas facilitaría la transmisión de conocimientos, al documentar y mejorar la transferibilidad entre actores y contextos diversos en un entorno tan atomizado como el español, con más de 70 universidades y centenas de ONGD trabajando en el ámbito de la ED. Segundo podría facilitar y promover la búsqueda de soluciones innovadoras, exitosas y sostenibles y tercero puede contribuir a aportar orientaciones excelentes para el desarrollo de iniciativas nuevas y, sobre todo, para la definición de estrategias y políticas en la materia.

El proyecto que estamos desarrollando en la actualidad se dirige, en este sentido, a visibilizar, compartir y motivar la puesta en marcha de proyectos de EpDCG.

3. Método

El método de investigación utilizado es la cartografía social y el instrumento de recogida de información la sala cartográfica. Una sala cartográfica es un espacio participativo en el que se reflexiona entorno a la creación de un mapa. En nuestro caso el mapa recoge experiencias de EpDCG que se llevan a cabo en Galicia en la educación reglada no Universitaria.

El proyecto de investigación tiene dos fases. La primera, que presentamos en este artículo, se llevó a cabo entre junio del 2018 y noviembre del 2019, y su

principal objetivo era la construcción del instrumento que permitirá mapear las experiencias de EpDCG en Galicia. La segunda fase, que se está desarrollando en la actualidad, tiene como objetivo el mapeo de experiencias de EpDCG en la provincia de A Coruña (Galicia).

Los objetivos específicos de la primera fase eran los siguientes:

1. Diseñar un instrumento que nos permitiese mapear, de forma colaborativa y con el fin de crear redes, las experiencias de EpDCG que se llevan a cabo en Galicia.
2. Realizar un estudio piloto para poner a prueba el instrumento diseñado (sala piloto).

Para conseguir estos objetivos se partió de varias premisas, siendo fieles a lo que constituye un proceso de cartografía social acorde a la vez con un proceso de IAP (Roura Expósito, Díaz Aguilar, Ruiz Blanch, Sánchez Carretero y Cortés Vázquez, 2018; Sírvent y Rigai, 2012):

- El proceso de investigación se debe entender de forma participativa, debiendo crearse dinámicas simétricas de colaboración en igualdad entre todos los participantes. El diseño y puesta en marcha del instrumento de investigación, con el que se pretende mapear experiencias de EpDCG y el propio proceso de creación de estos mapas, se concibe de forma participativa ya que lo que se busca es facilitar espacios de encuentro y colaboración.
- Este proceso de negociación de significados debe ser una constante a lo largo de toda la investigación. De forma dialogada se buscará establecer conexiones teoría-práctica, reflexionando sobre nuestras concepciones y nuestras experiencias. La construcción de las salas cartográficas se concibe como un proceso reflexivo de diálogo constante entre todos los participantes, todos aprendemos y enseñamos y los propios mapas creados se entienden como relatos compartidos.
- Estos relatos compartidos y el proceso participativo para llegar a ellos se constituyen en un conocimiento con intencionalidad transformadora, que debe tener relevancia para la comunidad, favoreciendo procesos de emancipación. El mapeo colaborativo ayuda a reflexionar sobre nuestras prácticas, lo que promueve su problematización y transformación. A su vez, se quiere ayudar a visibilizar las experiencias de EpDCG y crear redes de colaboración entre sus protagonistas.

Nos guiamos además por la definición de Fernando y Giraldo (2016, p. 256) de la cartografía social pedagógica (CSP):

La CSP se puede entender como una estrategia de investigación y acompañamiento en la que, por medio de la acción colectiva, se lleva a los participantes a reflexionar sobre sus prácticas y comprensiones de una problemática común, mediante el levantamiento de un mapa (cartografía) en el que se evidencian las problemáticas que acontecen en dicho territorio; en este caso, los territorios relacionados con las tensiones de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. La finalidad de la CSP va más allá de la representación gráfica de los territorios donde acontecen las acciones educativas; implica vincular a los participantes en la posibilidad de transformar sus prácticas; se fortalecen lazos de cooperación y se fortifica el aprendizaje entre pares.

3.1. Instrumento y materiales de recogida de datos

La sala cartográfica fue el instrumento elegido para llevar a cabo el mapeo colaborativo de experiencias de EpDCG, es decir, para recoger información sobre las mismas y promover la reflexión y diálogo compartido. La decisión de utilizar la sala cartográfica fue fruto del proceso de formación en cartografía social⁵ llevado a cabo por el equipo inicial de investigación. A lo largo de este proceso, y en reuniones posteriores, se fue llegando a acuerdos sobre el contenido que llenaría la sala y la forma en la que los participantes interactuarían con el mismo, pudiendo modificarlo y mejorarlo. Las decisiones sobre el contenido de la sala estuvieron precedidas de intensos debates, reflexiones y negociaciones, buscando conceptualizaciones compartidas y deliberando sobre cuestiones como la siguientes: ¿qué tipo de información nos gustaría que se dibujase en el mapa?; ¿qué categorías podrían ayudar al participante a mapear sus experiencias?; ¿se debería definir previamente las categorías o dejar que surjan en el proceso?; ¿se deberían recoger únicamente experiencias de la última generación o también las enmarcadas en generaciones anteriores? Para responder a estas preguntas, además de los debates internos, también se contrastaron nuestras concepciones y conocimientos previos, con las aportaciones de estudios en los que se muestran distintos aspectos que abordan los proyectos de EpDCG (Aguado, 2011; Argibay y Celorio, 2005; Boni y López, 2015; Pérez Salgado, 2016). Así la sala beta (primera versión de la sala, ver Fig.1 y 2) quedó configurada con los materiales y contenidos que presentamos en la Tabla 1.

⁵ Este proceso de formación estuvo a cargo de consultores externos expertos en cartografía social y participativa, María Masaguer y Martín Barreiro.

TABLA I: Materiales y contenido sala beta

Material	Descripción	Ejemplo contenido
Ficha Agente/ Docente	Datos relevantes sobre la persona/s que pone en marcha la experiencia de EpDCG.	Centro de trabajo y localidad; Experiencias desarrolladas (número, alumnado implicado, entidades colaboradoras)...
Ficha Centro	Datos relevantes sobre el lugar de trabajo del o de la docente/agente.	Nombre del centro; Localización; Tipo; Etapas educativas; N° Profesorado; N° Alumnado.
Ficha Experiencia	Datos descriptivos de la experiencia.	Nombre de la experiencia; Quien promueve; Desde cuándo; Duración; Ámbito de aplicación; Etapa educativa; Área/materia; Formato; Materiales;...
Panel Objetivos/ Dimensiones	Objetivos y dimensiones de la EpDCG en las que encuadraría la experiencia.	Objetivos: Recaudar; Visibilizar una realidad problemática; Conocer/comprender las causas de una realidad problemática; Acciones de incidencia política; Cuestionamiento global-local, corresponsabilidad, interdependencia... Dimensiones: sensibilización; formación; incidencia política; movilización social; investigación.
Panel Temáticas	Temáticas trabajadas en la experiencia.	Ciudadanía digital, comercio justo, corresponsabilidad, cultura de paz, derechos humanos, diversidad funcional, feminismo, globalización, interculturalidad, interdependencia, justicia social, medioambiente, pobreza, sostenibilidad,...
Panel Competencias	Competencias trabajadas con la experiencia.	Aprender a saber, a hacer, a ser, a convivir.
Panel Metodologías	Metodologías y técnicas utilizadas.	Aprendizaje basado en problemas; Aprendizaje basado en proyectos; Estudio de casos; Aprendizaje-servicio, Aprendizaje cooperativo; Prácticas TIC...
Panel Evaluación	Aspectos evaluados.	De los aprendizajes; de la experiencia; del propio agente.
Entrevista	Entrevista estructurada grabada en vídeo.	Qué te motivó a realizar la experiencia, qué impacto tuvo, por qué crees que mereció la pena.
Mapa	Mapa político de Galicia.	



Fig. 1 Panorámica sala beta antes de su comienzo.



Fig. 2 Sala beta durante su desarrollo.

Otra decisión relevante tuvo que ver con los participantes de la sala beta. Tras varias reuniones y negociaciones se optó por invitar a docentes con experiencia en proyectos de EpDCG y agentes de entidades que trabajan en este campo. Ellos y ellas serían los participantes clave que pasarían a formar parte del equipo de investigación, colaborando en la construcción del instrumento, a la vez que mapeaban sus experiencias. Así, esta sala se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de A Coruña) el mes de marzo del 2019, participando veintiocho personas, diez miembros de ONGs, cinco docentes de centros educativos no universitarios, tres personas que respondían a los dos perfiles anteriores, dos profesores universitarios y dos evaluadoras externas pertenecientes a la consultora que evalúa la actividad de SIG, además de seis personas del grupo inicial de investigación.

La sala se desarrolló en cuatro momentos: presentación de la sesión; codificación y cumplimentación de las fichas; interacción con los paneles y el mapa; valoración

grupar final de los materiales elaborados (fichas y paneles), así como del funcionamiento de la sala, a través de un grupo focal.

3.2. Análisis de datos derivados del desarrollo de la sala beta

Dado que el objeto de esta fase era la construcción y validación del instrumento para mapear experiencias se realizó un análisis de los datos obtenidos en el desarrollo de la versión beta de la sala cartográfica, mediante un proceso inductivo de categorización (Miles, Huberman y Saldaña, 2014; Silverman, 2012) de la siguiente información:

- la derivada de la cumplimentación de los materiales de la propia sala, léase fichas, paneles y mapa (código RFPSB);
- los comentarios que podían realizar en post-it respecto de cada panel (código CPSB);
- la generada en el grupo focal de valoración del instrumento (código GFSB);
- y las observaciones del equipo de investigación, registradas en entrevistas individuales a cada integrante, tras finalizar la sesión (código EISB).

El grupo focal y las entrevistas individuales a las integrantes del grupo de investigación fueron grabadas en audio y transcritas. Las categorías y subcategorías de análisis fueron las siguientes: material (fichas, paneles, mapa); dinámica (tiempo, comprensión, reflexión, codificación); sala (utilidad, interés).

El análisis de esta información, en sendas reuniones, permitió mejorar el instrumento de cara a la realización de la sala piloto, tomando de nuevo decisiones sobre su contenido y funcionamiento. Esta segunda sala tenía como objetivo pilotar el instrumento y a la vez que se mapeaban experiencias de EpDCG que se llevan a cabo en centros educativos de la ciudad de A Coruña y su área metropolitana. Se llevó a cabo en el Centro de Formación y Recursos de A Coruña en el mes de noviembre del 2019 (ver Fig. 3). En ella participaron nueve personas, dos docentes, dos miembros de ONG, una persona que respondía a ambos perfiles y cuatro personas del equipo inicial de investigación.



Fig 3. Sala piloto durante su desarrollo.

Tras esta sala se llevaron a cabo nuevamente procesos de análisis del contenido y funcionamiento, para poder seguir mejorando el instrumento. En este caso, además de los comentarios en paneles y de las respuestas en fichas, paneles y mapa, se realizaron dos grupos focales con los participantes (uno inicial y otro final), grabados en audio, transcritos y analizados (códigos GFISP y GFFSP). El contenido de la sala piloto difirió en diversos aspectos del de la sala beta, como se mostrará en los resultados.

Derivado del desarrollo de ambas salas se obtuvo un primer mapeo de experiencias de EpDCG. El análisis de estos datos no formaba parte de los objetivos de esta fase del proyecto, pero se realizó igualmente una primera caracterización, lo que permitió extraer unas reflexiones preliminares que presentamos en los resultados.

4. Resultados

4.1. Sobre el instrumento: contenido y funcionamiento de la sala cartográfica

Comenzando por los resultados referidos a la construcción y validación del instrumento, derivados de la realización de la versión beta de la sala cartográfica y del análisis de los datos recogidos, destacamos los siguientes:

- Se sugirieron mejoras en las fichas y paneles y se observó la necesidad de simplificar la codificación y reducir la información requerida (en este sentido,

se fusionaron las fichas de centros educativos y experiencias). Los paneles más comentados fueron el de temáticas (se decidió su organización en categorías, sin renunciar a presentar todas las elaboradas, revisando e incluso incluyendo otras nuevas); y el de competencias (se incluyeron, como se sugería, las recogidas en la actual Ley de educación española⁶, manteniendo los cuatro pilares de Delors (1996), como oportunidad de matizar la información requerida). (Ver Tabla 2).

TABLA 2. Ejemplos de mejoras propuestas en la sala beta

Material	Código	Ejemplos de datos
FICHAS	GFSB	Informante 4_Docente: "Falta añadir quién se beneficia de la experiencia".
	RFPSB	Se observan diferencias significativas entre las fichas cubiertas por docentes y por agentes de ONG, por lo que se requiere hacer modificaciones en las fichas dirigidas a agentes para adaptarlas a su realidad.
	GFSB	Informante 13_Agente: "Es difícil cubrir la ficha de centro porque trabajamos la misma experiencia en centros diferentes".
PANELES	CPSB	Informante 6_Docente: "No veo la diferencia entre consumo responsable y comercio justo".
	EISB	Investigadora 4: "Parece necesario agrupar las temáticas bajo categorías más globales".
	GFSB	Informante 3_Docente: "Es preferible incluir las competencias incluidas en la actual Ley de educación en lugar de las de Delors porque estas no responden a vocabulario habitual del profesorado, parecen más orientadas al ámbito de la educación social".
	CPSB	Informante 1_Docente: Añade en comentarios la metodología "Visual thinking".

– En cuanto a la dinámica, se puso de manifiesto la necesidad de comenzar haciendo una presentación resumida de todo el proceso de desarrollo de la sala para, a continuación, ir guiando de manera pausada y conjunta cada una de las fases de la misma. Comenzando por la cumplimentación de las fichas para

⁶ La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa establece siete competencias clave: comunicación lingüística; matemática y básicas en ciencia y tecnología; digital; aprender a aprender; sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales.

continuar con la interacción con el mapa y los paneles. Asimismo, se destacó la importancia de dedicar tiempo a compartir las experiencias de cada participante, animando la reflexión durante el recorrido de la sala, así como el diálogo y la negociación de significados.

- Hace falta familiarizarse con el material porque al principio es mucha información (GFSB; Informante12_Agente)
- Explicar tarea por tarea, presentar cada ficha por separado y no distribuir nuevas fichas hasta que se cubran las anteriores” (EISB; Investigadora 3)
- Tengo la sensación de que la gente trabajó demasiado rápido, sin detenerse lo suficiente para reflexionar (EISB; Investigadora 5)

Todas estas modificaciones indicaban claramente que la sala cartográfica funcionaría mejor con menos participantes y más tiempo, como se pudo demostrar en la sala piloto

- Quizás es preferible menos participantes para fomentar el diálogo y debate entre todos (EISB; Investigadora 5)

Respecto de la sala piloto, el análisis de la información recogida apunta que los materiales elaborados son adecuados, solo se plantea una nueva modificación en el panel de competencias, resultando esta dimensión todavía demasiado compleja. Así, se propone como alternativa utilizar únicamente las competencias recogidas en la Ley de educación vigente como eje de análisis de las experiencias.

4.2. Del primer mapeo de experiencias en las salas beta y piloto

En el desarrollo de las dos salas cartográficas, los participantes tuvieron la oportunidad de compartir relatos sobre las experiencias que habían desarrollado en su trayectoria profesional. En la Fig. 4 podemos ver las geolocalizaciones de las experiencias mapeadas de forma analógica y digital y en la Tabla 3 se muestran ejemplos de experiencias definidas en base a la información de algunos de los paneles⁷.

⁷ Algunas de estas experiencias están geolocalizadas en varios lugares por haberse llevado a cabo en más de un centro.

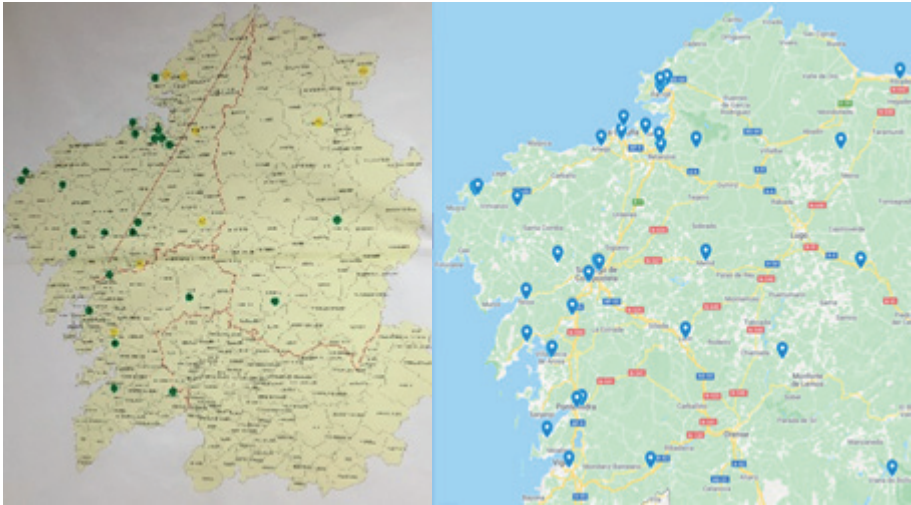


Fig. 4. Mapas analógico y digital geolocalización experiencias.

Lo primero que destaca es la predominancia de experiencias desarrolladas en la etapa secundaria obligatoria o postobligatoria, siendo necesario hacer mención también a las experiencias a nivel de centro o inter-nivel.

De las veintisiete experiencias mapeadas es interesante observar cómo ninguna se centra en el objetivo 1) de recaudar fondos o bienes ante una situación de emergencia, muy superado en la visión actual de la EpDCG. Por contra, las iniciativas se centran fundamentalmente en objetivos de reflexión crítica (conocer y comprender las causas de una realidad problemática, atendiendo a la dimensión estructural; y análisis crítico de la interdependencia Norte-Sur). Asimismo, a pesar de que hay cinco experiencias dirigidas a la incidencia política y movilización social, ninguna escogió el objetivo 6) de alcanzar cambios a nivel político, denunciar injusticias o impugnar decisiones políticas.

Vemos cómo también predomina el abordaje de la dimensión de sensibilización (nueve en total), sobre temáticas tan diversas como sostenibilidad, cultura de paz, colectivos vulnerables, interculturalidad, hábitat... En relación con esto, otro resultado interesante es que la EpDCG admite numerosas temáticas, como también metodologías, tal como se puede observar en la Tabla 3.

