

# EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS EDITADOS POR LAS ONGD.



# UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



## PROGRAMA DE DOCTORADO 100-B

**Crisis de legitimidad del pensamiento y Prácticas Educativas.**

### TESIS DOCTORAL

**EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO  
EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS EDITADOS POR LAS ONGD.**

Presentada por:

**Dña. Marta Esplugues Cebrián.**

Dirigida por:

**Dr. D. Jaume Martínez Bonafé.**

**Dr. Dña. Paula Jardón Giner.**

**Valencia, Septiembre 2015.**

## AGRADECIMIENTOS

---

A todas aquellas personas que me pusieron piedras en el camino, a las maestr@s /profesor@s que me tendieron la mano, a los que me etiquetaron de: “disléxica”, “autista”, “síndrome de Asperger”... a todas esas personas GRACIAS, pues de no ser por ellas, no estaría hoy aquí, ni habría llegado hasta donde he llegado.

A my sisters, que han hecho posible que JULEN y MARC estén en mi vida y para los que espero que esta investigación sirva de algo y que cuando ellos comiencen su escolarización obligatoria, sus maestr@s vean el mundo con otros anteojos más interculturales y solidarios y eso se refleje en su educación.

A la mother, por esa gran oportunidad de enviarme a London con 18 años, que abrió mi mente y me hizo ver una realidad multicultural tan distinta a todo lo que conocía hasta entonces.

A Miguelito, por transmitirme esos valores de solidaridad, ayuda al prójimo... y sobre todo, por esa fuerza de voluntad para seguir ahí en los momentos difíciles y no abandonar nunca el barco.

A Al, ese amigo incondicional, compañero de viajes, lecturas, cine... donde juntos aprendimos que los que somos “diferentes” en el fondo somos las personas más especiales.

A Raúl y Joel por su ayuda técnica para que este proyecto haya visto la luz a pesar de los largos días de lluvia y tormentas. Y a Laura y Toñi amigas, maestras y correctoras.

A José, Ana y Vanessa por ocuparse de mi *corpore sano*.

Y al grupo de doctorado con el que comencé esta andadura: Georgia, Rodrigo, Malu, Edison y Jaume que siempre fue uno más.

Y al grupo de estudio con el que más tarde seguí caminando: Mar, Ana, Alexsandra, Judith, Arminda, Rocío e Irene, y con el que espero seguir haciéndolo.

## ÍNDICE

---

INTRODUCCIÓN .....	1
<i>Los primeros pasos antes de realizar el viaje: observar de cerca el mapa de Peters.</i>	
CAPÍTULO I: El texto en su contexto: el capitalismo, la globalización, las desigualdades sociales y culturales y las resistencias.....	
	7
1.1.- La sociedad capitalista.....	9
1.1.1.- ¿Qué es el capitalismo? ¿Vivimos en un país de capitalismo desarrollado? .....	9
1.1.2.-La crisis financiera y el caso español.....	10
1.1.3.- Posibles soluciones ante las desigualdades causadas por el capitalismo .....	12
1.2.- Intercambios humanos en la aldea global. La globalización.....	13
1.2.1.- ¿Qué entendemos por globalización?.....	13
1.2.2.- Rasgos característicos de la globalización: .....	15
1.2.3.- Los movimientos antiglobalización.....	17
1.3.- Las consecuencias del capitalismo y la globalización.....	18
1.3.1. - Insostenibilidad económica y social .....	18
1.3.2. - Los movimientos migratorios.....	24
1.3.3. -Consecuencias ecológicas.....	29
1.4.- Políticas de resistencia o readaptación: las ONGD .....	32
1.4.1.- La desestructuración social de nuestro país y los movimientos sociales .....	33
1.4.2.-Nuevas formas políticas. La acción colectiva .....	36

CAPÍTULO II: La Educación para el Desarrollo y su relación con las ONGD .....	38
2.1.- La respuesta organizada a las desigualdades sociales. Las ONGD .....	40
2.1.1.- Los inicios de la cooperación internacional .....	40
2.1.2.- La campaña del 0'7 .....	42
2.1.3.- El nacimiento de las ONG /ONGD .....	43
2.1.4.- Propuestas de incidencia política.....	49
2.2.- El discurso de la Educación para el Desarrollo .....	53
2.2.1.-Delimitación del concepto de educación para el desarrollo .....	53
2.2.2.- Las 5 etapas de E.D .....	54
2.2.3.- La posibilidad de una 6o etapa de E.D .....	58
2.2.4.- La Evolución de la E.D en España .....	59
2.3.- Las categorías de análisis .....	61
2.3.1.- Proceso de búsqueda de las categorías .....	62
2.3.2.- Definición de las categorías de análisis del bloque 1 .....	66
2.4.- Las traducciones estratégicas de la Educación para el Desarrollo (E.D.) desde las ONGD: proyectos y materiales didácticos .....	84

***El segundo paso: definiendo las rutas del viaje y preparando las maletas con las herramientas necesarias.***

CAPÍTULO III: Justificación de la mirada sobre el material curricular.	
Los materiales educativos editados por las ONGD .....	87
3.1.-Por qué es relevante el análisis del material curricular?.....	88
3.1.1.- Análisis de materiales: libros de texto tradicionales (ausencias y deficiencias en relación con la E.D.).....	88
3.1.2.-El salto de los libros de texto a los materiales editados por las ONGD.....	95
3.1.3.- La contribución de la presente investigación .....	98
3.2.- ¿Cómo analizar materiales didácticos?.....	103
3.2.1.- Estudios e investigaciones anteriores .....	103
3.2.2.-Propuestas concretas de análisis de materiales.....	106
3.3.- La Educación para el desarrollo en los materiales editados por las ONGD.....	116
3.3.1. Nuestro punto de partida.....	116
3.3.2. Edición de materiales por parte de las ONGD.....	116
3.3.3. Nuestra selección para el análisis .....	122
3.4.- El problema de investigación .....	122

***Ya en le viaje: ¿Qué anteojos utilizo para que me dejen analizar críticamente la realidad?***

CAPÍTULO IV: Diseño y metodología de la investigación .....		125
4.1.- La experiencia personal. El camino subjetivo .....		126
4.2.- El estado de la cuestión .....		130
4.2.1.-Tesis doctorales.....		130
4.2.2.- Investigaciones de D.E.A (Diploma de Estudios Avanzados y T.F.M. (Trabajos Fin de Máster) .....		132
4.2.3.- Otras publicaciones (Libros y artículos de revistas científicas) .....		133

4.3.- Planteamiento y metodología de la investigación .....	139
4.3.1- Las preguntas de la investigación que nos llevan al problema.....	139
4.3.2.-Objetivos de la investigación.....	140
4.3.3.- Esquema de diseño metodológico .....	141
4.3.3.1.-Teoría y método de la investigación.....	141
4.3.3.2.-Las técnicas de investigación coherentes con el problema enunciado .....	149
4.3.3.3.- Herramienta de la investigación .....	168
4.3.4.- Descripción de la puesta en práctica de la investigación:	
Fases de la investigación.....	176
4.3.4.1.- Pre análisis: Explorando el camino .....	176
4.3.4.2.- Primera fase: Mailing. Aproximación a través de una carta de presentación. ....	177
4.3.4.3.- Segunda fase: Recuento de la información obtenida, el inventario .....	181
4.3.4.4.- Tercera fase: Examen crítico. Analizando los materiales .....	183
 CAPÍTULO V: Exposición de los resultados del análisis.....	194
5.1.- Descripción del análisis .....	195
5.1.1.-Modelo de ficha de análisis .....	196
5.1.2.- Modelo de informe .....	211
5.2.- Interpretación de los resultados .....	235
5.2.1.- ¿Cómo se concretan cada una de las temáticas que definen y dan especificidad al campo de la Educación para el Desarrollo? .....	236
5.2.2.-El análisis de la concreción y el desarrollo del currículum .....	290
5.2.3.- ¿Cómo se concreta el discurso de la ONGD en relación con la etapa de E.D en la que se ubica el material? .....	299

*De vuelta a casa, deshaciendo la maleta, encuentro los recuerdos que me ha aportado el viaje.*

CAPÍTULO VI: Conclusiones.....	308
6.1.- Hallazgos y ausencias presentes en los materiales didácticos.....	309
6.1.1.- Cómo se concretan cada una de las temáticas que definen y dan especificidad al campo de la Educación para el Desarrollo ....	309
6.1.2.- El enfoque pedagógico y didáctico implícito en el material editado .....	320
6.1.3.- Cómo se concretan esas propuestas educativas relacionadas con las diferentes etapas del discurso de la E.D .....	322
6.2.- Proyecciones sociales y pedagógicas futuras .....	323
6.2.1.- Formación de profesorado (inicial y continua).....	323
6.2.2.- ONGD.....	325
6.2.3.- Práctica docente.....	326
6.3.- Investigaciones futuras. ....	330
 BIBLIOGRAFÍA.....	 331
 ANEXO.....	 345



## ÍNDICE DE TABLAS

---

### **CAPÍTULO II:**

Tabla II.1.- Cuadro resumen de la E.D.: Un modelo de cinco generaciones .....	55
Tabla II.2.-Principales acontecimientos de la E.D. en España.....	40

### **CAPÍTULO III:**

Tabla III.1.- Análisis de la concreción y el desarrollo del currículum .....	110
--	-----

### **CAPÍTULO IV:**

Tabla IV.1.- Investigaciones contextualizadas: Tesis Doctorales.....	131
Tabla IV.2.- Otras investigaciones de D.E.A y T.F.M .....	132
Tabla IV.3.- Cronograma.....	178
Tabla IV.4.- Resumen de los materiales obtenidos .....	181

### **CAPÍTULO V:**

Tabla V.1.- Cómo se concretan cada una de las temáticas que definen y dan especificidad al campo de la Educación para el Desarrollo .....	236
Tabla V.2.- El análisis de la concreción y el desarrollo del currículum.....	290
Tabla V.3.- Como se concreta el discurso de la ONGD en relación con la etapa de E.D. en la que se ubica.....	300

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

### **CAPÍTULO II:**

Figura II.1.- Clasificación temática de materiales. CVONGD. Abril de 2011 .....	62
Figura II.2.- Clasificación temática de materiales. CVONGD. Marzo de 2014 .....	63
Figura II.3.-Propuesta de ejes temáticos de la E.D. en el ámbito escolar .....	67

### **CAPÍTULO III:**

Figura III.1.- Propuestas concretas de análisis de materiales.	
Creación de la ficha de análisis .....	106
Figura III.2.- Instrumentos para el análisis de materiales curriculares	
impresos. Parcerisa (1996).....	113
Figura III.3.- Campañas y experiencias recogidas en la web de la CVONGD.....	120

### **CAPÍTULO IV:**

Figura IV.1.- Proceso metodológico .....	127
Figura IV.2.- Subrayado de materiales en diferentes colores atendiendo	
a las categorías de análisis .....	154
Figura IV.3.- Teoría que conduce a la práctica y práctica que surge de la teoría.....	166
Figura IV.4.- Creación y codificación de la investigación .....	190
Figura IV.5.- Consulta por frecuencia de palabras.....	190
Figura IV.6.- Codificación de una fuente .....	191
Figura IV.7.- Reproducción de una fuente de audio o vídeo.....	192

## PRINCIPALES ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

---

AECI	Agencia Española de Cooperación Internacional.
AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo.
BM	Banco Mundial.
CVONGD	Coordinadora Valenciana de ONGD.
D.E.A.	Diploma de Estudios Avanzados.
E.D.	Educación para el Desarrollo.
EDCG	Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global.
FAD	Fondo de Ayuda al Desarrollo.
INE	Instituto Nacional de Estadística.
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OMC	Organización Mundial de Consumo.
ONG	Organización No gubernamental.
ONGD	Organización No gubernamental para el Desarrollo.
ONU	Organización de Naciones Unidas.
PNUD	Plan de Naciones Unidas para el Desarrollo.
T.F.M.	Trabajo Fin de Máster.
UNCTAD	Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo.
RNB	Renta Nacional Básica.

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

---

Todo tiene su porqué, y esta tesis doctoral también tiene sus antecedentes.

En primer lugar, después de mi estancia en la Universidad de Örebro, Suecia donde conviví con dos compañeras de piso asiáticas que estaban en proceso de escritura de sus respectivas tesis doctorales, a mi regreso a la Universidad de Valencia, me matriculé en el curso de doctorado: Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas.

Además, mi experiencia profesional como docente dio un cambio de 360°, pues terminé dando clases en un colegio privado bilingüe, donde las diferencias individuales eran totalmente negadas, incluso de no conseguir los objetivos marcados por el centro, se les invitaba a marcharse del mismo. Y aquí y desde las reflexiones de los cursos de doctorado, empecé a sentir que debía de hacer algo, para con mi pequeño granito de arena, intentar cambiar esta realidad.

Así que me marché a trabajar esta vez a otro centro concertado, pero en él, la situación no mejoraba mucho. Y de ahí Surgió la idea de poner en marcha el proyecto de DEA revisando los textos escolares desde una perspectiva crítica: “La inmigración y las culturas latinoamericanas en los libros de texto españoles: un estudio cultural y pedagógico.”, Que fue mi trabajo de investigación leído en septiembre de 2010.<sup>2</sup>

Durante este curso escolar, también colaboré como redactora del área de investigación y seminarios de la revista digital Aula de Edición, de la Universidad de Valencia, donde publiqué un artículo en la sección, “crítica del mes” sobre el libro de texto: Bradshaw, Coralyn. Hadfield, Jill. and Skinner, Carol. (2003). Excellent 2. Oxford. Longman.

---

<sup>1</sup> NOTA: A lo largo de todo el documento utilizaremos el género masculino como genérico, al modo convencional del castellano, es decir, incluirá a hombres y mujeres.

<sup>2</sup> Esplugues Cebrián, Marta. (2010) *La inmigración y las culturas latinoamericanas en los libros de texto españoles: un estudio cultural y pedagógico*. D.E.A. defendido en la Universidad de Valencia. Director: Jaume Martínez Bonafé

Y una vez superado el DEA, comencé a esbozar lo que sería mi proyecto de tesis doctoral, el cual titulé en un primer momento: El currículum de los movimientos sociales. Diferencias culturales y desigualdad: un análisis desde el material didáctico editado.

Por aquel entonces también tuve la oportunidad de colaborar como profesora invitada para dar clases en el Máster de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Valencia, durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013. En la asignatura de Instrumentos para la cooperación, donde puede compartir las experiencias de mi investigación en el contexto de los movimientos sociales y las ONGD con aquellos estudiantes que acudían a las aulas, y poco a poco aquellos primeros hallazgos se fueron convirtiendo en lo que es hoy el trabajo que presentamos a continuación, fruto del estudio y desarrollo personal a lo largo de estos últimos cinco años como investigadora paralelamente a mi profesión de maestra.

El resultado final de la investigación está dividido en cuatro grandes bloques:

- ◆ Una primera parte titulada, **los primeros pasos antes de realizar el viaje: observar de cerca el mapa de Peters**. Donde se incluye el (capítulo I) de carácter teórico en el que contextualizamos el mundo en el que vivimos.
- ◆ Una segunda parte, a la que denominamos **el segundo paso: Definiendo las rutas del viaje y preparando las maletas con las herramientas necesarias**, que comprende dos capítulos más en los que tratamos de explicar que es la E.D. y su relación con las ONGD (capítulo II) además de justificar la mirada sobre los materiales. (capítulo III).
- ◆ Y una tercera parte, **Ya en el viaje: ¿qué anteojos utilizo para que me dejen analizar críticamente la realidad?** que recoge el diseño y la metodología de la investigación en el (capítulo IV), y la exposición de los resultados en el (capítulo V).
- ◆ y en último lugar llegaríamos a una cuarta parte titulada: **De vuelta a casa, deshaciendo la maleta, encuentro los recuerdos que me ha aportado el viaje** donde recogemos las conclusiones en el (capítulo VI).

A continuación pasamos a resumir brevemente cada uno de los capítulos.

**CAPÍTULO I:** El texto en su contexto: el capitalismo, la globalización, los movimientos migratorios y las desigualdades sociales y culturales.

Con este capítulo pretendemos dar nuestra mirada del mundo global en el que vivimos, abordando algunas manifestaciones del capitalismo y la globalización, desde un sentido muy amplio, intentando dar respuesta a cuestiones tales como la desregularización del comercio, las diferencias Sur-Norte y los índices de pobreza que así lo ratifican. Causas todas ellas, que obligarán a los ciudadanos más desfavorecidos a marcharse a otros lugares, provocando así los movimientos migratorios a nivel internacional, dirigidos mayoritariamente hacia los mercados de trabajo de los países de capitalismo desarrollado (Castell, 1998). Dando lugar en ocasiones, a migraciones clandestinas o migraciones de mujeres en situación de exclusión social. Dejando patente las desgarradoras desigualdades que vive el actual mundo capitalista, muchas de ellas basadas en los intercambios comerciales entre las antiguas metrópolis con sus ex-colonias.

Y para concluir nos centraremos en las políticas de resistencia, nacidas de los movimientos sociales y las Organizaciones No Gubernamentales que están favoreciendo otro tipo de iniciativas y modos de participación social, en pro de un cambio a escala planetaria de las actuaciones de los gobiernos a favor de la igualdad y la equidad Sur-Norte a raíz de los Foros Sociales Mundiales y los Foros Mundiales de Educación.

**CAPÍTULO II:** La Educación para el Desarrollo y su relación con las ONGD.

Habiendo esbozado cual es el entorno en el que se inscribe nuestro problema de investigación en el capítulo anterior, y tras haber realizado un recorrido por el contexto que lo sustenta analizando las sociedades de capitalismo desarrollado, el mundo globalizado y la respuesta ciudadana a los cambios de esta nueva era entre otros; es momento de centrarnos ahora en este capítulo en esas desigualdades a las que la ciudadanía está tratando de poner freno con sus acciones y sus reivindicaciones políticas, comenzando por demandar la continuidad de las ayudas de la cooperación al desarrollo, con el cumplimiento por parte de los estados de sus compromisos con la campaña del denominado 0'7... También abordaremos en otro epígrafe, el nacimiento

de las Organizaciones No Gubernamentales, y las Organizaciones No Gubernamentales especializadas en Desarrollo, pues ellas junto con otros movimientos ciudadanos, están luchando por reducir esa situación de desigualdad.

Para adentrarnos en el discurso de la Educación para el Desarrollo, profundizaremos en los distintos modos en que los especialistas, encuentros científicos y reuniones especializadas han ido desarrollando e incorporando matices al concepto, y centraremos la investigación en aquella mirada que nos permitirá crear las categorías de análisis que más tarde utilizaremos en la revisión de los materiales, a lo cual dedicaremos uno de los epígrafes finales de este capítulo, pues entendemos que los materiales, son una de las traducciones estratégicas que utilizan las ONGD para sensibilizar a la ciudadanía sobre esas otras realidades sociales y esos otros mundos posibles.

**CAPÍTULO III:** Justificación de la mirada sobre el material curricular. Los materiales didácticos editados por las ONGD.

En este capítulo pretendemos por una parte, tratar de poner de manifiesto la relevancia del análisis de los materiales didácticos, justificando así nuestra elección al seleccionar materiales educativos y más concretamente los editados por las ONGD valencianas como objeto de análisis, pues son estos, a nuestro modo de ver, los que concretan la didáctica y el currículum de las ONGD.

Por otra parte, consideramos a estos materiales como un campo estratégico de análisis, además de una alternativa didáctica en contraposición a los hegemónicos libros de texto, que merece ser tenida en cuenta a la hora de seleccionar los materiales con los que se pretende programar la vida del aula, lo cual argumentaremos a lo largo de este capítulo.

Expondremos aquí también los estudios realizados por otros investigadores sobre libros de texto y como sus trabajos nos sirvieron de guía en nuestra investigación, pues no existen unas pautas concretas a la hora de realizar este tipo de análisis, por tanto, decidimos seguir entre otros a: Gimeno Sacristán; Martínez Bonafé; Parcerisa Aran y Rodríguez Rodríguez, cuatro de los investigadores más reconocidos en este campo en España.

Para así finalmente, exponer estas otras propuestas alternativa o complementaria desde los materiales editados por las ONGD donde se incluyen temáticas relacionadas con la E.D. Y en último lugar, cerraremos este capítulo con la exposición del problema de investigación una vez cerrado el marco teórico con estos tres capítulos.

#### **CAPÍTULO IV: Diseño y metodología de la investigación.**

A lo largo de este capítulo, nos proponemos dar cuenta de diferentes cuestiones. En primer lugar, nos parece que no se puede hablar de la investigación sin hacer mención a la experiencia personal de la investigadora que la ha hecho caminar hacia el problema de investigación. Es preciso, además, un análisis de la cuestión, donde indagaremos sobre estudios e investigaciones que con preocupaciones cercanas a las nuestras se han realizado con anterioridad.

En segundo lugar, llegados a este punto, se hace necesario hablar de: la elección de la epistemología de investigación, del método e instrumentos seleccionados para el desarrollo de la tesis en relación a la formulación del problema, las preguntas y objetivos que nos hemos propuesto alcanzar.

Y para finalizar, señalaremos el alcance previsto para la investigación y sus limitaciones. Pues nuestro estudio, tiene limitaciones obvias, el análisis del discurso detallado y sistemático es parte de un método cualitativo que no permite en una investigación de tesis, el análisis de todos los materiales que han puesto a nuestro alcance los técnicos de las ONGD. Nuestro objetivo no es mostrar con qué frecuencia estos fragmentos hacen referencia a la E.D, sino, mostrar cuáles de ellos aparecen, cuales no y analizar ese potencial político.

#### **CAPÍTULO V: Exposición de los resultados de análisis.**

En este capítulo titulado exposición de los resultados del análisis, haremos en primer lugar una descripción del proceso de análisis, mediante un ejemplo concreto de una de las fichas cumplimentadas y de su correspondiente informe, pues por conciencia ecológica hemos decidido no imprimir los 18 restantes que insertamos en el anexo, documento 2.



En segundo lugar, realizamos un esfuerzo de síntesis de la Interpretación de los resultados obtenidos tras la revisión de los materiales analizados en relación a las categorías temáticas previamente establecidas donde introducimos nuestras aportaciones personales como análisis de discurso al ya anterior análisis de contenido insertado en las fichas para finalmente dar paso a las conclusiones de la presente investigación.

Y por último, el **CAPÍTULO VI: Conclusiones**. Donde se recoge una síntesis y reflexiones personales sobre los aspectos más destacados de la investigación, así como distintas propuestas tanto para formación de profesorado, las ONGD o la práctica docente. Además de enumerar posibles líneas de investigaciones futuras.

# CAPÍTULO I

El texto en su contexto: el capitalismo, la globalización, las desigualdades sociales y culturales y las resistencias.



Con este capítulo pretendemos dar nuestra mirada del mundo global en el que vivimos, abordando algunas manifestaciones del capitalismo y la globalización, desde un sentido muy amplio, intentando dar respuesta a cuestiones tales como la desregularización del comercio, las diferencias Sur-Norte y los índices de pobreza que así lo ratifican. Causas todas ellas, que obligarán a los ciudadanos más desfavorecidos a marcharse a otros lugares, provocando así los movimientos migratorios a nivel internacional, dirigidos mayoritariamente hacia los mercados de trabajo de los países de capitalismo desarrollado (Castell, 1998). Dando lugar en ocasiones, a migraciones clandestinas o migraciones de mujeres en situación de exclusión social. Dejando patente las desgarradoras desigualdades que vive el actual mundo capitalista, muchas de ellas basadas en los intercambios comerciales entre las antiguas metrópolis con sus ex-colonias, como explica Mignolo (2000):

De hecho, ¿quiénes fueron y son los agentes e instituciones que crearon y siguen reproduciendo la retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad? Lo que ocurrió es que, en general, los agentes (e instituciones) que crearon y gestionaron la lógica de la colonialidad fueron europeos occidentales, mayoritariamente de sexo masculino; y si no todos eran heterosexuales, sí consideraban, por lo menos, que la heterosexualidad era la norma de conducta sexual. Además, fueron, en general, mayoritariamente blancos y cristianos (católicos o protestantes). Por consiguiente, la enunciación de la matriz colonial se erigió sobre dos pilares encarnados y localizados geohistóricamente: la semilla de la subsiguiente clasificación racial de la población del planeta y la superioridad de los hombres blancos sobre los hombres de color, y también sobre las mujeres blancas. (p.49)

Esta situación, a nuestro modo de ver debería venir reflejado en los materiales didácticos de 5º generación que editan las ONGD para trabajar en las aulas y sensibilizar a los estudiantes haciéndoles conocedores de estas injusticias en la que aún hoy viven muchos países sobre todo del Sur. Ya que el sistema capitalista destroza el territorio, pone a las mujeres en situación de riesgo y exclusión social... Sin olvidar las consecuencias adquiridas con la deuda externa que pesan sobre muchos de estos países del Sur, que aún en nuestros días sigue ahogándoles, como veremos en el desarrollo de este capítulo al presentar los informes del PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo).

Y para concluir nos centraremos en las políticas de resistencia, nacidas de los movimientos sociales y las Organizaciones No Gubernamentales (de ahora en adelante, ONG) que están favoreciendo otro tipo de iniciativas y modos de participación social, en pro de un cambio a escala planetaria de las actuaciones de los gobiernos a favor de la

igualdad y la equidad Sur-Norte a raíz de los Foros Sociales Mundiales y los Foros Mundiales de Educación.

### **1.1.- La sociedad capitalista.**

#### **1.1.1.- ¿Qué es el capitalismo? ¿Vivimos en un país de capitalismo desarrollado?**

En este primer epígrafe nos hemos propuesto profundizar en la comprensión de la llamada sociedad capitalista y sus consecuencias en este mundo global en el que vivimos. Para ello comenzaremos describiendo algunos elementos que propone Beck (2001), que nos ayudarán a razonar el concepto “capitalismo”, entendido este como principio de maximización de beneficios; como una serie de estructuras estatales propuestas para actuar tanto dentro de las fronteras como fuera de ellas; tejiendo una amplia red de relaciones que terminará por favorecer a un determinado conjunto de personas y grupos; y crear desigualdades respecto a otros grupos o clases sociales, consecuencia de las relaciones laborales en condiciones de explotación, responsabilizando a este sistema de generar numerosas desigualdades económicas.

Partiendo de esta definición, es necesario añadir que no resulta fácil señalar las circunstancias que definen un sistema económico como “capitalista”, pero de forma mayoritaria suelen aparecer las siguientes condiciones como apunta Noguera (2005):

1. Existe *propiedad privada de los medios de producción, combinada con desposesión de dichos medios para (la gran mayoría de) los productores directos.* (...)
2. El objeto de las empresas es la *acumulación de capital.* (...)
3. Existe un *mercado libre de compraventa de productos.* (...)
4. Por último, existe un *mercado libre de compraventa de fuerza de trabajo.*(p.2)

A estas condiciones, el autor añade, que hay muchos criterios que diferencian a unos regímenes económicos de otros y esto no solo se debe a su naturaleza “capitalista” o “socialista”, otra cuestión a tener en cuenta es la justicia social, y esto se puede comprobar: dependiendo de la inversión en gasto público que haga un país, de las tecnologías que utilice, o de las condiciones laborales de sus trabajadores y la distribución de estos entre los distintos grupos de población... así pues y en palabras de Noguera (2005) “ De ello se deriva la posibilidad de que *determinadas* formas de capitalismo estén más cercanas a un cierto ideal de justicia que *determinadas* formas de socialismo, y viceversa.” (p.3).

Nuestro propósito en la revisión de los materiales editados por las ONGD, será analizar dentro de la categoría de sostenibilidad económica y social, si se presenta o no esa justicia social de la que hablamos líneas más arriba y de qué modo se intenta sensibilizar al alumnado en estos temas. O si más bien tan solo denuncian las injusticias del capitalismo como: la explotación, entendida esta como consecuencia de algún tipo de dominación injusta; la injusticia distributiva, que afecta no solo a la distribución injusta de los recursos y las oportunidades que genera el mercado, sino también a la distribución de la propiedad de los medios de producción y la injusta apropiación de las “rentas del empleo” donde un número reducido de trabajadores cobran salarios superiores a los que les corresponderían en situación de equilibrio.

O por último, si genera motivaciones egoístas e insolidarias en los estudiantes. O por el contrario les empoderan y hacen conocedores de la situación económica que viven algunos países tanto del Sur como del Norte, haciéndoles conscientes de la importancia de la cooperación y la solidaridad con los países en vías de desarrollo y que es lo que podrían hacer ellos desde las escuelas, los barrios, las familias... y colaborar para que esta situación de desigualdad que siguen viviendo algunos países cambiase.

A la vista de lo aquí expuesto, todo apunta a que vivimos en un país de capitalismo desarrollado, pero como explica Oliveres (2013) este sufre sus altibajos:

...me enseñaron que el capitalismo tenía altibajos, que las empresas pretenden una cosa que es la maximización del beneficio. Una empresa siempre pretende obtener el máximo beneficio. Durante una primera etapa una empresa puede reducir los costes, aumentar el precio de sus productos o servicios, puede reducir los salarios, puede hacer mejoras tecnológicas, pero hay un momento que todos estos elementos que le facilitan un mayor beneficio desaparecen. Y en el momento que desaparecen, el empresario busca alternativas. O bien decide invertir en otros sectores que le rindan más o busca incentivos geográficos. Se van a China o a Marruecos, a cualquier otro lugar donde le sea más barato producir. Cuando todo eso pasa, la actividad económica disminuye. Y al disminuir la actividad económica, el empresario paga salarios más bajos y, como consecuencia, el consumo disminuye. Ya tienes la crisis emprendida hasta que haya una acción anti cíclica lo corrija. (p. s/p)

### **1.1.2.-La crisis financiera y el caso español.**

Como señala Oliveres (2013) todas las economías sufren crisis cíclicas y actualmente, España está viviendo una crisis financiera al igual que otros muchos estados occidentales capitalistas, y esto está dando lugar por una parte, a la privatización

y a la disminución de la intervención del estado en la economía, y por otra, a las reducciones de los beneficios sociales, siendo en este caso, como comenta Díez (2009) que serán las ONG, las que...” adquieren un protagonismo inusitado, especialmente en los discursos de quienes, al tiempo que proclaman la privatización, desregulación y liberalización de mercados, asignan a las ONGs el papel de "sociedad civil", "mediador social" o “implementador de políticas sociales.” (p. 1)

Así pues, se podría decir, que los objetivos políticos de nuestros mandatarios en este momento, distan mucho de satisfacer las necesidades de los ciudadanos mediante los beneficios que hasta ahora les había proporcionado el denominado estado de bienestar, sino que más bien, las preocupaciones de los gobernantes europeos, van en la línea de: el control de la inflación, la limitación del gasto público, el equilibrio presupuestario, el déficit cero y la flexibilización del mercado de trabajo... Propuestas que en el caso de nuestro país, vienen dadas desde la Unión Europea. Dichas medidas o reajustes, están dando lugar al agotamiento de las organizaciones sindicales y a su capacidad de pactar acuerdos con los estados, debido a la presión impuesta desde los organismos internacionales, o parafraseando a Chomsky, Noam (2001), a ese “poder global”, denominado de distinto modo ya sea: El Consenso de Washington, o el complejo de Wall Street y la Tesorería, o la OTAN, o la burocracia económica internacional (La organización Mundial del comercio, El Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial), o el G-7...

O como explica Oliveres (2013), los estados están haciendo uso de una economía financiera indebida:

Y tanto. Hoy en día en el mundo se mueve dinero, siempre se ha movido dinero por exportaciones, importaciones, turismo, transportes. Pero la cantidad de dinero que se mueve para especular en bolsa es 50 veces mayor que el dinero que se mueve para la compra venta de bienes y servicios. Y la economía financiera especulativa tiene repercusiones en la economía real. Si un banco invierte financieramente y se equivoca en su inversión, ¿qué hace? Va al Estado y le pide dinero. Y en el momento que el Estado deja dinero al banco, automáticamente aquel dinero deja de ir a servicios sociales, no va a gasto público al servicio de la ciudadanía. Y, por lo tanto, todo eso acaba repercutiendo en la gente. Esta economía financiera indebida tiene dos aspectos que la maximizan. Primero, Internet, que permite especular en todo momento en cualquier lugar del mundo, y segundo, la absoluta libertad de movimientos de capitales. (p. s/p)

Esta cita no hace otra cosa que confirmar nuestras afirmaciones, los estados están dejando de ocuparse de la ciudadanía y cada vez las desigualdades son más grandes, por ello algunos economistas expertos en la materia aportan en sus investigaciones posibles soluciones como las que exponemos a continuación.

### **1.1.3.- Posibles soluciones ante las desigualdades causadas por el capitalismo.**

Retomando de nuevo a Noguera (2005), hay algunas cuestiones del capitalismo que deberían cambiar como: Los mercados de productos, el mercado de trabajo, la acumulación y maximización de beneficios o la distribución de los recursos productivos. Cuestiones estas que resuelve Piketty (2014) en su obra: *El capitalismo en el siglo XXI*, donde propone una serie de soluciones que podrían hacer que las desigualdades existentes actualmente entre los diferentes países se redujeran de modo creciente, para ello el autor explica:

En primer lugar, que las rentas más altas deberían pagar más impuestos. Sugiriendo la aplicación de un tasa impositiva del 80% para las rentas superiores al millón de euros y adicionalmente un impuesto progresivo al patrimonio neto del 1 por 100 para patrimonios cuyo valor se sitúe entre 1 millón y 5 millones de euros, del 2 por 100 para patrimonios superiores a cinco millones de euros y una tasa sobre el patrimonio entre el 10 y el 20 por 100 para aquellos superiores a mil millones de euros.

En segundo lugar y siguiendo en esta línea, sería necesario revisar las herencias. A lo que el autor propone que la tasa óptima de gravamen de las herencias en Francia y Estados Unidos podría ser del orden del 50 al 60 por 100 o incluso superior para caudales hereditarios de superricos.

En tercer lugar, entraría en jago la redistribución de los impuestos de un modo más eficiente y por último, la lucha contra la evasión de impuestos, para lo cual se haría necesaria la eliminación de los paraísos fiscales en la medida en que estos contribuyan a la falta de información sobre las rentas y patrimonio de los individuos localizados fuera de las fronteras nacionales. Este es un tema que afecta de cerca a nuestro país como explica Oliveres (2013):

¿En España se pagan bastantes impuestos?

Seguramente, los ricos tendrían que pagar más, y las clases medias y bajas tendrían que pagar menos. Ahora, los impuestos que pagan los que menos tienen son bastantes altos. De todas maneras, el problema no es tanto el % que se paga sino el hecho de que los más ricos utilizan todo tipo de estrategias legales para pagar menos. Uno de estos escandalosos instrumentos son las Sicav (Sociedades de inversión de capital variable). (p. s/p)

A nuestro modo de ver, la globalización es la que está permitiendo que esta situación económica y social tenga lugar en los países de capitalismo desarrollado como presentamos a continuación.

## **1.2.- Intercambios humanos en la aldea global. La globalización.**

### **1.2.1.- ¿Qué entendemos por globalización?**

La globalización es una galera, donde las fábricas desaparecen por arte de magia, fugadas a los países pobres; la tecnología que reduce vertiginosamente el tiempo de trabajo necesario para la producción de cada cosa, empobrece y somete a los trabajadores, en lugar de liberarlos de la necesidad y de la servidumbre; y el trabajo ha dejado de ser imprescindible para que el dinero se reproduzca. Son muchos los capitales que se desvían hacia las inversiones especulativas. Sin transformar la materia, y sin tocarla siquiera, el dinero se reproduce con más fecundidad haciendo el amor consigo mismo. (Galeano, Eduardo 2002, p.172).

Teniendo en cuenta las palabras de Galeano, entendemos que la sociedad asiste a un complejo y profundo proceso de cambio, a una crisis mundial, que se manifiesta en los distintos ámbitos de nuestra vida y cuyo factor desencadenante es la denominada globalización. Un término que aparece tras la caída del muro de Berlín, y poco a poco va ganando posiciones, sobre todo en el aspecto económico, con la internalización de los mercados y la deslocalización de las empresas que dan paso a una libre circulación de las mercancías y las personas.

También se suman las innovaciones tecnológicas, con la creación de nuevos productos, innovaciones en los procesos, mejoras en los canales y procedimientos de comercialización y sobre todo, la mundialización de los medios de comunicación y la información con sus consiguientes repercusiones en la colonización cultural a nivel planetario. Este efecto se conoce también como la “MacDonaldlización” o “Disneylandización” de la sociedad. Pues ya en el Informe del PNUD de 1998 llamaba la atención el siguiente dato que recoge en su trabajo Zamora (2003):



... el hecho de que es más probable que muchas aldeas del Tercer Mundo estén vinculadas al cine de Hollywood y a la publicidad por la televisión de satélite que por carretera o ferrocarril a otra aldea no demasiado lejana. La cultura del consumismo global impacta de modo masivo sobre poblaciones excluidas del mismo y genera una falsa imagen de “El Dorado” en los países ricos sumamente atractiva para los que carecen de la más mínima esperanza de alcanzar unos niveles aceptables de consumo en sus países. (s/p)

En otras palabras, según Beck (2001) la “Globalización significa también: ausencia de Estado mundial; más concretamente: sociedad mundial sin Estado mundial y sin gobierno mundial. Estamos asistiendo a la difusión de un capitalismo globalmente desorganizado, donde no existe ningún poder hegemónico ni ningún régimen internacional, ya de tipo económico ya político.” (p.15).

Así pues, podemos entender por globalización, un conjunto de procesos de diferentes ámbitos que pretenden expandirse a todo el planeta, una serie de directrices sobre todo económicas, cada vez más ofensivas, que son fruto del capitalismo occidental en el que vivimos. O dicho de otro modo, es una tendencia al parecer inevitable de la historia de nuestros días, donde la globalización, propone una clara postura en pro de la especulación, de la fusión de capitales, concentrando de este modo las grandes fortunas y la toma de decisiones, la finitud de los recursos y el decrecimiento, o como explican Iglesias y Busqueta (2001), la globalización capitalista:

Se definiría como el intento de expansión del capital en todos los ámbitos geográficos y de actividad social, únicamente bajo las reglas del mercado y por tanto sin regulación pública. A modo de descripción general, cabe decir que este proceso está dominado por los grandes grupos industriales y financieros transnacionales en la búsqueda del máximo beneficio. Las reglas del juego políticas y sociales se definirán de acuerdo con los intereses de estos grandes grupos, con la cooperación de los estados, y en el seno de instituciones como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, y la Organización Mundial de Comercio, totalmente fuera del control de la ciudadanía. (p.3)

Nada tiene que ver este concepto de globalización que expresan los discursos actuales con la idea de universalización con la que se pretendía mejorar las condiciones humanas en todas partes del planeta, ofreciéndoles las mismas oportunidades y creado la igualdad entre los diferentes países. Por el contrario, hoy en día y como hemos expuesto a lo largo de estas líneas, el concepto “globalización” hace referencia en palabras de Bauman (2001) “a los efectos globales, claramente indeseados e imprevistos, más que a iniciativas y emprendimientos.” (pp.80-81).

Pero todavía nos queda una esperanza, existe un nuevo concepto alternativo a las viejas nociones de desarrollo y crecimiento económico, que es el *sumak kawsay*, el buen vivir, del que nos habla Pablo Dávalos (2008) economista ecuatoriano:

Es un concepto que está empezando a ser utilizado en Bolivia y Ecuador, a propósito de los cambios constitucionales de ambos países; el *sumak kawsay* (buen vivir), como un nuevo referente al desarrollo y al crecimiento económico, es una de las propuestas alternativas más importantes y novedosas ante la globalización neoliberal. *Sumak kawsay* es la voz de los pueblos kechwas para el buen vivir. El buen vivir es una concepción de la vida alejada de los parámetros más caros de la modernidad y el crecimiento económico: el individualismo, la búsqueda del lucro, la relación costo-beneficio como axiomática social, la utilización de la naturaleza, la relación estratégica entre seres humanos, la mercantilización total de todas las esferas de la vida humana, la violencia inherente al egoísmo del consumidor, etc. El buen vivir expresa una relación diferente entre los seres humanos y con su entorno social y natural. El buen vivir incorpora una dimensión humana, ética y holística al relacionamiento de los seres humanos tanto con su propia historia cuanto con su naturaleza. (p. s/p)

### **1.2.2.- Rasgos característicos de la globalización:**

Siguiendo a los autores José Iglesias Fernández y Josep Manel Busqueta (2001), señalamos a continuación las características esenciales que definen a la globalización aportando ejemplos utilizados por las ONGD en sus campañas de sensibilización para hacer más entendibles estos conceptos económicos:

En primer lugar, la globalización da lugar a la transnacionalización de los productos, mediante unas estrategias de descolonización que permite a las empresas multinacionales trasladar sus sucursales a países en vía de desarrollo, donde la mano de obra es más barata y los beneficios serán mayores, como nos muestra el siguiente proyecto de la ONGD Entrepueblos (2000):

Las empresas multinacionales, dirigidas y controladas por un grupo reducido de personas, controlan el 75% del comercio mundial, pero tan sólo generan el 5% del empleo mundial.

Estas empresas escapan al control de los gobiernos que no sólo pierden capacidad para regular sus actividades sino que se ven presionados por aquéllas para tener menos trabas y obtener más beneficios a cambio de instalar sus empresas en un país u otro. Un claro ejemplo lo tenemos en Nike, fabricante de calzado y ropa deportiva. Tiene 84.000 trabajadores, la mayor parte en Corea del Sur; Taiwán e Indonesia, que trabajan 270 horas al mes (...) Los niños y niñas trabajan 48 horas semanales (...) Estos salarios suponen para Nike unos costos de mano de obra de tan solo el 0'2 % del precio final de un par de sus zapatillas, por ejemplo (...) Adidas o Reebok también ejecutan similares políticas de producción y explotación. (p.9)

En segundo lugar, la globalización supone también el dominio del capital financiero, donde se pueden destacar los enormes flujos de dinero que circulan a gran velocidad a nivel mundial. Una muestra de ello, es el fenómeno de la deuda de los países en vías de desarrollo, que se originó a través de este proceso como recoge la siguiente cita de Cavada y Aguilar (1999):

Dentro de los fondos de cooperación, lo que está elevando su participación son los fondos en carácter de préstamos, que incrementan el endeudamiento de los países pobres. (...) La Ayuda Oficial para el Desarrollo (AOD) ha crecido un 16 por ciento desde 1992. En relación al Producto Nacional Bruto (PNB) de los donantes, la asistencia oficial al desarrollo descendió a un 0.25 por ciento en 1996, el nivel más bajo desde que las Naciones Unidas establecieron el objetivo de alcanzar el 0.7 por ciento del PNB en 1970. Un análisis de UNICEF revela que de persistir la tasa actual de descenso de la ayuda oficial para el desarrollo, ésta desaparecerá para el año 2015. (pp. 67-68)

A día de hoy, la información que tenemos en cuanto a esta cuestión, es que el centro Cultural de la Nau de la Universidad de Valencia, acogió un debate sobre las políticas de Cooperación e inmigración el pasado 6 de mayo de 2015, donde los partidos políticos de la comunidad valenciana se posicionaron sobre el 0.7 por ciento para Ayuda al Desarrollo. Allí, los representantes de las distintas candidaturas, fueron unánimes en cuanto a la necesidad de poner en valor la Cooperación al Desarrollo como “política pública y social” y aumentar el presupuesto destinado a este sector progresivamente aunque con matizaciones distintas cada uno de ellos.

Otro de los rasgos característicos de la globalización es la homogeneización de valores sociales como el modelo de consumo, en ocasiones convertido en consumismo según Cavada y Aguilar (1999):

(...) Una persona para vivir necesita consumir alimentos, agua, electricidad, ropa, vivienda y otras muchas cosas. Si no consumimos nos morimos, no hay de otra.

(...) Así mismo, muchas veces hemos oído hablar del consumismo. Hoy se producen muchas cosas que no son indispensables y necesarias para vivir: armas, perfumes y cosméticos, cigarrillos, refrescos, artículos de lujo, etc. Podemos pasar sin todas estas cosas. No son necesarias para vivir, aún más, nos pueden provocar la muerte.

Pero las grandes empresas multinacionales cada vez dedican más y más dinero a enormes campañas de publicidad para despertar en las y los consumidores el deseo de comprar esas cosas. Así provocan una enorme ola de consumo. Eso es consumismo. (pp.23-24)

Será interesante observar como los materiales didácticos editados por las ONGD afrontan esta cuestión del consumo, como sensibilizan al alumnado en el consumo responsable y no en el consumismo innecesario aquí expuesto.

Y por último, hay que mencionar la expansión total del capital que según Iglesias y Busqueta (2001) “De este modo se convierten en mercancía cada vez mayor cantidad de aspectos de la vida cotidiana: mercantilización del ocio: importancia del turismo, de la televisión de pago, del ocio entendido como el puro acto de consumo en el seno de las grandes superficies comerciales, etc., así como la mercantilización de las relaciones personales, y del conocimiento.” (p.7).

Resumidos los rasgos de la globalización, no podíamos cerrar este epígrafe, sin dar esa otra visión del mundo que vivimos, la que viene de la mano de los movimientos antiglobalización que llevan décadas luchando porque la situación de este sistema económico y amoral e injusto cambie.

### **1.2.3.- Los movimientos antiglobalización.**

Los movimientos antiglobalización, son una corriente de protesta mundial que aglutina decenas de grupos de países diferentes que tienen en común su rechazo al sistema capitalista y al modelo neoliberal, donde participan colectivos diferentes como sindicatos, intelectuales de izquierda, ecologistas, indigenistas o grupos desfavorecidos que denuncian al modelo económico capitalista como aquel responsable de las desigualdades entre los países de capitalismo desarrollados y los países en vías de desarrollo, cuya economía y sostenibilidad depende de su relación con los primeros, de su deuda externa contraída en los años setenta, y de las inversiones con las empresas transnacionales situadas en los países en vías de desarrollo...

Estos colectivos a lo largo de los años han trabajado en campañas por la condonación de la deuda externa de los países en vías de desarrollo, o para la reforma del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. En ocasiones es fácil escuchar sobre sus acciones en los medios de comunicación, donde en algunos momentos puntuales se les ha criminalizado, acusándoles de causar protestas violentas mientras que ellos se defienden alegando que esto no es más que la forma que tienen las naciones más poderosas de desprestigiar su labor y acallar una voz tal vez molesta ya que pone en peligro los intereses económicos establecidos.

### **1.3.- Las consecuencias del capitalismo y la globalización.**

Tras las características arriba expuestas, también se hace necesario señalar las consecuencias que ha supuesto este proceso de globalización mundial entre las que destacamos: La insostenibilidad económica y social, los movimientos migratorios y las consecuencias ecológicas. La idea es describir estos conceptos clave que luego transformaremos en categorías de análisis.

#### **1.3.1. - Insostenibilidad económica y social.**

Antes de redactar este epígrafe, se hace necesario revisar dos acontecimientos que tuvieron lugar de modo paralelo a principios del 2002, consistentes en sendos Foros que tuvieron por objeto trazar los planes sobre el futuro mundial. Mientras que el primero de ellos, de índole social tuvo lugar en Porto Alegre (Brasil), en el Sur. El segundo de ellos, de carácter económico se desarrolló en el Norte, en Nueva York.

José Luis Sampedro (2005) En su libro: *El Mercado y la Globalización* resume la situación económica y social por la que está atravesando el planeta, y hace mención a estos dos eventos, explicando que el Foro Social de Porto Alegre reconoció que: cuanto más crece la globalización más ganan los ricos y peor lo están pasando los pobres y que bastaría con orientar el progreso técnico hacia intereses sociales para que otra globalización tuviera lugar y fuera posible un mundo mejor. Mientras que el Foro Económico de Nueva York entiende que la globalización es la única vía para acabar con la pobreza además de ser inevitable ya que es consecuencia del progreso técnico. Dos visiones un tanto opuestas de la realidad a nuestro modo de ver como explicamos a continuación de un modo más extenso.

Por una parte nos enfrentamos ante la insostenibilidad económica y social, donde se está fomentando que las desigualdades Sur-Norte a nivel social y cultural sean cada vez más grandes, que las condiciones laborales se vean empeoradas por momentos y que los derechos sociales desaparezcan poco a poco. Todo este proceso se ha desarrollado bajo el núcleo del poder económico que sustentan: Estados Unidos, la Unión Europea y Japón. Dando lugar a una separación Sur-Norte cada vez más evidente, pues mientras el Norte sigue acumulando las riquezas y la información, el Sur cada vez se muestra más empobrecido y con serios problemas de exclusión social entre sus ciudadanos. La liberalización del mercado se está dando de modo realmente desventajoso para los países menos desarrollados. Una consecuencia de ello, es la dualidad Ricos /globales y Pobres/locales cada vez más visible.

Otro aspecto a tener en cuenta, que es la causa de grandes desigualdades, es la deuda externa que cada día que pasa, ahoga más y más a los países empobrecidos. Pero para abordar este concepto, debemos remontarnos en primer lugar, a los años de las colonias, a la denominada deuda histórica, a los expolios en los países del Sur, tanto de riquezas naturales como humanas en el caso de la esclavitud africana, una deuda incuantificable que jamás será resuelta. Y más tarde, en 1973 con la crisis del petróleo, liderada por los países árabes unidos, donde consiguieron elevar el precio del petróleo hasta cuotas antes impensables, obteniendo de este modo el poder del que dependían muchas industrias de índole mundial. Logrando así un excedente de ingreso que denominaron los “petrodólares”.

Teniendo en cuenta la recesión económica que vivía los países ricos en este momento, decidieron invertir en los países pobres, mediante una oleada de créditos. Los países en vías de desarrollo se aprovecharon de esta oportunidad, sin medir seriamente las consecuencias futuras. Y más tarde, en los años ochenta, estos países cada vez encontraban más problemas para poder hacer frente a su deuda, por lo que se conoció a esta década como “la década perdida del desarrollo”. Luego, en los noventa, algunos de estos países emergentes como México, Brasil o Tailandia consiguieron nuevos créditos a pesar de los riesgos que ello suponía, pero otros siguieron sobre endeudados aún hasta nuestros días. Chomsky (2001) afirma que:

La llamada “deuda” puede ser resuelta de varias formas elementales. Una forma de superarla sería recurriendo al principio capitalista de que los que piden prestado deben pagar y los prestamistas corren el riesgo... Sin embargo, esa es la forma en que funciona en la arena internacional. Eso es la “crisis de la deuda”. La deuda no ha de ser pagada por los que la contrajeron: dictaduras militares, sus secuaces, los ricos y privilegiados en sociedades altamente autoritarias; justamente ellos no tienen que pagar... pero tiene que ser pagado por la población bajo duras medidas de austeridad. (p.17)

Otro de los aspectos económicos sobre el que creemos importante incidir, es la soberanía alimentaria que reside en el derecho de los pueblos a concretar sus políticas agropecuarias y de alimentación, para obtener un desarrollo sostenible y frenar la entrada masiva de productos excedentes de otros países como explica Raghavan (2004):

La situación es diferente en el sector agrícola, donde la exportación de los excedentes de EE UU y la Unión Europea está subsidiada y se convierte en una práctica de dumping. Incluso después de la Ronda Uruguay del GATT, “el dumping en la agricultura sigue siendo considerado una práctica comercial legítima”, puntualiza Stalker. En Filipinas, por ejemplo, donde las cuotas de

importación de alimentos han dado lugar a la disminución de la producción local en ciertos sectores, los precios de los productos procedentes de EE UU son un 30% inferiores a los de los productos locales, un porcentaje que en 2004 podría aumentar hasta el 39%. Según Oxfam, la supresión de protecciones a la importación en Filipinas ha puesto en peligro las opciones de supervivencia de medio millón de hogares, es decir, 2,5 millones de personas. (Pp.31-32)

Una cuestión que nos parece importante que conozcan los estudiantes y por ello la incluiremos dentro de la categoría de medio ambiente, para analizar en qué medida los materiales didácticos editados por las ONGD evidencian esta realidad de insostenibilidad económica y social aquí esbozada. En nuestra opinión, esta no es la única consecuencia negativa, pues la deuda externa viene de la mano de la insostenibilidad social, que hace referencia a la carencia de servicios y beneficios sociales que deberían proporcionar los gobiernos a sus ciudadanos.

Así pues, la insostenibilidad social en líneas generales se podría decir que tiene que ver con: el bajo nivel socioeconómico que tienen algunos países, del desempleo que sufren sus habitantes, del bajo nivel de escolaridad y del bajo nivel de las economías familiares. Esto en ocasiones también se traduce en enfermedades de diversa índole pudiendo incluso llegar a causar la muerte.

En el seno de las familias, la globalización se traduce en conflictos tanto generacionales (madres/padre-hijos/as) como de género (hombre mujer), dando lugar a las desestructuraciones familiares, o la violencia de género entre otras cuestiones. Del mismo modo que han sufrido un cambio las estructuras familiares dando lugar a las familias mono-parentales, familias homosexuales... nuevos modelos distintos al tradicional que es el que suelen mostrar los libros de texto más convencionales. A lo largo de esta investigación nos proponemos descubrir si los materiales didácticos editados por las ONGD incluyen o no estas nuevas tendencias sociales.

Así pues y para medir la desigualdad social y cultura salvando la dificultad que supone en los diferentes países, optamos por tomar como referencia, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que ha intentado plasmar dichas desigualdades, mediante una serie de indicadores. Por una parte, está el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) que examina a nivel familiar, factores como el acceso a agua potable, combustible y servicios de salud, así como artículos domésticos y estándares de construcción de casas..., y por otra parte, el Índice de Desigualdad de Género (IDG) donde se toman en cuenta datos sobre: la salud reproductiva, años de

escolarización, representación en el parlamento y participación en el mercado laboral... Ambos han sido diseñados para complementar el anterior Índice de Desarrollo Humano, que se basa en las medias nacionales de educación, esperanza de vida e ingreso per cápita.

En el Informe sobre Desarrollo Humano (2010), destacan como datos más relevantes los que citamos a continuación:

- ◆ Hay unos 1.700 millones de personas que viven en situación de pobreza “multidimensional” en 109 países. Esta cifra representa a la tercera parte de la población total de los países que integran la muestra. Se trata de resultados similares a la cifra de 1.300 millones de pobres que se obtiene con la estimación de la línea de pobreza en 1,25 dólares al día. Esta es la medida que utilizan los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de la ONU para reducir la pobreza “extrema” a la mitad antes de 2015.”

A día de hoy los datos son algo más positivos, aunque en nuestra opinión a los gobernantes les queda mucho trabajo por delante. Alrededor de 1.200 millones de personas viven con menos de 1,25 dólares diarios y 1.500 millones vive en situación de pobreza multidimensional, según el informe de 2014.

Será interesante ver si los materiales que editan las ONGD, siguen mostrando imágenes de la hambruna que viven los países del Sur más propias de una mirada asistencial y caritativa, o por el contrario sensibilizan al alumnado con datos similares a los aquí expuestos para que sean conscientes de esta realidad.

- ◆ América Latina sigue siendo la región más desigual en materia de ingresos, a pesar de que algunos países, como Brasil y Chile han conseguido reducir sus respectivas brechas internas en este ámbito. Sin embargo, el Informe también muestra que, en términos generales o si se tiene en cuenta la esperanza de vida y el nivel de escolaridad, América Latina es más equitativa que África Subsahariana o Asia Meridional.

A lo que el informe de 2014 añade que entre 2010 y 2050, las políticas expeditas y mejor focalizadas en materia de educación y la aceleración del crecimiento económico eliminarían la diferencia de la oferta y la demanda de trabajadores jóvenes en Asia Meridional y la reducirían en el África Subsahariana.



◆ El Informe da a conocer las tendencias nacionales más recientes. Por ejemplo, entre 2006 y 2011, 72 naciones han subido puestos en la clasificación mundial, de los cuales Cuba es el que más ha mejorado (10 puestos hasta el lugar 51), seguido de Venezuela y Tanzania (7 puestos cada uno hasta los lugares 73 y 152, respectivamente). Por otro lado, otros 72 países han perdido puestos, como Kuwait (8 puestos para quedar en el lugar 63) y Finlandia (7 puestos y el lugar 22).

◆ A pesar de los importantes avances recientemente, en estos países con IDH bajo los ingresos son todavía insuficientes. Las oportunidades de estudio son reducidas y la esperanza de vida está muy por debajo de la media mundial debido en gran parte a enfermedades evitables y para las que existe tratamiento, como el paludismo y el sida. En muchos de ellos además, estos problemas van acompañados del legado destructivo de conflictos armados.

Según el informe de 2014, hay casi 1.500 millones de personas multidimensionalmente pobres con carencias superpuestas en materia de sanidad, educación y nivel de vida. Y cerca de 800 millones de personas son vulnerables a caer de nuevo en la pobreza cuando se produce un contratiempo. Este Informe se centra en las personas en situación de mayor riesgo y en los factores subyacentes que impulsan la vulnerabilidad. Analiza sus causas estructurales (marginación social, posición en la sociedad y servicios públicos insuficientes) y se centra en las distintas vulnerabilidades que se dan en las diferentes fases del ciclo de vida. Resulta inevitable afrontar contratiempos y perturbaciones, sin embargo, pueden adoptarse medidas para limitar el efecto de estos acontecimientos adversos en el desarrollo humano.

◆ Suecia es el país más avanzado del mundo en igualdad de género. Por el contrario, Yemen se encuentra en el último puesto de los 146 países que integran esta clasificación, seguido de Chad, Níger, Mali, la República Democrática del Congo, Afganistán, Papua Nueva Guinea, Liberia, República Centroafricana y Sierra Leona. En Yemen, solo 7,6% de las mujeres tiene educación secundaria, en comparación con 24,4% de los hombres; apenas 0,7% de los escaños parlamentarios son ocupados por mujeres, a diferencia de 74% por los hombres; por último, solo 20% de las mujeres en edad laboral tiene un trabajo remunerado. Por otro lado, en los Estados Árabes las mujeres se ven afectadas por la desigualdad en la participación en la fuerza laboral (en torno a la mitad de la media mundial) y el bajo nivel de escolaridad.

El informe de 2014 no es mucho más alentador en cuanto a cuestiones se refiere: Los pobres, las mujeres, las minorías (étnicas, lingüísticas, religiosas, sexuales o de migrantes), las poblaciones autóctonas, las personas de zonas rurales o remotas o que viven con discapacidades y los países sin litoral o con recursos naturales limitados tienden a hacer frente a barreras comparativamente mayores, en ocasiones de carácter jurídico, a la hora de fomentar las capacidades, ejercer sus opciones y reclamar sus derechos de apoyo y protección en caso de crisis o eventos adversos.

La inseguridad de aquellos que se enfrentan a vulnerabilidades estructurales ha persistido y evolucionado durante largos períodos hasta crear divisiones (de género, etnia, raza, tipo de trabajo o estatus social) que son difíciles de superar. Puede que las personas vulnerables desde el punto de vista estructural tengan las mismas capacidades que otros pero seguirán enfrentándose a barreras adicionales para superar las condiciones adversas. Las personas con discapacidades, por ejemplo, no suelen contar con un acceso fácil al transporte público, las oficinas gubernamentales y otros espacios públicos como hospitales, lo que les dificulta la participación en la vida económica, social y política, o la búsqueda de ayuda cuando deben hacer frente a amenazas a su bienestar físico.

A modo de resumen, El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2014), hace una serie de recomendaciones importantes para el logro de un mundo que aborde vulnerabilidades y fomente la resiliencia a las crisis futuras. Abogando por el acceso universal a los servicios sociales básicos, en particular la salud y la educación; una protección social más sólida, incluidas el seguro de desempleo y las pensiones; y un compromiso con el pleno empleo, reconociendo que el valor del empleo se extiende mucho más allá de los ingresos que genera. Examina la importancia de instituciones justas que tengan capacidad de respuesta, y el aumento de la cohesión social para el fomento de la resiliencia a nivel comunitario y para reducir las posibilidades de conflicto.

Todas estas cuestiones también han dado lugar a que la inmigración sea una de las opciones que encuentran muchas de las personas que viven en los países en vías de desarrollo para cambiar sus condiciones tanto laborales como personales, y dejen sus países de origen para lograr un futuro mejor tanto ellos como sus familias, pero no siempre alcanzan sus sueños y en ocasiones sufren el rechazo, la explotación... como explicaremos a continuación.

### 1.3.2. - Los movimientos migratorios.

Los movimientos migratorios son hoy un hecho, siendo mayoritariamente los países de capitalismo desarrollado los más grandes receptores de estos flujos. La globalización económica ha dado lugar a la flexibilidad y con ello a la movilidad de la mano de obra, el trabajo se ha mundializado, y esto ha desencadenado una oleada de migraciones internacionales, o como afirma Noam Chomsky (2001):

La discusión sobre movilidad laboral no significa el derecho de la gente a moverse a donde ellos quieren, como ha sido requerido por la teoría del mercado libre desde Adam Smith, sino el derecho de despedir empleados a voluntad. Y, bajo la actual versión de la globalización basada en los inversores, el capital y las corporaciones deben ser libres de moverse, pero no la gente, porque sus derechos son secundarios, incidentales. Estas “reformas esenciales”, como las llama el Banco Mundial, son impuestas en buena parte del mundo como condiciones del Banco Mundial y el FMI. También son introducidas en los ricos países industrializados por otros medios... (p.17)

Raghavan (2004) también señala lo que sucede en EEUU donde “El tráfico de inmigrantes es hoy una industria organizada que produce varios miles de millones de dólares. (...) Por otra parte, en los últimos años se ha asistido a un aumento de la demanda de trabajadores altamente cualificados, principalmente en el área de la informática. Cada año, decenas de miles de ellos son invitados a EE UU por firmas de consultoría que reclutan a profesionales extranjeros y les ofrecen contratos en empresas estadounidenses. Las críticas señalan que estos profesionales importados están totalmente encadenados a sus empleadores, por lo que tienden a ser considerados como “tecno-braceros”. (pp.35-36).

Es más, en lo referente al desarrollo tecnológico, este tipo de empresas transnacionales no suele transferir sus departamentos de investigación y desarrollo a las filiales situadas en el Sur, sino que siguen el control de las mismas desde los países desarrollados del Norte en los que se ubican las centrales.

Aunque la inmigración no siempre requiere de trabajos cualificados según explica el autor al hablar sobre las empresas cuya de la mano de obra extranjera:

En lo que respecta al impacto del comercio sobre el empleo de los inmigrantes en los países industrializados, Stalker acude a una serie de datos que demuestran que los trabajadores emigrados a EE UU están mucho más expuestos a la competición extranjera que los autóctonos, algo que también ocurre con las mujeres y la población afroamericana. Algunas industrias, como la textil, dependen de manera absoluta de los inmigrantes, particularmente de los mexicanos, que representan una mayoría en el sector. Esto se debe a que estas industrias son las más expuestas a la competencia y a la penetración del mercado por parte de productos extranjeros. En Europa se observan fenómenos

similares, principalmente en Francia y de manera menos categórica en España. Entre las industrias que desean ser protegidas de la competencia extranjera, un gran número de ellas emplea a gran cantidad de inmigrantes. (pp. 31-32)

Siguiendo con el hilo de este argumento y en lo que se refiere a nuestro país, comenzaremos poniéndonos en antecedentes, remontándonos a aquellos momentos de penurias que sufrieron nuestros antepasados, esa época que muchos no querrán recordar, cuando fueron los españoles los que estaban en esa situación desfavorecida, siendo ellos inmigrantes en territorio ajeno, Pouilly (2007) recoge este sentimiento y señala que:

Tenían un sueño: escapar de la miseria, o de la presión política, y encontrar un nuevo El Dorado al otro lado del mundo. No había africanos, árabes, asiáticos o latinoamericanos entre ellos, sólo desesperados europeos, empobrecidos por la crisis económica que siguió a la guerra civil española, ocurrida entre 1936 y 1939. (p. 6)

En las primeras décadas del siglo pasado fueron nuestros abuelos los que se marcharon a “hacer las Américas” como se decía coloquialmente y allí les acogieron y les dieron trabajo como ahora pretenden estos otros inmigrantes que viajan a nuestro país. Desde la creación de la Unión Europea, donde las políticas exteriores tomarían un rumbo diferente, se concedía a los ciudadanos de los países miembros disfrutar de la posibilidad de residencia y permiso de trabajo en cualquiera de los países de la Unión, derecho con el que no contarían los extracomunitarios, a excepción de las personas altamente cualificadas o con poder adquisitivo elevado. Algo que aún en nuestros días sigue haciéndose eco en los medios de comunicación con la reciente noticia, que aquellos ciudadanos no comunitarios que adquieran un inmueble automáticamente podrían recibir la nacionalidad<sup>3</sup>. Este es el fenómeno comúnmente denominado como la “inmigración de primera y segunda clase”.

---

<sup>3</sup> www.abc.es - November 20, 2012

“La crisis económica ha provocado que varios estados ya hayan adoptado la vía propuesta ahora por el Gobierno español...”

El Gobierno estudia fórmulas para atraer inversiones extranjeras y reducir el stock de viviendas vacías, que suman desde 2009 unas 700.000. Y para ello, prevé conceder el permiso de residencia en España a extranjeros que adquieran una vivienda cuyo precio sea superior a 160.000 euros, según avanzó ayer el secretario de Estado de Comercio, Jaime García-Legaz.

Disponible en: <http://www.scoop.it/t/abctrader-top-noticias/p/3403317188/los-paises-que-ya-otorgan-la-nacionalidad-a-cambio-de-inversiones-o-compra-de-bienes>

Más tarde, a partir de la década de los noventa, ante el fracaso de las políticas migratorias, se estableció la estrategia de “puertas cerradas”, endureciendo la entrada y los permisos laborales dentro de nuestras fronteras, reduciendo así el acceso a la inmigración legal, pero forzando de este modo los flujos migratorios clandestinos. Los ciudadanos de los países más desfavorecidos tratan de cumplir su sueño europeo, provocando entre la inmigración más desfavorecida problemas de inseguridad, y de rechazo. O como lo explica Bauman (2001):

El mundo racional y consciente de la ética se muestra tan acongojado frente a la perspectiva de la migración masiva de pobres y hambrientos debido precisamente a su innegable racionalidad y rectitud ética; es difícil negarle a los pobres y hambrientos, sin sentirse culpable, el derecho a ir adonde abundan los alimentos, y es virtualmente imposible presentar argumentos racionales convincentes de que la migración sería una decisión irracional. El desafío es sobrecogedor: se trata de negarle al prójimo el derecho a la libertad de movimiento que se exalta como el logro máximo del mundo globalizado, la garantía de su prosperidad creciente... (p.102)

Un ejemplo muy visible en nuestras costas, es la llegada de pateras con inmigrantes subsaharianos que con ayuda de las mafias escapan a los controles fronterizos y entran de modo ilegal en Europa en busca de ese sueño que comentábamos líneas más arriba, cuestión que se podría solucionar con otro tipo de políticas globales en sus países de origen que les permitiera integrarse aun más a la economía mundial facilitándoles los recursos justos como para tener que atravesar el océano en busca de trabajo y poner su vida en peligro en la travesía. Una vez más creemos estar ante un tema relevante de gran impacto social y quisiéramos analizar si se recoge en los materiales de la presente investigación o por el contrario pasa desapercibido por ser uno más de los temas tabú de nuestra sociedad que en ocasiones da la espalda a las desigualdades que viven nuestros vecinos del Sur.

Hoy en día, en 2015 siguen existiendo los movimientos migratorios tanto ilegales como los arriba expuestos como legales, donde generaciones de jóvenes cualificados que no encuentran salidas en nuestro país, ingenieros que se marchan a países emergentes como Brasil, o profesionales de la medicina que encuentran mejores condiciones laborales en otro país de la unión como es Alemania, o las enfermeras que se marchan a Reino Unido e Italia para poder ejercer su profesión, la inversión en educación que se ha hecho con todas estas personas ahora la aprovechan otros países.

Otros de los estereotipos más comunes relacionados con la inmigración y promovidos desde los medios de comunicación de masas que vive nuestro país son: la delincuencia, la pobreza, el bajo nivel cultural que en ocasiones se ve asociado al machismo y la violencia de género o a los fanatismos religiosos... y cada vez es más común la "feminización de la mano de obra transnacional" como se viene denominando al fenómeno de la migración femenina, según la autora Balbuena, Patricia (2003):

... peruanas, ecuatorianas, dominicanas y otras mujeres de otras partes del mundo se decidan a salir a buscar los sueños inalcanzables en sus países de origen son actos de valor que no todas y todos podemos asumir, es justo reconocer por tanto este protagonismo. Pero a la vez es necesario denunciar que tras los avances del movimiento feminista y de mujeres, el mercado global nos va ganando algunas batallas al profundizar las desigualdades económicas, sociales, de género y étnicas, al favorecer la violencia de género y formas específicas de discriminación contra la mujer, factores que como veremos son algunos de los que empujan a más mujeres a salir de sus países de origen (...) Para muchas mujeres (...) la salida del país de origen es la única posibilidad de encontrar la libertad que buscan. Su salida muchas veces es sólo enfocada desde el lado de la victimización, se les presenta en su marginalidad contribuyendo a su estigmatización por la opinión pública, (...) Otro gran tema es el factor del ascenso social. En países como los nuestros la discriminación es un rezago colonial que sigue marcando las jerarquías y desigualdades ¿Cuántas posibilidades de "blanquearte" te dan la migración hacia EEUU y Europa? Las mujeres usualmente expresan que allá son más libres, más autónomas y los hombres no son tan machistas como los latinoamericanos. (pp.1-5)

Para contrastar esta información, acudimos a otra fuente, la Fundación IPADE (2008) que al hablar de feminización de la pobreza, y afirma que:

En los hogares de los países en desarrollo, se mantiene el esquema de organización social patriarcal en el que, a través de la división de roles y responsabilidades, el hombre es el encargado de realizar el conjunto de actividades que generan ingresos, mientras que es la mujer la que desempeña el "trabajo reproductivo" que incluye el cuidado y manutención de la casa y sus miembros. Este trabajo es crucial para la supervivencia de las personas y sin embargo no está remunerado y raramente se valora, a pesar de implicar, entre otros, el cuidado de los niños, adultos y ancianos, la preparación de los alimentos, la recolección de agua, el acopio de combustible o el cuidado de la salud familiar. La consecuencia más inmediata de este sistema social de distribución de roles y responsabilidades es una clara desigualdad en el reparto de los bienes, no así de los trabajos. (p. 14)

Estos dos relatos son como las dos caras de una misma moneda, la narración del sentir femenino en sus países y como esta realidad puede cambiar con la migración, ayudándolas a desarrollarse tanto personal como profesionalmente. A nuestro modo de ver, sería muy interesante que los materiales de las ONGD editados para trabajar en las aulas tuvieran en cuenta esta temática de la feminización de la pobreza y sensibilizaran al alumnado, sobre todo generando curiosidad entre el alumnado extranjeros de cuál ha

sido la situación de sus madres, como han llegado hasta España, si han sufrido o no este tipo de dificultades aquí expuestas... en qué medida estos materiales que se supone apuestan por una visión del mundo más progresista recogen este tipo de sensibilidades tan presentes en nuestra sociedad actual.

Aunque, en nuestra opinión, y más allá de la discriminación de género, no se debería poner en duda la gran aportación de la inmigración al crecimiento económico y al aumento del bienestar de los países de capitalismo desarrollados durante las últimas décadas, donde mano de obra procedente mayoritariamente de los países del Sur, se aventura a trabajar frecuentemente en condiciones de irregularidad, con empleos precarios, inestables y sin accesos a determinadas prestaciones sociales, como resumen las siguientes líneas del Colectivo IOE (2000):

Si Observamos la situación europea con perspectiva histórica, podemos constatar que en los últimos siglos...ha llegado a Europa un número no superior a 20 millones de extranjeros. El primero de estos flujos tuvo su origen en la época colonial... el segundo flujo migratorio tiene que ver con la expansión económica del capitalismo de la postguerra de los años cuarenta y cincuenta en la Europa desarrollada, y proviene de países pobres geográficamente cercanos( Norte de África, Turquía, etc.) O bien de antiguas colonias (América Latina, África y Asia), pero también del Sur de Europa (Portugal, España, Italia, Grecia). (p.14)

Cabe hacer hincapié, que los movimientos migratorios no son más que otra consecuencia de la era de la globalización. Y por tanto deberíamos aceptarlos y ver sus aspectos positivos en el ámbito social como: la multiculturalidad, el enriquecimiento cultural... Y no como uno de los precursores de las desigualdades sociales y culturales de muchas grandes ciudades. Jarit es una de las ONGD que apuesta por una mirada positiva de la inmigración trabajando directamente con inmigrantes africanos, tratando de sensibilizar a los estudiantes para conocer aspectos de otras culturas como señalaremos en la interpretación de los resultados de esta tesis al resumir las tendencias sobre la categoría de Interculturalidad.

Una vez descritas tanto las consecuencias de insostenibilidad económica y social y los movimientos migratorios, debemos centrar ahora nuestra atención en las consecuencias ecológicas por las que está pasando el planeta fruto de la globalización

### 1.3.3. -Consecuencias ecológicas.

También son una constante las consecuencias ecológicas, donde se pueden inventariar todos los productos tanto renovable como no renovables que los países ricos han ido exportando a un coste inferior al real, además de las consecuencias de la sobreproducción, el modo de vida consumista de los países ricos y su contaminación que da lugar a la desertización de ciertas zonas, a los huracanes centroamericanos y a los distintos efectos del cambio climático. Cuestiones estas, íntimamente relacionadas con el aumento de la pobreza y la supervivencia de la población de aquellas zonas que viven de sus recursos naturales aunque son los países del Norte los mayores contaminantes y destructores del medio ambiente, recae sobre los países de Sur las consecuencias de la deforestación, los terremotos... como muestra el informe de la Fundación IPADE. (2010):

...hemos entrado en una fase de cambio climático que tendrá catastróficos efectos en el planeta y en nuestro entorno habitual, ambiental y social...Sobre el agua de bebida se vienen anunciando los horrores de la escasez, de su pésimo reparto y de su potencialidad conflictiva, aunque tampoco nos conmueva mucho el que gran parte del mundo padezca epidemias mortales, sobre todo los niños, ya que una cuarta parte de la humanidad no tiene acceso al agua potable y la mitad de los ríos en el mundo y gran parte de los acuíferos están contaminados. El tercer elemento básico, el suelo productivo, sufre de creciente toxicidad en casi todo el mundo debido a la agricultura química, a los vertidos y a la acción industrial descabellada, además de una inclemente deforestación y una acelerada ocupación por el proceso urbano e industrial. Sin aludir a la pérdida de biodiversidad, con la extinción de especie y la generación de desequilibrios ecológicos de alcance insospechado, sobre cuya gravedad sólo algunos científicos y ecologistas han venido insistiendo. (p. 14)

También entrarían dentro de las consecuencias ecológicas los espacios fuera de las regulaciones internacionales como son: los espacios marítimos y por tanto la explotación del mar, la pesca de especies en peligro... o la contaminación por vertidos ilegales, incluso los accidentes por escapes de fuel (chapapote)...

Otro de los grandes problemas, son los basureros de los países de capitalismo desarrollado que se trasladan a los países en vías de desarrollo. Y la producción industrial sin control ecológico, los monocultivos y la pérdida de biodiversidad, provocando grandes desequilibrios en el medio ambiente y un deterioro de la naturaleza en determinadas zonas del planeta. Nuestro objetivo será ver si los materiales didácticos que editan las ONGD sensibilizan al alumnado en este tipo de cuestiones para generar en ellos una conciencia más ecológica.



Además es importante destacar las patentes de principios activos de plantas que conocen los pueblos aborígenes, y que las grandes farmacéuticas aprovechan para su propio beneficio. O las patentes de control de plagas para semillas y los productos modificados genéticamente que están dando lugar a la pérdida de la agricultura tradicional de la que viven muchas familias del planeta. Hoy en día, el agotamiento de recursos con el modelo capitalista es una realidad inminente.

Y por último, recogemos los datos que proporciona el PNUD 2014, donde señala como uno de los Programas sobre gobernanza a nivel mundial el Cambio climático y su límite de dos grados:

En el Acuerdo de Copenhague de 2009 y los Acuerdos de Cancún de 2010, 195 partes de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático convinieron en limitar el aumento medio de la temperatura mundial a menos de dos grados centígrados con respecto a los niveles preindustriales. Este compromiso se basa en el consenso científico general de que un aumento de dos grados es lo máximo que puede permitirse el planeta para limitar los impactos peligrosamente perjudiciales.

Las promesas y los compromisos de la comunidad internacional siguen sin ser suficientes para lograr este objetivo. En las proyecciones del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático se concluyó que probablemente las temperaturas mundiales aumentarán 1,5 °C a finales del siglo XXI y que podrían fácilmente aumentar 2 °C si no se toman medidas importantes para reducir las emisiones. Lograr el objetivo sigue siendo factible desde el punto de vista técnico y económico, pero se necesita ambición política para eliminar la diferencia entre las emisiones actuales y el nivel establecido según el cual el planeta seguirá una trayectoria inferior al aumento de 2 °C en 2020.

En pocas palabras, lo único que se consigue con todas las consecuencias tanto sociales, económicas como ecológicas aquí esbozadas, es que una vez más, la brecha de desigualdad siga en aumento, por ello, en los últimos años, los países del Norte firmaron un compromiso para subsanar esta situación de la deuda externa y tratar de ayudar a los países en peor situación económica, pero la realidad de los hechos es la que detallamos a continuación. Como nos demuestra el estudio realizado por Celorio y López de Munain (2007), en el *Diccionario de Educación para el Desarrollo*:

En 1996 el FMI y el BM aprobaron una iniciativa para ayudar a 42 países de los más pobres, en su mayoría africanos, donde la deuda implicaba serios problemas de pobreza, además de degradación político-social. Más tarde, 2005, el G7 llegó al acuerdo de Gleneagles, Escocia, para la reducción de la deuda de 18 países muy pobres. Posteriormente, en 2006, tan solo 18 de ellos habían recibido toda la reducción de deuda correspondiente, y otros 11 han obtenido unas medidas de reducción de la deuda intermedias. Lo expuesto hasta el momento, evidencia que, no es de recibo que los países pobres sigan pagando esa deuda año tras año, cuando son incapaces de garantizar los derechos mínimos a sus ciudadanos, recogidos en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, firmado tanto por los países desarrollados como los que se encuentran en vías de desarrollo. (p.92)

Nuestro recorrido por el mapa de la desigualdad y la injusticia podría ser mucho más extenso. Hemos querido, con este breve apunte, anunciar y denunciar los problemas generados por un sistema global que al mismo tiempo que nos ofrece grandes posibilidades en cuanto a universalización de los derechos, libre circulación de las personas para conocer otros lugares otras gentes, distintos modos de vivir.... Pero por otra parte, sin olvidar la tradicional explotación capitalista basada en la alienación del trabajo humano. El panorama social a nivel global nos muestra situaciones tan desgarradoras como las injusticias medioambientales con la desertización o la tala masiva de árboles en zonas protegidas, o todo tipo de injusticias en cuanto a derechos humanos se refiere, como las comunidades con menos recursos que han sido desplazadas, siendo los pueblos indígenas los más afectados, fomentando así una vez más el crecimiento de la pobreza y la desigualdad. O las posibilidades de desarrollo de los países del Sur, cuya participación en el comercio mundial es menor que la de sus vecinos del Norte, pues aún hoy en día algunos de ellos, siguen dependiendo en cierta medida de sus antiguas ex colonias, debido a las influencias internacionales y a la deuda externa más arriba mencionada.

A ello hay que añadir la explosión del consumo y materialismo que nos venden las grandes trasnacionales, concentrando los ingresos en determinados puntos del planeta y dando lugar a la pérdida de derechos laborales y explotación en el trabajo, donde las mujeres son las más perjudicadas. El desempleo y el sector informal son otra de las consecuencias de este mundo globalizado en el que vivimos.

Todo ello ha dado lugar a las crisis financieras por las que atraviesan algunos de nuestros países europeos en estos momentos, y como consecuencia de ella, las naciones del Sur están viendo disminuidas las ayudas en cooperación internacional y aumentando cada vez más esa deuda externa que acarrean desde el pasado.

Nuestro propósito a lo largo de este capítulo, al reconocer el poder histórico del capitalismo y la mercantilización incesante del mundo, es remarcar la importancia de hacer también evidentes las resistencias a ese poder, tratando de entender la política en su sentido originario, como la búsqueda de los beneficios comunitarios de la ciudadanía. Y visto de este modo, fomentar una ciudadanía democrática, implicada y participativa, Pero para ello, creemos necesario tomar la educación como punto de partida, para que

nuestros estudiantes sean capaces de analizar críticamente el mundo que les rodea y animarse a participar activamente desde la escuela, desde las asociaciones vecinales de su barrio o de las ONGD o OING<sup>4</sup> como se les conoce a nivel internacional, que trabajan directamente en el ámbito educativo con campañas y proyectos de sensibilización en las escuelas...para que sea posible paliar las desigualdades que cada día más el actual sistema analizado está haciendo evidentes; una tarea, por cierto, igualmente histórica que ha venido asumiendo el discurso de las pedagogías críticas, como bien nos recuerda insistentemente Mc Laren (2012).

Pero esto requiere, por otra parte, que los estados tomen las decisiones correctas y el capitalismo feroz e incontrolado dé paso a otras alternativas de gobiernos más flexibles con los países del Sur, como puedan ser el comercio justo, la ayuda de la cooperación internacional o incluso se empiece a pensar en ese nuevo concepto de Sumak Kawsay (Buen vivir).

Otra opción son las políticas de resistencia de los distintos movimientos sociales que ya desde hace algunas décadas, están luchando porque este mundo injusto y desigual en el que vivimos llegue a ser diferente, es por ello que están trabajado en temas como: el colonialismo y los procesos de empobrecimiento, las inter-dependencias de los países del Sur, la feminización de la pobreza o la mundialización. Desde nuestro interés personal, seguiremos de cerca el trabajo que están realizando en dicho proceso las ONGD, ya que sus materiales didácticos serán el objeto de estudio de nuestra investigación.

#### **1.4.- Políticas de resistencia o readaptación: las ONGD.**

Nosotros al igual que Freire (2006) somos de la opinión que los movimientos sociales internacionales y progresistas que no están de acuerdo con los sistemas de gobierno y sus normas, pueden “nadar contra corriente”, y su importante labor puede contribuir al cambio social y la globalización contra hegemónica o globalización desde bajo con sus políticas de resistencia o readaptación.

---

<sup>4</sup> Las OING (Organizaciones Internacionales No gubernamentales) representan un elemento vital de la sociedad europea, que garantiza la libertad de expresión y de asociación, principio fundamental de la democracia. El Consejo de Europa con sede en Estrasburgo reconoció desde 1952 la influencia de las OING previendo la posibilidad de otorgarles un estatuto consultivo. La nueva Resolución (2003) adoptada el 19 de noviembre 2003 por el Comité de Ministros fija las reglas de cooperación reforzada entre el Consejo de Europa y las OING que ya han obtenido el estatuto participativo que sustituye al consultivo anterior.

Esta es una idea que retoma Ibáñez (2014) señalando las aportaciones que desde los movimientos sociales se pueden hacer para transformar la educación hoy en día:

¿Qué es lo que los movimientos sociales pueden aportar entonces al mundo escolar? Los movimientos sociales son referentes básicos en un planteamiento crítico del aprendizaje 'de lo social': en cuanto que ofrecen una muestra de protagonismo de la ciudadanía y en cuanto a que suministran visiones (además de contenidos concretos) alternativas sobre la realidad y sobre sus posibilidades de cambio.

Los colectivos sociales críticos ayudan a construir un imaginario social alternativo, en, al menos, dos sentidos: en primer lugar, haciendo ver que 'lo que hay' no es 'lo único que puede ser', haciendo propuestas, mostrando cómo se ha configurado la realidad actual, mostrando otras realidades... o, dicho de otra manera, que 'otro mundo es posible'; en segundo lugar, mostrando, mediante la acción, las posibilidades de influir en la realidad, construyendo así una imagen de la acción social inexistente desde el pensamiento dominante (o reducido a su mínima expresión como votante en las elecciones). (p.5)

En esta línea de la educación transformadora se mueven algunas ONGD especializadas en temas educativos, desarrollando actividades y materiales educativos los cuales son el propósito de análisis de la presente investigación. Y a los que prestaremos una mayor atención en el siguiente capítulo donde haremos un recorrido más pormenorizado de la respuesta organizada a estas desigualdades sociales a través de ellas, sus orígenes, desde la cooperación al desarrollo, la campaña del 0'7... Aunque para concluir estas líneas, y desde una perspectiva más personal, creemos que la utopía sería completa, si pudiéramos conciliar este tipo de implicación ciudadana, con la vida política de nuestros estados, con nuestras instituciones, en el ámbito educativo y el de los movimientos sociales, las ONGD..., es por ello que son tan importantes aspectos como la participación, la movilización ciudadana o la elaboración de planes concretos de actuación por parte de los movimientos sociales.

#### **1.4.1.- La desestructuración social de nuestro país y los movimientos sociales.**

En contraposición al sistema capitalista, emergen nuevos movimientos sociales, ONGD... que defienden sus posturas, en ocasiones contrarias al sistema establecido, fruto de la crisis en la que está inmerso nuestro país. Es por ello que hemos querido dejar constancia aquí brevemente de lo que supusieron los movimientos sociales en España y el Surgimiento de las ONGD a modo de movimiento social asociacionista.

Todo comenzó, cuando parte de la ciudadanía se opuso a la situación de insatisfacción que vivía en cuanto a la organización política, social... en aquellos momentos y decidieron manifestar sus inquietudes y salir a la calle en busca de respuestas y otras alternativas dando lugar a los Nuevos Movimientos Sociales en las décadas del 60 a los 80. Fue aquí donde la ciudadanía comenzaba a ser consciente y a sensibilizarse con ciertas problemáticas sociales y con situaciones particulares de determinadas minorías a las cuales los Estados no les estaban dando la debida importancia. Y la ciudadanía reclamaba de forma colectiva como explica Valero (2009):

El paso del 'yo' al 'nosotros' y por tanto la conformación de sujetos colectivos se entiende como un proceso de emancipación social, adquiere el sentido de que los miembros de la sociedad recuperen la posición de sujetos que les corresponde, fundamentado en el interés de cada sujeto en conocer/transformar el medio poniendo en común el despliegue de sus capacidades plenas; la necesidad de llegar a acuerdos para alcanzar objetivos e intereses comunes que implican la acción y la motivación de más de un sujeto; el desarrollo de nuestra sociabilidad debería pues potenciar la necesidad permanente de llegar a acuerdos puntuales, según los intereses de cada sujeto; la conformación de un 'nosotros' singular/plural/singular, en su singular diversidad que hay que respetar y desarrollar para que cada uno alcance su plenitud, el objetivo de sobrevivir sobre el medio como guía para el desarrollo de la capacidad de ser sujetos y para establecer relaciones de cooperación, simétricas y rizo maticas con otros sujetos. (p. s/p)

Más tarde se sumaron a estas prácticas de resistencia, teóricos e investigadores de entre los cuales nosotros nos identificamos con los trabajos de Giroux y Bourdieu entre otros, cuyos ideales son opuestos a las formas de configuración social de la época. Ellos defienden que todo ser humano, tiene un deber ético-político de participar de la vida política y democrática para conseguir aquellos cambios que desde los movimientos sociales de base y la resistencia al sistema se proponen, como son: la lucha contra el capitalismo global, la defensa de la identidad personal, la diversidad y los grupos minoritarios... Giroux (2004) afirma que:

...como maestros necesitamos penetrar en nuestras propias historias e intentar comprender cómo los problemas de clase, cultura, género y raza han dejado su impresión sobre lo que pensamos y actuamos. Segundo, los educadores radicales deben esforzarse por hacer posible la democracia escolar. Esto es particularmente importante cuando se trata de trabajar con grupos fuera de la escuela para darles a ellos una voz, (...) La democratización de la escolarización también implica la necesidad por parte de los maestros de construir alianzas con otros maestros. Dichas alianzas no sólo deben dar crédito a la extensión de relaciones sociales en las esferas del orden público conformadas democráticamente, también necesitan promover nuevas formas de relaciones sociales y modos de pedagogía dentro de la escuela misma (...) Finalmente, debe recordarse que la pedagogía radical, dentro o fuera de las escuelas, implica vincular la crítica con la transformación social y, como tal, significa tomar riesgos. (p. 299)

Siguiendo al hilo del argumento de Giroux, nosotros, además de docentes, como investigadores, creemos que está en nuestras manos, no solo el sensibilizar sobre estas cuestiones, sino el formar a los estudiantes en estos nuevos temas, tratando de superar el racismo y el colonialismo que seguimos arrastrando de siglos anteriores, debemos ser parte de las movilizaciones sociales que promuevan un nuevo orden escolar, dando lugar a cambios en la política educativa que implanten en los currículum oficiales, los contenidos de la Educación para el Desarrollo.

Estas nuevas dimensiones políticas de acción colectiva, revelan diversos modos de estar juntos, y de relacionarse mediante las redes sociales, las asociaciones vecinales, las ONGD... imaginando la posibilidad de poder vivir sin estado, reconociendo otras formas de legitimación de poder, a través de las relaciones personales, las lenguas, las culturas... donde las relaciones hegemónicas y totalitarias vayan difuminándose y dando luz a verdaderas políticas. (Melucci, Alberto 1999). Estos nuevos movimientos, poseen la capacidad de introducir sus reivindicaciones aprovechando las circunstancias políticas que ofrece el sistema.

A colación de estas palabras de Melucci, podríamos afirmar, que en nuestro país, estamos atravesando una fase de desestructuración social, dónde las personas mediante el sujeto colectivo, llamémosles: el movimiento asociativo, los salvem, Fundación Horta Sud, Somosuper.org..., están tratando de expresar sus sentimientos de inconformismo y frustración ante los cambios que ha ido sufriendo la sociedad últimamente.

Este malestar ciudadano, es lo que ha desencadenado la situación vivida en los últimos años en España, donde han tenido lugar diferentes manifestaciones de colectivos inconformes con la situación política, la crisis económica... de ahí el Surgimiento del movimiento social, 15M, denominado la “Spanish Revolution”, la plataforma stop desahucios o la marea verde de la educación, la marea blanca de la sanidad... o la desobediencia civil en las manifestaciones...y tantas otras reivindicaciones que resuenan a diario en nuestros oídos al encender el televisor o escuchar las noticias en la radio.

#### 1.4.2.-Nuevas formas políticas. La acción colectiva.

Hoy en día, la internacionalización de estas luchas que hemos descrito en el epígrafe anterior en el ámbito educativo que es en el que centraremos esta investigación, se pone de manifiesto en los Foros Mundiales de Educación, que comenzaron en 2001. En su segunda edición del Foro Mundial de Educación, realizada en Porto Alegre (RS), reuniendo un número de educadoras, educadores y estudiantes superior a las 15 mil personas, representando más de 100 países, de todos los continentes, esto nos hace pensar en la cantidad de personas y colectivos dispuestos a defender la educación pública, laica y gratuita de calidad para todas las mujeres y hombres del planeta.

Es por ello, que desde este foro, se planteó un Plan de Acción, que “no puede nacer de un pequeño grupo de científicos y pedagogos ni, mucho menos, de una minoría que detenta el poder, sino del conjunto de los diversos segmentos sociales movilizados y organizados.” Con unas referencias epistemológicas, políticas y éticas, desde las que declaran su compromiso de movilización desde los distintos sectores de la sociedad civil a los que pertenecen, con la intención de crear una Plataforma Mundial de Educación, que dé lugar a políticas, planes, programas y proyectos educativos, en todos los niveles de enseñanza, para todos los pueblos de la Tierra.

A nivel local en España, este foro se ha traducido en la marea verde en defensa de una educación pública de calidad. Pues como afirma Martínez Bonafé (2014):

La educación puede ser un proyecto político de la ciudadanía, el proyecto de la esfera pública, el laboratorio en el que ensayar las posibilidades y los límites de lo público. Creo que la educación puede contribuir, por tanto, a la construcción del sujeto político si facilita las herramientas conceptuales y procedimentales para el aprendizaje de la lectura política de la realidad, para el análisis de lo que nos sujeta, para la comprensión de los que nos confiere identidad y subjetivación. La educación será verdaderamente educativa si alimenta el deseo de caminar y explorar nuevas posibilidades de vivir en una comprensión dialógica de las diferencias; será verdaderamente educativa si activa estrategias didácticas que permitan la creación de experiencias vitales basadas en el gesto rebelde contra toda forma de control. (p.4)

Además, se ha creado un Documento de bases para una nueva *Ley de Educación. Acuerdo social y político educativo*. Elaborado por una pluralidad de organizaciones sociales, de padres y madres, estudiantes, sindicales y políticas con la pretensión de abrir un proceso de análisis, discusión y toma de decisiones que implique al máximo a las personas y colectivos con voluntad de transformarse y mejorar el actual estado de la educación.

Y ya, a modo de resumen sobre que supone el capitalismo y la globalización en la presente investigación. Nuestra opinión, es que para que la situación cambiase, sería necesario un gran esfuerzo por parte de los gobiernos. En primer lugar, deberían gestionar todos estos problemas comunes y de tanta actualidad como los beneficios sociales, la sanidad o la educación, de forma negociada y pacífica en beneficio tanto de los ciudadanos como del sistema global.

También sería necesaria la reinención de la solidaridad con los países del Sur, el problema, es que si los estados no asumen los Objetivos de Desarrollo del Milenio u otros aspectos importantes para el desarrollo de los países del Sur como la condonación de la deuda externa, la ayuda oficial de cooperación... y los estados participan en estas cuestiones de un modo democrático junto a las diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales, las comunidades, los movimientos sociales... esto no será posible.

Cuestiones todas estas que podrían ser una realidad, si conseguimos crear una sociedad civil activa y crítica, condición necesaria para la democracia, y desde nuestro punto de vista, esto pasa por la sensibilización y educación de los estudiantes ya sean en el ámbito no formal o en el formal como plantearemos a continuación. En nuestra opinión, tanto los movimientos sociales, como las ONGD y las organizaciones civiles tienen en sus manos un gran reto que es que todas las demandas que han manifestado a pie de calle se vean cumplidas, esa democracia real, la participación ciudadana, la igualdad entre los pueblos... en el momento esto se convierta en hechos, el reto estará cumplido.

De todas estas problemáticas se nutren las organizaciones para tratar de dar respuestas desde la medida de sus posibilidades, una de estas respuestas viene dada de la mano de las ONGD y sus proyectos de sensibilización a través de los materiales didácticos que ellas mismas editan y su análisis crítico será nuestra pequeña contribución desde el campo de la didáctica, pues creemos que un currículum más abierto y flexible es posible, un currículum que atienda las necesidades reales de la sociedad en la que vivimos y eso pasa por una mirada centrada en la Educación para el Desarrollo. Pensamos que las ONGD deben tomar el relevo de la sociedad civil, con esas nuevas políticas de resistencia y reivindicando aspectos tan importantes como: la protección del medio ambiente, los derechos de los grupos minoritarios, las cuestiones de género, beneficios sociales básicos como la sanidad y la educación pública...



# CAPÍTULO II

La Educación para el Desarrollo y su relación con las ONGD.



Una nueva ciudadanía más democrática e informada quiere y exige participar en un debate en el que se decida hacia dónde debemos caminar, qué otro mundo necesitamos y queremos. (Torres Santomé, Jurjo 2012, p. 89)

Habiendo esbozado cual es el entorno en el que se inscribe nuestro problema de investigación en el capítulo anterior, y tras haber realizado un recorrido por el contexto que lo sustenta analizando las sociedades de capitalismo desarrollado, el mundo globalizado y la respuesta ciudadana a los cambios de esta nueva era entre otros; es momento de centrarnos ahora, en esas desigualdades a las que la ciudadanía está tratando de poner freno con sus acciones y sus reivindicaciones políticas, comenzando por demandar la continuidad de las ayudas de la cooperación al desarrollo, con el cumplimiento por parte de los estados de sus compromisos con la campaña del denominado O'7... También abordaremos en otro epígrafe, el nacimiento de las Organizaciones No Gubernamentales, y las Organizaciones No Gubernamentales especializadas en Desarrollo, pues ellas junto con otros movimientos ciudadanos, están luchando por reducir esa situación de desigualdad, y una de sus estrategias son los programas de Ayuda al Desarrollo especializados en Educación para el Desarrollo que abordaremos más adelante.

Para adentrarnos en el discurso de la Educación para el Desarrollo, de ahora en adelante (E.D.) profundizaremos en los distintos modos en que los especialistas, encuentros científicos y reuniones especializadas han ido desarrollando e incorporando matices al concepto, y centraremos la investigación en aquella mirada que nos permitirá crear las categorías de análisis que más tarde utilizaremos en la revisión de los materiales, a lo cual dedicaremos uno de los epígrafes finales de este capítulo, pues entendemos que los materiales, son una de las traducciones estratégicas que utilizan las ONGD para sensibilizar a la ciudadanía sobre esas otras realidades sociales y esos otros mundos posibles.

## **2.1.- La respuesta organizada a las desigualdades sociales. Las ONGD.**

Ante la falta de soluciones reales por parte de los gobiernos de los países más influyentes y poderosos en materia de políticas sociales y de desarrollo no solo económico sino también humano, cada vez son más los actores que forman parte de estos procesos sociales, políticos y económicos de un país. Ya que sus gobernantes están siguiendo la tendencia de delegar determinadas obligaciones que les son propias y de ese modo se está dando lugar a la vulneración de derechos fundamentales de los ciudadanos como pueda ser la educación o la salud, pilares básicos que rescatan las ONGD en sus programas de Cooperación para el Desarrollo, pues serán ellas las que finalmente tomen el relevo con las ayudas oficiales y se encarguen de estas cuestiones en los países en vías de desarrollo.

Un ejemplo visible de ello lo encontramos en los diversos acuerdos anteriormente citados sobre la deuda externa, donde se tomaron decisiones que posteriormente, prorrogarán su cumplimiento. Es por ello, que los ciudadanos han tomado conciencia y opinan, que la solución a este y otros muchos problemas de nuestra aldea global, pasa por ellos, por sus reivindicaciones callejeras que bien encauzadas pueden llegar hasta las administraciones públicas y conseguir algún tipo de cambios, y más concretamente, en este caso que a nosotros nos ocupa, en materia de políticas educativas.

Para entender mejor como se gestionan este tipo de recursos, realizaremos un breve recorrido por la historia de la cooperación internacional en nuestro país y razonaremos lo que ha supuesto la Ayuda Oficial al Desarrollo-AOD en los distintos períodos hasta llegar a la actualidad. Asumida ésta mayoritariamente por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación y más concretamente, por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

### **2.1.1.- Los inicios de la cooperación internacional.**

La cooperación al desarrollo, es un concepto que Surgió tras la II Guerra Mundial, cuando se tomó conciencia de la importancia del desarrollo de algunos países. Esta cooperación se basó en dos momentos claves:

♦ Por una parte, durante la Guerra Fría, Estados Unidos a cambio de esta cooperación buscó aliados ante su fuerte rivalidad con el bloque soviético.

♦ Y por otra parte, es el caso de las grandes metrópolis europeas que siguen teniendo influencia sobre sus antiguas colonias, sobre las que han recaído gran parte de las aportaciones económicas procedentes de las políticas de cooperación.

En cuanto a la situación en España, señalamos ahora los antecedentes más relevantes en el ámbito de la cooperación hasta llegar a nuestros días, siguiendo un estudio realizado por Miguel Argibay y Gema Celorio en el año 2005.

En primer lugar, destacaremos la creación en 1976 de FAD, el (Fondo de Ayuda al Desarrollo). Más tarde durante el período 1985-90, se configuró la cooperación al desarrollo como política estatal. Y posteriormente, entre 1992-95 la AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional) comenzó a impulsar diversas campañas de sensibilización, al tiempo que en noviembre de 1992, la Comisión de Asuntos Exteriores del Congreso de los Diputados, ratificó el “Informe sobre los objetivos y líneas generales de la política española de cooperación y ayuda al desarrollo. Dos años más tarde, se presentó en el Senado la ponencia de estudio de la política española de Cooperación al Desarrollo, donde se planteaba la importancia de reforzar la conciencia solidaria y el apoyo de la sociedad española a las actividades de cooperación al desarrollo.

Y finalmente, en 1998 se aprobó la ley de Cooperación Internacional en el Congreso. Dando lugar en 2001-05 al primer Plan director, donde se comienza a hablar de sensibilización y Educación para el Desarrollo como un instrumento más dentro de la cooperación, incorporando algunas líneas estratégicas de actuación, entre las que Argibay y Celorio (2005) señalan las siguientes:

1. Incorporar la educación para el desarrollo como una de las estrategias prioritarias de la Cooperación Española; mediante la realización de investigaciones, campañas institucionales, evaluación y sistematización de proyectos, promoción de consocios...

2. Promover la educación para el desarrollo en el sistema educativo formal; con la creación de centros de recursos didácticos, revisión de textos escolares, integración de la E.D. en los currícula educativos de todos los niveles...

3. Promover la formación en educación para el desarrollo. Dentro de esta línea se contempla la formación en E.D. como parte integrante de la formación inicial del profesorado (Escuelas de Magisterio, CAP...). (pp.39-40)

Otro de los aspectos clave de la cooperación al desarrollo, fue lo que coloquialmente se conoce como la campaña del 0'7 que no es más que otra pequeña aportación para el desarrollo de los países con menos recursos como exponemos a continuación.

### **2.1.2.- La campaña del 0'7.**

En la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) de 1968, fue la primera referencia que tenemos constancia, de la recomendación que se les hizo a los países desarrollados de dedicar el 0,7 por ciento de su Renta Nacional Bruta, de ahora en adelante, (RNB) a la ayuda oficial al desarrollo.

Dos años más tarde, en 1970, sería la Asamblea General de las Naciones Unidas la que estableció que los países de capitalismo desarrollados deberían ir aumentando progresivamente esta ayuda hasta alcanzar el 0.7. Pero las estadísticas nos muestran como en 2004, solo cinco países -Noruega, Luxemburgo, Dinamarca, Suecia y Holanda, habían llegado a alcanzar la cota propuesta del 0,7% de su RNB a ayuda oficial al desarrollo, según un informe de Celorio y López de Munain (2007)

Y en lo que se refiere a nuestra comunidad en la que se enmarca la presente investigación. El último dato que tenemos en la Comunidad Valenciana es que antes de las elecciones municipales de mayo de 2014, los partidos políticos se posicionaron sobre el 0'7% para Ayuda al Desarrollo, y la izquierda mayoritariamente se comprometió a alcanzar dicha cifra al final de la legislatura. Pues hasta ese momento, las políticas en cooperación internacional siguen estancadas en el 0'02% muy lejos aún de ese compromiso de llegar a la tasa del 0'7% establecido en la Ley de Cooperación valenciana. Veremos si los políticos cumplen este compromiso que han contraído con la ciudadanía que ha confiado en ellos dándoles su total confianza en las urnas.

Otra acción importante además de las ayudas oficiales, fue el nacimiento de Organizaciones No Gubernamentales y las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo, que Surgieron para ayudar a los países del Sur en cuestiones relacionadas con la privación de derechos básicos que los estados han ido declinando cada vez más en ellas.

### 2.1.3.- El nacimiento de las ONG /ONGD.

El término ONG apareció por primera vez en la década de los 40 en documentos elaborados por Naciones Unidas, según se recoge en el estudio de Díez Rodríguez (2009), señalando que:

...un universo amplio de instituciones y organizaciones que tenían como único elemento común su no pertenencia a ámbitos gubernamentales. Es decir, podían ser conceptualizadas como organizaciones privadas. El segundo rasgo común era que estaban conformadas básicamente por técnicos y profesionales cuya finalidad última no era el lucro, y cuyos beneficiarios eran otras personas o grupos, sectores pobres de países del Tercer Mundo. Sus actividades trataban de dar satisfacción a determinadas necesidades puntuales (salud, educación, hábitat, etc.) así como promover valores y actitudes entre los destinatarios. (p. s/p)

Dicho de otro modo, las ONG en sus inicios, tenían un perfil más similar al de organizaciones humanitarias, Surgidas a final de la Segunda Guerra mundial para proporcionar ayuda de emergencia tras los infortunios del conflicto. Cuestión que ha ido evolucionando y transformándose en algunas de estas instituciones tal y como las conocemos hoy en día, y como veremos más adelante, son capaces de actuar en aspectos novedosos de la gobernanza.

Las ONG, aportaban otro tipo de respuesta organizada, distinta a los fondos de ayuda a la cooperación anteriormente citados, que comenzó a conocerse socialmente en los años 60, casi a la par de los movimientos sociales, en un contexto marcado por la descolonización y la independencia de los países del “Sur”, coincidiendo con el reparto “geoestratégico” de algunos de ellos. Distintas Organizaciones No Gubernamentales sin ánimo de lucro, autónomo e independiente de los gobiernos comenzaron a constituirse con población civil en el ámbito internacional, como: OXFAM, Christian Aid... entre otras. Tras la segunda Guerra Mundial, este tipo de Organizaciones No Gubernamentales que en los primeros momentos, muchas de ellas estuvieron vinculadas con órdenes religiosas, se suman a los planes de ayuda alimentaria, y a los planes de desarrollo y cooperación paralelamente a las actuaciones de los estados.

Más tarde en los años 70’s, las ONG tomaron dos líneas de actuación diferentes que aún hoy en día persisten. Por una parte, las vinculadas a planteamientos reivindicativos (justicia social, igualdad...) las cuales nosotros pensamos que hoy en día estarán creando materiales de sensibilización y Educación para el Desarrollo con modelos pedagógicos más progresistas que sus paralelas estancadas en la etapa

asistencialista, como después explicaremos. Y por otra parte, aquellas que tienen una mirada más asistencialista que se encargan de cuestiones como: ayuda de emergencia, proyectos sociales... estas últimas, lo que pretenden es conseguir un modelo ideal de desarrollo para los países en vías de desarrollo, basado en los mismos principios de los países de capitalismo desarrollado, pero protegiendo la frágil industria autóctona y subsidiando los sectores más débiles. En esta línea tuvo lugar la Confederación del Episcopado latinoamericano en Medellín (1968), a raíz de la cual Surgiría la Teoría de la liberación. Intentando crear un ambiente más aperturista dentro de la Iglesia. (García Roca, 2010).

Estas dos líneas convivieron hasta principios de los 80's, donde las ONG cada vez mostraban una estructura más homogeneizada y dependiente de los organismos internacionales. Empezando a actuar como: "sociedad civil" "mediadores sociales" o implementadoras de políticas sociales sustituyendo funciones más propias de los Estados. Pues a medida que el proceso de globalización neoliberal se iba consolidando, la actuación de las ONG que participan en las instituciones multilaterales se veía reforzada.

Si centramos la mirada dentro de nuestras fronteras, el caso español fue algo diferente, es importante reseñar que los movimientos sociales, no serían visibles en nuestro país hasta finales de los años 80 y principios de los 90, pues una década antes, mientras esas iniciativas tomaban fuerza en Estados Unidos o el resto de Europa, España aún vivía sometida bajo la dictadura franquista, y estos años, las únicas ONG que Surgieron, eran de carácter religioso y confesional, supervisadas por el Régimen político del momento, con una idea totalmente misionera.

A finales de los años 50 y principios de los 60, tuvo lugar una pequeña apertura del país al exterior, que facilitaría la creación de organizaciones relacionadas con entidades internacionales. Aunque España permaneció muy alejada de las transformaciones sociales y económicas que se venían dando en el resto de países occidentales y que habían permitido la creación de una amplia red de ONG relacionadas con los temas que ahora interesaban a estas sociedades: el desarrollo de los países del Sur, los derechos humanos, la no violencia, la salud y la cooperación en las antiguas colonias europeas. Pero no hemos de olvidar, que a pesar de la difícil situación que vivía el país, en todo momento existieron grupos contrarios al régimen luchando por sus ideales desde la clandestinidad, y no sería hasta años más tarde cuando comenzaran a

tomar fuerza. En los años 80's que fue el momento del Surgimiento de las ONG en España, con la llegada de la democracia, y la recuperación de la libertad, cuando comenzó a despegar a nivel económico.

En 1986, sería el año en que se crearía en España la coordinadora de ONG que recogía a 91 ONG del ámbito nacional, entre las cuales se encontraban: Cáritas, Manos Unidas, Intermón Oxfam... que no dejaban de estar condicionadas por el neocolonialismo (económico, financiero, militar, comercial y político) del momento. Con ellas, Surgiría el concepto que nosotros introduciremos a continuación en este capítulo de la "Educación para el Desarrollo", que se vinculó en un primer momento a la sensibilización y la recaudación de fondos para proyectos en el Sur. Pero posteriormente, dicho concepto fue evolucionando como veremos más adelante.

Ya en los años 90's, las ONG cada vez disponían de más fondos, pero al mismo tiempo, se veían amenazadas por las exigencias impuestas desde la normativa de la Cooperación Internacional, lo cual las ha llevado a comprender que su estabilidad depende en gran medida de la aceptación y la colaboración con el sistema económico capitalista, convirtiéndolas en instrumentos del mismo, mientras que por un lado los estados reconocen su extraordinaria fuerza dentro del campo de la solidaridad y la intervención social. Por otra parte, Surgen las ONG de tercera generación, ligadas a empresas privadas, centradas en el ámbito comercial y de explotación. A nuestro modo de ver, contrarias a la filosofía inicial de este tipo de organizaciones.

Cerrando más el círculo al ámbito de acción de nuestra investigación, se hace necesario mencionar en 1992, el nacimiento de la Coordinadora Valenciana de ONGD de ahora en adelante (CVONGD), con el objetivo de coordinar las actuaciones de las ONGD. La coordinadora de ONGD en la Comunidad Valenciana, en julio de 2012, que fue cuando comenzamos la recolección de materiales para nuestra investigación, tenía adscritas a 109 ONGD. Y esta a su vez, estaba dividida en distintos grupos de trabajo, pero nosotros nos centraremos en el grupo de Educación, ya que es el que consideramos más relevante para el estudio que estamos realizando. La coordinadora valenciana, es una de las 15 coordinadoras autonómicas que cuenta con un grupo de trabajo específico de E.D. Este grupo trabajó en un primer momento coordinadamente con su homólogo europeo, el Comité de Enlace ONGD- Unión Europea y tras desaparecer pasaría a trabajar con la plataforma europea CONDOR.



En cuanto a la labor que realizan desde la coordinadora, ampliaremos esta información más adelante en el capítulo de metodología, donde posteriormente iremos presentando a cada una de las organizaciones seleccionadas para nuestro análisis. Pero no quisiéramos cerrar este epígrafe sin esbozar como se encuentra en estos momentos el panorama español de las ONG, pues la realidad es, que existe un amplio abanico de organizaciones de muy diversa índole, consideradas algunas de ellas como agentes privilegiados para favorecer la destrucción de muchas políticas sociales.

Aunque también hay autores que han querido mostrarlas como la alternativa a los tradicionales modelos de representación política y gobernanza, puesto que las ONG en España, se han convertido en el movimiento asociativo por excelencia, siendo creadas algunas de ellas por sindicatos, órdenes religiosas, instituciones políticas..., lo cual puede generar contradicciones a nivel social, pues a la hora de actuar y de poner en práctica sus programas y proyectos de cooperación, encuentran que existe una línea muy estrecha que les separará de la defensa de los intereses de la ciudadanía por una parte y los propios de la organización por otra, cuestión a la que deberán enfrentarse, pues las ONG/D no son instituciones neutrales, sino que hay toda una ideología que se esconden tras ellas, y que obviamente influirá en la toma de sus decisiones, (Rodríguez Gil, 2005) argumento importante a tener en cuenta en nuestra investigación al analizar de cerca los materiales que ellas editan.

Es por ello, que resulta complicado y a veces, incluso confuso entender que es una ONG/ ONGD, pues en ocasiones los términos se superponen, siendo distintos los autores y los estudios que han tratado de darle sentido a estas siglas, pero de entre todas ellas, nosotros nos quedamos con las siguientes líneas del grupo de investigación HEGOA, que señala Murguialday (2004-2005):

...Organización sin ánimo de lucro Surgida de la sociedad civil con objeto de generar un determinado impacto en la sociedad. Aunque las hay de diferentes tipos y ámbitos de actuación, coloquialmente esta denominación se suele atribuir en los países del Norte a las organizaciones que con más propiedad cabría llamar ONG de desarrollo (ONGD), por dedicarse a realizar proyectos en el campo de la cooperación para el desarrollo o la educación para el desarrollo. Recientemente se ha extendido también la denominación ONG humanitarias (ONGH), para referirse a las organizaciones centradas específicamente en la acción humanitaria.

ONG existen tanto en los países del Norte como en los del Sur, siendo muchas veces estas últimas las contrapartes que ejecutan sobre el terreno los proyectos promovidos por las primeras. Aquí nos referiremos fundamentalmente a las ONG de Desarrollo del Norte, que han cobrado un fuerte peso en el campo de la cooperación en las dos últimas décadas, aunque algunas de ellas tienen ya varias décadas de existencia. (s/p)

Celorio y López de Munain (2007), al respecto, señalan que toda ONGD debe cumplir las siguientes características:

1. Ser una organización estable que dispone de un grado mínimo de estructura. No se trata de campañas, ni de iniciativas aisladas. Deben poseer personalidad jurídica y capacidad legal de acuerdo con la normativa vigente.

2. No poseer ánimo de lucro. La totalidad de los ingresos obtenidos deben beneficiar a la población sujeto de los programas de desarrollo, ser utilizados en actividades de educación y sensibilización y, en último lugar, ser destinados al funcionamiento de la propia organización.

3. Trabajar activamente en el campo de la cooperación para el desarrollo y la solidaridad internacional, ya sea en el ámbito del desarrollo, la respuesta ante situaciones de emergencia o la educación para el desarrollo.

4. Tener una voluntad de cambio o de transformación social, participando activamente en la mejora de la sociedad mediante propuestas favorecedoras de unas relaciones Norte-Sur más justas y equitativas que promuevan la igualdad entre mujeres y hombres como parte inherente e indispensable del proceso de desarrollo.

5. Poseer respaldo y presencia social. Deben gozar de un comprobado apoyo en la sociedad, así como de una presencia activa en medio de ella. Este respaldo social se manifiesta de diversas formas: el apoyo económico mediante donaciones o cuotas, la capacidad de movilizar trabajo voluntario, la participación activa en redes con presencia social, el contacto con otras organizaciones locales, etc.

6. Tener independencia. Las ONGD deben tener autonomía institucional y decisoria respecto de cualquier instancia gubernamental, intergubernamental o cualquier otra ajena a la institución. Esto implica que las organizaciones no deben estar sujetas a ningún control o dependencia orgánica u organizativa de entidades públicas o grupos empresariales, deben poseer capacidad de fijar libremente sus objetivos, estrategias, elección de contrapartes, etc. Si han sido creadas por otra institución deben estar legalmente diferenciadas y mantener una capacidad de decisión propia sin interferencias. Las ONGD con algún tipo de relación de dependencia con otras instituciones (tales como partidos políticos, instituciones religiosas, sindicatos, empresas...) deberán hacer pública dicha relación. Si son parte de una organización internacional deben acreditar, al menos, una autonomía suficiente en las decisiones con relación a las oficinas centrales.

7. Poseer recursos, tanto humanos como económicos, que provienen de la solidaridad, de donaciones privadas, de trabajos voluntarios o semejantes.

8. Actuar con mecanismos transparentes y participativos de elección o nombramiento de sus cargos, promoviendo la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. En particular los miembros del Patronato (para las fundaciones) o Juntas Directivas o equivalentes serán voluntarios, sin perjuicio de las compensaciones oportunas originadas por los gastos derivados de su cargo.

9. Ser transparentes en su política, en sus prácticas y en sus presupuestos. Esto supone la obligación de publicar documentación cuantitativa y cualitativa, así como facilitar el control externo de sus actividades y recursos.

10. Estar basadas y articuladas en torno a los fines de solidaridad internacional y cooperación. Esto implica la necesidad de que, entre los principales objetivos de las ONGD del Norte, figuren la cooperación para el desarrollo, la lucha contra las desigualdades, la pobreza y sus causas. Además, exige que su práctica sea coherente y consecuente con este fin. (p. 236)

Los datos de los últimos años, tras la aprobación de los presupuestos del Estado, sobre los recortes en materia de cooperación de 1.389 millones (47,6%) anunciados por el Ministro Montoro en el Consejo de Ministros el 30 de marzo de 2012, supuso serios recortes y replanteamientos por parte de las ONGD que trabajan en temas de cooperación internacional, poniendo de este modo en peligro los logros obtenidos a lo largo de estas últimas décadas en su labor específica en los países en vías de desarrollo.

Así mismo, el comunicado de la Asociación Profesional de Cooperantes, en el día del cooperante, meses más tarde, en septiembre del mismo 2012, donde se habla sobre la situación de las ONGD españolas apunta las siguientes cuestiones:

- Una de cada tres organizaciones se ha visto obligada a abandonar alguna zona en la que estaba trabajando.
- Dos de cada tres organizaciones ha disminuido el número de proyectos que realizaba en terreno.
- Los gobiernos autonómicos y locales deben a las ONGD más de 70 millones de euros de los cuales 30 han tenido que ser adelantados por las ONGD, puesto que corresponden a proyectos ya en marcha que están generando mejoras en la vida de miles de personas y que, por tanto, no pueden paralizarse.
- Reducción de más del 50% de los fondos destinados a Cooperación Internacional; un descenso que no es proporcional a la pérdida de riqueza del país que ha sido de un 5%.
- Es la política social que mayor recorte ha sufrido, situándose en un 0,23% de la RNB, a niveles de 2005.
- España es campeona de recortes en cooperación en toda Europa. La crisis no puede ser una excusa para recortar en cooperación como demuestra el caso de Irlanda que, a pesar de haber sido rescatada, mantiene sus compromisos. Asociación Profesional de Cooperantes (2013)

Un año más tarde, solo hace falta dar una mirada a los datos estadísticos que se desprenden de la web de la coordinadora de ONGD, para darnos cuenta de cuál es la situación actual en nuestro país, cuando se compara el dinero destinado a defensa en 2013 de 349 euros anuales por persona, frente a los 43,41 que se destinarán para cooperación. Queda clara constancia de cuáles son las prioridades de nuestro actual gobierno y cuales sus Políticas de Estado.

El dato no varía mucho en los Presupuestos del Estado, en materia de cooperación de 2015, donde se tiene previsto dedicar a la cooperación para el desarrollo un 0,17% de la Renta Nacional Bruta (RNB. Según indicó Jesús Gracia, secretario de estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica, ante la comisión de

Cooperación del Congreso de los Diputados, la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) española prevista para 2015 asciende a 1.797, 55 millones de euros. Según dato de la AECID.<sup>5</sup>

Tras todo lo aquí esbozado, pensamos que la respuesta ciudadana organizada a las desigualdades sociales, pasa por los sujetos, los cuales tienen en sus manos un instrumento de cambio político y de emancipación, que es el discurso colectivo, propuesto desde diferentes movimientos sociales, movimientos de Renovación Pedagógica, ONGD... en el espacio público, el cual les empodera para promover políticas de resistencia.

Entendiendo por espacio público desde las contribuciones de Habermas (1999), como una comunidad argumentativa que deberá resolver los problemas de todos aquellos que intervienen en las decisiones políticas, relacionadas con las organizaciones colectivas, con las libertades y los poderes que lo representan. El autor considera que los sistemas capitalistas han impuesto un modelo de acción orientada hacia fines concretos en el que la interactividad con el público no existe y en el que hay una censura evidente entre los intereses del “sistema” y “el mundo de la vida” (la ciudadanía). Así pues, hay que buscar nuevas respuestas, proponer otras acciones y modos de actuar como ciudadanos. Una oportunidad en nuestras manos es la posibilidad de la incidencia política.

#### **2.1.4.-Propuestas de incidencia política.**

Para tratar este tema, creemos interesante aquí presentar la siguiente referencia de las conclusiones adoptadas en el III Congreso de E.D. organizado por HEGOA (2006) donde se realizan algunas propuestas en cuanto a la incidencia política en diferentes ámbitos se refiere:

En primer lugar, se reclama un espacio para la investigación como el que nosotros nos planteamos al iniciar este estudio, pues no son muchas las tesis o trabajo de investigación que aborden estos temas, como se puede comprobar más adelante cuando hacemos referencia al estado de la cuestión en el capítulo de metodología. Su idea, es que dichas investigaciones sirvan posteriormente a modo de denuncia, pues

---

<sup>5</sup> [http://www.aecid.es/ES/Paginas/Sala%20de%20Prensa/Noticias/2014/2014\\_10/10-08-pge.aspx](http://www.aecid.es/ES/Paginas/Sala%20de%20Prensa/Noticias/2014/2014_10/10-08-pge.aspx)

como ellos señalan, es difícil movilizar a la ciudadanía cuando existe tanta desinformación.

Es por ello que se propone la acción desde organizaciones y campos de actuación diversos. Por una parte estaría el ámbito público, donde se plantea la creación de líneas de actuación conjuntas entre la administración y las organizaciones, para obtener mayores recursos y destinarlos a la E.D., pero además entienden que esto debe ir más allá de las subvenciones, que las administraciones públicas deberían comprometerse de tal modo que su política se impregne de los principios de la E.D. Pues como se expone en el documento líneas más arriba citado: “De poco sirve invertir en pequeños proyectos a través de las ONGD cuando desde otros departamentos de la misma institución se fomentan políticas empresariales, industriales, pesqueras, etc. sin ninguna ética.” (III Congreso de E.D. Hegoa, 2006, pp.117-118). Por otra parte, y en lo referente a la Cooperación al desarrollo, el documento afirma que se sigue trabajando desde proyectos muy locales, que no alcanzan a incidir en la propia política local y mucho menos en la internacional.

Según las propias conclusiones del congreso, se está intentando: “Reducir la Educación para el Desarrollo a un área de la administración dedicada a la “subcontratación” de ONGD, generalmente dentro del espacio dedicado a la Cooperación para el Desarrollo, empieza a percibirse como un “aprovechamiento” de la legitimidad social que tienen estas para acallar las voces discordantes con el sistema y dar una imagen “bondadosa” de la administración. “ (III Congreso de E.D., 2006, p. 120)

Finalmente, hemos observado con más detalle los acuerdos relativos a los centros educativos y a las ONGD y sus coordinadoras, pues ambos están directamente relacionados con nuestra investigación. La propuesta para los centros educativos, consiste en proporcionar a los educadores las herramientas necesarias y los espacios de diálogos adecuados para que se pueda promover la E.D.C.G (Educación para el Desarrollo Ciudadano y Global) más allá de la asignatura de Educación para la ciudadanía (teniendo en cuenta la legislación anterior LOE, Bolonia...).

Estos proyectos están íntimamente relacionados con la segunda de las organizaciones que son las ONGD que mediante sus campañas de protesta donde trabajan diferentes desigualdades sociales, a su vez, proponen cambios realizables a corto plazo, y esto podría dar lugar a nuevas políticas educativas y a una esfera pública

alternativa, donde la ciudadanía, se organice y exprese sus necesidades reales como está ocurriendo en nuestro país hace unos años con el movimiento 15M, El movimiento asociativo, los salvem, o la Fundación Horta Sud en nuestra comunidad, los Somosuper.org... como ya apuntábamos en el capítulo uno, están convirtiendo las calles y plazas en un creativo texto didáctico en palabras de Martínez Bonafé (2014).

La utopía hecha realidad sería, si unen fuerzas tanto los centros educativos y las administraciones públicas, con los movimientos sociales y los de renovación pedagógica, con la ayuda de las nuevas tecnologías de la información, para trabajar conjuntamente en esta misma línea de la E.D. que están marcando las ONGD. Pero como se recoge en las actas del III Congreso de E.D.HEGOA. (2006), existe el inconveniente de caer en:

El clientelismo de las ONGD y el servilismo con que muchas veces se actúa se aprecia en la facilidad con que, en tantas ocasiones, se modifican agendas, estrategias, o más aún se aceptan orientaciones, propuestas y temas diseñados por las administraciones u organismos internacionales. Por ejemplo, pareció desmesurada la cantidad de convocatorias, y por consiguiente de proyectos de ONGD, dedicadas a la socialización de los Objetivos del Milenio. Estas propuestas no deberían ser aceptadas de manera acrítica por los agentes sociales. (p.120)

En esa primera revisión de materiales tras las charlas con expertos realizada en la presente investigación, nosotros apreciamos esa desmesurada cantidad de materiales dedicados a la problemática de los Objetivos del Milenio, como plantea la cita de HEGOA y al ver que era una temática compartida por muchas de las ONGD, lo barajamos como una posible clasificación categorial para este estudio.

Además, estamos dentro del plazo de su cumplimiento como nos muestra: El *Informe de Seguimiento de la EPT ( Educación para Todos)en el Mundo* de 2008 de Sow Paínos; Boni Aristizábal; y Cascant i Sempere (2011) donde se explica que “ a medio camino entre 2000 y 2015, sólo 51 países, sobre un total de 129, han logrado o están a punto de lograr los cuatro objetivos más cuantificables de la Educación para Todos (EPT) La universalización de la enseñanza primaria, la alfabetización de las personas adultas, la paridad entre los sexos y la calidad de la educación. Otros 53 países se hallan en la posición intermedia y 25 distan mucho de alcanzar los objetivos de la EPT en su conjunto.” (p. 21).

A día de hoy, en 2015, se ha llegado a un acuerdo denominado: Agenda de Acción de Addis Abeba. Un documento que contiene sugerencias sobre fuentes de financiación de los países emergentes y que favorezcan la financiación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que constarán de varias metas, entre ellas la erradicación de la pobreza, la mejora del acceso al agua y al saneamiento o la lucha contra el cambio climático. En sustitución a los anteriores Objetivos de Desarrollo del Milenio para contribuir a un desarrollo mundial sostenible hasta 2030.

Desde las ONGD, se sigue reclamando el 0,7% de la Renta Nacional Bruta para la Cooperación al Desarrollo, además de exigir políticas públicas encaminadas a proteger a las minorías sociales, sus derechos y deberes. Además, de promover la creación y consolidación del tejido social. Y sobre todo, se está trabajando desde el ámbito educativo el tema de la sensibilización y de la E.D. aspectos en los que nosotros hemos decidido centrarnos al analizar críticamente los materiales editados por dichas organizaciones.

Hoy en día las ONGD tienen un reconocimiento a escala global incluso por las grandes instituciones multilaterales como: el FMI, el BM, la OMC o la ONU entre otros tal y como se señala en el trabajo de Dubois, Alfonso et Al. (2005) Son consideradas una parte más de la sociedad, encargada de diversos procesos de reforma a escala mundial, como pueda ser, el reparar en la sociedad y los daños causados por la economía de mercado sin reglas en la que vivimos actualmente.

Siempre teniendo en cuenta los desafíos de nuestro sistema actual con el que se tienen que enfrentar, hoy en día hay un debate abierto en cuanto a su organización, cada vez más parecida a la de la empresa privada. Sin olvidar el tema de la independencia y el compromiso público, pues en muchas ocasiones, dependen de subvenciones estatales como se ha analizado en este capítulo. Cuestión que también afecta a la edición de los materiales didácticos que vamos a investigar, su publicación depende en ocasiones de esa ayuda externa institucional, es por ello que nuestro análisis crítico, puesto en la mirada de la Educación para el Desarrollo nos desvelará en qué medida esas ayudas estatales influyen tanto en los contenidos como en la metodología de trabajo de los materiales o no.

## **2.2.- El discurso de la Educación para el Desarrollo**

Actualmente, se llevan a cabo acciones de muy distinto calado bajo el epígrafe de “Educación para el Desarrollo”. Se deben establecer criterios consensuados que discriminen qué entendemos que es educación transformadora y qué no lo es... (ACTAS. Conclusiones III Congreso de E.D. HEGOA. 2006, p.119)

En este epígrafe, abordaremos diferentes aspectos de la Educación para el Desarrollo. En primer lugar, trataremos de delimitar dicho concepto, que ha dado lugar a interpretaciones muy diversas y en ocasiones ambiguas, debido a su dinamismo, amplitud y complejidad, pues abarca distintas dimensiones y ámbitos de actuación.

Es por ello, que recogeremos aquí las definiciones que han venido dadas desde los organismos oficiales a lo largo del tiempo, continuaremos brevemente con la evolución histórica del concepto y sus distintos enfoques para finalizar con una terminología algo más personal.

### **2.2.1.-Delimitación del concepto de educación para el desarrollo.**

En primer lugar y siguiendo un orden cronológico, nos remontaremos hasta el año 1974, con la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, de cuyos principios rectores destacamos los siguientes:

3. La educación debería inspirarse en los fines y propósitos de la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la UNESCO y la Declaración Universal de Derechos Humanos, particularmente en conformidad con el párrafo 2 del artículo 26 de esta última que declara: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”

5. Combinando el aprendizaje, la formación, la información y la acción, la educación para la comprensión internacional debería fomentar el adecuado desenvolvimiento intelectual y afectivo del individuo. Debería desarrollar el sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos menos afortunados y debería conducir a la observancia de los principios de igualdad en la conducta diaria. Debería también contribuir a fomentar cualidades, aptitudes y capacidades que lleven a los individuos a adquirir una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales; a entender y explicar los hechos, las opiniones y las ideas; a trabajar en grupo; a aceptar y participar en libres discusiones; a observar las reglas elementales de procedimiento aplicables a toda discusión; y a basar sus juicios de valor y sus decisiones en un análisis racional de los hechos y factores pertinentes. UNESCO (1974)



Décadas más tarde, la Cumbre Mundial de Copenhague (1995), en la cual se presenta un listado de los compromisos indispensables para lograr un desarrollo humano sostenible que comprende: La Creación de un entorno económico, político, social, cultural y jurídico, que permita lograr el desarrollo social. Erradicar la pobreza en el mundo. Promover el pleno empleo y la integración social. Lograr la igualdad y la equidad entre la mujer y el hombre. El Acceso universal y equitativo a una educación de calidad y la atención primaria de la salud. Acelerar el desarrollo de África y de los países menos adelantados. Velar por que los programas de ajuste estructural incluyan objetivos de desarrollo social. Aumentar y utilizar con mayor eficacia los recursos asignados al desarrollo social. Y por último, Fortalecer la cooperación internacional, regional y subregional para el desarrollo social.

También se afirma que: Hay que promover el acceso universal y equitativo a una educación de calidad. Para entender mejor a que nos referimos cuando hablamos de E.D., a continuación presentaremos una tabla resumen de las etapas por las que ha ido evolucionando el concepto de E.D. y a que se hacía referencia en cada una de ellas. Pues esto nos servirá más tarde en nuestra investigación para crear las categorías de análisis referentes a las etapas evolutivas de la E.D.

### **2.2.2.- Las 5 etapas de E.D.**

A continuación presentamos la tabla II.1 resume las cinco generaciones de E.D. con sus distintos enfoques desde los inicios en los años 50, con un enfoque caritativo - asistencial, pasando más tarde en los años 70 por una etapa más crítica y solidaria, hasta llegar a la quinta generación donde se define la E.D. como ciudadanía Global, en la que las ONGD del Norte se centrarán en la presión política y en cambiar las políticas acometidas desde los países desarrollados hacia los países del Sur y las ONGD del Sur en la movilización y el empoderamiento de los grupos más pobres y excluidos.

**Tabla II.1.- Cuadro resumen de la E.D.: Un modelo de cinco generaciones.**

	Primera Generación (antecedentes) "E.D. Caritativa- asistencial"	Segunda Generación "E.D. Desarrollista"	Tercera Generación "E.D Crítica y solidaria"	Cuarta Generación "E.D para el desarrollo humano y sostenible"	Quinta Generación "E.D. para la ciudadanía global"
<b>Surgimiento</b>	<b>Años cuarenta-cincuenta</b>	<b>Años sesenta</b>	<b>Década de los setenta</b>	<b>Década de los ochenta</b>	<b>Década de los noventa</b>
<b>Concepción de la ED</b> -Valores y actitudes predominantes	Compasión. Caridad. Eurocentrismo, providencialismo Sensibilización.	Empatía. Altruismo.	Solidaridad. Equidad. Justicia.	Respeto, tolerancia y apreciación de la diversidad. Respeto al medio ambiente.	Sentido de ciudadanía global. Igualdad de derechos. Responsabilidad global.
- Conocimientos y temáticas	Información sobre situaciones de emergencia y/o sobre las manifestaciones del subdesarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Información sobre las causas y los "obstáculos" al desarrollo que definen el contexto local de los proyectos y las iniciativas comunitarias y/o nacionales.</li> <li>- Difusión de las iniciativas de auto-ayuda en el Sur.</li> <li>- Difusión de los proyectos de desarrollo impulsados por las ONGD y los gobiernos del Norte.</li> <li>"Educación sobre la ayuda al desarrollo"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constatación de la pobreza y de la desigualdad internacional.</li> <li>- Comprensión de la relación estructural entre el desarrollo y el subdesarrollo.</li> <li>- Importancia de los factores históricos: el papel del colonialismo y el imperialismo.</li> <li>- Cuestionamiento del eurocentrismo.</li> <li>- Nuevas temáticas en el desarrollo: demografía, medio ambiente, derechos humanos, diversidad cultural...</li> <li>- Crítica de la ayuda oficial al desarrollo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Multiculturalismo. conocimiento de la diversidad social y cultural (mujeres, grupos étnicos, minorías religiosas y culturales...) desde su propia percepción y referentes. Crítica al racismo y la xenofobia.</li> <li>- Conocimiento crítico de los "problemas globales" (medio ambiente, armamentismo, migraciones...</li> <li>- Cuestionamiento de los valores y el modelo sociocultural y de desarrollo del Norte.</li> <li>- Examen crítico de las causas y consecuencias de los conflictos armados contemporáneos.</li> <li>- Defensa de la ayuda al desarrollo frente al fenómeno de la "fatiga de la ayuda".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de la interdependencia global y los nexos estructurales entre el Norte y el Sur, entre la vida cotidiana y las cuestiones "macro" ("educación global frente a la globalización").</li> </ul>

<p><b>Formas de acción predominantes</b></p>	<p>Actividades puntuales subordinadas a campañas de recaudación de fondos ante situaciones de emergencia, hambrunas...</p>	<p>Acciones de información y sensibilización social sobre la realidad del Sur y sobre los proyectos de desarrollo a nivel local.</p> <p>Tensión creciente entre este tipo de campañas y la recaudación de fondos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Campañas de denuncia de la opresión y el neocolonialismo. Solidaridad y apoyo a movimientos de liberación nacional y/o movimientos revolucionarios.</li> <li>- Activismo reivindicativo en torno al NOEI. Demanda del 0,7% del PIB para ayuda al desarrollo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque más integral y búsqueda de sinergias: vinculación creciente entre investigación, educación, movilización social y acción sociopolítica.</li> <li>- Comercio justo, consumo consciente.</li> <li>- Hermanamientos locales.</li> <li>- Convergencia de la ED con otras "educaciones globales": educación ambiental, educación para la paz, educación multicultural, educación sobre los derechos humanos...</li> <li>- Autorregulación creciente: códigos de conducta sobre el uso imágenes y mensajes.</li> </ul>	<p>- "De la protesta a la propuesta": actividades de incidencia y presión política y lobbying.</p> <p>Campañas sociopolíticas sobre temas globales. Coordinación creciente, trabajo en redes locales, nacionales e internacionales (networking) y alianzas con otras organizaciones sociales.</p> <p>Uso creciente de las nuevas tecnologías (vídeo, internet...)</p>
<p><b>Actores predominantes</b></p>	<p>ONG humanitarias. Iglesias Misiones</p>	<p>ONG de desarrollo. Iglesia de base.</p>	<p>ONG de desarrollo Movimientos de solidaridad. Organismos del sistema de Naciones Unidas (UNESCO, UNICEF)</p>	<p>ONG de desarrollo, Instituciones educativas, entidades de la sociedad civil (Sindicatos, estudiantes, jóvenes, municipalidades...)</p>	<p>ONG de desarrollo, Instituciones educativas, entidades de la sociedad civil (Sindicatos, estudiantes, jóvenes, municipalidades...)</p> <p>Medios de comunicación e industria del espectáculo (conciertos de rock, band-aid)</p> <p>Organizaciones y actores del Sur asociados a actores del Norte.</p>
<p><b>- Procedimientos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoques que promueven el conocimiento unidireccional y acrítico</li> <li>- Aprendizaje memorístico</li> <li>- Visión lineal de la realidad y explicaciones monocausales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoques socioafectivos que promueven el compromiso.</li> <li>- Metodologías inductivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoques que promueven la toma de conciencia y una visión crítica.</li> <li>- Capacidad para el análisis de la realidad a partir de una perspectiva sociohistórica</li> <li>- Aproximación multicausal</li> <li>- Investigación-acción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación social, acción colectiva, organización y acción.</li> <li>- Capacidad para el encuentro y aceptación de la diversidad.</li> <li>- Capacidad de propuesta</li> <li>- Aproximación multicausal</li> <li>- Metodologías activas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoques que favorecen una visión global, y la capacidad para identificar interconexiones e implicaciones de lo local a lo global.</li> </ul>

<p><b>Discursos predominantes, imágenes y mensajes “tipo”</b></p>	<p>La solución a los problemas del Sur depende de la ayuda material del Norte (“Darles el pescado para que puedan comer”) Interpelación a la generosidad individual a partir de imágenes catastrofistas, a menudo estereotipadas, superficiales y descontextualizadas, en las que las personas del Sur aparecen como objetos impotentes, desesperanzados y cuya única esperanza es la compasión ajena (niños hambrientos, “pornografía de la miseria”...).</p> <p>La solución se plantea a menudo a nivel individual (“Apadrina un niño”).</p>	<p>El Norte debe facilitar sus técnicas y conocimientos para que las sociedades “atrasadas” dejen atrás la guerra, la anarquía y la pobreza, se modernicen y alcancen por sí mismas los niveles de bienestar de los países del Norte. (“Si les das un pescado, comerán un día. Si les das la caña, comerán todos los días”, “en el Sur hay mucha ignorancia y atraso, hay que darles educación”, “hay que superar la ayuda y hablar de cooperación”). Imágenes de iniciativas locales de desarrollo y de su entorno inmediato.</p>	<p>Es necesario acabar con la opresión y el neocolonialismo para que el Sur defina y alcance sus propios objetivos de desarrollo. La ayuda es a menudo un instrumento del imperialismo y un obstáculo para un desarrollo autocentrado.</p> <p>En vez de ayuda, solidaridad con las fuerzas y movimientos de liberación en el Sur. (“Preguntarse por qué unos tienen cañas y otros no, qué o quién impide que los pescadores lleguen al río, por qué ya no hay peces, y quién se los llevó”). Imágenes de la opresión y de las luchas políticas y sociales en el Sur.</p>	<p>Se cuestiona el modelo de desarrollo tanto en el Norte como en el Sur, que no es social ni ecológicamente sostenible.</p> <p>La cooperación pretende fomentar coaliciones para el cambio global. El desarrollo debe entenderse como materialización de los derechos humanos básicos.</p> <p>“Asegurar derechos de acceso equitativos a los peces para las generaciones presentes y futuras mediante una gestión sostenible del río y su entorno”).</p> <p>La ayuda al desarrollo es necesaria y debe mejorarse su efectividad, pero el desarrollo global exige ir más allá de la ayuda y llevar a cabo cambios estructurales en el ámbito del comercio, la inversión, la deuda y los asuntos monetarios internacionales.</p>	<p>El cambio global depende tanto del Sur como del Norte</p> <p>-Imágenes de la interdependencia, que enlazan las realidades locales y globales. Imágenes en las que el Sur y los grupos excluidos (indígenas, mujeres...) toman directamente la palabra.</p>
---	--	--	--	---	---

Fuente: Manuela Mesa. Centro de Investigación para la Paz. 2002.

Disponible en: [http://www.redxlasalud.org/index.php/mod.documentos/mem.descargar/fichero.documentos\\_DOC-104\\_4f53bf66%232E%23pdf](http://www.redxlasalud.org/index.php/mod.documentos/mem.descargar/fichero.documentos_DOC-104_4f53bf66%232E%23pdf)

Teniendo en cuenta que la más reciente es la etapa de Educación como Ciudadanía Global, nos parecía interesante hacer incidencia en el término, y para ello, recurrido a la descripción que hace Gema Celorios en las Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo (2014) sobre este término:

Fue así como hace ya unos cuantos años empezamos a hablar de Educación para la Ciudadanía Global con el propósito de superar tanto las visiones más estrechas y localistas como el freno que supone, para el cambio social, la incapacidad para reconocer las interrelaciones entre fenómenos, la interdependencia que caracteriza la vida en este planeta o la necesidad de plantear los derechos humanos como un sistema de garantía para todas las personas independientemente de su origen, sexo, edad, creencias, situación administrativa o cualquier otro rasgo que quisiéramos considerar.

Con estas ideas nos afanamos por definir los principios pedagógicos que tendrían que guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje (en lo formal, no formal e informal), así como las características (los valores, las actitudes, las capacidades) que no permitirían a las personas reconocernos como “ciudadanos globales”.(p. 218)

Este modelo de 5 generaciones nos servirá para analizar los materiales didácticos editados por las ONGD en el tercer bloque de nuestra ficha titulado: Como se concreta el discurso de la ONGD en relación con la ETAPA DE E.D EN LA QUE SE UBICA.

### **2.2.3.- La posibilidad de una 6º etapa de E.D.**

En IV Congreso E.D (2014) se barajó la posibilidad de comenzar a hablar de una sexta generación, reorientándola a lo que podría ser una nueva propuesta más avanzada hacia una educación de carácter emancipador:

Para hacer frente a este desolador panorama, consideramos imprescindible fomentar un enfoque emancipador de lo educativo (que incluye lo formal, pero que va más allá, para incluir todos los espacios de socialización), que concebimos como una manera de reflexionar las experiencias y las ideas, una forma de mirar el mundo y sus problemas, que sirva para poder entenderlo mejor y poder intervenir en él. Educativo por lo que supone de proceso dialéctico, de descubrimiento y conocimiento permanente. Emancipador por su sentido liberador y de cambio de una situación de opresión, recuperando la propia capacidad de autodeterminación sobre la realidad. Global por la interconexión de problemas, ámbitos y escalas en el que éstos se dan. Y en este enfoque pensamos que debemos estar todos los agentes y sectores sociales que, de una u otra manera, influyen con reflexión y su práctica, la formación de las conciencias y la percepción de la realidad. Documento Previo IV Congreso E.D. HEGOA (2014)

Esta propuesta de la 6º generación no prosperó al no llegar a un consenso común, con lo que se optó por trasladar el diálogo a los distintos colectivos, movimientos sociales, ONGD...allí presentes, para trabajar esta idea con calma en sus respectivas instituciones antes de llegar a un acuerdo pospuesto para el siguiente congreso.

### 2.2.4.- La Evolución de la E.D en España.

Tras lo argumentado hasta el momento, ahora quisiéramos acercarnos a la evolución de la Educación para el Desarrollo en España, que se podría resumir en el modelo de las cinco generaciones descrito líneas más arriba. Aunque si bien es cierto, nuestra historia cuenta con ciertas particularidades en cuanto al contexto europeo se refiere a las cuales haremos mención brevemente.

El aspecto a destacar más relevante, es que hasta la década de los setenta, España era un país receptor de ayudas internacionales, pero gracias a su vertiginoso proceso de industrialización en esa misma década se convirtió en donante. La Educación para el Desarrollo en nuestro país, la vienen realizando las ONGD, para ayudarnos a entender las causas de la pobreza y las relaciones de interdependencia que existen entre unos países y otros.

Para ello, dichas organizaciones utilizan dos tipos de enfoques, algunas de ellas trabajan desde el modelo asistencial, informando sobre las desigualdades en los países en vías de desarrollo, mientras que otras tienen otro tipo de visión centrado en un modelo causal, donde además de informar sobre la situación del Sur, tratan de educar, y concienciar a la ciudadanía. En esta segunda línea trabaja la coordinadora de ONGD españolas, CONGDE (2005) que propone la E.D. como “Un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa (comprometida), a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de tomar decisiones políticas, económicas y sociales.” (p. 17). Ya que las ONGD están consideradas el principal agente de la promoción de la E.D. en el Estado Español.

No quisiéramos cerrar este epígrafe sin proponer una visión algo más personal, donde la E.D. es entendida desde la cultura, o mejor dicho desde las culturas, sin olvidar a las minoritarias, desde el desarrollo de cada uno de los sujetos, de los pueblos, tribus y etnias que habitan nuestro planeta, de modo que nos educamos todas y todos tal y como somos, desde el contexto social en el que vivimos, marcado por nuestras raíces históricas, familiares, sexuales o religiosas...a modo de proyecto político y a partir de ahí y tomando la figura del educando como sujeto activo del proceso, tratar de construir unos objetivos comunes que pasen por sus propios intereses y que les ayuden a

desarrollarse como verdaderos ciudadanos críticos, huyendo en todo momento de las sesiones magistrales y apuntando más hacia una traducción pedagógica, basada en modelos de educación popular, cooperativa... Donde los libros de texto no sean más que un manual de apoyo y consulta, y se dé cabida a todo tipo de materiales en diferentes formatos, entre los cuales nosotros proponemos el uso de los materiales editados por las ONGD, pues creemos que ellos muestran una realidad más cercana a la que están viviendo nuestros estudiantes y que les ayudará a comprender mejor el mundo globalizado en el que vivimos, a respetar a sus iguales y a tratar de un modo más correcto el medio ambiente... siguiendo las recomendaciones de la E.D.

Para finalizar, realizamos la siguiente tabla II.2, donde hemos querido recoger brevemente la historia de la evolución del término de E.D. desde sus inicios en nuestro país, en la aportamos algunos datos a nivel de publicaciones, congresos sobre dicha temática y otros en cuanto al campo legislativo en el que se inscribe este nuevo concepto.

Habiendo analizado cual es el discurso de la E.D. en nuestro país, es momento de sentar las bases de lo que serán nuestras categorías de análisis con las que nos enfrentaremos posteriormente a la revisión e investigación de los materiales seleccionados.

**Tabla II.2.-Principales acontecimientos de la E.D. en España.**

AÑO	ACONTECIMIENTOS SIGNIFICATIVOS
70'S	Surgimiento de las ONGD y las campañas de sensibilización.
80'S	1986: Incorporación de España a la Comunidad Europea, lo cual implicaría políticas comunitarias de cooperación al desarrollo, entre las cuales destacamos acciones de sensibilización y educación para el desarrollo. "Manual de E.D." (Coordinadora de ONGD) 1987: Primer catálogo de materiales de E.D. (catálogo renovado en 1988 y 1992). Donde 26 organizaciones presentaron materiales de distinta índole como exposiciones itinerantes...
90'S	1990- I Congreso de E.D. (Organizado por HEGOA) Fue el primer punto de encuentro para profesionales y personas interesadas en esta temática, siendo principalmente del ámbito educativo y de la cooperación internacional sus participantes. Allí compartieron experiencias e inquietudes.  1990: La Reforma del Sistema Educativo Español .LOGSE. Donde hay un interés especial por establecer una estrategia de E.D. desde el ámbito de la educación formal apoyado en esta nueva ley.  1994: Publicación del libro de Manuela Mesa Peinado Educación para el Desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa. El libro resume el panorama histórico de la E.D. en nuestro país hasta la Cuarta generación.

	<p>1996: II Congreso de E.D. (Organizado por HEGOA). Dedicado a la transversalidad a la educación global. Esta vez contó con un mayor número de comunicaciones de diferentes colectivos desde maestros, profesores universitarios, técnicos de ONGD y centros de investigación. Orientando así el congreso a la toma de conciencia de los agentes implicados tanto en su práctica diaria, como en sus intereses y perspectivas de futuro.</p> <p>1998 Aprobación por la Asamblea General Ordinaria del 28 de Marzo del Código de Conducta - Imágenes y Mensajes de las ONGD a propósito del Tercer Mundo. Donde se considera la E.D. como uno de los campos de trabajo de las ONGD.</p> <p>1998 Promulgación de la Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional al Desarrollo (LCID). La cual constituiría un punto de partida de la institucionalización de la cooperación como política gubernamental.</p>
2000	<p>2000: Aprobación de la Declaración del Milenio de Naciones Unidas, firmada por 189 países, comprometidos a cumplir con los denominados Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).  “Panorama actual y desafíos de la E.D. en las ONGD de la coordinadora”. (Estudio de la CONGD).  Publicación del Primer catálogo de Materiales de E.D. (Por la Coordinadora Andaluza de ONGD).  Informe sobre las Administraciones Públicas y la E.D. (de la Oficina de Planificación y Evaluación de proyectos de la AECl, y coordinado por Baselga, Ferrero y Boni). Donde presentan una definición amplia de la E.D.</p> <p>2001-04 Plan director de la Cooperación Española, donde se señala la necesidad de establecer: mecanismos de coordinación entre administraciones públicas y colaboración y otras instituciones como universidades, centros de estudio y medios de comunicación. (MAEC 2001: 35).</p> <p>2001: Resolución sobre Educación para el desarrollo y sensibilización de la opinión pública europea a favor de la cooperación el desarrollo, emitida por el Consejo de Europa el 8 de noviembre de 2001. I Congreso de E.D. en la Universidad de Valladolid: “Hacer de la Universidad un instrumento de E.D.”</p> <p>2004: II Congreso Nacional Universitario y Cooperación Internacional en la Universidad de Murcia.</p>

Fuente: Elaboración propia.

### **2.3.- Las categorías de análisis.**

Las categorías harán referencia por una parte a las temáticas específicas de E.D. (Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza; Género; Sostenibilidad económica y social; Cultura de paz; Interculturalidad y Medio ambiente, territorio y naturaleza), las cuales definiremos a lo largo de este epígrafe y nos ayudarán a concretar en cuál de las seis etapas discursivas de la E.D. de las anteriormente descritas, se inscribe el material analizado. Y por otra parte, en cuanto al análisis didáctico, seguiremos los descriptores temáticos que propone Jaume Martínez Bonafé, en el libro de García Mínguez, Jesús. Y Beas Miranda, Miguel (ed.) (1995) titulado *Interrogando al material escolar (Guion para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum)* cuestión que abordaremos en el siguiente capítulo.



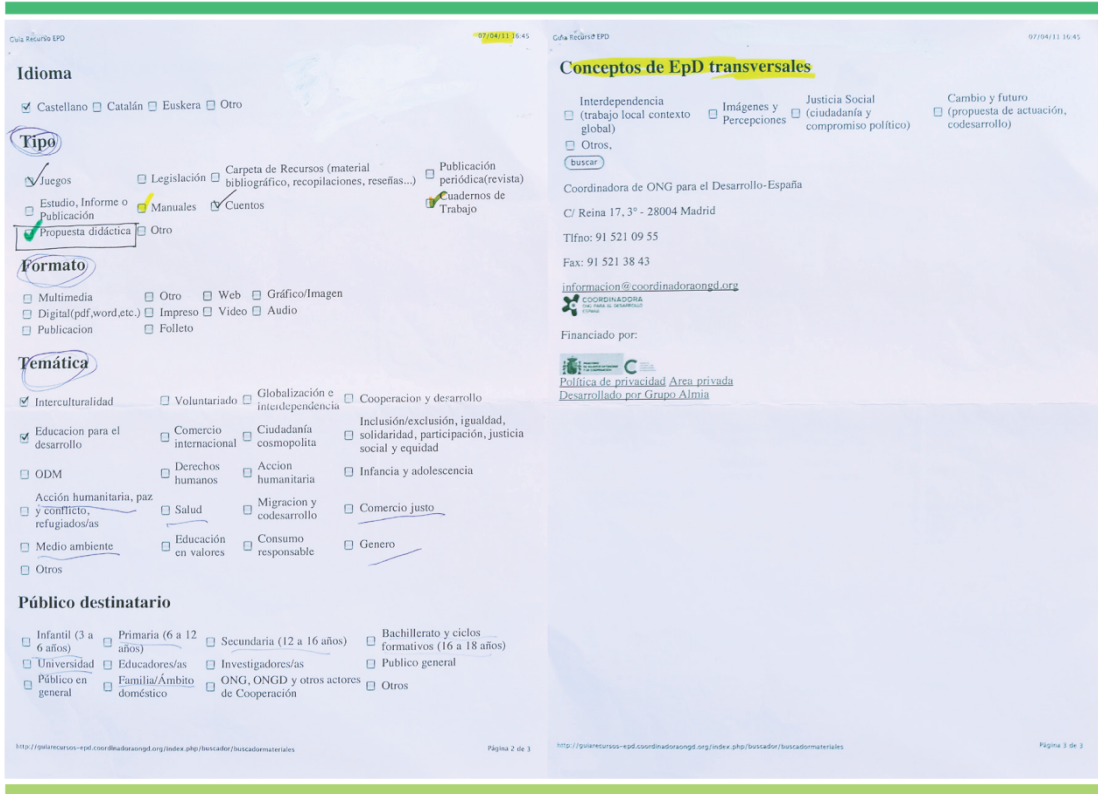
### 2.3.1.- Proceso de búsqueda de las categorías.

Atendiendo a las primeras categorías, somos conscientes que existe una compleja red de organizaciones donde aparecen distintas clasificaciones de los materiales didácticos con temática de Educación para el Desarrollo, de las cuales seleccionamos aquí algunas con las que iniciamos el trabajo de investigación.

Nuestros pasos comenzaron, en abril de 2011, tras tener varias conversaciones con expertos (técnicos de ONGD), donde consultamos la web de la Coordinadora Valenciana de ONGD<sup>6</sup> y la clasificación temática que desde ella se hacía, atendiendo a los siguientes criterios: Idioma, Formato, Temática, Público destinatario y conceptos de E.D. transversales. Ver Figura II.1

Figura II.1.- Clasificación temática de materiales.

o



Fuente: CVONGD. Abril de 2011.

<sup>6</sup><http://guiarecursos-epd.coordinadoraongd.org/index.php/buscador/buscadormateriales>. Consultada en fecha (07-04-11).

Años más tarde, la página de la coordinadora a fecha 12 de marzo de 2014 ha sido modificada, pero la clasificación de descriptores que muestran no es muy diferente a la de años anteriores, la novedad es el buscador de recursos donde a partir de varios conceptos podemos acceder a la información seleccionada por la web en dicho campo como se puede comprobar en la figura II.2.

**Figura II.2.-** Clasificación temática de materiales.

The screenshot shows the website <http://www.cvongd.org/va/recursos/educacio-per-al-desenvolupament-recursos/>. The main content area is titled "CERCADOR DE RECURSOS" and features three filter columns:

- Temàtica:** A list of checkboxes for various themes such as "Acció humanitària", "Comerç just", "Consum responsable", "Cooperació i desenvolupament", "Codesenvolupament", "Drets humans", "Educació", "Gènere", "Globalització", "Infància", "Interculturalitat", "Medi ambient", "Migració", "Participació ciutadana", "Refugiats/as", "Salut", "Sobirania alimentària", "Voluntariat", and "Pobresa. Zero".
- Típus de recurs:** A list of checkboxes for resource types like "Quaderns de treball/ unitats didàctiques", "Exposició", "Joc", "Material audiovisual", "Material divulgatiu (fullets, revistes, etc.)", "Publicacions (manuales, guies, informes)", "Teatre i/o contes", "Recursos web/ on-line", and "Altre".
- Destinataris:** A list of checkboxes for target audiences including "Alumnat 0-6 anys (Infantil)", "Alumnat 6-12 anys (Primària)", "Alumnat 12-16 anys (Secundària)", "Alumnat 16-18 anys (Babillerat)", "Adults/es", "Col·lectius socials", "Col·lectius professionals", "Docents", and "Públic en general".

Below these filters is an "ONGD:" section with a dropdown menu set to "- tria una entitat -" and a "CERCAR" button. To the right, there is a "CERCADOR D'ACTIVITATS" sidebar with fields for "TEXT:", "ENTITAT:", "DATES:" (des de: / fins:), and "CATEGORIES" (Formatiu, Trobada, Mobilització, Viatge solidari, Exposició, Artístic). At the bottom right, there is a grid of logos for "ONGD I COL·LABORADORS:" including Acció, Rudraksha, Musol, and others.

Fuente: CVONGD. Marzo de 2014.

Esta clasificación, nos sirvió en un primer momento para organizar los materiales y realizar la selección de los mismos, pero para dar sentido a dichos contenidos, seguimos investigando en distintos medios:

Por una parte, revisamos las aportaciones del *Diccionario de E.D.* de HEGOA, para acercarnos a algunos de estos conceptos como: la ciudadanía, el codesarrollo, el compromiso... Pues para la elección de las categorías, se hacía necesario tener una buena definición de los distintos conceptos implicados.

Además leímos el informe de E.D. editado en el año 2000 titulado: *Una mirada hacia el futuro. Panorama actual y desafíos de la Educación para el Desarrollo*. Realizado a raíz del II Congreso de E.D. y coordinado por HEGOA. Cuyos resultados se publicaron en el llamado: *Informe cero la Educación para el Desarrollo en el Estado*

*español*. Y reeditado más tarde en la revista REIFOP bajo el título: *Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo*. Documento que nos sirvió para conocer más de cerca la situación de la E. D. en nuestro país y dar significado a las categorías seleccionadas.

En su momento, creímos interesante acercarnos a los trabajos realizados por distintos autores en la temática de la E.D. Como es el caso de los diversos artículos que recoge la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación y Orientación del Profesorado<sup>7</sup> en su número especial dedicado a la E.D., pues ellos nos han dado una visión más cercana de lo que implica o en cuanto a lo que se refiere, trabajar la E.D. desde las aulas. Dando así mayor sentido a nuestra investigación y haciendo nuestras algunas de sus propuestas como señalamos en el capítulo de metodología al recoger la información acerca del estado de la cuestión.

Por otra parte, trabajamos de cerca los artículos que destacamos a continuación de Alejandra Boni, perteneciente al Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética de la Universidad Politécnica de Valencia además de ser miembro de la Asociación Valenciana de Ingeniería Sin Fronteras:

- Boni, Alejandra. y Cerezo, Sandra. (2008). La Educación para el Desarrollo (EpD) como motor de cambio transformador en los actores de la cooperación para el desarrollo.

Este documento en el que se analizan las reflexiones sobre cómo la Educación para el Desarrollo puede llegar a ser un instrumento para lograr una ayuda al desarrollo más inclusiva en aquellas organizaciones dedicadas a la cooperación al desarrollo, nos ha servido de ayuda para estructurar nuestro capítulo VI dedicado a las conclusiones, teniendo en cuenta las propuestas finales dirigidas a la ONGD Ingeniería Sin Fronteras para impulsar los cambios que la ayuda inclusiva sugiere a este tipo de entidades.

- Boni, Alejandra. (2012). Las capacidades para el desarrollo humano. *Cuadernos de pedagogía*, 422, 92-95.

---

<sup>7</sup> <http://www.aufop.com>.

Este artículo nos da claves conceptuales para repensar la educación, y no verla como una mera transmisión de conocimientos, sino como una oportunidad de potenciar una ciudadanía activa y crítica que ayude a los estudiantes a convertirse en “agentes de cambio”.

La Revista Gallega de Educación también dedicó el número 58 en Febrero de 2014, a la Cooperación y el Desarrollo, donde se recogen artículos como: *Contra la indiferencia: teoría y práctica de la educación para el desarrollo en Galicia* de José Luis Pastoriza Rozas o *Educación para el consumo, educar para el desarrollo* de María Paz Gutiérrez y Ana López Freitas entre otros.

Otros documentos que revisamos, fueron las Conferencias Internacionales realizadas por Naciones Unidas para abordar las temáticas más relevantes en esta nueva etapa del desarrollo, como son: la Educación, el Medio Ambiente, los Derechos Humanos, la Población y Desarrollo, el Desarrollo social y los temas de Mujer, que como venimos diciendo líneas más arriba, nos ayudarán a definir las categorías de análisis.

Por último, tomamos como referente, el blog del colectivo PANGEA<sup>8</sup>, del proyecto PANGEA (1993) más conocido como el “internet solidario” ya que su objetivo es el de hacer llegar internet y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, a las asociaciones, ONG, personas y colectivos sin ánimo de lucro que trabajan por el cambio social, la justicia, la paz, el medio ambiente, la solidaridad...

Este proyecto a su vez cuenta con “Edualter”, que es un espacio para compartir recursos que permiten llevar adelante el compromiso con una educación transformadora hacia un mundo más justo, donde tienen un apartado dedicado a materiales, que ofrece propuestas pedagógicas a través de más de 1.100 fichas de materiales, pertenecientes a grupos y ONG que trabajan temas relacionados con educación para la paz, interculturalidad y desarrollo.

Además de esta base de datos, hemos analizado de cerca el programa titulado “*El desplegament de les competències bàsiques en el currículum des de la perspectiva de l’Eduació per al Desenvolupament.*”<sup>9</sup> Que es una guía para profesores y técnicos de

---

<sup>8</sup> <http://competenciesiepd.blog.pangea.org/?lang=es> Consultada en fecha (18-01-14).

<sup>9</sup> “El despliegue de las competencias básicas en el currículum desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo.”

ONGD que trabajan el tema de la E.D. en las escuelas, y su objetivo es facilitar la incorporación de los contenidos, metodología y criterios de evaluación vinculados con la paz, solidaridad, desarrollo humano sostenible y análisis de las desigualdades globales en la secuenciación de temas dentro del currículum de la educación básica desde la perspectiva de las competencias básicas.

En el citado programa se habla de los principios metodológicos en que se basa la E.D en el ámbito escolar y se realiza una propuesta de ejes temáticos que presentamos a continuación, y que adaptaremos para convertirlas en nuestras categorías de análisis. Pues a priori, pensamos que en estas categorías, caben todos los diagnósticos consultados, con la salvedad que son categorías interrelacionadas y la adscripción a una u otra no es pura, es decir, no son conceptos aislados, sino que muchas de ellas están conectadas con otras categorías.

Es por ello que se hace complicado realizar una clasificación rigurosa y exhaustiva, así pues como examinaremos con mayor detalle en el capítulo de metodología, partimos de unas categorías y sub-categorías iniciales, pero en el proceso de la investigación las iremos revisando y reformulando para adaptarlas a los objetivos de nuestro análisis, añadiendo matices a las categorías a partir de la información aportada a lo largo de la revisión de los textos.

### **2.3.2.- Definición de las categorías de análisis del bloque 1**

Así, estas son finalmente las categorías de análisis referentes al bloque 1, titulado: Cómo se concretan cada una de las temáticas que definen y dan especificidad al campo de la Educación para el Desarrollo, de la ficha que se puede ver en el capítulo de metodología.

**Figura II.3.-Propuesta de ejes temáticos de la E.D. en el ámbito escolar.**



Fuente:<https://pangea.org/?lang=es>

## 1.- CIUDADANÍA, ENFOQUE DE DERECHOS Y GOBERNANZA.

### **El sistema de protección de los Derechos Humanos.**

- ◆ Conocimiento y defensa de los Derechos humanos.
- ◆ Vulnerabilidad social y violación de derechos.
- ◆ Instrumentos de protección de derechos e incidencia.

### **Participación democrática y ciudadana.**

- ◆ Derechos y deberes en el ejercicio de la democracia participativa.
- ◆ Mecanismos y vías de participación democrática.

## 2.- GÉNERO.

### **Masculinidades y feminidades.**

- ◆ Poder y género.
- ◆ Coeducación y equidad de género.

### **Pluralidad de identidades de género, identidades sexuales y opciones afectivo-sexuales.**

- ◆ Identidades de género.
- ◆ Identidades sexuales.
- ◆ Opciones afectivo-sexuales.