TABLA 3. Experiencias mapeadas

Experiencias	Etapas	Temática Principal	Objetivo	Metodología	Dimensión
Tutoría entre iguales	ESO	Cultura de paz	Cuestionamiento global, corresponsabilidad, interdependencia (O7)	Aprendizaje-servicio (APS)	Investigación
Igualdad mates	ESO	Coeducación	Visibilizar una realidad problemática (O2)	Aprendizaje basado en proyectos	Investigación
Talleres emprendimiento solidario	ESO, FP Básica, Bachillerato	Economía social	Impulsar posibles soluciones poniendo en práctica acciones concretas (O5)	Aprendizaje cooperativa	Investigación
No te consumas	ESO, Bachillerato	Comercio Justo	Conocer/comprender las causas de una realidad problemática (O3)	Aprendizaje cooperativa	Incidencia política y movilización social
Monfero solidario	Infantil, Primaria, ESO	Ética y valores solidarios	O7	Comunidades de aprendizaje	Formación
Kaya clínica	Universidad	Territorio	Buscar soluciones, propuestas de cambio o alternativas a las causas identificadas de realidades problemáticas (O4)	APS	Incidencia...
El Tesoro de Aachualinca	ESO	Colectivos vulnerables	O3	Comunidades de aprendizaje	Sensibilización

Experiencias	Etapas	Temática Principal	Objetivo	Metodología	Dimensión
El mundo que queremos	ESO	Consumo responsable	O3	Aprendizaje colaborativa	Formación
Vaya tela	ESO	Consumo responsable	O3	Aprendizaje colaborativa	Formación
Horizonte 2030-acer- camiento a la realidad	FP Superior	Economía social	O7	Estudio de caso	Formación
Cooperación al desa- rrollo en ingeniería civil	Universidad	Sostenibilidad	O5	Aprendizaje basado en proyectos	Sensibilización
Derecho al hábitat me- diante la participación social IES Zalaeta	ESO	Derechos humanos	O7	Aprendizaje colaborativa	-
Difusión derecho hábi- tat y los componentes de género, multicultura- lidad y medioambiente	ESO	Territorio	O7	Aprendizaje basado en proyectos	-
Acción difusión dere- cho al hábitat en cola- boración con proyecto Terra	Primaria ESO	Derechos humanos	O7	Aprendizaje colaborativa	-
Conectando mundos	Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato	Derechos sociales Corresponsabi- lidad	O3	Comunidades de aprendizaje	Incidencia...
El mundo que queremos 2018-19	ESO, Bachillera- to FP Básica	Corresponsabi- lidad	O3	Aprendizaje basado en proyectos	Formación

Experiencias	Etapas	Temática Principal	Objetivo	Metodología	Dimensión
Escuelas sin racismo (2018-2019)	Infantil, Primaria, ESO, FP Básica, Universidad	Cultura de Paz	O3	Aprendizaje cooperativo	Sensibilización e Incidencia...
Epdlab	ESO	Corresponsabilidad	O3	Aprendizaje colaborativo	Formación
Ayuntamientos coruñeses con el comercio justo	Primaria ESO	Comercio Justo	O3	Estudio de caso	Sensibilización
Barrios abiertos	ESO Bachillerato	Interculturalidad	O3	Prácticas TIC y medios de comunicación	Sensibilización
Bicicletas solidarias	FP Básica	Medio Ambiente	O5	Aprendizaje cooperativo	Formación
Cargados de futuro-Gala benéfica	ESO Bachillerato	Derechos humanos	O2	Aprendizaje colaborativo	Sensibilización
El derecho al hábitat de Catabais	ESO	Territorio-Hábitat	O3	Aprendizaje colaborativo	Sensibilización
En navidad, no te consumas	Primaria	Consumo responsable	O5	Aprendizaje basado en problemas	Sensibilización
Participar para transformar	ESO	Diversidad funcional	O3	APS	Incidencia...
Educar para encontrarlos; los cuentos como herramienta para el trabajo intercultural	Primaria	Interculturalidad	O3	Otros	Sensibilización

4.3. Del objetivo de promover la reflexión y crear redes de colaboración

Además de identificar y mapear experiencias, la sala cartográfica tiene como objetivo promover la reflexión sobre EpDCG y tejer redes de colaboración. En este sentido, el hecho de compartir los relatos contribuyó al empoderamiento de los participantes. Entre estos relatos nos gustaría destacar dos de la sala piloto. Uno de ellos fue narrado por una persona con una larga trayectoria en el campo de la EpDCG, que responde, además, al perfil de docente y agente, al ser miembro de una ONG. El segundo es el de un docente que llegó a la sala sin tener claro si sus proyectos eran EpDCG:

...estoy hablando de un centro en un contexto de asentamientos precarios, donde el 60% de los estudiantes son de etnia gitana (...) El proyecto es introducir el derecho al hábitat en este contexto. Hicimos un mapeo muy simple con el tema "lo que me gusta y no me gusta del hábitat en el que vivo". Fue un pequeño mapeo sensible, para hacerlos visibles porque muchos no se conocían... y trabajamos el tema de la pobreza, analizaron qué necesidades se satisfacían, cuáles no, cuáles eran esas necesidades... Mi intención era motivar también con el profesorado porque son agentes multiplicadores... (GFISP; Informante19_Docente; 00:10:09-9).

... el proyecto se llamó "Bicicletas solidarias", partió de la dirección del centro y se llevó a cabo sobre todo en mi aula del grupo de FP básico. Los estudiantes, miembros de su familia, y otras personas de un instituto cercano aportaron bicicletas... nosotros las restauramos, modificamos, mejoramos y pusimos en funcionamiento y luego se las entregamos a una ONG (GFISP; Informante17_Docente; 00:40:33).

Compartir las experiencias, narrarlas e intentar situarlas en los paneles ayudó a los participantes a reflexionar sobre las mismas, a encontrar puntos de encuentro e imaginar posibles colaboraciones, como se muestra en este fragmento del diálogo entre estos dos participantes:

...noté ciertas carencias... Para organizar un proyecto de este tipo tiene que haber una estructura, un líder del proyecto, un seguimiento, responsabilidad... no puede basarse solo en el querer hacer de algunas personas, así no se puede sostener (GFISP; Informante17_Docente_00:49:10-2).

...pienso un poco como tú, creo que si no son actos resistentes desde la acción y con convicción no funcionan. Cuando lo contabas pensaba, bueno presentaron un proyecto que tenía una visión casi de aprendizaje-servicio, que quizá no relacionaron directamente con más áreas del currículum,... pero digo guau!, menudo filón!, y especialmente porque cuando llegaste dijiste "no sé si esto que hice vale..." pero si incluso se podía hablar sobre los sistemas de movilidad que nos están inculcando... (GFISP; Informante19_Docente; 00:50:24-3).

...bueno sí, es que incluso tuvo impactos muy positivos porque el alumnado se motivó con el tema de las bicicletas y empezaron a venir al instituto en bicicleta (GFISP; Informante17_Docente; 00:51:08–3).

Los participantes de ambas salas coincidieron en su valoración global, afirmando que había sido una experiencia enriquecedora, a pesar de que algunos se sintieron abrumados al principio por la cantidad de materiales que componían la sala:

Entrar aquí era para echarse para atrás... Es cierto que es mucha información y que había que leer, pero bueno creo que es positivo en el sentido de que hace reflexionar, regurgitar, rumiar toda esa experiencia. Aunque fuera a bote pronto, creo que los resultados sí facilitan y orientan y clarifican mucho lo hecho y lo que queda por hacer (GFISP; Informante6_Docente; 00:03–43).

5. Discusión

En el desarrollo de la primera fase de la investigación, que se presenta en el artículo, se han alcanzado de forma satisfactoria los objetivos formulados. Se comenzó el proyecto llevando a cabo un proceso formativo que fue determinante para decantarnos por la sala cartográfica como instrumento para el mapeo de experiencias de EpDCG, y para decidir de forma conjunta y dialogada el diseño y contenido de la misma, buscando en todo momento que se favoreciese la colaboración entre actores y la creación de redes, como fines últimos de la investigación.

Si bien es cierto que los materiales de las salas fueron diseñados por el equipo de investigación, el desarrollo de la versión beta y piloto constituyeron espacios imprescindibles para problematizar y repensar el contenido y funcionamiento de la propia sala. Tal como se mostró en los resultados, la reflexión compartida conllevó cambios significativos en su diseño. Esto solo sería posible si se lograba crear un espacio que motivase a los participantes a contar y compartir creando relatos conjuntos que favoreciesen transformaciones y procesos de emancipación (Ares y Risle, 2013; Fendler, 2013). Se puede afirmar que cumplimos con los aspectos definitorios de la cartografía social como proceso de creación colaborativa, facilitando espacios de encuentro y mediación de significados (Montoya Arango, García Sánchez y Ospina Mesa, 2013) sobre lo que supone una experiencia educativa de EpDCG, promoviendo la (auto)reflexión (Andreotti, 2014; Leivas, 2019), permitiendo deconstruir nuestras propias (pre)concepciones y representar un contenido con relevancia para la comunidad y con potencialidad transformadora y emancipadora (Ares y Risle, 2013). Se partía de lo local y particular (la

experiencia concreta de cada participante) para, a través del diálogo y reflexión, consensuar un relato compartido, en el que las diferentes experiencias quedan interconectadas, estableciendo redes de conocimiento y relación entre agentes, docentes e investigadoras.

La realización de ambas salas (beta y piloto) trajo consigo un primer mapeo de experiencias. Aunque el análisis de estos resultados no era parte de los objetivos de esta fase del proyecto, la caracterización de las iniciativas de EpDCG ya mapeadas empieza a arrojar interesantes evidencias sobre el tipo de proyectos que se llevan a cabo. En este sentido, cabe destacar la predominancia de un enfoque crítico orientado a cuestionar y generar conciencias que analicen el estado de las cosas, examinando las causas estructurales de una realidad problemática. Cabía esperar que esto fuese así, puesto que la mayor parte de las experiencias mapeadas lo han sido de manos de personas expertas invitados intencionalmente a participar en la sala beta, pero también es cierto que partir de una versión del mapa rico en experiencias que reflejan un enfoque crítico incrementa la potencialidad transformadora del mismo.

En esta misma línea fue reconfortante encontrar experiencias que se desarrollen más allá del aula, involucrando a varias etapas educativas, habiendo testimonios incluso de experiencias a nivel de centro. Localizar y publicitar este tipo de iniciativas contribuirá, sin lugar a dudas, a superar ese enfoque reduccionista sobre la presencia de la EpDCG en la formación reglada no universitaria que venimos detectando en nuestra trayectoria investigadora (DePalma, 2019). Por su parte, el predominio de la dimensión de sensibilización nos mantiene alerta en la necesidad de incidir en la formación como aliada hacia el cambio y la emancipación.

En el desarrollo de las dos sesiones, los participantes tuvieron la oportunidad de reconocer sus prácticas y proyectos, a la vez que se favorecía la reflexión sobre las mismas y se compartían las experiencias de otros, creándose esos espacios de diálogo y comunicación reflexiva-crítica tan necesarios (Leivas y Boni, 2017). Este reconocimiento y el hecho de compartirlo puede convertirse en un estímulo para poner en marcha nuevas iniciativas de colaboración entre actores, tanto para aquellos que ya tienen cierta trayectoria en el campo, como para otros que podrían animarse a comenzar proyectos de EpDCG. Los resultados de las salas y la satisfacción mostrada por sus participantes revelaron esta gran potencialidad como espacio de encuentro y colaboración.

Respecto de las limitaciones, se evidenció que la sala funcionaba mejor con un número reducido de participantes. Esto implica que en cada sesión se mapearía

un número reducido de experiencias. En este sentido, es importante hacer una valoración sobre el coste del instrumento, lo que nos llevará a priorizar una de sus finalidades: identificar el mayor número de experiencias posibles o promover la reflexión sobre la EpDCG. Entendemos que nuestra prioridad es la segunda, siendo conscientes de que el mapa elaborado tendrá que ser dinámico y en construcción permanente al tratarse de una realidad viva y cambiante (Corbett y Donehower, 2017). Así, en la fase actual del proyecto la sala viajará por distintos centros educativos de la provincia de A Coruña, a la vez que se creará un mapa digital interactivo que se nutrirá, tanto de las experiencias mapeadas en las distintas salas, como de las experiencias que otros docentes y agentes quieran visibilizar⁸.

6. Conclusiones

Teniendo como marco de referencia los enfoques críticos de la EpDCG y fieles a nuestra trayectoria de investigación, la cartografía social, y en concreto la sala cartográfica, se conciben en este estudio como herramientas idóneas para visibilizar, reflexionar sobre la práctica y crear redes de colaboración. Se muestra así la coherencia de usar este método en un estudio de EpDCG, al existir una confluencia en cuanto a sus fines ya que la reflexión crítica, la colaboración, la participación activa y el empoderamiento definen tanto la cartografía social como la EpDCG (Leivas, 2019). El espacio de encuentro creado en las salas se llenó de contenido tras interesantes procesos de reflexión conceptual y negociación de significados por parte del grupo de investigación inicial. Esa reflexión se abrió a la participación de los agentes educativos y sociales clave, quienes valoraron colaborativamente el instrumento, a la vez que se mapeaban experiencias.

Este estudio no solo aporta pruebas sobre la relevancia de la cartografía social como método de investigación en el campo de la EpDCG profundizando en los beneficios de la colaboración entre actores (Cotelo Guerra, et. al, 2019), sino que además ofrece, por un lado, una propuesta completa y extrapolable de caracterización de experiencias de EpDCG y, por otro lado, un primer mapeo colaborativo de proyectos que se llevan a cabo en Galicia.

⁸ El mapa se creará con Emapic, iniciativa tecnológica de cartoLAB (Laboratorio de Cartografía del Grupo de Investigación en Visualización Avanzada y Cartografía en Arquitectura, Ingeniería y Urbanismo, UDC)

7. Referencias

AGUADO, G. coord. (2011). *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global (ESDGC). Guía para su integración en centros educativos*. InteRed.

ANDREOTTI, V. (2014). "Critical literacy: Theories and practices in development education", *Policy and Practice: A Development Education Review*, 14, 12–32.

ARES, P. y RISLE, J. (2013). *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

ARGIBAY, M. y CELORIO, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. Vitoria–Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

BONI, A. (2012). "Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD". *ESE. Estudios sobre educación*, 23, 63–81.

BONI, A. y LÓPEZ, E. (2015). *Herramientas para planificar y evaluar prácticas para una ciudadanía global*. Intermón Oxfam.

CASTANHEIRA, A., BARRETO, A., SANTOS, F. y SILVA, M. (2016). "Parcerias para a Educação Global: o caso do Projeto Museu Mundial". *Sinergias Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 3 99–109.

CORBETT, J. (2009). *Buenas prácticas en cartografía participativa*. Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola.

COTELO GUERRA, M^a. D., PÉREZ CREGO, M^a. C., IGLESIAS SALVADO, J. L. y PEREIRO GONZALEZ, M^a. del C. (2019). "Retos y ventajas de la colaboración interinstitucional". En DEPALMA, R. coord., *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación–acción participativa* (pp. 247–264). Barcelona: Graó.

DEPALMA, R. coord. (2019). *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación–acción participativa*. Barcelona: Graó.

DELORS, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty–first Century*. Paris. UNESCO Publishing.

FENDLER, R. (2013). "Becoming-Learner: Coordinates for Mapping the Space and Subject of Nomadic Pedagogy", *Qualitative Inquiry* 19(10) 786–793.

FERNANDO, D. y GIRALDO, B. (2016). "Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología". *Revista Colombiana de Educación*, 70, 247–285.

HANNEY, R. (2018). "Problem topology: using cartography to explore problem solving in student-led group projects", *International Journal of Research & Method in Education*, 41(4), 411–432.

IGLESIAS, M. y CARRERAS, I. (2013) *La colaboración efectiva en las ONG. Alianzas estratégicas y redes*. Barcelona: ESADE, Instituto de Innovación Social. Universidad Ramón Llull.

JENKINS, A. (2015). "Critical Conversations: Dialogue in Global Citizenship Education". *Widening Participation and Lifelong Learning*, 17(2) 30–47.

LEIVAS, M. y BONI, A. (2017). "La investigación colectiva para la transformación social hacia la ciudadanía global y el desarrollo sostenible". *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 41, 41–53.

LEIVAS, M. (2019). "From the body to the city: participatory action research with social cartography for transformative education and global citizenship". *Educational Action Research*, 27(1), 40–56.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

MARTINS, A., MADEIRA, E. y GONÇALVES, T. (2018). "O caminho e o destino: reflexões a partir de um trabalho colaborativo na área da educação para o desenvolvimento". *Sinergias-Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 7, 31–47.

MILES, M., HUBERMAN, M. y SALDAÑA, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. London: Sage.

MONTOYA ARANGO, V., GARCÍA SÁNCHEZ, A. y OSPINA MESA, C. (2013). "Andar dibujando y dibujar andando: cartografía social y producción colectiva de conocimientos". *Nómadas*, 40, 191–205.

MORALES LOZANO, J. A. y MARTÍN GUTIÉRREZ, A. (2013). "La apertura de los centros educativos a su entorno: los centros de educación secundaria". *Perspectiva Educativa, Formación De Profesores*, 52(1), 68–96.

ORTEGA CARPIO, M^o. L. coord. (2014). *Educación para el Desarrollo en el espacio universitario. Una guía para la colaboración entre ONGD y Universidad*. Córdoba: Universidad Loyola Andalucía.

ORTEGA CARPIO, M^o. L., CORDÓN PEDREGOSA, M^o. R. y SIANES, A. (2013). "Construyendo buenas prácticas de colaboración en el espacio universitario". En ORTEGA CARPIO, M^o. L., CORDÓN PEDREGOSA, M^o. R. y SIANES, A. (coords.) *Educación para la ciudadanía global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad* (pp. 30–52). Sevilla: Universidad Loyola de Andalucía y Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación.

PÉREZ SALGADO, A. coord. (2016). *Informe resultado do proceso de elaboración da Estratexia de Educación para o Desenvolvemento da Cooperación Galega*. Dirección Xeral de Relacións Exteriores e coa Unión Europea. Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza. Xunta de Galicia.

QUINTANO NIETO, J., ORTEGA GAITE, S., TEJEDOR MARDOMINGO, M. y RUIZ RUIZ, E. (2019). "Análisis–diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en contextos escolares rurales de un grupo de países europeos". *Revista de Fomento Social*, 74(3), 265–284

ROURA EXPÓSITO, J., DÍAZ AGUILAR, A. L., RUIZ BLANCH, A., SÁNCHEZ CARRETERO, A. y CORTÉS VÁZQUEZ, C. (2018). "Repensando las prácticas académicas: el diseño colaborativo de un proyecto de investigación a partir de la metodología IAP". *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 2, 407–424.

SILVERMAN, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction* (2nd ed). London: SAGE.

SÍRVENT, M. T. y RIGAI, L. (2012). *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino.

ESTUDIOS

Análisis descriptivo de un proceso de implementación de Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional

Dra. Begoña Mora Jauregualde¹, Manuel Jesús Hermosín Mojeda²

Resumen: El presente artículo expone un estudio de corte longitudinal realizado en el contexto de una asignatura universitaria a través de un proceso de innovación continuada que se ha llevado a cabo durante cinco cursos académicos para incorporar competencias profesionales no abordadas desde los contenidos académicos. Desde la asignatura de Educación para el Desarrollo y la Cooperación Internacional de Educación Social en la Universidad de Huelva se realizan proyectos socioeducativos que impliquen un conocimiento del Tercer Sector y que promuevan una ciudadanía global crítica y comprometida que lidere valores sociales en los desempeños profesionales. Se muestra el trabajo realizado con más de 500 alumnos que han producido durante 5 cursos más de 100 proyectos socioeducativos. Con el trabajo desempeñado los resultados arrojan que esta metodología es la adecuada para abordar este tipo de contenidos competenciales de corte social.