### **Estereotipos, prejuicios y discriminaciones.**

- ◆ Estereotipos y prejuicios en relación a la identidad de género, la identidad sexual y la opción afectivo-sexual.
- ◆ Discriminaciones y fobias en relación a la diversidad de identidades de género, identidades sexuales i opciones afectivo-sexuales.

## **3.- SOSTENIBILIDAD ECONÓMICA Y SOCIAL.**

### **Modelos y propuestas alternativas.**

- ◆ Modelos económicos de producción y consumo basado en las personas, la sostenibilidad y la justicia.
- ◆ Relaciones económicas y sociales globales.

## **4.- CULTURA DE PAZ.**

### **Gestión del conflicto.**

- ◆ Gestión del conflicto.

### **Habilidades sociales.**

- ◆ Relaciones interpersonales y convivencia.
- ◆ Cooperación.
- ◆ Habilidades sociales.

## 5.- INTERCULTURALIDAD.

### **Diversidad, identidades y riqueza intercultural.**

- ◆ Diversidad y riqueza intercultural.
- ◆ Identidades múltiples y cambiantes.

### **Cohesión social y convivencia.**

- ◆ Comunicación y convivencia intercultural.
- ◆ La inclusión como base de la cohesión social.

### **Estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias.**

- ◆ Estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias.
- ◆ Prevención del racismo.

## 6.- MEDIO AMBIENTE, TERRITORIO Y NATURALEZA

- ◆ Sostenibilidad.
- ◆ Ecosistemas.
- ◆ Cambio climático.
- ◆ Gestión de los recursos (agua y energía).
- ◆ Consumo responsable.
- ◆ 3R (Reducir, Reutilizar y Reciclar).
- ◆ Modelos de producción, distribución y consumo.
- ◆ Territorio, habitabilidad, espacio urbano y rural.
- ◆ Alimentación, soberanía alimentaria.

El desarrollo de cada una de estas categorías requeriría un debate teórico complejo para el que no poseemos las herramientas adecuadas. Por otra parte nos parece innecesario para el objeto de nuestra investigación, o haría innecesariamente prolongado el proceso de investigación. Sin embargo, si hemos querido, a modo de apunte, señalar las fuentes e ideas clave manejadas para identificar el sentido y contenido de cada una de estas categorías. Tales son.



## 1.- CIUDADANÍA, ENFOQUE DE DERECHOS Y GOBERNANZA.

En su acepción más común **ciudadanía** significa poseer la condición de ciudadano o ciudadana, entendiéndose por tal la persona que es sujeto de derechos políticos de un estado y normalmente habitante de él. (Celorio y López de Munain, 2007, p. 37)

### **El sistema de protección de los Derechos Humanos.**

73. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos recomienda que se permita a las organizaciones no gubernamentales y otras organizaciones de base que actúan en la esfera del desarrollo o de los derechos humanos desempeñar un papel importante a nivel nacional e internacional en el debate y en las actividades que guardan relación con el derecho al desarrollo y su realización y, en colaboración con los gobiernos, en todos los aspectos pertinentes de la cooperación para el desarrollo. (Viena, Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993)

- **Conocimiento y defensa de los Derechos humanos.**

*Los Derechos Humanos de la primera generación...* los DDHH de carácter civil y político. Están basados, fundamentalmente, en el valor de la libertad y algunos de ellos son: el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad; la igualdad ante la ley; la prohibición de ser sometidos a tortura, ni a penas ni tratos crueles inhumanos o degradantes; la prohibición de detención arbitraria; el derecho a la libre circulación, al asilo y a la propiedad privada; la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, de expresión, de opinión y el derecho a la PARTICIPACIÓN en asuntos públicos.

*Los Derechos de segunda generación...* Se trata de DDHH como el derecho al trabajo; a la protección contra el desempleo, a una remuneración equitativa y satisfactoria; a la sindicación, al descanso y disfrute de tiempo libre, a la limitación razonable de la duración del trabajo y a las vacaciones periódicas pagadas; a la asistencia médica, salud, vivienda y vestido; a la educación gratuita por lo menos en el nivel elemental y a la participación cultural.

*Los Derechos de la tercera generación...* Se trata del derecho al desarrollo, al medio ambiente, a la paz, al patrimonio común de la humanidad, etc. El valor principal que sustenta estos derechos es la SOLIDARIDAD. Sus titulares no son sólo los ciudadanos y ciudadanas del planeta, sino también las futuras generaciones. (Celorio y López de Munain, 2007, pp.71-72)

- **Vulnerabilidad social y violación de derechos.**

Los pobres, los excluidos y otros grupos vulnerables, mujeres y niños incluidos, son a menudo las primeras y más numerosas víctimas de la violencia, como la tortura y los tratos crueles, inhumanos y degradantes. Ello se debe a su marginación social y a su pobreza, que les impide defenderse y hacer valer sus derechos. Para prevenir efectivamente la violencia en este contexto es preciso identificar a los grupos vulnerables y tipificar situaciones de vulnerabilidad (por ejemplo, los asentamientos espontáneos y pobres, las minorías étnicas o las comunidades afectadas por proyectos de infraestructuras de gran escala). En tales situaciones, es preciso aplicar medidas preventivas de discriminación positiva, que pueden consistir por ejemplo en, programas para el desarrollo

económico, social y cultural (creación de empleo, viviendas, educación e iniciativas de salud, actividades dirigidas a promover y respetar la cultura, etc.), capacitación especial a los cuerpos de policía, supervisión, por parte de las autoridades, de las actuaciones de la policía u otros actores, etc. Las autoridades deberían prestar una especial atención y debería garantizar el reconocimiento legal de las comunidades vulnerables, protegerlas y brindarles servicios públicos básicos. Este tipo de recomendaciones se pueden encontrar en los Informes Alternativos sobre las causas económicas, sociales y culturales de la violencia presentado a los Comités de Naciones Unidas. ([Informe Anual 2013 de la Organización Mundial Contra la Tortura .OMCT](#))

- **Instrumentos de protección de derechos e incidencia.**

El Estado sigue teniendo un lugar central para la garantía y protección y para hacer efectivos los derechos humanos. Sin embargo, un número cada vez mayor de actores hace parte de los procesos sociales, políticos y económicos a través de los cuales se cumplen o se vulneran los derechos en las nuevas formas de gobernanza en los niveles local, nacional y global, de este modo deben ser considerados desde las perspectivas de un EBD. (Belda, Sergio; Boni, Alejandra y Peris, Jordi 2011, p.16)

#### Poder

Por ello, resulta relevante tener elementos para entender las formas en las que poder puede operar de forma “negativa”, produciendo las distintas formas de dominación, represión, fuerza, coacción, discriminación, opresión o abuso que llevan a la vulneración de los derechos. (...) Del mismo modo, desde un EBD resulta central comprender las formas en las que las personas y colectivos desafían al poder opresor y generan nuevas formas de poder “positivo” que permitan exigir y hacer cumplir los derechos. (Belda, Sergio; Boni, Alejandra y Peris, Jordi 2011, p.23)

### **Participación democrática y ciudadanía.**

- **Derechos y deberes en el ejercicio de la democracia participativa.**

Desde Naciones Unidas, Surge la propuesta de incorporar el enfoque basado en derechos humanos en la cooperación internacional al desarrollo como forma de promover la realización de los derechos humanos y mejorar las capacidades de los titulares de deberes para cumplir con sus obligaciones y/o para que los “titulares de derechos” reclamen sus derechos.

El Plan Director de la Cooperación Española (2005-2008) incorpora el enfoque basado en derechos como uno de los ejes transversales que deben regir todas las acciones de la cooperación española.

Participación e inclusión: Toda persona y todos los pueblos tienen derecho a participar activa, libre y significativamente en el desarrollo, como así también a contribuir y disfrutar del desarrollo civil, económico, social, y político, donde pueden ser realizados los derechos humanos y libertades fundamentales. Grupo de estudios en desarrollo, cooperación y ética. (OACNUDH 2011)

- Mecanismos y vías de la participación democrática.

M<sup>a</sup> Luz Ortega (2006) propone cuatro dimensiones de la E.D.: sensibilización, E.D.=formación, investigación e incidencia política y movilización social. Las cuales nosotros consideramos posibles mecanismos y vías de participación democrática.

4. **Incidencia política y movilización social**, íntimamente ligadas a las anteriores. La incidencia política pretende influir en las decisiones políticas que se adoptan en el Norte y que afectan a los pueblos del Sur, planteando propuestas alternativas orientadas a la consecución del desarrollo humano. El diseño de estas propuestas requiere necesariamente de un trabajo previo de investigación que las fundamente. Asimismo, la incidencia política suele ir acompañada de acciones de sensibilización hacia la opinión pública con el objetivo que los responsables políticos estén más receptivos a las propuestas. El grupo objetivo está claramente definido: las personas que toman decisiones políticas a nivel local, nacional y global. En todas estas dimensiones se redescubre la importancia del trabajo coordinado con los agentes de cooperación del Sur. (Ortega Carpio, 1996, pp.28-31)

## 2.- GÉNERO.

En **Educación para el desarrollo**, se comienza a hablar de la teoría de género en los años 70, y paulatinamente, va evolucionando desde los años 80 hasta las dos últimas décadas, llegando al actual concepto de “Género en el Desarrollo”, donde se tomarán en cuenta tanto los derechos humanos de las mujeres, como sus derechos sexuales y reproductivos. Este enfoque pretende por una parte, empoderar al género femenino y por otra, darle un sentido transversal, es decir, que sea real la incorporación de las mujeres tanto en el ámbito político, en los programas de desarrollo... Cuestiones estas, que gracias a la lucha de organizaciones feministas y de mujeres y otros movimientos sociales, se han ido dando pequeños pasos por conseguir esa ciudadanía global, donde las aportaciones de la mitad de la población mundial, las mujeres, sean tomadas en cuenta.

A los efectos de nuestra investigación, para trabajar el tema del género, nos apropiamos del guión producido por el grupo PANGEA, que trataremos de desarrollar incorporando sub-categorías propias, que nos ayuden en el análisis.

## Masculinidades y feminidades.

Una de las maneras de concebir a la masculinidad y a la feminidad es como la auto-percepción en una serie de características de personalidad. Durante muchos años se consideró a la masculinidad y a la feminidad como una única dimensión, con dos polos, que hacía posible clasificar a una persona en un determinado punto de ese continuo. Es decir, ésta podía ser en mayor o menor grado masculina o femenina, pero nunca las dos cosas a la vez. Asimismo, los roles sexuales estaban rígidamente ligados al sexo biológico, de manera que el ser masculino o femenino dependía básicamente de ser hombre o mujer. Sin embargo, esta concepción empezó a ser cuestionada, Surgiendo en la década de los setenta una nueva concepción de la masculinidad y feminidad como dos dimensiones independientes, de tal forma que las personas obtienen puntuación por separado en cada una de ellas. Fruto de esta nueva concepción nació el concepto de “androginia” (Sandra L. Bem: 1974) para designar a aquellas personas que presentan en igual medida rasgos masculinos o femeninos. En esta nueva concepción, la masculinidad y la feminidad representan dos conjuntos de habilidades conductuales y competencias interpersonales que los individuos-independientemente de su sexo-usan para relacionarse con su medio. Desde esta perspectiva, hombre y mujer son mucho más parecidos en su psicología de lo que tradicionalmente se asumía. (Moya, 1997)

- Poder y género.

Para poder entender ese binomio Poder/ género, es inevitable preguntarnos en primer lugar: ¿Qué es la teoría o el enfoque de género? Ante lo cual, una respuesta concreta podría ser la siguiente:

Es un cuerpo de conocimiento científico que proporciona una explicación crítica a lo que acontece en el orden de los géneros. Incorpora el concepto género como categoría de análisis de las relaciones entre hombres y mujeres en cualquier cultura y sociedad. Esta visión, analítica y política creada desde la concepción de investigadoras feministas de las ciencias sociales, parte de la idea de que, a lo largo de la historia, todas las sociedades se han construido a partir de las diferencias anatómicas entre los sexos, convirtiendo esa diferencia en desigualdad social y política, además de económica y cultural. Esta diferenciación limita a mujeres y hombres al desarrollo de todas las potencialidades a que tienen derecho como seres humanos. Las diferencias biológicas entre mujeres y hombres no cambian. En este marco, se reinterpreta la historia, la sociedad, la economía, la cultura, la política, desde y con las mujeres. (Plan Director, 2005-08)

Para definir la relación entre género y poder, hemos querido añadir las siguientes sub-categorías.

### -Androcentrismo:

El androcentrismo es la visión del mundo que sitúa al hombre como centro de todas las cosas. Esta concepción de la realidad parte de la idea de que la mirada masculina es la única posible y universal, por lo que se generaliza para toda la humanidad. Conlleva la invisibilidad de las mujeres y de su mundo, la negación de una mirada femenina y la ocultación de las aportaciones realizadas por las mujeres. Se basa en una construcción social que se ha denominado sistema sexo-género generadora de desigualdad estructural a escala planetaria, que se concreta en la inequidad en la distribución y el acceso

al conocimiento que existe entre hombres y mujeres, la desigualdad en el disfrute de los derechos, en el acceso al trabajo y en la participación en los procesos políticos democráticos. (Fueyo Gutiérrez y Fernández del Castro, 2012, p.125)

- Suelo pegajoso O techo de cristal (dificultad de las mujeres para obtener puestos de poder).

Se denomina techo de cristal a una superficie superior invisible que, en un momento dado, paraliza la carrera laboral de las mujeres y les impide seguir avanzando. Su invisibilidad viene dada por el hecho de que no existen leyes ni dispositivos sociales establecidos ni códigos visibles que impongan a las mujeres semejante paralización, sino que está construido sobre la base de otros rasgos que, por su invisibilidad, son difíciles de detectar. Algunos de ellos se han conceptualizado bajo el término suelo pegajoso referido especialmente al trabajo maternal, conyugal y doméstico, que impone una adhesividad a las mujeres que les impide realizar una carrera laboral. Esta adhesividad viene dada por las responsabilidades, cargas afectivas y emocionales que en el ámbito doméstico acaban recayendo sobre las mujeres, atrapándolas y dificultando o impidiendo directamente su salida y realización personal lejos del ámbito familiar. En nuestra sociedad este fenómeno afecta más a las mujeres del mundo rural y a las inmigrantes laborales. (Fueyo Gutiérrez y Fernández del Castro, 2012, p. 125)

- Empoderamiento:

El término empoderamiento suele utilizarse para hacer alusión a procesos dirigidos a dar poder a un colectivo desfavorecido para que, mediante la autogestión, mejore sus condiciones de vida y llegue a controlarlas por sí mismo. También se interpreta como un proceso político dirigido a garantizar los derechos humanos y la justicia social a un grupo marginado de la sociedad. El empoderamiento puede desarrollarse con todos los grupos vulnerables o marginados; sin embargo, su nacimiento y su desarrollo teórico más importante se ha dado en relación con las mujeres. Su aplicación fue propuesta por primera vez a mediados de los 80 por DAWN (Development Alternatives with Women for a New Era), una red de grupos de mujeres e investigadoras del Sur y del Norte, para referirse al proceso por el cual las mujeres acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y protagonismo en todos los ámbitos. Desde un enfoque feminista, el empoderamiento de las mujeres incluye tanto el cambio individual como la acción colectiva, e implica la alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género. (Fueyo Gutiérrez y Fernández del Castro, 2012, p.125)

- Coeducación y equidad de género.

La perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo se revela como una de las perspectivas ineludibles, no sólo como propuesta de empoderamiento para las niñas y las mujeres, sino como apuesta para la reconstrucción de identidades desde la equidad, la corresponsabilidad, como medio para la superación del orden patriarcal y como estrategia de impugnación de los sistemas de CONOCIMIENTO androcéntrico. Se parte de un enfoque transversal para analizar las implicaciones que tiene su incorporación a una E.D. que pretende transformar las sociedades actuales, caracterizadas por un tipo de pensamiento androcéntrico y eurocéntrico que

impregna los discursos narrativos acerca de la realidad, las políticas que se implementan desde los diferentes órganos de poder y las relaciones humanas en todos los ámbitos. (Celorio y López de Munain, 2007, p.127)

## **Pluralidad de identidades de género, identidades sexuales y opciones afectivo-sexuales.**

- **Identidades de género.**

El género se podría definir como una construcción que cada sociedad lleva a cabo a partir de sus propias interpretaciones de determinadas realidades biológicas. Esta construcción, entonces, varía según el contexto concreto y, por lo tanto, no se puede decir que exista una única interpretación. En una sociedad se puede pensar que lo más correcto es que la mujer salga al campo y trabaje para alimentar a la familia, y en otra esperar que la mujer se quede en la casa limpiando. En algunos países se alaba a los hombres que cocinan, y hay grandes “chefs”, mientras que en otras sociedades, el hombre que cocina es considerado menos hombre.

El género, como vemos, se construye socialmente y posteriormente se interioriza individualmente. La interiorización de la estructura social en la que un individuo nace se puede realizar porque existen unos agentes de socialización que son los que dan las pautas y enseñan las exigencias que la estructura social, a través de ellos mismos, impone.

Estos agentes de socialización son en primer lugar, la familia, y en segundo lugar la escuela. La familia transmite antes que nadie los valores vigentes y que han de asegurar la reproducción de la sociedad. Y dentro de estos valores están los roles, comportamientos y expectativas que se asignan a cada género. Afectan a toda la identidad social y personal, incluyendo el comportamiento sexual. (COGAM, 2005, p.12)

- **Identidades sexuales.**

Según las normas, sería posible deducir el conjunto de particularidades de cualquier persona partiendo exclusivamente de los datos iniciales del sexo biológico; la cantidad y la variedad de las dimensiones de la “identidad sexual”, supuestamente, se deben organizar en un conjunto unitario y sin fisuras. Pero no lo hace; porque hay amplias posibilidades, solapamientos, disonancias, excesos que demuestran que ningún sujeto está hecho (o se le puede hacer) para significar de forma monolítica. Además de que se cruzan discursos (clase social, edad, etnia, sexualidad, género, religión, etc.) que constituyen y fragmentan la identidad. ( CCOO-Enseñanza/ FELGTB/COGAM, 2007, p 116)

- **Opciones afectivo-sexuales.**

Según la APA (Asociación Americana de Psicología), la orientación sexual es la atracción emocional, romántica, sexual o afectiva duradera hacia otra persona. Es fácil distinguir de los otros componentes de la sexualidad, que incluyen el sexo biológico (presencia de órganos sexuales masculinos o femeninos), identidad de género (el sentido psicológico, social y cultural de ser hombre o mujer) y el rol social de género (conformidad respecto a las normas culturales sobre la conducta masculina o femenina).

La orientación sexual existe a lo largo de un tramo continuo, cuyo rango va desde la homosexualidad exclusiva hasta la heterosexualidad exclusiva, incluyendo también varias formas de bisexualidad. Las personas heterosexuales sienten atracción sexual, emocional y afectiva hacia personas de distinto sexo, mientras que las personas bisexuales sienten atracción sexual, emocional y afectiva tanto hacia su propio sexo como hacia el sexo opuesto. La orientación sexual difiere de la conducta sexual, pues se refiere a sentimientos y auto-concepto. Las personas pueden o no expresar su orientación sexual en sus comportamientos. (CCOO-Enseñanza/ FELGTB/COGAM, 2007, p.6)

### **Estereotipos, prejuicios y discriminaciones.**

- Estereotipos y prejuicios en relación a la identidad de género, la identidad sexual y la opción afectivo-sexual.

Los estereotipos masculinos vienen relacionados generalmente con características como: agresividad, independencia, competitividad... mientras que los femeninos atienden a otro tipo de roles como: la afectividad, la dependencia, preocupación por los demás... dichos factores se ven reforzados en un primer momento desde el seno familiar, pero a medida que los estudiantes crecen y se incorporan al sistema educativo, la escuela y los medios de comunicación también refuerzan este tipo de diferencias creando en ocasiones situaciones de discriminación entre hombres y mujeres. Es por ello que: *En los procesos de Educación para el Desarrollo, además de cambiar el lenguaje, los estereotipos sexistas, transmitir una imagen positiva de las mujeres y de visibilizar las causas de las desigualdades entre hombres y mujeres, se deben aportar metodologías que promuevan no sólo la reflexión, sino también el cambio de actitud.* (Celorio y López de Munain, 2007, p.200)

- Discriminaciones y fobias en relación a la diversidad de identidades de género, identidades sexuales y opciones afectivo-sexuales.

Homofobia es el término que se aplica a las conductas de condena y rechazo de la homosexualidad, de los gays y de las lesbianas. Algunos psicólogos la han definido como el miedo irracional y persistente a los homosexuales. Cuando lo que se desprecia o discrimina es específicamente el lesbianismo, se trata de lesbofobia. Si es la bisexualidad, bifobia. El rechazo a la transexualidad, a su vez, se denomina transfobia. El heterosexismo es el sistema ideológico que niega, denigra y estigmatiza cualquier forma no heterosexual de comportamiento, identidad, relaciones o ámbito comunitario.

La homofobia y el heterosexismo pueden tener muchas caras: violencia directa, institucional, social, etc. En los centros educativos son comunes los chistes sobre la orientación sexual, los términos marica, maricón y bollera utilizados como insultos... Este uso del lenguaje violenta a los jóvenes gays y lesbianas que lo escuchan, les advierte del peligro de expresar libremente su orientación, les destroza su autoestima y les hace vivir en el miedo a ser rechazados. (CCOO-Enseñanza/ FELGTB/COGAM, 2007, p.9)

### **3.- SOSTENIBILIDAD ECONÓMICA Y SOCIAL.**

#### **Modelos y propuestas alternativas.**

- Modelos económicos de producción y consumo basado en las personas, la sostenibilidad y la justicia.

Estas propuestas alternativas pasan por:

El comercio Justo, que: Podríamos definir el comercio justo como un movimiento social que denuncia la explotación del Sur por parte del Norte e reivindica políticas comerciales justas y equitativas, una llamada a la acción colectiva e individual que se encuadra en la línea ideológica del llamado consumo consciente o responsable; esta consideración global e integradora relaciona la adquisición de bienes con proceso de fabricación e a su relación con las personas e con medio ambiente.<sup>10</sup> Gutiérrez; María Paz y López Freitas, Ana (2014, p. 40)

La soberanía alimentaria que: La soberanía alimentaria es el derecho de los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias sustentables de producción, distribución y consumo de alimentos que garanticen el derecho a la alimentación para toda la población, con base en la pequeña y mediana producción, respetando sus propias culturas y la diversidad de los modos campesinos, pesqueros e indígenas de producción agropecuaria, de comercialización y de gestión rurales, en los cuales las mujeres desempeña un papel fundamental. (Foro mundial de Soberanía Alimentaria en la Habana, 2001)

Y por último, la Justicia global, cuyo... fundamento se encuentra en considerar que la humanidad tiene una obligación colectiva de encontrar formas de vivir y de cooperar para que todos los seres humanos puedan llevar vidas dignas. La universalidad de la dignidad humana se convierte en la referencia a la hora de plantear el bienestar de la sociedad global. El mundo es algo más que un conjunto de Estados, es una comunidad de personas en la que todas tienen derecho a la justicia, al igual que todas deben ser justas hacia los demás. (Dubois Migola, 2009, p. 55)

- Relaciones económicas y sociales globales.

La economía solidaria parte de una consideración alternativa al sistema de prioridades en el que actualmente se fundamenta la economía neoliberal. Se trata de una visión y una práctica que reivindica la economía como medio- y no como fin- al servicio del desarrollo personal y comunitario, como instrumento que contribuya a la mejora de la calidad de vida de las personas y de su entorno social. Una concepción que hunde por tanto sus raíces en una consideración ÉTICA y humanista del pensamiento y de la actividad económica, que coloca a la persona y a la comunidad en el centro del DESARROLLO...

Esta visión conlleva consecuentemente, el desarrollo de una serie de valores y un repertorio de prácticas relacionadas con el EMPODERAMIENTO de las personas y organizaciones ciudadanas, el impulso de relaciones basadas en la cooperación y la no competitividad, el desarrollo de modelos democráticos en la toma de decisiones, la conservación ecológica, la generación de riqueza e instrumentos financieros en condiciones éticas, el refuerzo de las capacidades de personas y colectivos especialmente excluidos, la innovación socioeconómica al servicio del desarrollo local, etc. ( Celorio y López de Munain, 2007, p.107-108)

---

<sup>10</sup> Podríamos definir el comercio justo como un movimiento social que denuncia la explotación del Sur por parte del Norte y reivindica políticas comerciales justas y equitativas, una llamada a la acción colectiva e individual que se encuadra en la línea ideológica del llamado consumo consciente o responsable; esta consideración global e integradora relaciona la adquisición de bienes con proceso de fabricación y su relación con las personas y con el medio ambiente.



#### 4.- CULTURA DE PAZ.

La Educación para la Paz (EP) como un proceso educativo, continuo y permanente, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayuda a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigualdad, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia. (Celorio y López de Munain, 2007, p.152)

#### **Gestión del conflicto.**

- Gestión del conflicto.

Para la resolución no-violenta de conflictos es importante reconocer que en la vida humana hay conflictos y éstos conllevan la posibilidad de estancamiento o de crecimiento, dependiendo de la forma como sean resueltos. Necesitamos saber que el conflicto es un elemento permanente en la vida.

Requerimos formas creativas y solidarias que favorezcan ambientes donde se preserven los valores del consenso, la negociación y el diálogo respetuoso. Por ejemplo, la escucha activa y empática, el diálogo equitativo que favorezca la expresión de emociones, sentimientos, pensamientos y actitudes.

Para intervenir en un conflicto se hace necesario separar los tres aspectos presentes en todo conflicto: las personas involucradas, el proceso o la forma de abordar el conflicto y el problema o las necesidades e intereses antagónicos en disputa, bajo la consigna de ser sensibles con las personas con las que se tiene un problema; equitativos y participativos con el proceso, con la forma de abordarlo; y duros con el problema, al hacer valer las necesidades propias. Ya que si no se separa es común creer que la otra persona es la que tiene el problema, y por lo tanto que él mismo o ella misma es el problema. (Disponible en: <http://www.creeser.org.mx/propuesta.html>)

#### **Habilidades sociales.**

- Relaciones interpersonales y convivencia.

According to the 1990 Jomtien Declaration, “Active and participatory approaches are particularly valuable in asuring learning acquisition and allowing learner to reach their fullest potential.” Encouraging the use of interactive, learner-centred methods is a priority in the promotion of quality basic education. These methods should be used deliberately to support learning aims that relate to the knowledge, skills, and attitudes of peace education. Research supports the idea that cooperative and interactive learning methods promote values and behaviours that are conducive to peace. For example, cooperatively-structured small group work can build group cohesion and reduce biases between group members who differ in terms of race, ethnicity, gender and disability (Johnson et. al., 1983). Cooperative group work also improves understanding of complex concepts (Johnson, et. al., 1981). It increases problem-solving skills, enabling participants to devise more solutions that demonstrate greater creativity and practicality (Cohen, 1986). All of these outcomes are consistent with the aims of peace education. Typical methods used in UNICEF peace education Typical methods used in UNICEF peace education programmes include cooperative group work, peer teaching, discussion in pairs and small groups, collaborative games, brainstorming, priority-setting exercises, decision-making and consensus-building exercises,

negotiations, role plays and simulations. Wherever possible, it is desirable to encourage the participation of youth themselves in developing activities and methods for peace education. This has been done successfully by the Peace Camps in Lebanon, by the Student Palava Managers Project in Liberia, and by such non-governmental organizations as the Woodcraft Folk in the UK. Other methods that build a sense of community while developing a range of social skills include service projects such as repairing damaged homes (Rwanda) or cultural sites (Lebanon), removing racist graffiti, or carrying out an environmental clean-up. Peer mediation programmes are used to empower children to help their peers find solutions to conflicts. School visits or joint school projects with children from different ethnic groups are used to break down prejudices. Facilitated discussions on peace and conflict themes following a street theatre or puppet performance are another context in which to promote peace education. (Peace education in UNICEF, 1999)<sup>11</sup>

- **Cooperación.**

La Cultura de Paz, resultado de un largo proceso de reflexión y de acción no es un concepto abstracto, sino que fruto de una actividad prolongada a favor de la paz en distintos periodos históricos y en diferentes contextos, constituye un elemento dinamizador, abierto a las constantes y creativas aportaciones que hagamos. La educación en este proceso ocupa un importante papel pues gracias a la relación interactiva y sinérgica que mantiene con la Cultura de paz favorece el desarrollo del resto de ámbitos donde esta se desarrolla y construye. Es a través precisamente de la educación que las sociedades alcanzan mayores cotas de desarrollo humano, superan los prejuicios y estereotipos que segregan y separan a unos de otros, se establecen relaciones basadas en la cooperación y la participación, se aprehende y

---

<sup>11</sup> De acuerdo con la Declaración de Jomtien 1990, "Los enfoques activos y participativos son especialmente valiosos para asegurar la adquisición de aprendizaje y permiten al alumno alcanzar su máximo potencial." Fomentar el uso de métodos interactivos, centrados en el alumno es una prioridad en la promoción de la educación básica de calidad. Estos métodos deben ser utilizados deliberadamente para apoyar los objetivos de aprendizaje que se relacionan con el conocimiento, habilidades y actitudes de educación para la paz. La investigación apoya la idea de que los métodos de aprendizaje cooperativo e interactivo promueven valores y comportamientos que conduzcan a la paz. Por ejemplo, trabajo en pequeños grupos estructurados cooperativamente-puede construir la cohesión del grupo y reducir los sesgos entre los miembros del grupo que difieren en términos de raza, etnia, género y discapacidad (Johnson et. Al., 1983). El trabajo en grupo cooperativo también mejora la comprensión de conceptos complejos (Johnson, et. Al., 1981). Aumenta la capacidad para resolver problemas, lo que permite a los participantes a elaborar más soluciones que demuestran una mayor creatividad y el sentido práctico (Cohen, 1986). Todos estos resultados son consistentes con los objetivos de la educación para la paz. Los métodos típicos utilizados en UNICEF educación para la paz métodos típicos utilizados en los programas de educación para la paz UNICEF incluyen el trabajo cooperativo de grupo, enseñanza entre pares, la discusión en parejas y grupos pequeños, juegos de colaboración, intercambio de ideas, ejercicios de establecimiento de prioridades, los ejercicios de toma de decisiones y la creación de consenso, las negociaciones, juegos de rol y simulaciones. Siempre que sea posible, es conveniente fomentar la participación de los propios jóvenes en el desarrollo de las actividades y los métodos de educación para la paz. Esto se ha realizado con éxito por los campamentos de paz en el Líbano, por el Proyecto de Gerentes Palava Estudiante en Liberia, y por organizaciones no gubernamentales como la Woodcraft Folk en el Reino Unido. Otros métodos que crean un sentido de la comunidad, mientras que el desarrollo de una serie de habilidades sociales incluyen proyectos de servicio, tales como la reparación de las viviendas dañadas (Ruanda) o de los sitios culturales (Líbano), la eliminación de pintadas racistas, o llevar a cabo una limpieza del medio ambiente. Programas de mediación entre pares se utilizan para capacitar a los niños para ayudar a sus compañeros a encontrar soluciones a los conflictos. Visitas escolares o proyectos escolares conjunta con niños de diferentes grupos étnicos se utilizan para romper con los prejuicios. Facilitó los debates sobre temas de paz y conflicto tras un teatro de la calle o el rendimiento de títeres son otro contexto para promover la educación para la paz. (Educación para la paz en UNICEF, 1999)

comprende el mundo diverso y plural en el que vivimos, se desarrollan las habilidades y capacidades necesarias para comunicarse libremente, se fomenta el respeto de los derechos humanos y se enseñan y aprenden las estrategias para resolver los conflictos de manera pacífica. Esto conlleva un cambio en la pertinencia de la educación ofrecida por los sistemas educativos actuales. Pertinencia, referida por un lado a su función socializadora en cuanto transmisora de los valores propios de la sociedad y por otro a su capacidad de anticiparse al cambio satisfaciendo así las necesidades sociales. (Tuvilla Rayo, 2002, p.407)

- **Habilidades sociales.**

Este referente implica desarrollar una serie de habilidades y estrategias:

- Construir grupo en un ambiente de aprecio y confianza.
- Favorecer la comunicación y la toma de decisiones.
- Trabajar la cooperación.

Esto se consigue mejor cuando se trabaja en grupo, supone partir de que el pensamiento es individual, pero se construye en el diálogo; que la responsabilidad es individual, pero sólo se ejercita en cooperación; que el esfuerzo es individual, pero el éxito compartido. Por ello trabajar en grupo no significa perder el propio estilo y la individualidad que acompaña la participación personal en una tarea común, es la única vía de aprender a fondo los beneficios de la convivencia pacífica y democrática. (Creaser Cultura de Paz , 2014, s/p)

## 5.- INTERCULTURALIDAD.

Una interculturalidad que debe ser concebida como una apertura de la cultura mayoritaria hacia otras culturas minoritarias, basada en el respeto y el conocimiento mutuo y con el objetivo último de integrar a todos los alumnos en un nuevo concepto de escuela cuya pretensión es insertar a los alumnos en una sociedad donde la diversidad cultural va convirtiéndose en el elemento primordial. (Chamizo, 2002, p. 27)

### **Diversidad, identidades y riqueza intercultural.**

- **Diversidad y riqueza intercultural.**

...el modelo sociocultural que, tradicionalmente, ha fundamentado la sociedad y ha transmitido la escuela, ha marcado estas referencias a través de nacionalismos contruidos sobre la superioridad en relación a los otros, a partir de diferencias excluyentes y sobre fronteras territoriales, sociales y culturales.

... La escuela integradora es aquella que educa abriendo los ojos del alumnado al mundo, dándoles capacidad crítica y creativa sobre el proceso sociocultural que vive. Es la escuela que recoge los valores culturales que permiten la integración, entendiendo que todas las culturas gozan de la misma legitimidad, no para mantener el estatus de la cultura dominante, sino para en unos casos ceder y en otros construir, aquellos espacios que facilitan el diálogo entre las culturas.

... La escuela como espacio de integración, ha de lograr que las aulas sean lugares donde el alumno ensaye modelos de sociedad practicando la tolerancia crítica y la solidaridad y sensibilizando sobre el nivel de

responsabilidad que los ciudadanos tenemos en la construcción de la sociedad. Para llevar a cabo este proceso educativo el profesorado y las familias tienen que facilitar el intercambio de experiencias entre los alumnos. (Paludárias, 1998, p. 152)

- **Identidades múltiples y cambiantes.**

La interculturalidad pretende poner en valor y hacer consciente el hecho de que la sociedad es dinámica y cambiante debido a las interacciones continuas entre diferentes grupos humanos así como que la mayoría de las sociedades modernas son fruto del mestizaje cultural que durante siglos ha vivido y experimentado. La interculturalidad pone el acento en el análisis del etnocentrismo como mecanismo de exclusión social y como un modelo de relación entre culturas basado en la superioridad y la dominación... Incorporar esta perspectiva supone no sólo apreciar unos principios y valores sociales de equidad y justicia social sino que conlleva un proceso de toma de conciencia y compromiso social para actuar e intervenir en la realidad para transformarla favoreciendo el empoderamiento e inclusión de grupos sociales y personas. En este sentido, la Educación para el Desarrollo pretende ser transformadora y emancipadora, ya que muestra caminos y estrategias para hacernos dueños de nuestra propia historia y poder intervenir activa y responsablemente en ella. (HEGOA Y ACSUR-Las Segovias, 2010, p. 21)

### **Cohesión social y convivencia.**

- **Comunicación y convivencia intercultural.**

Hoy en día las sociedades culturalmente uniformes son muy escasas y tienen grandes dificultades para asegurar su continuidad en un mundo interdependiente y globalizado. Pero la diversidad cultural tampoco es un fenómeno nuevo. Aunque en grados y formas diferentes, la coexistencia e interacción de personas y grupos humanos culturalmente diversos ha sido habitual en la Historia de muchas sociedades.

Mesopotamia, Egipto, China, India, los imperios Maya y Azteca, Grecia y Roma, los territorios bajo el influjo del Cristianismo, el Islam o el Budismo... todos estos grandes espacios culturales nunca fueron estáticos ni homogéneos, aunque hubiese en ellos expresiones culturales mayoritarias o hegemónicas, o bien los cambios de sucedieran unas veces de forma más rápida y otras más lenta. La importancia que alcanzaron estas civilizaciones se comprende mejor si se percibe su capacidad para acrisolar aportaciones culturales de procedencia diversa. (Malagón Terrón y Robles Bohórquez 2009, p. 37)

- **La inclusión como base de la cohesión social.**

... las políticas de compensación educativa que han venido aplicándose en relación con las minorías culturales han tenido como objetivo, hasta hace poco tiempo, el posibilitar que el alumnado pudiese integrarse cuanto antes en el grupo cultural mayoritario, para lo cual se le ofrecía una formación específica que le permitía conocer las claves lingüísticas, sociales y culturales que definían al grupo dominante y posibilitaban su inserción en el mismo. (Chamizo, 2002, p. 27)

## **Estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias.**

- Estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias.

Los riesgos de una no del todo bien entendida educación intercultural:

. No se trata de una educación dirigida a las minorías étnicas o a los sectores marginados de la sociedad (en contextos de paro, droga, delincuencia, desarraigo familiar...)

. No designa exclusivamente la actividad encamina a mejora el rendimiento educativo del alumnado minoritario, por mucho que esta sea una preocupación legítima del ámbito escolar...

. No es algo que sólo tiene sentido en los centros que tiene inmigrantes; si su objetivo es prepara a los ciudadanos de un mundo plural, es una EDUCACIÓN PARA TODOS....

Existe, por otra parte, el riesgo de encasillar o etiquetar a las personas atribuyéndoles dificultades de aprendizaje debido a su origen cultural o simplemente atribuyéndoles características estereotipadas unidas convencionalmente a su grupo de origen. (Jordán, 2001, pp. 47-49)

- Prevención del racismo.

Debemos decir que somos de la opinión de que para lograr el objetivo de crear una sociedad abierta y tolerante, capaz de integrar en su seno a la diversidad propiciada por el fenómeno de la inmigración creciente, lo más importante no es posibilitar el acceso a la educación del propio inmigrante o de sus familias, sino crear un sistema educativo que forme a todos los ciudadanos en el respeto hacia unos valores comunes de concordia y solidaridad, que les permitan hacer frente el día de mañana a quienes defienden los postulados de la intolerancia, la discriminación y el racismo. (Chamizo, 2002, p. 23)

## **6.- MEDIO AMBIENTE, TERRITORIO Y NATURALEZA.**

- Sostenibilidad.

El desarrollo sostenible trata fundamentalmente de las relaciones entre las personas, y entre éstas y su medio ambiente. Está, por tanto, vinculado a los modelos de desarrollo social y económico, donde el elemento humano es fundamental. De esta forma, son tanto las relaciones sociales y económicas entre los pueblos como la relación de éstos con los recursos naturales lo que facilitará o entorpecerá el proceso hacia la sostenibilidad. (Martínez Huerta, 2009, p.4)

- Ecosistemas.

El ecosistema es un sistema dinámico y relativamente autónomo, formado por una comunidad natural y su entorno físico. En este sistema los seres vivos intercambian energía y materia entre ellos. (Ibabe Lujambio , 2009, p.21)

- Cambio climático.

Artículo 1.

Por cambio climático se entiende un cambio de clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera mundial y que se suma a la variabilidad natural del clima observada durante períodos de tiempo comparable. Convenio Marco de las NN.UU. sobre (Cambio Climático, 1992)

- Gestión de los recursos (agua y energía).

Dado que los diferentes usos analizados anteriormente-industrial, agrícola, humano...- compiten entre sí, es necesario garantizar una adecuada gestión. De esta forma, el consumo de los seres vivos para su supervivencia es prioritario sobre otros usos y está reconocido como un derecho humano desde el años 2002. Junto con el abastecimiento-el agua necesaria para la vida-es necesario asegurar un saneamiento adecuado, que es básico para evitar el enfermedades, para asegurar la dignidad del ser humano y evitar la contaminación del entorno, y en especial, de las fuentes de agua. (Marín Pacheco, 2009, p.18)

Un modelo energético sostenible social y ambientalmente ha de ser descentralizado, renovable, no contaminante y no derrochador, es decir basado en la energía del sol y en las distancias cortas. (Ecologistas en Acción, 2006, p. 55)

- Consumo responsable.

El consumo responsable nace y se desarrolla en un sector minoritario de las sociedades opulentas de los países industrializados como respuesta consciente, crítica y transformadora ante lo que ha llegado a ser y significar la cultura dominante del consumo de masas, el consumismo desenfrenado como “estilo de vida”, la sociedad del “usar y tirar”.

El término de consumo responsable se ha ido perfilando por los movimientos sociales de base-con raíces en los movimientos de protesta y culturas alternativas de años 60 del pasado siglo-y, posteriormente, por los importantes vínculos a las asociaciones de ayuda al desarrollo y la solidaridad internacional-comercio justo-.

Consumo responsable es entendido ante todo como actitud y comportamiento consciente ante las múltiples implicaciones y repercusiones que tienen los estilos de consumo personal y colectivo sobre gran parte de los problemas en nuestro mundo local y global: las crisis ambientales, socio-económicas y culturales, tanto en casa como en partes lejanas y alejadas de la vista. (Wagner, 2009, p.61)

- 3R (Reducir, Reutilizar y Reciclar).

La regla básica que podría orientar una mejor gestión de los recursos naturales en los proyectos de desarrollo es la regla de las tres R (3R): reducir, reutilizar y reciclar...Reducir disminuye el derroche y la generación de residuos...Reutilizar el mayor número posible de objetos con el fin de producir menos baSura y gastar menos cantidad de recursos en fabricar otros nuevos...Reciclar es fabricar nuevos productos utilizando materiales obtenidos de otros viejos. Si no es posible reducir el consumo de algo ni reutilizarlo se

debe intentar que al menos sea reciclable. (Fundación IPADE. Universidad Complutense de Madrid, 2004)

- Modelos de producción, distribución y consumo.

Los conceptos de consumo y producción sostenibles fueron acuñados internacionalmente a partir de la Cumbre Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, también conocida como Cumbre de la Tierra (Rio de Janeiro, 1992). Apuntan directamente a la necesidad de cambiar los patrones de consumo y estilos de vida de las clases opulentas del globo. (Wagner, 2009, p.62)

- Territorio, habitabilidad, espacio urbano y rural.

El modo de vida urbano por una parte, y el modo de vida rural, por otra, que servía de amortiguador entre la naturaleza y la ciudad. El urbanita casi siempre ha considerado al campesino de una forma idílica como el buen salvaje, que tenía una cierta relación con ese Paraíso de la Naturaleza que perdió al recluirse en la ciudad. Es lo que sucedía al principio: la sociedad rural- a pesar de todo- como sociedad de solidaridad, y la sociedad urbana como sociedad alienada. Sin embargo, todo esto cambió a mediados del pasado siglo XX. (Fariña Tojo, 2009, p.73)

- Alimentación, soberanía alimentaria.

La soberanía alimentaria consiste en el derecho de cada pueblo a definir sus propias políticas agropecuarias y de alimentación, a proteger y reglamentar la producción agropecuaria nacional y el mercado doméstico a fin de alcanzar y cumplir metas de DESARROLLO sostenible, a decidir en qué medida quieren ser auto-suficientes en términos agro-alimentarios, a impedir que sus mercados se vean inundados por productos excedentarios de otros países que los venden en el mercado internacional mediante la práctica de “dumpling” ( venta por debajo de los costos de producción) etc. (Celorio y López de Munain, 2007, pp. 261-262)

Una vez identificada y definidas cada una de las categorías de análisis arriba expuestas, en el siguiente epígrafe enunciaremos como se traducen estos conceptos propios de la E.D en los proyectos y materiales didácticos que editan las ONGD que más tarde investigamos.

**2.4.- Las traducciones estratégicas de la Educación para el Desarrollo (E.D.) desde las ONGD: proyectos y materiales didácticos.**

Las ONGD que se dedican a E.D. una de sus traducciones estratégicas son los materiales didácticos que sirven para sensibilizar, educar... aunque estas organizaciones también realizan otro tipo de actividades como: movilizaciones sociales, campañas, exposiciones, viajes de solidaridad, actividades artísticas, documentos, publicaciones, jornadas y congresos, seminarios, talleres, charlas o mesas redondas, hermanamientos...

En nuestro caso, nos ocupamos y problematizamos aquellos materiales didácticos con los que se pretende intervenir en el ámbito institucional de la escuela.

El objetivo de este epígrafe, es identificar como las ONGD han conseguido traducir en clave de currículum los contenidos relacionados con la Educación para el Desarrollo, que en el campo de esta investigación hemos pretendido definir en clave de las categorías de análisis expuestas líneas más arriba.

La presente tesis doctoral se centra, en las Organizaciones no gubernamentales ya que son ellas, las que han decidido poner en marcha sus proyectos educativos de sensibilización creando materiales didácticos complementarios a los tradicionales libros de texto y que se pueden utilizar en las aulas, como comprobaremos con más detalle en el apartado de metodología. Siguiendo las recomendaciones y líneas estratégicas marcadas ya por el plan director 2005-08 y como apuntan las siguientes líneas del documento *Una mirada hacia el futuro: panorama actual y desafíos de la Educación para el Desarrollo* de Pino, Ester; De la Fuente, Chus; Ferrándiz, José Luis y Gago, Ángela (2000):

15. Se detecta una cantidad más que suficiente de materiales elaborados, muchos de ellos de gran calidad pero de escasa utilización. En este sentido, sería bueno que las coordinadoras realizaran una labor de conexión de los diferentes materiales existentes para ponerlos a disposición de toda aquella organización que los precise. De esta manera se ahorrarían esfuerzos en preparar materiales, en muchos casos coincidentes, y se rentabilizaría el uso de los existentes. (p 70)

Estos proyectos y materiales didácticos proponen una alternativa nueva en el campo de la educación tanto formal, como no formal e informal, pero nosotros hemos decidido centrarnos en el ámbito académico de la educación obligatoria. Dichos materiales según la coordinadora, se crearon con la idea de fomentar nuevas propuestas de Educación para el Desarrollo y Sensibilización, cuyo fin último es cultivar nuevos valores y actitudes que den lugar a un cambio social desde criterios de igualdad, equidad, justicia, paz, género, participación, cuidado del medio ambiente o solidaridad. Según Pino, Ester; De la Fuente, Chus; Ferrándiz, José Luis y Gago, Ángela (2000):

Existen tres ámbitos de aplicación en la ED: el formal, el no formal y el informal, con sus respectivas potenciales poblaciones objetivo. El ámbito formal de la ED es el sistema educativo, estructurado jerárquicamente y graduado cronológicamente, que va desde la escuela primaria hasta la universidad y que abarca, además de los estudios académicos generales, las instituciones y programas especializados para la formación profesional y técnica<sup>22</sup>. El ámbito formal puede ser de dos tipos: curricular, es decir, aquellas actividades educativas formales que se incluyen dentro del programa



oficial o reglado, y no curricular, que son el resto de actividades educativas formales estructuradas pero que no son condición necesaria para adquirir la titulación oficial reglada. La ED formal, se da en el marco de las “áreas transversales” que se introducen con la LOGSE, más concretamente, dentro de la Educación para la Paz. Aunque en teoría, estas áreas han de estar incorporadas a través de las áreas curriculares tradicionales, en la práctica no está siendo fácil su incorporación. Ésta depende de la colaboración entre el profesorado y las ONGD para la aplicación de proyectos educativos adicionales. (p. 21)

Tampoco debemos olvidar, que la Educación, es un componente esencial de las políticas de cooperación al desarrollo. La educación a nuestro entender, ya no debería de ser entendida como los contenidos que el alumno memoriza en la escuela, muchas veces ajeno a sus intereses, inquietudes... sino que hoy en día entendemos la escuela y la educación con otra mirada, abierta a nuevos actores educativos, a los tiempos en que vivimos, a los nuevos espacios que nos ofrece la sociedad y a la cantidad de recursos que podemos encontrar a nuestro alcance como docentes más allá de las instancias formales.

Y aquí es donde entran en acción las ONGD, no tanto con sus campañas de sensibilización sino con los materiales educativos que ellas mismas editan y con los cuales se puede trabajar en las aulas determinados temas de interés social, político y económico, que el currículum oficial no tiene en cuenta o no trabaja de un modo tan específico como si lo hacen estos materiales que nosotros hemos decidido analizar en profundidad en la presente investigación.

# CAPÍTULO III

Justificación de La mirada sobre el material curricular. Los materiales educativos editados por las ONGD.



El libro de texto hereda la autoridad y el poder doctrinal que tuvo el libro sagrado (El libro, por antonomasia), en el que se contiene la verdad indiscutible, El dogma y el texto dogmático no se pueden discutir, no es posible hacer lecturas personales, libres o críticas. Gimeno Sacristán, José. (2009, p.29)

En este capítulo pretendemos por una parte, tratar de poner de manifiesto la relevancia del análisis de los materiales didácticos, justificando así nuestra elección al seleccionar materiales educativos y más concretamente los editados por las ONGD valencianas como objeto de análisis, pues son estos, a nuestro modo de ver, los que concretan la didáctica y el currículum de las ONGD.

Por otra parte, consideramos a estos materiales como un campo estratégico de análisis, además de una alternativa didáctica en contraposición a los hegemónicos libros de texto, que merece ser tenida en cuenta a la hora de seleccionar los materiales con los que se pretende programar la vida del aula, lo cual argumentaremos a lo largo de este capítulo.

Expondremos aquí también los estudios realizados por otros investigadores sobre libros de texto y como sus trabajos nos sirvieron de guía en nuestra investigación, pues no existen unas pautas concretas a la hora de realizar este tipo de análisis, por tanto, decidimos seguir entre otros a: Gimeno Sacristán; Martínez Bonafé; Parcerisa Aran y Rodríguez Rodríguez, cuatro de los investigadores más reconocidos en este campo en España.

Para así finalmente, exponer estas otras propuestas alternativa o complementaria desde los materiales editados por las ONGD donde se incluyen temáticas relacionadas con la E.D. Y en último lugar, cerraremos este capítulo con la exposición del problema de análisis una vez cerrado el marco teórico con estos tres capítulos.

### **3.1.-Por qué es relevante el análisis del material curricular?**

#### **3.1.1.- Análisis de materiales: libros de texto tradicionales (ausencias y deficiencias en relación con la E.D.)**

Los actuales libros de texto no son estas antigüedades que venimos comentando, han mejorado su presencia, su texto, ilustraciones...Y sobre todo ha aumentado la variedad de la oferta. Pero si juzgamos aquellos viejos textos en aquel contexto pasado y hacemos lo mismo con los libros de texto actuales, los problemas son muy semejantes. La paradoja de tener una única fuente de

conocimiento en la denominada sociedad de la información es más llamativa que la que provoca la visión de las enciclopedias de aquellos viejos usos respecto de su contexto, Los materiales (libros...), interesantes, amenos de leer y susceptibles de ser adquiridos están al alcance, domina en los usos pedagógicos en la era del e-book es más obsoleto que un texto de hace un siglo respecto de las posibilidades de su tiempo. Gimeno Sacristán, José. (2009, p.29)

Una buena revisión sobre los libros de texto tradicionales la encontramos por una parte en las publicaciones de los congresos de IARTEM<sup>12</sup> donde cada año reúnen profesionales de la educación de diferentes países para dialogar sobre estas cuestiones

Y por otra parte, hay que destacar la investigación de Martínez Bonafé Y Rodríguez Rodríguez (2010) de la que hablaremos líneas más tarde, para terminar posteriormente este epígrafe con las aportaciones concretas de algunos autores.

En cuanto a las actas de los últimos congresos de libros de texto y medios educativos de IARTEM, reseñamos brevemente algunos de ellos. El 10º congreso que tuvo lugar en septiembre de 2009 en Santiago de Compostela, cuyo título fue: *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*. Donde se pretendía recoger un nuevo entendimiento de las identidades emergentes en este mundo globalizado donde las migraciones son un hecho, con aportaciones como las de Gimeno Sacristán, Rodríguez Rodríguez o Beas Mirando y Muñoz Galiano entre otros. Estos dos últimos autores recogen en su comunicación la siguiente idea:

The use that can be made of textbooks in the classroom depends on both the design of the book, (they are generally very similar), and the teachers. According to their training, theoretical framework and experience in the classroom, teachers autonomously decide the role played by the different materials in the curriculum project, the degree of subordination to the authority of the text; whether it is conceived as a tool to encourage critical, creative and responsible thinking in the students or if on the contrary, is the centre of the teaching activity; the use of interactive text and of alternative materials that complement the textbooks depends, too, on the teacher.<sup>13</sup> (p.303)

Y el 12º Congreso que tuvo lugar en University of Ostrava in the city of Ostrava, Czech Republic, en septiembre de 2013. El título del congreso era: libros de texto y medios educativos en la era digital. Donde Surgió el debate entre los textos impresos y

---

<sup>12</sup> IARTEM International Conference os Textbooks and Educational Media.

<sup>13</sup> El uso que puede hacerse de los libros de texto en el aula depende tanto del diseño del libro, (por lo general son muy similares), y los profesores. De acuerdo a su formación, el marco teórico y la experiencia en el aula, los profesores deciden autónomamente el papel desempeñado por los diferentes materiales en el proyecto de plan de estudios, el grado de subordinación a la autoridad del texto; si se concibe como una herramienta para fomentar el pensamiento crítico, creativo y responsable en los estudiantes o si por el contrario, es el centro de la actividad docente; el uso de texto interactivo y de materiales alternativos que complementan los libros de texto depende, también, del profesor.

los libros digitales y la implantación de los primeros en las aulas con sus posibles pros y contras. El 13º Congreso ha tenido lugar en septiembre de 2015, en la Universidad de Berlín y versó sobre: La investigación en libros de texto y medios educativos por disciplinas y países. Además en dicho congreso se le cedió el relevo de la presidencia a Jesús Rodríguez Rodríguez.

Por otra parte, la investigación de Martínez Bonafé Y Rodríguez Rodríguez (2010) problematiza el análisis de libros de texto desde las principales líneas de investigación entre las que destacamos: el discurso ideológico subyacente en los materiales, la repercusión de las políticas y los procesos de Reforma Educativa sobre las características de los materiales, el análisis del libro de texto y otros materiales como discurso curricular y profesionalidad docente, las guías de evaluación y análisis de textos o las investigaciones sobre la elaboración de materiales alternativos. Haciendo una recorrido bibliográfico por todas ellas.

Una vez conocidos estos dos grandes referentes, es momento de acudir a algunos estudios más concretas, pues en nuestra opinión, hasta no hace mucho tiempo, la mayoría de investigaciones de materiales didácticos eran sobre libros de texto (Gimeno Sacristán 1991; Torres Santomé 1989; Rodríguez Rodríguez 2002; Alves y Martínez Bonafé 2009) y en ellas se venían denunciando las ausencias y deficiencias de los manuales tradicionales, que en ocasiones ya apuntaban hacia las mismas temáticas que ahora recoge la E.D. como trataremos de resumir brevemente a continuación con algunos ejemplos de las investigaciones anteriormente citadas, pero esto no quiere decir que estas sean todas las existentes, pero sí una muestra que nos puede hacer ver cuál es la situación en este campo.

Gimeno Sacristán (1991) por su parte, resume claramente que las deficiencias de los textos escolares desde un punto de vista cultural, es que son productos estereotipados y en muchos casos bastante deficientes. Pues según el autor un buen libro de texto que abarque informaciones diversas, que aborde temas desde diferentes puntos de vista, contextualizando los conocimientos, y desarrollo los mismos, trabajando a través de actividades diversas...daría lugar a un manual muy extenso y costoso nada rentable para la función de los actuales texto con una corta caducidad y consumidos de modo homogéneo por todos los estudiantes.

Este argumento de los estereotipos culturales lo rescataremos en nuestra investigación dentro de las categorías de análisis para ver en qué medida estos otros

materiales más sensibles con este tipo de temáticas siguen o no reproduciéndolos en la categoría de interculturalidad.

Por su parte, Torres Santomé (1989) en su investigación sobre textos escolares explica que se puede constatar la existencia de libros que reproducen los mismos valores, concepciones, prejuicios, etc. que defienden los grupos que controlan el poder, afirmando así, que existen:

-Libros sexistas, donde la mujer no aparece o hace de la mano de los roles más tradicionales y conservadores.

-Otros son libros clasistas, detentadores de los valores de una clase o grupo social determinado. (...)

-Bajo la etiqueta de libros racistas se enmarca aquel grupo de manuales que ignoran la realidad de razas como los negros, indios o gitanos, especialmente esta última. (...)

-Otra categoría de libros discriminadores son los libros “urbanos”, que constatan casi exclusivamente las formas de vida de las ciudades. (...)

-Existen, también, los políticamente llamados libros “centralistas” que pretenden difundir una historia, una cultura, un idioma y unas formas de vida, trabajo y gobierno, que concuerdan más con una concepción de España como nación que como Estado integrado por naciones y regiones (...) (p. 52)

La presente investigación propone rescatar algunas de estas temáticas como el tema del género, o los grupos minoritarios, el racismo o la diversidad cultural, lingüística... cuestiones estas que recogeremos dentro de la categoría de interculturalidad.

La investigación de Rodríguez Rodríguez (2002) plantea la discusión que los textos escolares, continúan reproduciendo viejos problemas, ya que no están adaptados a las actuales necesidades culturales, sociales, políticas...de una región determinada. Aunque si bien es cierto, que han cambiado sus formatos para adaptarse a las nuevas tecnologías y a la diversidad del aula ofreciendo materiales para los estudiantes con necesidades educativas especiales..., pero sus contenidos no han variado, continúan presentado los mismos problemas que hace décadas, “actitudes sexistas”, “textos descontextualizados”... De nuevo remarca categorías anteriormente citadas. Esto nos conduce una vez más a los mismos errores o carencias que se deberían subsanar, pues no se adaptan a la realidad actual de nuestros días, los temas de E.D. deberían de hacerse presentes en los materiales educativos.

Es por ello que Rodríguez Rodríguez junto a su grupo de alumnos universitarios y otros investigadores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la universidad de Santiago y del Movimiento de Renovación Pedagógica de Nova Escola Galega, desde hace tiempo vienen analizando otro tipo de materiales para adultos, escuelas rurales..., fiestas tradicionales como la de la Camelia recogido en un artículo del décimo congreso de IARTEM titulado: The elaboration of didactic materials in municipal education contexts: The Ulla Elemental educational Project. Donde se han aventurado a crear sus propios materiales como en estos otros proyectos: A elaboración de materiais didácticos por e para adultos/as, un material hecho a medida donde se crean materiales para niños con necesidades educativas especiales o Materiais didácticos para personas mayores, donde un grupo de estudiantes construye propuestas lúdicas y formativas para esta población. O una semana sin libros de texto, un proyecto en el que se invita al alumnado a crear sus propios materiales de trabajo.

Castro Rodríguez, Rodríguez Rodríguez y Zapico Barbeito (2013) *Materiais didácticos e experiencias educativas innovadoras* es otra buena muestra de este tipo de iniciativas, ya que recoge documentos escritos nacidos de la necesidad de atender a la diversidad cultural y sociolingüística gallega y de responder a los intereses y las necesidades del alumnado y el profesorado de la región. Una buena parte de estos recursos e iniciativas pretenden llegar a ser las herramientas alternativas o complementarias a los libros de texto, mostrando prácticas innovadoras de trabajo en las aulas. Son recursos que tratan de mostrar otra manera de entender la escuela y presentan sus intereses por desarrollar una práctica emancipadora y creativa en el aula.

Por otra parte, del trabajo de Alves y Martínez Bonafé (2009) reseñamos las siguientes ausencias y deficiencias que nos movieron a realizar esta nueva investigación y comprobar en qué medida materiales específicos como los editados por las ONGD que trabajan E.D. han cambiado o no su punto de vista en cuenta o estas temáticas.

El presente trabajo afirma que temáticas como la sostenibilidad o la sexualidad luchan todavía por encontrar espacio en los currículum escolares, mientras que desde la E.D. se plantean como dos grades temáticas recogidas en las categorías de análisis.

Otra de sus aportaciones es la problematización del currículo como una traducción de la cultura de los grupos de élite. Mientras que contrariamente a esto, la E.D. propone el derecho a la cultura y a la educación independientemente de tus

orígenes culturales... el currículum de los libros de texto hegemónicos según esta investigación se sigue fundamentando en una ciencia masculina, blanca, euro-céntrica, con una clara preferencia por lo abstracto frente a lo concreto. Veremos a lo largo de la presente investigación si los textos editados por las ONGD han conseguido superar esta deficiencia o no.

Si compartimos estas afirmaciones con los resultados que vimos en su momento en el trabajo de DEA<sup>14</sup> de la autora que suscribe este documento, dicha investigación corroboraba como los textos de tirada mayoritaria, de las editoriales Anaya y Santillana en nuestro país no responden completamente a las demandas de la E.D. si es cierto que comienzan a dar ciertas pincelada en cuanto algunos temas como la interculturalidad, ya que desde los libros de Lengua y Literatura observamos cómo se introducían cuentos de raíces árabes, asiáticas, latinas, europeas... un aspecto interesante a tener en cuenta para valorar la inclusión como base de la cohesión social como haremos en el presente estudio.

Pero en cambio, en otros aspectos tan recurrentes como el de la mirada geográfica, encontramos el caso de esa visión errónea de los mapas, que hacen pensar que latino-América, es inferior en extensión a Europa, o esas otras imágenes estereotipadas de la población latina, representada mayoritariamente con piel morena y ojos almendrados color café... cuestión que actualmente no siempre es así, ya que la diversidad racial está muy presente en esta cultura y que cada día son más las familias multiculturales. Aspectos que analizaremos también en la categoría de sostenibilidad económica y social en el presente trabajo. Es por ello que nos planteamos analizar otro tipo de materiales para comprobar si incorporan o no las temáticas de E.D. y de ser así, cómo lo hacen para sensibilizar a los estudiantes.

Otra de las críticas a los libros de texto tras nuestra investigación anteriormente citada, es que estos no suelen promover actividades cooperativas entre los distintos sectores de la comunidad educativa, donde el material debería de ser el producto de un consenso entre las distintas partes implicadas en su proceso y no un documento aislado y fragmentado que viene dado desde las editoriales. La comunidad educativa debería de

---

<sup>14</sup> Esplugues Cebrián, Marta. (2010) *La inmigración y las culturas latinoamericanas en los libros de texto españoles: un estudio cultural y pedagógico*. D.E.A. defendido en la Universidad de Valencia. Director: Jaume Martínez Bonafé.



plantearse en función del tipo de centro y del alumnado, cual es el material que más se adapta a ellos o si deberían elaborarlo los docentes, aunque desde nuestro punto de vista en la diversidad está la riqueza, es por ello que la propuesta que plantearemos a continuación, ofrece la posibilidad de abrirse a nuevos materiales sensibles con la E.D.

También quisiéramos resaltar como otra deficiencia añadida, el carácter eurocéntrico de los materiales, por su trato desigual de las diferentes culturas, como ya señalábamos líneas más arriba en las citas de Alves, Marlucy y Martínez Bonafé, Jaume. (2009). Un ejemplo muy marcado que suele aparecer en los libros de geografía es la representación errónea del mapamundi, ya que como cita Galeano (2003) “El mapamundi que nos enseñaron otorga dos tercios al Norte y un tercio al Sur. Europa es en el mapa más extensa que América latina, aunque en realidad América latina duplica la superficie de Europa... EEUU y Canadá ocupan en el mapa más espacio que África, y en la realidad apenas llegan a las dos terceras partes del territorio africano... El mapa miente, la geografía tradicional roba el espacio, como la economía imperial roba la riqueza” (p.323).

Además, los libros de texto, no suelen promover cambios de las actitudes sociales de los estudiantes, en pocas ocasiones les plantean situaciones reales donde puedan debatir temáticas controvertidas que seguramente les afecten de cerca a algunos de ellos como la inmigración, cuestiones de género...Ni tampoco suelen animar a los estudiantes a darse cuenta de su capacidad para influir en la dirección que toma la sociedad. Son poco frecuentes las actividades que promueven el salir de las aulas, movilizarse junto a los movimientos sociales vecinales para promover propuestas de cambio en temáticas que les sean cercanas como ahora mismo los recortes en educación...

Dejan de lado la realización de sesiones donde lo que impere sea el diálogo para tratar de generar conciencias críticas, (los textos escolares no permiten ser críticos sino más bien sumisos, y reproductores de conocimientos)

No conceden la posibilidad a los estudiantes convertirse en personas responsables y activas (comprometidas), a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Sur como en el Norte, comprometida con la solidaridad, (palabras resaltadas de una de las definiciones de E.D. que introdujimos en el capítulo anterior), sino que los textos muestran más bien, una visión caritativa y asistencialista de la E.D. anclada en décadas anteriores.

Podríamos concluir diciendo que no ayudan al alumnado a ver las consecuencias de las diferentes opciones, ya que los textos escolares no suelen plantear distintos puntos de vista de un mismo tema, ni hacer referencia a varias fuentes de consulta para abordarlos y no siempre promueven partir de las experiencias previas de los estudiantes, esas que les subjetivan como dice la cita. Un ejemplo muy claro que nosotros analizamos fue el *Descubrimiento de América*, donde los libros no nos muestran las dos opciones culturales, los nativos y los europeos como aconteció el denominado “descubrimiento” ni dan la oportunidad de que estudiantes latinos de nuestras aulas aporten historias de vida de sus mayores para enriquecer los textos.

A la vista de las ausencias y deficiencias de los libros de texto tradicionales, nos hemos propuesto en la presente tesis doctoral analizar los materiales editados por las ONGD, para ver si subsanan o no estas ausencias y deficiencias arriba expuestas.

### **3.1.2.-El salto de los libros de texto a los materiales editados por las ONGD.**

Tras haber analizado las ausencias y deficiencias de los libros de texto, algunas de ellas en materias de E.D y teniendo en cuenta los acontecimientos como fueron por una parte en 2006: La promulgación de la LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 Mayo<sup>15</sup>, anterior ley educativa, que respetaba los principios de la E.D. y permitía abrir la mirada dentro de las aulas a los materiales editados por las ONGD como podemos leer en las siguientes líneas del ANEXO II - La Educación para el Desarrollo en la LOE:

La Educación para el Desarrollo responde a fines establecidos expresamente por la LOE en el Artículo 2 del Título Preliminar:

1. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno y alumna.

La ED es un enfoque que considera la educación como un proceso interactivo para la formación integral de las personas. Esta concepción se recoge en el fin a): (“El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos”).

2. Participación activa en la vida social y cultural.

La ED es una educación dinámica, abierta a la participación activa y creativa, orientada hacia el compromiso y la acción que debe llevarnos a tomar conciencia de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, de sus causas, consecuencias, y de nuestro papel en el esfuerzo por construir unas estructuras más justas. Esta concepción se recoge en el fin k): (“La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultura, con actitud crítica y responsable (...).”).

---

<sup>15</sup> Ley que seguía en vigor al inicio nuestra investigación hasta la entrada en vigor del pasado curso escolar 2014-15 la LOMCE.

### 3. Respeto de los derechos y ejercicio de la tolerancia.

La ED no sólo trata del Sur, sino de la actualidad, de nuestro entorno, de la interdependencia Norte-Sur. Pretende que los y las estudiantes incorporen el sentido crítico a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje que les permita desarticular prejuicios e impulsar actitudes solidarias. Esta concepción se recoge en el fin b): (“La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales (...)”) y en el fin c): “La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia (...)”.

### 4. Paz, cooperación y solidaridad entre pueblos.

La ED impulsa el aprendizaje de actitudes de cooperación frente a la competitividad, de respeto y solidaridad frente a la intolerancia, de participación frente al individualismo; interpreta la realidad Norte-Sur, como una relación dinámica dentro de la cual es posible comprender las graves situaciones que hoy en día enfrentamos: injusticia, racismo, pobreza, marginación, desigualdad; y persigue no sólo la comprensión crítica sino, sobre todo, el compromiso responsable, la búsqueda de alternativas y la acción transformadora. Esta concepción se recoge en el fin e): (“La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible”).

La Educación para el Desarrollo también coincide con los siguientes principios enunciados en el Artículo 1 del Título Preliminar de la LOE:

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación;

k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. (Anexos. *Interactuem*. ONGD Pau i Solidaritat, p.38)

Y por otra parte también, en el III Congreso de E.D. (2006) Organizado por HEGOA en las conclusiones se hacía mención a la importancia de la incorporación de la E.D en los centros educativos. Esta propuesta consistía en proporcionar a los educadores las herramientas necesarias y los espacios de diálogos adecuados para que se pueda promover la E.D.C.G (Educación para el Desarrollo Ciudadano y Global) más allá de la asignatura de Educación para la ciudadanía (teniendo en cuenta la legislación LOE, Bolonia...). Estos espacios de diálogo que se comentan, se pueden dar en todos aquellos congresos, seminarios... a los cuales hemos acudido con los avances de la

presente tesis y donde compartimos con otros compañeros de profesión para dar a conocer las posibilidades de estos materiales dentro de las aulas.

A esto hay que añadir, los diferentes Planes Directores de la cooperación Española a lo largo de los años que han ido planteando propuestas de cambio desde el ámbito educativo como las que reseñamos a continuación. El primer Plan Director (2005-08) de Cooperación al Desarrollo recogido en Argibay Y Celorio (2005), les brindo la oportunidad a las ONGD de llevar su trabajo a las aulas al proponer que la E.D debe ser promovida “en el sistema educativo formal; con la creación de centros de recursos didácticos, revisión de textos escolares, integración de la E.D. en los currícula educativos de todos los niveles...” (pp.39-40). Estas propuestas desde los organismos oficiales, son las que nos sirven para justificar la investigación que proponemos.

En el Plan Director (2009-12), donde se marcan unas medidas para la promoción de la ciudadanía global entre las cuales destacamos: Potenciar la investigación y la evaluación en E.D., y la creación y promoción de centros de recursos didácticos específicos en E.D. en las universidades, centros educativos y de investigación, Ayuntamientos, ONGD y otros actores de la Cooperación Española. De nuevo se habla de potenciar investigaciones como esta, además de la promoción de recursos didácticos relacionados con la E.D. cuestión está que daremos a conocer en las conclusiones del presente trabajo de tesis.

Y finalmente, en el IV Plan Director de la Cooperación Española (2013-16) debido a la crisis por la que atraviesa nuestro país y los respectivos recortes presupuestarios en materia de cooperación como ya anunciamos en el capítulo anterior, desde nuestro punto de vista la E.D se ha convertido en un mero instrumento de información y sensibilización. Se ha perdido ese objetivo transformador que la caracterizaba. Nosotros creemos que es momento de invitar a todos los agentes implicados, sobre todo a aquellos que trabajan como nosotros desde las aulas y la investigación en esta materia, a reflexionar sobre el futuro y la dirección hacia la cual queremos que siga caminando la E.D.

Así pues, pensamos que estábamos en el buen camino y que nuestra investigación formaría parte de los retos aquí expuestos, por una parte sería una investigación rigurosa con carácter de tesis doctoral que podría servir de feedback para las ONGD que trabajan en el tema educativo y por otra, con su difusión en distintos congresos, seminarios... daría a conocer a los docentes la amplia red de organizaciones

que editan materiales didácticos para utilizar en las aulas y que están al alcance de todos aquellos docentes que quieran hacer uso de ellas, cuestiones estas que ampliaremos en la conclusión.

### **3.1.3.- La contribución de la presente investigación.**

Ante la pregunta de por qué es relevante analizar materiales curriculares, nuestra aportación consistiría en contribuir al análisis de los materiales editados por las ONGD, pues creemos que estos materiales para uso en las aulas poseen funciones similares a las de los textos tradicionales.

La primera de ellas, es rescatar el carácter estratégico del material curricular para la concreción y desarrollo del currículum, defendiendo su relevancia como instrumento de análisis ya que los materiales en palabras de Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez. (2010) son "... el artefacto que da forma material a un modo de proceder pedagógico para la reproducción cultural. El currículum se hace texto y en su materialización coloniza la vida en el aula" (p. 246). Por tanto no podíamos plantear una investigación donde nuestro problema es preguntarnos por los contenidos y valores propios de la E.D, y como se concretan curricularmente, sin detenernos a analizar la propuesta de materiales de sensibilización creados para hacer uso de ellos en las escuelas.

En segundo lugar, suponen una expresión concreta de una visión pedagógica y por tanto plantean una mirada ideológica, o dicho de otro modo, muestran un determinado discurso ante problemas relevantes, como puedan ser en el caso de esta investigación las temáticas propias de la E.D. Y aunque nuestro estudio no verse sobre una "observación" directa de los materiales en las aulas, el análisis de los mismos nos brindará la posibilidad de saber, cual es la línea editorial que hay tras ellos.

Además, tienen una función socializadora reconocida, es decir, de un modo no explícito, los materiales transmiten un determinado modo de ver el mundo, que puedo acercarse o no a esa mirada que nosotros proponemos desde la E.D. donde se trabajen temas como el género, el medio ambiente... además de comunicar una serie de valores, normas y creencias, en definitiva, un modo de comportarse en sociedad.

Pero a veces, esta función socializadora viene de la mano de una transmisión o selección cultural, convirtiéndose así los contenidos en un producto comercial que no solo persigue intereses pedagógicos, sino también sociales, políticos... los materiales

curriculares o más concretamente los libros de texto como señala Gimeno Sacristán (1991) sirven para inculcar en unas cuantas “verdades”. Sirviendo así de control social al Estado. De ahí su importancia y carácter estratégico. Las conclusiones de la presente tesis revelarán si los materiales editados por las ONGD que en principio plantean otro tipo de pedagogías más críticas siguen o no actuando de este modo.

Esta selección cultural en los materiales escolares, tiene su origen años atrás. Ya desde el franquismo existió un rígido control ideológico que llegó a las escuelas y a los textos que en ellas se trabajaban. La iglesia fue otro de los agentes sociales más influyentes en la creación de manuales escolares, reproduciendo una estructura muy similar a los catecismos con sus apartados de preguntas y respuestas, haciendo uso de un enfoque marcadamente positivista que aún hoy en la actualidad reproducen determinadas líneas editoriales de corte más tradicional. Cuestión esta que abordaremos en nuestra investigación, ya que uno de nuestros objetivos es examinar el enfoque pedagógico y didáctico implícito en el material editado. ¿Desde qué pedagogía, con qué enfoque curricular se diseñan y desarrollan las propuestas educativas de Educación para el Desarrollo, cuando se ponen en forma de material didáctico?

Los materiales a su vez, y siguiendo de nuevo a Gimeno Sacristán (1991), son lo que él denomina el “currículum presentado”, es decir, aquellas adaptaciones que diferentes instancias hacen del currículum prescrito por el gobierno (donde desde el Estado se dan las directrices para la educación obligatoria, con los mínimos que los alumnos deben alcanzar, es el punto de partida para la realización de los materiales escolares, los sistemas de control...), para que llegue a los docentes de un modo más manejable y entendible para ellos, pero que la mayoría de veces es distinta a lo que ocurre en las aulas.

Por tanto, con esta investigación afirmamos que el análisis de los materiales forma un capítulo esencial del currículum oculto de la escolaridad y de los códigos pedagógicos. Convirtiéndose en un instrumento estratégico a tener en cuenta, Así pues y siguiendo al autor, si bien es cierto que los textos escolares tienen el peso de la concreción tanto de la práctica profesional como de la curricular, existe una pequeña ventana abierta a la posibilidad de incluir nuevos materiales (como nuestra propuesta de los materiales editados por las ONGD) en la vida del aula, para modificar ese currículum. O dicho de otro modo, vemos relevante analizarlos al igual que se ha venido haciendo con los libros de texto, desde el momento que estos también han sido editados para formar parte de la vida de las aulas.

Aunque nos gustaría añadir al respecto que algunas investigaciones apuntan que son los que concretan la práctica profesional o dicho de otro modo, los que terminan por desprofesionalizar al docente, las maestras y maestros dejan de hacer sus funciones de planificación y se acomoda con las directrices que le vienen dadas desde los materiales., convirtiéndose estos en la herramienta con la que el estado sugiere a los docentes las directrices de aquello que debían “predicar”, como hacerlo e incluso, hasta como evaluarlo, anulando por completo la figura del educador, convirtiéndolo en un mero representante/reproductor de la administración en el poder y de su ideología, como se puede leer en la siguiente cita de Martínez Bonafé (2002):

(...) El texto escolar traduce, con una determinada orientación y significado, en términos de tareas concretas, las prescripciones administrativas. Ofrece una determinada secuenciación de objetivos y contenidos de enseñanza, y sugiere- cuando no impone- las actividades precisas que deberán realizar los profesores y estudiantes...Por tanto, de un modo implícito- cuando no explícito- sustrae al profesor la responsabilidad de la reflexión y la planificación de sus tareas. Por otra parte, los textos escolares determinan un modo de relación profesional, social y pedagógica. Normalmente, anulan la necesidad de interacción entre colegas y mediatizan la relación en el aula entre profesores y estudiantes. (p.80)

En esta misma línea, la presente investigación analizará si esto sigue presente en este otro tipo de materiales en principio más sensibilizado con otras pedagogías y formas de trabajar más abiertas, críticas y flexibles, reproduciendo toda una teoría del conocimiento, una forma de actuar y de enseñar que no anule la capacidad de creación y actuación por cuenta propia de los docentes. Un problema desde nuestro punto de vista considerado como una deficiencia añadida. Que es precisamente lo que vamos a reivindicar, con esas otras formas de actuación pedagógica y con los materiales complementarios a los textos tradicionales.

Deberemos de tener en cuenta este aspecto a la hora de analizar los materiales de las ONGD para ver si estas organizaciones también pretenden de algún modo adoctrinar a los docentes en su propia ideología. Y estamos de nuevo ante catecismos disfrazados de cuentos, materiales digitales... más atractivos y motivadores en las formas pero que reproducen los mismos contenidos y valores en el fondo.

Es importante que los distintos agentes sociales y trabajadores culturales tomen conciencia y adopten esta perspectiva política distinta, abogando por una escuela que promueva los derechos básicos de las minorías culturales, la igualdad de género y el

respeto de las diferentes razas, religiones, lenguas... (Giroux, Henry A. 2001), aspectos todos estos propios de las temáticas de la E.D. Es primordial que los docentes se conciencien, que dejen de una vez de pensar en seguir siendo meros reproductores de la cultura dominante y se conviertan en mediadores de este nuevo proceso educativo. Es por ello que hay que mostrarle a los maestros, que existen otras alternativas, aunque tal vez menos cómodas y directivas que los libros de texto, pero igualmente válidas y que deberíamos comenzar a hacer uso de ellas aunque sea a modo de apoyo o refuerzo en determinados momentos de nuestra programación como puedan ser los materiales didácticos editados por las ONGD.

En resumen, podríamos decir, que tanto los libros de texto como cualquier otro recurso didáctico utilizado en las aulas, están sujetos a un complejo debate en el contexto de los movimientos educativos, pues son ellos, los que de modo directo o indirecto, marcan los contenidos que hay que aprender. Dándonos una idea de cómo debemos de mirar el mundo.

De este mismo modo, los materiales editados por las ONGD que hemos seleccionado, también proponen una serie de estrategias, y un modo de desarrollar el currículum, mediante el cual, tratan de mostrarse al exterior, transmitiendo su filosofía, sus valores, su modo de entender el mundo... o como diría Martínez Bonafé (2002) "... el texto es reproductivo de una determinada forma de saber porque responde a los intereses de quienes controlan los procesos de producción social." (p.16)

A la vista de lo aquí esbozado, entendemos, que los libros de texto, no están adaptados a estas nuevas situaciones o formas de entender la sociedad, donde la E.D. ha de ser vista como una opción pedagógica integrada en una visión del mundo, en una cosmovisión, que propone educar, sensibilizar y actuar a favor de la promoción del desarrollo humano y según unos principios básicos de: solidaridad, justicia, bien común, acción transformadora...

Y por tanto, nuestra idea, es proponer el uso de los materiales editados por las ONGD, ya que pensamos que promoverán pedagogías más innovadoras que los libros de texto tradicionales de las editoriales mayoritarias en nuestro país. Pues como podemos leer en la siguiente cita de Gimeno Sacristán (1991) "El éxito de experiencias pedagógicas que han marcado la historia de la práctica educativa, caso de los métodos Freinet o el método Montessori, se explica, entre otras razones, porque supieron instrumentar la comunicación pedagógica y el contacto con el mundo a partir de



materiales nuevos...la innovación residía en provocar una mediación cultural más variada y más directa con instrumentos y productos depositarios de cultura manejables por los usuarios.” (p.12)

Aunque por otra, reconocemos que debemos ser más críticos y lanzarnos a trabajar desde propuestas más innovadoras desde el punto de vista pedagógico, pues a pesar de que las directrices y los contenidos mínimos vengan marcados desde la administración, otras prácticas pedagógicas son posibles, como defiende Gimeno Sacristán (1991):

“Un político o administrador que crea poder cambiar la práctica modificando el currículum que él prescribe desde las disposiciones legislativas o regulaciones administrativas, olvida, por ejemplo, que no son sus disposiciones las que directamente inciden en la práctica. Obviamente, los profesores cuando programan y ejecutan la práctica no suelen partir de las disposiciones de la administración. Las orientaciones o prescripciones administrativas suelen tener escaso valor para articular la práctica de los docentes”. (p.122)

Siguiendo las palabra del autor, en mano de los docente queda poder abrir su mirada a nuevos materiales y tratar de insertar dentro de su currículum diario en las aulas, materiales como los de las ONGD para ampliar y completar diferentes unidades didácticas en las distintas materias sin necesidad de esperar que se organice una jornada especial para ello, o sin ceñirse simplemente a días marcados en el calendario como el día de la paz, día del árbol, día de la mujer trabajadora...

Para concluir este epígrafe, nos quedamos con las palabras de Gimeno (1991) “El debate no está en declarar la guerra al libro de texto, sino en pensar las alternativas, pues el soporte de la cultura es insustituible como ya hemos indicado. Y la alternativa generalizable a los materiales dominantes tampoco son los `materiales fotocopiados`, que ni están al alcance de todos los profesores ni garantizan ciertas condiciones de presentación, ni pueden aprovechar las ventajas pedagógicas que ofrecen las tecnologías modernas de elaborar `productos culturales`. “(p. 15)

Por ello vemos en los materiales editados por las ONGD una opción alternativa que podemos presentar a la comunidad docente, aportándoles así una amplia gama de materiales que se adapten más a la singularidad de nuestros alumnos, por ello, nos hemos planteado una revisión de estos instrumentos alternativos que creemos que su inserción en las aulas, podría ser de utilidad para abordar nuevas temáticas centradas en la E.D. Aunque esta no es más que una propuesta entre otras muchas que puedan existir en el mercado a nuestro alcance.

Aunque por último, reconocemos que nos encantaría poder decir como Martínez Bonafé (2002) que “El libro de texto es ya una herramienta obsoleta, y poco competitiva con otros artefactos y sistemas que pudieran cumplir las funciones didácticas que se le asignan con mayor eficacia tanto desde el punto de vista del aprendizaje como de la enseñanza. Y que su mantenimiento como organizador central del complejo de tareas en el aula responde, entonces a otras lógicas, a otros intereses.” (p.57)

### **3.2.- ¿Cómo analizar materiales didácticos?**

#### **3.2.1.- Estudios e investigaciones anteriores.**

Para analizar los materiales didácticos, hemos recopilado estudios que han puesto en práctica otros investigadores anteriormente:

- Como las Tesis de Muñoz Jordán, Andrés. (2004). *Marroquíes en los libros de texto de la educación secundaria obligatoria (ESO): valores sobre la heterogeneidad cultural en educación*. Tesis doctoral leída en la Universidad de Valencia: Servicio de publicaciones. Director: Jaume Martínez Bonafé.

Dicha tesis hace un tratamiento tanto de las imágenes como de los textos. En cuanto a las imágenes, el investigador determina su función asumiendo el papel de usuario crítico. Para ello se vale de otros modelos como: Grant y Sleeter (1991),<sup>16</sup> por su análisis de la representación de clase social, raza, sexo y discapacidad. Además de recoger las aportaciones de Marina Subirats (1993)<sup>17</sup> y de Nieves Blanco (2000)<sup>18</sup> sobre el sexismo en los libros de texto.

En el análisis de los textos, incluye tanto las lecturas, actividades, cuadros resumen o los textos que acompañan a las ilustraciones... que ayudan a la comprensión del tema objeto de estudio.

Nosotros haremos un análisis de contenido similar, de las imágenes y los textos,

---

<sup>16</sup> Grant, C.A. y Sleeter, CH.E. (1991). Race, Class, Gender and Disability in Current Textbooks. En Apple Michael y Chistian Smith, L.K. (Eds.), *The Politics of the Textbooks*, Londres-Nueva York.

<sup>17</sup> Subirats, Marina. (1993). El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Barcelona. Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la mujer.

<sup>18</sup> Blanco García, Nieves. (2000). El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.

donde realizaremos la elección de categorías o grandes temas de los que Surgirán otras sub-categorías que señalaremos a priori, aunque las iremos redefiniendo a medida que vayamos revisando los materiales.

-La tesis de Saraiva Mendes, María Regina. (1991). *El papel educativo de los comics infantiles: análisis de los estereotipos sexuales*. Tesis doctoral leída en la Universidad Autónoma de Barcelona: Servicio de publicaciones. Director: Roman Gubern.

Esta tesis nos fue de ayuda para crear el cuadro resumen de la muestra, ya que en ella, se había trabajado con un cuadro de los personajes que nos sirvió de modelo. También se hace un análisis de contenido mediante una ficha de análisis y con unas categorías previas establecidas referentes a la revista Mónica, un comic Brasileño analizando desde el año 1987 al 1989.

-O el trabajo de D.E.A. De Castro Calvo, Ana. (2008). *El discurso pedagógico en Harry Potter*. Universidad de Valencia. Director: Jaume Martínez Bonafé. La autora, lo que hace es un primer análisis de contenido que luego le servirá para realizar un posterior análisis del discurso. Ella se sirve de un diseño de ficha tomado de Piñuel, J. L. (2002) <sup>19</sup> para realizar dicho análisis, utiliza la ficha como plantilla de registro de los datos, para ir clasificando los segmentos de texto seleccionados para la interpretación.

La autora en esta ocasión solo realizó análisis de enunciados y pasajes de texto escrito, mediante una selección de categorías analíticas que le sirvieron para hablar en clave pedagógica. Nosotros tomamos de ella, esta idea de la ficha como instrumento que nos servirá para recabar la información que precisamos de los materiales.

-Otro material que nos fue de gran utilidad, fue el artículo científico de Ortega Gaité, Sonia; Tejedor Mardomingo, María & Ruiz Ruiz, Elena (2012). *Análisis de la Educación para el Desarrollo en los manuales de Educación para la Ciudadanía de Educación Secundaria Obligatoria*.

Donde los autores de esta investigación realizan un análisis descriptivo de los materiales de educación secundaria para posteriormente realizar un análisis del discurso a la vista de los resultados obtenidos. Cuestión esta que también nos hemos planteado nosotros. Para el análisis que se proponen, trabajan con una ficha técnica, además de

---

<sup>19</sup> Piñuel, J. L. (2002): “ Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenidos” *Estudios de Sociolingüística* 3 (1) (pp.1-42)

una tabla de contenidos que nosotros retomamos y renombramos como las categorías de análisis, que al igual que en este estudio, versan sobre la temática de la E.D. aunque esta investigación está centrada en la educación secundaria obligatoria.

El diferenciar las categorías entre tópicos de la realidad social, es decir aquellas cuestiones que nos rodean como la igualdad hombre/mujer, la pobreza, los derechos humanos... y por otra parte las acciones de transformación, es decir, aquello que podrían hacer los estudiantes para que la actual situación cambiase, nos ha parecido un aspecto interesante a tener en cuenta a la hora de construir nuestras categorías. Al igual que plantear dentro de cada uno de los temas tratados o categorías, su ubicación en el material, ¿Cómo se trabaja?, desde que tipo de mirada, el espacio que le dedican y las imágenes que utilizan para ilustrarlos.

-O la aportación de Espín López, J.V. (2003). *Análise de materiais educativos desde a perspectiva non sexista*. En cuya ponencia hace una diferenciación teórica entre género y sexo además de incorporar un ejemplo de matriz descriptiva que resume la información obtenida con análisis de código icónico, adaptada de Espín y otras (1996).<sup>20</sup>Que tomamos como modelo para las sub-categorías de género.

-Y por último, recogemos aquí el grupo de trabajo de la ONGD Verdegaiia de Galicia, en su investigación: O currículo oculto antiecolóxico dos libros de texto.

Los componentes de este grupo de trabajo, eligieron una serie de categorías temáticas y elaboraron un protocolo de análisis, con una matriz donde anotar las presencias y las ausencias significativas en relación a los temas escogidos. Decidiendo posteriormente trabajar con libros de texto de 6º de primaria y 1º de la E.S.O. además propusieron que cada texto lo analizarán dos investigadores, para así intentar subsanar los posibles sesgos personales para una posterior redacción de un informe final de cada uno de los libros analizados.

Nosotros tomado como muestra su matriz para poder realizar la elección de nuestras sub-categorías de análisis relacionadas con la temática del medio ambiente. Convirtiéndose en un gran instrumento que nos aportó información útil a la hora de concretar nuestra forma de enfrentarnos al análisis, desde que mirada o con que óptica abordarlo.

---

<sup>20</sup> Espín y otras. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.

También nos hemos valido de diseños de fichas de análisis ya existentes, las cuales hemos reescrito y adaptado sus descriptores temáticos a las categorías de análisis, como la ficha que realizaron los investigadores de un proyecto similar al nuestro: ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS. (1990).Materiales curriculares y diversidad cultural. Crítica, análisis y propuestas. Madrid.

**3.2.2.-Propuestas concretas de análisis de materiales.**

Además, hemos trabajado de cerca con unas propuestas concretas de análisis de materiales, como las que presentamos a continuación: Gimeno Sacristán (1991), y Martínez Bonafé (1995), Parcerisa (1996) y Rodríguez Rodríguez, las cuales nos sirvieron para crear nuestra herramienta de análisis como se puede ver a continuación en la figura III.1.

**Figura III.1.-** Propuestas concretas de análisis de materiales. Creación de la ficha de análisis.

Ficha de análisis.		
NOMBRE ONGD:		
Título:		
Campaña/Años:		
TIPO:		
FORMATO:		
PÚBLICO DESTINATARIO:		
TEMÁTICA:		
SINOPSIS:		
CONTENIDOS:		
1.- Cómo se concretan cada una de las temáticas que definen y dan especificidad al campo de la Educación para el Desarrollo.		
CIUDADANÍA	Vulnerabilidad social y Instrumentos de protección de derechos e incidencia violación de derechos	
	imagenes	textos
GÉNERO	Actividades que realizan las figuras masculinas/ (Androcentrismo)	
	imagenes	textos
SOSTENIBILIDAD	SOSTENIBILIDAD ECONÓMICA Y SOCIAL	
	imagenes	textos
CULTURA DE PAZ	Actividades creativas	
	imagenes	textos
INTERCULTURALIDAD	Diversidad como elemento enriquecedor: Valores de integración, Diálogo entre culturas y Tolerancia crítica. Intercambio de experiencias entre los alumnos.	
	imagenes	textos
MEDIO AMBIENTE	INSOSTENIBILIDAD SOSTENIBILIDAD	
	imagenes	textos
Análisis del discurso		

Parcerisa (1996)

Espín López (2003)

Gimeno Sacristán (1988)

Verdegaita (2011)

2.- El análisis de la concreción y el desarrollo del currículum.

	PAPEL DEL ALUMNO:	MODELO DE PROFESIONALIDAD DOCENTE:	MODEL PEDAGÓGICO QUE SUGIERE EL MATERIAL:	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE MOLDEA:
Gimero Sacristán (1988)	Sujetos: Pasivos	Educador: dirige tarea.	Perspectiva Técnica/ positivista. (Tareas medibles)	Actividades sistemáticas.
Mtnez Bonafé (1989)	Sujetos: activos.	Educador: Guía/ mediador.	Perspectiva. Práctica. (Actividades de reflexión crítica)	Actividades: significativas para los estudiantes.
Tadeu de Silva (2001)	Sujetos aprenden unos de otros.	Educador al mismo nivel que los alumnos.	Perspectiva crítico-dialógica	Actividades: abiertas
Parcerisa (1996)	Análisis del discurso			

3.- Como se concreta el discurso de la ONGD en relación con la ETAPA DE E.D EN LA QUE SE UBICA:

	Primera Generación (antecedentes) "E.D. Caritativa-asistencial"	Segunda Generación "E.D. Desarrollista"	Tercera Generación "E.D Crítica y solidaria"	Cuarta Generación "E.D para el desarrollo humano y sostenible"	Quinta Generación "E.D. para la ciudadanía global"
<b>Surgimiento</b>	Años cuarenta-cincuenta	Años sesenta	Década de los setenta	Década de los ochenta	Década de los noventa
Análisis del discurso					

Fuente: Elaboración propia.

Gimeno Sacristán (1991) comienza diciendo que no es fácil disponer de unas pautas concretas para el análisis de materiales debido a las peculiaridades concretas de cada uno de ellos... pero propone algunos puntos entre los cuales nosotros creemos interesante destacar los siguientes, pues son los que más se acercan a nuestra propuesta:

En primer lugar y siguiendo las palabras del autor, “prestaremos especial atención al currículum oculto: valores implícitos, prejuicios, estereotipos culturales, tratamiento de conflictos sociales y de problemas controvertidos, valoración de diferencias sociales: cultura, sexo, religión...” (p.194). Aspectos estos que retomaremos en nuestra ficha de análisis en el punto uno, el cual hemos denominado: Cómo enfrentan el discurso didáctico y las innovaciones que les acompaña desde las temáticas propias de la E.D.

En segundo lugar, recogemos de entre sus sugerencias los aspectos referentes al análisis de la concreción y el desarrollo del currículum, donde nos plantea la profesionalidad docente, cuando dice que: “encontramos las tareas del profesor, donde es significativo prestar atención a la estructuración del material, pues seguramente aquellos que presentan una mayor estructuración faciliten el trabajo docente pero a su vez le ayuden poco en su desarrollo profesional. También es importante saber que las estrategias didácticas para alumnos concretos que presentan los materiales deberán ser adaptados por los docentes a los casos concretos.” (p. 194). Nuestra intención es ver en qué medida los materiales editados por las ONGD van más en la línea de proponer tareas menos estructuradas dando mayor libertad y posibilidad de adaptación por parte de los docentes como propone trabajar la perspectiva crítico-dialógica.

O cuando hace referencia a las tareas del alumno y el modelo pedagógico, proponiendo: “Y por otra parte, en cuanto a las tareas del alumno, el tipo de tareas planteadas determinará el modelo pedagógico. Un defecto de muchos materiales reside en no sugerir actividades que no sean de uso del propio libro de texto, lo que los convierte en autosuficientes.” (p. 195). Cuestiones todas ellas que analizaremos en el apartado dos de la ficha. Y por último, rescatamos esta idea que nos expone Gimeno de favorecer valores como el de la tolerancia... propia de una E.D desde cualquier asignatura, será interesante ver si así lo hacen los materiales didácticos editados por las ONGD.

Jaume Martínez Bonafé (1995) por su parte, en un trabajo posterior al de Gimeno: “Interrogando al material curricular (Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum)”, plantea una ficha de identificación de materiales curriculares que hemos tomado como modelo. Pues ayuda a los docentes a interrogarse a ellos mismos con respecto a las estrategias didácticas que se ponen en funcionamiento con los materiales analizados, además de juzgar la calidad de la enseñanza que dichos materiales permiten.

Para ello el autor creó una ficha de análisis dividida en dos partes. En la primera de ellas, hacía referencia a las características técnicas del material que se analiza, mientras que la segunda constaba de un guión de análisis, donde se cuestionan determinados tópicos de análisis.

Estos interrogantes fueron creados por el investigador para poder averiguar las formas pedagógicas a través de las que se produce la hegemonía cultural en las escuelas, aspecto este que nosotros extrapolaremos a los materiales editados por las ONGD. Por tanto se harán necesarias unas consideraciones sobre el uso del mismo que propone Martínez Bonafé (1995):

Los materiales que utilizamos en la enseñanza tienen distintos formatos de presentación: guías de profesor, libros, cuadernos de actividades monográficas, vídeos, etc. Lo que aquí se sugiere es interrogar a esos materiales distintos a través de un guión que responde a un esquema teórico de análisis. Pero la respuesta a las cuestiones no siempre las encontraremos explicitadas. Es necesario buscarlas a través de lo que se ve y desde lo que se interpreta. Nos fijaremos en las ilustraciones, textos, actividades, documentos de apoyo, etc. Para encontrar los rasgos relevantes del modelo pedagógico que determina el material. (p.227)

Los tópicos de análisis a los que hacíamos referencia aparecen sintetizados mediante los siguientes interrogantes:

- ◆ Qué contenidos culturales se seleccionan y como se presentan. Código de selección y lógica de secuenciación y estructuración. Política de inclusiones y exclusiones de contenido. Cultura y valores.
- ◆ Qué estrategias didácticas moldea.Cuál es la instrumentalización de la transmisión cultural.
- ◆ Cuál es el modelo de profesionalidad docente implícito en el material.
- ◆ Cuál es el modelo del estudiante.
- ◆ Qué tareas organizativas, que implican al centro, se sugieren.
- ◆ Evaluación del material y su vinculación con programas de formación.
- ◆ Qué modelo pedagógico sugiere al material. Finalidades educativas y principios curriculares.

De los cuales en la presente tesis doctoral, trabajaremos con los cuatro que pasamos a desarrollar brevemente:

1. Qué estrategias didácticas moldea.Cuál es la instrumentalización de la transmisión cultural.
  - Adaptabilidad y adecuación a los estudiantes.
  - Estructura y estilo de tareas.
  - Relación con el entorno.
  - Evaluación



2. Cuál es el modelo de profesionalidad docente implícito en el material.
  - Comunicación de los criterios de evaluación del material.
  - Grado de autonomía profesional del profesor.
  - Rol del profesor en la enseñanza.
  - Consideración de las necesidades y opiniones de los profesores.
3. Cuál es el modelo del estudiante.
4. Qué modelo pedagógico sugiere al material. Finalidades educativas y principios curriculares.

Pues posteriormente dichos interrogantes los hemos adaptado a la investigación para utilizarlos en la ficha de análisis en el apartado dedicado al análisis de la concreción y el desarrollo del currículum. Teniendo en cuenta también las aportaciones de Tadeu da Silva (2001) sobre las teorías curriculares y los enfoques de enseñanza, mediante la siguiente rejilla que presentamos a continuación en la **Tabla III.1.** que servirá de guía para analizar los materiales editados por la ONGD e interrogarles en los aspectos aquí expuestos.

**Tabla III.1.-** Análisis de la concreción y el desarrollo del currículum.

PAPEL DEL ALUMNO:	MODELO DE PROFESIONALIDAD DOCENTE:	MODELO PEDAGÓGICO QUE SUGIERE EL MATERIAL:	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE MOLDEA:
<p><u>Sujetos pasivos</u> (perspectiva técnica)</p> <p>-Utilizan estrategias de conocimiento dirigidas a la repetición y la memorización. Marcando claramente dónde empiezan y dónde terminan las tareas que deben hacer los estudiantes.</p> <p>-Presentan cuaderno del alumno, donde éste deberá efectuar las actividades propuestas.</p> <p>-Legitima una forma de conocimiento centrada en la información que ofrece el propio material, o alternativamente, la que ofrece el profesor.</p>	<p><u>Educador: maestro técnico-acrítico,</u> (el docente es un técnico que realiza actividades mecánicamente y obtiene un resultado esperado)</p> <p>-Grado de autonomía profesional del profesor: El material contiene una guía didáctica para el profesor. La guía didáctica del profesor presenta una programación completa de objetivos, contenidos y actividades, secuenciada según la organización y temporalización del contenido que el material ofrece.</p> <p>-También asigna al profesor un rol pasivo facilitándole un diseño preelaborado del desarrollo del contenido y actividades, a cuyas pautas deberá acomodarse.</p>	<p><u>-Perspectiva Técnica/positivista</u></p> <p>-Modelo de enseñanza/aprendizaje: directiva.</p> <p>-Centrada en la instrucción.</p>	<p><u>Adaptabilidad y adecuación a los estudiantes</u></p> <p>-El material permite su adaptación al nivel, posibilidades e intereses de los alumnos.</p> <p>-y sugiere <b>actividades homogéneas</b> para el conjunto de la clase.</p> <p>-El tipo de <b>actividades propuestas es diverso y con distinto nivel de complejidad.</b></p> <p>-Predominan actividades y respuestas básicamente de <b>carácter individual.</b></p> <p>-También, actividades que provocan la necesidad del <b>trabajo en equipo</b> de los alumnos.</p>

	<p>-El material condiciona que las tareas profesionales estén directamente vinculadas a éste.</p> <p>-La estructuración del material no requiere competencias profesionales diversas y complejas, de alto nivel de cualificación.</p> <p>-Rol del profesor en la enseñanza: el material sugiere que el profesor tiene la autoridad total en el tratamiento del contenido curricular.</p>		<p>-El material determina que las actividades puedan ser seleccionadas y/o dirigidas por los estudiantes.</p> <p>-Y determina que las actividades deban ser seleccionadas y/o dirigidas por el profesor siguiendo al propio material.</p>
<p><u>Sujetos activos</u> ( perspectiva práctica)</p> <p>-El alumno efectúa las actividades y respuestas, al margen del propio material.</p> <p>-El material propone tareas de aprendizaje motivadoras, que despiertan el interés del estudiante. Tareas diversas, con una secuencia de temporalización corta para cada una de ellas.</p> <p>-Fomenta estrategias de conocimiento dirigidas a la comprensión del análisis.</p> <p>- y cultiva en el alumno formas de expresión personal diversas, no centradas exclusivamente en el uso del lápiz y el papel.</p>	<p><u>Educador: investigador-deliberativo.</u> (papel del docente como el mediador, la persona encargada de facilitar a los alumnos los mecanismos necesarios, para que estos, partiendo de su propia autonomía y capacidad crítica sean capaces de interiorizar los conocimientos y aplicarlos en su vida diaria )</p> <p>-Grado de autonomía profesional del profesor: puede elegir entre varios</p> <p>materiales distintos para el tratamiento del mismo contenido cultural.</p> <p>-Se favorece y potencia que el profesor adapte e introduzca nuevas ideas en el material.</p> <p>-El material asigna al profesor un rol activo, pudiendo tomar decisiones diversas ante dilemas prácticos sobre el desarrollo de su contenido.</p> <p>-Rol del profesor en la enseñanza: actúa como soporte experto del contenido curricular.</p>	<p><u>Perspectiva. Práctica. Deliberadora</u></p> <p>-Actividades de reflexión crítica.</p> <p>-Modelo de enseñanza/ aprendizaje activo y manipulativo.</p>	<p><u>Estructura y estilo de tareas</u></p> <p>-Las actividades propuestas se resuelven básicamente a través de la consulta del propio material. Además, éstas se realizan en el mismo material, esto supone una caducidad, condicionando el uso individualizado para cada alumno.</p> <p>-La organización del contenido y el tipo de actividades propuestas sugieren períodos largos de tiempo en la realización de una misma tarea.</p> <p>-También sugieren períodos cortos de tiempo, y la realización de tareas diversas.</p> <p>-Las actividades propuestas se centran:</p> <p>En procesos de aprendizaje memorísticos o de recuperación de información.</p> <p>En procesos de aprendizaje procedimentales.</p> <p>En procesos de aprendizaje donde se da una interacción entre la actividad manual e intelectual.</p> <p>En procesos de aprendizaje donde se da una interacción entre la cognición, la afectividad y la valoración social y cultural.</p>

### Sujetos que aprenden unos de otros. ( perspectiva crítica-dialógica)

-El material sugiere que los alumnos pueden manifestar su opinión sobre éste, y modificarlo si fuera necesario.

-También sugiere actividades que el alumno deberá realizar recurriendo a fuentes de información alternativas al propio material.

-Propone estrategias de conocimiento dirigidas a la interacción de actividades intelectuales y motrices.

-El material provoca en el alumno la necesidad de buscar fuentes de información fuera del propio material.

-Sugiere un alto porcentaje de tareas que deberán realizarse en equipo. Además de estar vinculadas con objetivos de conocimiento a actitudes, hábitos, normas y valores de desarrollo personal y comunitario o social.

-Despiertan en el alumno intereses que van más allá de la resolución técnica de las tareas académicas propuestas.

-y permite opcionalidad en el tratamiento cultural, adecuándose a las posibilidades, necesidades e intereses del alumnado.

### Educador al mismo nivel que los alumnos: maestro intelectual comprometido (como un creador de currículum capaz de analizar el entorno y adecuar las necesidades de sus alumnos al currículum.)

Al docente se le da información sobre la lógica interna que organiza el contenido del material, es decir, se cuenta con él para su creación en cuanto a:

- Los enfoques seguidos en el material en relación con el aprendizaje de los estudiantes, acerca de los criterios de conexión del contenido con el entorno social y cultural. también de los criterios seguidos sobre el modelo de enseñanza, y sobre el proceso de experimentación del material y sus resultados, antes de tomarlo como recurso didáctico.

-Sugiere o provoca tareas profesionales no dependientes del propio material.

-También propone competencias docentes relacionadas con la investigación, la manipulación, la orientación metodológica y la búsqueda de nuevas fuentes de información.

- Rol del profesor en la enseñanza: es un **dinamizador cultural**, o coordinador e impulsor de las experiencias de aprendizaje que relacionan al estudiante con el entorno.

### Consideración de las necesidades y opiniones de los profesores

-El material anticipa las dificultades posibles de su puesta en práctica.

### Perspectiva Sociocrítica / crítico-dialógica

-Modelo de enseñanza/ aprendizaje dirigida a la comprensión.

-El material manifiesta compromisos, creencias e intereses en relación con la función social de la escuela (por ejemplo, función transformadora, función reproductora ... ).

-El material puede ser modificado, ampliado o corregido durante el proceso de aplicación; Este organiza y secuencia el tiempo y distribución de tareas.

-Las actividades: Tienen un carácter poco complejo y repetitivo de unas unidades a otras. Están focalizadas hacia los objetivos preestablecidos, o hacia la resolución de problemas.

Se centran en los intereses de los estudiantes.

Toman en cuenta la experiencia.

O presentan una combinación de las con cuestiones anteriores.

### Relación con el entorno

-El material presenta un contenido cultural actualizado y relacionado con el entorno inmediato del alumno.

-Sugiere actividades y experiencias con aprovechamiento didáctico de los recursos del entorno.

-Permite un tratamiento diferenciado en función del contexto cultural, social y ambiental de aplicación.

### Evaluación

-El material propone ítems específicos de evaluación del aprendizaje de los alumnos (por ejemplo pruebas objetivas preelaboradas en la guía del profesor).

-Se sugieren criterios procedimentales de evaluación (por ejemplo, pautas de observación sistemática, comprobación de cuadernos de trabajo, diarios, u otros instrumentos o técnicas para obtener información).

	<p>-Éste explicita la forma en que se han considerado las actitudes y propósitos de los profesores que lo experimentan.</p> <p>-Se pide expresamente, a través de un cuestionario o cualquier otra técnica, la opinión del profesor en la experimentación del material.</p>		<p>-Los posibles criterios de evaluación tratan de comprobar sólo resultados de aprendizaje de naturaleza cognitiva (por ejemplo, recuerdo de información, comprensión, aplicación, etc.);</p> <p>-También, hacen más hincapié en capacidades y destrezas de carácter cognitivo (por ejemplo, generalización, formulación de hipótesis, transferencia, etc.).</p> <p>-El material sugiere no solamente criterios de evaluación de capacidades cognitivas, sino que integra también aspectos afectivos y sociales (motivación, autoimagen, relación grupal, etcétera).</p>
--	---	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de Martínez Bonafé (1995) y Tadeu Da Silva (2001).

Otro de los autores que propone un instrumento para el análisis de materiales es Parcerisa (1996), el cual plantea los siguientes criterios atendiendo a una perspectiva de aprendizajes significativos, como se puede observar en la **Figura III.2**.

**Figura III.2.-** Instrumentos para el análisis de materiales curriculares impresos. Parcerisa (1996).

INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE MATERIALES CURRICULARES IMPRESOS	
#	Fecha y referencia editorial.
#	Ámbito descriptivo:
\$	Intenciones y ámbito de aplicación.
\$	Componentes.
\$	Organización de los contenidos.
\$	Tipo de material.
\$	Lengua del material.
\$	Organización didáctica: apartados.
\$	Materiales complementarios necesarios.
\$	Descripción global.
#	Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas:
\$	Objetivos.
\$	Contenidos.
\$	Actividades.
\$	Evaluación.
\$	Temas o ejes transversales del currículum.
\$	Justificación.
\$	Descripción global.

<p># Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>\$ Materiales informativos o de consulta.</li> <li>\$ Materiales con propuesta de actividades.</li> <li>\$ Materiales de lectura.</li> <li>\$ Descripción global.</li> </ul> <p># Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>\$ Actividades.</li> <li>\$ Evaluación.</li> <li>\$ Descripción global.</li> </ul> <p># Ámbito de análisis en función de los aspectos formales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>\$ Diseño y maquetación.</li> <li>\$ Otros aspectos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>\$ Descripción global.</li> <li># Valoración global del material.</li> </ul>

Fuente: Parcerisa (1996:99)

Dicha propuesta se articula en torno a cuatro grandes bloques: el primero de ellos, el Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas, del cual rescatamos la idea de centrarnos en la investigación de los temas o ejes transversales del currículum, pues aquí es donde podríamos ver si los materiales hacen mención o no a las temáticas propias de la E.D.

El segundo, el Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje. Nos parece interesante observar en el estudio no solo del material en sí, sino también otro tipo de materiales complementarios como los que señala el autor: Materiales informativos o de consulta, materiales con propuesta de actividades y materiales de lectura que las ONGD propongan en sus páginas, pues de este modo podremos contextualizar mejor el análisis.

El tercero, el Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad del alumnado, donde se tendrán en cuenta las actividades, la evaluación... también lo planteamos en el apartado del análisis de la concreción y el desarrollo curricular.

Y por último, el Ámbito de análisis en función de los aspectos formales, en cuanto al diseño y maquetación es algo que analizaremos en el análisis de contenidos con las imágenes, gráficos, cuadros recordatorios... que vayan surgiendo. Mientras que esa “descripción global” a la que hace referencia el autor, estas cuestiones las tendremos en cuenta al inicio de la ficha donde ubiquemos el tipo de material, la ONGD a la que pertenece haciendo una descripción global del mismo.

Años más tarde en 2003, Parcerisa en su comunicación del congreso: *Materiais curriculares e diversidade sociocultural*, explica que para conseguir que un material

esté al servicio de un proyecto hay que evaluarlo, y eso pasa por evaluar por una parte sus intenciones, contenidos y objetivos, las actividades, temas transversales y currículum oculto además de la justificación de los autores/as sobre las decisiones tomadas respecto a los aspectos anteriores. Por otra parte habría que analizar las bases psicopedagógicas de las cuales parte el material y por último, tener un cuenta una serie de aspectos formales.

Rodriguez y Rodríguez, también hace su aportación al análisis de materiales didácticos aunque no sea con un esquema concreto ya que él hace referencia a los guiones de Martínez Bonafé y Parcerisa anteriormente expuestos en el programa de su asignatura, Diseño y evaluación de materiales didácticos (Planificación y Desarrollo de la Formación) que imparte desde hace unos años en la Universidad de Santiago de Compostela.

Pero entre la diversidad de investigaciones prácticas realizadas por el autor, quisiéramos resaltar aquí la: GUIA DE OBSERVACIÓN DE LA "SEMANA DE LOS MATERIALES" en el artículo titulado: Las prácticas escolares: una oportunidad para reflexionar sobre el papel de los materiales curriculares en la escuela. Utilizado para realizar el seguimientos de unos materiales curriculares en el desarrollo de una unidad didáctica.

De donde nosotros nos hemos apropiado de los siguientes aspectos que proponen en el guión: el más importante es el de la contextualización- descripción de la unidad didáctica, el título... que introduciremos en la parte superior de las fichas de análisis.

Este fue un guión de observación que nos sirvió de modelo para estructurar nuestros interrogantes a la hora de analizar las cuestiones referentes a las distintas categorías, pero sobre todo, para organizar el pensamiento a la hora de redactar el informe final de cada uno de los materiales ayudados de ese diario-reflexivo al que apunta el autor, que para nosotros fueron las fichas de análisis y ese mini-reportaje fotográfico que a nosotros nos dio las pistas necesarias para recoger las ilustraciones, fotografías, dibujos e imágenes y analizarlos del mismo modo que hacíamos con los textos.

A modo de resumen de cómo analizar materiales didácticos después del recorrido realizado por las diferentes investigaciones, nos quedamos con la sugerencia

de Parcerisa (2003), a evaluar se aprende evaluando y aunque es preferible partir de un modelo, pero desengañémonos, ninguno hará el trabajo por nosotros. Solo la práctica del proceso de evaluación hará que este nos sea más fácil. Así pues y tomando sus recomendaciones creamos nuestro propio instrumento de evaluación y comenzamos.

### **3.3.- La Educación para el desarrollo en los materiales editados por las ONGD.**

#### **3.3.1. Nuestro punto de partida**

Como ya analizamos en el trabajo de DEA<sup>21</sup> además de toda una serie de investigaciones que hemos ido señalando a lo largo de este estudio, lo que venimos manifestando hasta el momento es que los materiales tradicionales no parecen recoger entre sus páginas (en su currículum), los principios propuestos por la E.D., por ello planteamos la siguiente investigación, para ver en qué medida los materiales editados por las ONGD si lo hacen, tratando de abordar este objetivo central del que habla Pérez Gómez (1999) en el siguiente estudio:

El objetivo central en la escuela educativa contemporánea no puede ser el aprendizaje de las disciplinas, sino su utilización como herramientas privilegiadas para que los individuos reconstruyan progresivamente y de forma reflexiva sus modos espontáneos de pensar, sentir y actuar, su cultura experiencial. El currículo disciplinar y la obsesión academicista deben sustituirse en la escuela por un currículo basado en problemas y organizado en diferentes proyectos de trabajo, interpretación y experimentación. (p. 90)

#### **3.3.2. Edición de materiales por parte de las ONGD.**

Las ONGD como parte de sus campañas de sensibilización hace ya algunos años, vienen trabajando en distintos aspectos; entre los cuales destacamos el uso de las nuevas tecnologías de la información para la creación tanto de redes que ofrecen recursos a los docentes como aquellas que fomentan el intercambio entre ellos y sus centros... además de ofrecerles cursos o talleres de formación. Otro de los aspectos importantes en los que se centran las ONGD que colaboran en el ámbito educativo es en la difusión de materiales y la labor que realizan con ellos en las aulas, dichos textos son el pretexto para organizar sesiones tanto con los estudiantes, los docentes como con sus

---

<sup>21</sup> Esplugues Cebrián, Marta. (2010) *La inmigración y las culturas latinoamericanas en los libros de texto españoles: un estudio cultural y pedagógico*. D.E.A. defendido en la Universidad de Valencia. Director: Jaume Martínez Bonafé

familias... A continuación mostramos algunos ejemplos concretos de los proyectos y experiencias puestas en práctica por las ONGD que se incluyen en la presente investigación.

Estos materiales en general se caracterizan por dar a conocer realidades sobre todo del Sur como se puede ver en la interpretación de los resultados de la investigación, y la mayoría responden a campañas puntuales como las de ODM o a cualquier otro proyecto avalado por ayudas y subvenciones tanto estatales como europeas. Los documentos seleccionados para esta investigación, están pensados para la intervención en el aula y van desde los que fomentan el trabajo de lápiz y papel hasta otros donde las tecnologías son su punto clave como veremos en las conclusiones.

La clasificación propuesta atiende a la filosofía que promueve la ONGD, o como apuntamos en el capítulo dos, según su pertenencia a una u otra línea de actuación. Así pues, en primer lugar destacaremos aquellas ONGD que tienen una mirada más asistencialista (ayuda en emergencias, proyectos sociales...) y que suele coincidir con aquellas organizaciones pertenecientes a órdenes religiosas que realizan dichas sesiones mayoritariamente en sus redes de centros privados y/o concertados como en los casos de:

**Jóvenes y desarrollo:** ONGD salesiana, que tiene en marcha las siguientes propuestas.

Aulas en Acción es un ambicioso proyecto, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en la modalidad de Convenios, cuyo objetivo es lograr el compromiso de los centros educativos para formar ciudadanos responsables y críticos con el mundo que les rodea, así como una mayor implicación de la comunidad educativa - alumnado, profesorado y familias- en la vida ciudadana, en sus diferentes niveles, desde lo más local a lo más global, con el fin de construir un mundo más justo y mejor para todos y todas.

A su vez, la Red de Educadores es un espacio de encuentro virtual en el que los/as participantes comparten, crean y renuevan ideas, inquietudes, recursos, y herramientas para trabajar temas de educación para el desarrollo y participación social dentro del ámbito educativo, tanto formal como no formal.



**Intered**, es una ONGD promovida por la institución teresiana.

Desde esta visión organizan acciones a través de campañas y programas educativos dirigidos a profesorado, alumnado, jóvenes y adultos interesados en hacer un mundo más justo y más humano. Se trata de una apuesta institucional en la que se involucran personas de sus sedes sociales, delegaciones y comités y un significativo volumen de recursos.

**Entreculturas**: promovida por los Jesuitas, que consta de una amplia red trabajan incluso de modo virtual.

REDEC ofrece un portal específico para cada grupo de la comunidad educativa, además de una plataforma de formación a distancia:

REDEC Centros: Un espacio donde encontrarnos y hacer visible el trabajo de tantos centros escolares y entidades educativas que incluyen la educación para la solidaridad en sus proyectos educativos.

REDEC Red de Jóvenes: Portal orientado al proyecto Red Solidaria de Jóvenes de Entreculturas, en el que participan jóvenes de 12 a 18 años

REDEC Educadores y educadoras: Crea espacios, presenciales y virtuales, para compartir los retos, oportunidades y dificultades de la apasionante tarea de educar para la solidaridad y la justicia. Encuentros presenciales en distintas comunidades autónomas, redes sociales virtuales, cursos de formación presenciales y on line...

REDEC Familias: Ideas de ocio, juegos, lecturas, recetas de cocina...y un montón de cosas más para vivir en casa la solidaridad y contribuir a mejorar nuestro mundo.

REDEC Miniverso: Portal dedicado a niños y niñas de 3 a 12 años.

REDEC Formación: Plataforma de formación a distancia en temas de Educación para el Desarrollo.

Por otra parte, se encuentran las ONGD que plantean una mirada más reivindicativa (justicia social, igualdad...) como pueden ser las nacidas de los sindicatos entre otras:

**Pau y Solidaritat (CC.OO)** actualmente, en la educación formal anteponen el trabajo con el profesorado:

Realizando acciones en centros educativos: apoyando al profesorado para que la ED se pueda incorporar al proyecto educativo de centro, formulando objetivos y contenidos desde diferentes áreas curriculares y con estrategias metodológicas específicas...

Además de realizar: cursos de formación, talleres, seminarios, charlas... pluralidad de acciones con escuelas de magisterio, escuelas de verano sindicales y movimientos de renovación pedagógica, formación de los departamentos de E.D. de la red de Paz y Solidaridad, participación en los grupos de educación de la coordinadora de ONGD en los ámbitos de formal, etc.

Tienen un grupo que se dedica a la elaboración de materiales didácticos, que utilizan formatos TIC (CD multimedia, plataformas web online de tele formación, teatro, cuentacuentos, exposiciones, vídeo) probados previamente a su edición definitiva en centros educativos y en colaboración con educadores que realicen materiales didácticos de este ámbito.

**ISCOD-UGT-PV** lleva a cabo por una parte proyectos de Educación en Valores y de Sensibilización dirigidos tanto a docentes y niñas y niños a través de la difusión de material educativo y la impartición de talleres en institutos y escuelas; Por otra parte y para llegar a la sociedad en general desarrolla acciones de comunicación y trabajo con los medios a través de la creación y difusión de documentales, la producción y difusión de programas de radio de producción propia, la difusión de notas de prensa y el uso de otros canales y soportes como exposiciones, debates, participación en campañas como Pobreza Cero, o la Campaña Ropa Limpia y otros foros y jornadas de formación.

Y por último, señalar aquellas ONGD, que se definen a sí mismas como aconfesionales y apolíticas que podrían entrar también dentro de esa segunda línea de actuación:

El ejemplo de **Jarrit** que es una asociación mixta, donde conviven y trabajan migrantes y autóctonos desde el respeto y la diversidad. A nivel educativo trabajan con proyectos los cuales se componen de dos fases: En primer lugar, el trabajo en el aula con material didáctico donde el profesorado es clave para introducir los conceptos que se trabajan. Y en segundo lugar, talleres o exposiciones talleres donde un equipo de

guías de diferentes orígenes lleva al alumnado a sumergirse en los conceptos y valores trabajados a través de objetos, imágenes, espacios ambientados.

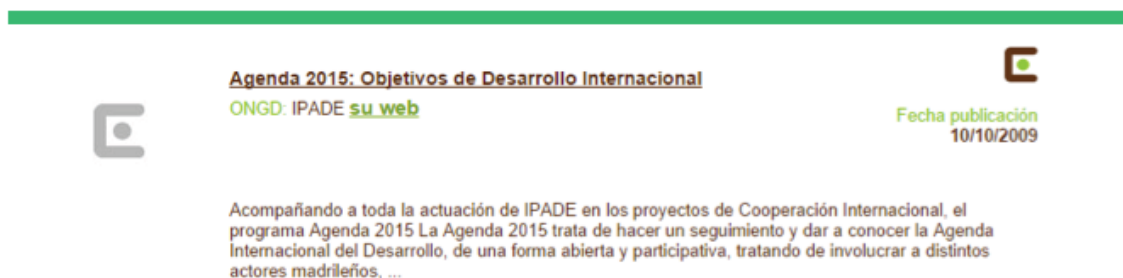
**Intermón Oxfam**, es otra ONGD que ha creado una Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global formada por un colectivo diverso de educadores y educadoras, pertenecientes a diferentes comunidades autónomas de todo el territorio español, que apuestan por una escuela comprometida con la construcción de una ciudadanía global responsable con la humanidad y el planeta.

Kaidara es el portal de la Red y ofrece al profesorado recursos educativos para el trabajo y la incorporación de la Educación para una ciudadanía global en su práctica docente, tanto en el aula como en el centro, así como propuestas y recursos.

Conectando mundos es otra propuesta educativa telemática dirigida a alumnado de 6 a 17 años de diferentes realidades culturales, económicas y sociales, en la que participan centros de todo el mundo. Un espacio alternativo para la participación y el intercambio que permite trabajar desde dos vertientes complementarias: presencial en clase y virtual (TIC). Toda la información aquí expuesta está extraída de sus web recogidas en la web grafía.

Además de este recorrido por los distintos proyectos, la web de la coordinadora de ONGD Valenciana nos ofrece un listado de campañas y experiencias que realizan estas ONGD, donde hacen uso de los materiales editados por ellas mismas, de entre las cuales nos gustaría destacar las siguientes ya que pertenecen a algunas de las ONGD que forman parte de nuestro estudio. Y que se encuentran recogidas en la **Figura III.3**.

**Figura III.3.-** Campañas y experiencias recogidas en la web de la CVONGD.





### **Campaña educativa Ciudad Planeta**

ONGD: Fundación Entreculturas [su web](#)

**Temáticas:** Interculturalidad, Género, Derechos humanos, Globalización e interdependencia, Cooperación y desarrollo, Educación para el desarrollo, Ciudadanía cosmopolita, Inclusión/exclusión, igualdad, solidaridad, participación, justicia social y equidad

**Público destinatario:** Primaria (6 a 12 años), Público en general, Bachillerato y ciclos formativos (16 a 18 años), Educadores/as, Infantil (3 a 6 años), Secundaria (12 a 16 años), Universidad, Familia/Ámbito doméstico

Campaña educativa de Entreculturas que durante tres cursos apoya a los centros escolares y entidades educativas en la puesta en marcha de proyectos para desarrollar el sentimiento de pertenencia a la familia humana y al mundo como comunidad global. Con ello se pretende favorecer que niños, niñas, adolescentes ...



Fecha publicación  
20/1/2010

### **Soñando Juntos a través de la expresión corporal**

ONGD: Save the Children [su web](#)

Realización de una actividad de un mimo que facilite la reflexión de los niños, niñas y adolescentes que asistan a la actividad sobre el significado de las diferencias interculturales y la riqueza que ellas encierran, más allá de estereotipos negativos e intentando superar éstos. Actividad para la Fira ...



Fecha publicación  
10/10/2009

### **Encuentros Formativos con Profesores**

ONGD: JOVENES Y DESARROLLO [su web](#)

Encuentros con educadores para impartirles charlas sobre Educación al Desarrollo, nociones del ámbito de la Cooperación y otras cuestiones sobre solidaridad.



Fecha publicación  
10/1/2009

Fuente: [www.cvongd.org](http://www.cvongd.org)

Y por último, quisiéramos apuntar el dato del IV Congreso de E.D realizado en Vitoria- Gasteiz, donde en el laboratorio de proyectos titulado: *Movimiento por la educación para la ciudadanía global*, las ONGD participantes:, Intermón Oxfam, Entreculturas, Alboan e Intered, presentaron la creación de su reciente consocio mediante un convenio con la AECID, para colaborar conjuntamente durante 4 años, en todo este tipo de cuestiones de sensibilización educativa.

Nos pusimos en contacto con los técnicos de las ONGD implicadas por vía mail y esta ha sido la respuesta obtenida.

...de momento no hay mucha información escrita sobre el convenio ya que estamos en fase de identificación y la formulación definitiva no se entregará hasta el 30 de noviembre. Yo creo que lo más interesante del convenio está por venir y dará sus frutos en los próximos cuatro años. Irene Ortega. Entreculturas.

Con estas palabras es con lo que nos quedamos, las ONGD siguen caminando hacia delante aunque a paso lento, y la edición de materiales y los proyectos educativos a día de hoy son un hecho, lo único que hace falta es darles más difusión y hacer uso de ellos desde nuestro modesto punto de vista.

### **3.3.3. Nuestra selección para el análisis.**

Para realizar esta investigación y tras conocer las ausencias y deficiencias que sustentan los textos escolares como hemos argumentado líneas más arriba, pues siguen sin adaptarse ni responder a las nuevas necesidades e inquietudes del momento, encontramos otro tipo de materiales editados por: colectivos de profesores, MRP, sindicatos y ONGD con temáticas específicas relacionadas con la E.D, y decidimos comenzar a recopilar algunos de ellos, en concreto los de las ONGD, ya que habían sido creado específicamente con el objetivo de ser utilizados en sus campañas de sensibilización con estudiantes en los centros escolares y en su trabajo de formación con los docentes como explicamos en el epígrafe anterior.

Finalmente, seleccionamos un total de 19 materiales pues de las 36 ONGD que se inscriben dentro del grupo de educación de la Coordinadora Valenciana de ONGD, no todas ellas editan materiales de las características que nos interesan para el presente estudio, como se puede leer con más detalle en el capítulo de metodología.

El estudio que proponemos, pretende fomentar entre los docentes una visión más crítica de los textos, ya que estos se convierten en el amigo inseparable de los maestros a lo largo de todo el curso escolar, es por ello que entendemos que su elección debería ser muy cuidadosa. Nosotros, también somos de la opinión, que como docentes, deberían de plantearse las alternativas existentes a los libros de texto como complemento a estos, para reforzar aquellos aspectos donde el libro no está suficientemente desarrollado, como pueda ser el acercamiento a temáticas propias de la E.D. que aquí nos ocupa.

### **3.4.- El problema de investigación.**

Llegados a este punto, nos enfrentamos a la formulación del problema de investigación:

Sabemos que, desde hace tiempo, una potente red de ONGD viene editando materiales y recursos para contribuir al currículum escolar con los contenidos y valores propios de la Educación para el Desarrollo. Nuestro problema es preguntarnos por esos contenidos y esos valores, tratando de poner en relación la propuesta de los materiales analizados con las diferentes etapas discursivas por las que viene atravesando la E.D.

Este problema se concreta mejor si especificamos los siguientes propósitos:

En primer lugar, rescatamos el carácter estratégico del material curricular para la concreción y desarrollo del currículum, de ahí la relevancia de su análisis, recuperando las aportaciones de autores como Apple, 1995; Gimeno Sacristán, 1991; Martínez Bonafé, 1995; 2002; y Martínez Bonafé Y Rodríguez Rodríguez, 2010.

En segundo lugar, queremos problematizar varias cuestiones presentes en dichos dispositivos curriculares:

- Por una parte, observaremos cómo se concretan cada una de las temáticas que definen y dan especificidad al campo de la Educación para el Desarrollo. ¿De qué hablan las ONGD a través del material editado, cuando mencionan el medio ambiente, la cuestión de género, la multiculturalidad o una economía solidaria...?

- Por otra parte, examinaremos el enfoque pedagógico y didáctico implícito en el material editado. ¿Desde qué pedagogía, con qué enfoque curricular se diseñan y desarrollan las propuestas educativas de Educación para el Desarrollo, cuando se ponen en forma de material didáctico? Desde autores como Stenhouse 1984; Gimeno Sacristán 1988 o Tadeu da Silva 2001, sabemos que el texto curricular cobra formas distintas según las miradas más amplias que sobre la sociedad, el sujeto, el conocimiento y la historia se tengan, y sobre el papel que juega en esos campos la educación.

- Y por último, cómo se concretan esas propuestas educativas relacionadas con las diferentes etapas del discurso de la E.D., tal como ese discurso lo hemos venido analizando especialmente desde el trabajo de Celorio y López de Munain (2007).

Por ese motivo, nos preguntamos sobre el modo en que organizaciones sensibles y comprometidas con las políticas de reconocimiento cultural e igualdad social se enfrentan al discurso didáctico y las innovaciones que le acompañan. Nos preocupa la posibilidad que, defendiendo posiciones progresistas en los ámbitos socio-culturales, se desarrollen estrategias didácticas menos avanzadas en el plano pedagógico. Como ya ha sido analizado en Martínez Bonafé (2002) el cuestionamiento de determinado material didáctico para el desarrollo curricular (por ejemplo el libro de texto) es la consecuencia coherente en el plano pedagógico de una posición socialmente crítica en el más amplio campo social. ¿Cómo, entonces, se responde en el interior de organizaciones socialmente comprometidas a las traducciones curriculares que defienden e implementan?

Tras redactar este capítulo, y habiendo propuesto en él nuestro problema de investigación, nos mueve el deseo de actuar conforme a los principios de la Educación para el Desarrollo, entendida, como un proceso educativo de medio-largo plazo que pretende generar conciencia crítica sobre la realidad mundial, facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. Una educación que nos facilite las herramientas para la observación crítica y la sensibilización, no solo de los estudiantes, sino para ayudar también a los docentes desde su formación inicial, a las familias y a los distintos colectivos sociales, con el fin último de concienciar a estos nuevos sujetos, ciudadanos globales, a ser críticos con la actual situación social y afrontar del mejor modo posible los problemas que de ella se desprenden. Además de desarrollar las estrategias necesarias para la acción colectiva, la participación y la incidencia política.

# CAPÍTULO IV

Diseño y metodología  
de la investigación.





Las pedagogías críticas pretenden un profesorado que actúe como sujeto activo histórico capaz de crear en la específica y concreta polis de la escuela formas de relación política y pedagógica igualitarias que sirvan como laboratorio de la democracia radical. Esto supone empoderamiento de una asociación entre iguales que, en la reflexión y el diálogo sobre las prácticas, desarrollan su propio conocimiento profesional práctico y una teoría política y pedagógica sobre el sentido y la función social de su profesión. Martínez Bonafé, J. (2013, p.27)

A lo largo de este capítulo, nos proponemos dar cuenta de diferentes cuestiones. En primer lugar, nos parece que no se puede hablar de la investigación sin hacer mención a la experiencia personal de la investigadora que la ha hecho caminar hacia el problema de investigación. Es preciso, además, un análisis de la cuestión, donde indagaremos sobre estudios e investigaciones que con preocupaciones cercanas a las nuestras se han realizado con anterioridad. En segundo lugar, llegados a este punto, se hace necesario hablar de: la elección de la epistemología de investigación, del método e instrumentos seleccionados para el desarrollo de la tesis en relación a la formulación del problema, las preguntas y objetivos que nos hemos propuesto alcanzar. Y para finalizar, señalaremos las limitaciones de la investigación.

En la siguiente página presentamos la **figura IV.1.** a modo de resumen esquemático de lo que será todo este capítulo.

#### **4.1.- La experiencia personal. El camino subjetivo.**

Tal vez mi relación con el mundo de los movimientos sociales y las ONGD, comenzó como un altruismo indoloro, como tantas otras personas que se hacen socias de una ONG, en mi caso, de Cruz Roja pagando rigurosamente una cuota, pero sin actuar activamente en un voluntariado... en aquellos momentos, mi experiencia personal nada tenía que ver con el problema de investigación de esta tesis doctoral, pero los pequeños pasitos que fui dando, me fueron acercando y dirigiendo al camino en el que ahora me encuentro.

Mi verdadera motivación comenzaría a mi paso por las aulas de magisterio, donde disfruté de una experiencia muy gratificante, desde la asignatura de didáctica general en la que Carme Santacruz nos mostró otros modos distintos de enseñar, diferentes a las pedagogías tradicionales, leyendo a: Freinet, Freire o Gonzalo Anaya entre otros, y aprendiendo de un modo cooperativo mediante trabajos en pequeño grupo, puestas en común ... pero al llegar a las aulas a hacer las prácticas, te das cuenta

que muchos docentes siguen aferrados a los libros de texto y a las actividades de lápiz y papel y te decepcionas.

**Figura IV.1.-** Proceso metodológico.



Fuente: Elaboración propia.

Es por ello, que mi gran preocupación siempre se ha centrado en torno a nuevas pedagogías, alternativas innovadoras... pues ya desde mi estancia en el Colegio Mayor “La Coma”, me comprometí con el barrio ayudando a los alumnos del colegio con clases de apoyo escolar, talleres, escuela de verano... y me di cuenta como aquellos libros con los que trabajaban nada tenían que ver con la realidad de estos niños y niñas de diferentes etnias, culturas o religiones, y comencé a apasionarme por esa *Crítica a la uniformidad cultural* de la que habla Martínez Bonafé (2013):

... Lo que pasa en las escuelas responde a una compleja relación multicultural, en la que la diferencia se muestra tanto en el ejercicio y relaciones de poder, como en los conflictos y luchas por el derecho a la identidad. La obsesión por la uniformidad lingüística y cultural (en ocasiones también religiosa) es una forma de poder frente a los grupos oprimidos que han hecho de su diferencia una forma de combate contra la opresión. (p.29)

En la búsqueda por encontrar modelos pedagógicos diferentes en las aulas, me encontré con Gençana, una cooperativa de maestros donde conocí un tipo de escuela diferente, ya que trabajaban siguiendo las directrices de las técnicas Freinet, y esto me animó a volver a la Universidad y licenciarme en psicopedagogía, donde conocí a Isabel Gallardo que me hizo comprender que podía convertirme en ese “mago sin magia” del que nos habló en su asignatura. Surgiendo así años más tarde la idea de poner en marcha el proyecto de revisar los textos escolares desde una perspectiva crítica: *La inmigración y las culturas latinoamericanas en los libros de texto españoles: un estudio cultural y pedagógico.*”, Que fue mi trabajo de investigación leído en septiembre de 2010.<sup>22</sup>

Tras conocer las ausencias y deficiencias que estos planteaban, me animé a investigar otro tipo de materiales y así es como di con la potente red de ONGD que hay en nuestra comunidad, que edita materiales y recursos para contribuir al currículum escolar con los contenidos y valores propios de la Educación para el Desarrollo y se me abrió un gran campo de observación y un nuevo reto al que enfrentarme.

Pues es un hecho que los materiales utilizados en las aulas tienen un carácter estratégico para la concreción y desarrollo del currículum por ello sería recomendable

---

<sup>22</sup> Esplugues Cebrián, Marta. (2010). *La inmigración y las culturas latinoamericanas en los libros de texto españoles: un estudio cultural y pedagógico*. D.E.A. defendido en la Universidad de Valencia. Director: Jaume Martínez Bonafé.

que manifiesten diversidad de perspectivas y puntos de vista, que no presenten una sola visión como la verdad absoluta y ahí es donde los textos de las ONGD aportan su granito de arena con otras miradas. Además plantean temáticas que definen y dan especificidad al campo de la Educación para el Desarrollo como: el medio ambiente, la cuestión de género, la interculturalidad o una economía solidaria... todas ellas presentes en la vida diaria de nuestros estudiantes.

Esta investigación nos permitirá proponer que es posible la utilización de otro tipo de materiales y confirmar si estos son ciertamente o no distintos a los ya hegemónicos libros de texto, teniendo en cuenta que están editados por organizaciones sensibles y comprometidas con las políticas de reconocimiento cultural e igualdad social.

A modo de resumen, y tras mis años de experiencia con alumnos tan diversos, es cuando reflexionando sobre estas cuestiones, te das cuenta que en una sociedad globalizada como la que vivimos, la educación debe traspasar las fronteras de las escuelas y desarrollarse en otros muchos ámbitos de la vida cotidiana, es por ello que se hace necesario trabajar con otro tipo de materiales, como los editados por las ONGD, para sensibilizar a los estudiantes en las temáticas propias de la E.D. Cuestión esta con la que me siento identificada en gran medida, pues creo que desde mi puesto de trabajo, puedo desempeñar una buena labor social, dando a conocer estos temas tan de actualidad con este otro tipo de materiales.

Este sentimiento que yo he tratado de plasmar en las líneas anteriores, lo recogen muy bien Nieves Blanco y Remei Arnau (2011) afirmando que "... no basta con una comunidad del actuar, hace falta una comunidad del saber. Se dice que las maestras no escriben, no dan a conocer lo que hacen, no comparten con otras y con otros lo que hacen y lo que piensan, sus hallazgos y sus invenciones." (p.4). Mi propósito es, que los hallazgos de esta investigación puedan ponerse en práctica en las aulas y favorecer el trabajo de otros docentes.

Y por último, para concluir con este epígrafe, me gustaría dejar constancia que la presente investigación, puede ayudar también a las ONGD a abrir nuevos procesos de reflexión sobre el modo en el que diseñan y presentan sus materiales, para uso tanto de maestros como estudiantes. Tal vez esto les haga plantearse posibles reuniones con educadores o investigadores en la materia que hagan uso de ellos y puedan hacerles sus sugerencias al igual que nosotros enunciaremos aquí las nuestras.

## 4.2.- El estado de la cuestión.

Siguiendo en esa línea, sobre las actuaciones de los movimientos sociales, las ONGD... y sus proyectos educativos de cambio por una parte, y atendiendo a las dudas que nos asaltaban ante nuestro problema de investigación por otra, pasamos a indagar como se hallaba el mapa de investigaciones en torno a la temática que nos ocupa.

Es por ello, que antes de comenzar con nuestra tesis realizamos un primer acercamiento para verificar si era o no relevante el tema de la investigación al que nos enfrentábamos. Lo cual ratificamos al observar que no habían muchas investigaciones escritas sobre materiales curriculares de E.D. en las bases de datos disponibles, aunque sí aparecía más literatura sobre tesis doctorales que analizaban los libros de texto de diferentes etapas educativas. Como los que citamos a continuación: Fernández, Adriana. (2002) o Muñoz Jordán, Andrés. (2004).

Esto nos hizo pensar que estábamos en el buen camino, pues el análisis de materiales es un tema importante sobre el cual se ha investigado mucho, incluso encontramos un ejemplo de una investigación que ya añadía la temática de la E.D. pero de nuevo en libros de texto, es el caso del trabajo de Ortega Gaité, Sonia; Tejedor Mardomingo, María & Ruiz Ruiz, Elena (2012). *Análisis de la Educación para el Desarrollo en los manuales de Educación para la Ciudadanía de Educación Secundaria Obligatoria*. Pero la investigación que ahora proponemos, aún va un paso más allá, pues planteamos el análisis de materiales alternativos a los textos tradicionales, un nuevo campo aún por descubrir.

Para mostrar nuestros hallazgos, en primer lugar, hicimos una revisión de Tesis doctorales, Diplomas de Estudios Avanzados (D.E.A) y Trabajos Fin de Máster (T.F.M.), además de diversos artículos científicos.

### 4.2.1.-Tesis doctorales.

Y a continuación, y para comenzar, en la **Tabla. IV.1**. Mostramos un resumen de las Tesis doctorales por orden alfabético, donde revisamos las tesis con temáticas similares a la nuestra en los bloques: Ciencia y conocimientos. Investigación cultural y humanidades; Enseñanza primaria y secundaria y Educación, formación y tiempo libre. Además de otras que hemos conocido a través de referencias personales.

**Tabla. IV.1. Investigaciones contextualizadas: Tesis Doctorales**

AUTOR Y AÑOS DE PUBLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	TUTOR. UNIVERSIDAD.	TEMA DE LA INVESTIGACIÓN
Martínez Scott, Suyapa. (2014)	Tesis doctoral Universidad de Valladolid. Luis Torrego Egido y Roberto Monjas Aguado.	La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura de Educación por la paz y la igualdad.
Martínez Alegría, Noelia. (2013)	Tesis doctoral Universidad Pública de Navarra. Berruezo Albéniz, Reyes.	De la cooperación a la educación para el desarrollo. Antecedentes y perspectivas futuras en la Universidad Pública de Navarra.
Espinosa Aros, Olga. (2011).	Tesis doctoral Pontificia Universidad Católica de Chile. Dra. Claudia Matus Cánovas.	Arqueología del discurso de las competencias en la formación inicial docente.
Noguera Juárez, María del Pilar. (2010).	Tesis doctoral Universidad de Granada. José Antonio Ortega Carrillo y José Luis Villena Higuera.	Análisis de la enseñanza del Español para Inmigrantes Adultos Magrebíes en la Provincia de Granada. Elaboración de un Método de Español Básico.
Arasanz i Maydas, Antoni. (2009).	Universidad internacional de Cataluña. Albert, Arbós Bertrán.	L'educació en drets humans és un dret humà.
Limorti Payà, Paül. (2009).	Tesis doctoral Universidad Jaume I de Castellón. Vicent Salvador Liern.	El tractament dels continguts curriculars de literatura en els llibres de text de l'assignatura valencià (1982-2008).
Marín Gómez, Isabel. (2007).	Tesis doctoral Universidad de Murcia. Encarna Nicolás Marín.	Asociacionismo, sociabilidad y movimientos sociales en el franquismo y la transición a la democracia, Murcia. 1964-1986.
Vallory i Subirà, Eduard. (2007).	Tesis doctoral Universidad Pompeu Fabra. Requejo Coll, Ferran y Tubella i Casadevall, Imma.	L'educació en la ciutadania global. Estudi sobre els fonaments ideològics, el desenvolupament històric, la dimensió internacional i els valors i practiques de l'escoltisme mundial.
Sidi Mohamed, Omar. (2006).	Tesis doctoral Universidad Jaume I. Vicent Martínez Guzmán.	Los estudios post-coloniales: hacia un nuevo proyecto para la crítica y la transformación cultural.
Muñoz Jordán, Andrés. (2004).	Tesis doctoral Universidad de Valencia. Jaume Martínez Bonafé.	Marroquíes en los libros de texto de la educación secundaria obligatoria (ESO): valores sobre la heterogeneidad cultural en educación.
Fernández, Adriana. (2002).	Tesis doctoral Universidad de Valencia. Jaume Martínez Bonafé.	La función del libro de texto en el aula. Hegemonía y control del currículum.
Traver Martí, Joan Andrés. (2000).	Tesis doctoral Universidad Jaume I. Rafaela García López.	Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario: Aplicación de la técnica puzzle de Arosón para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad.
Pareces Labra, Joaquín. (1998)	Tesis doctoral Universidad de Madrid. Carmen Alba Pastor.	Análisis etnográfico de los usos de recursos y materiales didácticos en educación primaria. Estudio de los casos de dos centros.
Saraiva Mendes, María Regina. (1991).	Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona. Roman Gubern.	El papel educativo de los comics infantiles: análisis de los estereotipos sexuales.

Fuente: <http://www.tdx.cat>

Algunas de estas tesis, nos sirvieron para definir conceptos claves a la hora de crear las categorías de análisis, como la de Suyapa Martínez (2014) que se focaliza en la asignatura de educación por la paz pero a nivel universitario, luego María Regina Saraiva (1991) nos aportaría la visión de la educación no sexista o Eduard Vallory i Subirà (2007), los temas de cultura de paz, derechos humanos y valores sociales. Antoni Arasanz i Maydas (2009) al igual que Eduard incide en el tema de derechos humanos. Y por último Olga Espinosa (2011), cuya investigación versa sobre la educación intercultural desde el campo de la música. En la tesis de Isabel Marín (2007) nos apoyamos para la redacción del marco teórico de los primeros capítulos relacionados con los movimientos sociales, el tejido social y las relaciones interculturales.

Mientras que la de Joan Andrés Traver (2000) nos resolvió el dilema entre el paradigma cuantitativo y cualitativo para nuestro posterior análisis. También tuvimos en cuenta como habían estructurado otros investigadores la cuestión metodológica especialmente el análisis de contenidos y de discurso, como fue el trabajo de Andrés Muñoz (2004). O el de Omar Sidi Mohamed (2006) que se centra en el análisis del discurso para analizar el post-colonialismo.

Además centramos nuestra búsqueda en el tipo de herramientas utilizadas como los modelos de ficha que también recoge la investigación de Regina Saraiva y Olga Espinosa, esta última además hace alusión en un momento de su informe al análisis de documentos.

Pero se echan en falta más investigaciones con temáticas relacionadas con la Educación para el Desarrollo, aunque poco a poco van apareciendo Trabajos Fin de Máster del Máster de Cooperación al Desarrollo con temáticas similares como apuntamos en la siguiente tabla.

#### **4.2.2.- Investigaciones de D.E.A (Diploma de Estudios Avanzados y T.F.M. (Trabajos Fin de Máster).**

También nos pareció interesante revisar otras investigaciones de D.E.A (Diploma de Estudios Avanzados y T.F.M. (Trabajos Fin de Máster), como presentamos a continuación en la **Tabla.IV.2.**

**Tabla.IV.2.** Otras investigaciones de D.E.A y T.F.M.

AUTOR Y AÑOS DE PUBLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	TUTOR. UNIVERSIDAD.	TEMA DE LA INVESTIGACIÓN
Nuño de la Rosa García, Sara. (2012).	T.F.M. Máster de Cooperación al Desarrollo. Universidad de Valencia (IIDL). Jaume Martínez Bonafé.	La danza del oprimido: una herramienta política para la participación juvenil y la transformación comunitaria.
Rovera, Anna. (2011).	T.F.M. Máster de Cooperación al Desarrollo. Universidad de Valencia (IIDL). Jaume Martínez Bonafé.	¡Desarrollemos nuestro futuro! Educación para el desarrollo: La educación transformadora.
Martínez Scott, Suyapa. (2011).	Trabajo de Investigación D.E.A. Universidad de Segovia. Luis Torrego Egido y Roberto Monjas Aguado.	La Educación para el Desarrollo y formación inicial del profesorado. Un estudio de casos.
De Castro, Ana. (2008).	Trabajo de Investigación D.E.A. Universidad de Valencia. Jaume Martínez Bonafé.	El discurso pedagógico en Harry Potter.
Pérez Sabater, Antoni. (1995).	Trabajo de Investigación D.E.A. Universidad de Valencia. Jaume Martínez Bonafé.	Libros de texto: control, industria y educación.

Fuente: Elaboración propia.

Por una parte, los trabajos de D.E.A. como el de Ana De Castro (2008), fue revisado con la intención de observar como había hecho la autora el análisis de contenido y posterior análisis de discurso con los libros de Harry Potter.

Y por otra parte, los T.F.M. aquí reseñados como el de Anna Rovera (2011) o Sara Nuño (2012) como comentábamos líneas más arriba, concretan la temática de la educación para el desarrollo, y nos sirvieron para ver qué aspectos se están trabajando en esta línea y darnos cuenta que nuestro trabajo puede ser innovador, pues hay diversas investigaciones sobre materiales didácticos en distintas áreas curriculares, pero no específicas en Educación para el Desarrollo como es el caso de la siguiente investigación.

#### 4.2.3.- Otras publicaciones (Libros y artículos de revistas científicas)

Por último, hicimos una revisión de distintos tipos de publicaciones como libros y artículos de revistas científicas. Y en esa búsqueda, tropezamos con la recopilación seleccionada por la revista Cuadernos de Pedagogía: Educar en sociedades pluriculturales. Coord. Xavier Besalú (2007).Barcelona. Wolters Kluwer España. Un texto que recoge hábilmente estudios en diferentes temáticas relacionadas con lo que



nosotros entendemos que es la Educación para el Desarrollo. Empezando por Otros pueblos, otras religiones, otras identidades, pasando por Desigualdad, exclusión y marginación social, hasta llegar a Currículo intercultural: objetivos, contenidos, valores, educación...

De entre todas las aportaciones, destacamos aquí aquellas que nos han ayudado a comprender mejor nuestras categorías de análisis. Desde recomendaciones cinematográficas como Ciudad de Dios de Fernando Meirelles (2002) donde muestra como sobreviven las minorías culturales en la ciudad de Rio de Janeiro, o la revista internacional sobre racismo *Race, Ethnicity and Education*, que nos da una visión de los análisis más actuales en esta materia.

Pasando por trabajos como:

-Gimeno Sacristán, José. (2001). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.

-Giroux, Henry A. (1996). Placeres inquietantes. Barcelona: Paidós Ibérica.

O los artículos científicos:

-Asociación de enseñantes con Gitanos. (2004). El tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto. Boletín del centro de documentación, nº 23, pp. 3-30.

- Besalú, Xavier. (2002). Un currículum intercultural. Diversidad cultural y educación. Síntesis, pp.43-72.

- Gimeno Sacristán, José. (1993). Currículum y diversidad cultural. Educación y Sociedad. Nº 11, pp. 127-153.

- Torres, Jurjo. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. Cuadernos de Pedagogía. Nº 217, pp. 60-66.

Hasta llegar a páginas web de interés como:

-[www.equintanilla.com](http://www.equintanilla.com). Que cuenta con diversos materiales educativos además de investigaciones del grupo.

www.edualter.org. Que recoge una base de datos con materiales didácticos en distintos formatos relacionados con la temática de la educación para el desarrollo y que ha sido el elemento clave para la creación de nuestras categorías de análisis.

A esta recopilación bibliográfica, hay que añadirle algunos artículos que destacamos a continuación, del número especial de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación y Orientación del Profesorado, dedicado a la temática de Educación al Desarrollo.

-Gómez González, Francisco Javier; Domenech Llorente, Esther & Carracedo Bustamante, María (2012). Propuesta metodológica para hacer un diagnóstico de la Educación para el Desarrollo. REIFOP, 15 (2). (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (01-03-13).

-Ortega Gaité, Sonia; Tejedor Mardomingo, María & Ruiz Ruiz, Elena (2012). Análisis de la Educación para el Desarrollo en los manuales de Educación para la Ciudadanía de Educación Secundaria Obligatoria. REIFOP, 15 (2). (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (01-03-13).

-Ruiz Varona, José Manuel & Celorio, Gema (2012). Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo. REIFOP, 15 (2). (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (01-03-13).

Además de otros estudios e investigación que se han realizado en temáticas similares y que nos servirán para el desarrollo de este escrito como son los siguientes:

-Fernández Alcalá del Olmo, M<sup>a</sup> José. (2011). Una visión de la educación ambiental a través de materiales curriculares: Análisis de contenido. Universidad de Málaga.

Este artículo nos ayudó a la hora de contextualizar teóricamente el capítulo de metodología, con sus aportaciones sobre análisis de contenido y sus ideas sobre los instrumentos metodológicos aplicables a nuestra ficha...

-Sow Paínos, Jadicha. Boni Aristizábal, Alejandra. y Cascant i Sempere M<sup>a</sup> José. (2011). *Cómo formar Ciudadanía Global desde el sistema educativo formal. Docentes y ONGD investigando cooperativamente.*

Este documento es una experiencia de trabajo cooperativo formado por profesionales de las ONGD que trabajan en E.D. para la ciudadanía global que tenían la necesidad e inquietud de compartir un espacio de reflexión junto a otros educadores y educadoras de la misma área. Y donde se plantearon posibles prácticas de ciudadanía global, además de la redefinición del concepto de ciudadanía global entre otras cuestiones.

-Rodríguez y Rodríguez, Jesús. Horsley, Mike. y V. Knudsen, Susanne. (2009). *International Conference on Textbooks and Educational Media.* Santiago de Compostela: IARTEM.

Este libro recoge las ponencias el 10º Congreso de IARTEM cuya idea principal era reunir trabajos relacionados con el concepto de globalización migraciones, a partir del cual debería surgir un nuevo concepto de “ identidad” a raíz de los nuevos entendimientos entre la ciudadanía. Y este interés de conocer a las diferentes culturas debería estar insertado en los libros de texto y los medios educativo al alcance de los docentes.

- Martínez, Valentí y Pérez, Otero. (2007). *Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional.*

El presente artículo nos presenta una investigación concreta con categorías sobre docentes, alumnos... que nos servirán para el bloque dos de nuestra clasificación categorial sobre: El análisis de la concreción y el desarrollo del currículum.

-Bravo Jáuregui, Luis. (1994). *Análisis de discursos. Pueblos indígenas, ambiente, educación rural, fronteras y el Amazonas venezolano en los discursos de los ministros de educación a partir de 1958.*

Este artículo nos propone como realizar la observación de los materiales mediante una matriz, cuestión que nosotros aplicamos a la hora de crear la ficha de análisis, y más tarde muestra el resultado del análisis mediante temas de

interés, cuestión que realizaremos nosotros en la interpretación de los resultados.

Y no podríamos cerrar este epígrafe sin hacer mención a las instituciones y entidades que realizan investigaciones sobre Educación para el Desarrollo. Para ello hemos decidido seguir de cerca la aportación de M<sup>a</sup> Jesús Usurralde (2011) que ha realizado un trabajo en el que recopilar información sobre todas estas organizaciones desde las cuales se fomenta el tema de la Educación para el Desarrollo, de entre las cuales, nosotros señalaremos las propias de nuestra Comunidad Autónoma, que nos servirán de referentes a lo largo de la investigación para poder contrastar informaciones.

En la Comunidad Valenciana, hay distintos Institutos y centros de investigación universitarios que se dedican a los estudios sobre cooperación y desarrollo como:

- La Fundación-*Patronat Sud-Nord*, de la Universidad de Valencia (<http://www.uv.es/~psudnord/>) ([www.uv.es/~psudnord/catedres/unesco.html](http://www.uv.es/~psudnord/catedres/unesco.html))

- El servicio de INFOSUD-Centro de Documentación de la Universidad de Valencia ([www.uv.es/infosud/](http://www.uv.es/infosud/))

- El centro de cooperación al desarrollo de la *Universitat* Politécnica de Valencia (<http://ccd.webs.upv.es/>)

- El Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local IDL (<http://www.iidl.es/home.asp>)

- En el caso de Castellón, ha de nombrarse la Oficina de Cooperació al Desenvolupament i Solidaritat de la UJI (Universitat Jaume I de Castellón) (<http://www.uji.es/serveis/ocds/>).

- Y en Alicante, además de la Unidad de Cooperación Internacional de la Universidad de Alicante ([www.ua.es/es/internacional/prog07/index.html](http://www.ua.es/es/internacional/prog07/index.html)) también destaca el Instituto universitario de Desarrollo Social y Paz (<http://iudesp.ua.es/es/>)

A este listado hay que añadir, en el caso de la Comunidad Valenciana, la gran función que viene desempeñando la Coordinadora de ONGD, sobre la que nos detendremos posteriormente. Ya que nos parece necesario destacar el trabajo que se lleva a cabo desde estas instituciones, donde profesionales formados en la materia, serán los que comiencen a encargarse de la gestión de sus proyectos. Además de la ciudadanía que se une a ellos para formar parte de estos proyectos de cooperación, en

esta lucha por la erradicación de la pobreza, el acceso a una educación y una salud universales..., Para ello las ONGD cuentan con distintas vías de participación, tanto con sus aportaciones económicas ya sean institucionales o particulares, además del trabajo altruista en la ciudadanía implicada.

Y ya a modo de resumen decir, que no hemos pretendido realizar un recorrido exhaustivo por trabajos e investigaciones realizadas. Las miradas sobre los textos arriba citados han sido fundamentalmente miradas de búsqueda y orientación para nuestro propio trabajo. Qué y cómo otros investigadores con preocupaciones cercanas a las nuestras han intentado resolver su problema de investigación, y cómo nosotros podemos ir un poco más allá, aportando una nueva contribución que amplíe las miradas existentes. Seguramente dejamos de citar trabajos relevantes y tal vez en el proceso de seguir buscando apoyos que nos ayuden a encontrar el rigor a nuestro propio trabajo, tropezaremos con fortuna con otras investigaciones ahora desconocidas para nosotros.

Llegados a este punto, no podríamos cerrar este epígrafe, sin antes poner sobre la mesa el interés académico que se desprende de la presente tesis doctoral, pues modestamente entendemos que dicha investigación se suma a una incipiente comunidad de discurso que empieza a preocuparse por la E.D. y queremos sumarnos a esa comunidad discursiva.

Pudiendo contribuir con las conclusiones de este documento a la reflexión de los docentes, otros agentes sociales... y esperamos que sea valiosa en cuanto a que trata de reconocer y poner de manifiesto una realidad todavía algo invisible para los poderes públicos como son las temáticas propias de la Educación para el Desarrollo. Además, desde nuestra práctica como docentes, reconocemos la dificultad a la hora de abordar ciertos temas sobre la inmigración, el género o el medio ambiente... pues los libros de texto suelen dar una sola visión sesgada de la realidad ante lo cual los materiales especializados de algunas ONGD nos podrían ayudar aportando otros ejemplos y otras opiniones.

Lo que nos proponemos es que se den a conocer estos materiales y puedan ser utilizados como herramientas de apoyo a los tradicionales libros de texto, como un material más como tantos otros que se encuentran en el mercado, sin imposiciones de ningún tipo, simplemente tratando de llevar a los docentes nuevas propuestas y alternativas para que sean siempre ellos, los que partiendo de la realidad de su aula

tengan la capacidad de elegir aquellos materiales que más se acerquen a lo que estén enseñando en cada momento, sin necesidad de seguir exclusivamente un solo texto omnipresente de principio a fin como recoge la cita de Martínez Bonafé (2013):

La omnipresencia del libro de texto como mediador hegemónico en el desarrollo curricular responde a ese modo socialmente interesado de entender las relaciones del sujeto con el conocimiento. Las propuestas curriculares de las pedagogías críticas, por el contrario, pretenden ser informadas por intereses emancipatorios, lo que constituye todo un programa de resistencia cultural y el ensayo de nuevos lenguajes y dispositivos para dar significación a las nuevas prácticas de transformación. (p.28)

Es por ello, que con este proyecto esperamos poder encontrar respuestas a algunas de nuestras dudas, que nos descubran esa otra realidad o verdad, como queramos llamarla, donde la diversidad cultural, sexual...sean temas tratados de modo abierto y sin tabúes, en definitiva esta nueva visión de la Educación para el Desarrollo, desde una visión descolonizada, desde la diferencia y sobre todo, teniendo en cuenta las distintas identidad de cada uno de nuestros estudiantes, como señala Martínez Bonafé (2013) en las siguientes palabras:

Crítica del esencialismo y la domesticación en el curriculum. Lo que se enseña en las escuelas no tiene por qué responder a una idea única, una verdad exclusiva, universal, esencial, de lo que es conocimiento socialmente relevante. Desde los textos y grabados que se mostraban en los primeros monasterios y catedrales hasta las actuales pizarras virtuales y otros dispositivos digitales, se ha considerado al currículum escolar como el texto que deposita el saber esencial e indiscutible con el que garantizar la reproducción social. Primero quiso ser un saber revelado; más tarde pretendió un saber demostrado. Y en todos los casos fue un saber fragmentado y dicotomizante, que alejaba vivencialmente la razón de la experiencia situada, afectiva y sentimental. (p.28)

### **4.3.- Planteamiento y metodología de la investigación.**

#### **4.3.1- Las preguntas de la investigación que nos llevan al problema.**

Las preguntas y preocupaciones de nuestra investigación, no Surgieron de la nada, sino que son fruto de nuestra experiencia personal, del análisis y de una investigación anterior<sup>23</sup>, tras la cual, fueron diversas las cuestiones que nos preocupaban

<sup>23</sup> Esplugues Cebrián, Marta. (2010) *La inmigración y las culturas latinoamericanas en los libros de texto españoles: un estudio cultural y pedagógico*. D.E.A. defendido en la Universidad de Valencia. Director: Jaume Martínez Bonafé

y nos asaltaron algunas dudas que más tarde nos plantearíamos en clave de tesis doctoral dando lugar a la formulación final como ya quedó expuesta en el tercer capítulo del presente trabajo.

Se trata de varias cuestiones, que nos generarán otros muchos interrogantes, que seguramente, nos acompañarán a lo largo del proceso de indagación, bien para ir resolviendo nuestras dudas iniciales o bien para abrirnos nuevos debates.

En primer lugar, rescatamos el carácter estratégico del material curricular para la concreción y desarrollo del currículum y nos preguntamos por los dispositivos curriculares que concretan las propuestas de Educación para el Desarrollo.

En segundo lugar, proponemos el análisis del material didáctico editado por las ONGD para observar cómo se concreta el discurso de estas organizaciones en relación con las diferentes etapas discursivas de la E.D.

Y en tercer lugar, nos preguntamos sobre el modo en que organizaciones sensibles y comprometidas con las políticas de reconocimiento cultural e igualdad social se enfrentan al discurso didáctico y las innovaciones que le acompañan. Centrándonos en las pedagogías renovadoras y progresistas.

#### **4.3.2.-Objetivos de la investigación.**

Nuestro punto de partida es la profundización en la comprensión de las llamadas sociedades capitalistas, sus consecuencias en este mundo global en el que vivimos (Beck, U. 2001; Chomsky, N. 2001) y las políticas públicas de resistencia mostradas por diferentes movimientos sociales y ONGD.

Nuestros objetivos, irán encaminados a:

- Seleccionar y analizar los materiales didácticos que la red de ONGD de la Comunidad Valenciana vienen editando para contribuir al currículum escolar con los contenidos propios de la E.D., sabiendo que situar la mirada en los dispositivos didácticos es un modo privilegiado de analizar las políticas de concreción del desarrollo curricular (Gimeno Sacristán, J. 1991; Martínez Bonafé, J. 2002; Martínez Bonafé, J. y Rodríguez Rodríguez, J. 2010).

- Cuestionarnos por esos contenidos, poniendo en relación las propuestas didácticas de los materiales analizados con las diferentes etapas discursivas por la que viene atravesando la E.D. (Celorio, G. y López de Munain, A. 2007).

- Siendo la comprensión de la desigualdad en sus diferentes formatos sociales (género, diferencia cultural y desigualdad social, medio ambiente...) un elemento nuclear en la ED, También queremos problematizar la forma en que se trabaja en los materiales seleccionados esta problemática, (Torrego, L. 1999).

- Finalmente, nos preocupa la orientación didáctica del material editado, posicionándonos en la hipótesis que una orientación socio-crítica en la finalidad y el contenido editado debe acompañarse de una orientación igualmente socio-crítica en su traducción o concreción didáctica. (M.R.P....)