Palabras clave: *Educación para el desarrollo; ciudadanía global; proyectos socioeducativos; educación superior.*

¹ Licenciada en Psicopedagogía y Dra. en Educación. Profesora Ayudante Doctora. Área de Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Psicología y CC. del Deporte. Universidad de Huelva.

² Licenciado en Filosofía y CC. de la Educación. Profesor Asociado Área de Teoría e Historia de la Educación. Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Psicología y CC. del Deporte. Universidad de Huelva.

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2020.

Fecha de admisión definitiva: 26 de junio de 2020.

Descriptive analysis of a project-based learning implementation process in Development Education and International Cooperation

Abstract: This article presents a longitudinal study performed in the context of a university subject over a period of five academic years by means of a process of continuous innovation. Its aim was to incorporate professional skills traditionally not provided by the academic content of the subject. The Social Education degree from the University of Huelva includes socio-educational projects carried out in the context of the subject of Education for Development and International Cooperation. These projects provide a deeper understanding of the third sector and foster a critical and committed global citizenship promoting social values in professional activities. The article shows the work accomplished with the help of more than 500 students, who have completed more than 100 socio-educational projects over a period of five academic years. After successful completion, the results show that this methodology is adequate when the goal is to address this type of contents relating to social competences.

Key words: *Education for development; global citizenship; social-educational projects, higher education.*

Analyse descriptive d'un processus de mise en œuvre de l'apprentissage basé sur des projets dans le domaine de l'éducation au développement et de la coopération internationale

Résumé: Cet article présente une étude longitudinale réalisée dans le cadre d'une discipline universitaire sur une période de cinq années académiques au moyen d'un processus d'innovation continue. Son objectif était d'intégrer des compétences professionnelles qui n'étaient traditionnellement pas fournies par le contenu académique de la matière. Le diplôme en Éducation Sociale de l'Université de Huelva comprend des projets socio-éducatifs réalisés dans le cadre du sujet de l'Éducation au Développement et de la Coopération Internationale. Ces projets permettent de mieux connaître le troisième secteur et de favoriser une citoyenneté mondiale critique et engagée en promouvant les valeurs sociales dans les activités professionnelles. L'article montre le travail accompli grâce à la collaboration de plus de 500 étudiants, qui ont réalisé plus de 100 projets socio-éducatifs sur une période de cinq années universitaires. Les résultats montrent que cette méthodologie est adéquate lorsque l'objectif est d'aborder ce type de contenus relatifs aux compétences sociales.

Mots clé: *Éducation au développement, citoyenneté mondiale, projets socio-éducatifs, enseignement supérieur.*

I. Introducción

Los retos propuestos a la universidad con la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), nos han proporcionado oportunidades para modificar los paradigmas más tradicionales de la enseñanza superior universitaria española. Lejos van quedando las clases expositivas gracias a la incorporación de metodologías de enseñanza experimentadas en décadas pasadas que habiendo demostrado su eficacia, dejaron de utilizarse por comodidad, por imperativo institucional o por desidia del docente: Ya indicaba en el pasado siglo Vilar (1997, p.11–16), que los métodos resultaban “simplistas y rígidos, cuando hemos empezado a construir la sociedad posindustrial: la sociedad de la información y del conocimiento”. Si la sociedad que se intentaba crear era una sociedad

que se inspira en las investigaciones e invenciones de la física cuántica [...]; que incluye en constructivismo piagetiano; la que se fundamenta en la biología y en la sociología centradas en la auto-organización; la que critica la economía tradicional; la de la historia que interroga al pasado para responder al presente y el futuro [...]; la de las neurociencias que coordinan sus trabajos con las ciencias de la cognición y la nueva generación de las máquinas informáticas; la nueva racionalidad es, en suma, la de los científicos de todas las disciplinas (Vilar, 1997, p. 11–16).

Dentro de este contexto de futuro es donde planteamos el objetivo principal de este trabajo, dar a conocer un proceso de buenas prácticas pedagógicas en el aula, que ha permitido mejorar el aprendizaje del alumnado gracias a la elaboración de proyectos, método que ha facilitado transformar su conciencia individual y pensar en cooperación y en desarrollo con un *sentido de responsabilidad*, con la capacidad de relacionar causas y efectos, de manera que se descubran nuevas formas de trabajar, crecer y desarrollarnos y desarrollar. Para conseguirlo, se solicita al alumnado la elaboración de proyectos que intercedan por países, zonas geográficas o poblaciones determinadas, con la única finalidad de mejorar las condiciones vitales en general, o de minimizar una situación conflictiva en particular, desde la educación para el desarrollo.

Para explicar la experiencia, se abordarán algunas de las metodologías activas más utilizadas para profundizar en el trabajo por proyectos en la universidad. Seguidamente se plantea la propuesta de trabajo a través de los proyectos de carácter internacional dentro de la asignatura, ahondando en los objetivos que se les plantean, la metodología llevada a cabo a través del enfoque del marco lógico. Se incorporan los resultados obtenidos por los estudiantes para concluir con el análisis del proceso metodológico realizado, los resultados y las conclusiones.

2. Metodologías activas en la universidad

Hace décadas que se incorporaron satisfactoriamente en niveles educativos previos a la Universidad y con notable éxito, diversas maneras de comprender el enseñar y aprender, tal y como muestran numerosas publicaciones (Baro, 2011; Hernández, 2000; Mérida et al, 2011; Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013); sin embargo, modificar la tan arcaica y constreñida estructura universitaria cuesta tiempo y esfuerzo. Si bien actualmente podemos afirmar que se ha conseguido traspasar esa frontera y la institución superior está valiéndose de herramientas facilitadoras, no solo la adquisición de contenidos de forma memorística, sino que permiten desarrollar “la capacidad de análisis, de síntesis o la evaluación de alternativas y toma de decisiones”, como dicen Almagro y Pérez (2004, p. 23), gracias a la incorporación de metodologías activas.

Rodríguez, Ramírez y Fernández (2017, p. 80) afirman que

la corriente pedagógica constructivista tan popular hoy, está basada en la teoría del conocimiento que aborda el aprendizaje en el desarrollo de la autonomía del estudiante, dando al docente un papel observador y poco interventor.

Así, la construcción del aprendizaje produce que nos centremos en Aprender haciendo y se pierde de vista la importancia de la comprensión de los contenidos. Según Lazarri (2014), las metodologías activas son utilizadas como recurso para mantener la atención del alumnado, aunque no explicita qué tipo de metodología concreta sería la efectiva, ya que existen muchas variaciones, por ejemplo, al aprendizaje basado en problemas, donde una investigación diagnóstica indagaría en los conceptos previos de los docentes y discentes para resolver problemas; a los métodos de casos, donde hay un aprendizaje activo y cooperativo junto con los estudiantes a través de una situación real; al aprendizaje basado en proyectos, donde el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumnado y el profesorado pasa a ser orientador; al aprendizaje cooperativo o colaborativo, en el que surge un sistema relacional donde los componentes del grupo se organizan e influyen recíprocamente y a tantos otros (Rodríguez, Ramírez y Fernández, 2017, p. 82).

Como incentivo, y para facilitar la incorporación de esta corriente innovadora a las aulas universitarias, son numerosas las publicaciones que parten de experiencias concretas que ayudan a sistematizar estas experiencias para darlas a conocer, y así permitir una mayor utilización de metodologías dinámicas, lo que favorece el aprendizaje individual del alumnado (Orejudo, Fernández y Garrido, 2008; Rodríguez, Ramírez y Fernández, 2017). Como ejemplo, las que se llevan a cabo

en las universidades de la Comunidad Valenciana en el ámbito del Aprendizaje-Servicio o los Trabajos Fin de Máster universitario de Cooperación al Desarrollo de dichas universidades (U. de València, U. Jaume I, U. Miguel Hernández, U. Politécnica de Valencia y U. de Alacant) donde se pueden poner en práctica –en contextos reales–, los aprendizajes teóricos del aula. Todas estas experiencias y otras, de otros contextos, nos sirven de ejemplo para llevar a cabo nuestra experiencia, aunque con un enfoque diferente.

Si bien se podría haber elegido cualquiera de las estructuras pedagógicas nombradas anteriormente, en el estudio que se presenta, se selecciona el Aprendizaje Basado en Proyectos, ya que como afirma Bell (2010), un proceso de este tipo se puede resumir en cuatro fases: primero, determinar qué se quiere investigar (plantear una pregunta); segundo, definir los conceptos fundamentales y realizar las averiguaciones necesarias; tercero, elaborar el proyecto que permita mostrar y compartir lo aprendido; y, por último, exponer el proyecto al resto de compañeros. Con esta premisa, se plantea como una de las metodologías fundamentales en el currículum de la asignatura de 3º de carrera de la Titulación de Grado en Educación Social de la Universidad de Huelva, denominada Educación para el Desarrollo (EpD) y la Cooperación Internacional (CI).

2.1. Los proyectos de trabajo como método de aprendizaje

Desde que iniciara su andadura en la segunda mitad del siglo XX, en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá), el aprendizaje basado en proyectos (en adelante ABP) ha ido ganando terreno en el planteamiento de muchas asignaturas de corte distinto en el ámbito universitario, tratando de conjugar, en su uso, el desarrollo de competencias, puesto que “el enfoque comunitario se plantea una educación que dé respuestas a las circunstancias de la realidad social” (Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013, p. 16).

En la Universidad de Huelva, como en el resto de las universidades españolas, gracias a la implantación del EEES, se ha producido un cambio sustancial en el diseño de los programas de las asignaturas, incluyéndose, en dichas planificaciones, las competencias que deben adquirir los alumnos al finalizarlas o bien, al desarrollo de qué competencias contribuyen las diferentes asignaturas que se incluyen en un plan de estudios para facilitar el desempeño del profesional tras su paso por la academia. Las competencias se convierten, por tanto, en el elemento fundamental en la formación universitaria y podemos definir las como apuntan Alonso, Cruz y Hermosín (2010) como la capacidad de un sujeto de aplicar en el momento más

idóneo la estrategia o conocimiento más oportuno. No solo implica el dominio del conocimiento o de estrategias o procedimientos, sino también la capacidad o habilidad de saber cómo utilizarlo en el momento más adecuado.

Estas aproximaciones tienen sentido cuando entendemos un rol de centro educativo, no centrado exclusivamente en lo que acontece en el interior de las aulas, sino de lo que sucede fuera de esas paredes institucionales. Si bien se debe tener en consideración que los modelos relacionales serán un reflejo de la *relación escuela-comunidad*, es por ello que la sociedad está demandando una apertura de los centros educativos al medio (Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013).

Si lo que se pretende es el desarrollo de las competencias básicas del estudiantes del siglo XXI –capacidad de análisis, síntesis, evaluación de alternativas y toma de decisiones–, el uso de metodologías activas se torna fundamental (Almagro y Pérez, 2004).

Desafortunadamente, en la educación superior ha primado la transmisión de contenidos teóricos sobre las materias que está estudiando, sin embargo, probablemente tenga pocas referencias sobre la forma de aplicar ese contenido a la situación práctica real que se le presentará en el futuro laboral. Por estos motivos, la razón principal por la que optamos por este enfoque metodológico del ABP es porque permite crear grupos de trabajo en los que los alumnos y alumnas deben manejar los contenidos que van adquiriendo para desarrollar un producto final donde conjuguen –con la mayor similitud a un contexto real–, las estrategias para dar respuesta a la situación que origina el proyecto. Según Krajcik y Blumenfeld (2006), el ABP pretende construir el conocimiento en función de los siguientes planteamientos:

- Los estudiantes deben construir el conocimiento activamente de acuerdo a sus interacciones y experiencias con el mundo. El profesorado no proporcionará todos los contenidos a adquirir, sino que facilitará que los estudiantes observen, interactúen con el fenómeno, adquieran nuevas ideas y las relaciones con lo que ya aprendieron.
- El alumnado debe sumergirse en un contexto auténtico y cercano al mundo real, y especialmente útil para adquirir el conocimiento eficazmente. Los estudiantes suelen valorar más y mejor la importancia de las tareas que deben realizar y se espera un incremento de la capacidad de generalización con respecto a otras situaciones similares.

- El ABP fomenta el trabajo cooperativo entre estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad. Trabajar juntos en un mismo proyecto mejora la construcción del conocimiento por el aporte que puede hacer cada uno desde sus distintas experiencias y conocimientos.
- El ABP favorece la puesta en práctica de las herramientas cognitivas porque ellas pueden expandir y amplificar lo que los estudiantes pueden aprender. Las nuevas tecnologías mejoran aún más las capacidades de los estudiantes al ser incluidas en el ABP.

Como se ha dejado entrever, el Aprendizaje Basado en Proyectos

es una metodología de aprendizaje en la que se pide a los alumnos que, en pequeños grupos, planifiquen, creen y evalúen un proyecto que responda a las necesidades planteadas en una determinada situación (SIEUPM, 2008, p. 4).

Así, el alumnado con un “papel más activo, como protagonista de su aprendizaje” (Orejudo, Fernández y Garrido, 2008, p. 23), debe situar el contexto de actuación en la aplicación del conocimiento teórico adquirido en la asignatura que cursa. El proyecto que desarrollarán es guiado por el docente, quien tutela los grupos de trabajo y orienta sus procesos de toma de decisiones. En la asignatura que nos ocupa el trabajo por proyectos encaja perfectamente ya que según Vergara Ramírez (2014),

en el contexto del aprendizaje del siglo XXI, el análisis de los procesos globales necesita estrategias didácticas que inviten a las personas a reflexionar sobre su propia realidad, su contexto, su identidad y su posición en la comunidad donde habitan: el centro educativo, su familia, sus amigos, su comunidad física y su red virtual (p. 150).

En el ámbito de trabajo de los educadores sociales, la realización de proyectos suele ser una de las tareas fundamentales para actuar en muchos contextos; especialmente, en el de las ONGDs u otro tipo de asociaciones o colectivos dedicados al Desarrollo y a la Cooperación ya sea de carácter nacional o internacional.

Los organismos que gestionan las ayudas oficiales al desarrollo promueven el funcionamiento mediante la financiación de proyectos y, en el ámbito privado, por su parte, las fundaciones y empresas que entre sus fines sociales tienen el soporte económico de actividades con fines solidarios, convocan la presentación de proyectos igualmente, para canalizar de esa forma su participación en dichas actividades.

En este contexto descrito la preparación del alumnado en realización de proyectos es fundamental como parte de su formación de educadores y educadoras sociales

ya que como apuntan Ortega Carpio, Sianes Castaño y Cerdón Pedregosa (2012), se debe tener en cuenta

la importancia capital del profesorado, ya no exclusivamente como legatario y transmisor de conocimientos, sino como promotor y garante de este proceso educativo holístico. Es el profesorado el que, mediante su compromiso activo, está llamado a procurar el éxito en el proceso de ED a nivel universitario, gracias a la tutorización y al acompañamiento que puede brindar a sus estudiantes (p. 618).

De esta forma, el equipo docente responsable de la asignatura, concededor de esta realidad, incorpora en los créditos prácticos de la asignatura, el aprendizaje basado en proyectos, lo que pasamos a detallar a continuación.

3. La Propuesta de Trabajo: ABP en Educación para el Desarrollo y la Cooperación Internacional

Tras realizar una revisión de procedimientos existentes en materia de comprensión de los proyectos de trabajo, vamos a exponer algunas de las cuestiones que podría caracterizar al trabajo realizado en el aula a través de los proyectos de trabajo según Hernández (2000):

1. *Un recorrido por un tema-problema que favorece el análisis, la interpretación y la crítica (como contraste de puntos de vista).* Partiremos de un tema sugerido por el alumno si bien necesitará orientación del docente; lo importante es encontrar una temática motivadora para ser explorada.
2. *Predomina la actitud de cooperación y el profesor es un aprendiz y no un experto (pues ayuda a aprender sobre temas que ha de estudiar con los alumnos).* Trabajar por proyectos supone un aprendizaje para ambos actores del proceso.
3. *Un recorrido que busca establecer conexiones entre los fenómenos que cuestionan la idea de una versión única de la realidad.* No hay una única verdad en los fenómenos educativos.
4. *Cada recorrido es singular y se trabaja con diferentes tipos de información.* No existen fórmulas mágicas que poder aplicar repetidamente.
5. *El docente enseña a escuchar.* Se pueden incorporar conversaciones, entrevistas, debates y su análisis formará parte del contenido del proyecto, se observará al otro como facilitador del propio aprendizaje.

6. *Lo que queremos enseñarles hay diferentes formas de aprenderlo (y no sabemos si aprenderán eso u otras cosas)*. A pesar de que a través de la evaluación se pretende determinar el grado de aprendizaje de cada alumno, la realidad es que dentro de una clase cada estudiante tiene un ritmo y un estilo de aprendizaje diferente, de ahí que no se pueda afirmar lo que se aprenderá al final del proceso.
7. *Un acercamiento actualizado a los problemas de las disciplinas y los saberes*. La selección de los temas de los proyectos se encuentra mediatizada por la cultura de la organización del currículum, si bien se anima a salirse de los estereotipos habituales.
8. *Una forma de aprendizaje en la que se tiene en cuenta que todos los alumnos pueden aprender si encuentran el lugar par ello*. Facilitaría el que cada alumno pueda encontrar su lugar en el grupo.
9. *No se olvida que el aprendizaje vinculado al hacer, a la actividad manual y a la intuición, también es una forma de aprendizaje*. Se presta atención a la forma, al modo en el que se presenta el recorrido realizado por el tema o problema (Hernández, 2000, pp. 47–50).

3.1. Objetivo

Si bien nuestro objetivo principal, al presentar este trabajo, se resume en dar a conocer las buenas prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula gracias a la incorporación de metodologías activas en la docencia universitaria, centradas en procesos de enseñanza-aprendizaje a través de proyectos, hemos planteado otros objetivos operativos que nos permiten que el alumnado transforme su conciencia individual y entienda la cooperación y el desarrollo desde un *sentido de responsabilidad social*, con la capacidad de relacionar causas y efectos, de manera que se descubran nuevas formas de trabajar, de crecer y de desarrollarse:

1. Establecer actividades donde se fomente el uso del aprendizaje reflexivo (Proyectos de Educación para el Desarrollo en contexto internacional).
2. Ofrecer al alumnado las herramientas necesarias para facilitarles la selección de temáticas en las que centrar sus propuestas de proyectos de cooperación y desarrollo formativo.