- Estos objetivos nos sitúan ante el problema del análisis del discurso, es decir, nos preocupa que discurso social y qué discurso pedagógico y didáctico actúa de un modo implícito en la presentación del material editado.

#### **4.3.3.- Esquema de diseño metodológico.**

##### **4.3.3.1.-Teoría y método de la investigación.**

El término metodología en ciencias sociales se aplica a la manera de realizar una investigación, siendo nuestros objetivos y el problema de investigación, los que nos acerquen a elegir una u otra metodología, para tratar de dar respuesta a esas “preguntas” que hemos propuesto previamente o plantearnos nuevos interrogantes que nos abran el camino de una futura investigación.

Es por ello que planteamos una investigación cualitativa, ya que en ningún momento cuantificamos datos, sino que tan solo tratamos de comprender en profundidad la información reflejada en los documentos (ya fueran frases, fragmentos de textos, cuentos...) o la información gráfica (fotografías, ilustraciones...). A fin de conocer los diversos modos de trabajar la educación para el desarrollo.

Algunas características fundamentales de la investigación cualitativa (Taylor, S.J. y Bogdan, R. 1994) y el modo en que las concretamos en nuestra propia investigación son las que recogemos a continuación:



Es un análisis de tipo inductivo, lo cual permite que a partir de la observación repetida de los diversos materiales, seamos capaces de establecer características similares que están presentes o ausentes en los textos y extraer nuestras propias conclusiones. Una vez analizados todos los materiales, estaremos en condiciones de realizar dichas conclusiones en el siguiente capítulo.

Es holística, lo cual quiere decir, que no podemos analizar los materiales como un hecho aislado, sino que para ello, hemos de tener en cuenta quién forma parte de esa ONGD y está detrás de esa edición, que tipo de filosofía o intereses políticos defiende... cuestiones estas que abordaremos en cada uno de los informes de análisis de los materiales, que se pueden consultar en el Anexo, documento 2.

La investigadora deberá suspender o apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, ver las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobrentendido. Se realizará un análisis de contenidos de modo objetivo, extrayendo la información de los materiales, pasando posteriormente al análisis del discurso donde se podrá dar una visión más particular de los hallazgos.

Es reflexiva e interactiva, ya que deja libertad en este caso a la investigadora de pensar detenidamente a lo largo del proceso de análisis con la finalidad de obtener unas conclusiones, sin imponer visiones previas. Además está abierta a los cambios y modificaciones a lo largo del proceso, como es nuestro caso, donde la ficha de análisis ha sido modificada tras una fase de control con los primeros materiales.

Otro punto importante a tener en cuenta es la rigurosidad de las investigaciones cualitativas de las que habla Gustavo E. Fischman, (2014):

As in any other discipline, if qualitative researchers want to conduct educational policy-related studies that produce knowledge that is “warranted”, we must explore some aspect of the complex realities of educational settings using the most appropriate and effective techniques for the specific research questions and doing so in a competent manner.<sup>24</sup>, (pp. 8-9)

Tras asegurarnos que lo que pretendíamos realizar era un estudio de corte cualitativo, decidimos enmarcar la presente investigación dentro de la pedagogía

---

<sup>24</sup> Al igual que en cualquier otra disciplina, si los investigadores cualitativos quieren llevar a cabo estudios relacionados con las políticas educativas que producen conocimiento que es "justificado", debemos explorar algunos aspectos de las complejas realidades de los ajustes educativos utilizando las técnicas estadísticas más adecuadas y eficaces para unas preguntas de investigación específicas y hacerlo de una manera competente.

crítica, pues responde a distintas corrientes teóricas relacionadas con temas sociales, políticos y educativos como revela Francy Helena, Molina Arboleda (2011) en esta cita:

En la pedagogía crítica prevalece la dialéctica y la idea de que el conocimiento no es neutro sino que está determinado por una sociedad, de allí la importancia que ésta le da a las clases sociales, a las diferentes culturas y a la necesidad de superar la hegemonía de la clases social que domina y a la ideología que la apoya, busca entender las relaciones del poder y el conocimiento desde el papel que juega la educación en éste ejercicio. (p.5)

Pues como venimos argumentando a lo largo de todo el documento, nuestra intención es mostrar si los materiales respetan o no esas diferencias culturales y de clases sociales, todas ellas temáticas propias de la E.D. o por el contrario sigue predominando el eurocentrismo y los modelos de cultura dominante que tratan de educar a las minorías étnicas, cuya ideología la transmiten a través de los materiales que ellos mismos editan.

Para ello hemos seguido de cerca el trabajo de algunos autores como Giroux, Freire, Carr y Kemmis, Apple o McLaren, pues sus investigaciones han sido un referente a la hora de poner en práctica la nuestra.

Por una parte rescatamos los esfuerzos de Giroux (1996) en su análisis sobre las películas de Disney, que ayudarán a ilustrar cómo se puede realizar un tipo de análisis crítico como haremos en los informes de los 19 materiales analizados que se pueden consultar en el anexo documento 2 o en el resumen de estos que corresponde con el apartado de interpretación de los resultados que incluimos en el siguiente capítulo, trasladando así a los materiales didácticos lo que él realiza con el mundo cinematográfico. Un ejemplo muy ilustrativo lo encontramos en el film: *El libro de la selva*, donde Giroux señala de una forma muy sutil la diferencia de clase social realmente evidente entre los personajes. Los adultos fácilmente pueden trasladar estos estereotipos al mundo humano, donde la familia real sería la clase media alta, Blancos con un determinado nivel socio-cultural... mientras que a su lado, las hienas representan a las clases sociales más bajas, los suburbios de inmigrantes, los Negros, los latinos...

Otro de los ejemplos lo encontramos en la película de *Pocahontas*, donde el autor afirma que los personajes no terminan siendo felices y viviendo juntos, ya que son de culturas diferentes: él un británico de clase social acomodada que viaja a las indias a colonizar nuevos territorios y ella una indígena del lugar que rechaza su matrimonio

pactado con un miembro de su tribu cuando conoce al irresistible héroe que termina abandonándola y regresando a Inglaterra.

Giroux (2001) trabaja desde una nueva concepción de cultura, entendida esta como aquella que "... genera relatos, metáforas e imágenes para construir y ejercitar una poderosa herramienta pedagógica que influya en la concepción que las personas tienen de sí mismas y de su relación con los demás. "(p.141) la cultura ya no se ciñe a contenidos culturales que el currículum inserta en su quehacer cotidiano en las aulas, sino que va más allá, ahora los comics, la música rock, los videojuegos y otro tipo de materiales didácticos entre los que se insertan los editados por las ONGD...son otras formas de expresión que también pueden ser consideradas cultura y puestas en tela de juicio y de análisis por parte de los investigadores culturales, como es nuestro caso.

Pues al fin y al cabo, el currículum no es más que un reflejo de aquellas características culturales que los grupos en el poder ejercen sobre el resto de la población, cuando lo que en realidad debería recoger es esa singularidad de sus ciudadanos para que estos se educaran en un ambiente real de igualdad, tolerancia y respeto en el que van a tener que vivir como futuros ciudadanos.

En esa línea está el entendimiento del currículum del modo propuesto por "los estudios culturales" y el cual promueve (Giroux 1993; 1996) en su trabajo, la idea es educar de un modo interdisciplinario dentro de los límites que plantea el conocimiento oficial, promoviendo un análisis y metodología de trabajo críticas que favorezcan y refuercen las identidades individuales del alumnado. Y siguiendo a Giroux (2001) la educación:

... implica reconocer que la educación es inherentemente política porque es directiva y su objetivo es informar a personas aún incompletas de lo que significa ser un ser humano e intervenir en el mundo, ya que el ser humano siempre está condicionado por el entorno. La educación política defiende asimismo que las escuelas y otros foros culturales no pueden olvidar la situación sociocultural y económica, familiar y la comunidad a la que pertenece cada estudiante (p. 139)

Por otra parte, Freire (1970) ha supuesto para nosotros uno de los grandes referentes de la educación para el desarrollo, con sus conocimientos sobre la educación popular en Latinoamérica y con su idea de la participación democrática para que se produzca un cambio dentro de las aulas, entendiendo que la escuela no es un espacio físico, sino que va mucho más allá. Además, una de las preocupaciones de Paulo Friere,

era la de profundizar en las relaciones entre la pedagogía crítica y la construcción de la subjetividad democrática. Su enfoque se apoya en la creencia que: La educación nunca es políticamente neutra, es decir, la educación tiene su dimensión política, este hecho puede respaldar la transformación revolucionaria de las sociedades oprimidas y puede actuar para cambiar la situación. Es por ello que nuestro informe, indagará en la dimensión política que hay tras los materiales editados por las ONGD, para verificar esta idea del autor, que la educación no es políticamente neutra y dependiendo de las intenciones de las distintas publicaciones los conocimientos irán en una u otra línea editorial.

Otra de las ideas que retomamos de Freire, es la del diálogo como proceso educativo que implica la toma de conciencia y la adquisición de aprendizajes que proporcionan significados para una interacción positiva de cara al desafío de los problemas, es un núcleo común de conocimientos e intercambios de experiencias con la que llegan a la escuela o a cualquier acto pedagógico los educandos, padres y madres de familia, educadores... Para ello hemos insertado los distintos tipos de tareas dentro de la categoría de: cultura de paz, dando lugar a la creación de un clima apropiado para dicho aprendizaje distinto a la mayoría de nuestras situaciones educativas en la escuela, al plantearse soluciones predeterminadas donde hay expertos que dan respuestas a las preguntas que no se han hecho y cuyo trabajo es transmitir sus conocimientos a otra persona, como vienen haciendo los textos escolares.

Nuestra investigación tratara de ver si los materiales editados por las ONGD toman conciencia de esta nueva forma de educar basada en la pedagogía Crítico-dialógica y no en la pedagogía bancaria como recoge Freire (2005) en las siguientes líneas:

Por eso repudio “la pedagogía bancaria” y propongo una pedagogía Crítico-dialógica, una pedagogía de la pregunta. La escuela pública que deseo es la escuela donde tienen lugar destacado la aprehensión Crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo. (p.96)

Carr y Kemmis, son otros dos autores reconocidos de la pedagogía crítica, de los cuales retomaremos algunas ideas. En primer lugar, de la obra de Carr (2013) rescatamos la idea de profesor investigador en su obra *Becoming Critical*, que

insertamos en nuestra ficha de análisis al diferenciar entre los distintos modelos de profesionalidad docente que sugieren los materiales. Cuestión que él analiza años más tarde en un monográfico dedicado a la pedagogía crítica donde se hace las siguientes cuestiones sobre los docentes:

¿Cómo entonces vamos a encontrar un antídoto al cinismo que ahora anima a gran parte del profesorado a alejarse del tipo de investigación educativa enfrentada y comprometida socialmente que fue propuesto en *Becoming Critical*? ¿Cómo podemos continuar hablando de los ideales de la Ilustración, de educación emancipatoria, mientras reconocemos la necesidad de abandonar el discurso filosófico fundamentalista sobre el que habían sido articulados? ¿Cómo podemos demostrar la conveniencia de la investigación-acción crítica en la época posmoderna que vivimos? Intentando dar respuesta a estas preguntas hay que ser a la vez moderno y posmoderno. «Moderno» en el sentido de ofrecer una continuidad a la investigación-acción crítica como un modo de permitir a los profesionales de la educación exponer las tensiones y contradicciones entre sus valores educativos emancipatorios y las prácticas educativas y políticas dominantes. «Posmoderno» en el de que, sin ninguna filosofía fundamentalista desde la que respaldar los valores emancipatorios, reconocemos que su justificación descansa completamente en la convicción compartida de que los problemas de irracionalidad y de injusticia del proyecto de la Ilustración todavía existen; por esta razón nuestros valores educativos emancipatorios siguen siendo válidos. Persiguiendo esta visión de la investigación-acción crítica es importante insistir en que no es la panacea ni ofrece una utopía. (p.35)

En segundo lugar, el trabajo de Kemmis (1999-2000) resume esta idea de la división entre cultura escolar por una parte y cultura popular por otra:

Si, para pensar en el currículo, hay que tener en cuenta toda esta red de relaciones, la idea de que el currículo pueda proporcionar a los alumnos un “mapa” de la vida social empieza a derrumbarse. No puede darse una correspondencia simple entre el saber que se enseña y aprenda, por una parte, y las estructuras de la vida cultural, económica y política, por otra. (p. 19)

La presente tesis quiere analizar si los materiales editados por las ONGD incluyen entre sus páginas esa cultura popular, si tratan temas políticos y económicos como: las diferencias culturales, la soberanía alimentaria o el comercio justo entre otros, temas propios de la E.D., todos ellos recogidos en nuestra ficha de análisis.

Otro de los autores con el que nos hemos sentido identificados es con Apple (1996) que retoma la idea de Freire afirmando que el currículum no es neutral, sino que está influenciado por las ideologías de aquellos que lo redactan y esto se verá plasmado en las diferentes líneas editoriales de los materiales como señalaremos en las conclusiones, donde trataremos de justificar la importancia del currículum como cultura seleccionadora dentro de la escuela. Y de como este no es neutral ya que refleja una

imagen del orden social a la vez que expresa un sistema de valores tanto de un modo explícito como implícito en lo que se conoce como “currículum oculto” propio de las organizaciones que los editan.

Y por último, de McLaren (2012) nos quedamos con dos ideas claves rescatadas por Martínez Bonafé (2013) en el monográfico de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, de su libro *Capitalistas y conquistadores. Una pedagogía crítica contra el Imperio*. La primera de ellas, es que ya desde la pedagogía crítica se intentaba incidir en temas como los que ahora promueve la E.D como: medio ambiente, género, la interculturalidad... como se desprende de la siguiente cita:

Una nueva problemática social se aborda en esta segunda parte del libro. Dice McLaren, con la contribución ahora de Donna Houston, que el campo de la pedagogía crítica está privado de una dimensión ecológica consciente, mientras la escalada de los problemas medioambientales va en aumento. Incorporan ahora a aquella pedagogía revolucionaria crítica el concepto *verde*, llamando a los educadores críticos a construir propuestas educativas que interroguen la intersección entre el urbanismo, el racismo, el sexismo, la clase, el ecologismo, la economía global, entre otros temas políticos. Claro que una educación para y sobre la justicia medioambiental y ecológica supone mucho más que instruir a los niños sobre el reciclaje (...) (p.133)

Y la segunda hace referencia a esas palabras del autor que nos muestran que sin referencia a la vida cotidiana no tiene sentido hablar de revolución, es decir, que no podemos cambiar el modo de enseñar ni los materiales que utilicemos si estos no hacen referencia a la realidad de los estudiantes, quedan pendientes esas programaciones más reales y llenas de buenas ideas como recogen las últimas líneas de la siguiente cita de Martínez Bonafé (2013):

Un libro con todos los colores del rojo

En *Capitalistas y conquistadores* no hay lugar a confusión. Las cosas son llamadas por su nombre y a las palabras se les devuelve el sentido original y su fuerza real. El alfabeto debe mucho a Marx e incorpora los otros colores del rojo: el del feminismo, la lucha ecologista, multicultural, poscolonial, de opción sexual, étnica, etc. Pero no olvida el rojo, que es decir la lucha de clases en el interior del capitalismo global. Una contribución básica: sin una «filosofía» que nos enseñe a pensar el mundo no hay posibilidad de una teoría práctica. Un recuerdo necesario: sin referirla a la vida cotidiana no tiene sentido hablar de la revolución. Y una ausencia demasiado repetida: lo diré con las palabras de quien, probablemente para el autor de este libro que comentamos no pasara de humanista liberal (me refiero a Stenhouse): quien venga con buenas ideas para la escuela decidle que os lo ponga en forma de currículum o que os dejen dos años sabáticos, y vosotros lo hacéis. Pues esa es la agenda pendiente: el currículum de la pedagogía revolucionaria crítica., (p.135)

A continuación recogemos unas líneas de Martínez Bonafé (2013), uno de los coordinadores del monográfico a cerca de pedagogía crítica titulado: *Pedagogía Crítica 30 años después* y editado por la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, pues resume claramente nuestra idea de cómo hacer pedagogía crítica desde nuestra investigación:

Las pedagogías críticas advierten del carácter alienador de un conocimiento que no puede ser discutido y de una selección cultural que no pueda mostrar otras selecciones alternativas. Y sugieren la analítica de los discursos sobre lo que se considera conocimiento verdadero. El currículum de las pedagogías críticas es un registro performativo de los conflictos sociales, indaga en las micropolíticas de la raza, la clase, el género, y la orientación sexual, reconoce la experiencia vivida por estudiantes y profesores, escapa al corsé del aula y la abstracción teórica para salir al encuentro de lo vivido en las calles, busca en las comunidades y poblaciones desfavorecidas o marginadas la posibilidad de encarnar saberes de solidaridad y transformación, y desafía una economía política del deseo individualizante y colonizada por el consumismo para poner al estudiante ante una praxis constructiva de categorías universales de libertad y emancipación. (p.28)

Por este motivo, enmarcamos nuestro estudio dentro de lo que sería la perspectiva socio-crítica, la cual polariza toda su atención en la reflexión crítica, además de reflejar intereses morales, políticos y profesionales como afirma Popkewitz (1988):

“La investigación social expresa compromisos y valores al menos en tres sentidos. En primer lugar, se realiza en el seno de comunidades de discurso que mantienen y desarrollan determinados criterios en función de los cuales orientan su actividad. Segundo, la investigación responde a nuestras ideas sobre las condiciones sociales y culturales existentes. Los estudios que emprendemos son reflejo de nuestros intereses morales y políticos profundos y ofrecen al mismo tiempo posibles vías de reconciliación de las contradicciones sociales que Surgen en los sistemas institucionales. Tercer, la investigación se desarrolla en el marco de una comunidad profesional relacionada estructuralmente con otras instituciones de la sociedad. Muchas personas creen que las cuestiones políticas, sociales y educativas requieren soluciones científicas y que la liberación del dominio de la naturaleza y de la opresión social exige la aplicación de conocimientos expertos. (p.31)

Siguiendo al autor, reconocemos que: “...toda recogida y análisis de datos Surge de alguna teoría sobre cómo es el mundo y cómo dar coherencia a los fenómenos (a los ‘hechos’) y es a partir de ahí donde da comienzo nuestra investigación cuyas características se recogen en la siguiente cita de Popkewitz (1988):

... la investigación social. En primer lugar, la creatividad investigadora tiene características tanto psicológicas como sociológicas. Por otra parte, en la naturaleza y carácter del trabajo científico influye el mundo social. El investigador de los fenómenos sociales participa en las conversaciones ordinarias, algo que se convierte en parte del trasfondo de su actividad profesional. Sin embargo, la idea de la naturaleza cultural de la investigación no está completa hasta que se incluya en ella una tercera dimensión: las comunidades científicas constituyen un elemento de la dinámica general del universo social. (p.37)

Con todo ello, desde esa teoría crítica hemos expuesto aquí la manera con la que vamos a enfrentarnos al problema de investigación y resolverlo metodológicamente. Así pues, resuelto el tema de la teoría, el problema y el método llegamos a las técnicas de investigación en educación que vamos a utilizar, donde describiremos por una parte el análisis de contenido y como lo hemos puesto en práctica en nuestra investigación y por otra el análisis del discurso o análisis crítico con el que completamos la interpretación de los resultados.

#### **4.3.3.2.-Las técnicas de investigación coherentes con el problema enunciado.**

##### **I) Análisis de Contenido**

Para entender mejor la elección del Análisis de Contenido (de ahora en adelante AC) como técnica de investigación, es necesario mirar atrás en el tiempo y trasladarnos a sus orígenes a fines del siglo XIX y principios del XX, cuando empezaron a desarrollarse las ciencias sociales y se hizo necesario estudiar las producciones lingüísticas, fue entonces cuando la comunidad científica dudaba que la hermenéutica fuera un instrumento analítico suficiente, planteándose forzosamente un cambio de herramienta más acorde para tratar los textos como objetos, es decir, como productos simbólicos que pudieran ser sometidos a operaciones experimentales como es el caso de la investigación que ahora nos ocupa. Y así es como Surgió el AC en las primeras décadas del siglo XX en Estados Unidos, aplicándose en un primer momento al estudio de la prensa, en la cual se hacía un registro de la frecuencia de aparición de determinados temas, de su extensión o donde habían sido ubicadas las noticias. Más tarde con el tiempo, se tuvieron en cuenta otras cuestiones como: la aparición de algunas palabras y expresiones... (Sayago, S. 2014).



Es por ello, que en esta investigación, será el análisis de contenido el que nos ofrezca la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso de los materiales seleccionados. Ya que esta técnica, trata de analizar y estudiar con detalle el contenido de una comunicación escrita, oral o visual, como se propone esta tesis doctoral, al analizar los materiales editados por las ONGD en sus diversos formatos: cuentos, cuadernos de actividades, la puesta en práctica de proyectos en DVD o incluso transcripciones teatrales para actividades escolares.

Como apuntábamos al inicio del epígrafe, este tipo de análisis ha ido evolucionando a lo largo de los años y por tanto, ha sido definido desde muy diversas formas, así pues, rescatamos ahora las de:

Bardin (1986) defiende que:

El análisis de contenido (sería mejor hablar de análisis de contenidos) es un método muy empírico, dependiendo del tipo de discurso en que se centre y del tipo de interpretación que se persiga (...) El análisis de contenido es un conjunto (...) No se trata de un instrumento, sino de un abanico de útiles; o más exactamente de un solo útil, pero caracterizado por una gran disparidad de formas y adaptable a un campo de aplicación muy extenso: las comunicaciones. Pudiendo ser muy diferentes los documentos y metas de los investigadores... (p. 23)

(...) la actuación del analista es doble: comprender el sentido de la comunicación (como si él fuera el receptor normal) pero también, y sobre todo, “desplazar” su mirada hacia otra significación, otro mensaje vislumbrado a través o al lado del primero. La lectura del analista de contenido de las comunicaciones no es, o no es sólo, una lectura al “pide de la letra”, sino la puesta a punto de un sentido en segundo grado. Ni se trata de atravesar por los significantes para captar los significados, como en el desciframiento normal, sino de alcanzar otros “significados” de naturaleza psicológica, sociológica, política, histórica etc., a través de significantes o significados (manipulados). (p. 31)

De esta definición, nos quedamos con esa idea del autor que el AC no es una mera lectura al “pide de la letra” sino que da lugar a alcanzar otros “significados”, te da la posibilidad de leer entre líneas o de dar un sentido u otro a las imágenes.

Krippendorff (1990) afirma que:

... el análisis de contenidos es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. Como técnica de investigación, el análisis de contenidos comprende procedimientos especiales para el procesamiento de datos científicos. Al igual que todas las restantes técnicas de investigación, su finalidad consiste en proporcionar conocimientos, nuevas interlocuciones, una representación de los “hechos” y una guía práctica para la acción. Es una herramienta. (p. 28)

De esta segunda definición haremos nuestra la idea que mediante esta técnica y con ayuda de la ficha de análisis diseñada a tales efectos, nos ayudará a recopilar ciertos datos con los cuales podremos formular inferencias aplicables en el campo de la E.D.

Una vez definido el Análisis de Contenido, hay que tener en cuenta que toda investigación mediante dicha técnica constará de los siguientes pasos a lo largo de su proceso.

### **1.- Determinar el objeto o tema de análisis.**

Para determinar cuál es el objeto o tema de análisis, nos planteamos diferentes cuestiones, en primer lugar; ¿qué queríamos investigar? En nuestro caso, estaba claro que eran los materiales editados por las ONGD valencianas y para ello antes de comenzar con nuestra tesis realizamos un análisis del estado de la cuestión como se puede leer líneas más arriba, donde revisamos ¿qué bibliografía o conocimientos previos existían? Haciendo un recorrido por distintas Tesis, Trabajos fin de Máster... de temáticas y metodologías similares a la nuestra.

Después concretamos en qué marco teórico encajaba, apostando por trabajar en todo momento desde la investigación cualitativa con los textos seleccionados y para las unidades de análisis que nosotros plantearíamos. Con todo ello esbozamos el problema de investigación expuesto en el capítulo tres. Tras la exposición del marco teórico en el que se enmarca esta tesis.

El siguiente paso fue la elección del material, para ello tuvimos en cuenta dos cuestiones, en primer lugar, los documentos disponibles en las ONGD de la comunidad valenciana y en el segundo lugar, la elección de los documentos dependiendo de nuestras acotaciones, como se señala más adelante en la fase del pre-análisis. Y llegados a este punto, solo nos quedó por resolver ¿cuáles serían las unidades de análisis? Pues siguiendo a Krippendorff (1990) se distinguen tres tipos de unidades de análisis:

Por una parte, las unidades de muestreo: que son aquellas porciones de universo observado que serán analizadas. Es decir, los 19 materiales seleccionados como muestra para la presente investigación. Que detallamos en la primera fase de la puesta en práctica.

Por otra parte, las unidades de registro: que en un texto pueden ser palabras, temas (frases, conjunto de palabras), caracteres (personas o personajes), párrafos, conceptos (ideas o conjunto de ideas), símbolos semánticos (metáforas, figuras literarias), etc.... Aquí nos decantamos por un análisis temático, basado en distintos “núcleos de sentido” como denomina el autor, a los que llamaremos categorías, procedentes de los temas ejes, en nuestro caso, de las temáticas que competen a la Educación para el Desarrollo. Y que hemos denominado del siguiente modo: Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza; Género; Sostenibilidad económica y social; Cultura de paz; Interculturalidad y Medio ambiente, territorio y naturaleza.

Y finalmente, la unidad de contexto: que es la porción de la unidad de muestreo que tiene que ser examinada para poder caracterizar una unidad de registro...esta suele ser una porción de la comunicación más extensa que la unidad de registro. Estas unidades son las que nos ayudarán a analizar la ideología política que hay detrás de los materiales. Aquí a lo que haremos referencia, es a fragmentos del texto, imágenes... que plantean un esquema ideológico, como es el tema de la “caridad” en los materiales de Fontilles entre otros.

## **2.- Determinar las reglas de codificación.**

Tras analizarlo detenidamente y realizar algunas pruebas con varios de los materiales seleccionados como mostramos más adelante, decidimos seguir a Patton (2002) que afirma que:

El proceso de codificación es mejor describirlo siguiendo el método tradicional, es decir, sin software, de manera de poder resaltar el pensamiento y la mecánica involucrada. Los programas de software para el análisis de datos cualitativos (ej.: Atlas.ti, NVivo) ofrecen diferentes herramientas y formatos para codificar, pero los principios del proceso analítico son los mismos, tanto si se hace manualmente como con la ayuda de un programa de ordenador (p.7).

Una vez tomada esta decisión, trabajar el material suponía codificarlo, es decir determinar unas reglas de codificación, que según Coffey y Atkinson (2005) se concretarían del siguiente modo:

“...el término *codificación* abarca una variedad de enfoques y maneras de organizar los datos cualitativos... como parte de un proceso analítico, adjudicar códigos a los datos y generar conceptos cumplen funciones importantes que nos permiten revisar rigurosamente lo que nuestros datos dicen. (pp. 45-46).

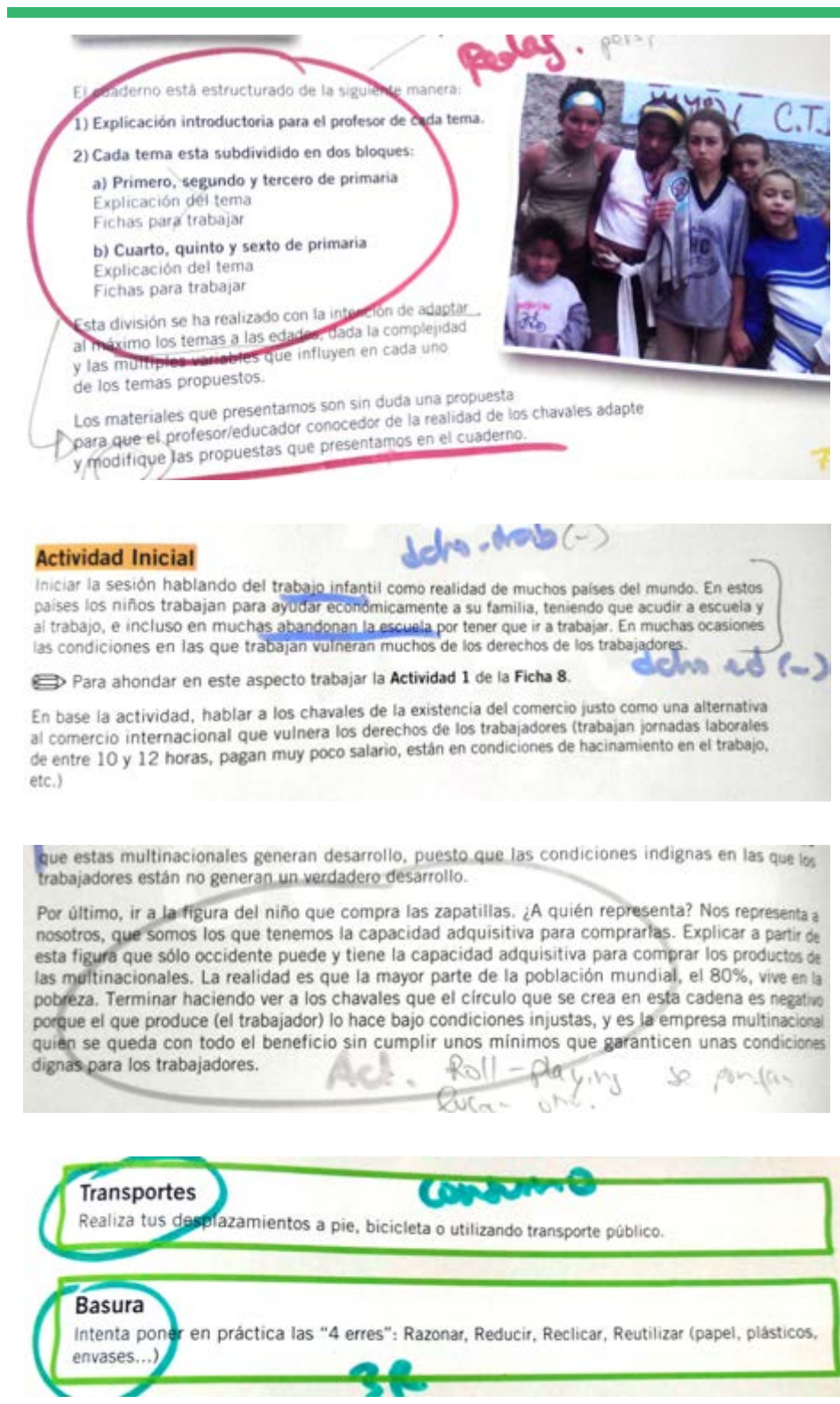
A lo que Miles y Huberman (1994) añaden:

...la codificación es un proceso que permite al investigador identificar datos significativos y establecer el escenario para interpretar y sacar conclusiones. Describe los códigos como:

Etiquetas o membretes para asignarles unidades de significación a la información descriptiva o inferencial compilada durante un estudio. Se suele poner los códigos junto a “segmentos” de tamaño variado- palabras, frases, oraciones o párrafos completos, conectados o no con una localización específica-. Puede aportar la forma de un membrete de una **categoría** directa o de una compleja (por ejemplo, una metáfora). (...) La codificación no debe verse simplemente como la reducción de los datos de una serie de denominadores comunes más grandes sino que se debe usar para expandir, transformar y re-conceptualizar los datos abriendo más posibilidades analíticas... La codificación suele ser una mezcla de reducción y complicación de datos. La codificación se usa, por lo general, para descomponer y segmentar los datos hasta obtener categorías más generales y simples y, *además* para entresacar los datos a fin de formular nuevas preguntas y niveles de interpretación.” (Miles y Huberman, 1994, p.54) en Coffey, A. (2005, pp. 47-49).

A la vista de las definiciones y retomando de nuevo los consejos expuestos en el trabajo de Fernández (2006), resumimos brevemente cual fue el modo de proceder que utilizamos. Primero, realizamos una lectura del texto completo de los diferentes materiales para tener una idea general del mismo, luego procedimos a la lectura de partes del texto que pudieran ser citas textuales que se iban recogiendo en las diferentes sub-categorías propuestas en la ficha de análisis, y para ello, hicimos uso de rotuladores de colores distintos para las categorías de análisis, de este modo luego podrían ser identificadas con facilidad. Haciendo una lectura por cada una de las categorías para podernos apropiarnos del texto. Como se puede ver en la siguiente **Figura IV.2** y en el Anexo documento 2, en el Informe 14 de Jóvenes y Desarrollo.

**Figura IV.2.-** Subrayado de materiales en diferentes colores atendiendo a las categorías de análisis.



Fuente: *Aprendiendo a ser ciudadano*. Jóvenes y Desarrollo. (2004)

Este proceso nos sirvió también como recoge la autora para modificar el sistema de códigos y desechar algunas sub-categorías con las que contábamos inicialmente o incorporarlas dentro de otra para hacer más manejable la búsqueda de información.

Un ejemplo de sub-categoría que desechamos, fue esta de La gobernanza como estrategia organizativa de lo colectivo dentro de la categoría de ciudadanía.

### 1.- CIUDADANÍA, ENFOQUE DE DERECHOS Y GOBERNANZA

#### **El sistema de protección de los Derechos Humanos.**

- Conocimiento y defensa de los Derechos humanos.
- Vulnerabilidad social y violación de derechos.
- Instrumentos de protección de derechos e incidencia.

#### ~~La gobernanza como estrategia organizativa de lo colectivo.~~

~~• Agentes políticos, económicos y sociales: funciones, límites e interdependencias~~

~~• Formas de organización política y modelos de gobernanza.~~

~~• Las bases de relación entre las autoridades públicas y la ciudadanía en el modelo de gobernanza relacional.~~

#### **Participación democrática y ciudadanía**

- Derechos y deberes en el ejercicio de la democracia participativa
- Mecanismos y vías de la participación democrática

O este primer bloque de la sostenibilidad económica y social, que lo incorporamos dentro del de participación democrática y ciudadana para hacer más manejable la selección de información y su presentación tanto en las fichas de análisis como en los posteriores informes.

### 3.- SOSTENIBILIDAD ECONÓMICA Y SOCIAL

#### **Análisis del sistema actual y sus consecuencias.**

- Producción, comercio y consumo.

- Finanzas y dinero.
- Consecuencias del modelo actual.

Una vez clara la categorización y siguiendo de cerca la investigación de Sayago (2014) “El análisis comenzaría con un proceso de codificación consistente en el etiquetamiento y la desagregación de pasajes textuales de acuerdo con la categoría buscada. El etiquetamiento o rotulación es la identificación de un pasaje como realización de una categoría determinada. La desagregación es la extracción de estos pasajes.” (p. 2)

Pero hay que contar con que los hallazgos no son literales, en ocasiones no se corresponden exactamente con el concepto del etiquetado, sino que hay que encontrar el sentido entre líneas, es por ello que como comentábamos líneas más arriba descartamos el uso de programas informáticos como NVivo para el análisis cualitativo, cuestión que explicaremos con más detenimiento a lo largo de este documento.

Algunos ejemplos de la desagregación de pasajes que hicimos atendiendo a diferentes categorías, son los que exponemos a continuación. Por una parte, un pasaje que a nuestro modo de ver se podría insertar dentro de la sub-categoría de coeducación y equidad de género sería el siguiente:

Comprender y analizar críticamente las relaciones que en las distintas culturas se establecen entre hombres y mujeres, y cómo afectan a la igualdad de derechos y oportunidades para unos y otros. Construir relaciones justas entre hombres y mujeres basadas en la corresponsabilidad, la igualdad y la cooperación. (Descubre *Ciudad planeta* p. 2)

Una educación no sexista es aquella que:

- Parte de que con la educación siempre transmitimos, intencionadamente o no, valores relacionados con la identidad de género y las relaciones entre hombres y mujeres.
- Apuesta por la transformación social.
- Busca el desarrollo integral de cada niño y de cada niña, fomentando al máximo sus capacidades, independientemente de los roles de género.
- Garantiza que las conductas, actitudes y sentimientos adecuados estén disponibles tanto para las chicas como para los chicos.
- Identifica las desigualdades y discriminaciones fundamentadas en el sexo.
- Elimina estas desigualdades en el contexto educativo.
- Revaloriza los valores tradicionalmente considerados femeninos, sin que ello signifique infravalorar los considerados masculinos, sino integrando lo bueno de ambos. (Descubre *Ciudad planeta* p. 7)

Mientras que para definir la Sostenibilidad económica y social, rescatamos este otro pasaje de unos de los materiales:

Por otra parte añade en la información que se facilita al docente que hay comida suficiente en el mundo para todos: “En el último milenio, la tecnología ha avanzado y ha dado lugar a importantes cambios en nuestra relación con la tierra. Sin embargo, a pesar de los avances científicos y tecnológicos, hoy en día más de 1.000 millones de personas pasan hambre (Informe ODM 2010), a pesar de que en nuestro planeta se producen alimentos en cantidad y calidad suficientes para alimentar a toda la población mundial (FAO 2007), y la propia FAO estima que se podría alimentar a 12.000 millones de personas (más de 1,7 veces la población mundial actual). La pobreza y el hambre no son fenómenos naturales ni se deben a la escasez de alimentos, sino que son consecuencia de un reparto inequitativo de los bienes entre la población del planeta, causado por los sistemas económicos internacionales injustos. (Mi amiga Illari p.6)

Pero aquí no terminan todas las dificultades con las que nos hemos encontrado a la hora de hacer la codificación de las categorías, pues siguiendo de nuevo a Sayago (2014) “Vale advertir que un mismo fragmento puede ser incluido en más de una categoría y que la búsqueda puede ser tanto vertical como transversal. La búsqueda vertical trata de reconocer todas las categorías propuestas que están presentes en cada UA (unidades de análisis). La búsqueda transversal privilegia el reconocimiento de una misma categoría en las diferentes UA.” (p. 2)

Cuestión con la que nos hemos encontrado en diversas ocasiones, pues hay fragmentos de texto o imágenes como la que insertamos a continuación a modo de ejemplo, que sirven para varias categorías, en este caso nos podría servir tanto para Género donde esta imagen que representa a una mujer a la que se le reconoce esta actitud estereotipada de ser la compradora compulsiva, marcando claramente ese suelo pegajoso que la relega a tareas de ama de casa y la atrapa en ese techo de cristal que no la deja desarrollarse profesionalmente, como en la sub-categoría de Sostenibilidad económica y social para hablar de la insostenibilidad de los países del Norte que consumen indiscriminadamente cantidad de productos que no son bienes de primera necesidad incitados por los medios de comunicación y las grandes



multinacionales que nos convencen que no podemos vivir sin determinados productos a costa de la insostenibilidad del Sur.



(Jóvenes y Desarrollo p.47. *Aprendiendo a ser ciudadano*. Para trabajar con el alumno/a)

Otra estrategia que hemos utilizado para hacer la categorización, inspirados en el trabajo de Sayago (2014) es, que “Una vez que señalamos mediante etiquetas los fragmentos, estos son extraídos de las UA y son reagrupados en un nuevo texto, el que nos permitirá reconocer semejanzas y diferencias. Podemos utilizar subetiquetas para marcar estos matices y para subespecificar cada categoría. “(p.3). Nosotros seguimos esta sugerencia del autor quedando del siguiente modo nuestro etiquetado de la categoría de género con su subetiquetado correspondiente.

## 2.- GÉNERO

### **Masculinidades y feminidades.**

- Poder y género.
- Coeducación y equidad de género.

### **Pluralidad de identidades de género, identidades sexuales y opciones afectivo-sexuales.**

- Identidades de género.
- Identidades sexuales.
- Opciones afectivo-sexuales.

### **Estereotipos, prejuicios y discriminaciones.**

- Estereotipos y prejuicios en relación a la identidad de género, la identidad sexual y la opción afectivo-sexual.
- Discriminaciones y fobias en relación a la diversidad de identidades de género, identidades sexuales i opciones afectivo-sexuales.

### **3.- Determinar el sistema de categorías.**

La categorización según Bardin (1986) "... es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos. Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de categorización puede ser semántico..." (p. 90).

A lo que el autor añade que se trata de un proceso de tipo estructuralista que comporta dos etapas:

1) Inventario: donde se aíslan los elementos a analizar. Cuestión que nosotros resolvemos en la segunda fase del análisis con la Tabla IV.4. de todos los materiales seleccionados.

2) La clasificación: que consiste en la distribución de los elementos y consiguiente organización de los mismos. Como se puede comprobar en la ficha de análisis unas líneas más adelante en el epígrafe titulado: Herramienta de la investigación.

### **4.- Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización.**

La codificación, para que los datos tuvieran fiabilidad según indica Krippendorff (1990), fue acordada entre los dos codificadores, el co-tutor y la doctoranda, entendiéndose que las distintas categorías, están abaladas por el grupo de investigación del colectivo PANGEA que las ha creado dentro de su proyecto titulado: "El despliegue de las competencias básicas en el currículum desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo." Un grupo de profesionales con reconocido prestigio en el campo de la Educación para el Desarrollo.

### **5.- Inferencias.**

El fin último del análisis de contenidos es extraer algunas conclusiones de las inferencias en los textos e imágenes analizadas. Las inferencias sociológicas que se pueden extraer de un texto son innumerables según Krippendorff (1990) reseñamos aquí aquellas que nos han servido en el desarrollo de la investigación:

- Sistemas: Se pueden inferir distintos sistemas, como por ejemplo, sus patrones de funcionamiento (importancia de unos temas sobre otros) si trabajan algún tema concreto de educación para el desarrollo. Como se puede comprobar en los 19 informes, si hay unos temas que destacan sobre otro, pues son aquellos que las ONGD han decidido utilizar para sensibilizar a los estudiantes como son: Los derechos humanos, el género o el medio ambiente.

También es interesante observar la importancia de una unidad de registro, cuando esta crece con su frecuencia de aparición. Ejemplos más concretos de ello son, dentro de la categoría de Género (figuras femeninas realizando tareas comúnmente asociadas al género femenino, en la de Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza (el derecho a la educación) y en Medio ambiente (la cuestión reciclaje).

Otras características a tener en cuenta para esa posterior interpretación son las presencias y las ausencias, que se hable o no de un tema puede ser significativo. Para nosotros, la presencia de determinados temas o categorías, como la vulneración de algunos derechos básicos serán importantes para determinar si ciertamente ese material está en la etapa de E.D. para la cual fue creado. O en el caso de las ausencias, si presente alguna voluntad oculta de no incluir determinados temas por considerarlos tabú como el de la identidad sexual... también serán datos relevantes para el posterior análisis de discurso.

O si hay interacción entre tendencias (diferencias entre los distintos materiales a nivel ideológico...). Este es otro de los aspectos fácilmente reconocible, aunque como señalamos en la interpretación de los resultados, también existen algunas excepciones, pero la norma habitual es que aquellos materiales que pertenecen a una organización religiosa apuntan hacia una etapa de E.D. menos avanzada, mientras que serán los materiales de ideologías más progresivas los que si hemos podido enmarcar dentro de la 5ª generación de E.D.

## **II) análisis del discurso**

Tras esa primera fase de análisis de contenidos, nuestra investigación pasará por un posterior análisis del discurso, pues en los estudios basados en la teoría

crítica recomiendan para este tipo de problemáticas el análisis del discurso, ya que permite el estudio crítico de los materiales como artefactos de reproducción cultural.

Para entrar más a fondo en el análisis del discurso, hemos tomado como referencia el trabajo de Foucault (1970), ante el cual, lo primero que queremos dejar constancia, es que para él, hablar de este término, supone posicionarse en una perspectiva histórico/ filosófica/política. Así pues, y parafraseando las palabras del autor, nos atrevemos a afirmar, que los discursos se materializan dentro de unas condiciones históricas en las que este se ubica, las cuales a su vez, corroborarán el tipo de verdad que en él se regula, nos informarán de aquello que se puede o no decir en determinados momentos y circunstancias, lo cual, trasladado a los materiales de análisis, debería de reflejar la filosofía de la etapa E.D. en la que esté enmarcado.

Foucault también alegaba, que no se podía hablar en cualquier época de cualquier cosa, por eso nuestra intención es inscribir los materiales dentro de un contexto histórico adecuado a una de las cinco etapas de E.D. que se corresponden con discurso diferentes ya que tuvieron lugar en momentos históricos distintos.

De este modo podremos comprobar si las ONGD tienen la posibilidad de reivindicar problemáticas sociales reales tales como: la inmigración, las desigualdades educativas... las cuales según comprobamos en nuestra investigación anterior<sup>25</sup>, los libros de texto directamente omiten o tratan desde una perspectiva caritativa, tal vez porque no disponen de esa “libertad” ya que se deben ceñir al currículum oficial que marca unos determinados contenidos y no otros.

Foucault afirmaba, que es posible identificar reglas de inclusión y exclusión, así pues, el discurso está íntimamente ligado al tema del poder y la lucha por la apropiación del discurso. Nuestra intención, es ver si tras los materiales que editan las ONGD pertenecientes a diferentes ideologías, como puedan ser: órdenes religiosas, sindicatos o ONGD independientes, cada una de ellas hace uso de ese “poder” para divulgar un discurso progresista o por el contrario adoctrinador y de compromiso cristiano en el caso de aquellas de índole religiosa...cuestión de la cual también se sirven otros tipos de currículum como: el cine, la radio... como nos describe McLaren

---

<sup>25</sup> “La inmigración y las culturas latinoamericanas en los libros de texto españoles: un estudio cultural y pedagógico.”, Trabajo de investigación leído en septiembre de 2010.

(2008) en las siguientes líneas:

“...los eruditos y eruditas que imaginaron la cultura popular como un conjunto de prácticas culturales que Surgían de la influencia de la cultura de la vida diaria y de las industrias culturales que sacan al mercado esta cultura, y que al mismo tiempo influían en ambas. Por ejemplo, los teóricos de la Escuela de Frankfurt Max Horkheimer y Theodor Adorno creían que los intereses de las minorías dominantes se servían de las industrias culturales (el cine, la radio, etc.) para promocionar sus valores dominantes.” Mc Laren, P. Kincheloe, J.L. (eds.) (p.260)

A continuación analizamos algunas definiciones que han realizado investigadores de la materia:

- Stubb (1987) propone que el análisis del discurso:

... se refiere al intento de estudiar la organización del lenguaje por encima de la oración o la frase y, en consecuencia, de estudiar unidades lingüísticas mayores, como la conversación o el texto escrito. De ello se deduce que el análisis de discurso también se relaciona con el uso del lenguaje en contextos sociales y, concretamente, con la interacción o el diálogo entre los hablantes. (p. 17)

Años más tarde Rodríguez Mendizábal (1999) afirman que:

...el análisis del discurso se refiere al estudio de las producciones simbólicas, ya sea escritas o habladas (...) tal análisis no se detiene en unidades concretas, como ser la palabra o su propia sintaxis, sino en las mayores, es decir, la oración, la frase, con el objeto de observar la estructura de la enunciación, su organización, que en última instancia es la expresión por medio de determinados códigos del hacer humano y social (...) la expresión de un objeto simbólico que no es solamente el mensaje manifiesto sino comunicaciones latentes y comunicaciones escondidas, conlleva el modo de producción, un contexto que le determina y co-texto desde el cual el discurso opera estableciéndose un “frame” o “marco”...(p.115).

De esta definición rescatamos la idea de las comunicaciones latentes y escondidas que ocultan las comunicaciones manifiestas y que encontraremos a lo largo de los documentos seleccionados, o en términos de currículo lo que denominamos currículum oculto como explicamos líneas más abajo. Y siguiendo al autor, enunciaremos a continuación los tres componentes del análisis del discurso, y cómo los llevaremos a la práctica:

Para realizar un detallado análisis de un objeto simbólico cualquiera (desde los relatos literarios, sociales y políticos), prevemos los siguientes niveles:

Nivel de relato: que comprende el conocer el objeto de estudio y la interiorización hacia la estructura.

Nivel del contexto: que se alimenta del análisis del primer nivel pero también de las informaciones y del análisis socio-cultural de la realidad a la cual se refiere o la refleja.

Nivel ideológico: que fundamentalmente observa los aspectos de representación y eficacia del discurso como tal. (pp.128-129)

Si trasladamos esto a nuestra investigación. En el primer nivel, iremos interiorizando algunas de las categorías, un ejemplo de ello, será el material de Fontilles, un cuento que trata de sensibilizar sobre la problemática en este caso del derecho a la salud en un país en vías de desarrollo.

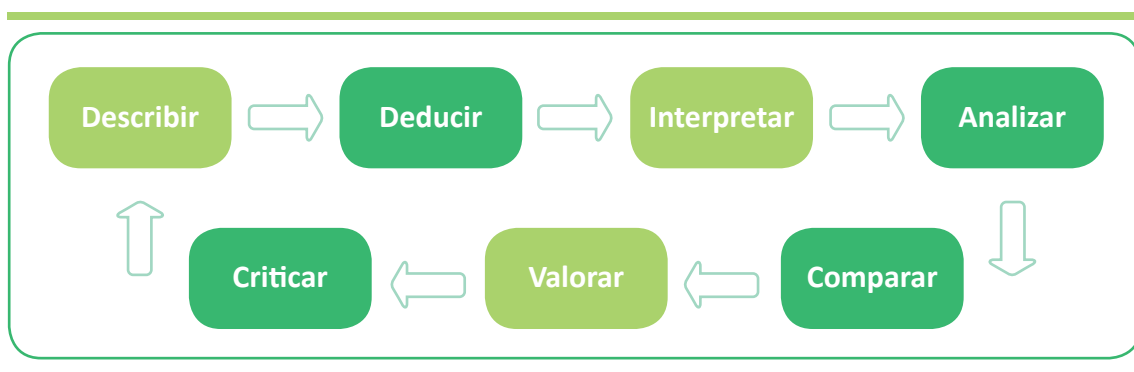
En el segundo nivel, contextualizaremos la ONGD: que filosofía promueven a través de los materiales que editan, que tipo de modelo pedagógico sugieren, ver en qué etapa de la E.D. se encuentra ubicado el material a partir de las inferencias y conclusiones a las que lleguemos tras cumplimentar la ficha de análisis de contenidos.

Y ya en el último nivel, realizaremos de un modo muy modesto lo que podría ser una aproximación al nivel ideológico, entendiendo que los textos están ubicados dentro de un contexto que los explica y determina o como expone de Beaugrande, la ideología es una de las características del análisis del discurso: "... because social systems incorporate ideologies, the text is therefore written to be understood within the context of a particular ideology. " ( de Beaugrande, R. 1993: 57). Como cualquier sistema u organización social conocida, todas ellas albergan tras de sí una ideología, un modo de mirar el mundo, del mismo modo, lo hacen los textos escritos que vamos a analizar, es por ello, que uno de nuestros objetivos será deducir desde que tipo de mirada están siendo redactados los materiales editados por las ONGD.

El autor, desvela que los escritos científicos, son impersonales y por tanto no evaluables. Si eso lo trasladamos al tema de la presente investigación, los materiales revisados, deberían ser una recopilación de contenidos científicos y por tanto impersonales, estos, no deberían divulgar una ideología determinada, cosa que no creemos que ocurre así y trataremos de demostrar a lo largo de este informe, es por ello que optamos por valorarlos mediante la herramienta que nos brinda el análisis del discurso.

En síntesis: “el análisis del discurso es un proceso analítico que implica siempre una revisión constante de todos los niveles en el mismo momento que se hace el análisis (...) De ahí que consideramos al análisis del discurso como una estrategia para ver el discurso que deviene o está en un proceso constante de deconstrucción (...) La deconstrucción podría decirse, entonces que es un acto cotidiano de creación-recreación-creación constante. De ahí que el discurso como objeto simbólico no sea estático ni el análisis del discurso sea un acto mecánico” (p. 160-164)

El proceso, entonces implica de alguna manera seguir este esquema:



Van Dijk (2000) es otro de los estudiosos del Análisis del discurso y por ello recogemos aquí unas breves líneas muy ligadas a los hallazgos de la categoría de interculturalidad de nuestra investigación:

Especialmente en los casos en los que esa expresión es sutil e indirecta (como suele suceder en el racismo ‘moderno’) o cuando se pasan por alto los problemas de la comunicación, un análisis del discurso refinado puede aportar una comprensión, no solo de las propiedades del discurso intra o intercultural, ni solamente de las actitudes o ideologías étnicas subyacentes, sino sobre los aspectos más generales de las relaciones étnicas y la estructura social. (p.255)

Así pues, entendemos que el Análisis del discurso permitirá interpretar, valorar y comparar todos aquellos aspectos propuestos en las categorías de análisis (entre los que se incluye la interculturalidad) que tienen relación directa con la estructura social.

Una definición más reciente del Análisis de Discurso, definido por Sayago (2014) como:

...una herramienta más sofisticada, dotada de un aparato conceptual que permite relacionar la complejidad semiótica del discurso con las condiciones objetivas y subjetivas de producción, circulación y consumo de los mensajes. Este aparato puede incluir nociones relativas a los modelos mentales, la identidad, los roles, la polifonía, las estrategias retóricas, las variedades dialectales y estilísticas, los formatos textuales, los géneros discursivos, las ideologías, las relaciones de dominación, etc. (pp. 2-3)

De esta nueva concepción, recogemos la idea de la ideología y las relaciones de dominación que se pueden encontrar al analizar los discursos, es por ello que se hace necesario dar un paso más y volver de nuevo el trabajo de Van Dijk (2000) que define un análisis de discurso crítico (ACD) como aquel que:

...estudia ejemplos concretos y a menudo extensos de interacción social cuando adoptan una forma lingüística o parcialmente lingüística. Pero el enfoque crítico se caracteriza por una visión propia y distintiva de la relación existente entre el lenguaje y la sociedad y la relación existente entre el propio análisis y las prácticas analizadas. (p. 367)

A lo que el autor retoma las palabras de Foucault (1971; 1979) citado en (Van Dijk (2000) en las que explica que “...Lo característico del ACD<sup>26</sup> es que toma partido a favor de los grupos oprimidos en contra de los grupos dominantes, y que manifiesta abiertamente la vocación emancipadora que la motiva. Los intereses políticos y las prácticas de investigación de los científicos sociales son usualmente menos explícitos. Esto no implica, de manera alguna, que el ACD sea menos académico: las normas del análisis cuidadoso, riguroso y sistemático se aplican con la misma fuerza al ACD como otros enfoques” (p.368).

De aquí se desprende que el discurso sirve de control social pudiendo promover esa vocación emancipadora de la que habla el autor entre el alumnado o no. Pues este tipo de poder simbólico utilizado “en este caso por las ONGD que editan los materiales, entendidas estas como los grupos dominantes que mediante el discurso tanto explícito como implícito de sus textos transmiten los temas con los que quieren sensibilizar a los estudiantes.

A modo de resumen, las técnicas de investigación utilizadas serán las siguientes. En primer lugar, realizaremos un análisis en profundidad, de corte cualitativo, centrado como ya hemos mencionado en un primer momento por un análisis de contenido como explicamos líneas más atrás y un siguiente análisis de discurso tanto de orientación lingüística (análisis de textos en sentido tradicional) como de orientación semiótica ( imágenes, vídeos...) ya que también optamos por este otro tipo de material ( Santander: 2011), tratando de encontrar una aproximación metodológica consistente, con un enfoque dialéctico de la relación entre la teoría y la práctica, como se puede ver en la **Figura IV. 3.**

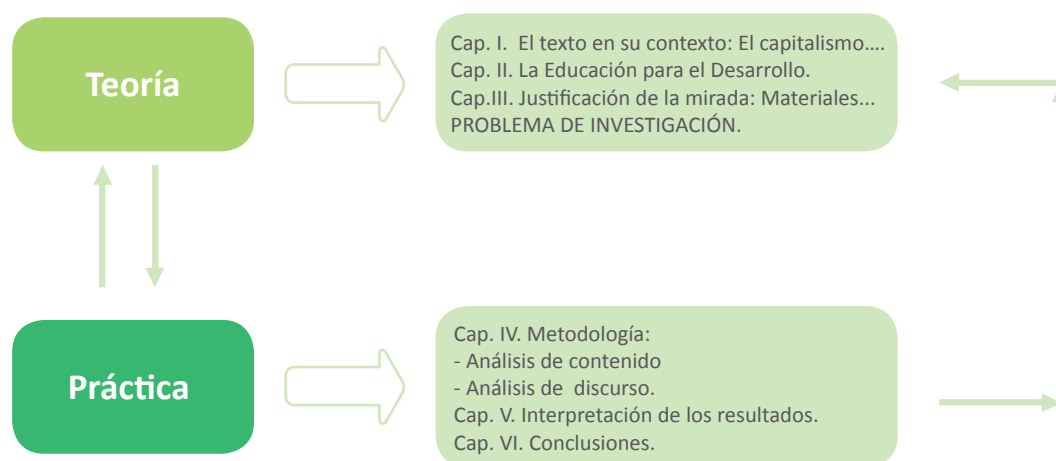
---

<sup>26</sup> ACD: en lo sucesivo utilizaré estas siglas para referirme a Análisis Crítico del Discurso.



Pues en el proceso de redacción de los informes y la posterior interpretación de los resultados, rescatamos ideas y conceptos del marco teórico, tanto de la mirada que tenemos del mundo que presentamos en el capítulo uno, pasando por las categorías de análisis de las cuales rescatamos algunas definiciones, o la clasificación del análisis de la concreción y el desarrollo del currículum que introdujimos en el capítulo tres. O incluso de la información que aportan las ONGD en sus proyectos educativos en cuanto a la sostenibilidad económica y social, que formará parte del marco teórico al insertarla en el capítulo uno.

**Figura IV. 3.** Teoría que conduce a la práctica y practica que surge de la teoría.



Fuente: Elaboración propia.

Así pues, se redactará un informe final de cada uno de los materiales editados por las ONGD apoyándonos en las fichas que recoge el análisis de contenido y que servirán para dar un paso más allá y expresar nuestra opinión haciendo un análisis crítico del discurso como definimos líneas más arriba, resaltando no solo las presencias y como son tratados determinados temas, desde que punto de vista o visión ideológica sino que también tendremos presentes las ausencias, ya que según Galindo Cáceres, J. (1998) “...es importante distinguir los implícitos de los silencios discursivos, ya que aunque puedan confundirse, no tienen el mismo funcionamiento. Los silencios discursivos corresponden a la zona de lo excluido, a la zona de lo prohibido, de los

tabúes del discurso...” (p.140). Pues creemos que ellos forman parte del currículum oculto que ofrecen estos materiales como se desprende de las siguientes líneas de Santander (2011):

Es justamente siguiendo esa distinción entre las formas presentes en la superficie discursiva y los procesos opacos en el lado de la producción, entre el síntoma y el núcleo oculto que le da origen y forma, como debemos analizar los discursos, es decir, entenderlos como síntomas, no como espejos que necesariamente reflejan de manera transparente la realidad social, ni los pensamientos o intenciones de las personas. Así, lo que ocurre en el nivel de la circulación de los discursos no es necesariamente un reflejo de lo ocurrido en el nivel de su producción, lo que quedan son huellas, pistas, hebras, síntomas que el analista debe saber describir e interpretar. Porque, claro, si los discursos fueran transparentes, ¿qué sentido tendría hacer análisis? Entonces bien, al entender la opacidad llegamos a la justificación del análisis, y al comprender que el discurso es una forma de acción, encontramos el sentido y el propósito del análisis. (p.3)

Para nosotros es un “síntoma”, que los materiales analizados no hablen directamente del tema de la identidad sexual. A nuestro modo de ver, y siguiendo al autor, la producción de los discursos está condicionada ideológicamente de una manera muy determinada. Y los discursos no son transparentes, sino que hay que ir recogiendo esas huellas, pistas y hebras que se desprenden del texto, como en el ejemplo que planteamos a continuación sobre la identidad sexual, donde retomamos este fragmento del reportaje de Interred “*Quiero ser astronauta*”: “Los niños expresaban cuando hablaban de los colores que no usaban el rosa porque esa era un color de niñas. Aunque habían pasado por los talleres de sensibilización... algunos decían que no se lo ponían porque la sociedad les acusaba de ir con un rosa por la calle. Te van a decir: “tú eres niña o eres mujer”, entonces la presión social influye. Por eso es que nosotros preferimos hacer procesos de grupos, no de personas individuales, de equipos de apoyo...” (Reportaje) En nuestra opinión, da pistas, al hacer un comentario un tanto curioso sobre los colores que da pie a la interpretación de la identidad sexual.

Así pues nuestro análisis será un ir y venir entre los textos, entre sus presencias y ausencias que son las que nos desvelarán que esconden tras esos materiales didácticos las diferentes ONGD de orientación ideológica en ocasiones tan diversas.

#### 4.3.3.3.- Herramienta de la investigación.

La herramienta con la que decidimos trabajar, es la ficha, el artefacto con el que hemos vaciado cada uno de los 19 materiales, tanto haciendo uso de la orientación lingüística (análisis de textos en sentido tradicional) como de la orientación semiótica (imágenes, vídeos...) ya que también hemos optamos por este otro tipo de material para nuestro análisis (Santander, 2011).

Dicha ficha conste de cuatro grandes bloques:

Un apartado introductorio con información de la ONGD y la clasificación del material a analizar: el título, año de edición... terminando con la sinopsis donde se explica el proyecto.

A continuación, el primero bloque titulado: ¿Cómo enfrenta el material las temáticas propias de la E.D.? Donde analizamos cada uno de las seis categorías:

- 1.- CIUDADANÍA, ENFOQUE DE DERECHOS Y GOBERNANZA.
- 2.- GÉNERO.
- 3.- SOSTENIBILIDAD ECONÓMICA Y SOCIAL.
- 4.- CULTURA DE PAZ.
- 5.- INTERCULTURALIDAD.
- 6.- MEDIO AMBIENTE, TERRITORIO Y NATURALEZA.

Para cada uno de las categorías, la estructura de la ficha será la siguiente: las diferentes columnas recogen los extractos literales de texto y fotografías a modo de análisis de contenido, mientras que en las filas inferiores se hacen algunas anotaciones o ideas claves que servirán en el posterior análisis del discurso a la hora de redactar los informes.

El segundo bloque que denominamos: El análisis de la concreción didáctica y posibles innovaciones curriculares, recoge la información a cerca de: el modelo pedagógico que sugiere el material , teniendo en cuenta el modelo de profesionalidad docente y el papel que juega el alumno en este proceso y las estrategias didácticas que lo moldean.

Y por último, el tercer bloque que hace referencia a: ¿Cómo se concreta el discurso de la ONGD en relación con la etapa de E.D en la que se ubica?, donde determinaremos si estamos ante un material de 5ª generación como cabría esperar según nuestra selección o por el contrario se encuentran aún enmarcados dentro de alguna de las cuatro generaciones anteriores.

### FICHA DE ANÁLISIS

NOMBRE ONGD: Título: Campaña/Años: TIPO: FORMATO: PÚBLICO DESTINATARIO: TEMÁTICA: SINOPSIS:
--

### CONTENIDOS

**1.- Cómo se concretan cada una de las temáticas que definen y dan especificidad al campo de la Educación para el Desarrollo.**

**1.1.- Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza.**

El sistema de protección de los derechos humanos	Conocimiento y defensa de los Derechos humanos: Vulnerabilidad social y violación de derechos   Instrumentos de protección de derechos e incidencia	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Los Derechos Humanos de la <b>primera generación</b> . Los DDHH de carácter civil y político.		
Los Derechos de la <b>segunda generación</b> :		
Los Derechos de la <b>tercera generación</b>		

Participación democrática y ciudadanía.	Derechos y deberes en el ejercicio de la democracia participativa: Derechos satisfechos por el Estado: Educación, sanidad.   Derechos NO satisfechos por el Estado ( ONGDs):	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
<b>Esfera pública:</b> ( Representación política y Posibilidades de cambio) -Modelos económicos de producción. -Relaciones económicas y sociales globales.		
<b>Esfera privada:</b> ( Transformación de los valores Individuales E.B.D.)		
	Mecanismos y vías de participación democrática.	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
<b>Esfera pública:</b> ( Representación política y Posibilidades de cambio) -Modelos económicos de producción. -Relaciones económicas y sociales globales.		
<b>Esfera privada:</b> ( Transformación de los valores Individuales E.B.D.)		
Análisis del discurso		

## 1.2. Género

Masculinidad/ feminidad  <b>Poder y género.</b>	Actividades que realizan comúnmente las figuras masculinas/ (Androcentrismo)	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
	Actividades que realizan comúnmente las figuras femeninas/ ( suelo pegajoso, techo de cristal)	
Masculinidad/ feminidad  <b>Empoderamiento.</b>	Figuras masculinas ejerciendo actividades comúnmente asociadas a género femenino	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
	Figuras femeninas ejerciendo actividades comúnmente asociadas a género masculino	
Masculinidad/ feminidad  <b>Coeducación y equidad de género</b>	Coeducación y equidad de género	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Pluralidad de identidades de género, identidad sexual y opciones afectivo-sexuales.	Identidad de género / sexual / opciones afectivo-sexuales	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Estereotipos, prejuicios y discriminaciones.	Estereotipos y prejuicios / Discriminaciones y fobias	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Análisis del discurso		

### 1.3.- Sostenibilidad económica y social.

Modelos y propuestas alternativas	SOSTENIBILIDAD / INSOSTENIBILIDAD ECONÓMICA Y SOCIAL	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Modelos económicos de producción y consumo basado en: -Personas -Sostenibilidad -Justicia.		
Relaciones económicas y sociales globales. Economía solidaria		
Análisis del discurso		

### 1.4.- Cultura de paz.

GESTIÓN DE CONFLICTOS.	Gestión De Conflictos.	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
HABILIDADES SOCIALES	Relaciones interpersonales y convivencia: Actividades creativas, actividades de pequeño grupo, trabajo con pares, juegos cooperativos, resolución de problemas, Actividades de aprendizaje-servicio, Roll-playing, Teatro callejero o puppets y Fomento de relaciones personales.	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
	Relaciones interpersonales y convivencia: Cooperación	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Análisis del discurso	Relaciones interpersonales y convivencia: Construir grupo en un ambiente de aprecio y confianza, Favorecer la comunicación y la toma de decisiones.	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>

### 1.5.- Interculturalidad.

Diversidad y riqueza intercultural	Diversidad como elemento enriquecedor: Valores de integración, Diálogo entre culturas y Tolerancia crítica. Intercambio de experiencias entre los alumnos.	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
	Identidades múltiples y cambiantes: Mestizaje cultural. Etnocentrismo: Mecanismo de exclusión social y Modelo cultural dominante. Enriquecimiento mutuo (lengua, costumbres, memoria histórica, creencias...)	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Cohesión social	Comunicación y convivencia intercultural. La inclusión como base de la cohesión social.	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Estereotipos, pre-juicios y actitudes discriminatorias.	Prevención del racismo.	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Análisis del discurso		



### 1.6.- Medio ambiente, territorio y naturaleza.

SUBCATEGORÍA	INSOSTENIBILIDAD / SOSTENIBILIDAD	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Sostenibilidad		
Ecosistemas		
Cambio climático		
Gestión de los recursos (agua y energía)		
Consumo responsable		
3R (Reducir, Reutilizar y Reciclar)		
Modelos de producción, distribución y consumo		
Territorio, habitabilidad, espacio urbano y rural		
Alimentación, soberanía alimentaria		
Análisis del discurso		

**2.- El análisis de la concreción y el desarrollo del currículum.**

PAPEL DEL ALUMNO:	MODELO DE PROFESIONALIDAD DOCENTE:	MODELO PEDAGÓGICO QUE SUGIERE EL MATERIAL:	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE MOLDEA:
Sujetos: Pasivos	Educador: dirige tarea.	<b>Perspectiva Técnica/ positivista.</b> (Tareas medibles)	Actividades sistemáticas.
Sujetos: activos.	Educador: Guía / mediador.	<b>Perspectiva. Práctica.</b> (Actividades de reflexión crítica)	Actividades: significativas para los estudiantes.
Sujetos aprenden unos de otros.	Educador al mismo nivel que los alumnos.	<b>Perspectiva crítico-dialógica</b>	Actividades: abiertas
Análisis del discurso			

**3.- Cómo se concreta el discurso de la ONGD en relación con la etapa de E.D. en la que se ubica.**

	Primera Generación (antecedentes) "E.D. Caritativa- asistencial"	Segunda Generación "E.D. Desarrollista"	Tercera Generación "E.D Crítica y solidaria"	Cuarta Generación "E.D para el desarrollo humano y sostenible"	Quinta Generación "E.D. para la ciudadanía global"
<b>Surgimiento</b>	<b>Años cuarenta-cincuenta</b>	<b>Años sesenta</b>	<b>Década de los setenta</b>	<b>Década de los ochenta</b>	<b>Década de los noventa</b>
<b>Concepción de la ED</b> -Valores y actitudes predominantes	Compasión. Caridad. Eurocentrismo, providencialismo Sensibilización.	Empatía. Altruismo.	Solidaridad. Equidad. Justicia.	Respeto, tolerancia y apreciación de la diversidad. Respeto al medio ambiente.	Sentido de ciudadanía global. Igualdad de derechos. Responsabilidad global.
Análisis del discurso					

#### **4.3.4.- Descripción de la puesta en práctica de la investigación: Fases de la investigación.**

A continuación procederemos a desarrollar las diferentes fases y pasos de los cuales consta este informe, con explicitación y justificación del instrumental utilizado y la estrategia metodológica seguida en cada caso.

##### **4.3.4.1.- Pre análisis: Explorando el camino.**

En esta fase exploratoria, fue el momento de tomar las primeras decisiones, tras un barrido de prueba por algunos materiales editados por las ONGD pertenecientes a la Coordinadora valenciana de ONGD y con la ayuda de las conversaciones con los técnicos de las mismas que nos asesoraron en este inicio del proceso, la selección de los materiales definitivos, se llevó a cabo en base a los siguientes criterios:

- ◆ Son materiales publicados desde el año 2000 hasta la actualidad, ya que son una muestra representativa del universo a tratar.
- ◆ Son materiales publicados por ONGD pertenecientes a la coordinadora Valenciana de ONGD, las cuales han firmado un acuerdo en materia de actuaciones, además de un código ético y de imagen.
- ◆ La temática seleccionada para el análisis, es la Educación para el Desarrollo.
- ◆ También acordamos centrarnos, en materiales del nivel de educación primaria en su último ciclo y con el primer ciclo de secundaria, pues desde nuestra experiencia como docente, creemos que son los que nos aportarán un mayor número de contenidos y donde será más fácil identificar los estereotipos que nos planteamos en el estudio, dentro de los niveles para los cuales está habilitada la doctoranda y donde podrá poner en práctica posteriormente los resultados de la investigación.
- ◆ Y por último, son materiales procedentes de ONGD que trabajan directamente dentro de grupo de educación que tiene la coordinadora.

#### 4.3.4.2.- Primera fase: Mailing. Aproximación a través de una carta de presentación.

Necesitábamos un documento que nos sirviera de presentación donde explicar de modo breve nuestro proyecto para así pedir la colaboración de los técnicos de las distintas ONGD de las cuales requeríamos sus materiales, así pues redactamos una carta que poco a poco fuimos modificando a raíz de las aclaraciones y cuestiones que nos planteaban los técnicos y cuya redacción final se puede ver en el documento 1 del Anexo.

La carta nos permitió hacerles llegar nuestro problema de investigación y nos ayudó a esa primera toma de contacto que consistió en un mailing (1 Marzo 2011- 23 Abril 2012- 11, 13,18 Julio 2012) a los responsables de las diferentes ONGD que trabajan con temas de educación. Este proceso lo fuimos realizado en reiteradas ocasiones como las fechas lo indican y como se puede comprobar en el cronograma a bajo expuesto, pues no siempre obtuvimos respuesta, algunos sí se brindaron desde el primer momento a colaborar, con otros tuvimos problemas con las direcciones de correo o nos respondían diciendo que ellos no trabajaban el tipo de materiales que nosotros incluíamos dentro de la investigación...

Esto nos llevó a tener que buscar otras estrategias, así que decidimos poner en marcha nuestra toma de contacto más personal, por una parte concertamos conversaciones con algunos expertos, técnicos de las ONGD que sí nos respondieron favorablemente a ese primer mail y que en esta charla más distendida, en ocasiones un tanto informal tomando un café en un bar o donde nos pudieran atender y nos facilitaran los materiales solicitados. Y por otra parte, con aquellos que no habíamos podido contactar por mail, decidimos abordarles directamente asistiendo a algunos cursos, seminarios, etc. donde las ONGD acudían de ponentes como se puede ver en la **Tabla IV.3**.

**Tabla IV.3. Cronograma.**

14 Septiembre 2010	Presentación del Trabajo de investigación.
21 Septiembre 2010	Defensa del DEA
16 Noviembre- 21 Diciembre 2010	Curso: Construyendo Ciudadanía global desde la escuela.
20 Noviembre 2010	Tutoría: Primera sesión donde comentamos la posibilidad del trabajo de Tesis. -El currículum de los movimientos sociales. Un análisis desde el material didáctico publicado. -El multiculturalismo en la escuela. Un análisis desde el libro de texto. -El multiculturalismo en la ciudad. La propuesta educativa de los movimientos sociales. -Multiculturalismo, inmigración y currículum. Las propuestas educativas de los movimientos sociales.
12 Enero 2011	Tutoría: Elección de un posible tema. El currículum de los movimientos sociales. Un análisis desde el material didáctico editado.
16 Diciembre 2011	Conversación con Esther Roca. Coordinadora compensatoria CEFIRE Valencia.
17 Febrero 2011	Tutoría: Planteamiento de la parte práctica, el contacto con las ONGDs.
7 Abril 2011	Tutoría: Guion de la tesis.
5 Mayo 2011	Tutoría: Comenzar a indagar en las ONGDs intentar hacer una clasificación para acotar la muestra.
10 Mayo 2011	1er mailing ONGDs Carta de presentación del proyecto de tesis solicitando materiales.
6 Julio 2011	Conversación con Eva Caballero, Encarna e Isabel. Responsable de educación ONGD Jóvenes y desarrollo.
11-13 Julio 2011	XV Congreso de la Federación Internacional de estudios sobre América Latina y Caribe. Comunicación: El currículum de los movimientos sociales. Diferencia cultural y desigualdad: un análisis desde el material didáctico editado. VALENCIA. Marta Esplugues Cebrián.
8 Septiembre 2011	Tutoría: Revisión del trabajo realizado( Guion, Bibliografía, ficha de análisis parte práctica) <sup>4</sup>
18 Noviembre 15 Diciembre 2011.	Imparto clases Máster Cooperación para el Desarrollo. Asignatura: Instrumentos para la cooperación.
15 Diciembre 2011	Conversación con Azahara Montero. Responsable de educación ONGD Rescate.
27 Diciembre 2011	Conversación con Eduardo García Rivera .Responsable de educación ONGD Interred.
17 Enero 2012	Curso: Herramientas para construir ciudadanía desde la escuela.
	Conversación con Cristina Cort. Responsable de educación ONGD Unicef.
	Conversación con la responsable de educación ONGD Jarit.

<sup>4</sup>Las tutorías han tratado de ser quincenales a nivel personal y trabajando vía correo electrónico el resto del tiempo, pero la situación se complicó durante los cursos escolares 2013-14 y 2014-15, donde esta sesiones las trasladamos a los sábados por motivos laborales con mi destino en Torreveja.

	Conversación con la responsable de educación ONGD Intermon-Oxfam.
27 Febrero 2012	Conversación con Cecilia Villarroel. Coordinadora grupo de educación CONGD Valencia.
29 Febrero 2012	Conversación con Dani. Coordinadora CONGD Valencia.
2 Marzo 2012	I Encuentro de Buenas Prácticas de Educación para el Desarrollo. Organizado por la ONGD Jóvenes y Desarrollo.
22 Marzo 2012	Grupo de trabajo: Presentación de mi primer borrador de tesis.
7 Noviembre 3 Diciembre 2012.	Imparto clases Máster Cooperación para el Desarrollo. Asignatura: Instrumentos para la cooperación.
5,6 Julio 2012	CIMIE. Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Comunicación: Colectivizando experiencias desde el diálogo: grupo de estudios para la realización de investigaciones y tesis doctorales. BARCELONA.
23 Julio 2012	Conversación con Laura y Celia, responsables de las ONGD Habita África y Fundación Dasyc respectivamente.
22-23 Febrero 2013	Asistencia al IV Seminario-Obradoiro de avalidación de materiaies. O proxecto Abalar, cara a onde? Organizado por el MRP: Nova Escola Galega.
7-9 Marzo 2013	Asistencia al Foro internacional de innovación social. Sumando ideas, transformamos el mundo. Organizado por ONGD Jovesolides.
Julio-agosto 2013	Análisis piloto, la primera prueba con dos materiales: Un plato de sopa para el doctor Tatú de la ONGD Fontilles y El DVD de Quiero ser astronauta de la ONGD Interred.
20,12 junio 2013	III Jornadas sobre la Relación pedagógica en la Universidad. Comunicación: Colectivizando Experiencias desde el diálogo: Grupo de estudios para la realización de investigaciones y tesis doctorales. MADRID.
4,5 Julio 2013	CIMIE. Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Comunicación: Dispositivos curriculares en Educación para el Desarrollo y su relación con los movimientos sociales. TARRAGONA.
Julio-agosto 2014	Segunda prueba, donde rellenamos para cada uno de ellos la ficha que habíamos creado con las categorías correspondientes a los grandes temas que enmarcan la educación para el desarrollo que nos serviría de análisis contenidos con los materiales de: Mi amiga Illari de la ONGD Ayuda en acción , 8 objetivos en juego de la ONGD Cruz Roja, Cuadernos Solidarios Interculturalidad de la ONGD Educación sin fronteras y Ciudad planeta de la ONGD Entreculturas.
23 octubre 2013	SISENES JORNADES UNIVERSITÀRIES. La investigación com a motor de canvi i innovació. VIC. Comunicación: Caminando de la mano en la construcción de la investigación educativa. Una aportación desde la creación de espacios comunes de diálogo en la experiencia de la realización de la tesis doctoral.
21,22 febrero 2014	V Seminario-Obradoiro de avaliación de materiais didácticos. Inclusión educativa e traballo por proxectos. Taller: Experiencias prácticas, relacionadas con el análisis de materiales didácticos de E.D. editados por las ONGD. Jaume Martínez/Marta Esplugues

10,11 octubre 2014	IV Congreso de E.D. Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora!
febrero 2015	V Seminario- Obradoiro de avaliación de materiais didácticos Taller: Experiencias prácticas, relacionadas con el análisis de materiales didácticos de E.D. editados por las ONGD. Marta Esplugues
1 febrero- 18 mayo 2015	Fase de análisis e interpretación de los resultados de los 19 materiales.
Abril 2015	Primera entrevista con la co-tutora Paula Jardón.
Julio-Agosto 2015	Revisión del borrador por ambos tutores.
Septiembre 2015	Correcciones, maquetado y edición.

Fuente: Elaboración propia.

El cronograma recoge tanto el proceso de realización y redacción de la tesis, con esa primera fase de elección del tema, guión... con ayuda del tutor, más tarde la recopilación de la muestra en las conversaciones con los expertos, además de todo el proceso llevado a cabo desde la prueba piloto, la redacción del primer informe, etc.

Además de los diferentes congresos y seminarios a los que acudía la doctoranda para ir presentando los avances de la investigación. Y su etapa como docente en el Máster de Cooperación al Desarrollo donde pudo compartir con los alumnos los conocimientos en la materia.

Al tiempo que constituimos un grupo de trabajo donde generar un nuevo espacio de colectivización de conocimiento que nos acompañase en el proceso de realización de nuestras investigaciones y de producción de nuestras tesis doctorales. Con la convicción de que el camino se hace caminando, nos encontrábamos periódicamente en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia con una nueva posibilidad de concebir este proceso, el cual rescata su esencia social y socializante.

Aunque desarrollábamos investigaciones en temáticas distintas, teníamos en común una mirada epistemológica crítica y postcrítica de la educación. Tomando dichos elementos como punto de partida, fuimos dando pasos hacia un compromiso con una forma de entender la investigación claramente vinculada a la transformación social (Costa, M. 2001), desde la que iniciamos diferentes proyectos que presentamos en congresos de educación, obteniendo una publicación en una revista científica a raíz

de la siguiente ponencia: Esplugues Cebrián, Marta; Álvarez Cuba, Judith; de Castro Calvo, Ana; Carvalho de Soussa, Alexandra y Cervero, Mar Estrela. (2013, junio). Colectivizando Experiencias desde el diálogo: Grupo de estudios para la realización de investigaciones y tesis doctorales. Ponencia presentada en las III Jornadas sobre la Relación pedagógica en la Universidad, Madrid, España.

#### 4.3.4.3.- Segunda fase: Recuento de la información obtenida, el inventario.

Esta segunda fase nos permitió clasificar los materiales obtenidos, para ello, creamos la siguiente **Tabla IV.4**, donde resumimos los hallazgos con diferentes entradas: nombre la ONGD y su responsable (aunque a día de hoy estos datos ya no son reales, pues como por todos es sabido el tema de los recortes ha afectado muy de cerca al mundo de la cooperación y algunos de estos técnicos cerraron sus oficinas y fueron relegados de sus puestos de trabajo al tiempo que hacíamos la recogida de los materiales), título de material y año de campaña, público destinatario, categoría temáticas que trabajan y recursos de los que se compone:

**Tabla IV.4.-** Resumen de los materiales obtenidos.

Nombre ONGD. Responsable/ m@il	Título del material/Año de la campaña			
<b>1. Ayuda en acción</b> ONGD Laura González <i>lgonzalez@ayudaenacion.org</i>	Mi amiga Illari. 2011	Primaria ( 3er ciclo)	Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza; Género. Medio ambiente territorio y naturaleza.	-Guía didáctica con actividades.
<b>2. Cruz Roja.</b> ( Orden s. Juan de Jerusalén) <i>margab@cruzroja.es</i>	Proyecto 8 objetivos en juego (AECI) 2006	3º ciclo de Primaria 10-12 años.	Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza. Género. Sostenibilidad económica y social. Cultura de paz. Interculturalidad. Medio ambiente territorio y naturaleza.	-Exposición divulgativa: Rayuela/ 8 paneles OdM/proyectos/folleto/DVD exposición virtual.
<b>3. Educación sin Fronteras</b> Montse Bobés <i>esfvalenciana@educacion-sinfronteras.org</i>	Carpets de Interculturalidad. 2011	Primaria	Interculturalidad.	-Guía del profesor y Cuaderno de trabajo del alumno
<b>4. Entreculturas</b> Fe y alegría. Jesuitas. Pilar: <i>Educación.valencia@entreculturas.org</i>	Ciudad planeta. 2006-09	2º y 3º ciclo de primaria	Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza. Género. Interculturalidad.	-Guía para familias. -Guía didáctica para chicos y chicas. -CD
<b>5. Fontilles.</b> Humanismo cristiano. Toya: <i>fontilles@fontilles.org</i>	Un plato de sopa para el Dr Tatú. 2008-2009	Primaria	Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza.	- Cuento. - Cuaderno de trabajo.