3. Analizar situaciones concretas derivadas de la diversidad (cultural, geográfica, social...) con el fin de tenerlas en cuenta para establecer criterios específicos en el diseño de proyectos de educación para el desarrollo.
4. Diseñar tareas que desarrollen el pensamiento analítico del alumnado, capacitándolo para identificar lo esencial de lo secundario y para tomar conciencia de las consecuencias de las decisiones tomadas.
5. Partir de un análisis de la realidad lo más exhaustivo posible para proponer soluciones formativas viables en los casos objeto de estudio.
6. Promover procesos de evaluación formativa donde el alumnado participe de manera activa: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

3.2. Metodología

Durante la implantación de estos procesos de enseñanza activa han participado 140 grupos de estudiantes de la titulación de Grado en Educación Social durante cinco cursos académicos (541 estudiantes en total), lo que nos ha permitido hacer un estudio longitudinal de la propuesta que presentamos. Esta propuesta se inscribe en un marco más amplio donde se incluye el uso de metodologías activas variadas gracias a los años de experiencia del profesorado implicado y a su participación en las diferentes convocatorias de proyectos de innovación docente de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva.

En este caso nos centramos en la aplicación del ABP partiendo de un caso concreto que cada grupo debe seleccionar, crear o modificar en función de los criterios que se dan en clase, tal como se expone en los objetivos. Concretamente el procedimiento seguido es el siguiente: en el aula se divide al alumnado en grupos de entre 3 y 6 participantes, donde cada uno de ellos debe analizar situaciones cuasi reales, experiencias propias u otras experiencias cercanas relacionadas con las necesidades educativas que plantea la diversidad cultural, entendida como "cultura contemporánea, una cuestión fundamental para que un individuo pueda comprender el mundo en el que vive es que sepa cómo acceder, analizar e interpretar la información" (Hernández, 2000, p. 46). El profesorado da una serie de indicaciones para facilitar la elaboración del caso del tema a estudiar:

- La selección del tema es resultado de la totalidad de las preferencias de temáticas de cada uno de los componentes del grupo, por lo que deben llegar a

un consenso después de plantearse cuál es el problema principal que deben solucionar desde instancias educativas.

- Los casos deben ser internacionales, poniendo a España en relación con cualquier país y teniendo en cuenta las líneas directrices de la Agencia de Cooperación Española (países y áreas preferentes, según el Plan Director vigente). También cabe la posibilidad de que pueda ser considerada la intervención a realizar en nuestro país, pero en ese caso los destinatarios serían extranjeros.
- El proyecto, de temática libre, debe centrarse en la educación para el desarrollo y la cooperación internacional cumpliendo, por lo tanto, un perfil socioeducativo y donde se pueda promover la ciudadanía global.
- En aras de una visión sostenible del proyecto, se establece como criterio a considerar preferentemente la actuación, apoyo y/o comunicación con una entidad (ONGD, Asociación...) que actúe en el país de implementación del proyecto y que trabaje en la temática seleccionada o cuyas líneas de intervención estén relacionadas con el proyecto.
- Otro criterio fundamental es el conocimiento de la legislación en materia de cooperación al desarrollo de España y de la del país donde se va a presentar el proyecto, como marcos fundamentales para poder implementar cualquier intervención de cooperación internacional al desarrollo.
- El diseño de los proyectos debe ser factible, abierto y que posibiliten la discusión. En cada caso y según la situación, se deberán reflejar diferentes transversalidades: género, respeto al medio ambiente, la atención a la diversidad y la inclusión educativa.

Se inicia el trabajo determinando la temática a abordar mediante una discusión grupal, técnica de investigación que podría servir para cualquier tipo de estudio. Delgado y Gutiérrez (1999, p. 354) definen el grupo de discusión como

un dispositivo utilizable para la facilitación de la tarea de enseñanza-aprendizaje individual en situación de grupo particularmente para inducir o facilitar la motivación individual hacia el aprendizaje..., tratándose de una de las técnicas fundamentales en la investigación social.

Hecho esto –quizá lo más complicado–, se pasa a la elección del país, para lo que, en principio, solo se proponen las limitaciones anteriormente expuestas. El principal escollo en este tema puede estar en obtener y entender la normativa vigente en

materia del proyecto que quieran desarrollar y que se incluirá en el análisis de la realidad previo a la formulación del proyecto.

Una vez que se tiene el grupo social, de edad, etc., con el que se trabajará y el lugar donde se va a realizar, país, localidad, barrio, asociación, etc., se pasa a la descripción del caso en sí y su contextualización. Este punto deberá ser lo más detallada posible, incluyendo la necesidad educativa, formativa, del caso planteado, por tratarse de intentar solucionar problemas sociales desde el punto de vista educativo.

A partir de ese momento, toda la energía del alumnado se centrará en dar solución a ese caso, analizándolo, desgranándolo, siguiendo los pasos establecidos por Navarro (2011, p. 11):

1. *Lectura y análisis del caso individualmente*: el estudiante debe plantearse preguntas básicas sobre el caso asumiendo el papel de protagonista y tratando de responder a preguntas como ¿Qué haría yo si me encontrara en esta situación?
2. *Análisis y discusión del caso en pequeño grupo*: este es el momento de discutir y poner en común aquello que se ha trabajado individualmente, se trata de consensuar el enfoque del caso y proponer alternativas para la intervención.
3. *Discusión del caso con el profesorado*: las propuestas consensuadas de cada grupo de trabajo son compartidas con el profesorado y los grupos han de estar preparados para responder a las cuestiones sobre el caso, que se les plantee.

El análisis de los casos se centra en la claridad en la selección y exposiciones de las necesidades detectadas en el grupo objeto de estudio, bien sea a nivel educativo, social, sanitario, estructural, comunitario, etc. En los grupos de trabajo se incorporan desde la suposición, la situación tanto del sujeto o grupo objeto de estudio, como del entorno, comunidad, país.

Una cuestión determinante que se valora en el proceso es la viabilidad del proyecto, de esta forma intentamos que el aprendizaje sea lo más competencial posible. El grupo de estudiantes debe identificar a una o varias instituciones/asociaciones de ambos países que trabajen en el área, como contraparte, y usuarios específicos seleccionados para permitir el trabajo colaborativo entre ambas entidades. Se pide algo tan concreto para que tomen conciencia de la necesidad de trabajar con todos los derechos en el país en el que ubican la intervención, cumpliendo normativas y leyes locales, así como facilitar en el caso de impedimento de desplazamiento, la

ejecución del proyecto de intervención educativa en el propio país con medios y recursos locales. Se pretende que sea factible su implementación.

Como todo proyecto socioeducativo habrá una serie de dificultades con las que se pueden encontrar la hora de llevar a cabo la ejecución del proyecto. Para ello se propone la evaluación y el seguimiento del proceso. Se plantea la necesidad de evaluar el proceso formativo, el proyecto en sí, y a los actores de dicho proceso, de forma que se realiza una evaluación múltiple, si bien coordinada, como dice Navarro (2011, p. 12), "se podría realizar la evaluación, abordando para ello la evaluación inicial, continua y final. Hemos contemplado las técnicas de evaluación a utilizar tales como la observación, listas de control o los registros individuales y evaluación conjunta entre profesionales considerando así a todos los profesionales implicados en la intervención".

3.3. *Cómo abordar el trabajo: El Enfoque del Marco Lógico*

Con los casos planteados y las posibles temáticas a abordar encima de la mesa, es momento de comenzar a plantear la respuesta estructura a través de uno de los documentos que serán objeto de evaluación. Para ello se les plantea que realicen el proyecto según el enfoque del marco lógico (EML), cuyos principios y estructura pasamos a relatar a continuación.

El marco lógico muestra las reglas para la planificación del proyecto de una forma en que la descripción de éste sea objetiva, los resultados sean fácilmente evaluables y su redacción esté claramente estructurada. Este enfoque

es una herramienta metodológica utilizada en la Planificación de Proyectos Orientada por Objetivos cuyos orígenes la sitúan en la elaboración de proyectos estratégicos estadounidenses de gran envergadura (Ferrero y de Loma-Osorio, 2008, p. 61).

Sus principales características desde el punto de vista de la contribución a la mejora de la calidad de la gestión de los proyectos de desarrollo son: (Gómez y Sainz, 2013, p. 101)

- El EML constituye, en primer lugar, un método para tomar decisiones. Esto no es un rasgo original y exclusivo del mismo, ya que todos los instrumentos de planificación son sistemas para la toma de decisiones.
- El EML mantiene esencialmente un enfoque participativo en el que, de manera especial, se integran las personas y colectivos afectados por la futura intervención de desarrollo.

Los elementos básicos para los proyectos desde esta perspectiva del Marco Lógico son:

1. El objetivo general.
2. Los objetivos específicos.
3. Los resultados esperados.
4. Las actividades necesarias para alcanzar dichos resultados.
5. Los recursos necesarios para desarrollar las actividades.
6. Las limitaciones externas del proyecto.
7. Los indicadores medibles y objetivos para evaluar el proyecto.
8. El procedimiento para determinar los indicadores.

Según Ferrero y de Loma-Osorio (2008, p. 64), la descripción de los elementos del proyecto sería:

- El **OBJETIVO GLOBAL (OG)** es el principal objetivo general al cual se quiere que contribuya el proyecto a largo plazo.
- El **OBJETIVO ESPECÍFICO (OE)** establece la situación que se espera permanezca como consecuencia del proyecto.
- Los **RESULTADOS** son los que el proyecto puede garantizar como consecuencia de sus actividades.
- Las **ACTIVIDADES**, que son las acciones necesarias para transformar insumos dados en resultados planificados dentro de un período de tiempo dado.
- Los **INSUMOS** son las “materias primas” de un proyecto para producir los resultados propuestos: medios humanos, técnicos y materiales.

Con esta información los estudiantes abordarán sistemáticamente las problemáticas explicitadas para que desde la EpD se puedan llevar a cabo, haciendo, además del proyecto según el marco lógico, un análisis de la realidad y una justificación –o marco teórico– para el proyecto que lo conecte aún más con el contexto donde se va a desarrollar y un análisis de la sostenibilidad de dicho proyecto. Con esta perspectiva contribuimos, además, a la creación de una conciencia de ciudadanía global en el estudiantado que podrá transmitir en el desarrollo profesional de su carrera.

3.4. Las propuestas de trabajo de los estudiantes

Tal y como se ha puesto de manifiesto en el apartado anterior, cada grupo reducido de estudiantes creaba y gestionaba su propio caso para, posteriormente, buscar una posible solución desde el punto de vista de la educación social. Para algunos autores, como Martínez y Carrasco (2006), cuando se trabaja desde el análisis de un caso, el objetivo principal es motivar hacia el análisis de la situación, ya que se trata de un trabajo de interiorización y reflexión, en este caso particular, realizado en pequeño grupo. De hecho, para Mendoza (2006), el proceso de aprendizaje alcanzado a través del estudio de casos podría considerarse como un aprendizaje significativo, ya que al asociarse a dificultades, los aprendizajes se relacionarían con los conocimientos previos; es participativo, porque el trabajo grupal es necesario para encontrar soluciones; es cooperativo, al implicar a todos los miembros del grupo; facilita aprender a aprender, al favorecer diferentes estrategias cognitivas como respuesta ante las situaciones-problema; motiva hacia la toma de decisiones y de resolución de problemas.

A lo largo de los años que esta asignatura lleva impartándose, desde el curso 2012/13 hasta el curso 2017/18, los alumnos y alumnas han propuesto más de 100 proyectos.

Algunos de los proyectos en los que se ha trabajado durante estos años se muestran en el Anexo. Estos proyectos han sido seleccionados de cada curso académico en base a las coevaluaciones del grupo y a la originalidad de la temática y del caso en sí.³

4. Análisis del proceso

Con el objetivo de determinar aquellos proyectos con mayor repercusión socioeducativa, dentro de cada aula se propuso llevar a cabo un proceso de coevaluación, integrando por un lado, la evaluación procesual del contenido propiamente dicho de los documentos elaborados, la evaluación de grupo a través de una rúbrica de

³ Las variaciones en el número total de proyectos en cada curso es debido a las variaciones en el número de alumnos matriculados y a que en algunos cursos se han realizado actividades paralelas como videos participativos de realidad social mediante la investigación-acción participativa (2012/13: 21 proyectos; 2013/14: 21 proyectos; 2014/15: 27 proyectos; 2015/16: 19 proyectos; 2016/17: 23 proyectos; 2017/18: 21 proyectos). Véase: Hermosín-Mojeda, M. J.; Conde-del Río, M. A. y Jiménez Fernández, J. (2016): "El video participativo como herramienta para la asignatura Educación para el Desarrollo". II Congreso Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores. Congreso Virtual.

evaluación realizada para la asignatura *ad hoc* y, por otro lado, a través de las exposiciones realizadas en las últimas sesiones de la asignatura, donde cada grupo de estudiantes debía exponer el proyecto realizado dando a conocer principalmente, la motivación en la selección tanto del país de implementación como de los objetivos planteados, la entidad con la que se asociarían y los posibles resultados. Como se puede deducir, dada la lejanía de los espacios seleccionados, ninguno de los proyectos se ha podido implementar en el periodo de docencia establecido para su elaboración, sin embargo, sí que se solicitaban ítems y evidencias posibles de ser evaluadas para comprobar el grado de consecución de los proyectos.

Los proyectos se exponen y defienden públicamente en el aula con un soporte audiovisual donde cada grupo debe dar a conocer el proceso que ha seguido desde que se selecciona el tema hasta que se plantea el caso a resolver a través de los proyectos. Para que la evaluación sea lo más completa posible, se realiza a varios niveles: autoevaluación –con conciencia crítica del proceso–, análisis de dificultades y propuestas de mejora donde se solicita explícitamente una opción alternativa de volver a comenzar el trabajo en ese momento, es decir, dan cuenta de lo que han aprendido. Se hace heteroevaluación por los compañeros en el momento de su presentación pública. Y, por último, el profesorado evalúa el proyecto realizado a partir de la rubrica elaborada a tal fin.

A través de las temáticas de los proyectos que hemos seleccionado para su análisis podemos ver que el alumnado centra su mirada en realidades concretas de diferentes partes del mundo sin olvidar, claro está, que también pueden hacer educación para el desarrollo en su entorno más cercano. Los colectivos a los que se destinan las propuestas van desde niños con diferentes dificultades (entre los que se incluyen exclusión social y pobreza, por un lado, o enfermedades o discapacidades, por otro), hasta adultos en similares circunstancias o necesitan resocializarse, pasando por colectivos profesionales –educadores– que necesitan formación específica en EpD, ya que esta área no aparece en el currículum de la formación inicial del profesorado y es necesaria si se quiere una escuela que favorezca la ciudadanía global y el desarrollo.

El estudio de los colectivos en los que plantear los proyectos se ha determinado en base a una búsqueda de información exhaustiva, que ha llevado a la mayoría de los grupos a contactar con ONGDs que están trabajando en los diferentes lugares donde se pretende desarrollar dichos proyectos. Para facilitar la aceptación del proyecto y la posibilidad de llevarlo a cabo, en muchos de los proyectos se han establecido puntos de partida de ONGD que ya funcionan, adaptando los planteamientos a los requisitos de los proyectos que llevan a cabo (Intermón–Oxfam,

Educación Sin Fronteras, InteRed, Muñecas-Madrinas, SOS-mujer, Proyecto de solidaridad de la Facultad de Educación, Psicología y CC. del Deporte de la Universidad de Huelva con el Sáhara, Amnistía Internacional, Cruz Roja, Manos Unidas,...). Los proyectos, en este caso, deberán incorporar acciones integradoras entre ambas partes, los dos países y las dos instituciones.

Para la búsqueda de financiación de cara a los proyectos planificados, el alumnado selecciona bien un organismo nacional, bien fundaciones y/o empresas que tengan un apartado concreto para la cooperación al desarrollo (AECID, Área de Cooperación Internacional de la Diputación de Huelva, La Caixa, Cepsa,...), adaptándose los proyectos a las bases de las convocatorias y organizando la información en la forma que ellos proponen, en un intento más de contextualizar la forma de trabajo de la vida real.

5. Resultados y Conclusiones

Se ha partido de la concepción de que "en la cultura contemporánea, una cuestión fundamental para que un individuo pueda comprender el mundo en el que vive es que sepa cómo acceder, analizar e interpretar la información. En la educación escolar (desde la escuela infantil hasta la universidad) se supone que se ha de facilitar esta serie de competencias, en un proceso que comienza, pero que nunca termina, pues siempre podemos acceder a formas más complejas de dar significado a la información." (Hernández, 2000, p. 46). Es por ello que nuestra primera intención fue la de facilitar un proceso de aprendizaje complementario al propio del currículo académico universitario. Del mismo modo, se ha trabajado para promover en el alumnado la comprensión de las situaciones investigadas, con la intención de ser capaces de ir más allá de la información facilitada, reconociendo las necesidades de un hecho y proponiendo soluciones al respecto de manera interdisciplinar, aunque sin perder de vista la respuesta socioeducativa como principal, dentro del ámbito de la educación para el desarrollo y la cooperación internacional.

Para obtener datos concretos sobre si la implantación de la metodología ABP ha supuesto un beneficio al desarrollo de las competencias del alumnado, establecimos un cuestionario de satisfacción respecto a la metodología empleada. En la primera parte se les pidió que valorasen de forma cualitativa diferentes aspectos, tanto de actividades de teoría como de práctica, según los siguientes criterios (mediante valoración con una escala de tipo Likert con cuatro niveles de opinión: 1 -nada de acuerdo- al 4 -totalmente de acuerdo-):

- Dificultad estimada de la asignatura (contenidos teóricos y prácticos).
- Interés por la actividad (proyecto de cooperación al desarrollo).
- Satisfacción con los resultados obtenidos.

La segunda parte del cuestionario, de tipo cuantitativo, estaba centrada en los resultados (calificaciones obtenidas) en esta asignatura frente a las demás de 3º de carrera.

Con los resultados obtenidos, que pasamos a comentar a continuación, podemos conocer mejor los puntos fuertes y débiles de esta metodología y así proponer mejoras para mantener la experiencia o bien transformarla en algo que se adecue mejor al perfil del alumnado que cursa esta asignatura.

Las encuestas de satisfacción, que se hicieron mediante Google Forms, no fueron respondidas por la totalidad de los alumnos participantes en la experiencia, pero obtuvimos una muestra lo suficientemente amplia para obtener conclusiones válidas de la efectividad del uso del ABP en la asignatura (489 alumnos/as en total).

En el primer bloque de valoraciones (dificultad estimada de la asignatura) incluimos algunas como las siguientes:

- He experimentado una evolución en mis conocimientos mayor que siguiendo una metodología expositiva o de clases magistrales.
- Los contenidos de la asignatura me han resultado más fáciles de asimilar que en asignaturas similares donde la metodología es más tradicional (clases magistrales)
- He aprendido contenidos conceptuales y procedimentales que antes desconocía.
- Esta metodología es adecuada para el ámbito universitario.
- Esta metodología me ha permitido poner en práctica lo que estaba aprendiendo en las clases teóricas.

En el segundo bloque de valoraciones (interés por la actividad), algunas de las opciones, entre otras, fueron:

- Esta metodología es adecuada para la asignatura Educación para el Desarrollo y la Cooperación Internacional.
- La metodología ABP ha potenciado y mejorado el trabajo en equipo.