<b>6. Fundación Dasyc</b> Inspiración cristiana. Rocío <i>rociochavero@fundacion-dasyc.org</i>	Juega, aprende y reflexiona. 2011	Primaria	Género.	-Cuaderno del alumno
<b>7. Fundación IPADE</b> Carmen <i>valencia@fundacion-ipade.org</i>	Guía para el profesorado sobre los ODM. 2006	Primaria (3er ciclo)	Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza. Género. Medio ambiente territorio y naturaleza.	-Guía profe. -Cuaderno del alumno.
<b>8. Fundación Mainel</b> Cristina Celda Directora de comunicación de la Fundación Mainel Tel: 96 392 41 76 <i>mail: comunicacion@mainel.org</i> <i>www.mainel.org</i>	Centros de formación en alternancia del Perú. 2009-2011	Secundaria	Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza; Medio ambiente, territorio y naturaleza.	-Cuaderno del alumno de secundaria.
<b>9. Habita África.</b> Celia Serrano 963941860	África cuenta 2010	Primer ciclo de secundaria.	Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza. Género Interculturalidad. Medio ambiente, territorio y naturaleza.	-Guía didáctica para el profesor. -corto: Yakaar. -Relato: Tejidos del mar. -Soporte documental: Conoce África.
<b>10. Interred.</b> Institución Teresiana. Eduardo: <i>Comunidad.valenciana@interred.org</i>	Quiero ser astronauta. 2008	Primaria ( campaña 4 años)	Género.	-Cuento. -CD: Cortometraje/ Reportaje con temática de género/Galería de fotos /material didáctico
<b>11. Intermón- Oxfam</b> Adriana: <i>aapud@IntermonOxfam.org</i>	La carrera de tu vida ( 3º Ciclo Primaria) 2006	Primaria	Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza	-Cuaderno de actividades. -OdM.
<b>12. UGT Federación de Enseñanza ISCOD</b> Claudia: <i>scooperacion@pv.ugt.org</i>	Mi escuela y el mundo. 2004	Primaria ( 6-12 años)	Género. Cultura de paz. Interculturalidad. Medio ambiente, territorio y naturaleza.	-4 libros (2 objetivos en cada uno). -Cuentos. -Actividades/ juegos. -Acciones para llevar a cabo. -Guía de profesores.
<b>13. Jarit</b> Neus: <i>jarit@jarit.org</i>	Siente el Magreb. 2011.	Primaria ( a partir 2º ciclo)	Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza. Interculturalidad.	-Guía didáctica.
<b>14. Jóvenes y desarrollo.</b> (Salesianos)Encarna/Eva <i>epd.cvalenciana@jovenes-ydesarrollo.org</i>	Aprendiendo a ser ciudadano. 2004-05 ( campaña 3 años)	Primaria	Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza. Género Medio ambiente, territorio y naturaleza.	-Guía para el educador. -Cuaderno actividades ( Material didáctico) -CD. -Guía campaña de sensibilización
<b>15. Manos Unidas.</b> Iglesia católica. <i>valencia@manosunidas.org</i>	Material de educación en valores. 2008 ( 3º campaña sobre OdM)	Primaria	Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza. Sostenibilidad económica y social.	-Cuaderno actividades + CD. -Cuaderno de lecturas. Lecturas grandes para vean niños. -Posters
<b>16. Fundación Pau i solidaritat.</b> Sindicato PV.CC.OO Laura: <i>laufegar@hotmail.com</i>	Otra infancia en este mundo. 2007	Alumnos 6-12 años (Primaria) Alumnos 12-16 años ( Secundaria)	Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza. Sostenibilidad económica y social.	-Material de profesor. -Material alumno: Actividades

17. <b>Save the children</b> ONGD independiente. Jose <i>Repcioncentral@savethechildren.es</i>	Juntos por los derechos. 2002	Primaria y primer ciclo de Secundaria ( 7-14 años)	Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza.	-Guía de profesor y actividades para los alumnos.
18. <b>SETEM .</b> Escolapias Silvia: <i>sibanez@setem.org</i>	Consumorama. 2012.	Primaria	Sostenibilidad económica y social. Medio ambiente, territorio y naturaleza.	-Guía didáctica: comercio justo, la dignidad a su precio. CD -Guía básica para la supervivencia terrícola. -Juego CONSUMORAMA.
19. <b>Viviendas para los sin techo</b> Carmina pastor <i>Sin-techo@hotmail.com</i>	Convivencia intercultural a la Safor. 2010-2011.	Primaria	Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza. Interculturalidad.	-Cuaderno de actividades.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.3.4.4.- Tercera fase: Examen crítico. Analizando los materiales.

Esta última fase consiste en el examen crítico de los distintos materiales y en la interpretación de los datos, mediante una ficha que nos ayudará en el análisis y la descripción de los contenidos de los distintos materiales didácticos como ya expusimos líneas más arriba.

En definitiva, de lo que se trata en estos momentos, es de enfrentarnos al problema de descifrar la información y obtención de los datos, y eso pasa por hacer uso de la ficha de trabajo, que nos ayudará en el análisis de los contenidos, como hemos analizado en el estado de la cuestión que han venido realizando otros investigadores, de entre los cuales reseñamos aquí algunos de ellos como: Jaume Martínez Bonafé, en García Mínguez, J. y Beas, M. (ed.) (1995); Además de una serie de guías didácticas de evaluación de materiales (Area, 2004; Cabrero, 1990,1992; Parcerisa y Zabala, 1994) o ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS. (1990) y Méndez Garrido, Juan Manuel (2010). Quedando el diseño definitivo de la ficha como aparecen líneas más arriba en el apartado de la herramienta de análisis.

A continuación, para la codificación de los datos, seguimos de cerca la investigación de Teresa González y Alejandra Cano Arana (2010) la cual propone: en primer lugar realizar un análisis en profundidad de los materiales para así obtener una idea general de los mismos. Pasando en segundo lugar al proceso de codificación:

...El proceso de codificación, propiamente dicho, mediante la identificación de palabras, frases o párrafos que consideramos tienen una significación destacable en la relación a nuestro objeto de estudio (...) les vamos a ir asignando un código, nombre o etiqueta que intente compilar el significado emergente. (p. 4)

Así pues, en el verano de 2013 hicimos la primera prueba con dos materiales:

- ◆ *Un plato de sopa para el doctor Tatú* de la ONGD Fontilles y
- ◆ El DVD de *Quiero ser astronauta* de la ONGD Intered.

Donde realizamos esta codificación mediante códigos asociados a unas letras que se correspondían con las iniciales de las etiquetas que habíamos establecido previamente como se puede comprobar en las siguientes tablas.

#### Unidades de registro y códigos asociados

UNIDADES DE REGISTRO	CÓDIGO
Unidades de categoría y de contexto	
1. <u>EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO</u>	EpD
1.1. La globalización, la democracia y los ODM.	EpDg/EpDd/EpDdh/EpD odm
1.1.1. Los derechos humanos (Dcho. Educación, al trabajo, sanidad, vida digna, participación libre circulación...)	
1.1.2. Cooperación al desarrollo.	EpDca/EpDp
1.1.3. Infraestructuras deficientes.	EpDg/ EpDe
1.1.4. Desigualdades Norte/Sur. Superioridad del Norte.	EpDcc/EpDs/EpDco/EpD ma
1.2. Los conflictos armados y la paz mundial.	EpDi/ EpDdc/EpDrd
1.3. La cuestión del género y el empoderamiento.	
1.4. El cambio climático, la sostenibilidad, el consumo y el medio ambiente.	
1.5. La interculturalidad, el diálogo entre las culturas, el respeto a la diversidad.	
2. <u>PAPEL DEL ALUMNO</u>	PAP
2.1. Pasivo	PAa
2.2. Activo	PApc

2.3.Pone en juego procesos cognitivos	
3. <u>MODELO DE PROFESIONALIDAD DOCENTE</u> 3.1. Técnico. 3.2. Invita a la reflexión. 3.3. Intelectual comprometido.	PD PDt PDr PDic
4. <u>MODELO PEDAGÓGICO QUE SUGIERE EL MATERIAL( PROCESO E-A)</u> 4.1. Positivista. 4.2. Práctica. 4.3 Crítico-dialógica.	EA EApo EApr EAcd
5. <u>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE MOLDEA</u>	
6. <u>GEOPOLÍTICA, MIRADA TERRITORIAL</u>	GE
7. <u>OTROS DATOS</u> 7.1.Presentación 7.2 Introducción 7.3. Objetivos 7.4 Metodología	

Haciendo uso de la codificación analizamos por una parte los contenidos textuales y por otra las imágenes como se puede observar en las dos tablas siguientes. Donde insertamos en color verde algunas anotaciones que más tarde nos servirían para hacer el análisis del discurso.





Ejemplo de codificación del material de Fontilles.


Análisis de contenidos: El cuento.

Hace unos años viajé a la India para poder curar enfermedades como la lepra o la úlcera de Buruli, padecida por personas que viven en la más absoluta pobreza. (p.7)	_ GE _ EpDdh
Tuve la oportunidad de recorrer todo el país, y comprobar las Desigualdades y la falta de recursos que sufren...(p.7)	_ EpDdh
...Subido en una camioneta por un camino de tierra...delante de las casas de adobe rojo (p.8)	_ EpDg Cooperación y desarrollo/ infraestructuras deficientes.

<p>..., mientras sus madres preparaban lo que iba a ser la única comida del día.(p.8)</p>	<p>_ EpDdh ( Desigualdades Norte/Sur)</p>
<p>...pero al ver mi maletín de médico,... me presentó a su madre y dijo que yo era médico y quizás podría curar a su padre que llevaba varios días en la cama con fiebre. (p.8)</p>	<p>_ Cooperación y desarrollo ( Ayuda sanitaria-Voluntariado) _ EpDg/ EpDe. En manos de quién se encuentran las profesiones con mayor poder y prestigio social?</p>
<p>La madre de de Aarushi dudó porque no tenía dinero para pagarme. Yo le expliqué que no hacía falta, que solo me conformaba con un palto de esa sopa tan rica que estaba preparando... llevaba tres días en cama y ni los remedios caseros habían podido curarlo. (p.9)</p>	<p>_EpDdh. Dcho salud. Medicina occidental/ medicina tradicional. _Cooperación y desarrollo (Ayuda sanitaria-Voluntariado)</p>
<p>Estaban muy preocupados porque en ese estado no podía ir a cultivar arroz, por lo que no había dinero para medicinas y apenas para comer. Les pregunté por qué no lo habían llevado al centro de salud o al hospital, Y Aarushi con una leve sonrisa me dijo que allí no tenían de esas cosas, que el hospital más cercano estaba a varios días de camino...(p.9)</p>	<p>_ Cooperación y desarrollo ( falta de infraestructuras y servicios básicos sanitarios)</p>
<p>... y como eran pobres no tenía vehículo, ni dinero para pagar el médico. Estas palabras me preocuparon mucho, y pensé en la suerte que tenemos nosotros al poder tener tan cerca de casa un médico que nos atienda cuando estamos enfermos (p.9)</p>	<p>_ EpDdh. ( Desigualdades Norte/Sur)</p>
<p>Durante la cena, la mamá de Aarushi me contó que su marido trabaja plantando y recolectando arroz, pero desde hacía unos meses estaba pensando en trasladarse junto a toda su familia, para trabajar en el puerto de Mangalore, de esa manera ganarían más dinero y Aarushi podría ir al colegio. (p.10)</p>	<p>_ EpDdh Cooperación y desarrollo ( falta de infraestructuras y servicios básicos educativos) _ EpDdh. Dcho. Trabajo, Industrialización de la ciudad, nuevas oportunidades de empleo, progreso _ EpDg ( trabaja el marido, ella ama de casa- ausencia-)</p>
<p>Toda la familia desayunó conmigo unas gachas de maíz que, según Aarushi, me ayudarían a aguantar la larga caminata que me esperaba hasta el próximo pueblo...Aarushi quiso acompañarme hasta la mitad del camino, pero con la promesa de que le contase más cosas sobre la vida de otros lugares que yo había visitado. (p.11)</p>	<p>_ Cooperación y desarrollo (falta de infraestructuras y servicios básicos: transporte público). _ EpDdh. Dcho Educación (Desigualdades Norte/Sur. Ausencia de educación, medios de comunicación... que les informen como vive la gente en el exterior.)</p>

## Análisis de contenidos: Imágenes del cuento.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-EpDdh. Dcho. vivienda digna. Casas de adobe sin electricidad/ carencia de infraestructuras básicas.</li> <li>-EpDg. Carreteras de tierra/ infraestructuras en mal estado. Camioneta/ no transporte público. (Derechos humanos/ Democracia/ estado de Bienestar)</li> <li>-EpDdh. Dcho trabajo. Animales pastando junto a las casas.</li> <li>-EpDdh. Dcho. Igualdad. EpDrd. Hombres indumentaria tradicional Hindú conversando.( Interculturalidad/ respeto a la diversidad y diálogo entre culturas)</li> <li>-Dr. Tatú. Armadillo, animal en el cual se ha investigado la lepra.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-EpDrd .Niños con indumentaria Hindú jugando en la calle mientras las niñas observan. ( Interculturalidad/ respeto a la diversidad y diálogo entre culturas)</li> <li>-EpDg/ EpDe (Igualdad de género. Empoderamiento)</li> <li>-EpDdh. Dcho. Educación. No asisten a la escuela.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-EpDdh. Dcho. Vivienda digna. Cocinan con leña (carencia de infraestructuras básicas: electricidad). <i>Diferencias culturales, no todos tenemos que vivir en edificios como en el mundo occidental, hay determinadas zonas rurales, donde por las condiciones climáticas utilizan el adobe para resguardarse de la humanidad.</i></li> <li>-EpDdh. Dcho. Igualdad. EpDrd. Madre indumentaria tradicional Hindú.</li> <li>-EpDg/ EpDe. Ama de casa, cocina. <i>La figura femenina inmigrante aparece doblemente infravalorada.</i></li> <li>-EpDdh. Dcho. Trabajo. Padre tiene las herramientas para el cultivo del arroz en el que trabaja.</li> <li>-EpDdh. Dcho. vivienda digna. La casa es una sola estancia, para cocinar, dormir... <i>(En las imágenes se subraya la superioridad económica del Norte aunque desde la ausencia.)</i></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-EpDdh. Dcho. Trabajo. El padre está recolectando el arroz con una hoz. Trabajo artesanal tradicional, no hay maquinaria, industrialización, progreso. <i>(Globalización, Desarrollo humano, OdM: erradicar la pobreza en el mundo) (Cooperación, microcréditos para el desarrollo sostenible sin perjudicar el medio ambiente...)</i></li> </ul>

	<p>-EpDdh. Dcho. Vivienda digna. Al fondo su casa de adobe y la naturaleza. .( Interculturalidad/ respeto a la diversidad y diálogo entre culturas: <b>no se ve como el médico es occidental</b>)</p> <p>- EpDdh. Dcho. Igualdad. EpDrd Madre, padre e hija ataviados con indumentaria tradicional hindú, saludan contentos.</p>
---	--

Análisis de contenidos: Las actividades. **Ejercicios y cuestiones.**

	CONTENIDOS	ALUMNO	PROFESOR	MODELO pedagógico	ESTRATEGIA Didáctica
<p><u>Act.11</u> Lectura y preguntas</p>	<p>-EpDdh (desigualdad/Superioridad N./ Pobreza y falta de recursos en el S.</p>	<p>- Pone en juego procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos y motivacionales que contribuyen a la creación y experimentación de nuevos espacios de diálogo.</p>	<p>- Invita a la reflexión.</p>	<p>-Persp. Práctica. Actividades de reflexión crítica.</p>	<p>-Cuestiones para dialogar. -Actividades más creativas(nuevo título o nuevo final)</p>
<p><u>Act.12</u> Unir conceptos. Cada oveja...(figura 7)</p>	<p>-EpDdh</p>	<p>- Activo.</p>	<p>- Invita a la reflexión.</p>	<p>-Persp. Técnica/positivista. -Tareas medibles</p>	<p>-Actividades unir conceptos con definiciones.</p>
<p><u>Act. 13</u> Buscar y comparar. Conocemos el país de Aarushi.</p>	<p>-EpDdh. Superioridad N.</p>	<p>- Activo.</p>	<p>- Invita a la reflexión.</p>	<p>-Persp. Práctica. Actividades de reflexión crítica.</p>	<p>-Búsqueda de información en la red. - No especifica el tipo de grupo/individ...</p>

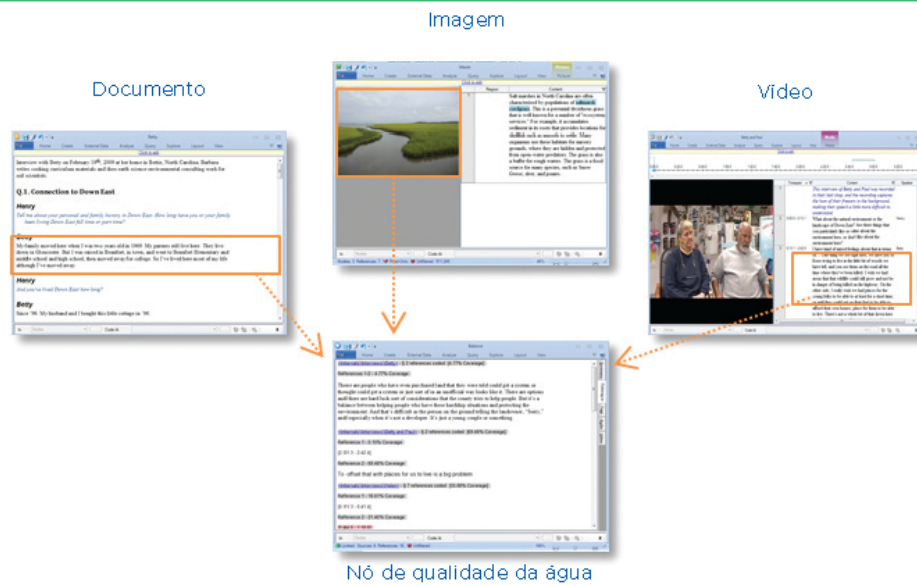
<u>Act. 14.</u> Buscar y comprar. Dime en qué país vives y te diré...	-EpDdh. Desigualdad. Superioridad N.	- Activo	- Invita a la reflexión.	- Persp. Práctica. Actividades de reflexión crítica	-Trabajo en grupo. -Búsqueda de información, no especifica las fuentes.
<u>Act. 15</u> Juego. ¡A comer!	-EpDdh. Dcho. salud ( Salud, hábitos alimenticios saludables) EpDdh. Desigualdad de riquezas N/S.	- Activo	- Invita a la reflexión.	-Persp. Práctica. Actividades de reflexión crítica	-Trabajo en grupo. -Ficha de refuerzo.
<u>Act.16</u> Juego ¡Quién da más!	- Ed. Valores	- Activo	-Moderador	-Persp. Práctica. Actividades de reflexión crítica	-Trabajo en grupo
<u>Act.17</u> Conclusiones. Qué es importante.	-EpDdh	- Activo	-Moderador	-Persp. Práctica. Actividades de reflexión crítica	-Trabajo en gran grupo. Debate.

Tras esta primera aproximación en una posterior tutoría entre la doctoranda y el director de tesis, donde nos planteamos que si realizábamos el análisis de este modo debería estar respaldado por un programa informático. Investigamos las posibilidades que nos ofrecía el programa “NVIVO 10” programa de análisis de contenidos.

Para ello pusimos en una balanza los pros y los contras que el programa podía aportar a nuestro estudio, y aunque fueron varias las ventajas que encontramos como: que nos podría ayudar a resumir la información una vez la tuviéramos totalmente codificada en el programa, pues el sistema puede recoger todas las acotaciones sobre un mismo tema que hayamos insertado en diferentes formatos como los documentos, imágenes o vídeos como muestra esta captura de pantalla.



Figura IV.4.- Creación y codificación de la investigación



Fuente: Manual de uso. Programa de análisis de contenidos NVIVO. Pag. 21

Además es una herramienta muy visual a la hora de presentar las conclusiones de modo gráfico, como el siguiente ejemplo donde muestran los tópicos más frecuentes del análisis, cuestión que en la presente investigación no es de suma relevancia, sí lo será el modo en que esos tópicos o categorías de análisis aparecen y son abordados desde las instituciones y aquellos que no aparecen deberemos preguntarnos el porqué.

Figura IV. 5.-Consulta por frecuencia de palabras.

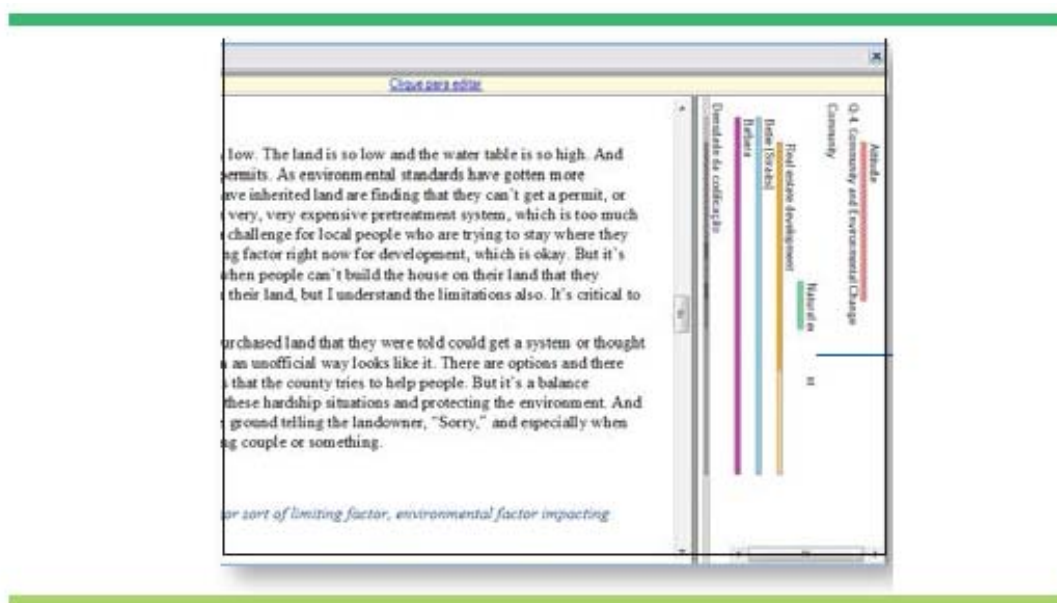


Fuente: Manual de uso. Programa de análisis de contenidos NVIVO. Pag. 33

Pero en nuestra opinión, trabajamos con otro tipo de información, lo que nos interesa es el análisis crítico de los datos obtenidos y no los datos en sí o su frecuencia de presencias, pues para el proyecto que ahora nos ocupa, las ausencias también son de gran relevancia.

El programa al igual que nosotros, subraya o resalta en diferentes colores las categorías y sub-categorías al margen del texto seleccionado, cosa que en la presente investigación se va realizando sobre los materiales en su formato de papel en una primera revisión de los mismos, para posteriormente capturar esos fragmentos de texto e insertarlos en la ficha de análisis.

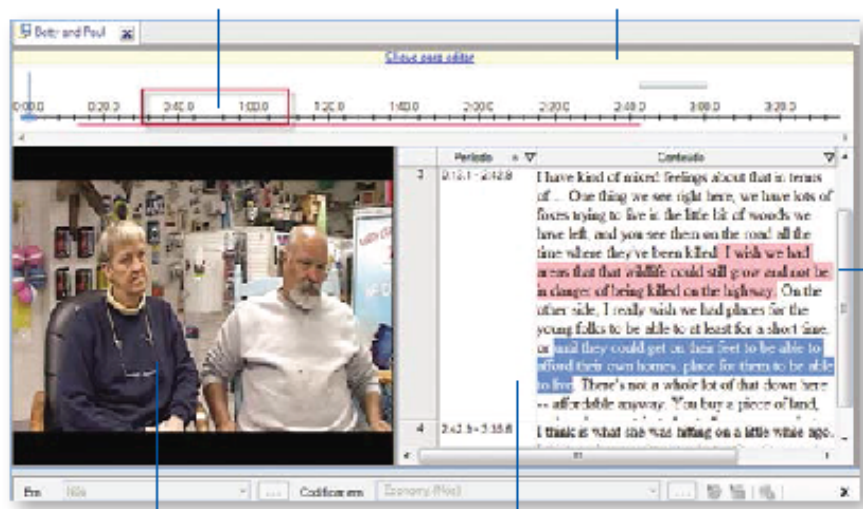
**Figura IV. 6.-**Codificación de una fuente



Fuente: Manual de uso. Programa de análisis de contenidos NVIVO. Pag. 24.

A la vista de las posibles aportaciones del programa, los inconvenientes acabaron pesándonos más, pues ante todo, no conocemos el funcionamiento de la herramienta y eso nos llevaría una inversión de tiempo muy valioso del que no disponemos y sobre todo, en aquellos aspectos donde si nos sería de gran utilidad y nos allanaría el camino, el sistema no llega, es decir, que en los audios y vídeo debemos realizar manualmente la transcripción del mismo modo que lo haríamos en un sistema manual, aunque si sea más fácil el rescatar párrafos de texto concretos y su correspondiente imagen con la línea del tiempo que mostramos en la siguiente ilustración que hemos rescatado de la información el manual.

Figura IV. 7.-Reproducción de una fuente de audio o de vídeo



Fuente: Manual de uso. Programa de análisis de contenidos NVIVO. Pag. 18.

Además, es necesario un trabajo previo de organizar la documentación en áreas o tópicos que después se convertirán en categorías relacionadas y posteriormente deberás insertar en el programa, pero esta investigación es algo más compleja, pues no pretendemos codificar simples palabras o frases, sino que en ocasiones se hace necesario leer entre líneas y sacar el sentido figurado de las frases y esto es complicado con esta herramienta. Por todo ello, no nos convenció del todo la técnica empleada y decidimos seguir investigando otras posibles alternativas aunque si nos planteamos la posibilidad de utilizarlo en sucesivas investigaciones.

Tras un año de indagaciones en los aspectos teóricos y habiendo revisado otras tesis de índole cualitativa, que no hacían uso de herramientas informáticas de este tipo, en el verano de 2014 realizamos la segunda prueba, donde rellenamos para cada uno de ellos la ficha que habíamos creado con las categorías correspondientes a los grandes temas que enmarcan la E.D., que nos serviría de análisis de contenidos con los materiales de:

- ◆ *Mi amiga Illari* de la ONGD Ayuda en acción ,
- ◆ *Proyecto 8 objetivos en juego* de la ONGD Cruz Roja,
- ◆ *Carpetas de Interculturalidad* de la ONGD Educación sin fronteras
- ◆ *y Ciudad planeta* de la ONGD Entreculturas.

Y posteriormente realizamos un informe a modo de análisis de discurso tanto de orientación lingüística como semiótica con el último de los materiales y de nuevo tuvimos una tutoría para debatir los resultados de esta segunda prueba, que en esta ocasión, si fueron satisfactorios y decidimos realizar de este modo la investigación.

La idea era trabajar de modo manual, sin el programa informático habiendo valorado sus pros y sus contras juiciosamente. Así pues el trabajo final consistiría en realizar un vaciado de información en las fichas tras el cual redactaríamos un informe que recogería los aspectos más llamativos de los tres apartados, donde resaltaremos tanto los hallazgos con ejemplos literales extraídos de los textos, como las ausencia de cada uno de los documentos que después nos serviría para realizar las inferencias en el capítulo de exposición de los resultados de análisis. Así pues, con el esquema de trabajo concretado, de Febrero a Mayo de 2015 realizamos los 18 informes restantes.

Cerramos este epígrafe señalando algunas de las dificultades y limitaciones de la investigación. En primer lugar, reconocemos que el análisis del discurso detallado y sistemático es parte de un método cualitativo complejo y a nuestro modo de ver hubiéramos requerido de un mayor entrenamiento que seguramente nos darán futuras investigaciones. Aunque nosotros hemos sido rigurosos y precisos tratando de subsanar del mejor modo posible estas limitaciones.

De igual modo y una vez finalizada esta tesis, creemos que la ficha utilizada para el vaciado de la información debería ser más ágil, pero al introducir las seis categorías referentes a la E.D. fue complicado realizar una herramienta uniforme que insertara las singularidades de cada una de ellas.

# CAPÍTULO V

## Exposición de los resultados del análisis.



**LA MEUA ESCOLA I EL MON**  
Teresa i Sabatana

**Objetivo 2015**  
**Aprendiendo a ser Ciudadano**  
CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO

**Guía Didáctica**  
**Siente el Masreb**

**LA MEUA ESCOLA I EL MON**  
Sabatana, Teresa i Sabatana

**MARRUECOS**

**EL AMBIENTE**  
Marruecos es un país situado en África del Norte, con costas en el océano Atlántico y el Mediterráneo. Se encuentra situado de Europa por el estrecho del Gibraltar. Desde 1984 por el sur Marruecos incluye la Sahara Occidental, territorio ocupado militarmente por Marruecos y por el norte España con quien forma fronteras terrestres comunes y comparte zona fronteriza marítima con los territorios autónomos españoles (ciudades autónomas españolas).

**LA SOCIEDAD**  
La composición por Arabe berebere: 98,3% (Arabe 0,1%, berebere 0,6%)  
Religión: Islam (99,9%), Minoría cristiana (0,01%), judaica (0,01%), de otros cultos (1,9%).  
El rey es la máxima autoridad religiosa, como Comandante de los Creyentes.  
Idiomas: Los idiomas oficiales de Marruecos son el árabe clásico y el francés, los no oficiales son el árabe marroquí (dialecto de las zonas urbanas), las lenguas bereberas (dialectos) las lenguas autóctonas hablaban en las regiones del interior (provincias de Marruecos: RA, Yebala y Tadrácut).

**EL ESTADO**  
El sistema de Marruecos es el Magreb. La población es de 31.968.261 habitantes (2011) según la Organización Internacional según las últimas cifras de la composición de 1992. Marruecos está organizado en 14 regiones, 14 prefaturas y a su vez Marruecos cuenta con 44 prefecturas en el gobierno de la ciudad autónoma de Ceuta y 24 prefecturas en el gobierno de la ciudad autónoma de Melilla.  
Marruecos es un país con un sistema de gobierno presidencialista. El presidente es el jefe de Estado y el primer ministro es el jefe de gobierno.  
Marruecos es un país con un sistema de gobierno presidencialista. El presidente es el jefe de Estado y el primer ministro es el jefe de gobierno.

**EDUCACIÓN**  
Cantón: Rabat, 1.022.860 habitantes.  
Crisis educativa: Casablanca tuvo 3,8 millones de habitantes cuando la población tuvo un millón y medio en la década de 1980. El número de la ciudad de Casablanca, 1.845.541 habitantes, fue 848.810 hab. Marruecos tiene 950.000 hab.  
Se considera la Foma Nacional y en la que se celebra un mes de actos.

**DEMOGRAFÍA**  
Crecimiento: 31.968.261 (Julio 2011) vs 1.000.000 (1970)  
Población urbana: 68% (2009)  
La tasa de crecimiento anual de la población urbana: 2% (2009)  
Los parámetros de fecundidad: 2,51 de niños por mujer (2011)  
Este parámetro es 1,03% en Europa hay unos 3,5 millones de inmigrantes marroquíes (2009)

**ECONOMÍA**  
Producto Interno Bruto: \$153.8 mil millones (2010)  
PIB per cápita: \$4.900 (2010)  
Tasa de desempleo: 12% (2010)  
Tasa de inflación: 2,3% (2010)  
Sector de servicios y comercio: 60%  
Sector de agricultura y ganadería: 10,9%  
Sector de minería: 0,9%  
Sector de industria: 1,9%  
Sector de construcción: 1,5%  
Sector de transporte: 0,5%

**EDUCACIÓN**  
Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más: 88% (2009)  
Tasa bruta de inscripción en primaria: 102% (2009)  
Tasa bruta de inscripción en secundaria: 93% (2009)  
Tasa bruta de inscripción en enseñanza superior: 80% (2009)  
Tasa bruta de inscripción en enseñanza superior: hombre 80%, mujer 81% (2009)  
Número de personas por cada 27 años (2009)

**DEMOGRAFÍA**  
Crecimiento: 31.968.261 (Julio 2011) vs 1.000.000 (1970)  
Población urbana: 68% (2009)  
La tasa de crecimiento anual de la población urbana: 2% (2009)  
Los parámetros de fecundidad: 2,51 de niños por mujer (2011)  
Este parámetro es 1,03% en Europa hay unos 3,5 millones de inmigrantes marroquíes (2009)

**ECONOMÍA**  
Producto Interno Bruto: \$153.8 mil millones (2010)  
PIB per cápita: \$4.900 (2010)  
Tasa de desempleo: 12% (2010)  
Tasa de inflación: 2,3% (2010)  
Sector de servicios y comercio: 60%  
Sector de agricultura y ganadería: 10,9%  
Sector de minería: 0,9%  
Sector de industria: 1,9%  
Sector de construcción: 1,5%  
Sector de transporte: 0,5%

objetivos de desarrollo del milenio

descubrir Ciudad Planeta

**África Cuenta**  
**GUÍA DIDÁCTICA**  
Fundación habitat3Rica

Hemos llegado a la parte empírica del análisis: nos enfrentamos a los textos. Esto no significa que ahora se renuncie a la teoría, de ningún modo. La teoría es un lente con el cual miramos la realidad, por lo mismo, sin ese lente, los textos nos parecerán desenfocados, un mar amorfo de letras, y nos perderemos o ahogaremos en él. La teoría acompaña todo análisis pues incide en nuestro modo de enfrentar el objeto de estudio, de problematizarlo, en las categorías conceptuales y, evidentemente, en cómo mirar los textos. (Santander, P. 2011:215)

En este capítulo titulado exposición de los resultados del análisis, haremos en primer lugar una descripción del proceso de análisis, mediante un ejemplo concreto de una de las fichas cumplimentadas y de su correspondiente informe, pues por conciencia ecológica hemos decidido no imprimir los 18 restantes que insertamos en el anexo, documento 2.

En segundo lugar, realizamos un esfuerzo de síntesis de la Interpretación de los resultados obtenidos tras la revisión de los materiales analizados en relación a las categorías temáticas previamente establecidas donde introdujimos nuestras aportaciones personales como análisis de discurso al ya anterior análisis de contenido insertado en las fichas para finalmente dar paso a las conclusiones de la presente investigación.

### **5.1.- Descripción del análisis.**

Hemos visto en el capítulo cuatro el modelo de ficha para la extracción y síntesis de la información objetiva rescatada de los materiales, en el análisis de contenido. Ahora vamos a ver cómo queda cumplimentada esta ficha con un ejemplo, el material nº 14 “*Aprendiendo a ser ciudadano*” de la ONGD Jóvenes y Desarrollo. Y como posteriormente esta información da lugar a un informe que recoge el análisis de discurso. Insertamos aquí sólo este ejemplo porque el conjunto de los informes está en el Anexo, documento 2 (véase CD), ya que es demasiado extenso para introducirlo en este capítulo además de hacerlo por conciencia ecológica.

Hemos seleccionado este material de entre los 19 de la muestra, en primer lugar, pues las técnicas de esta ONGD fueron las primeras en atendernos y facilitarnos los materiales y ponerse a nuestra disposición para colaborar en todo lo que nos hiciera falta a lo largo del proceso. Asimismo, en un encuentro que tuvimos el 6 de julio de 2011 con Eva, Encarna e Isabel, responsables de educación de la ONGD Jóvenes y desarrollo, nos dieron la copia del material seleccionado junto a otros y nos comentaron su forma de trabajar por campañas, como la que se inscribe el documento seleccionado.

Además, el 2 de marzo de 2012, realizaron un curso titulado: I Encuentro de buenas prácticas de E.D en la Comunidad Valenciana “Creando ciudadanía”, al que nos invitaron a asistir y el que tuvimos la oportunidad de debatir y analizar junto a responsables de otras ONGD el conjunto de las prácticas educativas teniendo en cuenta el marco de reflexión de la Educación para el Desarrollo como Ciudadanía global.

### 5.1.1.-Modelo de ficha de análisis.

A modo de ejemplo, presentamos a continuación, la ficha que nos sirvió para extraer la información de cada una de las categorías de análisis de contenido donde extrajimos tanto sus imágenes como aquellos textos que a nuestro modo de ver se acercaban al sentido de las definiciones de alguna de las categorías previamente establecidas.

Como se puede observar en la ficha las columnas recogen los extractos literales de texto y fotografías para el análisis de contenido, mientras que en las filas inferiores de color verde se hacen algunas anotaciones o ideas claves que nos ayudarán más tarde a desarrollar el análisis del discurso en el informe.

## FICHAS DE ANÁLISIS

### **NOMBRE ONGD:** Jóvenes y Desarrollo

Es una Organización No Gubernamental Salesiana sin ánimo de lucro. Nació como Asociación “Jóvenes del Tercer Mundo (JTM)” en 1988, transformándose en Fundación en el año 2000. En enero del 2009, cumplido el vigésimo aniversario de su fundación, decidieron iniciar una nueva etapa bajo el nombre “Fundación JÓVENES Y DESARROLLO”. Su *FINALIDAD principal es cooperar por un desarrollo sostenible, humano, social y económico que contribuya a la erradicación de la pobreza en el mundo.*

**Título:** OBJETIVO 2015. Aprendiendo a ser ciudadano.

**Campaña/Años:** 2007

**TIPO:** cuaderno didáctico para el tutor/profesor/educador.

**FORMATO:** papel

**PÚBLICO DESTINATARIO:** Primaria (tercer ciclo)

**TEMÁTICA:** Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza; género; sostenibilidad económica y social; cultura de paz; interculturalidad y medio ambiente, territorio y naturaleza.

**SINOPSIS:** Desde el curso 2004-05, Jóvenes del Tercer Mundo (JTM) viene realizando campañas de sensibilización sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) tratando de ofrecer una propuesta didáctica que fusiona conocimiento y acción.

En esta ocasión, el objetivo elegido ha sido el nº 8 “Lograr una Asociación Mundial para el Desarrollo”. Dada su amplitud y complejidad, hemos planteado los materiales como un acercamiento didáctico a los siguientes contenidos:

- 0,7%
- Comercio justo
- Consumo responsable

La campaña, pone a disposición de profesores y educadores una serie de materiales a través de los cuales los alumnos y alumnas podrán aproximarse y reflexionar sobre los temas antes expuestos, tratando de despertar el ser-ciudadano y facilitar su compromiso con la realidad que nos rodea.

## CONTENIDOS

### 1.- Cómo se concretan cada una de las temáticas que definen y dan especificidad al campo de la Educación para el Desarrollo.<sup>27</sup>

#### 1.1.- Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza.

El sistema de protección de los derechos humanos	Conocimiento y defensa de los Derechos humanos: Vulnerabilidad social y violación de derechos   Instrumentos de protección de derechos e incidencia	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Los Derechos Humanos de la <b>primera generación</b> . Los DDHH de carácter civil y político.		
Los Derechos de la <b>segunda generación</b> :	 <p>(p.34 Para trabajar con el alumno/a)</p>	<p>Actividad inicial.</p> <p>“Iniciar la sesión hablando del trabajo infantil como realidad de muchos países del mundo. En estos países los niños trabajan para ayudar económicamente a su familia, teniendo que acudir a escuela y al trabajo, e incluso en muchas ocasiones las condiciones en las que trabajan vulneran muchos de los derechos de los trabajadores.”</p> <p>(p.33 Para trabajar con el alumno/a)</p> <p><b>Derecho al trabajo.</b> <b>Derecho a la protección contra el desempleo.</b></p> <p>Este texto es el que aparece junto a la información:</p> <p>Dónde encontrar los productos de comercio justo. Actualmente y debido al escaso conocimiento de la existencia de este tipo de productos, son muy pocos lugares donde podemos encontrarlos. Existen algunas grandes superficies que han introducido algunos de estos productos en sus estanterías, pero donde podemos encontrar gran variedad de productos es en las tiendas de comercio justo de las ONG que están dedicadas a la venta de estos productos.</p> <p>(p.34 Para trabajar con el alumno/a)</p>
	 <p><b>ALGUNOS CASOS DENUNCIADOS</b> Desde 1998 se han publicado varios informes con datos procedentes de grupos de trabajadores y trabajadoras de la India, Mauricio y Madagascar que denuncian horas extras impuestas a la fuerza, semanas laborales de siete días y salarios de miseria.</p> <p>(p.44 Para trabajar con el alumno/a)</p>	<p>La idea a transmitir es que aunque las multinacionales busquen el máximo beneficio, no lo pueden hacer a costa de la vulneración de los derechos de los trabajadores, porque eso sólo genera mayor pobreza para unos y el enriquecimiento para la multinacional. Es muy importante romper la idea de que estas multinacionales generan desarrollo, puesto que las condiciones indignas en las que los trabajadores están no generan un verdadero desarrollo. (p. 40)</p> <p>Las dos fichas de las marcas sirven para el desarrollo de la siguiente actividad:</p>

<sup>27</sup> Las cuadrículas en blanco indican ausencia de contenidos sobre la temática explicada.



Los Derechos de la  
segunda generación:



**2001 Indonesia.** Denuncias masivas por acoso sexual y maltrato físico por parte de las operarias de un proveedor de Nike.

**2002. Tailandia.** La factoría Bed and Bath Prestige Company, que produce para Adidas, Nike, Levi-Strauss y Reebok, acumula una deuda de 400.000 con las trabajadoras. Se ofrecen anfetaminas a las trabajadoras para que puedan mantener el ritmo de noche.

**2003 Indonesia.** Explotación y salarios de hambre. Publicación del informe "We are not machines" (No somos máquinas) que denunciaba salarios de 2 euros diarios.

(p.44 Para trabajar con el alumno/a)

Descripción de la actividad

Dividir por grupos los alumnos. Leer el extracto que resume en qué consiste la Campaña de Ropa Limpia. Repartir a cada uno de los grupos una de las fichas sobre marcas de ropa.

Que trabajen por grupos las preguntas de los cuatro apartados que aparecen en la ficha:

- Leed atentamente la información sobre la marca de ropa que te han dado. Analizad el tipo de información que nos da la ficha, y anotad en un papel todo aquello que os llame la atención de ellas (marcas que comercializan, volumen de ganancias, transparencia ante el consumidor, etc.).

- Sugerencia: Complementad la información mediante la búsqueda en Internet de estas marcas, o en la página web: [www.setem.org](http://www.setem.org).

- Exponed a vuestros compañeros qué hacen estas empresas de ropa, fijándoos en los apartados que aparecen y comparando la información con vuestros compañeros.

- ¿Qué conclusiones extraéis? ¿Por qué pensáis que se dan este tipo de prácticas (informar en las etiquetas, acatar un código de conducta, tener información disponible, etc.) en las empresas textiles? ¿Cuáles son las razones por las que pensáis que se ha investigado a estas empresas? ¿Conocéis alguna de las situaciones que se han denunciado en las fichas?

- ¿Qué soluciones planteáis para tomar medidas para informar a la sociedad sobre este tema?(p.44 Para trabajar con el alumno/a)

En este sentido el comercio justo nos garantiza una relación equitativa entre campesinos y productores ya que:

- Se les garantiza un salario justo por su trabajo.
- Los productores deben destinar parte de sus beneficios a las necesidades básicas de sus comunidades.
- Se establece una relación a largo plazo y se garantiza una parte del pago de los productos por adelantado; ambas condiciones favorecen que las comunidades puedan planificar su desarrollo.
- Se evita la explotación infantil.
- Se promueve la participación en la toma de decisiones y el funcionamiento democrático, la igualdad entre mujeres y hombres y la protección del medio ambiente. (Comercio justo.p.30, Guía para docente).

Los Derechos de la  
tercera generación


Participación democrática y ciudadanía.	Derechos y deberes en el ejercicio de la democracia participativa: Derechos satisfechos por el Estado: Educación, sanidad.   Derechos NO satisfechos por el Estado ( ONGDs):	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
<b>Esfera pública:</b> ( Representación política y Posibilidades de cambio) -Modelos económicos de producción. -Relaciones económicas y sociales globales.		
<b>Esfera privada:</b> ( Transformación de los valores Individuales E.B.D.)		
	<b>Mecanismos y vías de participación democrática.</b>	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
<b>Esfera pública:</b> ( Representación política y Posibilidades de cambio) -Modelos económicos de producción. -Relaciones económicas y sociales globales.	 <p>(p.9 Introducción para el profesor )</p>	Consumir con la cartera y con la voz: participa en acciones de denuncia y sensibilización. ( p 48. Introducción para el profesor)
<b>Esfera privada:</b> ( Transformación de los valores Individuales E.B.D.)		
Análisis del discurso	Tanto las imágenes como los textos nos muestran claramente la vulneración de derechos de segunda generación como: El derecho a la educación gratuita por lo menos a nivel elemental y el derecho al trabajo denunciando así que no existe igualdad de derecho en algunos países del Sur. Sacando a la luz que los estados no están cumpliendo algunos de sus compromisos con la ciudadanía y por ello se insta a los estudiantes pasar de la “protesta a la propuesta” mediante actividades de incidencia política dentro de los mecanismos de participación social expuestos en el material, mediante campañas sociopolíticas de denuncia y sensibilización.	

1.2. Género

<p>Masculinidad/ feminidad</p> <p>Poder y género.</p>	<p>Actividades que realizan comúnmente las figuras masculinas/ (Androcentrismo)</p>	
	<p><i>imagenes</i></p>	<p><i>textos</i></p>
	<p></p> <p>(p.14 Para trabajar con el alumno/a)</p>	
	<p>Actividades que realizan comúnmente las figuras femeninas/ ( suelo pegajoso, techo de cristal)</p>	
	<p></p> <p>(p.47 Para trabajar con el alumno/a)</p>	
<p>Masculinidad/ feminidad</p> <p>Empoderamiento.</p>	<p>Figuras masculinas ejerciendo actividades comúnmente asociadas a género femenino</p>	
	<p><i>imagenes</i></p>	<p><i>textos</i></p>
	<p></p> <p>(p.44 Para trabajar con el alumno/a)</p>	
	<p></p> <p>(p.29 Para trabajar con el alumno/a)</p>	
<p>Figuras femeninas ejerciendo actividades comúnmente asociadas a género masculino</p>		

Masculinidad/ feminidad  <b>Coeducación y equidad de género</b>	<b>Coeducación y equidad de género</b>	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
	 <p>(p.6 Introducción a la campaña)</p>	
	 <p>(p.9 Introducción para el profesor )</p>	
Pluralidad de identidades de género, identidad sexual y opciones afectivo-sexuales.	<b>Identidad de género / sexual / opciones afectivo-sexuales</b>	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Estereotipos, prejuicios y discriminaciones.	<b>Estereotipos y prejuicios / Discriminaciones y fobias</b>	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Análisis del discurso	Siguen reproduciendo las figuras femeninas atrapadas en el “suelo pegajoso” como amas de casa al cuidado de los niños... Pero estas imágenes se contraponen a otras nuevas, donde la figura masculina incorpora algunos roles femeninos. Además de representar el empoderamiento femenino y la equidad de género. Aunque de lo que no han sido capaces, es de abordar de un modo natural el tema de la pluralidad de identidades de género, identidad sexual y opciones afectivo-sexuales.	

### 1.3.- Sostenibilidad económica y social.

Modelos y propuestas alternativas	SOSTENIBILIDAD / INSOSTENIBILIDAD ECONÓMICA Y SOCIAL	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
<p>Modelos económicos de producción y consumo basado en: -Personas -Sostenibilidad -Justicia.</p>	 <p>(p.27 Introducción para el profesor)</p>	<p>El objetivo ocho plantea que toda lucha por superar la erradicación de la pobreza y las causas que la originan pasa necesariamente por la cooperación eficaz y real entre países. En este sentido, los países empobrecidos se comprometen a fortalecer sus aspectos de gobernabilidad, fortalecer sus instituciones y diseñar políticas de desarrollo que den prioridad a los servicios y bienes básicos (educación, salud, etc.). Por su lado, los países ricos se comprometen a aportar más ayuda oficial al desarrollo, no sólo cuantitativa, sino cualitativamente, a aliviar la deuda externa de los Países Pobres Muy Endeudados (PPME), e incrementar el comercio y la transferencia de tecnología a los países empobrecidos. (p. 5 Introducción a la campaña)</p> <p>El objetivo 8 se concreta en una serie de metas que exponemos a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Desarrollar un sistema financiero de comercio abierto, regulado y no discriminatorio</li> <li>•Atender las necesidades de los países menos adelantados, lo que incluye el acceso libre de aranceles a las exportaciones, el programa de alivio de la deuda y la cancelación de la deuda bilateral, así como la concesión más generosa de ayuda oficial al desarrollo (AOD) para aquellos países que se hayan comprometido a reducir la pobreza.</li> <li>•Atender las necesidades especiales de los países sin litoral y de los pequeños estados insulares empobrecidos.</li> <li>•Afrontar los problemas de los países empobrecidos con el fin de garantizar la sostenibilidad de la deuda a largo plazo.</li> <li>•En cooperación con los países empobrecidos elaborar y aplicar estrategias que proporcionen a los/as jóvenes un trabajo digno y productivo.</li> <li>•En cooperación con las farmacéuticas proporcionar acceso a medicamentos de primera necesidad a precios asequibles en los países empobrecidos.</li> <li>•En colaboración con el sector privado aprovechar los beneficios de las tecnologías de la información y las comunicaciones. (p. 6 Introducción a la campaña.</li> </ul>
	 <p>(p.29 Introducción para el profesor)</p>	<p>Si el comercio mundial funcionase de forma más solidaria podría ser una vía de salida para la economía de muchos países, ya que, reducir los índices de pobreza y mejoraría la calidad de vida de sus habitantes.</p> <p>Sin embargo, el actual modelo de comercio no está orientado hacia la reducción de la pobreza, sino que ha generado situaciones de extrema riqueza para unos pocos y de extrema pobreza para muchos.</p> <p>El comercio no es una fuerza de la naturaleza desbocada y sin control. Se rige por normas y por instituciones que reflejan opciones políticas.</p> <p>Y estas opciones pueden elegir entre quedarse en el valor económico de las cosas o apostar por su valor social. (...)</p>

Modelos económicos de producción y consumo basado en: -Personas -Sostenibilidad -Justicia.

El comercio justo es una alternativa. Frente a los criterios meramente económicos que priman en el mercado capitalista, el comercio justo, prioriza los valores éticos que abarcan aspectos tanto sociales como ecológicos.

De este modo los campesinos y los pequeños productores de zonas empobrecidas encuentran un cauce para vivir dignamente de su trabajo. (p.29 Introducción para el profesor)

El papel del consumidor responsable pasa por:

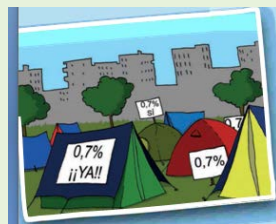
- Informarse y exigir información: saber quién y cómo se ha elaborado el producto, si se ha respetado el medio ambiente, ...
- Consumir con la cartera y con la voz: participa en acciones de denuncia y sensibilización.
- Consumir productos de comercio justo, ecológicos..., productos que tengan en cuenta valores éticos y sociales y no solo económicos.
- Tener un estilo de vida coherente: recicla, reutiliza, reduce el consumo... Intenta que el consumo responsable sea cotidiano y no acciones aisladas de buena voluntad.
- Compra lo que realmente necesites por encima de modas, ofertas, publicidad... (p.48 Introducción para el profesor).



(p.50 Introducción para el profesor)

El uso excesivo que hacemos de la ropa en el Norte, se está convirtiendo en graves problemas para los países del Sur. Compra sólo la ropa necesaria, siempre acabamos acumulando en los armarios ropa que no nos ponemos.

Pregunta en tu tienda dónde y en qué condiciones se han fabricado las prendas que compramos. Intercambia ropa con amigos. Compra de segunda mano. Háztelo tu mism@ y compra comercio justo. (p. 50 Introducción para el profesor)



(p.13 Para trabajar con el alumno/a)

Relaciones económicas y sociales globales. Economía solidaria



(p.14 Para trabajar con el alumno/a)

Esta ayuda es de gobierno a gobierno, y el gobierno que recibe la ayuda se compromete a destinarla a lo que conocemos como servicios sociales básicos, esto es, educación, salud, empleo, etc. con el fin de invertir el dinero que reciben en cosas de primera necesidad que permite una mejora en las condiciones de vida de las personas.

(p.14 Para trabajar con el alumno/a)

<p>Relaciones económicas y sociales globales. Economía solidaria</p>	 <p>(p.14 Para trabajar con el alumno/a)</p>	<p>Sólo cinco países han logrado cumplir este compromiso, estos son: Dinamarca, Luxemburgo, Noruega, Holanda y Suecia. España ha ido variando la cantidad donada en función del gobierno que ha estado en el poder, y aunque se comprometió a cumplir el 0,7% todavía ningún gobierno lo ha cumplido.</p> <p>Los últimos datos que tenemos nos indican que el año 2006 se destinó un 0,29% del PIB, y que el gobierno actual se ha comprometido a alcanzar de modo progresivo el 0,7% antes del 2015.</p> <p>(p.15 Para trabajar con el alumno/a)</p>
	 <p>(p.15 Para trabajar con el alumno/a)</p>	<p>La publicidad, con sus anuncios nos habla de los valores que más apreciamos (familia, amor, paz, éxito, belleza) y que sólo tendremos si consumimos esos productos. Desde 1997 el gasto en publicidad en España ha sido superior al presupuesto del Ministerio de Educación y Cultura.</p> <p>Nadie diría que muchas empresas responsables de estos anuncios son causantes de la explotación, humillación e incluso de la muerte de seres humanos. (p.48 Introducción para el profesor)</p>
<p>Análisis del discurso</p>	<p>Este material tanto con sus textos como con sus actividades prácticas, intenta sensibilizar al alumnado mostrándoles modelos económicos de producción y consumo basado en: las personas, la sostenibilidad y la justicia. Que serían posibles si todos los agentes implicados pusieran de su parte para que poco a poco estas situaciones de insostenibilidad que viven muchos países del sur fueran cambiando.</p> <p>Una de sus actividades hace una reflexión muy clarificadora para la edad de estos estudiantes con ejemplos muy concretos en el tema de la ropa, que podrían dar lugar a una situación más sostenible si más gente lo hiciera.</p> <p>De este modo, hacen hincapié en la comprensión de la interdependencia global una temática propia de la quinta generación de educación para el desarrollo, donde se pretende una educación global frente a la educación, explicando al alumnado como desde pequeñas acciones de la vida cotidiana se puede incidir en cuestiones "macro".</p>	

## 1.4.-Cultura de paz

GESTIÓN DE CONFLICTOS.	Gestión De Conflictos.	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
HABILIDADES SOCIALES	Relaciones interpersonales y convivencia: Actividades creativas, actividades de pequeño grupo, trabajo con pares, juegos cooperativos, resolución de problemas, Actividades de aprendizaje-servicio, Roll-playing, Teatro callejero o puppets y Fomento de relaciones personales.	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
		<p>Actividades pequeño grupo</p> <p>Ficha 13. Actividad 2. Ahorrar, reducir, reciclar, reutilizar... 1. Lee e investiga Entre varias compañeras y compañeros prepara un trabajo de investigación sobre las diferentes formas de ahorrar, reciclar, reducir y reutilizar sobre los siguientes productos: (p. 59 Para trabajar con el alumno/a)</p> <p>Ficha 14 Actividad 1. Sabes lo que comes? 1. Investiga Entre varias compañeras y compañeros preparar un trabajo sobre los zumos más vendidos en el mercado. Distribuiros el trabajo de forma que una vez elegidas cinco marcas de las más conocidas, estudiéis y comparéis los siguientes aspectos: (p. 61 Para trabajar con el alumno/a)</p> <p>Roll-playing</p> <p>2. Calcula el 0,7%... Por grupos de 4, realizar la siguiente actividad: Calculad cuanto supondría el 0,7% de tu paga semanal y súmala a la del resto de tus compañeros y compañeras. ¿Qué podríais hacer con esa cantidad de dinero? Os animamos a que os informéis de diferentes proyectos que tengan diversas ONGD y os decidáis a apoyar alguno. (p. 25 Para trabajar con el alumno/a)</p>
	Relaciones interpersonales y convivencia: Cooperación	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Análisis del discurso	Relaciones interpersonales y convivencia: Construir grupo en un ambiente de aprecio y confianza, Favorecer la comunicación y la toma de decisiones.	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
	<p>La guía propone diversas actividades para fomentar las habilidades sociales y las relaciones interpersonales además de la convivencia, algunos ejemplos de ello son las actividades arriba señaladas, a modo de tareas cooperativas e interactivas propuestas para que se realicen en pequeño grupo.</p> <p>Otro tipo de actividades son las de roll-playing donde los estudiantes deben de ponerse en el lugar del otro e identificar como se sienten los ciudadanos del sur y tratar de hacer algo para cambiar esta realidad, sensibilizando al alumnado para que participe con alguna ONGD desde el Norte, para contribuir al cambio global.</p>	



## 1.5.- Interculturalidad.

Diversidad y riqueza intercultural	Diversidad como elemento enriquecedor: Valores de integración, Diálogo entre culturas y Tolerancia crítica. Intercambio de experiencias entre los alumnos.	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
		<p>Actividad 1. Tiendas de comercio justo.4o-5o-6o</p> <p>Investigación Entre varios compañeros y compañeras preparar un trabajo de investigación sobre las tiendas de comercio justo que hay en vuestra ciudad tratando de responder a las siguientes preguntas (...)</p> <p>Superación Te proponemos montar un puesto de comercio justo Entre varios compañeros y compañeras podéis montar un puesto de comercio justo en vuestro colegio, con motivo de alguna festividad, celebración de fin de curso, etc. Para dar a conocer en vuestro entorno educativo y a los familiares la existencia de productos de comercio justo.</p> <p>Elegir la fecha para realizar la actividad. Contactar con una ONGD especializada en estos temas para que os asesore y ayude a montarlo. La ONGD SETEM tiene en marcha una campaña especializada en realizar este tipo de acciones. (p.41 Para trabajar con el alumno/a)</p>
Identidades múltiples y cambiantes: Mestizaje cultural. Etnocentrismo: Mecanismo de exclusión social y Modelo cultural dominante. Enriquecimiento mutuo (lengua, costumbres, memoria histórica, creencias...)		
	<i>imagenes</i>	
Cohesión social	Comunicación y convivencia intercultural. La inclusión como base de la cohesión social.	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias.	Prevención del racismo.	
	<i>imagenes</i>	
		<i>textos</i>

Análisis del discurso	<p>Los aspectos relacionados con la interculturalidad en este material didáctico, se pueden leer entre líneas y analizando sus imágenes.</p> <p>Ello nos daría indicios sobre las posibilidades que se generan dentro del aula entre las actividades propuestas y el diálogo crítico. Para poder trabajar así cuestiones como: la diversidad como elemento enriquecedor y valores de integración, diálogo entre culturas y tolerancia crítica.</p> <p>En cuanto al etnocentrismo como mecanismo de exclusión social, podemos sospechar que se trata de un enfoque etnocéntrico que articula mecanismos de exclusión social y modelos de cultura dominante en sus imágenes, aunque luego la información de los textos y las actividades promueven ser críticos con esta situación, lo cual genera una cierta contradicción entre texto e imagen.</p> <p>Trabajar el enriquecimiento mutuo (lengua, costumbres, memoria histórica, creencias...) dependerá de los docentes y de la visión que ellos den de la información que les recomienda la guía y hacia donde dirijan las tareas, pues el material no nos da información explícita al respecto. Del mismo modo se puede afrontar el tema de la cohesión social y convivencia valorando las aportaciones de las culturas minoritarias. Esto puede surgir en el diálogo de los debates en contraposición a esas imágenes de superioridad de la cultura dominante, pero de nuevo dependerá de los docentes sensibilizar a los estudiantes en esa idea de la inclusión como base de la cohesión social.</p> <p>Y por último, los estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias representadas en las imágenes deben servir a los docentes como excusa para formar a todos los estudiantes en el respeto hacia unos valores comunes de concordia y solidaridad (No a la intolerancia, discriminación y racismo) y no para que siga reproduciendo esas situaciones de injusticia que incluso en ocasiones se dan dentro de los propios centros educativos con alumnos de minorías étnicas.</p>
-----------------------	--

## 1.6.- Medio ambiente, territorio y naturaleza.

SUBCATEGORÍA	INSOSTENIBILIDAD / SOSTENIBILIDAD	
	<i>imagenes</i>	<i>textos</i>
Sostenibilidad		
Ecosistemas		
Cambio climático		
Gestión de los recursos (agua y energía)	 <p>(p.48 Introducción para el profesor y para trabajar con el alumno/a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Sustituye el baño por una ducha rápida</li> <li>•Cierra el grifo al cepillarte los dientes, afeitarte, fregar los platos...</li> <li>•Instala botellas llenas de agua en la cisterna del inodoro. Puede ahorrar uno o dos litros cada vez que tires de la cisterna.</li> <li>•Arregla los grifos que gotean (1 gota por segundo son 30 litros por día).</li> <li>•Escoge electrodomésticos que ahorren agua. Hay lavadoras y lavavajillas que permiten lavados con media carga de agua (se ahorran de 30 a 50 litros por lavado)</li> <li>•Procura ensuciar lo mínimo las aguas residuales, no tirando tampones, protege slip, o cigarrillos en el WC. Es conveniente tirar el papel higiénico a la papelera. El papel higiénico arrojado al WC consume más agua y se contaminan los ríos: Utiliza la papelera.</li> <li>•Utiliza dispositivos de ahorro de agua para grifos, cisternas, etc. (p.48 Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a ).</li> </ul>

## Consumo responsable



(p.49 Introducción para el profesor y para trabajar con el alumno/a)

- Apaga las luces innecesarias. Cada vez que salgas de una habitación apaga la luz.
- Utiliza bombillas de bajo consumo, podrás ahorrar hasta un 75% del consumo, e impedir que media tonelada de dióxido de carbono llegue a la atmósfera, que es lo que emite una bombilla incandescente durante su vida útil.
- Evitar las bombillas fluorescentes en las habitaciones donde la luz se enciende y apaga con frecuencia. (p.49 Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a)
- Aísla la vivienda. Con cinta aislante en ventanas y puertas se evitarán corrientes y fugas de calor en invierno. El doble acristalamiento también evita las pérdidas de calor.
- Instala un termostato en la calefacción, que regule la temperatura entre 18o y 20o, y un temporizador que ajuste al máximo el tiempo de funcionamiento diario de la calefacción.
- En verano, las persianas bajadas y las corrientes de aire pueden refrescar el ambiente sin necesidad de aire acondicionado.
- Cerrar los radiadores de las habitaciones que no se utilicen. (p.49 Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a)

•No enciendas aparatos eléctricos si no los necesitas, un calentador eléctrico de 2 kw, encendido 3 horas al día consume el equivalente a media tonelada de petróleo al año.

•Existen en el mercado electrodomésticos que limitan el consumo de energía. En todo caso utiliza bien los electrodomésticos y evita aquellos que pueden ser sustituidos por objetos de uso manual (exprimidores, cuchillos eléctricos, robots de cocina...).

•No duplicar innecesariamente los electrodomésticos existentes en las casas (televisores por ejemplo). •Arreglar las averías de los electrodomésticos aunque nos digan que cuesta lo mismo que comprar un aparato nuevo. (p. 49) Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a)

Realiza tus desplazamientos a pie, bicicleta o utilizando transporte público. (p.49)

El consumo responsable significa consumir las cosas con responsabilidad. Hablamos de consumo responsable cuando compramos sólo lo que necesitamos, porque si todos compráramos todo lo que nos apetece sin ninguna medida, pronto acabaríamos con todos los recursos que nos da la tierra. Si todos los países consumieran al ritmo que lo hacen los países más ricos, se calcula que harían falta casi 3 planetas más para abastecer la demanda. Esto es insostenible ya que no poseemos 3 planetas más. (...) También el consumo responsable tiene que ver con el cuidado y la protección del medio ambiente. Todos sabemos que los recursos que hay en la tierra son limitados, es decir que se pueden agotar. Esto tiene graves consecuencias como el calentamiento global, o la desaparición de algunas especies animales. Por eso es muy importante hacer lo que esté en nuestra mano para ayudar a la conservación del medio ambiente. (p. Introducción para el profesor 52 y Para trabajar con el alumno/a)

3R (Reducir, Reutilizar y Reciclar)		Intenta poner en práctica las “4 erres”: Razonar, Reducir, Reciclar, Reutilizar (papel, plásticos, envases...) (p.49 Introducción para el profesor y para trabajar con el alumno/a)
Modelos de producción, distribución y consumo		
Territorio, habitabilidad, espacio urbano y rural		
Alimentación, soberanía alimentaria		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consume alimentos ecológicos y no los procedentes de terrenos donde utilicen plaguicidas e insumos químicos.</li> <li>• Exige en tu tienda habitual que las etiquetas reflejen la procedencia del producto y si ha sido elaborado sin plaguicidas o productos químicos.</li> <li>• Reduce el consumo de “envasados”. Son alimentos que tienen más conservantes y aditivos. Como alternativa opta por productos frescos y que requieran menor proceso industrial.</li> <li>• Lee detenidamente el etiquetado de los alimentos que compras. Por ejemplo, en los supermercados ya existen alimentos que contienen maíz y soja modificada genéticamente (transgénicas) como las galletas. (p. 50 Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a)</li> </ul> <p>Ficha 14. Actividad 1. ¿Sabes lo que comes? 2. Reflexiona</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Hay algún zumo de naranja más sano y sabroso que el hecho en el momento con un exprimidor? ¿Crees que merece la pena perder 5 minutos de tu tiempo y hacerte tu misma o mismo el zumo? ¿Qué ventajas tiene esta forma de beber zumo?</li> <li>• ¿Por qué lugares habrá pasado el zumo de naranja desde donde se produce hasta tu vaso? ¿Cuántos días como mínimo ha tenido que estar en cámaras frigoríficas? ¿Os parece un gasto energético necesario? • ¿Sabes donde venden zumos biológicos? Informa a tus compañeros/as. (p. 61 Para trabajar con el alumno/a)</li> </ul>
Análisis del discurso	<p>La categoría de medio ambiente, territorio y naturaleza se centra especialmente en el consumo responsable de las energías haciendo tanto una definición teórica del concepto para que el alumnado entienda a que se hacer referencia como toda una serie de consejos prácticos para sensibilizarles y convertirlos en ciudadanos críticos capaces de hacer pequeñas cosas , pues como bien recoge el material: “No hace falta ser un súper héroe para cuidar el medio ambiente, todos podemos hacer pequeñas cosas diariamente para preservar y cuidar el medio ambiente.”</p> <p>(p.52 Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a).</p> <p>Aunque también comenta brevemente algún consejo sobre las 3R que son las que dan lugar a la sostenibilidad que es el objetivo que trabaja este material. O en último lugar sus consejos sobre alimentación ecológica.</p>	

## 2.- El análisis de la concreción y el desarrollo del currículum.

PAPEL DEL ALUMNO:	MODELO DE PROFESIONALIDAD DOCENTE:	MODELO PEDAGÓGICO QUE SUGIERE EL MATERIAL:	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE MOLDEA:
Sujetos: Pasivos	Educador: dirige tarea.	<b>Perspectiva Técnica/ positivista.</b> (Tareas medibles)	Actividades sistemáticas.
Sujetos: activos.	Educador: Guía / mediador.	<b>Perspectiva. Práctica.</b> (Actividades de reflexión crítica)	Actividades: significativas para los estudiantes.
Sujetos aprenden unos de otros. <span style="float: right;">X</span>	Educador al mismo nivel que los alumnos. <span style="float: right;">X</span>	<b>Perspectiva crítico-dialógica</b> <span style="float: right;">X</span>	Actividades: abiertas <span style="float: right;">X</span>
	<p>Ficha 5. 4o-5o-6o Actividad 1. Investiga sobre el 0,7%. Investiga en tu comunidad autónoma y tu ciudad, la existencia del 0,7%. Puedes buscar por Internet, periódicos, o preguntando a tus familiares. Responde a las siguientes preguntas: (p. 25 Para trabajar con el alumno/a)</p> <p>Ficha 9.4o-5o-6o Actividad 1. Tiendas de comercio justo. Investigación. Entre varios compañeros y compañeras preparar un trabajo de investigación sobre las tiendas de comercio justo que hay en vuestra ciudad tratando de responder a las siguientes preguntas: (p. 41 Para trabajar con el alumno/a)</p> <p>También pueden en grupos pequeños (de 4 a 6) realizar entrevistas a familiares y profesores del colegio a cerca del 0,7%, con preguntas sencillas de opinión, tales como: ¿Conoce usted el 0,7%? Explique en qué consiste. ¿Qué le parece la medida?, ¿España da el 0,7%? etc. Y concluir con un trabajo que recoja las impresiones acerca de cuál es la opinión sobre 0,7% en el entorno más próximo. (p.26 Para trabajar con el alumno/a)</p> <p>2. Acción. Una vez elaborado el trabajo se puede:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exponer al resto de compañeros de la clase o al resto de la comunidad educativa (padres, madres, profesores, profesoras, alumnos y alumnas) a través de una conferencia, encuentro o taller.</li> <li>• Elaborar carteles informativos con la información recopilada y distribuirlos por el centro. (p.59 Para trabajar con el alumno/a).</li> </ul>		
Análisis del discurso	Los estudiantes tienen voz y participan en todo el proceso de enseñanza aprendizaje buscando su propia información para compararla con la aportada en la guía y poder debatirla con el resto de compañeros con ayuda del docente como mediador del proceso educativo, incluso en ocasiones se requiere la ayuda del resto de la comunidad educativa y del entorno próximo.		

### 3.- Cómo se concreta el discurso de la ONGD en relación con la etapa de E.D. en la que se ubica.

	Primera Generación (antecedentes) "E.D. Caritativa-asistencial"	Segunda Generación "E.D. Desarrollista"	Tercera Generación "E.D Crítica y solidaria"	Cuarta Generación "E.D para el desarrollo humano y sostenible"	Quinta Generación "E.D. para la ciudadanía global"
<b>Surgimiento</b>	<b>Años cuarenta-cincuenta</b>	<b>Años sesenta</b>	<b>Década de los setenta</b>	<b>Década de los ochenta</b>	<b>Década de los noventa</b>
<b>Concepción de la ED</b> -Valores y actitudes predominantes	Compasión. Caridad. Eurocentrismo, providencialismo Sensibilización.	Empatía. Altruismo.	Solidaridad. Equidad. Justicia.	Respeto, tolerancia y apreciación de la diversidad. Respeto al medio ambiente.	Sentido de ciudadanía global. Igualdad de derechos. Responsabilidad global.
<b>Análisis del discurso</b>	<p>El material desde los inicios apunta hacia un proyecto de quinta generación, abogando por una E.D para la ciudadanía global, cuyos valores y actitudes predominantes son la igualdad de derechos y la responsabilidad global.</p> <p>Donde los conocimientos y las temáticas que propone, se basan en la comprensión de la interdependencia global y los nexos estructurales entre el Norte y el Sur, entre la vida cotidiana y las cuestiones "macro" ("educación global frente a la globalización") mostrando a los estudiantes como con pequeñas acciones cotidianas contribuimos al cambio global.</p> <p>Este material de la ONGD Jóvenes y Desarrollo está pensado para trabajarlo directamente en las escuelas primarias con la ayuda de los técnicos de sensibilización de la organización. Esta es una ONGD que consta con una amplia red de centros donde trabaja sensibilizando al alumnado con campañas como esta sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio.</p>				

#### 5.1.2.- Modelo de informe.

Insertamos aquí el informe nº 14 "*Aprendiendo a ser ciudadano*" de la ONGD Jóvenes y Desarrollo. Realizado tras los datos obtenidos en el proceso de observación anterior mediante la ficha de análisis. La tesis consta de 19 informes, el resto de ellos se pueden consultar en el Anexo, documento 2 (véase DVD).

## Informe n° 14 “Aprendiendo a ser ciudadano”.

### Ficha de análisis.

**NOMBRE ONGD:** Jóvenes y Desarrollo

Es una Organización No Gubernamental **Salesiana** sin ánimo de lucro. Nació como Asociación “Jóvenes del Tercer Mundo (JTM)” en 1988, transformándose en Fundación en el año 2000. En enero del 2009, cumplido el vigésimo aniversario de su fundación, decidieron iniciar una nueva etapa bajo el nombre “Fundación JÓVENES Y DESARROLLO”.

Su FINALIDAD principal es cooperar por un desarrollo sostenible, humano, social y económico que contribuya a la erradicación de la pobreza en el mundo.

**TÍTULO:** OBJETIVO 2015. *Aprendiendo a ser ciudadano.*

**CAMPAÑA/AÑOS:** 2007

**TIPO:** cuaderno didáctico para el tutor/profesor/educador.

**FORMATO:** papel

**PÚBLICO DESTINATARIO:** Primaria (tercer ciclo)

**TEMÁTICA:** **Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza;** género; **sostenibilidad económica y social;** cultura de paz; interculturalidad y medio ambiente, territorio y naturaleza.

**SINOPSIS:**

Desde el curso 2004-05, Jóvenes del Tercer Mundo (JTM) viene realizando campañas de sensibilización sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) tratando de ofrecer una propuesta didáctica que fusiona conocimiento y acción.

En esta ocasión, el objetivo elegido ha sido el n° 8 “Lograr una Asociación Mundial para el Desarrollo”. Dada su amplitud y complejidad, hemos planteado los materiales como un acercamiento didáctico a los siguientes contenidos:

- 0,7%
- Comercio justo
- Consumo responsable

La campaña, pone a disposición de profesores y educadores una serie de materiales a través de los cuales los alumnos y alumnas podrán aproximarse y reflexionar sobre los temas antes expuestos, tratando de despertar el ser-ciudadano y facilitar su compromiso con la realidad que nos rodea.

## **CONTENIDOS:**

### **1.- Cómo enfrentan el discurso didáctico y las innovaciones que les acompaña desde las temáticas propias de la E.D**

En este epígrafe realizaremos un análisis en profundidad, de corte cualitativo, centrado como ya hemos mencionado en el capítulo de metodología, en el análisis de contenido y de discurso tanto de orientación lingüística (análisis de textos en sentido tradicional) como de orientación semiótica ( imágenes, vídeos...) ya que también hemos optado por este otro tipo de material ( Pedro Santander: 2011), a partir de la información extraída con la ficha de análisis en torno a las seis categorías propuestas remarcando no solo las presencias en el texto y las imágenes sino también las ausencias que para nosotros son tanto o más importantes si cabe.

En lo referente a la temática de **ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza**, este material didáctico se ha centrado mayoritariamente en los derechos de segunda y tercera generación, en especial el tema de la vulneración del derecho al trabajo y las condiciones laborales, también se aborda brevemente el derecho a la educación y finalmente el derecho al desarrollo, la paz y el medio ambiente.

Para comenzar, las siguientes imágenes nos muestran claramente la vulneración del Derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, además del derecho a la sindicación, al descanso y disfrute de tiempo libre, a la limitación razonable de la duración del trabajo y a las vacaciones periódicas pagadas.

En la primera de ellas, observamos una figura humana grande de espaldas con un látigo en la mano que representa a las grandes multinacionales que tienen el poder sobre los trabajadores del Sur representados con esas pequeñas figuras masculinas, de tez oscura, algunos incluso descalzos y cara triste, pues el dueño de la empresa no está respetando sus derechos.





(Comercia justo. p.34,  
Para trabajar con el alumno/a)

Mientras que en la segunda, se muestra de nuevo una figura masculina que representa el poder de las empresas multinacionales con dos caras, un rostro con el ceño fruncido que le da una moneda a un niño asiático como pago por su trabajo al realizar una zapatilla deportiva y por otra parte, el rostro alegre que recoge unos cuantos billetes de un niño occidental en pago por su zapatilla deportiva de marca que ha hecho ese joven que podría ser incluso de su misma edad bajo condiciones inhumanas.



(Comercia justo. p.39,  
Para trabajar con el alumno/a)

En resumen, de nuevo el material hace uso de la ironía para mostrar la más cruda realidad de esta temática donde los empresarios poderosos del Norte llevan sus grandes multinacionales a los países del Sur donde muchos derechos de los trabajadores no se cumplen dando esto lugar a salarios muy bajos en condiciones infrahumanas que permiten que los costes de producción sean muy bajos y así los empresarios puedan lucrarse sin ningún tipo de escrúpulos.

Tras estas imágenes se les propone a los estudiantes una actividad donde ellos deben debatir de modo crítico estas situaciones con el resto de compañeros manifestando así el compromiso, las creencias e intereses del material en relación con la función social de la escuela, más encaminados en este acaso hacia la función transformadora que a la función reproductora como es el caso de la mayoría de materiales escolares que existen en el mercado.

### Ficha 8. Actividad 1. La cadena injusta del comercio.

Primero, el niño que da el zapato. ¿A quién representa?. Éste representa a los trabajadores de los países empobrecidos. ¿Cuáles son las condiciones en las que están empleados? ¿Cuál será su salario?

¿Cuántas horas trabaja? ¿Son justas las condiciones en las que están empleados? El objetivo último es detenerse en las condiciones en las que trabaja este niño, que podría ser también una mujer o un grupo de campesinos.

Segundo, fijarse en la figura del señor con las dos cabezas. Preguntar a quién representa esta figura. La respuesta es: a las multinacionales. Éstas son grandes empresas que manejan miles de millones de euros. Preguntar qué multinacionales conocen (Por ejemplo: Coca-Cola, MacDonaldis, Nike, General Motors y Panasonic, entre otras) ¿Cuál es la actitud de estas multinacionales respecto de los trabajadores? ¿Son justas las condiciones en las que emplean a los trabajadores?

La idea a transmitir es que aunque las multinacionales busquen el máximo beneficio, no lo pueden hacer a costa de la vulneración de los derechos de los trabajadores, porque eso sólo genera mayor pobreza para unos y el enriquecimiento para la multinacional. Es muy importante romper la idea de que estas multinacionales generan desarrollo, puesto que las condiciones indignas en las que los trabajadores están no generan un verdadero desarrollo. (Comercio justo. p. 40, Para trabajar con el alumno/a)

Otra de las actividades propuesta a los estudiantes es la ficha 10. Actividad 1. Todo cuenta, ¡Date cuenta! donde las muestran las fichas de dos marcas conocidas de ropa y explican como ambas han sido denunciadas por temas relacionados con la vulneración de derechos laborales de sus trabajadores. Una actividad desde nuestro punto de vista muy práctica y cercana a la realidad de los estudiantes a la que va dirigida.

#### H&M moda, S.L.

[www.hm.com](http://www.hm.com)

#### DIRECCIÓN POSTAL (ESPAÑA)

Pça. Catalunya, 9 - 2n 2a. 08002 Barcelona

#### DATOS GENERALES

Beneficios netos (2002): 933.000.000 euros

Trabajadores/as (2002): 39.000

Sede social: Estocolmo (Suecia)

#### INFORMACIÓN AL/LA CONSUMIDOR/A - ETIQUETAJE

Las etiquetas informan sobre el país de origen de las prendas. Informan además de la dirección de las oficinas centrales en Estocolmo.

#### INFORMACIÓN EMPRESARIAL

Disponible en la página web. Los informes financieros y memoria en inglés. La información no es fácil de localizar.

#### ATENCIÓN A LOS/LAS CONSUMIDORES/AS

La dirección de correo electrónico y postal son accesibles en la página web. Se responde a los requerimientos de consumidores/as adjuntando un folleto sobre la responsabilidad de la marca que resume el código de conducta.

#### CÓDIGO DE CONDUCTA

Desde 1997 dispone de código de conducta que implica a los proveedores. Es público y está disponible en la página web.

#### COMPROMISOS DE

#### RESPONSABILIDAD SOCIAL

Dispone de un departamento de responsabilidad social corporativa. Forma parte del grupo empresarial de Amnistía.

#### ALGUNOS CASOS DENUNCIADOS

Desde 1998 se han publicado varios informes con datos procedentes de grupos de trabajadores y trabajadoras de la India, Mauricio y Madagascar que denuncian horas extras impuestas a la fuerza, semanas laborales de siete días y salarios de miseria.

#### EVOLUCIÓN RECIENTE

Desde la emisión del reportaje H&M, la otra cara de la moda, que supuso un escándalo a nivel internacional, se inició un proceso de colaboración entre la Campaña Ropa Limpia sueca y la empresa. Pese a algunos progresos, tanto la propia Campaña como grupos pro derechos humanos afirman que queda aún lejos una supervisión independiente y suficiente de las empresas proveedoras. La estrategia comercial, extremadamente agresiva, y la política de precios, no es coherente con el código de conducta.

#### MÁS INFORMACIÓN

[www.cleanclothes.org/companies/henm.htm](http://www.cleanclothes.org/companies/henm.htm)



**Nike, Inc.**

[www.nike.com](http://www.nike.com) - [continuous.improvement@nike.com](mailto:continuous.improvement@nike.com)

**DIRECCIÓN POSTAL (ESPAÑA)**

La dirección en España no está disponible en ninguna de las numerosas páginas web de la empresa.