- El alumnado ha realizado las tareas proporcionalmente entre los miembros del equipo.
- El grado de implicación del alumnado del grupo ha sido satisfactorio.
- El profesorado universitario debería poner más a menudo este tipo de trabajo en sus asignaturas.
- La respuesta del alumnado hacia el proyecto ha sido adecuada.
- El profesorado ha prestado la ayuda adecuada.
- La forma de discusión y planteamiento del proyecto ha sido correcta y ha aportado claridad para elegir la temática.

En el tercer bloque de valoraciones (satisfacción con los resultados), entre otras frases, se han empleado las siguientes:

- Los criterios de evaluación del proyecto han sido adecuados.
- Los ítems de la rúbrica de evaluación eran claros.
- La rúbrica de evaluación fue entregada al inicio del proyecto.
- He aprendido más y mejor con esta metodología que con la que he seguido en otras asignaturas de similar dificultad.
- La autoevaluación me ha ayudado a mejorar mi proceso de trabajo.
- La heteroevaluación ha servido para hacer más justa la evaluación.
- La coevaluación se ha planteado como un modo eficaz de sentirse partícipe de todo el proceso de enseñanza–aprendizaje.

La conclusión principal que extraemos de la valoración del alumnado es que el grado de satisfacción es bastante alto, aunque surgen opiniones contradictorias en algunos aspectos, ya que se permitió a los alumnos que aportaran, además de las valoraciones mediante la escala tipo Likert, que hicieran comentarios cualitativos sobre aspectos que pensaran que no estaban recogidos en dichos ítems.

Esta metodología facilita la comunicación y la interacción de los estudiantes entre sí y con el profesorado, pero la simple implantación no supone buenos resultados si no hay un trabajo continuo de colaboración con el alumnado y supervisión de lo que van haciendo. Es cierto que promueven actitudes que pueden variar desde el rechazo a esta forma de trabajo hasta el entusiasmo, pero es mayor el porcentaje de alumnos que considera que es una mejor forma de aprender y de interiorizar los

contenidos que la mera lectura de documentos, la clase magistral o la realización de trabajos tipo ensayo donde cada miembro del grupo se dedica a su parte y no hay una verdadera comunicación y compartición del conocimiento.

Haciendo un rápido balance, por bloques de valoraciones, observamos que en el primer bloque (dificultad de la asignatura), ha estado más decantado hacia la percepción de que aprender así les ha resultado más fácil, exceptuando algunos aspectos concretos, como fue la legislación española y del país de destino del proyecto en materia de cooperación internacional, como veremos más adelante. Destaca que el ítem "He experimentado una evolución en mis conocimientos mayor que siguiendo una metodología expositiva o de clases magistrales" obtuvo un 43% de valoraciones en "totalmente de acuerdo" y un 28% en "parcialmente en acuerdo", frente a un 29% que se manifestaba "parcialmente en desacuerdo" o "totalmente en desacuerdo". En cuando al ítem "Esta metodología es adecuada para el ámbito universitario", hemos obtenido unos resultados muy similares, en los que la mayoría estaba de acuerdo o muy de acuerdo. Hacemos constar que había un número importante de estudiantes que no había experimentado el ABP en sus etapas educativas previas a la universidad, por lo que es importante destacar que para un 78% esta era una forma de trabajo totalmente novedosa.

En el segundo bloque de valoraciones (interés por la actividad), los resultados nos llevan a pensar que esta forma de trabajo ha suscitado, claramente mayor interés por los contenidos que con otras metodologías más tradicionales. De tal forma que en el ítem "La metodología ABP ha potenciado y mejorado el trabajo en equipo", más del 65% del alumnado se encontraba "totalmente de acuerdo" o "parcialmente de acuerdo", frente a un 7% que se manifestaba "totalmente en desacuerdo". El ítem "El grado de implicación del alumnado del grupo ha sido satisfactorio" ha sido muy bien valorado en general y, si lo miramos desde el punto de vista del profesorado –a través la observación del trabajo en clase de los grupos mediante una lista de cotejo–, ha sido igualmente significativa, ya que se ha podido comprobar el trabajo diario en las sesiones de clase.

Existe un amplio consenso entre el alumnado cuando se le pide opinión sobre si "El profesorado universitario debería poner más a menudo este tipo de trabajo en sus asignaturas", pues el 64% está "totalmente de acuerdo" y el 32% está "parcialmente de acuerdo". Por lo que consideramos que "La respuesta del alumnado hacia el proyecto ha sido adecuada", como así lo manifiestan ellos mismos.

En el tercer bloque de valoraciones (satisfacción con los resultados) –que se complementa con un análisis cuantitativo en el que comparamos las calificaciones de los

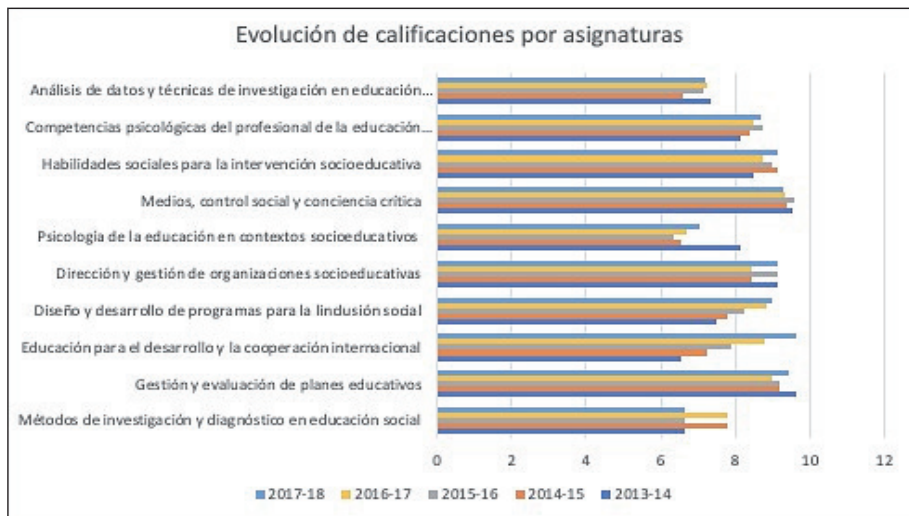
alumnos y alumnas en 3º de carrera–, observamos que en el ítem “He aprendido más y mejor con esta metodología que con la que he seguido en otras asignaturas de similar dificultad”, hay un 52% que está totalmente de acuerdo y un 27% que está “parcialmente de acuerdo”. Y en cuando a los ítems relacionados con la forma en la que se ha efectuado la evaluación –autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación–, en general, les ha hecho sentirse protagonistas de dicho proceso, como manifiestan cuando un 44% responde sentirse “totalmente de acuerdo” y un 32% expresa que se siente “parcialmente de acuerdo” por lo que solo un 24% estaría situado entre el “parcialmente en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” respecto el ítem “La coevaluación se ha planteado como un modo eficaz de sentirse partícipe de todo el proceso de enseñanza–aprendizaje”.

Aunque en líneas generales podemos afirmar que los resultados son muy satisfactorios, el alumnado se ha encontrado con algunas dificultades a la hora de la resolución de los proyectos y nos lo han hecho saber a través de los espacios para opinar libremente en cada uno de los apartados:

- Desconocimiento de la legislación internacional del país seleccionado en el caso de proyectos internacionales y dificultad para encontrar información clara al respecto.
- Elaboración de presupuestos realistas y fórmulas de financiación.
- Diseño de objetivos operativos claros y cuantificables, así como las formas de evaluarlos, es decir, trazabilidad entre los objetivos, actividades que lo desarrollan, criterios de evaluación e instrumentos para recoger evidencias y momentos de evaluación.
- Confección de la matriz del proyecto según el marco lógico: árbol de problemas y árbol de soluciones.
- Estructura jurídica de las ONGD.
- Compromisos de la parte y la contraparte.

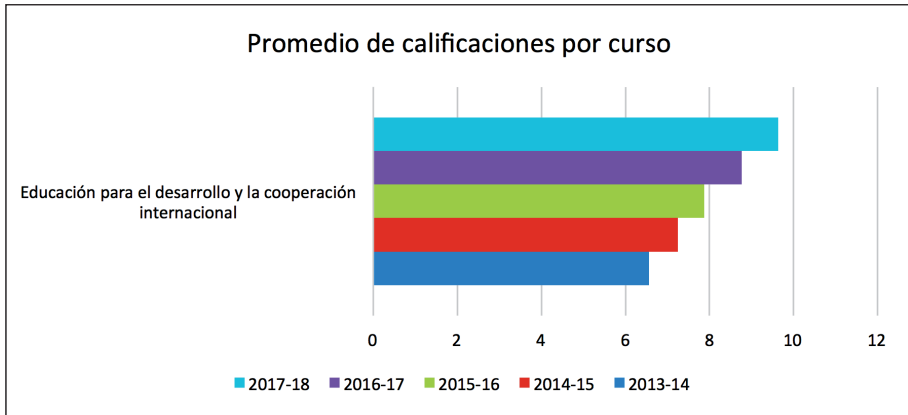
Para intentar paliar algunos de estos inconvenientes y reducir las dificultades, fruto de las evaluaciones de esta metodología, a partir del primero, cada nuevo curso, con el comienzo de la asignatura se organiza una mesa redonda con miembros activos de ONGDs con el objetivo de que cuenten cómo inician y llevan a cabo sus proyectos y que los estudiantes puedan preguntar sus dudas y aclarar algunos puntos que la teoría simplifica sobremedida. Igualmente se cuenta con profesorado de la Facultad que participan activamente en diversos proyectos de cooperación internacional.

Desde un punto de vista más cuantitativo, ofrecemos las siguientes gráficas que responden a una recogida de datos sobre los resultados obtenidos en esta asignatura comparados con el resto de las asignaturas de 3º del Grado en Educación Social, donde predominan las de carácter obligatorio:



Según esta gráfica en la que se comparan las asignaturas obligatorias de 3º y las dos optativas con mayor número de matriculados (Psicología de la Educación en contextos Socioeducativos y Habilidades Sociales para la intervención Socioeducativa), observamos que la evolución en esta asignatura es muy positiva a lo largo de estos cursos, pasando de una media de aprobado por encima de 6 puntos hasta llegar, al final de los años que hemos tenido en cuenta, a alcanzar una media de sobresaliente. Esto es debido, quizá a que los contenidos cuando han sido expuestos siguiendo una metodología más tradicional, el alumno se ha visto menos implicado y los contenidos no han sido tan bien asimilados por su parte, mientras que a medida que se ha cambiado la metodología al ABP, el interés ha aumentado y, consecuentemente, la implicación y los resultados.

Entresacando los datos de la asignatura, obtenemos la siguiente gráfica:



A pesar de la evolución favorable y las opiniones en ese mismo sentido del alumnado, no todo es positivo, porque trabajando de esta manera se produce una mayor carga de trabajo para el profesorado, dado el elevado número de alumnos que necesita una importante dedicación a la gestión de las tareas dentro del aula –seguimiento y asesoramiento mientras están haciendo los proyectos– como fuera –tutorías grupales obligatorias–.

No obstante, valoramos satisfactoriamente los resultados obtenidos tras varios años de aplicación de esta metodología porque se ha logrado que gran parte de los estudiantes desarrollen aprendizajes más cercanos a su futura práctica profesional, sustituyendo en gran parte el estudio memorístico previo al examen, por una actividad continuada, mantenida a lo largo de la asignatura, que genera aprendizajes más profundos.

Con todo lo expuesto podemos afirmar, finalmente, que el trabajo por proyectos en nuestra asignatura aporta los elementos necesarios para que los estudiantes den un paso adelante en la creación de la ciudadanía global desde la vivencia propia y logren establecer pautas para favorecer la EpD. Los educadores y educadoras sociales son agentes de transformación social, elementos clave para articular proyectos de cambio de realidad próxima, o tratar de mejorar la que es desfavorable en otras partes del mundo gracias a la intervención. Somos conscientes de las limitaciones existentes en la estructura rígida de la academia para integrar saberes prácticos a las aulas universitarias; sin embargo, en los últimos años se está haciendo un esfuerzo desde el profesorado para permitir la integración de conocimientos que faciliten el desarrollo de competencias profesionales más allá de las paredes de la institución.

6. Referencias

- ALMAGRO, A. y PÉREZ, M. L. (2004). "Making the case method work in teaching Business English: a case of study". *English for Specific Purposes*, 23, 137–161.
- ALONSO MARTÍN, P.; CRUZ DÍAZ, R. y HERMOSÍN–MOJEDA, M. J. (2010). "Análisis del nivel de desarrollo e importancia de las competencias transversales en el alumnado de la Facultad de CC. de la Educación para la mejora de la calidad docente", Actas del VI Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (VI CIDUI), *Nuevos Espacios de Calidad en la Educación Superior. Un análisis comparado de tendencias*, Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya.
- BELL, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83 (2), 39–43. doi: 10.1080/00098650903505415
- DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ, A. (2006). "Metodologías activas para la formación de competencias". *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56.
- FERRERO Y DE LOMA–OSORIO, G. (ed.) (2008). *Identificación y formulación de proyectos de cooperación para el desarrollo: gestión del ciclo del proyecto y enfoque del marco lógico*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.
- GÓMEZ GALÁN, M. y SAINZ OLLERO, H. (2013). *El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo. La aplicación del marco lógico*, Madrid, CIDEAL.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). "Los proyectos de trabajo; la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad". *Educar*, 26, 39–51
- KRAJCIK, J. S. y BLUMENFELD, P. C. (2006). "Project based learning", en SAWYER, R. K. (ed) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ, M. y CARRASCO, S. (coords.) (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA, A. (2006). *El estudio de casos. Un enfoque cognitivo*. Trillas: Sevilla.

MÉRIDA, R., BARRANCO, B., CRIADO, E., FERNÁNDEZ, N., LÓPEZ, R. M. y PÉREZ, I. (2011). "Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos". *Investigación en la Escuela*, 73, 65-76.

NAVARRO MONTAÑO, M. J. (2011). "Metodologías activas y participativas en educación superior. Estudio de casos". *Enseñanza*, 261-293

OREJUDO HERNÁNDEZ, S., FERNÁNDEZ TURRADO, T. y GARRIDO LAPARTE, M^o. A. (2008). "Elaboración y trabajo con casos y otras metodologías activas. Cuatro experiencias de un grupo de profesores de la facultad de educación de Zaragoza". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), 21-45.

ORTEGA CARPIO, M. L., SIANES CASTAÑO, A. y CORDÓN PEDREGOSA, M. R. (2012). "La educación para el desarrollo en la lucha contra la pobreza: aportes para el profesorado universitario", *Revista de Fomento Social*, Córdoba, ETEA, n. 67, 607-633.

PALOMERO, J. E. (Coord.) (2003). "Enseñar y aprender en la universidad". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 47, pp. 15-136.

PARRILLA LATAS, A., MUÑOZ-CADAVID, M. A. y SIERRA MARTÍNEZ, S. (2013). "Proyectos educativos con vocación comunitaria". *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), pp. 15-31.

RODRÍGUEZ, A. B., RAMÍREZ, L. J. y FERNÁNDEZ, W. (2017). Metodologías activas para alcanzar el comprender. *Formación Universitaria*, vol. 10(1), 79-88. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100009>

SIEUPM (2008). *Aprendizaje orientado a proyectos. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*, Madrid, Universidad Politécnica de Madrid.

VERGARA RAMÍREZ, J. J. (2014). "10 claves para trabajar la Educación para el Desarrollo (EpDCG) por el Método de Proyectos (ABP)", *Revista Internacional Sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, Madrid, FERE-CECA, n. 5, 148-164.

VILAR, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona, Kairós.

ANEXO. Selección de proyectos realizados por el alumnado

TABLA I. Proyectos seleccionados Cursos 2012–13 a 2017–18
(total de proyectos: 123)

Título	Colectivo	Objetivos del proyecto (2012/13)
Educación de niños en Rumanía (etnia gitana).	Niños de etnia gitana en la Escuela rural de Ploiesti (Prahova – Rumanía).	<p>Mejorar la escolarización obligatoria de los niños gitanos en Rumanía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear personal cualificado para la formación de los profesionales. • Mejorar la intermediación entre familias y escuela. • Motivar a los alumnos sobre la importancia de la educación secundaria.
Reconstrúye-T.	Inmigrantes desempleados en Lorca (Murcia).	<p>Mejorar las condiciones de vida de los inmigrantes a través del empleo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñar estrategias para una búsqueda eficaz de empleo. • Entrenar estrategias para afrontar entrevistas de trabajo.
Título	Colectivo	Objetivos del proyecto (2013/14)
Mujeres olvidadas.	Viudas menores de 18 años en Vrindavan (India).	<p>Formar e informar al colectivo de mujeres olvidadas (viudas de la India) sobre diversas temáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar a ese colectivo en herramientas para la búsqueda de empleo. • Formar para el autoempleo.
“Muñecas madrinas”: un corazón de trapo.	Sociedad en general. (Almonte, Huelva, España).	<p>Crear nuevos recursos tecnológicos para la ONG “Muñecas madrinas” (perfil de Facebook y un blog) donde darse a conocer ante la sociedad y difundir la obra social que realizan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la colaboración de voluntarios y la participación del pueblo donde radica la ONG. • Mantener actualizados los recursos tecnológicos que se ofrecen a la ONG.

Título	Colectivo	Objetivos del proyecto (2014/15)
Voluntariado, un estilo de vida.	Comunidad de la ciudad en general (Finlandia).	Sensibilizar a la población en general de la necesidad de apoyo a los niños hospitalizados 7-15 años. <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar acciones para el voluntariado en hospitales mediante acuerdo y colaboración con la dirección. • Realizar talleres de formación para voluntarios.
'Passe-moi la balle'.	Infancia-adolescencia: 10-16 años (Lyon, Francia).	Desarrollar talleres de formación en valores (Interculturalidad) a través del deporte. <ul style="list-style-type: none"> • Elegir valores con el grupo para trabajarlos por meses.

Título	Colectivo	Objetivos del proyecto (2015/16)
Familias magrebíes con niños de 6 a 12 años con discapacidad intelectual en riesgo de exclusión social.	Familias magrebíes con niños de 6 a 12 años con discapacidad intelectual en riesgo de exclusión social.	Familias magrebíes con niños de 6 a 12 años con discapacidad intelectual en riesgo de exclusión social.
Infancia: 6-12 años y familias (Marruecos).	Infancia: 6-12 años y familias (Marruecos).	Infancia: 6-12 años y familias (Marruecos)

Título	Colectivo	Objetivos del proyecto (2016/17)
Prevención del consumo de sustancias tóxicas durante la gestación en Ciudad de México.	Mujeres jóvenes embarazadas (México).	Sensibilizar a la población sobre consecuencias del consumo de sustancias tóxicas durante la gestación y mejora de la calidad de vida.
Nuevas capacidades. Mayores con menores con discapacidad intelectual a su cargo.	65-70 años (Italia).	Mejorar la calidad de vida, en el ámbito de las relaciones de las personas mayores

Título	Colectivo	Objetivos del proyecto (2017/18)
Prevención VIH/SIDA.	Jóvenes de 18 a 21 años del barrio Las Palmas (Guinea Ecuatorial).	Incrementar o mejorar los conocimientos sobre el VIH/SIDA. Prevenir las enfermedades de transmisión sexual y el VIH. <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar hábitos de conducta saludable para prevenir el contagio por VIH/SIDA. • Elaborar un programa formativo (taller) para dar a conocer las vías de transmisión del VIH y cómo prevenirlo.
Aulas hospitalarias.	Periodo escolar primaria (Portugal).	Proporcionar atención educativa al alumnado hospitalizado. <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo talleres de habilidades sociales. • Realizar talleres de formación del voluntariado.

Fuente: Elaboración propia.

NOTAS

Knowledge Exchange Partnerships on Global Citizenship Education at Bridge 47 – Building Global Citizenship

Talía Vela-Eiden¹

How do you bring together academics, practitioners, and policymakers to advocate and partner for Global Citizenship Education? This is what EADI and Bridge 47 do with partners from all over Europe for a common goal, to promote transformative change in society.

About Bridge 47

The Bridge 47 – Building Global Citizenship project mobilises global civil society to contribute to global justice and eradication of poverty through Global Citizenship Education (GCE). The project provides a space for civil society organisations, activists, and other interested people to interact with one another, exchange information and resources and develop new and innovative approaches for global citizenship education. The project focuses on joint advocacy efforts and building new partnerships, while it also supports civil society to develop new approaches to reaching out to new stakeholders and provides tools to promote and act upon Global Citizenship in the context of Sustainable Development Goal (SDG) 4. The project works closely with partners engaged in informal and non-formal education and life-long learning with a view to promoting transformative change in society.

¹ Knowledge Exchange Partnerships Officer, EADI – European Association of Development Research and Training Institutes and Bridge 47 – Building Global Citizenship

About EADI

EADI, the European Association of Development Research and Training Institutes, takes the leading role in the work on Knowledge Exchange Partnerships which promotes a flow of information and best practices between research institutions and civil society organisations. This is done by building new and strengthening existing regional partnerships. With a series of events, workshops, and conferences over the next years, we are contributing to bridge gaps between civil society organisations and academia. The regional Knowledge Exchange Partnerships in Iberia, Northern Europe and Southern–Eastern Europe countries are open to interested civil society organisations and academic institutions.

SDG 4.7

The United Nations 2030 Agenda considers education central in achieving the Sustainable Development Goals (SDGs) and for the first time at the global level, recognises that parallel efforts are needed to ensure that all lifelong learners, of different ages and backgrounds, acquire the knowledge and skills to promote sustainable development as outlined in detail by SDG 4.7. Working towards this goal, the Bridge 47 project facilitates the implementation of this target and i) aims at developing and promoting successful policies and practices concerning new and innovative ways of reaching out to the wider society and ii) responds to the focus shift from formal education to informal and non-formal education and invites us to rethink the knowledge, skills, and capacities we all need as world citizens.

Global Citizenship Education

GCE is a term used by civil society to describe processes to create global change and justice. It is defined by UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) as:

Global Citizenship Education (GCED) aims to empower learners of all ages to assume active roles, both locally and globally, in building more peaceful, tolerant, inclusive and secure societies (Website UNESCO, 2018).

Global Citizenship Education is an integral part of **Goal 4** of the SDGs: “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”. The specific target within the SDGs reads as follows:

Target 4.7: *“By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, **global citizenship** and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development.” (A/RES/70/1, 2015: 17)*

As the SDGs aim to be development global solutions to global problems, without having a specific distinction between developed and developing countries, they do address issues in the Global South as well as in the Global North.

Given the UNESCO definition of GCE, its incorporation into the SDGs and the overall objective of the Bridge 47 project: “(...) that global civil society is mobilised to contribute effectively to global justice and eradication of poverty through global citizenship” (Annex A.2, 2016: 4); GCE must be understood as an ambitious and broad concept that offers implications into a lot of different areas. Key areas can be defined as sustainable development, human rights, gender equality, human security, peace, and appreciation of cultural diversity.

Keeping it short, GCE educates to build a more just, peaceful, and equal world without leaving anyone behind.

What are the Knowledge Exchange Partnerships of Bridge 47?

EADI’s work in Knowledge Exchange Partnerships is aimed at building bridges between national/regional development higher education and research organisations and national/regional civil society actors. It is important to build upon already existing approaches of collaboration to develop a common space for exchanging and sharing between research and practice, in accordance with the message developed by Bridge 47 reflected in the Target 4.7 Roadmap. The partners shall contribute from their different perspectives, from ideas to action and from practical work to further research. Partnerships might lay the ground for the identification and formulation of needs for future research and action/practice.

EADI focuses on building partnerships ensuring an information flow and exchange of best practices between academia and civil society. Knowledge Exchange Partnerships are examples that could be replicated. EADI’s focus will be on regional European Knowledge Exchange Partnerships, while that does not exclude partnerships without a specific regional focus.

The Knowledge Exchange Partnerships serve to bridge the gap between academia and civil society. As described, the constant flow of ideas and best practices from both the practical and the theoretical side must be assured, respecting differences in culture, communication, and philosophy.

Knowledge Exchange Partnerships in action

EADI has implemented collaborative bridges in three regional European Knowledge Exchange Partnerships in the Bridge 47 project. Within the timeframe of the project, the partnerships are hosting events, on-site and online. EADI will bring them together in September 2020 for an online conference to debate local and regional dissemination on Global Citizenship in the context of SDG4 and learnings during the Bridge 47 project, plus best practices of cooperation between academia and civil society. The aim of the conference is to reflect and summarise on the processes and experiences of Knowledge Partnerships during the duration of the Bridge 47 project and wrap up recommendations for future research and action/practice.



Besides regular meetings, the Bridge 47 Knowledge Exchange Partnerships are building the basis to develop a Massive Open Online Course (MOOC) to provide online learning on Global Citizenship in the context of SDG4, and to publish a Knowledge Exchange Partnership Manual to support those persons and organisations who want to set up their own Knowledge Partnerships in the future.

EADI's main aim is to link the work of researchers and practitioners, while disseminating and facilitating Global Citizenship exchanges and integrating the outcomes of the Bridge 47 Project among EADI's members through further activities towards ownership and replication of the Bridge 47 project products.

Present Partners

As of May 2020, EADI has entered partnerships with several higher education and civil society organizations, working together towards the building up of the Knowledge Exchange Partnerships of Bridge 47.



The Iberian Knowledge Exchange Partnership has as participants academics and civil society of Spain and Portugal. EADI's partners in these efforts are *Fundación Etea* (Spain) and the *Sinergias ED* community (Portugal). The first meeting took

place in Córdoba (Spain) in December 2018 in cooperation with *Fundación Etea*. The second event was held in Santiago de Compostela (Spain) in partnership with the *Universidade de Santiago de Compostela* (Spain) in November 2019. The third meeting took place online during May 2020 in cooperation with the *Sinergias ED* community.

The South Eastern Europe Knowledge Exchange Partnership has partners of Slovakia and Slovenia. EADI has joined *Ambrela* (Slovakia) and *SLOGA* (Slovenia), which are also members of the Bridge 47 consortium in this effort. In addition, EADI has signed a Memorandum of Understanding with Comenius University at Bratislava, Faculty of Social and Economic Sciences for the coordination of the knowledge partnership. The kick-off and second events took place in Bratislava (Slovakia) in May and December 2019 in cooperation with *FSES–Comenius University* at Bratislava. A third event will take place online the latest in July 2020.



The Northern Europe Knowledge Exchange Partnership has as partners *MUNDU* (Denmark) and *IDEA Scotland*, which are also members of the Bridge 47 consortium. EADI has also signed a Memorandum of Understanding with the University of Stirling. The Liverpool World Centre is the coordination partner in this effort. The kick-off event took place in January 2020 in Stirling (Scotland) in cooperation with the University of Stirling. The second event will be online in June 2020.



Current Developments

Presently, the meetings of the Knowledge Exchange Partnerships have moved online. Each partnership will be holding events until August 2020. The Bridge 47 Knowledge Exchange Partnerships Conference will take place online in September 2020.

As noted above, a Massive Open Online Course (MOOC) with an accompanying publication is being prepared. The coordination of this activity is overseen by *Centro de la Cooperazione Internazionale* (Italy). EADI expects to present the results at the end of the Bridge 47 project timeline.

Contributions of the Knowledge Exchange Partnerships to Bridge 47

The participants of the Knowledge Exchange Partnerships are active contributors in the events organized by the Bridge 47 Global Network and the Advocacy and Innovation initiatives of the project. Furthermore, members of the three regional

knowledge partnerships were present in Helsinki in November 2019 for the process of drafting of the Target 4.7 Roadmap.

EADI will continue to give impulse to these contributions through Bridge 47 and its own larger networks of allies and partners. Moreover, collaborative initiatives for research and practice could be put in place by the participants of the partnerships in the following years.

For more information, visit:

<https://www.eadi.org/bridge-47-building-global-citizenship/>

NOTAS

Diálogo trinacional sobre el proyecto *Bridge 47*

La Salete Coelho, Antonio Sianes, Talía Vela–Eiden

La Salete (LS): Buenos días, soy La Salete Coelho, del equipo del proyecto *Sinergias ED* y estoy junto con Talía y Antonio para mantener un diálogo sobre el proyecto *Bridge 47*¹, con la idea de compartir lo que está siendo esta experiencia entre nosotros en este partenariado ibérico. ¿Nos presentamos para que quién no sepa quiénes somos?

Talía (T): Mi nombre es Talía Vela–Eiden, y trabajo como oficial para los partenariados de intercambio de conocimientos en EADI², que es la asociación europea de institutos de investigación de desarrollo, y que es miembro del consorcio extenso de *Bridge 47*.

Antonio (A): Yo soy Antonio Sianes, profesor en la Universidad Loyola de Andalucía e investigador en la Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación, que es la institución que está haciendo la coordinación del partenariado ibérico, la red de colaboración entre universidades y ONGD portuguesas y españolas.

LS: Gracias. Talía, ¿podrías contarnos un poco cómo surgió el proyecto *Bridge 47* y así presentarlo brevemente?

T: *Bridge 47* surgió como una iniciativa de varias organizaciones de la sociedad civil europea, que, desde hace varias décadas ya, desde los 90, han estado trabajando en el tema de educación para el desarrollo sostenible y educación para la ciudadanía y, ahora, educación para la ciudadanía global, lo que se denomina

¹ <https://www.bridge47.org/>

² European Association of Development Research and Training Institutes – <https://www.eadi.org/>

global citizenship education. Hubo 3 o 4 proyectos anteriores a *Bridge 47*, que antecedieron esta iniciativa, y a partir de ahí es que se formó el consorcio de organizaciones que forman *Bridge 47* cuyo objetivo principal es ir un paso más adelante y continuar las actividades de los proyectos anteriores. El consorcio de *Bridge 47* reúne organizaciones y personas de la sociedad civil europea que trabajan en el tema y se enlazan con la comunidad europea y sus instituciones. El objetivo es difundir los objetivos de la educación para la ciudadanía global, desde Europa, ir construyendo puentes, por eso se llama *Bridge*, puentes de intercambio entre las organizaciones de la sociedad civil europea con académicos, instituciones empresariales, sindicatos, y otros y también explorar estas conexiones, estos puentes, entre Europa y otras regiones del mundo.

A: Yo recuerdo que cuando Talía y los colegas de EADI me comentaban el significado de *Bridge*, me sirvió mucho ponerme en antecedentes. Hay mucha gente, en España y Portugal que identifica muy bien esa red que era DEEEP³ y cuando ves *Bridge 47* como una continuación de todo eso, con la idea de, como bien dice Talía, ampliar el alcance, a mí me aclaró mucho. Desde entonces siempre lo utilizo cuando estoy intentando enmarcar el proyecto. Es un proyecto que surge con ciertas novedades porque nace en el marco de la Agenda 2030, pero que bebe de todas esas décadas de trabajo.

LS: Yo también tuve la posibilidad de participar en encuentros internacionales de DEEEP y les debo mucho, pues fue mi primera oportunidad internacional en este ámbito de acción. Talía, Antonio ha mencionado la Agenda 2030. ¿Quieres hablarnos un poco sobre esta conexión con este contexto global?

T: El nombre del proyecto, el *47*, se refiere al Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) 4 y específicamente al denominado *target*, o sea, objetivo específico 4.7. Allí es donde, por primera vez, se hace referencia a la Educación para la Ciudadanía Global como objetivo, como uno de los conceptos para llevar a cabo la implementación, la puesta en ejecución del objetivo del desarrollo 4 que es educación. Esto fue definitivamente lo que lanzó el proyecto a hacer esas conexiones globales, a tratar también de involucrar a las organizaciones europeas con lo que está pasando a nivel de Naciones Unidas y con redes similares a *Bridge*, que existen, por ejemplo, en Asia. Juntos seguir buscando la implementación de este objetivo,

³ Proyecto implementado por el grupo de trabajo de Educación para el Desarrollo (Development Awareness Raising and Education Forum – DARE Forum) de CONCORD, Confederación de Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo, durante 12 años (en 4 fases de 3 años cada una) y financiado por la Comisión Europea.

el desarrollo sostenible a través del concepto de Educación para la Ciudadanía Global, sin olvidar el tema de Educación para el Desarrollo Sostenible.

LS: Sí, claro. ¡Es lo que da el nombre al marco!

T: También es importante tener en cuenta que el organismo de Naciones Unidas que está encargado de la implementación del objetivo 4 es UNESCO. Eso se olvida muchas veces en todo este contexto, y es importante recordarlo porque eso implica también que hay determinados marcos sobre cómo es que el objetivo va a ser medido, va a ser implementado, las contribuciones que se esperan y en qué foros es que esas contribuciones se van a llevar a cabo. La reunión anual del equipo de política de alto nivel de Nueva York y las reuniones que UNESCO organiza sobre el tema de la educación para el desarrollo sostenible son foros donde también *Bridge 47* quiere incorporarse o ya se ha incorporado para poder llevar a cabo este trabajo de construcción de puentes y más enlaces entre las organizaciones de la sociedad civil y otros sectores.

A: Yo cuando leí la agenda, buscando evidentemente referencias al tema de la Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global (ED/ECG), a mí el 4.7 no me saltó directamente a la mirada, es decir, me costó reinterpretarlo para encontrar el hueco que yo considero deberían jugar las educaciones transformadoras en la Agenda. Al estar en el objetivo 4, y como dice Talía, es competencia de UNESCO, entonces claro, coge mucha importancia el sustantivo "educación" ... ¿Cómo habéis visto vosotros, en Portugal, que se integra en la agenda 2030 todo este tema de ciudadanía?

LS: Yo no estoy muy involucrada en esta discusión, pero veo la Agenda mucho más como un marco total para la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, dentro del cual puedes trabajar todas sus temáticas: las temáticas ambientales, el consumo responsable, el género, etc. Pero creo que ha sido importante ver el concepto de Ciudadanía Global reflejado en este documento, porque creo que faltaba un poco esta legitimación internacional. Lo que digo es que creo que la ciudadanía global está en todos los objetivos, pero es importante que haya esta meta, 4.7, que lo diga expresamente, que la ciudadanía global es algo a alcanzar, es positivo. ¡Claro que no se agota en el objetivo 4 de educación! Y sabes, la mirada de ciudadanía global es importante también para criticar los propios ODS, para cuestionar, por ejemplo, la utilización del concepto "crecimiento económico", que a lo mejor deberemos pensarlo ¿qué tipo de desarrollo queremos?

A: Sí, sin duda esa perspectiva de que toda la Agenda debe mirarse en clave de ciudadanía global ofrece un marco de trabajo mucho más sugerente.

LS: Talía, los puentes son un instrumento para hacer colaboración. ¿Cuál es el papel de la colaboración en el proyecto?

T: La idea de *Bridge* era salir de esa burbuja de resonancia en que solamente se encontraban los mismos expertos y buscar fuera de este grupo aliados, organizaciones y personas que de algún modo encuentran sinergias, como el nombre de la red que ustedes tienen en Portugal. Cada uno de los miembros de *Bridge* tiene fortalezas en un sector respectivo – educación para adultos, educación no formal, educación en empresas privadas – dependiendo de los contextos en que las organizaciones han estado trabajando. La idea fue reforzar, hacer la red más sólida a través de *Bridge*.

LS: ¿Y cómo surge la participación de EADI?

T: En el caso de EADI la fortaleza es tener una red de académicos trabajando en el tema del desarrollo, y el tema educación para el desarrollo sostenible siempre ha estado presente de algún modo en las actividades, pero no de manera específica. En EADI no se tiene actualmente un grupo de investigación o un grupo de trabajo sobre educación para el desarrollo sostenible o ECG. Se da por sentado, como los académicos enseñan en el área de estudios de desarrollo que necesariamente ese tema está incorporado. Ello nos hace reflexionar sobre los métodos de enseñanza que utilizamos, los enfoques, las aproximaciones, etc.

También vimos que muchos de los académicos que son miembros de EADI ya tenían esta sinergia entre academia y sociedad civil. Estas relaciones, estas conexiones, ya existían. Entonces ¿por qué no aprovecharlas?

Así empieza a pensarse primero en elementos comunes para una colaboración, una agenda en común. No sabemos a dónde llegaremos con ella, pero definitivamente esta va a contribuir a solidificar o a hacer más visible el tema de educación para la ciudadanía global.

LS: Ha sido una oportunidad para hacer cosas juntos, ¿no?

T: Claro. EADI pretende facilitar ese proceso, por lo menos encaminarlo, para que los aliados e interesados piensen en términos concretos, ¿qué podemos hacer de acá a 3 años o a 5 años para contribuir a fortalecer el ODS 4.7? Como ustedes, en la red ibérica, que están haciendo cosas concretas, como la publicación o las conferencias en base a sus intereses temáticos. En otras regiones recién están empezando a construir una red, en otras la colaboración existía pero en otras instancias, con otros objetivos. Los contextos y los temas son distintos entre las redes.

A: En España esa colaboración es, desde hace muchos años, muy asidua. Creo que en nuestro país tiene mucho que ver con el hecho de que, cuando se empieza a desarrollar el sistema de cooperación, donde nace en un principio el tema de ED, estamos saliendo de una dictadura en los años 70. Entonces en los 80 se produce una explosión en todos los ejercicios de ciudadanía, explosión a la que se suma todo el mundo de manera muy convencida. Los académicos hacen calle, y las sociedades que están a pie de calle quieren incidir en la academia. De ese contexto surgen muchísimas entidades del tercer sector y ONG con un componente académico muy fuerte, como por ejemplo economistas sin fronteras, ingeniería sin fronteras, etc.

LS: Ha sido un proceso muy dinámico que os distingue.