**DATOS GENERALES**

Ingresos (2004): 13.740.000.000 US\$

Trabajadores/as (2002): 22.000

Sede social: Beaverton (Oregón, Estados Unidos)

**INFORMACIÓN AL/LA CONSUMIDOR/A – ETIQUETAJE**

Las etiquetas mencionan el país de origen de las prendas y proporcionan los datos básicos de la empresa.

**INFORMACIÓN EMPRESARIAL**

La información empresarial presente en la página web mezcla hábilmente la publicidad con los datos objetivos. Se pueden consultar las memorias de los últimos años. No se facilitan datos acerca de las cuentas o el número de trabajadores/as.

**ATENCIÓN A LOS/LAS CONSUMIDORES/AS:**

No hay ninguna dirección de correo electrónico disponible. No se ha recibido respuesta a los requerimientos de consumidores/as.

**CÓDIGO DE CONDUCTA**

Existe y es público. Está disponible en la página web.

**COMPROMISOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL**

Forma parte de la Fair Labour Association.

**CASOS DENUNCIADOS:**

**2001 México.** Medidas represivas i despidos ilegales en masa de los empleados que reclamaban mejoras en las condiciones

laborales, en la fábrica Kukdong.

**2001 Indonesia.**

Denuncias masivas por acoso sexual y maltrato físico por parte de las operarias de un proveedor de Nike.

**2002. Tailandia.** La factoría Bed and Bath Prestige Company, que produce para Adidas, Nike, Levi-Strauss y Reebok, acumula una deuda de 400.000 con las trabajadoras. Se ofrecen anfetaminas a las trabajadoras para que puedan mantener el ritmo de noche.

**2003 Indonesia.** Explotación y salarios de hambre. Publicación del informe "We are not machines" (No somos máquinas) que denunciaba salarios de 2 euros diarios.

**2003.** 149 trabajadoras de Par Garment, que trabaja para Nike y Tommy Hilfiger, luchan por cobrar los 10 meses que les debe la empresa después de que la fábrica cerrara sin previo aviso en diciembre de 2002.

**EVOLUCIÓN RECIENTE**

Se valora positivamente la publicación de la lista de proveedores realizada durante 2005. También se valora positivamente la entrada de Nike en la Fair Labour Association. Es extremadamente difícil distinguir entre las concesiones que realiza la empresa frente a los movimientos sociales y las estrategias de su potente aparato publicitario.

**MÁS INFORMACIÓN:**

[www.cleanclothes.org/companies/nike.htm](http://www.cleanclothes.org/companies/nike.htm)

[www.ropalimpia.org/empresas/nike.htm](http://www.ropalimpia.org/empresas/nike.htm)



(Comercio justo. p.43, Para trabajar con el alumno/a)

Y luego les proponen realizar la siguiente tarea:

#### Descripción de la actividad

Dividir por grupos los alumnos. Leer el extracto que resume en qué consiste la Campaña de Ropa Limpia. Repartir a cada uno de los grupos una de las fichas sobre marcas de ropa.

Que trabajen por grupos las preguntas de los cuatro apartados que aparecen en la ficha:

- Leed atentamente la información sobre la marca de ropa que te han dado. Analizad el tipo de información que nos da la ficha, y anotad en un papel todo aquello que os llame la atención de ellas (marcas que comercializan, volumen de ganancias, transparencia ante el consumidor, etc.).

- Sugerencia: Complementad la información mediante la búsqueda en Internet de estas marcas, o en la página web: [www.setem.org](http://www.setem.org).

- Exponed a vuestros compañeros qué hacen estas empresas de ropa, fijándoos en los apartados que aparecen y comparando la información con vuestros compañeros.

- ¿Qué conclusiones extraéis? ¿Por qué pensáis que se dan este tipo de prácticas (informar en las etiquetas, acatar un código de conducta, tener información disponible, etc.) en las empresas textiles?

¿Cuáles son las razones por las que pensáis que se ha investigado a estas empresas? ¿Conocéis alguna de las situaciones que se han denunciado en las fichas?

- ¿Qué soluciones planteáis para tomar medidas para informar a la sociedad sobre este tema? (Comercio justo. p.44, Para trabajar con el alumno/a)

En contraposición a esta visión tan negativa, la guía nos presenta otros ejemplos donde sí se respetan los derechos de los trabajadores aludiendo al comercio justo:

En este sentido el comercio justo nos garantiza una relación equitativa entre campesinos y productores ya que:

- Se les garantiza un salario justo por su trabajo.
- Los productores deben destinar parte de sus beneficios a las necesidades básicas de sus comunidades.
- Se establece una relación a largo plazo y se garantiza una parte del pago de los productos por adelantado; ambas condiciones favorecen que las comunidades puedan planificar su desarrollo.
- Se evita la explotación infantil.
- Se promueve la participación en la toma de decisiones y el funcionamiento democrático, la igualdad entre mujeres y hombres y la protección del medio ambiente. (Comercio justo.p.30, Introducción para el profesor).

También aunque muy brevemente se toca el tema de la vulneración del Derecho a la educación gratuita por lo menos en el nivel elemental en la actividad Inicial, donde le proponen al educador: “Iniciar la sesión hablando del trabajo infantil como realidad de muchos países del mundo. En estos países los niños trabajan para ayudar económicamente a su familia, teniendo que acudir a escuela y al trabajo, e incluso en muchas abandonan la escuela por tener que ir a trabajar. En muchas ocasiones las condiciones en las que trabajan vulneran muchos de los derechos de los trabajadores.”(Comercio justo. p.33, Para trabajar con el alumno/a).

Y por último, podemos decir que se trabajan los Derechos de la tercera generación como el derecho al desarrollo abordado con los diferentes ejemplos que hemos comentado en el apartado de sostenibilidad además del Derecho al medio ambiente y el Derecho a la paz desarrollados a continuación en sus respectivas categorías.

Otro aspecto a tratar dentro de esta primera categoría, es la participación democrática y ciudadana representada tanto por la imágenes de las manifestaciones en defensa del 0’7, como por estas breves líneas que dicen “consumir con la cartera y con

la voz: participa en acciones de denuncia y sensibilización” (Consumo responsable. p.48, Introducción para el profesor).

La categoría de **género** al no ser un objetivo concreto de este material didáctico, no ha sido tratada en profundidad. Pero aún así hemos podido rescatar algunas cuestiones. En referencia a la sub-categoría de masculinidad y feminidad nos llama especialmente la atención de las imágenes que destacamos a continuación de las cuales se puede hacer una lectura crítica:

En primer lugar, la imagen que simboliza una señal de prohibición de consumo representada por una figura masculina ejerciendo una actividad más comúnmente asociadas al género femenino como coloquialmente se conoce: “ ir de tiendas”.



(Consumo responsable. p.44, Para trabajar con el alumno/a)

En segundo lugar, la imagen que representa a una mujer a la que se le reconoce esta actitud estereotipada de ser la compradora compulsiva, marcando claramente ese suelo pegajoso que la relega a tareas de ama de casa y la atrapa en ese techo de cristal que no la deja desarrollarse profesionalmente.



(Consumo responsable. p.47, Para trabajar con el alumno/a)

Y por último, la imagen donde es un chico joven está comprando de modo responsable y con conciencia en una tienda de comercio justo.



Comercio justo. p.29, Para trabajar con el alumno/a)

La diferencia de género es llamativa, entre la señal de prohibición de consumo que se contrapone con la siguiente donde es una mujer a la que se le reconoce esta actitud estereotipada de ser la compradora compulsiva a lo que posteriormente se añade esa tercera imagen donde es un chico joven el que está comprando de modo responsable, cuando tal vez sí sea cierto que son las mujeres las que invierten más dinero en ropa, aunque cada vez también son más los hombres que lo hacen o incluso invierten en tecnología como: play station, ordenadores, teléfonos de última generación...que son mucho más costosas incluso, es por ello que nos parecen interesantes estas imágenes para generar debate entre los estudiantes y que sean ellos capaces de sacar sus propias conclusiones debatiendo crítico en el aula.

Otra imagen que nos hace reflexionar sobre el tema de género, es esta de la página 14 donde nos muestran una familia tradicional donde el hijo menor juega con un coche, un objeto tradicionalmente asociado al género masculino, dando pie a sensibilizar al alumnado con esta temática del juego y el género en la infancia.



(0'7%. p. 14, Para trabajar con el alumno/a)

Y en cuanto a la coeducación y equidad de género, esta guía aboga por que esto se cumpla, por una parte con textos como este donde queda manifiesta la ideología y las creencias de la ONGD:

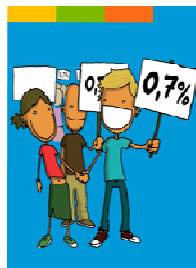
Se promueve la participación en la toma de decisiones y el funcionamiento democrático, la igualdad entre mujeres y hombres y la protección del medio ambiente. (Comercio justos. p.30, Introducción para el profesor)

Y por otra parte, con las imágenes que mostramos a continuación. La primera de ellas donde presentan estudiantes de un país de capitalismo menos desarrollado que el nuestro, compartiendo aula tanto niñas como niños. Dando a entender la importancia de la educación para el desarrollo y la no exclusión de las mujeres y las niñas un colectivo vulnerable en estos países del Sur.



(Aprendiendo a ser ciudadano. p. 6, Introducción a la campaña)

O esta otra donde tanto mujeres como hombres participan en una manifestación reivindicativa del 0'7 empoderando así a la figura femenina y dándole un lugar dentro de la sociedad no relegándolas simplemente a tareas de cuidado como la madre de la familia tradicional de la página 14.



(0'7%. p.9, Portada)

Y por último, nos gustaría dejar constancia que al igual que otro materiales cuya ONGD pertenece a una orden religiosa no trabajan ni la pluralidad de identidad sexual y opciones afectivo-sexuales ni los estereotipos, prejuicios y discriminaciones. No

sabemos si por tratarse de temas tabú o por no pertenecer concretamente al objetivo del material, que es crear una asociación mundial para el desarrollo, en la que nosotros pensamos que debe tener cabida todo tipo de individuos sin diferencias.

La categoría de **sostenibilidad económica y social** es en la que más se ha centrado este cuaderno didáctico, tratando de sensibilizar al alumnado en la comprensión de la interdependencia global y los nexos estructurales entre el Norte y el Sur. Mostrándoles las situaciones de insostenibilidad que se viven en muchos países del Sur por un lado y posteriormente dando consejos de cómo con pequeñas acciones cotidianas contribuimos al cambio global.

El cuaderno comienza explicando el objetivo 8 de los O.D.M.: “El objetivo ocho plantea que toda lucha por superar la erradicación de la pobreza y las causas que la originan pasa necesariamente por la cooperación eficaz y real entre países. En este sentido, los países empobrecidos se comprometen a fortalecer sus aspectos de gobernabilidad, fortalecer sus instituciones y diseñar políticas de desarrollo que den prioridad a los servicios y bienes básicos (educación, salud, etc.). Por su lado, los países ricos se comprometen a aportar más ayuda oficial al desarrollo, no sólo cuantitativa, sino cualitativamente, a aliviar la deuda externa de los Países Pobres Muy Endeudados (PPME), e incrementar el comercio y la transferencia de tecnología a los países empobrecidos.” (*Aprendiendo a ser ciudadano*. p. 5, Introducción a la campaña). Además de detallar las metas en las que se concreta este objetivo:

- Desarrollar un sistema financiero de comercio abierto, regulado y no discriminatorio
- Atender las necesidades de los países menos adelantados, lo que incluye el acceso libre de aranceles a las exportaciones, el programa de alivio de la deuda y la cancelación de la deuda bilateral, así como la concesión más generosa de ayuda oficial al desarrollo (AOD) para aquellos países que se hayan comprometido a reducir la pobreza.
- Atender las necesidades especiales de los países sin litoral y de los pequeños estados insulares empobrecidos.
- Afrontar los problemas de los países empobrecidos con el fin de garantizar la sostenibilidad de la deuda a largo plazo.
- En cooperación con los países empobrecidos elaborar y aplicar estrategias que proporcionen a los/as jóvenes un trabajo digno y productivo.
- En cooperación con las farmacéuticas proporcionar acceso a medicamentos de primera necesidad a precios asequibles en los países empobrecidos.
- En colaboración con el sector privado aprovechar los beneficios de las tecnologías de la información y las comunicaciones. (*Aprendiendo a ser ciudadano*. p. 6, Introducción a la campaña)



Tras esta introducción ya trabajan más de cerca las tres temáticas seleccionadas para ampliar este objetivo que son por un lado el 0'7, el comercio justo y el consumo responsable. Lo que nos ha llamado la atención en este material, es la habilidad con la que mediante dibujos adaptados a la edad de los estudiantes han sabido plasmar esas situaciones de insostenibilidad como son por una parte, el no cumplimiento del acuerdo de la aportación del 0'7 del PIB para ayudas al desarrollo, representado por unos jóvenes se manifiestan pidiendo a los gobiernos que cumplan con su promesa en una manifestación, en la página 9 ( que introducimos líneas más arriba en la categoría de género) y más tarde en una acampada reivindicativa para que sepan cuáles son sus derechos y como pueden ponerlos en práctica.



(0'7%. p.13, Para trabajar con el alumno/a)

Luego muestran una visión algo más caritativa con la carta que escribe un niño a los reyes magos pidiéndoles que estas ayudas se cumplan en la página 13 y a esto en la 14 añaden la imagen de un hombre vestido con traje chaqueta representando a los políticos de algún país de capitalismo menos desarrollado porta en sus manos atado con un lazo rojo un 0'7 %, como si este fuera un regalo procedente de los países del Norte que llega a lo que sería una familia del Sur representada por unos afro-descendientes que se muestran muy sonrientes ( imagen que introducimos con anterioridad en la categoría de género, para ilustrar el juego en la infancia).



(0'7%. p.13, Para trabajar con el alumno/a)

Y por último, las siguientes imágenes que se complementan la una a la otra, la primera de ellas satiriza esta situación de injusticia con ese hombre blanco, obeso del

Norte que podría ser la representación simbólica de un país de capitalismo desarrollado que se está comiendo lo que debería destinarse al Sur y pero que no les está llegando. Mientras que la segunda imagen representa la misma figura ahora comiéndose una gran tarta y cuando ese joven afro-descendiente le quita un pedacito que simbolizar ese 0,7% el señor (País de capitalismo desarrollado) se pone hecho una fiera.



(0,7%. p.14, Para trabajar con el alumno/a)



(0,7%. p.15, Para trabajar con el alumno/a)

Además estas ilustraciones van acompañadas de varios texto, el primero de ellos que explica: “Esta ayuda es de gobierno a gobierno, y el gobierno que recibe la ayuda se compromete a destinarla a lo que conocemos como servicios sociales básicos, esto es, educación, salud, empleo, etc. con el fin de invertir el dinero que reciben en cosas de primera necesidad que permite una mejora en las condiciones de vida de las personas. “(0,7%. p.14 Para trabajar con el alumno/a)

Y el segundo de ellos con el que tratan de sensibilizar a los estudiantes mostrándoles la lista de los poco países que si están cumpliendo con su compromiso del 0,7: “Sólo cinco países han logrado cumplir este compromiso, estos son: Dinamarca, Luxemburgo, Noruega, Holanda y Suecia. España ha ido variando la cantidad donada en función del gobierno que ha estado en el poder, y aunque se comprometió a cumplir el 0,7% todavía ningún gobierno lo ha cumplido. Los últimos datos que tenemos nos indican que el año 2006 se destinó un 0,29% del PIB, y que el gobierno actual se ha comprometido a alcanzar de modo progresivo el 0,7% antes del 2015.” (0,7%. p.15, Para trabajar con el alumno/a)

Por otra parte también han trabajado el tema del comercio justo representando en primer lugar en la página 27 una imagen donde aparecen unas zapatillas de marca reconocida a un precio muy inferior al que se encuentra en el mercado, pero la balanza sobre la que están las zapatillas y el billete de 10€ se encuentran en equilibrio ya que ese es el dinero que deberían costar teniendo en cuenta lo que se les paga a las personas de los países del Sur que las hacen.



(Comercio justo. p.27, Portada)

Luego complementan esta visión con la imagen de un joven comprando en una tienda de comercio justo (que ya introdujimos en el apartado de género) donde sí se han tenido en cuenta los derechos de las personas que han trabajado en la fabricación de esos productos.

Esta segunda imagen acompaña a un largo texto introductorio que da información a los docentes sobre el comercio justo para que puedan explicarlo en las aulas en del cual quisiéramos destacar las siguientes líneas:

Si el comercio mundial funcionase de forma más solidaria podría ser una vía de salida p la economía de muchos países, ya que, reducir los índices de pobreza y mejoraría la calidad de vida de sus habitantes.

Sin embargo, el actual modelo de comercio no está orientado hacia la reducción de la pobreza, sino que ha generado situaciones de extrema riqueza para unos pocos y de extrema pobreza para muchos. El comercio no es una fuerza de la naturaleza desbocada y sin control. Se rige por normas y por instituciones que reflejan opciones políticas.

Y estas opciones pueden elegir entre quedarse en el valor económico de las cosas o apostar por su valor social. (...)El comercio justo es una alternativa. Frente a los criterios meramente económicos que priman en el mercado capitalista, el comercio justo, prioriza los valores éticos que abarcan aspectos tanto sociales como ecológicos.

De este modo los campesinos y los pequeños productores de zonas empobrecidas encuentran un cauce para vivir dignamente de su trabajo.  
(Comercio justo. p.29, Introducción para el profesor)

Además les explican a los estudiantes que detrás de estas tiendas de comercio justo están ONG preocupadas por este tipo de iniciativas, a lo que el material añade algunas actividades para poner en práctica lo que han aprendido. Como esta tarea a modo de roll-playing para que se pongan en el lugar de los niños asiáticos que trabajan

para que ellos puedan disfrutar de unas zapatillas deportivas de marca y hacer que se planteen de modo crítico esta injusta realidad y traten de poner de su parte para que esto en la medida de lo posible cambie, como hemos señalado en la categoría de ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza.

En cuanto al consumo responsable hemos preferido tratar estas imágenes en la categoría de género ya que representan un estereotipo muy común. Pero si quisiéramos destacar como en un primer momento el material muestra un texto donde plantea una situación de insostenibilidad haciendo referencia a la publicidad: “La publicidad, con sus anuncios nos habla de los valores que más apreciamos (familia, amor, paz, éxito, belleza) y que sólo tendremos si consumimos esos productos. Desde 1997 el gasto en publicidad en España ha sido superior al presupuesto del Ministerio de Educación y Cultura. Nadie diría que muchas empresas responsables de estos anuncios son causantes de la explotación, humillación e incluso de la muerte de seres humanos. “(p.48 Introducción para el profesor). Para luego complementarla con el papel del consumidor responsable mostrando a los estudiantes que es lo que deben hacer para actuar del modo más sostenible posible:

- Informarse y exigir información: saber quién y cómo se ha elaborado el producto, si se ha respetado el medio ambiente,...
- Consumir con la cartera y con la voz: participa en acciones de denuncia y sensibilización.
- Consumir productos de comercio justo, ecológicos..., productos que tengan en cuenta valores éticos y sociales y no solo económicos.
- Tener un estilo de vida coherente: recicla, reutiliza, reduce el consumo... Intenta que el consumo responsable sea cotidiano y no acciones aisladas de buena voluntad.
- Compra lo que realmente necesites por encima de modas, ofertas, publicidad... (Consumo responsable. p.48, Introducción para el profesor)

Además, hace una reflexión muy clarificadora para la edad de estos estudiantes sensibilizándoles con ejemplos muy concretos en el tema de la ropa, que podrían dar lugar a una situación más sostenible si más gente lo aplicara en su vida cotidiana. Así pues les explican que: “El uso excesivo que hacemos de la ropa en el Norte, se está convirtiendo en graves problemas para los países del Sur. Compra sólo la ropa necesaria, siempre acabamos acumulando en los armarios ropa que no nos ponemos. Pregunta en tu tienda dónde y en qué condiciones se han fabricado las prendas que compramos. Intercambia ropa con amigos. Compra de segunda mano. Háztelo tu

mism@ y compra comercio justo.” (p. 50 Introducción para el profesor). Esta información viene ilustrada con un dibujo de una bolsa gigante que persigue a un hombre mientras una voz le grita incitándole: compra, compra.



(Consumo responsable. p.50, Introducción para el profesor)

En cuanto a la temática de **cultura de paz**, destacamos dos aspectos diferenciados, por una parte las actividades propuestas para trabajar la gestión de los conflictos en el aula y que luego los estudiantes extrapolen y pongan en práctica en su vida real en el día a día y por otra parte, la denuncia a todas esas situaciones de privilegio y discriminación que nos muestran las imágenes analizadas con anterioridad el apartado de la sostenibilidad económica que se pueden también considerar como actuaciones de dominación y subordinación, ejemplos de ellos son los empresarios del Norte que hacen trabajar a los ciudadanos del Sur en condiciones inhumanas como reflejamos también en la sub-categoría de derechos.

La guía propone diversas actividades para fomentar las habilidades sociales y las relaciones interpersonales además de la convivencia, algunos ejemplos de ello son las siguientes actividades cooperativas e interactivas que se proponen que realicen en pequeño grupo:

Ficha 13. Actividad 2. Ahorrar, reducir, reciclar, reutilizar...

1.Lee e investiga

Entre varias compañeras y compañeros prepara un trabajo de investigación sobre las diferentes formas de ahorrar, reciclar, reducir y reutilizar sobre los siguientes productos: (Consumo responsable. p. 59, Para trabajar con el alumno/a)

Ficha 14

Actividad 1.Sabes lo que comes?. 1.Investiga

Entre varias compañeras y compañeros preparar un trabajo sobre los zumos más vendidos en el mercado. Distribuir el trabajo de forma que una vez elegidas cinco marcas de las más conocidas, estudiéis y comparéis los siguientes aspectos: (Consumo responsable. p. 6, Para trabajar con el alumno/a)

Otro tipo de actividades propuestas, son las de roll-playing donde los estudiantes deben de ponerse en el lugar del otro e identificar como se sienten los ciudadanos del Sur y tratar de hacer algo para cambiar esta realidad.

2. Calcula el 0,7%...

Por grupos de 4, realizar la siguiente actividad:

Calculad cuanto supondría el 0,7% de tu paga semanal y súmala a la del resto de tus compañeros y compañeras. ¿Qué podríais hacer con esa cantidad de dinero?

Os animamos a que os informéis de diferentes proyectos que tengan diversas ONGD y os decidáis a apoyar alguno. (0,7%. p. 25, Para trabajar con el alumno/a)

Los aspectos relacionados con la **interculturalidad** en este material didáctico, se pueden leer entre líneas y analizando sus imágenes. Ello nos daría indicios sobre las posibilidades que se generan dentro del aula entre las actividades propuestas y el diálogo crítico. Para poder trabajar así cuestiones como: la diversidad como elemento enriquecedor y valores de integración, diálogo entre culturas y tolerancia crítica.

Un ejemplo concreto de lo que podría ser una tarea que fomente el intercambio de experiencias entre los alumnos lo encontramos en la Ficha 9:

Actividad 1. Tiendas de comercio justo. 4º-5º-6º

Investigación

Entre varios compañeros y compañeras preparar un trabajo de investigación sobre las tiendas de comercio justo que hay en vuestra ciudad tratando de responder a las siguientes preguntas (...)

Superación

Te proponemos montar un puesto de comercio justo

Entre varios compañeros y compañeras podéis montar un puesto de comercio justo en vuestro colegio, con motivo de alguna festividad, celebración de fin de curso, etc. Para dar a conocer en vuestro entorno educativo y a los familiares la existencia de productos de comercio justo.

Elegir la fecha para realizar la actividad.

Contactar con una ONGD especializada en estos temas para que os asesore y ayude a montarlo. La ONGD SETEM tiene en marcha una campaña especializada en realizar este tipo de acciones. (Comercio justo. p.41, Para trabajar con el alumno/a)

En cuanto al etnocentrismo como mecanismo de exclusión social, podemos sospechar que se trata de un enfoque etnocéntrico que articula mecanismos de exclusión social y modelos de cultura dominante en sus imágenes, aunque luego la información de

los textos y las actividades promueven ser críticos con esta situación, lo cual genera una cierta contradicción entre texto e imagen.

Trabajar el enriquecimiento mutuo (lengua, costumbres, memoria histórica, creencias...) dependerá de los docentes y de la visión que ellos den de la información que les recomienda la guía y hacia donde dirijan las tareas, pues el material no nos da información implícita al respecto.

Del mismo modo se puede afrontar el tema de la cohesión social y convivencia valorando las aportaciones de las culturas minoritarias. Esto puede surgir en el diálogo de los debates en contraposición a esas imágenes de superioridad de la cultura dominante, pero de nuevo dependerá de los docentes sensibilizar a los estudiantes en esa idea de la inclusión como base de la cohesión social

Los estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias representados en las imágenes deben servir a los docentes como excusa para formar a todos los estudiantes en el respeto hacia unos valores comunes de concordia y solidaridad (No a la Intolerancia, Discriminación y Racismo.) y no para que se sigan reproduciendo esas situaciones de injusticia que incluso en ocasiones se dan dentro de los propios centros educativos con alumnos de minoría étnicas.

Y por último, en cuanto a la categoría de **medio ambiente, territorio y naturaleza**, podemos decir que se han centrado en el consumo responsable de las energías y en las 3R que son las que dan lugar a la sostenibilidad que es el objetivo que trabaja este material.

En primer lugar para tratar el tema de la gestión de los recursos como el agua o la energía o la calefacción, y lo que proponen es una serie de consejos para sensibilizar a los estudiantes en medidas de ahorro y reducción del consumo de agua:

- Sustituye el baño por una ducha rápida
- Cierra el grifo al cepillarte los dientes, afeitarte, fregar los platos...
- Instala botellas llenas de agua en la cisterna del inodoro. Puede ahorrar uno o dos litros cada vez que tires de la cisterna.
- Arregla los grifos que gotean (1 gota por segundo son 30 litros por día).
- Escoge electrodomésticos que ahorren agua. Hay lavadoras y lavavajillas que permiten lavados con media carga de agua (se ahorran de 30 a 50 litros por lavado)
- Procura ensuciar lo mínimo las aguas residuales, no tirando

tampones, protege slip, o cigarros en el WC. Es conveniente tirar el papel higiénico a la papelera. El papel higiénico arrojado al WC consume más agua y se contaminan los ríos: Utiliza la papelera.

- Utiliza dispositivos de ahorro de agua para grifos, cisternas, etc. (Consumo responsable. p.48, Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a)

Estos consejos vienen ilustrados con la siguiente imagen de un grifo con un nudo para evitar que se gaste agua innecesariamente.



(Consumo responsable. p.48, Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a)

En segundo lugar, se aborda el tema de energía eléctrica y cómo podemos ahorrar siguiendo los siguientes consejos:

- Apaga las luces innecesarias. Cada vez que salgas de una habitación apaga la luz.

- Utiliza bombillas de bajo consumo, podrás ahorrar hasta un 75% del consumo, e impedir que media tonelada de dióxido de carbono llegue a la atmósfera, que es lo que emite una bombilla incandescente durante su vida útil.

- Evitar las bombillas fluorescentes en las habitaciones donde la luz se enciende y apaga con frecuencia. (Consumo responsable. p.49, Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a)

Y en tercer lugar hacen referencia a la calefacción, otro ejemplo muy claro y entendible para los estudiantes, pues es algo que ellos consumen y pueden tratar de seguir los consejos propuestos para ahorrar el próximo invierno:

- Aísla la vivienda. Con cinta aislante en ventanas y puertas se evitarán corrientes y fugas de calor en invierno. El doble acristalamiento también evita las pérdidas de calor.

- Instala un termostato en la calefacción, que regule la temperatura entre 18° y 20°, y un temporizador que ajuste al máximo el tiempo de funcionamiento diario de la calefacción.

- En verano, las persianas bajadas y las corrientes de aire pueden refrescar el ambiente sin necesidad de aire acondicionado.

- Cerrar los radiadores de las habitaciones que no se utilicen. (Consumo responsable. p.49, Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a)



De nuevo en esta ocasión han recurrido a una ilustración para mostrar las consecuencias del uso indiscriminado de las energías, pues el dibujo muestra a una ardilla triste sentada sobre un árbol talado y a su alrededor se ve todo un cementerio de árboles talados en lugar del bosque en el cual tendría su hogar este animal al que la mano humana ha desplazado de su hábitat o ecosistema natural.



(Consumo responsable. p.49, Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a)

A continuación hablan del consumo responsable y el material da su definición afirmando que: “El consumo responsable significa consumir las cosas con responsabilidad. Hablamos de consumo responsable cuando compramos sólo lo que necesitamos, porque si todos compráramos todo lo que nos apetece sin ninguna medida, pronto acabaríamos con todos los recursos que nos da la tierra. Si todos los países consumieran al ritmo que lo hacen los países más ricos, se calcula que harían falta casi 3 planetas más para abastecer la demanda. Esto es insostenible ya que no poseemos 3 planetas más. (...)También el consumo responsable tiene que ver con el cuidado y la protección del medio ambiente. Todos sabemos que los recursos que hay en la tierra son limitados, es decir que se pueden agotar. Esto tiene graves consecuencias como el calentamiento global, o la desaparición de algunas especies animales. Por eso es muy importante hacer lo que esté en nuestra mano para ayudar a la conservación del medio ambiente. “(Consumo responsable. p. 52 Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a).

Y terminan la explicación diciéndole a los estudiantes que: “No hace falta ser un súper héroe para cuidar el medio ambiente, todos podemos hacer pequeñas cosas diariamente para preservar y cuidar el medio ambiente.”(Consumo responsable. p.52 Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a).

A todo lo anterior, se añaden algunos ejemplos más como es el uso de los electrodomésticos, donde nos llama la atención el dato de no duplicar los televisores, para que los estudiantes tomen conciencia y sean críticos en el consumo que se hace en sus hogares ante los siguientes consejos:

- No enciendas aparatos eléctricos si no los necesitas, un calentador eléctrico de 2 kw, encendido 3 horas al día consume el equivalente a media tonelada de petróleo al año.
- Existen en el mercado electrodomésticos que limitan el consumo de energía. En todo caso utiliza bien los electrodomésticos y evita aquellos que pueden ser sustituidos por objetos de uso manual (exprimidores, cuchillos eléctricos, robots de cocina...).
- No duplicar innecesariamente los electrodomésticos existentes en las casas (televisores por ejemplo).
- Arreglar las averías de los electrodomésticos aunque nos digan que cuesta lo mismo que comprar un aparato nuevo. (Consumo responsable. p. 49, Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a)

También les dan un breve consejo en relación a los transportes, cuando les dicen: “Realiza tus desplazamientos a pie, bicicleta o utilizando transporte público. “(p.49) y les proponen el uso de las 3R (Reducir, Reutilizar y Reciclar) añadiendo una más: “Intenta poner en práctica las “4 erres”: Razonar, Reducir, Reciclar, Reutilizar (papel, plásticos, envases...)” (Consumo responsable. p.49, Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a)

En el tema de la alimentación y la soberanía alimentaria se detienen algo más, explicando a los estudiantes que: “Existe en la actualidad una gran variedad de alimentos, pero muchos de ellos pueden llevar contaminantes químicos, residuos del proceso de producción, hormonas, parásitos y microorganismos que pueden provocar procesos de intoxicación, infecciones, etc.” (Consumo responsable. p. 50, Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a) y les aconsejan:

- Consume alimentos ecológicos y no los procedentes de terrenos donde utilicen plaguicidas e insumos químicos.
- Exige en tu tienda habitual que las etiquetas reflejen la procedencia del producto y si ha sido elaborado sin plaguicidas o productos químicos.
- Reduce el consumo de “envasados”. Son alimentos que tienen más conservantes y aditivos. Como alternativa opta por productos frescos y que requieran menor proceso industrial.
- Lee detenidamente el etiquetado de los alimentos que compras. Por ejemplo, en los supermercados ya existen alimentos que contienen maíz y soja modificada genéticamente (transgénicas) como las galletas. (Consumo responsable. p. 50, Introducción para el profesor y Para trabajar con el alumno/a)

Estos consejos se ven reforzados con una actividad donde los estudiantes deben de poner en práctica lo aprendido y ser críticos dando su propia opinión:

Ficha 14. Actividad 1. ¿Sabes lo que comes?

2. Reflexiona

- ¿Hay algún zumo de naranja más sano y sabroso que el hecho en el momento con un exprimidor?

¿Crees que merece la pena perder 5 minutos de tu tiempo y hacerte tú misma o mismo el zumo? ¿Qué ventajas tiene esta forma de beber zumo?

- ¿Por qué lugares habrá pasado el zumo de naranja desde donde se produce hasta tu vaso? ¿Cuántos días como mínimo ha tenido que estar en cámaras frigoríficas? ¿Os parece un gasto energético necesario?

- ¿Sabes donde venden zumos biológicos? Informa a tus compañeros/as. (Consumo responsable. p. 61, Para trabajar con el alumno/a)

## **2.- El análisis de la concreción y el desarrollo del currículum.**

El cuaderno está estructurado de manera similar a un libro de texto: en primer lugar una explicación introductoria para el profesor de cada tema y a continuación hay una división en dos bloques según la edad, nosotros analizaremos las fichas de trabajo pertenecientes al tercer ciclo.

La división ha sido realizada para adaptar al máximo los temas y los contenidos a la edad de los estudiantes y siempre teniendo en cuenta que tan solo son una propuesta para que el profesor/educador los pueda adaptar teniendo en cuenta la diversidad de su aula.

Este es un material que desde el principio propone actividades abiertas donde animan a los estudiantes a investigar y obtener su propia información sobre las temáticas tratadas, para que ellos mismos puedan comparar la información presentada por el material y la que puedan encontrar en la red u otras fuentes. Algunos ejemplos de ellos los encontramos en:

Ficha 5. 4º-5º-6º

Actividad 1. Investiga sobre el 0'7.

1. Investiga en tu comunidad autónoma y tu ciudad, la existencia del 0,7%. Puedes buscar por Internet, periódicos, o preguntando a tus familiares. Responde a las siguientes preguntas: (p. 25 Para trabajar con el alumno/a)

Ficha 9.4º-5º-6º

Actividad 1. Tiendas de comercio justo.

Investigación. Entre varios compañeros y compañeras preparar un trabajo de investigación sobre las tiendas de comercio justo que hay en vuestra ciudad tratando de responder a las siguientes preguntas: (Comercio justo. p. 41, Para trabajar con el alumno/a)

Con este tipo de tareas, los estudiantes aprenden unos de otros siendo el educador un dinamizador cultural, o coordinador e impulsor de las experiencias de aprendizaje que relacionan al estudiante con el entorno, pues no es el único punto de apoyo del que depende el proceso educativo, sino que también es necesaria la participación del resto de la comunidad educativa y de otros agentes, como bien sugiere este material en algunas actividades:

También pueden en grupos pequeños (de 4 a 6) realizar entrevistas a familiares y profesores del colegio a cerca del 0,7%, con preguntas sencillas de opinión, tales como: ¿Conoce usted el 0,7%? Explique en qué consiste. ¿Qué le parece la medida?, ¿España da el 0,7%? etc. Y concluir con un trabajo que recoja las impresiones acerca de cuál es la opinión sobre 0,7% en el entorno más próximo. (0,7%. p.26, Para trabajar con el alumno/a)

2. Acción. Una vez elaborado el trabajo se puede:

- Exponer al resto de compañeros de la clase o al resto de la comunidad educativa (padres, madres, profesores, profesoras, alumnos y alumnas) a través de una conferencia, encuentro o taller.
- Elaborar carteles informativos con la información recopilada y distribuirlos por el centro. (Consumo responsable. p.59 Para trabajar con el alumno/a)

El objetivo final de este tipo de tareas, es despertar en el alumno intereses que van más allá de la resolución técnica de las tareas académicas propuestas. También destacan las tareas que deberán realizarse en equipo, vinculadas con objetivos de conocimiento a actitudes, hábitos, normas y valores de desarrollo personal y comunitario o social.

Además cuenta con un CD que se puede trabajarse de forma totalmente autónoma a los materiales, aunque también podría ser un instrumento para completar y complementar la información presentada de cada uno de los temas. Esto a su vez se puede ampliar con las páginas de interés que aparecen enumeradas al final de cada uno de los bloques.

Con los datos obtenidos podríamos decir que estamos ante un cuaderno didáctico que trabaja desde la perspectiva socio-crítica intentando sensibilizar a los estudiantes en estas temáticas que proponen la E.D para que en el futuro sea unos verdaderos

ciudadanos críticos con el mundo que les rodea, pues como dice el material: “Cada uno con pequeñas acciones podemos mejorar la vida de las personas y de este planeta. Cuanto antes busquemos soluciones, más a tiempo estaremos de resolver los problemas de explotación de recursos y de deterioro ambiental. “(Consumo responsable. p.60, Para trabajar con el alumno/a).

### **3.- Como se concreta el discurso de la ONGD en relación con la ETAPA DE E.D EN LA QUE SE UBICA:**

El material desde los inicios apunta hacia un proyecto de **quinta generación**, abogando por una E.D para la ciudadanía global, cuyos valores y actitudes predominantes son la igualdad de derechos y la responsabilidad global.

Donde los conocimientos y las temáticas que proponen, se basan en la comprensión de la interdependencia global y los nexos estructurales entre el Norte y el Sur, entre la vida cotidiana y las cuestiones “macro” (“educación global frente a la globalización”) Mostrando a los estudiantes como con pequeñas acciones cotidianas contribuimos al cambio global.

Este material de la ONGD Jóvenes y Desarrollo está pensado para trabajarlo directamente en las escuelas primarias con la ayuda de los técnicos de sensibilización de la organización. Esta es una ONGD que consta con una amplia red de centros donde trabaja sensibilizando al alumnado con campañas como esta sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio donde se propone trabajar desde una pedagogía crítica-dialógica, en la que los estudiantes tienen voz y participan en todo el proceso de enseñanza aprendizaje buscando su propia información para compararla con la aportada en la guía y poder debatirla con el resto de compañeros con ayuda del docente como mediador del proceso educativo, incluso en ocasiones se requiere la ayuda del resto de la comunidad educativa y del entorno próximo.

Todo lo aquí expuesto, nos ha llevado a concluir que Jóvenes y Desarrollo, respaldada por los Salesianos, se podría decir que es una excepción dentro de los hallazgos encontrados, donde la mayoría de ONGD que pertenecen a órdenes religiosas no trabajan desde una Perspectiva Sociocrítica/crítico-dialógica, ni se encuentran dentro de los parámetros de lo que correspondería a la 5ª generación de la E.D, en nuestra opinión, esto en parte depende del equipo técnico con el que cuenta la organización que aboga por ser más progresista.

## **5.2.- Interpretación de los resultados.**

Lo que presentamos a continuación, es un resumen de la información extraída de los 19 materiales analizados que se pueden consultar en el Anexo, documento 2, donde se encuentra tanto los diferentes informes como los materiales de las ONGD.

Nuestro objetivo aquí, es realizar un análisis de discurso a partir del anterior análisis de contenidos. Para ello dividiremos nuestra argumentación en tres grandes ejes que coinciden con los bloques temáticos de la ficha. Por una parte haremos referencia a

¿Cómo se concretan cada una de las temáticas que definen y dan especificidad al campo de la Educación para el Desarrollo? En donde analizaremos las seis categorías:

- 1.- CIUDADANÍA, ENFOQUE DE DERECHOS Y GOBERNANZA.
- 2.- GÉNERO.
- 3.- SOSTENIBILIDAD ECONÓMICA Y SOCIAL.
- 4.- CULTURA DE PAZ.
- 5.- INTERCULTURALIDAD.
- 6.- MEDIO AMBIENTE, TERRITORIO Y NATURALEZA.

Por otra parte, nos centraremos en el análisis de la concreción y el desarrollo del currículum, donde tendremos en cuenta el modelo pedagógico que sugiere el material dependiendo de las tareas que se le encomiendan al docente y la libertad o falta de ella que se concede a los estudiantes.

Y finalmente, concluiremos ¿Cómo se concreta el discurso de la ONGD en relación con la etapa de E.D en la que se ubica el material? Pues no todos ellos atienden a los valores de quinta generación como se esperaba.

### 5.2.1.- ¿Cómo se concretan cada una de las temáticas que definen y dan especificidad al campo de la Educación para el Desarrollo?

A continuación insertamos la **Tabla V.1.** dónde plasmamos los hallazgos de estas seis categorías.

**Tabla V.1:** ¿Cómo se concretan cada una de las temáticas que definen y dan especificidad al campo de la Educación para el Desarrollo?

Nombre ONGD. Señas de identidad.	Título del material	¿Cómo se concretan cada una de las temáticas que definen y dan especificidad al campo de la Educación para el Desarrollo?					
		CIUDADANÍA, ENFOQUE DE DERECHOS Y GOBERNAN- ZA.	GÉNERO.	SOSTENI- BILIDAD ECONÓMICA Y SOCIAL.	CULTURA DE PAZ.	INTERCUL- TURALIDAD.	MEDIO AMBIENTE, TERRITORIO Y NATURA- LEZA.
<b>1. Ayuda en acción</b> ONGD independiente, apartidista y aconfesional.	Mi amiga Illari.	X	X	X	X	X	X
<b>2. Cruz Roja.</b> Orden s. Juan de Jerusalén	Proyecto 8 objetivos en juego.	X	X	X	X	X	X
<b>3. Educación sin Fronteras</b> ONGD independiente y laica.	Carpetas de Interculturalidad	X	X	X	X	X	X
<b>4. Entreculturas</b> Fe y alegría. Jesuitas.	Ciudad planeta.	X	X	X		X	
<b>5. Fontilles.</b> Humanismo cristiano.	Un plato de sopa para el Dr Tatú.	X	X	X		X	
<b>6. Fundación Dasyc</b> Inspiración cristiana.	Juega, aprende y reflexiona.	X	X	X		X	
<b>7. Fundación IPADE</b> ONGD dedicada a la Cooperación Internacional y la Educación para el Desarrollo.	Guía para el profesorado sobre los ODM	X	X	X	X	X	X

<b>8. Fundación Mainel</b> Institución privada e independiente.	Centros de formación en alternancia del Perú.	X	X	X			X
<b>9. Habita África.</b> Apuesta por la justicia, el respeto, la solidaridad, la profesionalidad y la eficacia como principales valores.	África cuenta	X	X	X		X	X
<b>10. Intered.</b> Institución Teresiana.	Quiero ser astronauta.	X	X	X	X	X	X
<b>11. Intermón- Oxfam</b> Diversos pensamientos políticos, religiosos y culturales.	La carrera de tu vida.	X	X	X	X	X	X
<b>12. UGT Federación de Enseñanza ISCOD</b> Sindicato UGT.	Mi escuela y el mundo.	X	X	X	X	X	X
<b>13. Jarit</b> ONGD laica.	Siente el Magreb	X	X	X	X	X	X
<b>14. Jóvenes y desarrollo.</b> Salesianos	Aprendiendo a ser ciudadano.	X	X	X	X		X
<b>15. Manos Unidas.</b> Iglesia católica.	Material de educación en valores.	X	X	X	X	X	X
<b>16. Fundación Pau i solidaritat.</b> Sindicato PV.CC.OO	Otra infancia en este mundo.	X	X	X	X	X	X
<b>17. Save the children</b> ONGD independiente.	Juntos por los derechos.	X	X	X	X	X	X
<b>18. SETEM .</b> Escolapias	Consumorama.	X		X	X	X	X
<b>19. Viviendas para los sin techo</b> ONGD apolítica y acofensional. Su contraparte " Corporación hogar de Cristo".	Convivencia intercultural a la Safor	X	X	X	X	X	

Fuente: Elaboración propia.



## **1.- CIUDADANÍA, ENFOQUE DE DERECHOS Y GOBERNANZA.**

Todos los materiales en mayor o menor medida abordan esta categoría de Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza. Esta cuestión nos hace pensar que las ONGD analizadas están siguiendo la propuesta de Naciones Unidas de incorporar el enfoque basado en derechos humanos en la cooperación internacional al desarrollo para sensibilización a los “titulares de derechos”, en este caso, los estudiantes, pues de este modo, siendo conocedores de ellos, puedan reclamarlos.

### **1) Derecho a la educación gratuita por lo menos en el nivel elemental.**

Además, una constante común en muchos de los materiales es la aparición del Derecho a la educación gratuita por lo menos en el nivel elemental, uno de los derechos enmarcados dentro de los denominados **derechos de segunda generación**.

Hay materiales, se han servido de historias, cuentos...para que sean sus propios personajes los que cuentan de primera mano como sufren la vulneración de este derecho sobre todo en el Sur. Ma Yan, la protagonista de la historia de Cruz Roja relata apenada el suceso “Mamá, si tienes que contarme algo. ¡Adelante! no hay que callarse las cosas...” Pero sus primeras palabras me hundieron en la tristeza: “me temo que esta será la última vez que vayas al colegio”. La miró con los ojos desorbitados y le preguntó”: ¿cómo me puedes decir una cosa así? Hoy en día no se puede vivir sin haber estudiado. (...) Mamá insiste: “vosotros sois tres en ir a la escuela y solo trabaja vuestro padre, lejos de nosotros. Con eso no basta “le pregunto llena de angustia” ¿significa que tengo que volver a casa? “(*Proyecto 8 objetivos en juego*, p.110). Además de este desgarrador relato donde la niña sufre de modo desigual por ser la única mujer entre sus hermanos, el material promueven un par de dinámicas donde los estudiantes mediante el diálogo y el debate enumeran las ventajas e inconvenientes de ir al colegio y donde el monitor y/o monitora hará gran hincapié en la importancia de formarse en la escuela para poder llegar a ser el profesional que desean, pues esto les abrirá muchas puertas en el futuro.

FETE-UGT y Pau i Solidaritat que son las organizaciones dependientes de dos de los sindicatos de educación en nuestro país nos ofrecen una visión positiva de la educación. El primero de ellos, *Mi escuela y el mundo*, donde “la maestra Laura nos contó que lo que más le ha alegrado ha sido descubrir que en todos los rincones de la Tierra hay escuelas... En estas escuelas, los maestros y las maestras trabajan por que

todos los niños y niñas aprendan cosas que realmente merecen la pena: la igualdad, la paz, la cooperación, la convivencia o el respeto a la naturaleza. Son escuelas que miran hacia el mañana con esperanza. Son escuelas que saben que la educación nos permite crecer conociendo y defendiendo nuestros derechos. Son escuelas en las que se aprende a participar y a convivir compartiendo y respetando las diferencias. Son escuelas donde la solidaridad hace que el mundo sea más justo. Son escuelas en las que los ciudadanos y ciudadanas de este pequeño planeta nos formamos.”(*Mi escuela y el mundo*, p. 5). Una visión muy idílica de lo que deberían ser las escuelas desde nuestro punto de vista.

Y el segundo de ellos, donde su protagonista Chavela, una niña nicaragüense cuenta cómo debe de trabajar haciendo tortillas y vendiéndoselas a los turistas para comprarse un cuaderno. Pero también muestran la cara amable con las fotografías de los alumnos que se van de excursión. Y concluyen la historia con las siguientes líneas “Al final del día, todos estaban muy satisfechos Chavela, con la ayuda de sus amigos y amigas, consiguió el dinero necesario para comprar su cuaderno y poder volver a la escuela, y aprender maravillas. (*Cuento de Chavela*, p.19). La intención de este proyecto, es que los estudiantes se queden con esta moraleja de lo importante que es la educación para el desarrollo.

Además, hay otras ONGD entre las que destacamos a Intermón Oxfam que defienden que son una entidad de diversidad de pensamiento tanto político, religioso como cultural entre los miembros que la integran, o Jarit, una organización laica preocupada por la situación de las personas inmigrantes en las sociedades de acogida, que son a nuestro modo de ver, algo más críticas y a su vez, las que apuestan por mostrar las realidades tanto del Sur como del Norte para que se aprecien las diferencias en cuanto a la protección o vulneración del derecho a la educación.

Intermón Oxfam por su parte, mediante la introducción titulada Haciendo amistades, nos presentan a sus personajes entre los que destacamos a María, de México a la que se le niega su derecho a la educación “Yo nunca antes había salido de la región donde vivo, pero ahora mi vida está a punto de cambiar...Voy a dejar la escuela para ir a trabajar a la capital.” (...) Mientras que Oautara, De Burkina Faso. Satisfecho reconoce que “Ahora estamos muy contentos porque nuestros dos hijos y nuestra hija pequeña están en la escuela primaria. Trabajamos mucho para que los tres puedan estudiar” (...) Por otra parte, la hija de Bill “acaba de terminar la universidad. Es ingeniera agrónoma y te ayudará a mejorar la producción de tus campos” pero el hijo “ha terminado sus

estudios empresariales y se niega a trabajar.” (*La carrera de la vida*, pp.3-4-24) Además de transmitirnos estas realidades, también plantean la actividad 8. Yo opino, donde se da la posibilidad de debatir la siguiente frase entre los estudiantes: “En el mundo, muchas personas son pobres porque no fueron a la escuela.” (*La carrera de la vida*, p. 17). Afirmación que desde nuestro punto de vista y con una buena mediación del docente puede dar lugar a un diálogo muy enriquecedor entre el alumnado

Igualmente, Jarit nos brinda esos dos puntos de vista utilizando las tarjetas de un juego titulado: ¡yo también quiero gominolas!, para mostrar realidades tan dispares como las siguientes: Una chica de 12 años a la que le gustaría estudiar y convertirse en médico, pero que no podrá ir al instituto el próximo curso porque tienen que ayudar a su madre. Caso opuesto al de la chica que le gusta bailar y su padre vende una cabra para que su hija pueda presentarse a un concurso y ganar una beca para una escuela de danza.

Estas últimas ONGD aquí mencionadas tratan de acercar a los estudiantes esta realidad tanto de la vulneración del derecho a la Educación como la protección de este derecho mediante actividades prácticas adaptadas a su edad, para que sean conscientes de lo que sucede a su alrededor y valoren la importancia de la educación para su desarrollo personal y futuro profesional.

A nivel general, los materiales además de remarcar el derecho a la educación, dependiendo de los objetivos propios de cada uno de ellos, hacen referencia a los otros dos derechos de segunda generación como son: por una parte el Derecho al trabajo, donde incluimos aquellos hallazgos referentes al trabajo infantil, pues a nuestro modo de ver, este debe ser un punto fuerte que ayude a los docentes a sensibilizar a los estudiantes comparándoles con los protagonistas de estas historias cuyos derechos básicos se ven negados cuando se les obliga a trabajar siendo menores de edad. Y por otra parte, las cuestiones relacionadas con el Derecho a la asistencia médica, salud, vivienda y vestido otro de los derechos más recurrentes a lo largo de los materiales.

## **2) Derecho al trabajo.**

ONGD críticas como: Jarit o Ayuda en Acción, son las que pondrán en tela de juicio la vulneración de este derecho. La primera de ellas, cuyo material explica que es un permiso de residencia y trabajo, además de exponer como en ocasiones se ve negado ese derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria. O reconoce el derecho al descanso y disfrute de tiempo libre y a las vacaciones periódicas pagadas, como relata

la protagonista del cuento cuando nos dice “pero por fin papá tiene vacaciones este verano y hemos vuelto al pueblo cargados de regalos para toda la familia”. (*Siente el Magreb*, p. 42). Mientras que la segunda de ellas, centra su atención en las desigualdades que tienen las mujeres al incorporarse al mundo laboral, así pues en la información referente a Necesidades básicas y género exponen que “Cuando se emplea a las mujeres rurales, suelen quedar marginadas a ocupaciones peor pagadas, y con frecuencia en formas de empleo menos estable; no tienen el mismo acceso ni control de los recursos (tierra, semillas, ganado, crédito, fertilizantes, equipos mecánicos...) ni de los bienes producidos, y las políticas públicas no tienen en cuenta su papel ni escuchan sus voces en los procesos de estudio, discusión y toma de decisiones.”(*Mi amiga Illari*, p.7). Esto permite sacar a la luz la problemática de la feminización de la pobreza que también recoge Manos Unidas donde se expone el derecho al trabajo y en especial en la figura femenina, dejando constancia de las desigualdades por tema de género que sufren las mujeres.

Una constante que también hemos visto reflejada en los ejemplos referentes al trabajo infantil que afecta a las niñas desde muy temprana edad, reproduciendo los modelos de sus madres, como en el caso de Cruz Roja que recurre a las historias de algunos niños que cuentan como en sus países existe el trabajo infantil como el sobrecogedor relato de Kevina Lubowa, que dice “Amigos míos, quiero terminar diciendo que la vida de un huérfano en Uganda es mala. Algunas personas quieren que trabajemos en su casa haciendo mandados.”(*Proyecto 8 objetivos en juego*, p. 115).

O en Save the children donde señalan el ejemplo de Brasil “Muchos/as tienen que trabajar para ayudar económicamente a sus familias. Los/las que viven y trabajan en las calles no tienen protección y muchas veces sufren la violencia de la policía. Recife es la segunda ciudad del mundo con la tasa más alta de prostitución de niñas.”(*Juntos por los derechos*, p.8).

Y por último, Setem que es una ONGD sensible con este tema del derecho al trabajo, ya que sus materiales están especializados en el comercio justo, no solo incide en el trabajo infantil. Sino que también defiende el Derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria o el Derecho a la sindicación, al descanso y disfrute de tiempo libre, a la limitación razonable de la duración del trabajo y a las vacaciones periódicas pagadas en los datos aportados para el juego que ayuda a los estudiantes a conocer mejor los Derechos humanos para poder defenderlos. Así pues, muestran

tanto Instrumentos de protección de derechos e incidencia como los que aparecen en las tarjetas de Comercio justo “La empresa donde se elaboran estas bebidas permite que sus empleados se sindicalicen.” O “En esta fábrica no se emplean niños/as. (...) Además de otros ejemplos de Vulnerabilidad social y violación de derechos en las tarjetas de Comercio Injusto como “Para hacer el chocolate se ha empleado a niños/as. Los trabajadores no han recibido un sueldo digno por su trabajo.” O “Los empleados no tienen derecho a huelga. Los trabajadores sólo tienen derecho a 30 minutos de descanso. Los empleados trabajan más de 11 horas al día. Hay cantidad de niños/as empleados en la tala de árboles “(*Consumorama*, p. 1-2 Tarjetas). Con todo ello este proyecto pretende que los estudiantes vean la diferencia de cómo es posible que las empresas funciones atendiendo a los derechos de sus trabajadores y no vulnerarlos en pro de maximizar los beneficios y enriquecer a los productores.

Intermón Oxfam, Jóvenes y Desarrollo, o Jarit son otras de las ONGD que se adhieren a esta preocupación por los derechos laborales y trabajan diferentes cuestiones al respecto.

Por su parte, Jóvenes y Desarrollo, con las siguientes imágenes nos muestran claramente la vulneración del derecho a la sindicación, al descanso y disfrute de tiempo libre, a la limitación razonable de la duración del trabajo y a las vacaciones periódicas pagadas. Tras estas imágenes se les propone a los estudiantes una actividad donde ellos deben debatir de modo crítico estas situaciones con el resto de compañeros.



(p.34-39 Aprendiendo a ser ciudadano)

### 3) Derecho a la asistencia médica, salud, vivienda y vestido.

Como se ha mencionado líneas más arriba, el Derecho a la asistencia médica, salud, vivienda y vestido. Es otro de los más repetidos en los diferentes materiales. Cruz Roja de nuevo recurre a los cuentos, en este caso en la Historia de Madhu los estudiantes pueden comprender mejor la vulneración en este derecho escuchando las vicisitudes de la protagonista “Cuando la conocí Madhu debía tener 6 o 7 años. La niña

vivía en una mísera aldea situada cerca de la casa sin luz eléctrica que había alquilado en las estribaciones del Himalaya. (...) Me apresuré a llegar hasta la choza de bambú donde vivía con la anciana. (...)La mujer de los 100 años llamó a una curandera que fabricó en el puchero unas infusiones. La fiebre de Madhu no cedía. Busqué en vano un medio de transporte, pero en una carreta de bueyes hubiéramos tardado muchas horas en volver con un médico. (*Proyecto 8 objetivos en juego*, p.112-113)

Intermón Oxfam es otra ONGD que recurre a las vivencias de los personajes de su juego para explicar mejor estas situaciones. Por una parte, María la chica mejicana pide el dinero adelantado a sus patrones, para sufragar la enfermedad de sus padres, pues en su país la sanidad pública no es un derecho. Mientras que por otra parte, a Oautara en Burkina Faso le dicen “Tu hijo pequeño se ha enfermado y toda la familia está muy asustada. Tienes que conseguir dinero para las medicinas.” (...) de nuevo el derecho a la sanidad universal negado. Esto contrasta con la realidad de Eva que vive en nuestro país, y aunque le comentan que “A tu madre le diagnostican una enfermedad grave. Necesita hacerse pruebas, una operación y estar unos cuantos días en el hospital. Gracias a los buenos profesionales de la medicina y a los equipos de alta tecnología, tu madre se recupera sin problemas. Además, la Seguridad Social cubre todos sus gastos. (...)”. De manos de este mismo personaje, también nos muestran el derecho a la vivienda, cuando a Eva en una de las paradas en el camino le dicen “Te presentas como candidata para conseguir una vivienda de protección oficial. Después de largos trámites, consigues que te acepten. Aunque tendrás que pagar cuotas por muchísimos años ya no tendrás que buscar más casas de alquiler. Ganas 200 puntos y avanzas 2 casillas.” (*La carrera de la vida*, p.22-23).

Y por último, Save the children también aporta información relativa al derecho sobre la sanidad afirmando que “Cada día 8.500 niños, niñas y jóvenes son infectados con VIH. Aproximadamente 1,2 millones de niños y niñas menores de 15 años de edad viven con VIH/SIDA. Esta enfermedad ha dejado huérfanos a casi 13 millones de niños y niñas. (*Juntos por los derechos* p.14). Además de proponer una serie de actividades encaminadas a sensibilizar a los estudiantes en esta temática.

Una vez señalados estos tres derechos de segunda generación por ser aquellos que los materiales han destacado en mayor medida. Hay que remarcar, que otros derechos a nuestro modo de ver se han dejando en un segundo plano como son los **derechos de primera generación**: el Derecho a la alimentación, el Derecho a la vida,

el Derecho la igualdad ante la ley, el Derecho a la libre circulación o el Derecho al asilo. Ya que son menos las ONGD que tratan de denunciar y sensibilizar a los estudiantes con este tipo de carencias que sufren niños como ellos en otros lugares.

Llegados a este punto, creemos importante dejar constancia de las ausencias de aquellos derechos que por un motivo y otro los materiales analizados han obviado, o se pueden leer entre líneas, pero no de un modo explícito. Se trata de derechos como: el Derecho la prohibición de ser sometidos a tortura, ni a penas ni tratos crueles inhumanos o degradantes; la prohibición de detención arbitraria y el Derecho a la propiedad privada. O el Derecho a la participación cultural y el Derecho al patrimonio común de la humanidad.

#### 4) Derecho al Desarrollo.

En cuanto al Derecho al Desarrollo incluido dentro de los **derechos de la tercera generación** nuestra opinión, es que este es un punto importante que deberían haber tenido en cuenta todas las ONGD y no ha sido así, tan solo: Ayuda en Acción, Educación sin fronteras, la Fundación Dasyc, HabitatÁfrica, Jarit y Pau i Solidaritat lo mencionado de un modo u otro como señalamos a continuación:

En Ayuda en Acción todo el material gira en torno al derecho al desarrollo de las comunidades campesinas de Perú. La guía de Educación sin fronteras por su parte, hace una crítica real que puede dar pie a los docentes a explicar al alumnado las desigualdades que aquí se plantean y que vulneran el Derecho al desarrollo, “El resultado es que hay zonas del mundo inmersas en la miseria mientras en otras reina la opulencia y el despilfarro; que mientras en unos lugares se sobrevive con sueldos y precios vergonzosos, casas escuálidas y apenas sin servicios sociales, en otros se consume con despreocupación, se poseen bienes de todo tipo y se goza de escuelas, hospitales y autopistas gratuitas. Cómo extrañarse, ante esa situación, si las personas que han nacido en las zonas desafortunadas deciden participar de alguna manera en la otra parte del mundo. “(*Carpetas de interculturalidad*, p.6 Introducción).

En cambio, en Habitat África, el derecho al desarrollo se presenta en el material a modo de ejemplos prácticos planteados a los estudiantes para conseguir un desarrollo sostenible en sus ciudades alentándoles al “Fomento del consumo responsable y la reducción del gasto en cosas innecesarias. Compromiso en acciones que contribuyan a

concienciarnos de la realidad de los pueblos africanos. La necesidad de educación para tomar conciencia de los derechos. Incidir en la idea de una sociedad más justa, equitativa y solidaria, impulsando actitudes transformadoras, de denuncia y de acción. Ver que existen muchas diferencias y también parecidos entre las Islas Canarias y África, pero la misma necesidad de acceder a una vida digna y pleno ejercicio y disfrute de los derechos.” (*Guía África cuenta*, p.16). El material deja constancia de aquellos Derechos NO satisfechos por el Estado como en materia de educación y sanidad, donde en determinados momentos son las ONGD las que suplen esas funciones asistenciales.

En Jarit, los Derechos de la tercera generación son tenidos en cuenta, como el derecho al desarrollo mediante el cual también sensibilizan al alumnado con algunos consejos sencillos para que la realidad social de sus barrios comience a cambiar: “Potser et parega que amb aquestos consells no fas gran cosa, però tot esforç, encara que siga xicotet, és prou per a provocar un canvi. Comença per aquestes senzilles propostes, comenta-ho amb la teua família, els teus amics i amigues, els teus veïns i veïnes, i intenta que ells incorporen també aquestos hàbits en la seua vida. Informa’t i veuràs com hi ha molts altres exemples al nostre abast per a millorar el planeta.”(*Siente el Magreb*, p.46).

Y por último, resaltar la importancia de la participación democrática y ciudadana, a la cual y a nuestro modo de ver también debería haberle dado una mayor importancia en los materiales. Pues si hay algo que destacamos como positivo de esta categoría es ese paso hacia adelante que promueven algunas ONGD como Cruz Roja, Ayuda en Acción, Entreculturas, Intermón Oxfam, Jóvenes y Desarrollo o Save the children que es pasar a la acción, y no quedarse solo en la sensibilización como han hecho otros proyectos. Promover acciones concretas de incidencia política que suelen ir acompañada de acciones de sensibilización que los estudiantes puedan llevar a cabo para cambiar las situaciones de vulneración de los derechos señaladas a lo largo de todo este epígrafe con el objetivo que los responsables políticos estén más receptivos a las propuestas. Algunos ejemplos son los que destacamos a continuación:



Cruz Roja es un material que muestra algunas estrategias organizativas de lo colectivo, dando a conocer a los estudiantes la importancia de la participación democrática y ciudadanía, como desde la esfera privada y transformando los valores individuales es posible empoderar a las personas, como es el relato del Anexo 8F “En un pequeño país. Fue entonces cuando Surgieron voces que comenzaron a exigir a las autoridades del país que hiciera algo por mejorar la situación, ya que se estaban sobrepasando las diferencias que los separaban, y querían que se rescatasen sus derechos a progresar de una forma digna. Vicaría de Solidaridad/ Arzobispado de Santiago, Programa de Formación de Derechos Humanos, Unidad 13, Santiago de Chile, 1984. “(*Proyecto Proyecto 8 objetivos en juego* p.108). La guía también anima al alumnado mediante diversas dinámicas a llevar a cabo acciones de protesta para reclamar la vulneración de algunos derechos anteriormente comentados como la “Ficha de dinámica 7.8: Juego del arco iris. Anexo 7G.Pruebas. b) Energía. Escribid una carta a vuestro ayuntamiento pidiendo que se ponga el carril bici en la ciudad, argumentando el ahorro energético que se conseguiría (combustible) y la disminución de la contaminación atmosférica producida por los coches.”(*Proyecto 8 objetivos en juego*, p.103)

Save the children, añade algunas experiencias concretas de otros lugares donde ya se puso en marcha su proyecto y recoge algunas de las vivencias que señalamos a continuación “En el Reino Unido... Cuando se les da la oportunidad, los niños y las niñas pueden contribuir mucho a la vida de la comunidad. Por ejemplo, algunos/as han contribuido al diseño de las poblaciones y al mejoramiento de los hogares infantiles y, más recientemente, ayudaron al gobierno a formular nuevas políticas. ... Por ejemplo, en Escocia, influyeron en la formulación de una ley sobre la educación. (...) Los derechos y la niñez... en Brasil... En las favelas hay mucha actividad comunitaria, y muchos jóvenes se han organizado en grupos de presión. Por ejemplo, grupos de niños y niñas que viven en las calles han forzado al gobierno a cambiar la ley para brindarles protección en contra de la violencia y otras injusticias. (...) Como en Brasil y otros países de América Latina, la gente en las comunidades pobres ha luchado para mejorar su situación y obtener servicios básicos como el agua y la luz. (*Juntos por los derechos*, p.8).

**La categoría de ciudadanía,  
enfoque de derechos y gobernanza.**

Nos da una visión de la situación en el Sur a nivel de derechos básicos, y con ello pretenden sensibilizar al alumnado en los valores y actitudes predominantes de la E.D. de quinta generación como: el sentido de ciudadanía global, la igualdad de derechos o la responsabilidad global para que estas situaciones de desigualdad cambien, cuestión que no se ha conseguido con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2015) y que ahora se pretende alcanzar en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2030).

Los materiales denuncian la vulneración del derecho a la educación donde resaltan el trabajo infantil y el abandono escolar a edades muy tempranas, evidenciando de este modo que no se ha conseguido alcanzar el objetivo nº2 de lograr una educación primaria universal. A nuestro modo de ver, las ONGD están haciendo una buena función no solo de “protesta” en algunos casos, sino también de “propuestas” con actividades de incidencia y presión política como hemos recogido en alguno de los informes como se puede leer en el Anexo, documento 2 en los distintos informes de los 19 materiales.

A estas cuestiones les sumamos en segundo lugar las dificultades que encuentran en el mundo laboral muchos ciudadanos a los que no se les respetan algunos de los derechos relacionados con el trabajo.

Lo mismo ocurre con el derecho a la asistencia médica, salud, vivienda y vestido, Las ONGD por una parte denuncian estas desigualdades, mientras que por otra, en ocasiones muestran como son este tipo de organizaciones las que en ocasiones asumen su papel de “sociedad civil” “mediadores sociales” y asumen competencias que le corresponderían a las políticas sociales de los estados.

Y por último se hace mención al derecho al desarrollo y como no todas las ONGD lo han tenido en cuenta. Esto nos da indicios como señalaremos líneas más abajo, que no todas las ONGD analizadas trabajan desde una perspectiva de E.D. de quinta generación.

## **2.- GÉNERO.**

Comenzaremos pues resumiendo los hallazgos sobre poder y género, entre los cuales destacamos que los materiales analizados siguen dando muestras de androcentrismo, entendido este como lo definimos en el capítulo III.

### **1) Poder y género.**

Un ejemplo de ello lo encontramos en la Fundación Dasyc en la actividad 1: ayuda al médico a llegar a la aldea donde aparece la siguiente imagen estereotipada del hombre blanco occidental con una profesión de prestigio social: el médico, en lugar de la médica. También en Manos unidas llama especialmente la atención la imagen que destacamos a continuación de la cual se puede hacer una lectura crítica en cuanto a la temática de poder y género, pues el superhéroe es representado con una figura masculina remarcando así ese androcentrismo que hemos descrito líneas más arriba.



(Juega, aprende y reflexiona p.13) (Súper Pepo y Clementina p.4)

Otra de las cuestiones que sigue asombrando en estos documentos que creímos más progresistas y con una visión más sensible en estas cuestiones relacionadas con la E.D, siguen reproduciendo al igual que los libros de texto tradicionales esos aspectos machistas como el 'Suelo pegajoso' o el 'techo de cristal' en que se ven atrapadas las mujeres como definimos en el capítulo III. Son muchos estos ejemplos, así pues trataremos de señalar aquellos que nos han parecido más significativos. Empezando por el material de Intered ya que es específico en la temática de género, donde algunos de sus protagonistas comentan que un país como República Dominicana con una cultura marcadamente machista, las niñas tienen muchos problemas para continuar en la escuela, pues desde edades tempranas se encargan del cuidado de su familia al quedarse embarazadas.

Asimismo, el material de Save de children, nos narra el caso de Edna que cuenta cómo su hermana con tan solo 15 años se casó y abandonó el hogar familiar para irse a vivir con su marido y reproducir el rol de mujer ama de casa... en su nueva familia. De nuevo una menor dedicada a reproducir los estereotipos femeninos. Y este no es el único ejemplo, Shirley, 13 años de Perú, también nos explica "Cuando llego me cambio, almuerzo y luego ayudo a lavar los platos mientras mi hermana arregla el comedor (...) ayudo a preparar la comida y luego generalmente veo la TV." (*Juntos por los derechos*, p. 58). O la mamá de Alejandro en Cuba, no solo se encarga del cuidado de los niños y de los mayores, sino que hace las tareas del hogar y trabaja fuera de casa para conseguir dinero con el que mantener a la familia.

Además repiten el estereotipo del género femenino y el cuidado, en la historia de "El sueño de Chispa", esta es una planta de girasol que cuida a Fito un pato que un día que "Llevaban muchas horas volando sin parar y estaba muy cansado, con hambre y también mucho sueño. Tanto que, sin darse cuenta, se durmió mientras volaba y aunque siguió moviendo las alas, poco a poco fue cayendo. Hasta que de pronto, chocó contra

las ramas de un árbol y fue a caer a los pies de Chispa.” (*Materiales de Educación el valores*, p.2 El sueño de Chispa).

## 2) Empoderamiento.

Otra cuestión de la que queremos dejar constancia, ya que nos ha sorprendido gratamente es el concepto de empoderamiento femenino, como definimos en el capítulo III. Aunque no es una constante en todos los materiales, pero sí en una muestra significativa de ellos tratan de ensalzar las figuras femeninas que poseen una profesión, incluso aquellas que han hecho historia, pero que pocas veces han tenido su espacio en los libros de textos tradicionales donde sigue imperando el modelo masculino . El ejemplo más representativo es el de Interred ya que es una ONGD especializada en género. Y tanto las imágenes como los textos de su proyecto van encaminados a mejorar la situación de las mujeres, una representación de ello es este grafiti que hay tras los niños cuyo lema es “No a la violencia con las niña y contra la mujer”



(*Quiero ser Astronauta*, 01.03 Foto galería.)

El reportaje presenta otra visión más adecuada a los tiempos que vivimos, donde las figuras femeninas también ejercen actividades comúnmente asociadas al género masculino cuestión esta que poco a poco va siendo más común y debería convertirse en la base del modelo educativo de género en las escuelas del siglo XXI y que los materiales así lo representaran tanto a nivel iconográfico como en sus textos escritos. La primera muestra de ello, de nuevo la da la protagonista de la historia y su amiga. Es curioso como las niñas que asisten a la escuela y han sido beneficiarias de este proyecto de “ *Quiero ser astronauta*”, al preguntarles que les gustaría ser de mayor, no hablan de ser amas de casa o cuidar de sus hijos, sino que ambas quieren tener una profesión y trabajar fuera del hogar. Mabel dice “...ya no quiero ser astronauta, quiero ser profesora.” Se ha dado cuenta que la educación es la herramienta del cambio y lo que hace que las personas puedan progresar y desarrollarse, es por eso que ella quiere contribuir así al cambio de su comunidad. Aunque como afirma uno de los Técnico, falta a nivel político que las mujeres

tengan mayor representatividad en la política dominicana, en el Senado de la República y en el poder Ejecutivo.

Otro de los ejemplos es el material de FETE\_UGT que apuesta por mostrar figuras femeninas empoderadas como: la imagen de la capitana que lleva el barco rumbo a Europa. Y el personaje de Asiri que es una niña y durante todo el viaje aparece con la cabeza tapada para luego explicar que se llama Mullu y que se escondía por si no la dejaran hacer el viaje por ser mujer.



(*Mi escuela y el mundo* p.115)



*Mi escuela y el mundo* p.118)

O el texto sobre la niña gitana que quiere superarse y estudiar para tener un mejor futuro “Saray quiere estudiar Medicina en la Universidad. Hoy las niñas y los niños tienen los mismos derechos, pero conseguirlo no ha sido nada, nada fácil. Y aún hoy se sigue trabajando para que todas las niñas vayan a la escuela, para que haya mujeres presidentas, bomberas o lo que quieran ser. “(*Mi escuela y el mundo*, p.132). El texto también da algunas informaciones interesantes como “¿Desde cuándo van las mujeres a la Universidad? Y relata como en España Concepción Arenal quería ser abogada, y no podía porque era chica y se vistió de chico y aunque tuvo muchos problemas pero finalmente lo consiguió. Entre otras cuestiones interesantes que remarcan del empoderamiento femenino.

En el proyecto de la ONGD Habitat África también hay ejemplos de figuras femeninas como el caso de Nyieri (Kenia), es una activista política y ecologista keniana. (...)También fue la primera mujer en África Central y Oriental en obtener un doctorado. O estas otras tres artistas: Fátima Mernissi. Es una escritora marroquí. Ang le Etoundi Es samba. Es una fotógrafa de Camerún o la cantante Cesárea vora, caboverdiana.

Igualmente, en “La carrera de la vida” de Intermón Oxfam sorprende encontrar el caso de la mujer de Bill, de Estados Unidos que se dedica a la política, trabaja en la Administración del estado y ha conseguido que otorguen una subvención a los agricultores/as. Aunque es curioso, pues tratan de mostrar a una mujer profesional con un cargo de responsabilidad, pero seguidamente te incitan a pensar que no ha obrado adecuadamente y que ha hecho valer sus influencias y su poder para conseguir esas subvenciones para su marido.

Y por último, en la ONGD Jarit han sabido combinar hábilmente los dos tipos de ejemplo femenino, por una parte nos hablan de una figura femenina con profesión, la mamá de Inma que es arquitecta y por otra muestran la feminización de la pobreza con la mujer latina que trabaja ayudándole a la primera en las tareas del hogar. Otro ejemplo es la hermana de Inma que está estudiando bachiller ya que quiere ser abogada. Mientras que Houria la protagonista de la historia, se queda al cuidado de sus hermanos menores cuando su madre asiste a clases de castellano. Y comenta que cuando vivían en el campo, al salir de la escuela ayudaba a su madre a cortar el forraje y darle de comer a los animales. Fomentando ese suelo pegajoso en que las mujeres se sienten en ocasiones atrapadas y no les deja superarse, pues se topan con ese techo de cristal ficticio que trunca sus carreras profesionales cuando quieren ser madres...

### **3) Coeducación y equidad de género.**

A continuación, hemos identificado en los materiales algunos modelos que apuntan a esa coeducación o equidad que definimos en el capítulo III. En primer lugar, nos resulta curioso como por ejemplo el material de Save the children introduce a figuras masculinas ejerciendo actividades comúnmente asociadas a género femenino, como es el compartir las tareas del hogar. Cuestión esta poco común en los textos escolares más tradicionales y que denota que los proyectos editados por las ONGD quieren dar ese paso adelante, mostrando una cierta modernidad y nuevas formas de pensar más propias de la E.D.

El material de Intered es otro de los que trabaja de cerca estas cuestiones, la foto galería recoge esta idea que se puede apreciar en las dos imágenes que hemos seleccionado, en la primera de ellas se ve a un hombre tendiendo la ropa, mientras que en la segunda es un niño el que acompaña a su madre a por agua, ambas generaciones de hombres han dado ya ese primer paso que es el compartir las tareas del hogar

dejando atrás los prejuicios y estereotipos propios de una sociedad machista como la que ellos viven. Además, en el corto se puede visualizar la tarea que propone la maestra que es redactar sobre que significa para ellos compartir las tareas de la casa o el hogar.



(*Quiero ser Astronauta*,  
02.53. Foto galería)



(*Quiero ser Astronauta*,  
04.18. Foto galería)

ISCOD FETE\_UGT lo resuelve de un modo práctico y les proponen a los estudiantes algunas actividades para hacerles pensar en la igualdad de género como la que señalamos a continuación “5. Había una vez. ¿Conoces el cuento de Blanca nieves y de la Bella Durmiente? ¿De Caperucita? ¿De la Cenicienta? Dibuja los personajes cambiándolos por chicos. Ahora la bella durmiente es un bello durmiente. La cenicienta es un ceniciento. ¿Qué ocurre ahora en el cuento? ¿Conoces cuentos de otros países que hablen de lo mismo? (*Mi escuela y el mundo* p.134).



(*Mi escuela y el mundo* p.134)

Ayuda en acción es otra de las ONGD que opta por actividades prácticas donde se les plantea una actividad de investigación en la que tienen que hacer partícipe a sus familiares pues la tarea consiste en “Ficha A.2. Entrevista a tu padre y madre, o a tus abuelos y abuelas ¿Quién iba más a comprar, tu padre o tu madre, el abuelo o la abuela? ¿Cómo trabajabais la tierra? ¿Lo hacían igual hombres y mujeres?” (*Mi amiga Illari*, p.1). Además si existe la posibilidad en el centro educativo, les proponen dar un paso más, salir de las instalaciones educativas y realizar una visita a un huerto cercano.

Dasyc en su trabajo “*Juega, aprende y reflexiona*” también plantea una actividad titulada PIENSA Y ESCRIBE donde les propone a los estudiantes la posibilidad de pensar en aquellas niñas/chicas/mujeres que han marcado su vida y escribir el por qué. Al igual que la guía de Cruz roja que desarrolla

actividades prácticas como las siguientes “Se eligen varios juegos típicos de niños y niñas. Se cambian los roles y los niños juegan a los de las niñas y viceversa. Después de un rato, se mezclan niños y niñas. Finalmente se debate sobre las impresiones que han tenido. “(*Proyecto 8 objetivos en juego*. p. 46).

Estas actividades lo que pretenden es abrir el diálogo entre los estudiantes y que con ayuda del docente se pueda mantener una conversación enriquecedora donde cada uno pueda aportar sus puntos de vista y aprenda a respetar a los compañeros que no opinen del mismo modo, pero siempre desde una actitud de respeto y tolerancia hacia los demás. Y sobre todo, el abrir la escuela al barrio, a la realidad de la calle y que otras personas del entorno no docente sirvan de modelo al alumnado con sus experiencias personales.

Nosotros coincidimos con el material de Interred que la coeducación se debe trabajar desde que los estudiantes son muy pequeños, y un modo de hacerlo es mediante el juego simbólico donde los niños y niñas conocen los roles que se les adjudica a cada persona en función de su género. Por eso en la formación de las maestras se les plantea esta cuestión: ¿Creen ustedes que deben existir deferencias de juguetes de niña y varón? Y a continuación podemos ver una de las imágenes de la foto galería que corresponden a esta actividad arriba citada.



(*Quiero ser Astronauta*, 03.53 Foto galería.)

El proyecto de “*Siente el Magreb*” de Jarit muestra situaciones en ocasiones controvertidas que pueden ayudar a trabajar la coeducación y la equidad de género dentro del aula con ayuda de este juego donde ganas o pierdes dulces dependiendo si se vulnera a no tu situación personal como podemos leer en las siguientes citas:

Ets un xic. Els dissabtes toca la neteja general de la casa. Cada persona de la família té una tasca assignada. I així, entre tots, acabeu abans el treball. Agafa 5 llepolies. Ets una xica i has estudiat mecànica de cotxes. Ets molt bona en això, però no trobes feina perquè ets una dona. Agafa 4 llepolies i dóna 2 a qui més tinga. (*Siente el Magreb*, p.37)



La actividad se cierra con una puesta en común donde los valores de la coeducación y la equidad de género serán puestos de manifiesto por el educador a través de una batería de preguntas donde se intentará extraer las emociones y los sentimientos que han tenido los participantes en las situaciones que les ha tocado. Además la guía nos recuerda la importancia de transmitir estos valores de igualdad y no discriminación por razones de género, ya que en el Magreb, por motivos de sus tradiciones culturales y religiosas, la situación de la mujer queda relegada al ámbito privado del hogar, el cuidado de los hijos... y relegada de la vida laboral, social y cultural en muchas ocasiones.

En la guía de Jóvenes y Desarrollo “Se promueve la participación en la toma de decisiones y el funcionamiento democrático, la igualdad entre mujeres y hombres y la protección del medio ambiente. “(*Aprendiendo a ser ciudadano*, p.30). Cuestión esta que ilustran con la siguiente imagen donde tanto hombres como mujeres participan en una manifestación sobre el 0’7 empoderando la figura femenina y dándole un lugar dentro de la sociedad no relegándolas simplemente a tareas de cuidado como la madre de la familia tradicional.



(*Aprendiendo a ser ciudadano* p.9).

Una cuestión que nos llama la atención gratamente, es que determinadas ONGD como: FETE\_UGT, HabitatÁfrica entre otras, si que le dan a las mujeres ese lugar que se merecen en la sociedad y aportan modelos femeninos para sensibilizar a los estudiantes de las aulas desde un modelo de E.D de quinta generación.

Incluso ONGD como: Save the Children dan un paso más allá e introducen nuevos modelos familiares como las familias mono parentales o las familias divorciadas que rehacen su vida junto a una nueva pareja y como esto influye en el reparto de las tareas domésticas, el cuidado de nos menores...

Un aspecto que sí recogen la mayoría de las ONGD es el tema de la coeducación y la equidad de género bien sea explicando en qué consiste esto o con algún tipo de actividad práctica para que el alumnado se ponga en el lugar de sus compañeros del otro género y entienda mejor determinadas situaciones.

#### **4) Pluralidad de identidades de género, identidades sexuales y opciones afectivo-sexuales.**

A continuación abordaremos el tema de la pluralidad de identidades de género, identidades sexuales y opciones afectivo-sexuales. Cuyo resumen rápido podría ser que ésta sub-categoría no nos ha aportado muchos hallazgos, sino que más bien podríamos hablar de la ausencia de ellos sobre todo en lo referente a la identidad sexual y a las opciones afectivo-sexuales. No sabemos si por tratarse de temas tabú o por no pertenecer concretamente al objetivo de algunos materiales, o siendo o no coincidencia, que esto sucede con la mayoría de proyectos que pertenecen a una orden religiosa.