T: Creo que eso es un elemento diferencial de esta red ibérica y quizá tenga un poco esos antecedentes históricos. Aquí hay una red de académicas y académicos que es REEDES⁴, que forma parte de EADI, y REEDES y la coordinadora española de ONG están en constante comunicación, es decir, somos miembros mutuos una red de la otra, tenemos voz e incidencia una y otra en las decisiones de cada institución. El trabajo es muy natural y muy rápidamente se articulan esas redes en las que casi todos los perfiles somos mixtos – yo a lo mejor soy más académico pero trabajo en una ONG, como es la fundación, que tiene proyectos de educación para el desarrollo y ciudadanía global. Yo creo que ese perfil mixto es una riqueza muy importante para un proyecto y una riqueza que ya se da en nuestro contexto. ¿Y en Portugal?

LS: En Portugal la historia es distinta. Porque tuvimos la dictadura hasta el 74 y después ha habido un enfoque muy grande en la cooperación para el desarrollo, la ED/ECG no ha sido muy desarrollada en Portugal hasta muy recientemente. Por ejemplo, nuestra primera estrategia es de 2010. Nuestro grupo, *Sinergias*, ha empezado con un proyecto y ahora nos llamamos una comunidad de interesados e interesadas en estos temas, pero el proyecto ha nacido exactamente para hacer este puente entre la academia y la sociedad civil. En Portugal da ED ha entrado por la sociedad civil, no ha ido directamente a la universidad, y cuando ha ido ha sido por estos perfiles mixtos que hablamos, en *Sinergias* nos llamamos *los híbridos*, los que estamos en los dos lados. El proyecto *Sinergias* ha sido importante para poner en conjunto a estas personas y ha sido esto también que hemos compartido en este partenariado ibérico, un poco esta comunidad que ya estaba en marcha en Portugal desde 2013.

⁴ Red Española de Estudios de Desarrollo – <https://reedes.org/>

A: Talía, y sobre este Partenariado de Intercambio de Conocimientos. ¿Qué es lo que os ha llevado a elegir las tres zonas geográficas de los partenariados?

T: En realidad también se inició el trabajo a partir de las propias redes de EADI – hay algunas más dentro de lo que es activismo, otras más en lo que es entrenamiento, pero también hay un grupo que está más interesado en estos intercambios académicos. Empezamos, entonces, por identificar un grupo de inicio, un grupo semilla de personas que querían incorporarse a esta iniciativa y empezar a construir lo que ustedes en *Sinergias Portugal* ya han logrado que fuera formar una comunidad de gente interesada en Europa sobre estos temas de ED/ECG. Entonces es así que se hacen memorandos de entendimiento, como, por ejemplo, con Fundación ETEA, que fue uno de los primeros, también con *Mundu* de Dinamarca, con *Ambrela* (la organización de ONG Eslovaquia), con *Sloga* (la organización de asociación de ONG de Eslovenia). Desde esa base se firmaron otros memorandos de entendimiento con la Universidad de Stirling (Escocia) y la Universidad Comenius en Bratislava (Eslovaquia).

LS: ¿Y lo que diferencia los partenariados de intercambio de conocimientos de otras redes que existen en el momento en Europa?

T: Me preguntan eso muchas veces. Yo pienso que en las otras redes también se está haciendo un trabajo importante – escribir libros, producir *papers* académicos, hacer conferencias académicas – pero nuestro objetivo no es ese, es pensar en cómo efectivamente los académicos pueden contribuir de manera realmente significativa a cambios en política a nivel europeo, nacional, europeo y ahora también global, a través de las redes de intercambio. Teníamos el plan inicial de llevar a algunos miembros del partenariado de conocimiento a la reunión en Nueva York de Naciones Unidas, para mover un poco esa discusión a otro nivel, que haya un diálogo en el que los académicos presenten evidencia, presenten el resultado de sus éxitos.

A: Como parte del proyecto y como parte de una de las redes, yo creo que la colaboración dentro de cada red es una cosa que ya se está consiguiendo. Pero donde yo veo el principal reto es que entre las redes tengamos capacidad de hacer aprendizaje, es decir, que seamos redes de intercambio, no solo dentro de la red sino entre redes.

Hay una cosa que siempre me ha llamado mucho la atención en España. Yo empecé a trabajar en este tema en el 2011 (relativamente reciente) y veía como que estábamos recorriendo un camino que a lo mejor era necesario recorrer, pero que

ya en otros contextos los habían recorrido y se había generado mucha evidencia sobre qué funcionaba, qué no, los riesgos de la colaboración o las dificultades previsibles, etc. Por eso estoy convencido de que si estas redes pudieran compartir esos aprendizajes que se producen a velocidades distintas y en temáticas distintas sería lo ideal. Recuerdo cómo durante mi proceso formativo, conocer los casos de Japón o de Irlanda, sobre los cuales he leído mucho, me ayudó a dar algunos pasos más rápido. Leía esas experiencias y pensaba: “estamos replicando algo que en estos contextos ya se han planteado hace 10 o 20 años”.

LS: Es verdad que podremos aprender con otras experiencias, pero también es verdad que, en educación, sabes que el camino de cada uno es el suyo y tiene que aprender haciéndolo muchas veces. Pero lo que queríamos también con *Sinergias* y con la revista era esto, tener una plataforma de experiencias compartidas en lenguas distintas (por eso nuestra idea de poder publicar en inglés, en español, en portugués) para compartir y para ver los caminos que ya han sido recorridos para que podamos aprender con ellos y no hacer lo mismo y no demorar tanto tiempo. Sin embargo, hay que reconocer que cada contexto es distinto, y hay cosas que se tienen que descubrir por sí mismas, leer es importante, nos abre un poco la mente, nos da pistas, pero...

A: ¡Verdad!

T: Yo creo, además, que es esa la razón por que la contribución de los académicos debe ser elevada en estos contextos de política global. Para poner en diálogo perspectivas de geografías distintas – en América Latina, la experiencia específica de todo lo que es educación adulta, movimientos sociales, y las líneas freirianas; en los países del norte, Irlanda, Escocia, se está ahora en esta discusión poscolonial, decolonial. A estos les va a interesar muchísimo escuchar vuestra experiencia que viene de lo que es Iberoamérica, estas vuestras sinergias e intercambios con América Latina. El tema del poscolonialismo tiene muchos matices desde el británico, anglosajón, a los de Portugal y España. Teníamos el plan de tener un foro, ahora en La Haya, en junio, donde, por primera vez los participantes de las redes de intercambio se reunieran y empiecen a dialogar sobre esos matices que son importantes. También eso influye en cómo se entiende el tema de derechos humanos – una visión liberal, o una visión más cívica de los derechos humanos, o una visión más jerárquica. ¿Y con los países que vivieron antes detrás de la cortina de hierro, de Europa del Este? Para ellos lo que es ECG tiene mucho que ver con temas de derechos cívicos, la lucha por la libertad de información, la libertad de expresión. Creo que esta es la posibilidad ofrecida por *Bridge*, de buscar esa conversación, ese intercambio, viendo esas perspectivas distintas.

LS: Esto es un reto para el futuro del *Bridge*, sin duda, construir puentes entre las tres redes.

A: Ahí está el reto, es muy importante entender las prioridades, los tiempos, las asunciones que tiene cada actor, y tener la sensibilidad para ver que son distintas dentro de cada red y a la vez son distintas entre las redes. Es importante ver cómo casamos todo eso de cara al futuro para que, efectivamente, alcancemos una colaboración que sea sostenible y que dé lugar a una red que aprenda, que genere sinergias, que tienda puentes, etc.

LS: Talia, sabemos que del evento de Helsinki ha resultado el documento *Envision 47*. ¿Quieres hablarnos un poco sobre él?

T: Este documento, *Envision*, presenta la visión, de cómo este concepto de educación para la ciudadanía global puede ser implementado, puesto en práctica en la realidad, primero, en Europa y, a partir de ahí, usando la influencia y el peso de Europa a nivel internacional que también se extienda a otras regiones a nivel global. Dentro de *Bridge* hay un componente de trabajo que se llama la *red global* que colecta las contribuciones de los diferentes miembros participantes de *Bridge* y los lleva a un nivel más alto. Este documento es una especie de hoja de ruta de cómo implementar, de cómo hacer realidad que los objetivos de la ECG sean incorporados en políticas a nivel europeo y mundial.

A: ¿Cómo fue el proceso de deliberación para llegar a una hoja de ruta compartida?

T: Eso fue muy interesante. Para elaborar este documento se reunieron muchas de las personas que habían estado participando en las redes de *Bridge* en los últimos diez años, incluyendo también los nuevos incorporados como los miembros de la Red Ibérica, y a través de una metodología participativa se llegó a elaborar un documento específico muy preciso con objetivos, con temas, actividades... Se trató de aterrizar muchas de las ideas que se tenían en algo específico que pueda ser efectivamente usado por los llamados decisores políticos o los tomadores de decisiones. Ese es el objetivo, el uso, la razón de ser del documento *Envision 47*.

LS: ¿Cuál es el rol de los Parteneriados de Intercambio de Conocimiento en este documento?

T: Efectivamente necesitamos del aporte, de la contribución de los académicos de Europa y también expertos de otras regiones, en cada uno de los puntos identificados como prioritarios para la implementación de la educación para la ciudadanía global a nivel de políticas. Esa es la siguiente etapa hacia donde nosotros,

EADI, deseamos llegar. ¿Cómo operacionalizar eso ya desde un punto de vista concreto, de recursos, de actividades y por supuesto de ideas concretas? Eso se hace con la *red global* y no tanto con las redes de conocimiento, pero las redes regionales continúan siendo el foco. Hay nuevos participantes incorporándose en las redes y quieren ahora ser parte porque ven que justamente es posible llegar a algo concreto y específico con el trabajo que *Bridge* estaba haciendo y creo que esa es una de las razones que también hace que sea atractivo, o sea, no solamente sentarse y discutir todo. Somos académicos, yo también enseñé en la universidad, y me encanta discutir cosas teóricas, pero el hecho es que también llega un momento en que quieres intervenir en la práctica. Ese es justamente el punto que sigue siendo el objetivo a largo plazo de este grupo de intercambio de conocimiento. Por ejemplo, el tema de los indicadores – hay que trabajar en ellos. Puede ser que alguna de las redes diga, “estos indicadores nos interesan en el tema de intercambios intersectoriales”, “tenemos ya experiencia con gobiernos locales, gobiernos regionales”. Eso es como veo el proceso – identificar, en la hoja de ruta, cuáles son los temas en los que ustedes tienen las mayores fortalezas, y aportar contribuciones.

LS: Esto es un reto para nosotros, Antonio.

A: A mí esto me llama mucho la atención porque muchas de las cosas que dice Talía al final de una manera u otra ya las estamos teniendo en cuenta, ¿no? Por ejemplo, en el ciclo de *webinars* que estamos preparando, el *webinar* que vamos a hacer en torno al *Bridge*, va a ir precisamente de cómo aterrizar la cuestión de la ECG a nivel de un gobierno local. O sea, cómo se aterriza a nivel de un gobierno local el tratar la ciudadanía global en clave de agenda 2030. Me resulta muy interesante que estemos muy alineadas en todo lo que se está hablando y me parece que es un poco la tónica general. Ojalá que esos retos lleven a que el alineamiento sea cada vez mayor y efectivamente demos también ese paso de lo teórico a lo aplicado.

LS: Para la comunidad *Sinergias* es muy importante esto también del conocimiento, de su producción, validación y diseminación, con una mirada poscolonial. Que esta colaboración entre sociedad civil y academia también generen cuestiones, nuevas metodologías, nuevas formas de mirar el conocimiento. Estas discusiones son algo muy precioso para la comunidad *Sinergias* y creo que también por ahí vamos a aportar algo, sin duda porque hay algo en esta discusión que es muy fuerte.

T: Queda la invitación – mirad al documento de la hoja de ruta con este propósito de identificar vuestra contribución, para pensar en cosas específicas y concretas y continuar el diálogo con las otras redes.

LS: Antonio, antes de terminar creo que podríamos hablar un poco sobre lo que hemos hecho entre nosotros, en la red ibérica. Estamos a punto de entrar en la parte final del camino, y es tiempo para hacer un balance.

A: Cierto. Si recuerdas, hace ya un año y medio, aprovechando que la fundación ETEA estaba organizando el congreso de REEDES en Córdoba, a finales del 18, nos sumamos al proyecto con el objetivo de intentar reforzar la conexión con Europa, que yo creo que es una cuestión muy importante tanto para España como para Portugal. No siempre sentimos esta conexión, y es muy importante sumarnos al proyecto europeo de ciudadanía global. La idea fue reunirnos en Córdoba. Invitamos a Vanessa Andreotti a dar una conferencia sobre cómo se estaba viendo todo este tema de ciudadanía global y de prácticas realmente transformadoras desde el punto de vista crítico, compartiendo una metodología que luego ha estado transversal en todo el *Bridge*. Si recuerdas, empezamos poquitas personas, básicamente de Portugal estabas tú, La Salete, en nombre de *Sinergias*, y de España estábamos algunas universidades y algunas ONG. El segundo encuentro que tuvimos en Galicia sí fue ya mucho más amplio. Creo que ya se vio una representación bastante mayor, sobre todo de colegas de *Sinergias* del Norte de Portugal, aprovechando su cercanía, y de España se sumaron colegas de Valladolid, de la propia Galicia, o de la Universidad de Barcelona. También estuvo Talía desde *Bridge 47*.

LS: En Portugal tenemos esta ventaja de tener una comunidad estructurada con muchas personas de la sociedad civil y de la academia, somos cerca de 40 o 50 personas que estamos en esta comunidad. Tenemos cuatro grupos, cuatro niveles, el equipo del proyecto – del Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Oporto y de la Fundación Gonçalo da Silveira –, el grupo de la comunidad que está muy involucrado en esa tercera edición del proyecto, un grupo más global de personas que son amigas del proyecto, que reciben noticias de lo que pasa, pero que en este momento por alguna razón no pueden ser tan participativas, y el grupo de amigos y amigas internacionales – Alexandra Boni, por ejemplo, que ha participado en nuestras cosas desde el principio, personas del *Global Education Network Europe*⁵, del *Academic Network of Global Education and Learning*⁶, de América Latina, etc.

Cuando hemos recibido el contacto de Antonio para ir Córdoba, hemos pensado que para nosotros tenía sentido participar porque era una oportunidad para re-

⁵ <https://gene.eu/>

⁶ <https://angel-network.net/>

forzar lazos que ya teníamos, para ampliarlos, estrecharlos y también aprovechar esta conexión ya con América Latina, porque Iberia tiene sentido también con este pasado histórico.

T: ¿Queréis hablar de lo que estáis planeando?

LS: Teníamos muchas cosas, pero la situación actual nos ha hecho cambiar muchos planes. Nos íbamos a encontrar en Lisboa para el tercer encuentro de la red, aprovechando el encuentro internacional final de esta edición del proyecto *Sinergias*, pero lo hemos cambiado para hacer unas *webinars*, donde serán presentadas varias experiencias de colaboración y estamos preparando en conjunto un monográfico para la revista *Sinergias – diálogos educativos para la transformación social* y para la revista *Fomento Social* de la Universidad Loyola. Íbamos estar también en Canarias y en el encuentro final en La Haya. Pero creo que todos tenemos esta voluntad de continuar haciendo cosas porque creemos. No estamos aquí solamente por los proyectos, sino que estamos en esto porque creemos que es importante en este momento hablar de estas cosas, de trabajar, politizar un poco también esta intervención en ECG para hacer frente a los retos que el mundo nos coloca en este momento.

REVUE

projet

COMPRENDRE POUR AGIR

N° 376

juin/juillet 2020

LUTTER CONTRE LA PAUVRETÉ

Les leçons du terrain

**I-buycott
Une histoire
de valeurs**

**L'entreprise
fait-elle
la loi ?**

**SOS Amitié
Le pouvoir
des bénévoles**

NOTAS

Bridge 47 Target 4.7 Roadmap

Publication typology: Advocacy tool.

Responsibility: Bridge 47.

Author(s): Bridge 4.7 (with contributions of the participants of the Envision 4.7 Event, Helsinki, 6–7 November 2019).

Language: English.

Publication date: November 2019.

Pages: 4.

Access: <https://www.bridge47.org/node/241>

Presentation

1. What is the Target 4.7 Roadmap? Introducing the Roadmap: main recommendation and strategy

It is a policy guideline for the future implementation of the SDG Target 4.7 in Europe. The main recommendation is that a pan-European overarching strategy needs to be developed at the latest by 2021. To guide this European strategy, a multi-stakeholder group with relevant expertise needs to be established.

2. What is transformative education in the context of Target 4.7? How do we go about adapting education at all levels to Target 4.7 in Europe?

Target 4.7 reflects the transformative power of education by promoting global citizenship, sustainable development, human rights, gender equality, peace, and appreciation of cultural diversity.

This calls for the creation of coalitions across Europe to find common ground amongst each of these components, to build on their strengths and identify and learn from their successes and failures. Transformative education should also include those who have been underrepresented and marginalized, and create/enable opportunities for practitioners/learners to build capacity, to upskill and to revisit assumptions/worldviews.

3. How is that life–long learning is recognized in Target 4.7? How is that education, in its different iterations, support lifelong learning?

This target reflects the wide range of education available in all countries and recognizes that learners mentioned in SDG Target 4.7 include lifelong learners. Therefore, it is important to equally value all forms of education and support lifelong learning as they play an essential role in furthering equal opportunities, social inclusion, social cohesion and a sustainable future.

Formal: Teaching and learning that lead to formal certification or qualification that is recognized by relevant educational authorities.

Non-formal: Skill/qualification–based learning. Formally recognized but taking place outside a formal setting. Usually non–assessed, but sometimes offering a certificate.

Informal: Community/civic learning (e.g., attending marches or campaigning). Non assessed.

4. What is required in terms of cross–sectorial cooperation to achieve Target 4.7?

The scale and ambition of SDG Target 4.7 requires multilevel and cross–sectorial partnerships, with a need to bring together and engage a number of actors, including local and national governments, members of parliament, private sector, civil society, EU, Council of Europe, UN system, academics, media, youth and educators. This kind of engagement will address the need for improved cooperation and coordination across–European, national and regional levels across all policy areas.

5. What kind of indicators are required to measure Target 4.7?

The discussion on which indicators are relevant to assess the implementation of 4.7 are important, as what is measured determines what gets implemented. The current global indicator on Target 4.7 is largely, but not exclusively, related to the formal education system. Efforts should be made to ensure that education undertaken in other settings (non-formal and informal) is fully recognized, as including lifelong learning as an indicator for 4.7 validates its importance.

In measuring progress, greater clarity on how 4.7 relates to local contexts is required, as this assists in determining the purpose of monitoring and assessment indicators, and captures the quantitative and qualitative changes required.

6. What competencies are needed for Target 4.7 to enable learners to become full citizens in their societies?

Education in all its forms plays an essential role in furthering equal opportunities, social inclusion and social cohesion, and has a fundamental role in developing the competencies that enable learners to play active roles as citizens in democratic societies and to support their personal development.

Competencies linked to Target 4.7 relate to learning, engagement and critical reflection, and the use of cognitive, affective and behavioral skills and understanding. Such competencies allow people to play active roles in the transformation of society at the global, national and local levels. Wide multi-stakeholder partnerships should be established to identify and further develop existing global and European competency frameworks.

7. Which resources are needed for Target 4.7 to be implemented? Which stakeholders should be included in funding strategies for SDG 4.7?

As Target 4.7. is key to the wider implementation of the 2030 Agenda, sufficient resources need to be ensured to enable and achieve its implementation across Europe. Such resources will include prioritization of target 4.7., dedicated and adequate funding, appropriate technology and the development of relevant capacities and capabilities.

Long-term funding strategies at European and national levels should be accessible to CSO's of all sizes, as well as financial and non-financial support within European countries for stakeholders focused on implementing 4.7.

8. What is the role of the Knowledge Exchange Partnerships in the strategy for Target 4.7?

Experts participating in the regional Knowledge Exchange Partnerships of Bridge 47, facilitated by EADI, contribute with research and collaborative initiatives to the strategy of implementation of Target 4.7 at all levels. Academics, civil society members and policy makers make meaningful contributions based on the exchanges and paths for collaboration set in the Knowledge Exchange Partnerships. At present, three regional Knowledge Exchange Partnerships in the Iberian, Northern Europe, and South Eastern Europe regions are actively committed to support evidence-based decision making on GCE in Europe and abroad.

9. How did the Iberian Knowledge Exchange Partnership and the other regional partnerships, in general, contribute to the elaboration of the Target 4.7 Roadmap?

Experts participating in the Iberian Knowledge Exchange Partnership coordinated by Fundación ETEA, on behalf of EADI and Bridge 47, were present at the Envision 4.7 event in Helsinki, in November 2019, as others from the other regional Knowledge Exchange Partnerships. This event had a specific participatory methodology that allowed for the collection and harvest of inputs through theme-based working groups, plenaries and parallel sessions focusing on the specific components of Bridge 47 work. Issues of exchange and debate were, among others, indicators for measuring Target 4.7 and competencies for Target 4.7. Participants of the Iberian Knowledge Exchange Partnership (and the Northern and South Eastern Europe partnerships as well) contributed notably in this process and, as a consequence, the Target 4.7 Roadmap reflects the work of the Bridge 47 team and the extended network of like-minded allies who have been accompanying work on GCE in Europe in the last years.



JULIO L. MARTÍNEZ, S.
J. (ed.)
La cultura del encuentro
*Desafío e interpelación a
Europa*

272 pp.
P.V.P.: 14,90 €

El rector de la Universidad Pontificia Comillas llama a «la cultura del encuentro» comprendida como aquella que está capacitada para derribar todos los muros que aún dividen el mundo... «Donde hay muro, hay cerrazón de corazón». Inspirado en las palabras del papa ante el Congreso de los Estados Unidos—«es mi deber construir puentes y ayudar en lo posible a que todos los hombres y mujeres puedan hacerlo»—. Partiendo de los cuatro principios que orientan en el *Evangelii gaudium* hacia la convivencia social y la construcción de un pueblo donde las diferencias se acercan en un proyecto común: «el tiempo es superior al espacio», «la unidad prevalece sobre el conflicto», «la realidad es más importante que la idea» y «el todo es superior a la parte».



JULIO L. MARTÍNEZ, SJ

**LA CULTURA
DEL ENCUENTRO**

Desafío e interpelación
para Europa

La *Revista de Fomento Social (RFS)* en la red:

www.revistadefomentosocial.es

En la *Revista de Fomento Social* desde 1997 hemos ido renovando el acceso en línea a nuestra producción científica. El acceso a todos los contenidos, índices, resúmenes y palabras clave, editoriales, estudios, notas y documentos y otros textos publicados en *RFS* ha ido teniendo progresivamente un acceso libre desde el mismo momento de la aparición y distribución de cada número en papel.

Estamos procediendo a una renovación técnica de nuestra web, por lo que temporalmente todos nuestros artículos podrán obtenerse dirigiendo un correo electrónico a revistadefomentosocial@uloyola.es o al responsable de la web fcortes@uloyola.es.

Actualmente están disponibles electrónicamente todos los contenidos de *RFS* desde 1967, aunque también podrán ser solicitados por el mismo procedimiento indicado los originales anteriores desde 1946 hasta 1966.

A todos los lectores registrados se les seguirá enviando un correo electrónico con el aviso de la aparición de cada nuevo número para que puedan acceder a todos los contenidos del mismo.

RFS


Editoriales de *Revista de Fomento Social* de 1991 a 2018

TÍTULO	AÑO	Nº	TÍTULO	AÑO	Nº
La guerra del golfo, ¿ha terminado?	1991	182	La política económica del gobierno popular: España, ¿va bien?	1998	211
Elecciones municipales y autonómicas	1991	183	La crisis financiera mundial	1998	212
<i>Centesimus Annus</i>	1991	183	La solidaridad interterritorial en cuestión	1999	213
El resurgir de los nacionalismos	1991	184	Las elecciones del 13 de junio: ¿qué modelo de democracia?	1999	214
1992: escuchar a América latina	1992	185	¿Es posible la "tercera vía"?	1999	215
Después de Maastricht: más Europa	1992	186	Empresa y sociedad: interrogantes éticos	2000	217
El plan de convergencia	1992	187	Globalización integradora vs. globalización excluyente	2000	218
Se acabó el 92: hora de balances	1992	188	En torno a la crisis de <i>Manos Unidas</i>	2000	219
Tormenta monetaria sobre Europa	1992	188	Las jornadas sociales de la Compañía de Jesús	2000	220
La década de gobierno socialista: un balance político	1993	189	La enseñanza de iniciativa social. Razones y desafíos	2001	221
La década de gobierno socialista: un balance económico	1993	190	Las cajas de ahorros bajo la presión política, económica y social	2001	222
Mercado y solidaridad a propósito del acuerdo del GATT	1994	193	La Política Agraria Común europea en un mundo globalizado	2001	223
El empleo en España	1994	194	Migraciones y globalización: los derechos humanos como marca de referencia	2001	224
Modernización de la administración y función pública	1994	195	Familia y trabajo	2002	225
Las dos batallas del 0,7%: solidaridad y desarrollo	1994	196	Nuevas tecnologías y cambio económico: interrogantes a propósito de la segunda modernización andaluza	2002	226
Elecciones municipales en un contexto de crisis e incertidumbre	1995	197	De Río (1992) a Johannesburgo (2002): éxito o fracaso de la cumbre mundial sobre el desarrollo sostenible	2002	227
Crisis y futuro del Estado del bienestar	1995	198	Vivir en la sociedad de consumo	2002	228
De cumbre a cumbre	1995	199	Acción política y comportamiento de los católicos en España	2003	229
Un instrumento para la promoción de la justicia	1995	200	Economía mundial: bajo el signo de la incertidumbre	2003	230
Elecciones del 3 de marzo	1996	201	La economía española durante el gobierno de Aznar: la expansión diferente	2003	231
Medios de comunicación social en una sociedad democrática	1996	202	Sociedad de la información, ¿sociedad de la comunicación?: aportaciones para la reflexión	2003	232
El reto de la pobreza	1996	203	Dos días de marzo	2004	233
Las migraciones: problema o síntoma	1996	204	Financiación autonómica: un reto para el nuevo gobierno	2004	233
La moneda única: ¿merece la pena? Y después, ¿qué?	1997	205			
Enseñar y aprender en la universidad	1997	206			
El fútbol como síntoma	1997	207			
La ética empresarial: ¿necesidad, utilidad o pretexto?	1997	208			
Reparto del tiempo de trabajo y lucha contra el desempleo	1998	210			

TÍTULO	AÑO	Nº
La enseñanza de la religión en la escuela. Una solución posible	2004	234
De nuevo el petróleo	2004	235
Más allá de la Constitución: Europa entre raíces cristianas y laicidad	2004	236
Desarrollo económico y social: teorías, propuestas, responsabilidades	2005	237
Tercera edad: entre oportunidad y dependencia	2005	238
Una reflexión sobre la construcción del espacio de educación superior	2005	239
La vivienda en España: un mercado imperfecto e injusto	2005	240
La <i>Revista de Fomento Social</i> cumple 60 años	2006	241
La financiación de la Unión Europea: los límites de una ambición	2006	242
El nuevo momento de Latinoamérica	2006	243
La responsabilidad social de la empresa: ¿el coste de tener conciencia?	2006	244
Las ofertas públicas de adquisición. Una valoración	2007	245
Ciudadanía y educación: desafíos, incógnitas, posibilidades	2007	246
La política económica del gobierno Zapatero, continuidad, cambio, nuevas incógnitas	2007	247
Claves para comprender la crisis financiera internacional	2007	248
La Constitución Europea renace de sus cenizas: el Tratado de Lisboa	2008	249
El malestar de la política	2008	250
El hambre, ¿tsunami silencioso?	2008	251
La cooperación con el desarrollo en tiempos de crisis. El caso español	2009	253
La pequeña empresa ante la crisis: entre el apoyo y el compromiso	2009	254
Libertad religiosa en España. ¿Hacia un nuevo modelo normativo?	2009	255
“La ilusión de la identidad”: el actual debate europeo	2010	257
“Ser hermanos más allá de la globalización”. El desarrollo humano integral en <i>Caritas in Veritate</i>	2010	258
La crisis del euro	2010	260

TÍTULO	AÑO	Nº
“Vivir de otra manera”. Una ética para la sostenibilidad	2011	261
El futuro de la Política Agraria Común europea: nuevas perspectivas	2011	262
De la retórica de la competitividad a la economía tutelada. La política económica del segundo gobierno Zapatero (2008–2011)	2011	264
Un sistema de Economía social de mercado para una Europa solidaria, responsable y productiva	2012	265
Sentido de la formación ética en la universidad	2012	266
La Política de la Unión Monetaria Europea (UME) y sus consecuencias para España	2012	268
Regeneración ética y compromiso político para una sociedad democrática avanzada	2013	269–270
Crisis económica y derechos sociales irreducibles. Valor de la dignidad humana como criterio para los derechos sociales	2013	271
El “ideal realista” europeo. Lo que está en juego en las elecciones al Parlamento europeo	2013	272
Orden político mundial: dos escenarios y algunas propuestas	2014	273–274
Universidad y liderazgo de servicio	2014	275
Revivificar una comunidad de memoria y progreso. El papa Francisco en el Parlamento europeo	2014	276
La democracia al servicio de todos, integrante del bien común	2015	277
Una revisión de los escenarios actuales de América Latina	2015	278
Política económica del gobierno de España 2011–2015: estabilidad lograda, fractura persistente	2015	279–280
España y Cataluña: la reconstrucción de un pacto	2016	281
Puertas abiertas / puertas cerradas: los refugiados ponen en evidencia a Europa	2016	283–284
Los discursos del odio: una amenaza a la construcción democrática de la tolerancia	2017	285
¡Europa!, a pesar de todo. Una estrategia realista	2017	286
Las reformas laborales: ¡algo más que mercado!	2018	289



editorial 
SALTERRAE

MARIA DOLORS OLLER SALA

Tejiendo vínculos para construir la casa común

Una mirada, desde la fe cristiana, a la crisis migratoria y de los refugiados

184 pp.
P.V.P.: 14,90 €

Un libro que plantea la situación actual de la inmigración y de los refugiados en Europa y que ofrece un camino de soluciones reales y verdaderamente humanas, que pasa por la puesta en práctica de la espiritualidad de Jesús. Una guía de análisis, propuestas de acciones y valores que cuenta con un epílogo escrito por el propio papa Francisco.

editorial 
SALTERRAE

BARTOLOMEO SORGE

Introducción a la Doctrina Social de la Iglesia

Nueva edición revisada y aumentada

480 pp.
P.V.P.: 19,90 €

Una síntesis imprescindible para comprender la capacidad de denuncia y diálogo de la Doctrina Social de la Iglesia ante algunos retos que plantea el mundo contemporáneo—Terrorismo, laicidad, ecología, crisis económica—, especialmente gracias al nuevo empuje impulsado por el papa Francisco a algunas intuiciones planteadas en el Concilio Vaticano II.

PRESENCIA SOCIAL

BARTOLOMEO SORGE

INTRODUCCIÓN A LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA

Nueva edición revisada y aumentada

editorial 
SALTERRAE



LUIS GONZÁLEZ-CARVAJAL
 SANTABÁBARA

Luces y sombras de la cultura actual

Una guía para moverse por la modernidad tardía

232 pp.
 P.V.P.: 14,95 €

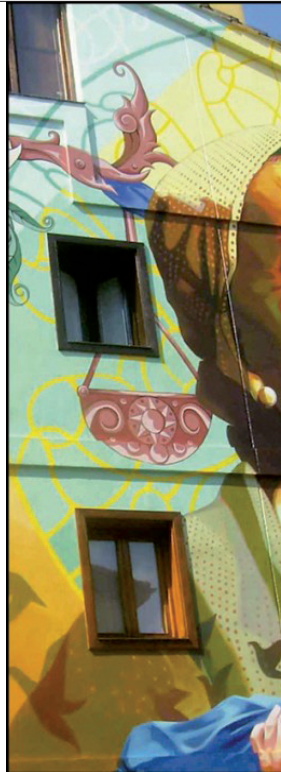
Una visión global, cara y amena de la realidad actual desde la perspectiva cristiana. El autor desgrena los rasgos característicos de la cultura actual y descubre sus luces y sombras: la mentalidad científico-técnica, la secularización, las ansias de emancipación, del individualismo, la tolerancia, la mentalidad capitalista-burguesa, la e en el progreso, la erótica del cambio y la postmodernidad.

■ PRESENCIA SOCIAL ■

LUIS GONZÁLEZ-CARVAJAL
 SANTABÁBARA

**LUCES
 Y SOMBRAS
 DE LA CULTURA
 ACTUAL**

Una guía para moverse por la modernidad tardía



■ PRESENCIA SOCIAL ■

FRANCISCO PLEITE
 GUADAMILLAS

**EUROPA
 ENTRE EL MIEDO
 Y LA HOSPITALIDAD**

«Dé por seguro el lector que se enriquecerá seriamente con este libro»

Antonio Garrigues Walker

editorial 
SALTERRAE



FRANCISCO PLEITE
 GUADAMILLAS
 Europa entre el miedo y la hospitalidad

136 pp.
 P.V.P.: 9,90 €

Un libro que analiza la situación actual del drama de la inmigración y la llegada de refugiados a Europa: las causas que llevan a millones de personas a abandonar sus hogares, las nuevas fronteras que se levantan por la globalización, la crisis económica y el cambio climático. Páginas llenas de luz para reflexionar sobre la Europa que queremos. Ahora toca elegir entre el miedo o la hospitalidad.



NORMAS DE PUBLICACIÓN

La Revista de Fomento Social admite artículos y notas originales en español en inglés y en francés que no hayan sido publicados en otra revista. Los manuscritos, cuya extensión máxima no excederá de 60.000 caracteres con espacios para los artículos y 40.000 para las notas, se enviarán por correo electrónico a la dirección: revistadefomentosocial@uloyola.es.

La Revista de Fomento Social acusará recibo de los trabajos que se le cursen. Los trabajos recibidos son sometidos de una manera anónima a dos procesos, al menos, de evaluación externa. Teniendo en cuenta los informes emitidos por los evaluadores. El consejo de redacción de la Revista decidirá sobre la aceptación de los trabajos.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni está siendo sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF o WordPerfect.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto tiene interlineado sencillo; 12 puntos de tamaño de fuente; se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a, que aparecen en la web de la Revista.

Directrices para autores/as

Se recomienda la siguiente organización del texto:

1. **ENCABEZAMIENTO.** Constituido por:
 - Título: Claro, corto y conciso. Se recomienda no superar los 60 caracteres incluyendo espacios.
 - Nombre completo del autor o autores.
 - Dirección completa de la institución a la que pertenecen.
 - Dirección mail de contacto, indicando cuál de los autores es el autor de correspondencia.
2. **RESUMEN.** Debe ser lo suficientemente informativo para permitir al lector identificar el contenido e interés del trabajo y poder decidir sobre su lectura. No debe sobrepasar las 150 palabras.
3. **PALABRAS CLAVE.** Máximo de siete, sugeridas por el autor; podrán ser modificadas o complementadas por el consejo de redacción.
4. **AGRADECIMIENTOS.** En caso de incluir agradecimientos, estos irán como primera nota a pie de página.
5. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.** Al final del trabajo. Las referencias se ordenarán por orden alfabético del autor, o primer autor si son varios. Para distintos trabajos de un mismo autor o autores se tendrá en cuenta el orden cronológico según año de publicación. Si en un mismo año hay más de un trabajo de un mismo autor o autores, se añadirá a continuación del año una letra que permita identificar la referencia (por ejemplo, 2006a; 2006b).

El criterio de presentación de referencias será APA 6^o edición:

 - Para artículos: Apellidos (en mayúscula), inicial del nombre (en mayúscula). Año de publicación (entre paréntesis). Título del artículo. Título de la revista en la que se incluye el artículo (en cursiva), número de la revista, y páginas de ésta. Se aplicará sangría francesa.
 - Para libros: Apellidos (en mayúscula), inicial del nombre (en mayúscula). Año de publicación (entre paréntesis). Título del libro (en cursiva). Lugar de publicación: editorial. Se aplicará sangría francesa.
6. **CUADROS Y FIGURAS.** Se numerarán correlativamente y de forma independiente, tendrán un breve título e indicarán sus fuentes. Las figuras se presentarán en forma apta para su reproducción directa.
7. **ABREVIATURAS.** El uso de abreviaturas ahorra espacio, pero el artículo pierde facilidad de lectura si aquél es excesivo. Cuando por necesidad haya que utilizarlas se definirán cuando se citen por primera vez.



Universidad
LOYOLA

RFS

www.revistadefomentosocial.es

sumario

Transdisciplinary Collaboration in ESD Teacher Education Programs,
CHRISTIAN HOIB

La educación para el desarrollo en el nivel de posgrado: la propuesta pedagógica de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo, Argentina, **GRACIELA TONON y DAMIÁN MOLGARAY**

Mapeando colaborativamente las experiencias de educación para el desarrollo y ciudadanía global, **PATRICIA DIGÓN REGUEIRO, CRISTINA PÉREZ CREGO, LAURA CRUZ LÓPEZ y ROSA M^a MÉNDEZ GARCÍA**

Análisis descriptivo de un proceso de implementación de Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional, **BEGOÑA MORA JAUREGUALDE y MANUEL JESÚS HERMOSÍN MOJEDA**

Knowledge Exchange Partnerships on Global Citizenship Education at Bridge 47 – Building Global Citizenship, **TALIA VELA EIDEN**

Diálogo trinacional sobre el proyecto Bridge 47, **LA SALETE COELHO, ANTONIO SIANES y TALIA VELA EIDEN**

Bridge 47 Target 4.7 Roadmap



Co-funded by
the European Union

The contents of this document are the sole responsibility of the 15 project partners and can in no way be taken to reflect the views of the European Union.