Como ya comentamos líneas más arriba, todos esos ejemplos de figuras masculinas representando actividades comúnmente masculinas y de figuras femeninas representando actividades comúnmente masculinas, no son otra cosa que el reflejo de la identidad de género que marca nuestra sociedad y que los estudiantes adquiere tanto en las familias como en las escuelas, donde se les inculcan estos roles aún hoy muchas veces estereotipados, pero que poco a poco las ONGD van cambiando. Ayuda en Acción, es una de las pocas ONGD que si ha incluido en sus materiales el tema de la Pluralidad de identidades de género presentando una definición similar a la que nosotros propusimos en el capítulo III.

Y por su parte, Cruz Roja también ha querido tratar este tema de un modo natural mediante la siguiente “dinámica 3.5: Hombre o mujer. Donde se entrega o se lee una descripción más o menos ambigua de un hombre o una mujer. Se adivina si la descripción corresponde a un hombre o a una mujer. Se pregunta si la descripción les recuerda a alguien conocido. Se repite la dinámica con varias descripciones. Al final, se extraen conclusiones de que caracteriza a los hombres y a las mujeres.” (*Proyecto 8 objetivos en juego*, p.45). Donde necesitan el “Anexo 3B: Descripciones de personas. Para llevar a cabo la actividad: Es americano/a y ha venido a España a enseñar música. Le gusta jugar con sus hijos por las tardes, pero no le gusta cocinar. (...) Es azafato/a de vuelos y viaja constantemente. Su familia casi

no le ve. Su pareja le echa mucho de menos. (...) Odia conducir y le encanta ir a la montaña. Es presentador de televisión y le apasiona la ropa y cuidarse. Es muy sensible.” (Proyecto 8 objetivos en juego p.82).

En cuanto a la identidad sexual, este argumento se retoma en el reportaje de Interred “*Quiero ser astronauta*” aunque no de modo directo cuando Ángel Paredes. Formador de maestros, hace un comentario un tanto curioso sobre los colores que da pie a la interpretación “Los niños expresaban cuando hablaban de los colores que no usaban el rosa porque esa era un color de niñas. Aunque habían pasado por los talleres de sensibilización... algunos decían que no se lo ponían porque la sociedad les acusaba de ir con un rosa por la calle. Te van a decir: ‘tú eres niña o eres mujer’, entonces la presión social influye. Por eso es que nosotros preferimos hacer procesos de grupos, no de personas individuales, de equipos de apoyo...” (Reportaje).

O en el material de Cruz Roja donde se plantea una dinámica con la que se puede trabajar más de cerca este tema partiendo del contenido de los chistes que escuchamos habitualmente en la calle, leemos en las redes sociales... “Ficha de dinámica 3.8: Los chistes Se propone al grupo que piense 4 o 5 chistes que hagan referencia a los roles masculino y femenino pueden ser sexistas, “verdes”...) En el caso de que no se les ocurran los suficientes, el monitor les ayudará. La actividad consiste en analizar qué imagen se da, a través de los chistes, del papel del hombre y de la mujer. Posteriormente, después de contar los chistes, se reflexionará sobre una serie de preguntas. “(Proyecto 8 objetivos en juego p.47).

Estos serían los hallazgos más relevantes, pues como comentábamos al principio, son pocas las ONGD que por un motivo u otro hacen referencia a este tipo de cuestiones entre sus páginas. Al igual que ocurre con las Opciones afectivo-sexuales, más relacionadas con los sentimientos y el auto-concepto. Aunque las personas pueden o no expresar su orientación sexual en sus comportamientos.

Las tareas que encontramos al respecto no son muchas, una de ellas viene de la mano de la ONGD Cruz Roja la cual nos llama gratamente la atención que también dé cabida a una dinámica donde se plantea la cuestión de las opciones afectivo-sexuales, al incluir como ejemplo de minoría estigmatizada socialmente al colectivo de lesbianas, dando así pie al debate de estos estereotipos, prejuicios y discriminaciones “Ficha de dinámica 1.5: cuarto mundo. Se trata de distribuir, de manera arbitraria,

una serie de 'estigmas sociales' propios del Cuarto Mundo. Dichas etiquetas mostrarán el círculo vicioso al que están expuestas las personas más vulnerables de los países industrializados. Se hará una lluvia de ideas sobre formas de vulneración que pueden sufrir las personas y colectivos (...) Una vez realizada la lluvia de ideas, seleccionaremos aquellos colectivos que nos interesan, y que pueden ser, entre otros: - Lesbiana... (*Proyecto 8 objetivos en juego*, p.35).

En Interred por su parte, no se comenta nada directamente pero nosotros rescatamos este comentario de Maritza García, vecina de Elías Piña, en cuyas palabras podríamos imaginar que está tratando de decir que su hija es lesbiana, pero no se habla de ello abiertamente "Teníamos un negocio...mi hija levantaba cajas de cerveza que teníamos grandes... ella hacia los trabajos en ese negocio como si fuera un hombre y yo me sentía orgullosa que mi hija siendo hembra y jovencita hacía trabajo fuerte y yo siempre he dicho para mí que es como si fuera un hombre."(Reportaje)

Y por último, Save the Children en la tarea "Actividad 5.3.Reclamando los derechos - teatro improvisado, se encargará de los estereotipos género y de cómo un joven se puede sentir discriminado al interesarse por actividades comúnmente asociadas al género femenino dentro de su cultura como en este caso el baile, dado a entender que tiene una opción afectivo sexual determinada: Fabio reclamando sus derechos. Fabio es un joven brasileño de 18 años de edad viviendo en Recife. Su vida ha sido muy dura. Su madre los dejó cuando él era muy joven y él creció asumiendo la responsabilidad por el manejo del hogar. En su barrio ha sufrido de muchos insultos de sus vecinas/os y de otros jóvenes. Fabio estaba particularmente interesado en el baile que él usó para explorar su identidad y expresar sus sentimientos. También se involucró bastante en el proyecto del Arte de la Basura. Hizo disfraces del material reciclado que luego fueron modelados en una de las exhibiciones de modas del Centro. "(*Juntos por los derechos*, p.85).

Estas tres ONGD sí han optado por trabajar este tema un tanto problemático y que da lugar a diversos planteamientos y opiniones entre el alumnado que los docentes deberán abordar del modo más natural posible y ayudándose de la información que los materiales les proporcionan. Pues esto forma parte de la temática de género, desde la E.D. que se intenta incluir dentro de los currículum oficiales, aunque como vemos son pocos los materiales que ya están dando ese paso.

## 5) Estereotipos y prejuicios en relación a la identidad de género, la identidad sexual y la opción afectivo-sexual.

Y por último, en cuanto a la cuestión de los estereotipos y prejuicios en relación a la identidad de género, la identidad sexual y la opción afectivo-sexual. El material de HabitatÁfrica es uno de los pocos que habla abiertamente de los estereotipos, prejuicios y discriminaciones, con el tema de la homofobia y la vulneración de algunos derechos de las mujeres que ilustran junto al siguiente texto con la imagen de una mujer musulmana con el cabello y rostro cubierto:

En muchos de los países de África. Aún no se han reconocido derechos fundamentales ni de las mujeres ni de las personas homosexuales, lo cual aumenta el grado de desprotección que puedan vivir. (*Guía África cuenta*, p. 10)

Y Save the Children también ha querido plasmar estas situaciones de discriminación y fobias sexuales en la Actividad 3.1. Expresando lo positivo. Hoja de actividad 3.1. Insultos “La gente es mala conmigo. Me insulta y me llaman niña, maricón y homosexual sin razón. Todos me molestan porque juego con mi mejor amigo que una niña” (*Juntos por los derechos* p.37). Una vez más, un grato hallazgo sobre este tipo de cuestiones que no todos los materiales han sabido abordar de un modo tan abierto y natural.

### La Categoría de género.

Con los hallazgos aquí presentados, creemos que aún tienen mucho trabajo por delante las ONGD a la hora de eliminar esos modelos masculinos tradicionales que ponen al hombre como centro de todas las cosas y siguen representándolos en profesiones como el médico o el superhéroe, cuando en la sociedad actual las cosas están cambiando aunque sea a pasos muy lentos. Algunos de estos materiales, al igual que los libros de texto tradicionales, en ocasiones invisibilizan a las mujeres relegándolas a ese segundo lugar, atrapándolas en ese suelo pegajoso del que hablábamos líneas más arriba entendido este como el trabajo maternal, las tareas domésticas... siguen siendo muchas las imágenes que muestran a niñas y mujeres desarrollando este tipo de oficios como se puede apreciar en el Anexo, documento 2 en los distintos informes de los 19 materiales. Por no hablar de las ausencias en cuanto a las identidades sexuales y opciones afectivos-sexuales, a penas visibles en alguno de ellos. Cuestión parecida se da con los estereotipos, prejuicios y discriminaciones, aún no están muchos de estos materiales preparados para abordar estos temas con total naturalidad.

### **3.- SOSTENIBILIDAD ECONÓMICA Y SOCIAL**

La tendencia general de los materiales es a denunciar la situación de insostenibilidad económica y social que viven los países del Sur. Y sobre todo destacan los movimientos migratorios como una de las consecuencias principales tanto: Fontilles en la India, HabitatÁfrica o Jarit y FETE UGT en África, o Interred en latino América donde las diferentes ONGD ponen ejemplos concretos de estas situaciones.

#### **1) Insostenibilidad económica y social.**

Fontilles plantea la situación de esta familia hindú que se traslada dentro del propio país para que el padre tenga un trabajo distinto al cultivo del arroz en su comunidad y mejoren así sus condiciones de vida como se desprende de la siguiente cita: “hacía unos meses estaba pensando en trasladarse junto a toda su familia, para trabajar en el puerto de Mangalore, de esa manera ganarían más dinero y Aarushi podría ir al colegio. “(*Un plato de sopa para el Doctor Tatú*, p.10)

HabitatÁfrica, por su parte trata de cerca la insostenibilidad que viven muchos africanos en sus países de origen, que deciden inmigrar a otros lugares en busca de una vida “mejor”, pues de su progreso y situación económica en los países del Norte no solo dependen ellos, sino toda su familia que se quedó en África.

Jarit quiere dar una visión positiva de la inmigración y destaca que a pesar de los problemas de convivencia, económicos y sociales, hay que tener en cuenta también las ventajas que esto supone, una oportunidad de diversidad, multiculturalidad y de acercamiento a otros pueblos, toda una coyuntura educativa única. Con esto nuestros estudiantes podrán entender que algunas personas disfrutan de la abundancia en el Norte mientras que otras en Sur viven las consecuencias de esta mala gestión de recursos de los países de capitalismo desarrollado. Una gran lección de humanidad que se puede trabajar desde las aulas con la ayuda de este material.

Mientras que FETE UGT nos muestra como a lo largo de la historia ha habido modelos de completa insostenibilidad, donde los ciudadanos se han visto obligados a cambiar de lugar de residencia, un ejemplo de ello lo tenemos en el continente vecino “¿Por qué hay personas que tienen que emigrar para trabajar en otro lugar? Es complicado de explicar: algunos países se han visto muy afectados por la Historia moderna del mundo. Por ejemplo, África, que es un continente que tiene muchas

riquezas, vivió épocas muy tristes. Hace muchos años, estaba organizada en poderosos reinos que tenían riquezas como el oro, el marfil o el algodón. En el siglo XV, los europeos quisieron hacerse con estos tesoros. ¡Y no se les ocurrió nada mejor que robarlos y hacer prisioneras a las personas, convirtiéndolas en esclavos y llevándoselas a Europa y América! Cuatro siglos después, tras muchas protestas, desapareció la esclavitud. Pero entonces, los países europeos se repartieron África. Desde hace más o menos cuarenta años, los países africanos son libres pero están pasando muchas dificultades. Por eso muchas personas se ven obligadas a emigrar. “(*Mi escuela y el mundo*, p.37)

### 1) Sostenibilidad económica y social.

En cuanto al conceptos de sostenibilidad económica y social, este se queda más a nivel teórico con las aportaciones de Ayuda en Acción e Interred. La primera de las ONGD introduce por una parte los modelos económicos sostenibles, cuando expone la importancia de Recuperar la tierra: “el campesinado. El modelo del campesinado propuesto por Víctor Manuel Toledo (Toledo 1993) es aquél que mantiene un alto grado de autosuficiencia, con predominio de los valores de uso sobre los valores de cambio, y por lo tanto alejado de las grandes empresas comercializadoras.” (*Mi amiga Illari*, p.10)

Y por último comenta el tema de las ayudas alimentarias que consiste en una transferencia de recursos a determinados países o sectores en forma de alimentos, bien donados o bien vendidos en condiciones preferentes. Habría que analizar cuáles son estas condiciones y si no están haciendo que el intercambio sea cada vez más insostenible generando deuda sobre el país receptor de estos bienes.

Interred también recoge esta idea de la situación que se vive en República Dominicana “...estrategias para promover otra manera de vivir. Fíjense que ya sabemos por estadísticas propias... el mismo BM en el mundo hay suficiente, que el tema de la pobreza, del hambre, del empobrecimiento, es un tema de acumulación de bienes. Entonces está claro que la equidad pasa por la inclusión, pasa por redistribución de los bienes, nadie se va a morir de hambre y nadie va a perder lo suficiente para vivir dignamente, es un desafío.” (*Quiero ser astronauta*. Reportaje.)

A esto hay que añadir otras ONGD que aportan ejemplos de nuevos modelos de producción más sostenibles como: los microcréditos de HabitatÁfrica, las cooperativas de Intermon Oxfam, el comercio justo y el consumo responsable de Jóvenes y Desarrollo o la cooperación al desarrollo de la que habla FETE-UGT.

HabitatÁfrica, en el Video Forum “YAKAR” da a conocer que son los microcréditos y como las mujeres con esta ayuda económica son capaces de montar su propio negocio y encontrar así una forma de subsistir en su país.

Intermon Oxfam, por una parte presenta a Oautara, de Burkina Faso que trabaja en los arrozales y a la cual le proponen la creación de la cooperativa para unirse junto a un grupo de compañeros y mejorar así sus condiciones labores. Y por otra parte, está Bill el personaje de Estados Unidos en el Norte que corre mejor suerte que su compañero del Sur, pues recibe algunas ayudas por parte del estado que hacen que su economía sea algo más sostenible.

Jóvenes y Desarrollo por su parte, introduce conceptos como: el comercio justo, el consumo responsable o las aportaciones del 0’7, cuestiones estas con las que se puede sensibilizar a los estudiantes y ver que es posible una economía desde otra perspectiva.

Y por último, señalar que los materiales en general dan una visión eurocéntrica que se puede apreciar a lo largo de las ilustraciones. Explicando a los estudiantes de esta manera, que imponer unos valores culturales sobre otros no favorece la sostenibilidad de estas culturas minoritarias y les muestra la diferencia entre ambos mapas que tal vez algunos nunca habían visto antes, pues los libros de texto tradicionales no suelen insertar los mapas de Peters.



( *Atendiendo a ser ciudadano*, p.8. Mapa Mercator)



( *Atendiendo a ser ciudadano*, p.8. Mapa Peters )



Otro ejemplo muy claro es el que aporta Ayuda en Acción, con la visión eurocéntrica del mapamundi donde Europa está representada en el centro y América aparece desplazada en un segundo plano, siendo la protagonista de la historia es peruana.



(*Mi amiga Illari*, p.12)

Además añaden este otro mapa donde claramente existe una diferencia entre el Sur y el Norte separados por una línea discontinua que sirve de barrera. Esto nos hace plantearnos qué tipo de mirada quieren transmitir a los estudiantes.



(*Mi amiga Illari*, p.17)

También se hace necesario destacar en este apartado, como Jarit a lo largo de sus páginas recurre a las ilustraciones de Mafalda para satirizar algunas realidades, como en este caso el tema de la insostenibilidad, cuando la protagonista se lamenta de cómo algunos países sufren las consecuencias de los excesos del Norte sin ser ellos responsables.



(*Siente el Magreb*, p.17)

### La categoría de sostenibilidad económica y social.

Se centra mayoritariamente en denunciar la situación de insostenibilidad económica y social que viven los países del Sur, destacando como una de las consecuencias principales son los movimientos migratorios y como los progenitores se marchan del país en busca del “sueño Americano o Europeo” y envían remesas a sus países de origen. Sensibilizando de este modo al alumnado de una realidad muy presente en las aulas.

Pero desde nuestro punto de vista, se echan en falta más modelos e imágenes de de interdependencia, donde los grupos excluidos del Sur (indígenas, mujeres, los sin tierra...) toman directamente la palabra y acuden a las autoridades públicas a reclamar sus derechos, se manifiestan en las calles... porque las insostenibilidad de sus países vaya disminuyendo y puedan ir ganando algunos derechos todavía negados para muchas minorías y no tener que viajar a otros países en busca de un futuro mejor.

Aunque hay materiales que también tratan de sensibilizar al alumnado con algunos datos oficiales como: que es posibles la redistribución de las rentas y los bienes de la tierra para que nadie pase hambre en el planeta. Intentado dar una visión positiva y con un final esperanzador. O incluyendo ejemplos como en el relato “Tejidos del mar” en el que los hombres de la familia mueren en una patera intentado cruzar el estrecho, y las mujeres a pesar de su dolor, con ayuda de un microcrédito se asocian y montan una pequeña fábrica con máquinas de coser, que les permitirá seguir viviendo en su país de un tras haber encontrado ellas solas la solución a su dificultad.

## 4.- CULTURA DE PAZ.

Nuestra intención con esta categoría, es ver en qué medida las actividades insertadas en los distintos materiales fomentan la resolución no-violenta de conflictos, mediante el uso de actividades creativas que favorezcan ambientes de consenso, negociación y diálogo respetuoso entre los estudiantes a la hora de desarrollarlas. Haciendo uso de distintas habilidades sociales como: crear pequeños grupo dentro del aula en un entorno de aprecio y confianza, o trabajar desde metodologías cooperativas.

### 1) **Actividades interpersonales y convivencia.**

Así pues, destacamos que son muy recurrentes las **actividades en pequeños grupo** por parte de las ONGD con señas de identidad diversas desde la Fundación Dasyc que es más tradicional hasta Cruz roja que parecen algo más progresistas, algunos ejemplos destacados son los siguientes:

El material de Cruz roja hace uso de este tipo de actividades para fomentar las relaciones interpersonales y la convivencia entre el alumnado, para así conseguir la cohesión entre semejantes, el respeto por otras culturas, razas, género, NEE... como en la siguiente dinámica:

Ficha de dinámica 6.5: ¿Verdadero o falso?

Divida el grupo en parejas o grupos pequeños que compartirán sus respuestas y llegarán a una decisión colectiva sobre cada pregunta y respuesta. (*Proyecto 8 objetivos en juego*, p.62)

La Fundación Dasyc por su parte, también se une a esta metodología de trabajo en distintas actividades como la siguiente :

Actividad 1: Cespín potato.

Vamos a dividirnos en grupos y vamos a crear un cespín patato. Cada grupo hará un cespín patato de una raza distinta.

Materiales: Medias, serrín, comida de pájaros, rotuladores, folios, ojos de pegatina, gomas elásticas. (*Juega, aprende y reflexiona*, p.16)

Otro tipo de tareas que han utilizado los distintos materiales, son las denominadas de **Roll-playing**, donde el alumnado se pondrá en el lugar de otra persona y compartirá distintas situaciones que les harán vivir una realidad tal vez muy diferente a la suya como las que mostramos a continuación.

Entre todos los ejemplos encontrados, destacamos aquellos que nos parecen más adecuados a la edad de los estudiantes y que pudieran ser motivadores ya que trabajan realidades concretas y cercanas al alumnado.

Ayuda en acción, para fomentar la empatía, anima a los alumnos a que dramaticen una situación similar a la que vive la protagonista de la historia, donde tendrán que ponerse en el lugar de un grupo de mujeres campesinas que aunque trabajan las tierras no son propietarias, el grupo de representantes del gobierno que deben defender los derechos de su pueblo, y el grupo de representantes de una empresa de semillas cuyo objetivo es vender semillas, fertilizantes y plaguicidas por todo el mundo.

En Jóvenes y Desarrollo son más prácticos y proponen a los estudiantes “Calculad cuanto supondría el 0,7% de tu paga semanal y súmala a la del resto de tus compañeros y compañeras. ¿Qué podríais hacer con esa cantidad de dinero? Os animamos a que os informéis de diferentes proyectos que tengan diversas ONGD y os decidáis a apoyar alguno.” (*Aprendiendo a ser ciudadano*, p. 25)

Manos unidas por su parte, pretende que los estudiantes vivan de cerca esas sensaciones que se les explican sobre la realidad de otras personas, un ejemplo concreto lo encontramos en la Ficha 6., donde deben entrar en situación y representar a una familia con un sueldo determinado y gestionar sus gastos de un mes.

Setem también ha seleccionado algunas tareas como las que señalamos a continuación: TEXTIL, el grupo tiene que interpretar, con teatro, una maquila (con una situación de trabajo infantil, malas condiciones laborales) (*Consumorama*, p.1 Prueba final)

Como comentábamos líneas más arriba, nuestra intención es ver como gestionan las situaciones de conflicto las distintas ONGD y mediante que tipo de tareas pretenden ayudarles a desarrollar ciertas habilidades como el diálogo, el consenso... todas ellas muy valiosas en su futuro desarrollo tanto a nivel personal como al participar como sujetos activos, como ciudadanos en la vida política en primer lugar en la escuela y posteriormente en su barrio...

Habitat África lo hace mediante algunos debates como en el que tratan de dar a conocer a los estudiantes los aspectos positivos del continente africano, partiendo de sus ideas previas, no siempre positivas y comparándolo con Europa y creando un ambiente de tolerancia entre ambas culturas.

Pau i solidaritat también es partidaria de este tipo de actividades cooperativas e interactivas como puedan ser por una parte las asambleas, debates o puestas en común a raíz de la exposición de fotografías de vida cotidiana en América Latina:

#### ASAMBLEA / DEBATE / PUESTA EN COMÚN...

A continuación pasaremos a poner en común aquello que nuestro alumnado ha descubierto en las fotografías. Lo haremos mediante una "lluvia de ideas", a partir de la siguiente pregunta:

#### ¿QUÉ HEMOS VISTO EN LAS FOTOGRAFÍAS?

La maestra o el maestro anotará en la pizarra o en un papel continuo todas las observaciones que vaya diciendo el alumnado sin cuestionarlas en este primer momento y motivando la participación de todos los niños y niñas.

Entre todos podemos ponerle un título a la exposición.

El objetivo de esta primera puesta en común es descubrir las ideas previas de nuestro alumnado. Las que ya tenían más las nuevas que les ha aportado la exposición. (*Otra infancia es posible*, p.9. Propuesta 1.docente)

A nuestro modo de ver, las **actividades cooperativas** se han utilizado en escasas ocasiones. Y por último, quisiéramos dejar constancia de las ausencias de algún tipo de tareas concretas como: las actividades por pares o actividades de aprendizaje servicio. En realidad, en lo referente a las actividades por pares, la propuesta de algunos

materiales como los de Educación Sin Fronteras, va más encaminada al trabajo por parejas, que no con pares, donde no implica que exista entre ellos la función del mentor que asesora al otro como se puede comprobar en algunas de las tareas que hemos seleccionado, sí sería así si hubieran en el aula alumnos árabes que hicieran de mentores de sus compañeros españoles para enseñarles algunas nociones básicas de su idioma:

Para realizar las actividades del bloque 3, la escritura, es necesario tener siempre presente que ha de seguir la orientación de DERECHA a IZQUIERDA. La actividad del mensaje en clave está pensada para trabajarla en parejas, de manera que tendrían que descifrar el mensaje del compañero/a. (*Carpetas de interculturalidad*. p.8 Marruecos)

Asimismo, sería muy interesante incluir en este material actividades de **aprendizaje-servicio** en las que los estudiantes que ya a su edad son capaces de comprender ciertas situaciones, fueran capaces de cooperar o ayudar con alguna asociación de su barrio o con otros alumnos de su propio centro educativo y otros para saber cómo se siente inmerso en una sociedad ajena a la suya... pero el material no lo ha visto de este modo.

#### La categoría de cultura de paz.

Donde se resume el tipo de tareas utilizadas por los distintos materiales para fomentar la resolución no-violenta de conflictos, destacando en primer lugar las diversas tareas organizadas en grupo favoreciendo así un ambiente de consenso, negociación y diálogo respetuoso entre los estudiantes en su desarrollo. Otro tipo de tareas recurrentes son la de roll-playing para ponerse en el lugar del otro, o incluso como desde sus "vidas cotidianas" se puede influir en cuestiones "macro", como el ejemplo de Jóvenes y Desarrollo donde se anima a los estudiantes a que con el 0'7% de su paga semanal colaboren con una ONGD de su localidad en alguno de sus proyectos.

Aunque se han echado en falta tareas de Aprendizaje Servicio donde los estudiantes realicen un servicio a su comunidad, incluso otras cooperativas como el trabajo por pares donde aprendan a ayudar a un compañero. Actividades estas más propias de un enfoque de E.D. de quinta generación donde se debería de trabajar desde la perspectiva crítica dialógica, cosa que no todos los materiales hacen.

## 5.- INTERCULTURALIDAD

En esta categoría de interculturalidad, en primer lugar hacemos una radiografía de la situación actual en cuanto a la inmigración en nuestro país se refiere y como esta se ve o no reflejada en los materiales, para continuar prestando atención al análisis sobre las identidades múltiples y cambiantes, pues es esta sub-categoría la más recurrente a lo largo de los materiales investigados, seguidas de las de Diversidad y

riqueza cultural, Estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias y por último la de prevención del racismo.

Así pues, comenzamos con los datos recogidos por el INE, donde se indica que las principales nacionalidades de los inmigrantes extranjeros fueron la rumana (con 23.594 llegadas a España durante 2013), la marroquí (con 21.338) y la británica (con 14.354), seguidas de: Italia, China, Colombia, Rusia, República Dominicana, Alemania, Francia, Pakistán, Estados Unidos, Ecuador, Brasil y Perú.

Datos que llaman la atención, pero por eso hay que saber leer entre líneas y darnos cuenta que no hablamos del mismo tipo de inmigración la mencionar a la población rumana o marroquí que viene a trabajar, mientras que los británicos tienen sus segundas residencias en nuestro país desde hace tiempo. Lo mismo que ocurre con otros europeos como los alemanes y franceses o incluso los estadounidenses que emigran por placer y no huyendo de las consecuencias de insostenibilidad económica en sus países como mencionábamos líneas más arriba.

Ante esta situación, nuestro propósito es ver que visión muestran los materiales editados por las ONGD de la sociedad, si sensibilizan o no a los estudiantes dándoles a conocer aquellas culturas cuya representación es mayoritaria en el país y por tanto en las aulas.

Por ello, hemos realizado una selección de las ilustraciones que utilizan algunos de los materiales para representar a sus protagonistas, por una parte, Intermon Oxfam o Save the children, la primera de ellas mediante un dibujo representa a los cuatro personajes que representan a distintos continentes: María de México, Bill de EE.UU, Oautara de Burkina Faso y Eva, de España. Mientras que la segunda de ellas ha optado por una fotografía de estudiantes de diferentes etnias junto a un globo terráqueo.



(La carrera de la vida p. 11)  
Intermon-Oxfam.



(*Juntos por los derechos* Portada)  
Save the children.

De Jarit nos sorprende que siendo una ONGD más progresista, haga uso de una imagen estereotipada como la que insertamos líneas más abajo, donde aparecen representadas tres mujeres de diferentes culturas junto a un texto en el que se lee “Cuscus de cordero, paella y Guijuelo; chilaba y babuchas, huertanas y chufas. Distintas miradas, el alma enlazada. Destinos comunes, la suerte nos une” (*Siente el Magreb* p.48) cuando lo que pretende la guía es fomentar el mestizaje cultural además de la cohesión social y convivencia. Tal vez el técnico que redactó el material no sea el que insertó las imágenes, pues el texto a nuestro modo de ver no se corresponde con la ilustración que habla de la religión musulmana que no se ve representada aquí aunque sí en otras fotografía que aparecen a lo largo del material.



(*Siente el Magreb* p. 48) Jarit.

La Fundación Dasyc, que como ya hemos señalado en otras ocasiones es una ONGD de inspiración cristiana, muestra una imagen totalmente estereotipada a la hora de representar a ciudadanos de otros continentes como el mexicano de América latina con su sombrero charro, el musulmán ataviado con su chilaba o las dos niñas asiáticas también con sus trajes tradicionales respectivamente.



(Juega aprende y reflexiona p.19) Fundación Dasyc.

Y por último, ISCOD FETE\_UGT que ha dedicado cada uno de sus capítulos a un continente diferente, empezando por África nuestros vecinos más cercanos, seguidos de América, Asia, Oceanía y dejando a Europa en último lugar dando así una visión no Euro-céntrica como si hacen otros materiales. Aunque también hacen uso de ilustraciones en lugar de fotografías que serían más reales, pero al menos ellos sí que

muestran la diversidad cultural, representando tanto a aquellos estudiantes que siguen haciendo uso de sus vestimentas tradicionales como son la niña musulmana a la hindú mientras que otros personajes los representan vestidos de occidentales pues es a nuestro modo de ver una imagen más real de las culturas minoritarias que se han occidentalizado al venir a vivir a otros países abandonando en su vida pública parte de sus legados culturales que relegan al ámbito privado y familiar. Otra cuestión que nos llama gratamente la atención es la inclusión de un personaje discapacitado en el continente Europeo.



(*Mi escuela y el mundo* África p. 31, América p. 53, Asia p. 79, Oceanía p. 101 y Europa p. 127) ISCOD FETE\_UGT

### 1) Identidades múltiples y cambiantes.

Para continuar y como ya anunciábamos líneas más arriba, la sub-categoría a la cual han prestado mayor atención diferentes materiales es la de identidades múltiples y cambiantes que incluye tanto aspectos positivos como el enriquecimiento mutuo entre las diferentes culturas, como otros aspectos negativos a nuestro modo de ver como son la imposición de una cultura dominante por una lado y el etnocentrismo por otro.

Por todos es sabido, que las sociedades modernas son fruto del mestizaje y así lo muestran algunos materiales como el de Cruz roja, haciendo uso de los personajes para dar a conocer otros lugares en cada uno de los cuentos, desde la historia de Madhu que tiene lugar en Asia, pasando por la de Kevina Lubowa en Uganda y tantas otras que cuentan la realidad de sus protagonistas, favoreciendo así el enriquecimiento mutuo, hablando de sus lenguas, costumbres, memoria histórica, creencias... O *Siente el Magreb* de Jarit, que narra la historia de una niña árabe que viaja a Valencia con su familia y a lo largo del relato contará sus problemas con el nuevo idioma, las costumbres y como le trata la cultura mayoritaria de acogida, que servirán para reconocer y valorar las aportaciones de las culturas minoritarias, en un intercambio de experiencias entre los alumnos.



Dentro del **enriquecimiento mutuo**, hemos dividido los hallazgos entre aquellos referentes a la lengua, la religión o la cultura y en lo referente a **las lenguas**, lo más recurrente entre los materiales es dar a conocer a los estudiantes los diferentes dialectos latino-americanos y algunos conocimientos de árabe. Pero en nuestra opinión y si nos fijamos en las estadísticas anteriormente citadas sobre inmigración, tal vez se harían necesarios otros materiales que favorecieran el conocimiento del rumano, italiano, chino... que son aquellos colectivos que han llegado a nuestro país mayoritariamente en los últimos años.

Aunque también hay ONGD como Cruz roja o Intermón Oxfam que hacen referencia a otros idiomas, la primera de ellas, pone como ejemplo el nombre del juego de la rayuela en los diferentes idiomas correspondientes a los grupos en los que se dividen los alumnos para hacer la actividad (ej. ---Perú-“mundo”, Bolivia-“Tuncuña”, Albania- “Kambegithkuri”... Mientras que la segunda, es consciente que el enriquecimiento mutuo pasa por conocer otros idiomas, en este caso muestran las diferentes lenguas que se hablan en los países donde viven sus protagonistas:

Estados Unidos: Idioma: inglés, castellano y diversas lenguas indígenas (entre ellas el comanche y el cheroqui)

España: Idiomas: castellano, gallego, catalán, vasco

Burkina Faso: Idiomas: francés y 71 lenguas propias (entre ellas, mossi, bobo, bisca y gurma)

México: Idiomas: castellano y más de 200 lenguas indígenas (entre ellas, tzotzil, tzeltal, náhuatl, mixteco, purépecha, zapoteco. (*La carrera de la vida*, p.8)

Después encontramos otras ONGD que tratan de sensibilizar al alumnado en las lenguas indígenas, como Ayuda en acción que lo ha resuelto dando pequeñas nociones del idioma de Illari la protagonista: “...Mi nombre es Illari; significa “resplandeciente” en el idioma Quechua. (...) “Pachamama”, que en mi lengua significa “Madre Tierra”.

(...) ¡Wuynus diyas Kawsaqi! Esto significa “buenos días amigo o amiga” en mi idioma (...) me despido diciéndote adiós en quechua. ¡Ratukama! (*Mi amiga Illari*, p.1)

O Educación sin fronteras que utiliza la actividad del ahorcado, que sirve de pretexto para que el alumnado conozca palabras propias del español pero

específicas de Chile que tal vez los estudiantes no han escuchado antes como: lanchones – embarcación /caleuche - barco de la mitología chilota... (*Carpetas de interculturalidad*, p.16. Chile).

La Fundación Mainel también muestra un ejemplo de las lenguas minoritarias de este país al hacer referencia al origen histórico de su nombre” El Perú (en quechua y en aimara: Piruw)- oficialmente, la República del Perú- es un país situado en el extremo occidental de América del Sur. “(*Centros de formación en alternancia de Perú*, p.1).

Y por último, Pau i Solidaritat, en el cuento de Chavela insertan algunas definiciones de nuevos conceptos en los diferentes dialectos o lenguas indígenas que los estudiantes tal vez no conocen para que se familiaricen con ellos como: comal, elote, metate o tortilla.

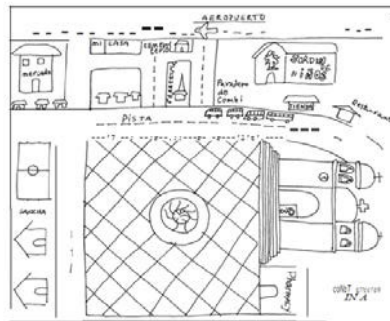
Otras ONGD más relacionadas con el continente africano como son HabitatÁfrica y Jarit, dan a conocer la lengua árabe. Habitaáfrica comenta que en el continente africano hay más de tres mil pueblos, cientos de lenguas y, por lo tanto, gran diversidad de culturas, pero no pone ejemplos concretos de algunas de estas lenguas. Mientras que Jarit incluye diversos ejemplos, el primero de ellos es cuando en una de las actividades explican el significado de la palabra “sherbet” (que deriva “sorbet”): “bebidas que les ayudaban a refrescarse en los largos y calurosos veranos de Al-Andalus, pero además nos dan otra larga lista de nombres españoles que proceden el árabe.

A la hora de hacer referencia a **las religiones**, han prestado atención a las tres religiones mayoritarias, la musulmana, la católica y la hindú. Y de nuevo serán ONGD sensibilizadas con el continente africano las que den a conocer el islam como: Educación sin fronteras que con el Cuento Ben Said y el mochuelo, cuyo protagonista es un zapatero musulmán, aprovechan dicha historia para explicar a los estudiantes rasgos característicos de esta religión, como su fiesta del Ramadán, o que sus templos de oración se llaman Mezquitas...

Habitat África por su parte incluye El saludo: ““Salam Aleikum”, que es un saludo muy común en los países árabes. Significa literalmente "que la paz sea con ustedes". En los países africanos tiene una gran importancia el saludo. En el saludo se pregunta ¿Cómo estás? ¿Estás bien? ¿Estás tranquilo o tranquila? ¿Cómo está tu familia? ¿Cómo está tu pueblo? “(*Guía África cuenta*, p.8).

Por otra parte, Intered que es una ONGD impulsada por la Institución Teresiana deja ver en su reportaje como los estudiantes aparecen todos uniformando y formados ante la entrada de la escuela izando la bandera y cantando un himno en el que se puede escuchar: “vivirás con el alma de Dios...” mientras que Save the children, nos muestra otro de los ejemplos de la religión católica, cuando se le pide a unos estudiantes en las actividades que dibujen su comunidad, y una niña que participó en el proyecto en Perú como parte importante de su comunidad representa la iglesia en su dibujo:

Hoja de actividad 4.4b  
Nuestra comunidad, por niñas y niños peruanos



(Juntos por los derechos p.77)

Y por último, ISCOD FETE\_UGT hace referencia al continente asiático y muestran el contraste de religiones entre los Hindús y los musulmanes de Iraq, Irán, Israel o Arabia y hablan del origen de las mismas y de tantos otros productos que proceden de estos países para sensibilizar a los estudiantes que nos enriquecen no solo culturalmente sino a otros niveles.

Y ahora, para resumir brevemente en qué consisten las contribuciones en **términos culturales**, podríamos afirmar que al igual que con las religiones, las ONGD se han centrado por una parte en destacar algunos aspectos de las culturas latino americanas y por otro de profundizar un poco más en las tradiciones culturales de los países árabes. Además que ONGD como Entreculturas o Educación sin fronteras, hagan unas aportaciones teóricas sobre el concepto de cultura:

“Vivimos en una sociedad multicultural. España es un conjunto de pueblos de diversas culturas y lenguas tradicionales. A nuestro mosaico pluricultural se siguen incorporando miles de personas con nuevas lenguas y culturas. Estamos además emprendiendo la hermosa y difícil construcción de una Europa unida, compuesta también por numerosos pueblos”(descubre *Ciudad planeta* p. 4)

Desde Educación Sin Fronteras, entendemos la interculturalidad como un nuevo escenario vivencial de las personas en el que su espacio de convivencia se enriquece con referentes nuevos, con mensajes antes ignorados, con lenguas y usos diferentes, con comportamientos que invitan al debate, al contraste de ideas, al conocimiento de lo diferente, así como al aprendizaje de lo nuevo.

La Interculturalidad, como proceso de transformación, ha de partir de la valoración de todas las personas, las culturas y del enriquecimiento que significa la interrelación entre ellas, así como del derecho de todos los grupos

étnicos y culturales a mantener sus propias características culturales (lengua,

religión, tradiciones, etc) (...) La pluralidad cultural de nuestra sociedad, que pide que todo el alumnado consiga una competencia cultural básica y diversa, teniendo en cuenta que el respeto y la aceptación de las diferentes culturas no tiene que implicar una actitud acrítica frente a determinadas actuaciones o rasgos culturales, tanto ajenos como propios. (*Carpets de interculturalidad*, p. 4 Introducción.)

Pau i solidaritat mediante las tareas promueven el intercambio de experiencias entre los alumnos, con el TALLER DE JUEGOS en el que comentan que “Los juegos populares constituyen una manifestación cultural en todas las sociedades, a través de los cuales el alumnado puede observar las semejanzas entre las diferentes culturas y permite destacar y valorar aspectos positivos de cada una de ellas. Reconocer y valorar las aportaciones de las culturas minoritarias.” (*Otra infancia en este mundo*, p.26. propuesta 3.docentes)

Mientras que Save the children nos narra la Historia del Capoeira y los indígenas, como una muestra de superación de comunidad que lucha unida por sus derechos y termina consiguiendo el reconocimiento por una parte con la abolición de la esclavitud y por otra convirtiendo su lucha en todo un arte reconocido no solo dentro de las fronteras de su país, sino a nivel internacional. Pau i solidaritat realiza la propuesta del taller de cocina donde enseñan a los estudiantes la Receta de América Latina para elaborar las tortillas de maíz.

Jarrit de nuevo hace referencia a las costumbres musulmanas una muestra de ello son estas imágenes. La primera de ellas de una mujer con el rostro cubierto y la segunda de ella una mano con pigmentos de gena utilizados por las mujeres para los festejos.



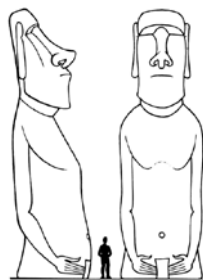
(*Siente el Magreb*, pp.14- 32)

Educación sin fronteras asimismo propone por una parte, una actividad práctica donde los estudiantes deben dibujar los utensilios que se usan en la cocina española para preparar: pasta, paella y bebida típica, comparándolos con las cuscusera, tagin y tetera árabe que aparecen en la imagen.



(*Carpetas de interculturalidad*, p.22. Marruecos.)

Y por otra parte, en el cuaderno de Chile dan a conocer al alumnado La isla de Pascua-Moai, donde dan información sobre la vida en este lugar y les plantean algunas preguntas.



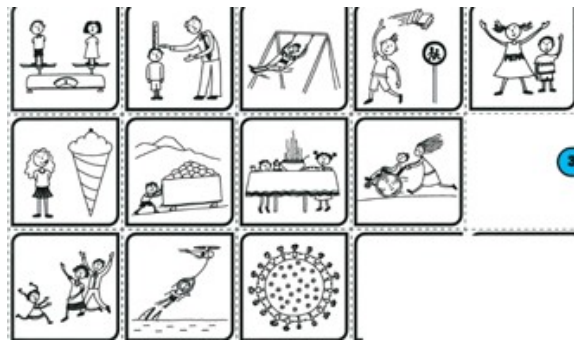
(*Carpetas de interculturalidad*, p.18.Chile)

## 2) Etnocentrismo.

Una vez analizados los aspectos que favorecen el reconocimiento mutuo entre las culturas, también es importante reseñar que en los materiales editados por las ONGD aún siguen quedando muestras tanto del etnocentrismo como ejemplos de la cultura dominante como los que ofrecemos a continuación:

Un ejemplo muy claro lo encontramos en la Fundación Dasyc donde se habla

de diferentes derechos y si nos fijamos en los dibujos que ilustran el texto, son todos ellos modelos occidentales en ninguna de las imágenes se aprecian rasgos de otras culturas minoritarias.



( *Juega, aprende y reflexiona*, p.3)

O en el material de Manos unidas, lo curioso que resulta observar el poster de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, donde todos los ejemplos de los objetivos a excepción del último que curiosamente coincide con fomentar la asociación mundial para el desarrollo muestran a distintos colectivos de minorías étnicas menos la última que es un grupo de personas blancas, occidentales...de nuevo se repite el modelo dominante.



(*Proyecto 8 objetivos en juego*, Póster ODM)

Interred se suma con esta pequeña muestra, donde impera el modelo de cultura dominante, pues como se ve en la imagen, el niño dominicano está jugando con una muñeca que representa el modelo blanco dominante, a los colonizadores o en esta caso a los promotores del proyecto que son una ONGD del Norte que trabaja con proyectos en el Sur como estos. Aunque también podríamos interpretarlo como una muestra de comunicación y convivencia intercultural, donde se reconocen y valoran las

aportaciones de otras culturas, esto lo dejamos a criterio de la mirada que le quiera dar el lector, pues nosotros nos quedaríamos con la primera de las aportaciones.



(*Quiero ser astronauta*, 03.58. Fotogalería)

Pau i solidaritat nos muestra algo muy similar, con esta imagen de dos niñas latinas, la de la izquierda con rasgos indígenas, a las que se les está enseñando las partes del cuerpo con un puzle en el que aparece la imagen estereotipada de una niña blanca, occidental... están reproduciendo de nuevo, según nuestro punto de vista el modelo de cultura dominante.



Foto: Juigalpa. Nicaragua



Ahora estamos aprendiendo las partes del cuerpo. (*Otra infancia en este mundo*)

Y por último, nos quedamos con este ejemplo de ISCOD FETE-UGT donde han sabido eliminar los mecanismo de exclusión social y los modelo culturales dominantes, dándole la vuelta a la mirada etnocéntrica que muchas veces se tienen y poniéndose en el lugar del otro, un ejemplo lo tenemos en la niña africana que se compara con los hombres y mujeres blancas:

5. Me contaba Noaga, una niña africana, que cuando me vio por primera vez, con esa piel tan pálida, pensó que tal vez estaba desteñida o despintada. A los pocos días, cuando mi piel, por el sol, se volvió completamente roja, creyó que era hija de cangrejo, y cuando me cubrieron de cataplasmas de lodo e hierbas para aliviar las quemaduras de la insolación, llegué a sentirme como los gusanos de arena. Noaga se preguntaba:

¿Por qué su piel es blanca como las tripas del pescado? 1 ¿Por qué no tiene nuestro precioso negro azulado?

¿Por qué su pelo no es ensortijado?

¿Por qué no sabe moler el grano?

¿Por qué su nariz no es como la nuestra? (p. 39)



(*Mi escuela y el mundo* p.39)

### 3) Diversidad y riqueza cultural.

La idea, es que estos materiales de E.D. propongan una escuela integradora, que eduque a los estudiantes con capacidad crítica y creativa para que sean capaces de ver con toda naturalidad el proceso sociocultural en el que viven, para ello es importante que aboguen por el valor de la diversidad como elemento enriquecedor. Así pues, Cruz roja en la Ficha de dinámica 1.4: Mímica, muestra como “Los participantes por parejas salen al frente y representan situaciones similares, simulando estar en distintos países (EJ.: que hacen cuando se levantan, qué hacen por las tardes, que hacen en las vacaciones, en España o en Rusia)” (*Proyecto 8 objetivos en juego*, p. 35)

O Vivienda para los sin techo, que en la actividad 5. (p.5 Actividades)

¿Contamos un cuento?. La tarea consiste en leer el cuento del “Patito feo” o “El gusanito de luz” y hacer una charla sobre algunas de estas situaciones en las que te has sentido mal por tu aspecto físico, tu nacionalidad... Y finalmente y como conclusión el material propone explicar que las diferencias son buenas, y que no se debe excluir a nadie por su aspecto físico, su lengua, color de piel...

Para llevar a cabo este proceso educativo en el que todas las culturas gocen de la misma legitimidad, es necesario que estos materiales faciliten el intercambio de experiencias, aunque tras el análisis, nos damos cuenta que no ha sido una constante en todo ellos, pero sí algunos como Educación sin fronteras hablan de: “una visión de la educación global e inclusiva, donde se valore el intercambio, la interacción y la reciprocidad entre niños y niñas de diferentes culturas. Una educación intercultural que se convertirá en la respuesta pedagógica a la exigencia de preparar a los futuros ciudadanos y ciudadanas para desarrollarse en una sociedad con diversidad cultural, fundamentada en valores democráticos. “(*Carpetas de interculturalidad*, p. 4 Introducción)



Fontilles por su parte, narra como Aarushi su protagonista, una niña Hindú quiso acompañarle hasta la mitad del camino al Doctor Tatú el médico, con la promesa de que le contase más cosas sobre la vida de otros lugares que él había visitado. Y por último, en Vivienda para los sin techo en la actividad 2. Memory cultural, se les pide a los niños/as inmigrantes de la clase que intenten explicar un poco aquellos aspectos más relevantes de su cultura para compartirlos con el resto de compañeros y favorecer así el reconocimiento de esas otras culturas minoritarias dentro del aula.

#### **4) Estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias.**

Otra de las cuestiones que reflejan los materiales, son los estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias, además de algunas actividades propuestas a raíz de ello para prevenir el racismo.

El caso de Intermon Oxfam que nos llamo especialmente la atención, cuando señalan que María “Ya no usas la ropa indígena de tu pueblo ni hablas tu lengua materna. Como has sufrido discriminación te sientes avergonzada de ser indígena. “(*La carrera de la vida*, p. 21) Con este ejemplo están apelando a educar a las minorías étnicas, a hacerles perder sus raíces, su cultura...

Cruz roja nos relata una de las historias, en las que el maestro, con mucha voluntad quiere que Madhu una niña de una pequeña aldea asiática obtenga una buena educación que le ayudará en su futuro, pero no sabemos si matricularla en ese centro donde todos los estudiantes asisten uniformados y son educados con los mismos libros de texto, será la mejor educación que ella pueda recibir.

Jarit presenta otra de las actividades que nos han parecido interesantes destacar, ya que en ocasiones utilizamos expresiones estereotipadas tan conocidas como: “trabajar como un negro”, “ hacer el indio”... y animan a los estudiantes a plantear un debate sobre su significado, el origen de las expresiones... y luego lo comparan con algunos tópicos españoles como: todos los españoles bailan flamenco, o hablan muy alto... para que los estudiantes sean consciente de que en ocasiones se generalizan los rasgos y eso no es siempre cierto.

Save the children en su hoja de actividad 3.1. Insultos, hace algo similar y presenta unos ejemplos a partir de los cuales los estudiantes pueden comenzar su reflexión "Se burlan de ti porque tu español no es muy bueno. No puedes decir lo que quieres." "Cuando caminamos por la calle nos molestas, simplemente porque piensas

que somos diferentes a ti. Pero te equivocas. Somos iguales. Son sólo nuestras creencias y color que son diferentes." "La gente te juzga antes de conocerte y saber quién eres." "La gente es mala conmigo. Me insultan y me llaman niña, maricón y homosexual sin razón. Todos me molestan porque " Juego con mi mejor amigo que es una niña. "Algunas veces los musulmanes usan turbante pero a otra gente no le gusta. Se burlan de ellos."(*Juntos por los derechos*, p.37).

### 5) Prevención del racismo.

Es por todo ello, que los materiales deben hacer un esfuerzo por plantear tareas en la línea de la prevención del racismo como hace HabitaÁfrica que ha propuesto alguna actividad donde exponen que “El debate irá encaminado a explicar la importancia de los prejuicios, cómo se construyen culturalmente en cada lugar del mundo y cómo cambian a través de la historia según las características de cada generación. Es un acercamiento a la visión estereotipada que el grupo tiene de cada continente.” (Guía África cuenta p.5)

Cruz roja también sensibiliza al alumnado en la prevención del racismo, el no a la intolerancia o la discriminación como propone la Ficha de dinámica 1.5: cuarto mundo “Se trata de distribuir, de manera arbitraria, una serie de “estigmas sociales” propios del Cuarto Mundo. (...) Una vez realizada la lluvia de ideas, seleccionaremos aquellos colectivos que nos interesan y que pueden ser entre otros: Lesbianas, **gitanos**, Exreclusa, **negro**, alcohólica, **mora**, afectado de S.I.D.A., prostituto, discapacitado.” (Proyecto 8 objetivos en juego p.35)

Jarrit de nuevo recurriendo a los comic como vemos en la siguiente situación racista que dará pie al diálogo dentro del aula:



(*Siente el Magreb* p.48)

Y por último, ISCOD FETE\_UGT introduce el ejemplo de la niña gitana” Hoy os voy a presentar a una niña muy especial que se llama Saray. Ella os contará un cuento de su pueblo. Me llamo Saray y soy gitana. Somos un pueblo errante que amamos la vida y la libertad. Hace muchos siglos, comenzamos nuestro viaje en un país llamado India. Hoy nuestro pueblo Habitaten muchos lugares del mundo. Yo vivo en Europa, en una aldea rodeada de un gran bosque. Mis mayores me enseñaron que el mundo entero es nuestro hogar y que todos los seres humanos somos una gran familia.” (*Mi escuela y el mundo* p.130) Para que el alumnado conozca de cerca esta etnia y deje de lado las muestras de racismo que en ocasiones se siguen dando hacia este colectivo en las escuelas.

#### La categoría de interculturalidad.

Aquí nos muestran en primer lugar la situación migratoria en nuestro país, si bien los materiales no están plasmando del todo la complejidad lingüística, cultural y religiosa de esa realidad. Aunque representan la diversidad, las identidades y la riqueza cultural con distintos modelos culturales, religiosos...pero básicamente centrados en el continente africano o latinoamericano.

Algunos de ellos se muestran aún muy estereotipados, teniendo en cuenta que está temática goza de estudios y posiciones de un alto nivel de complejidad, que permitirían un análisis de los prejuicios y actitudes discriminatorias, trabajando con el alumnado este tipo de cuestiones más a fondo. El caso de María, la chica mexicana del material de Intermón-Oxfam, que “ya no se pone su ropa indígena ni habla su lengua materna porque ha sufrido discriminación por ello y se siente avergonzada” es un ejemplo de las posibilidades analíticas de esta temática.

## 6.- MEDIO AMBIENTE

La categoría de medio ambiente junto a la de género o interculturalidad, es una de las temáticas más recurrente como se puede comprobar en la Tabla V.1., pues se viene trabajando desde hace mucho tiempo cuando se introdujeron los temas transversales en el currículum en nuestro país, fomentando actividades como el día del árbol... Así pues, resumiendo la información obtenida, los aspectos más repetidos a lo largo de los materiales son: la gestión de recursos (agua, luz), los modelos de producción, distribución y consumo o el tema de las 3R (Reducir, Reutilizar y Reciclar) esto no quiere decir que no se encuentren hallazgos de otras sub-categorías pero son en menor medida como lo referente a Territorio, habitabilidad, espacio urbano y rural, el cambio climático o la soberanía alimentaria.

### 1) Gestión de recursos (agua, luz).

Comenzaremos por la gestión de recursos (agua, luz), donde Intermon Oxfam hace mención a que en el planeta existen recursos suficientes para que todas las personas vivan de manera digna, de esto modo plantea un dialogo entre los compañeros y que estos reconozcan las diferencias existentes entre el Sur y el Norte. Como en los ejemplos que aporta el material relacionados con el consumo de energías tanto de la leña como del agua entre otros, y como los países del Sur se ven más afectados por la falta de ellos.

Esta mirada también la ofrecen otros materiales que muestran la carencia de algunas infraestructuras de consumo básico en los países del Sur, como las imágenes que nos ofrecen Fontilles, Interred o Pau i solidaritat.

La imagen de “*Un plato de sopa para el doctor Tatú*”, donde observamos a la mama de Aarushi cocinando con leña, en una casa donde no hay ni agua potable ni electricidad, este dibujo representa la falta de recursos y de progreso en el Sur y la acción caritativa de las ONGD del Norte que envían sus recursos en este caso un médico que llega a la aldea para ayudarle con los problemas de salud de su padre.



(*Un plato de sopa para el doctor Tatú*, p. 9)

Interred con la siguiente fotografía está denunciando la vulneración del acceso a servicios tan básicos como el agua que sufren algunas zonas rurales de República Dominicana, donde las mujeres como se ve en la imagen acuden a pozos comunes a suministrarse del agua que necesitan para sus hogares.



(*Quiero ser astronauta*, 04.24 Fotogalería)

Y por último, Pau i solidaritat destaca algunas cuestiones que servirán para sensibilizar al alumnado de cómo vive la gente en estas poblaciones latinas, en cuanto a la construcción de sus casas con materiales rudimentarios, que algunas no dispongan de saneamientos o agua potable... como se puede observar en las siguiente imágenes.



Foto:LaRauda. Nicaragua. El maíz se muele, se pasta y se palmea.  
(*Otra infancia para este mundo*)

Asimismo, Save the children narra un relato interesante de Brasil donde las pilas de agua comunales son mucho más que el lugar donde acuden a por agua, es como un lugar de reunión social ya que no tienen agua corriente en sus viviendas, cuestión impensable para los estudiantes a los que va dirigido el material, esto les ayudará a darse cuenta de las desigualdades existentes y hacer mejor uso de los recursos que ellos poseen.

A la vista de lo anterior, hay otras ONGD que lo que intentan es concienciar al alumnado que ya que nosotros tenemos la suerte de disponer de estos recursos en el Norte, debemos de hacer buen uso de ellos y no derrocharlos. Para ello, Jóvenes y Desarrollo propone una serie de consejos para sensibilizar a los estudiantes en medidas de ahorro y reducción del consumo de agua y otro tipo de energías, ya que ésta sub- categoría y la de consumo responsable se entrecruzan unas con otras. A estas recomendaciones también se apunta Setem, con las pruebas 8 y 9 del juego *Consumorama* que dicen que “Para gastar menos agua en casa y en el colegio, qué podemos hacer. 3 ideas; o Para gastar menos luz en casa y en el colegio, qué podemos hacer. 3 ideas” (*Consumorama* p. 1 Pruebas) son actividades que favorecerán que el alumnado se dé cuenta de esas pequeñas cosas que pueden hacer tanto en la escuela como en sus hogares para favorecer la conservación del medio ambiente.

## 2) Producción distribución y consumo.

Con relación a los modelos de producción distribución y consumo, de nuevo se hace una clara distinción entre los países del Sur y los países de capitalismo más desarrollados en el Norte. Y muestran las dos versiones de la situación que se vive en estos países, por una parte la ausencia de tecnología y el trabajo manual o artesanal que se sigue reproduciendo en el Sur, mientras que por otra parte, hay países en el Norte que hacen uso de maquinaria, pesticidas... Entre los ejemplos encontrados, destacamos el de Fontilles que recoge esta imagen del papa de Aarushi cultivando arroz al modo tradicional sin maquinaria ni pesticidas...



(Un plato de sopa para el doctor Tatí, p. 10)

Por otra parte, Ayuda en acción con las cartas de Illari ilustra cómo vivía su comunidad antes, respetando el medio ambiente y con un desarrollo sostenible, hasta que llegan “los hombres blancos” con sus promesas de un futuro mejor y cómo convencen a las campesinas y campesinos y todo comienza a cambiar. A esto hay que añadirle la información que el material adjunta para los docentes, donde les habla de la importancia de recuperar la tierra, donde recogen que “La familia es la unidad de producción, consumo y reproducción. No se busca el lucro, sino la reproducción de los productos. Son pequeños propietarios y propietarias de tierra. Cultivan pequeñas extensiones que favorecen la biodiversidad y enriquecen la cultura y la gastronomía locales. Respetan los equilibrios ecológicos y no agreden a la naturaleza usando productos químicos contaminantes. “(*Mi amiga Illari*, p.10) Y para que los estudiantes afiances estos conceptos les plantean varias actividades, en la primera de ellas podemos leer como les dan a conocer las herramientas y cuidado tradicional de las tierras. Y en la segunda de ellas destacan la figura femenina en el desarrollo. Además de hacer uso de las ilustraciones que insertamos a continuación para que aprendan a diferenciar un tipo de agricultura de otra.



(*Mi amiga Illari*, Ficha A.4.a Agricultura campesina)



(*Mi amiga Illari*, Ficha A.4.B Agricultura intensiva)

Intermon Oxfam ante los diferentes modelos de producción, distribución y consumo nos muestran las dos caras de una misma moneda, por una parte, en el Norte, desde Estados Unidos, Bill usa tecnología para su trabajo, un tractor de última generación con pantallas digitales y un GPS que indica la cantidad exacta de abono que necesitan las plantas de algodón como vemos en la siguiente imagen:



(*La carrera de la vida*, p.13)

Y por otra en el Sur. El ejemplo de Nomina Tusu que dice “Soy viuda y tengo 6 hijos. Vivo en Gallo Hiraphe, un pequeño pueblo de Etiopía. En el pueblo hay 100 casas y, hasta hace un par de meses, estaban todas ocupadas. Pero ahora, la mayoría de mis vecinos y vecinas se han ido hacia otras zonas en busca de agua y comida. Sólo las familias más pobres seguimos aquí. No tenemos nada que vender ya que no disponemos de ganado y la cosecha ha sido nula este año.” (*La carrera de la vida* p. 16)

ISCOD FETE\_UGT sigue en esta misma línea, por una parte se introduce el caso de que “En Nueva Zelanda no se utiliza energía nuclear, casi no hay grandes industrias y las ciudades no son tan pobladas como las de otros países. Todo esto hace que sea uno de los países menos contaminados del mundo. “(*Mi escuela y el mundo* p.103) Mientras que por otra parte, de nuevo hace pensar a los estudiantes con la siguiente pregunta: “¿Por qué están sucios los ríos? ¿Y el mar? Cuando nos bañamos, fregamos los platos, lavamos la ropa, o las empresas y las personas arrojan elementos químicos o cosas inservibles, el agua sucia va a parar a los ríos y al mar,

contaminándolos. En estas condiciones, las plantas y animales se envenenan y mueren. Lo peor son esos enormes barcos cargados de petróleo que se hunden o que limpian sus bodegas en el mar. ¡El mar y el petróleo no se llevan nada bien! “(*Mi escuela y el mundo* p.85) Para que ellos reflexionen sobre aquellos modelos más sostenibles y los que no lo son tanto.

### 3) 3R (Reducir, Reutilizar y Reciclar).

Otra cuestión que trabajan algunos materiales son las 3R (Reducir, Reutilizar y Reciclar) ya que se trata de un referente muy cercano al alumnado y fácilmente pueden proponer actividades para sensibilizarles como las que señalamos a continuación o presentar la temática a modo más teórico como hacen otras ONGD.

Ipade plantea ejercicios que tienen que ver con el reciclado y el ahorro de energía, como el ejercicio 5. “Reciclad los materiales que se puedan reutilizar como el papel, el agua, la madera, etc., ayuda a conservar el Medioambiente. Entonces ¿cómo creéis vosotros que el reciclado de materiales y el ahorro de energía pueden ayudar a conservar el medio ambiente? Ej.: Reciclando papel evitamos que se talen más árboles. Mencionad tres ejemplos más.” (*Únete al 2015*, p.49)

Jarrit también propone en el ejercicio 2. Vive en verde donde les dan recomendaciones muy prácticas para llevar a cabo los distintos días de la semana “Lunes: ahorra energía en tu propia casa; Martes: utiliza con respeto el agua; Miércoles: Ahorra papel; Jueves: consumo responsable, Viernes: Las 3”R”: reducir, reutilizar y reciclar; Sábado y domingo: Cuida tu entorno” (*Siente el Magreb*, p. 45)

Pau i solidaritat por su parte les plantea a los estudiantes la siguiente actividad relacionada con la artesanía que a nuestro modo de ver es una actividad creativa que motivará al alumnado, proponiéndoles construir juguetes para el aula a partir de materiales reciclados. Con ella, podrán aprender a medida que desarrollan la actividad, como se puede reutilizar y reciclar tantos objetos cotidianos que solemos tirar a la basura sin pensar que su vida útil aún no ha terminado.

Asimismo, Setem en el juego de Cosumorama se realizan cuestiones que van desde las típicas sobre los colores de cada contenedor a otras que resultan más interesantes y educativas para los estudiantes como:



¿Qué comida genera más residuos y es menos sostenible con el medio ambiente?

Menú de McDonalds. X

Una cena de noche vieja en casa.

Una cena de noche vieja en un restaurante tradicional.

¿Qué cantidad de residuos o basura generamos, por término medio, en un día en un país rico?

Medio Kilo

Un kilo X

Kilo y medio

¿Qué cantidad de residuos o basura puede generar una persona de una aldea, en una zona rural de Marruecos?

Un cuarto de kilo X

Más de medio kilo

Un kilo

(Consumorama pp.S/N.)

#### 4) Territorio, habitabilidad, espacio urbano y rural.

La sub-categoría de Territorio, habitabilidad, espacio urbano y rural, podríamos resumirla como una visión caritativa del Sur con las imágenes de los poblados que introducen algunas ONGD como: HabitatÁfrica, Fundación Dasyc o Pau i solidaritat.

HabitatÁfrica, muestra esta fotografía de una ciudad muy poblada junto a otra zona rural donde se aprecia a un chico desplazándose en bicicleta.



(Guía África cuenta, p.11)

La Fundación Dasyc por su parte, introduce estas dos simples imágenes la primera de ellas de un poblado en un prado con animales y vegetación y la segunda de ellas con un poblado con cabañas de paja a la cual debe llegar el médico tras resolver el laberinto, pero en ningún momento se da espacio a la reflexión sobre la vida en el campo, sus ventajas o el reconocimiento de las minoría étnicas que siguen habitando este tipo de lugares.



(Juega, aprende y reflexiona pp.13-15)

Pau i solidaritat con la exposició de fotografias trata de sensibilizar al alumnado con estas imágenes de poblados latinos a los que añade algunas cuestiones para el debate como: ¿Cómo son las casa? ¿Cómo son las calles? ¿Cómo es la cocina?...



Foto: El salvador (*Otra infancia en este mundo*)

### 5) El cambio climático.

Otra de las cuestiones que recogen algunas de las ONGD es el cambio climático como Cruz roja que plantea de nuevo algunas dinámicas como la Ficha de dinámica 7.7. Antes y después: Efectos del cambio climático...”responder a unas cuestiones introductorias: ¿Está calentándose la Tierra? ¿Este calentamiento está producido por la contaminación? ¿El cambio en el clima traerá violentos fenómenos meteorológicas, tormentas, lluvias torrenciales, deshielo de los glaciares, subida del nivel del mar, desertización de grandes extensiones, etc.? ¿Qué es el cambio climático? (...) A cada grupo se le dará un juego de fotografias para que explique los efectos, que bajo su criterio, tienen cada una de las fotografias.” (*Proyecto 8 objetivos en juego*, p.72)

HabitatÁfrica trata de explicarles a los estudiantes, las consecuencias del cambio climático, ya que “La progresiva degradación del medioambiente provocada por la agresiva explotación de la naturaleza, se ve agravada por los efectos del cambio climático. El desplazamiento involuntario de estas personas puede ser provocado tanto por catástrofes naturales de carácter repentino y violento, como inundaciones, terremotos, erupciones volcánicas, etc., como también por la violencia más silenciosa y lenta que ejercen sobre las personas las sequías, la deforestación, la desertización y/o las hambrunas. (*Guía África cuenta*, p.10)

## 6) Soberanía alimentaria.

También señalar en esta categoría que la soberanía alimentaria es un aspecto muy poco trabajado si hay ONGD que hacen alusión a recomendaciones sobre comida saludable como Jóvenes y Desarrollo, donde hablan de los contaminantes químicos, hormonas... u otras como Setem que trabaja el tema de la agricultura ecológica, pero será Cruz roja en la Ficha A.6. la que aborde el tema de la Seguridad alimentaria:

Ya sabes algo más sobre el derecho a la alimentación y la inseguridad alimentaria.

Pero ¿sabes cómo afecta este tema a nuestros campos? Te proponemos conocer de cerca la agricultura local. Vamos a entrevistar a un agricultor o agricultora de tu municipio, y con la información que obtengamos vamos a

realizar o crear una MiniQuest. Encuesta:

0 Edad y sexo de la persona encuestada. 1 ¿Qué produce Ud. en sus tierras?

2 ¿Qué modelo de producción practica? Ecológica, de subsistencia, intensiva... 3 ¿Y cuál cree que se practica mayoritariamente en nuestra comunidad/ país?,

¿por qué?

¿Cree que la población rural vive bien en el campo?

¿Cree que nuestros campos (de Andalucía o España) producen todos los alimentos necesarios para la población?

¿Vende Ud. a particulares, empresas de transformación, distribuidores?

¿Dónde compra la población de su municipio los alimentos?, ¿a productores o productoras como Ud., en mercados locales, en supermercados...?

¿Qué tipo de semillas utiliza?, ¿dónde las obtiene? 9 ¿Utiliza productos químicos en su trabajo?

10 ¿Utiliza algunas técnicas naturales en su trabajo? (abonos, cercas vivas, zonas boscosas...) (*Proyecto 8 Objetivos en juego*, p.1).

Y en último lugar, señalar un par de cuestiones que nos han llamado la atención por una parte HabitatÁfrica como broche a esta categoría, muestran el ejemplo de Wangari Muta Maathai un ejemplo a seguir en cuanto a ecología se refiere “Nacida el 1 de abril de 1940 en Nyieri (Kenia), es una activista política y ecologista keniana. En 2004 recibió el Premio Nobel de la Paz por "sus contribuciones al desarrollo sostenible, a la democracia y a la paz" (p.15)

Y por otra parte desde la ONGD Save the children como mediante la música intentan acercar a los estudiantes la problemática que sufre el medio ambiente, para ello han hecho uso de La Canción del Monstruo, un rap que fue compuesto en Cuba por un grupo de niños y niñas cuando trabajaron con el tema de los derechos y el medio ambiente. Además, introducen un cuento donde nos narran como llega la contaminación a sus aguas cuando el desarrollo les invade y deciden pararlo para tener de nuevo un

medio sostenible en el que poder vivir como hacían antes y con este cuento hemos querido cerrar la categoría de medio ambiente:

#### Hoja de actividad 5.6 El cangrejito del pinar

Hace algunos años había una playa muy hermosa. Llegabas a ella atravesando un investigar. Primero escogieron al mayor magnífico bosque de pinos. Este bosque era como un fresco y largo túnel que se abría para mostrarte el paisaje de un mar transparente. El sol radiante hacía más cangrejito del pinar salió a cumplir su placentera la estadía de la gente. (...) "Ha llegado mucha gente y están cortando los árboles. Han traído un monstruo enorme de acero con ellos se está comiendo toda la arena. Estarán detrás de aquí en un momento."(p.95)

Los niños y niñas se juntaron y muy pronto vieron cómo el bosque de pinos estaba siendo destruido por la "civilización" como dicen los hombres. Las personas adultas dijeron que el puerto necesitaba ampliarse para recibir barcos más grandes.

"Pero si los pinos desaparecen" preguntó Luisito "¿quiénes purificarán nuestro aire?"

José Manuel continuó "Los pinos protegen la costa de la erosión causada por el mar."

Y Jorgito añadió "Más barcos derramarán más petróleo y tirarán más basura al mar. Contaminarán el agua y los peces morirán." Venusita dijo "Nunca más tendremos una playa. Los animales de la costa, los pajaritos, los cangrejos y los animales del bosque morirán. ¿Qué vamos a hacer?" Luisito habló de nuevo "Vamos y hablemos con los trabajadores. Les explicaremos lo que hemos aprendido y cuán importante es cuidar y proteger nuestro medio ambiente. Una vez que nos entiendan pararán la destrucción.

Pero por ahora, recojamos semillas y por cada árbol que se ha cortado plantaremos muchos más para crear un bosque más grande!"

Los trabajadores escucharon a los niños y niñas y decidieron ayudarles a plantar un bosque nuevo. Aprendieron de las/los pequeños a cuidar la playa, los peces y todos los habitantes de la costa. El pueblo ha vivido feliz desde entonces y los animales siempre agradecieron al cangrejito por haber pensado en buscar la ayuda de los niños y niñas. (*Juntos por los derechos*, p.96).

#### **Categoría de medio ambiente, territorio y naturaleza.**

Resumiendo la información obtenida, las cuestiones más recurrentes en los materiales analizados son por una parte la gestión de recursos (agua, luz), por otra, los modelos de producción, distribución y consumo además del tema de las 3R (Reducir, Reutilizar y Reciclar), Para sensibilizar de este modo a los estudiantes con ejemplos prácticos de pequeñas cosas que pueden hacer desde su "vida cotidiana" que influyan en las cuestiones "macro" como es alcanzar el Objetivo de Desarrollo del Milenio nº 7: Garantizar la sostenibilidad medio ambiental. Pareciera de este modo que somos los ciudadanos los que tenemos el reto en nuestras manos, cuando una vez más son los estados los que no han alcanzando las cotas prometidas para el 2015.

También se encuentren hallazgos de otras sub-categorías pero son menores como lo referente a Territorio, habitabilidad, espacio urbano y rural, el cambio climático o la soberanía alimentaria.

### 5.2.2.-El análisis de la concreción y el desarrollo del currículum.

A continuación insertamos la **Tabla V.2**, que servirá como resumen de este epígrafe que describimos a continuación.

**Tabla V.2.-** El análisis de la concreción y el desarrollo del currículum.

Nombre ONGD. Señas de identidad.	Título del material	¿Cómo se concretan cada una de las temáticas que definen y dan especificidad al campo de la Educación para el Desarrollo?		
		Perspectiva Técnica/positivista	Perspectiva Práctica.	Perspectiva crítico-dialógica
1. <b>Ayuda en acción</b> ONGD independiente, apartidista y aconfesional.	Mi amiga Illari.			X
2. <b>Cruz Roja.</b> Orden s. Juan de Jerusalén	Proyecto 8 objetivos en juego.			X
3. <b>Educación sin Fronteras</b> ONGD independiente y laica.	Carpetas de Interculturalidad			X
4. <b>Entreculturas</b> Fe y alegría. Jesuitas.	Ciudad planeta.			X
5. <b>Fontilles.</b> Humanismo cristiano.	Un plato de sopa para el Dr Tatú.	X	X	
6. <b>Fundación Dasyc</b> Inspiración cristiana.	Juega, aprende y reflexiona.	X	X	
7. <b>Fundación IPADE</b> ONGD dedicada a la Cooperación Internacional y la Educación para el Desarrollo.	Guía para el profesorado sobre los ODM			X
8. <b>Fundación Mainel</b> Institución privada e independiente.	Centros de formación en alternancia del Perú.	X	X	
9. <b>Habita África.</b> Apuesta por la justicia, el respeto, la solidaridad, la profesionalidad y la eficacia como principales valores.	África cuenta			X

<b>10. Interred.</b> Institución Teresiana.	Quiero ser astronauta.		X	
<b>11. Intermón- Oxfam</b> Diversos pensamientos políticos, religiosos y culturales.	La carrera de tu vida.	X	X	
<b>12. UGT Federación de Enseñanza ISCOD</b> Sindicato UGT.	Mi escuela y el mundo.			X
<b>13. Jarit</b> ONGD laica.	Siente el Magreb			X
<b>14. Jóvenes y desarrollo.</b> Salesianos	Aprendiendo a ser ciudadano.			X
<b>15. Manos Unidas.</b> Iglesia católica.	Material de educación en valores.	X	X	
<b>16. Fundación Pau i solidaritat.</b> Sindicato PV.CC.OO	Otra infancia en este mundo.			X
<b>17. Save the children</b> ONGD independiente.	Juntos por los derechos.			X
<b>18. SETEM .</b> Escolapias	Consumorama.	X	X	
<b>19. Viviendas para los sin techo</b> ONGD apolítica y acofesional. Su contraparte " Corporación hogar de Cristo".	Convivencia intercultural a la Safor		X	

Fuente: Elaboración propia.

Uno de los datos que resalta a primera vista en la **Tabla V.2.** arriba expuesta, es que aquellas ONGD cuya organización está avalada por una orden religiosa, ya sea Fontilles y su humanismo cristiano, Dasyc que es de inspiración cristiana, Manos unidas que pertenece a la Iglesia Católica, SETEM a las Escolapias, o Viviendas sin techo cuya contraparte pertenece a la “corporación hogar de Cristo” e Interred que nace la Institución Teresiana, su filosofía y modo de actuar o sensibilizar pasa por una

concreción de desarrollo curricular anclada en la Perspectiva Técnica/positivista, cuyo modelo de enseñanza/aprendizaje es directivo, ya que se centra en la instrucción.

### 1) Perspectiva Técnica/positivista.

Los estudiantes en este caso, son sujetos pasivos que utilizan sus estrategias de conocimiento dirigidas a la repetición y la memorización, para efectuar las actividades propuestas en el cuaderno del alumno, donde se legitima una forma de conocimiento centrada en la información que ofrece el propio material, o alternativamente, la que ofrece el profesor, el cual goza de la autoridad total en el tratamiento del contenido curricular. Al mismo tiempo que le asigna un rol pasivo facilitándole un diseño preelaborado del desarrollo del contenido y actividades, a cuyas pautas deberá acomodarse. Por tanto, los educadores que hagan uso de este tipo de materiales no requerirán de competencias profesionales diversas y complejas, de alto nivel de cualificación.

En cuanto a la Estructura y estilo de tareas, estas se resuelven básicamente a través de la consulta del propio material. Además, se realizan en el mismo, esto supone una caducidad, condicionando el uso individualizado para cada alumno, al igual que los libros de texto hegemónicos. Un ejemplo de ello lo encontramos en la Fundación Dasyc. En su material: *Juega aprende y reflexiona*, donde siguen utilizando tareas medibles y sistemáticas, como las tradicionales actividades de lápiz y papel donde el educador dirige la tarea y los estudiantes contestan sin hacer reflexiones críticas, más propio de una perspectiva Técnica/positivista, como en los siguientes ejemplos:

#### ACTIVIDAD 1: RECORTA Y COLOREA

Tienes que recortar las fichas por las líneas de puntos y colorear los dibujos. Después jugaremos entre todos a unir los dibujos con los textos. Cuidado! Hay fichas trampa! (p. 5)

Incluso han propuesto una actividad de tipo test. Al igual que en SETEM, que toda las preguntas de su juego *Consumorama* tienen tres respuestas posibles preestablecidas. O en *Un plato de sopa para el Dr. Tatú*. De Fontilles, cuya actividad “Cada oveja con su pareja” consiste en unir con flechas los conceptos con los artículos de los diferentes derechos.

O la Fundación Mainel. Que en su proyecto de *Centros de formación en alternancia de Perú*, varias de sus actividades como la que señalamos a continuación consisten en rellenar frases con los conceptos dados.

## Actividad: Completa la frase

"Los docentes realizan \_\_\_\_\_ a la familia durante los 15 días en los que el \_\_\_\_\_ se encuentra en su casa, \_\_\_\_\_ los \_\_\_\_\_ de investigación del alumno y la implicación \_\_\_\_\_ en los mismos."

familiar - proyectos - evaluando - visitas - alumno

(p. 5)

## 2) Perspectiva Práctica/ Deliberadora.

Hay otros materiales que se mueven dentro de lo que podríamos llamar la Perspectiva Práctica/ Deliberadora, donde se promueven actividades de reflexión crítica y un modelo de enseñanza/aprendizaje más activo y manipulativo. Como es el caso de *Manos unidas*, que hace uso de actividades de reflexión crítica, dándole a los estudiantes un papel activo y a los docentes dotándoles de las herramientas necesarias para actuar como un investigador- deliberativo (como el mediador, la persona encargada de facilitar a los alumnos los mecanismos necesarios, para que estos, partiendo de su propia autonomía y capacidad crítica sean capaces de interiorizar los conocimientos y aplicarlos en su vida diaria). La guía utiliza una organización similar a los materiales de texto tradicionales, cada una de las fichas de actividades consta de: objetivos, temporalización, materiales, consideraciones previas para el profesorado donde resumen brevemente la información del apartado de documentación que el docente debe conocer y transmitir a los estudiantes para poder llevar a cabo las tareas encomendadas y por último el desarrollo de las actividades, donde los sujetos son activos y participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el material también plantea diversas actividades prácticas donde los estudiantes las efectúan al margen del propio material enfrentándose a situaciones de la vida real como:

### ANEXO.6: HOJA DE TRABAJO PARA EL GRUPO

"Vuestro grupo es una familia compuesta por dos adultos y tres niños y vivís en una casa alquilada no muy grandes.

Los adultos de la familia hacen trabajos esporádicos y poco remunerados, y entre todos consiguen juntar una pequeña cantidad al mes, que una vez descontados los gastos de la casa, se queda en 252 euros. Con este dinero debéis cubrir todas las necesidades a lo largo de las cuatro semanas que componen un mes. (p.37)

Asimismo, en *Quiero ser astronauta*, el proyecto de Intered se proponen este tipo de actividades, en las que los estudiantes trabajan en ocasiones por equipos pequeños fomentando el diálogo y el enriquecimiento entre ellos, y donde el material



asigna al profesor un rol activo, pudiendo tomar decisiones diversas ante dilemas prácticos sobre el desarrollo de su contenido. Ya que actúa como soporte experto del contenido curricular, además que el profesor puede elegir entre varios materiales distintos para el tratamiento del mismo contenido cultural. Pues se favorece y potencia que el profesor adapte e introduzca nuevas ideas a la actividad propuesta en el material:

Es cosa de todos y todas.

Para esta actividad es necesario que el profe prepare previamente el material con el que van a trabajar en clase. Será necesario sacar impreso en una hoja la siguiente información:

Listado de las últimas personas galardonadas con el premio “Aguja de Oro” como reconocimiento a su trabajo de diseño de moda:

Y en otra hoja, imprimir la siguiente información: Listado de los 10 mejores cocineros del mundo (publicado en el año 2009).

2007 – Nicolás Ghesquiére	Ferrán Adrià, “El Bulli” (España)
2006 - Dean y Dan Caten	Heston Blumenthal, “The Fat Duck” (Reino Unido)
2005 – John Galiano	Rene Redzep, “Noma” (Dinamarca)
2004 – Manuel Pertegaz	Andoni Luis Aduriz, “Mugaritz” (España)
2003 – Christian Lacroix	Joan Roca, “El Celler de Can Roca” (España)
2002 – Oscar de la Renta	Thomas Keller, “Per se” (Estados Unidos)
2001 – Manolo Blahnik	Michel Bras, “Bras” (Francia)
2000 – Jean Paul Gaultier	Juan Mari Arzak, “Arzak” (España)
1999 – Emmanuel Húngaro	Pierre Gagnaire, “Pierre Gagnaire” (Francia)
1998 – Narciso Rodríguez	Grant Achatz, “Alinea”, (Estados Unidos)
1997 – Adolfo Domínguez	

A continuación, pensad en vuestro entorno más cercano y contestad a las siguientes preguntas:

¿Suelen considerarse cocinar y coser trabajos de mujeres?

¿Quién realiza estas actividades en vuestra familia o entorno más cercano?

¿Creéis que está valorado en vuestras familias el trabajo de quienes desempeñan estas tareas?

¿Son reconocidas públicamente las personas que aparecen en vuestras tarjetas por el trabajo que hacen?

¿Por qué creéis que a pesar de considerarse tradicionalmente “trabajos de mujeres” son hombres las personas que destacan en esos ámbitos laborales? (p. 2-3 fichas didácticas).

Con este tipo de tareas de aprendizaje motivadoras que despiertan el interés del estudiante, se fomentan estrategias de conocimiento dirigidas a la comprensión del análisis y el alumnado cultiva formas de expresión personales diversas, no centradas exclusivamente en el uso del lápiz y el papel.

### 3) Perspectiva Sociocrítica /crítico-dialógica.

La excepción a estos criterios hasta aquí expuestos, son dos potentes ONGD: Entreculturas y Jóvenes y Desarrollo respaldadas por los Jesuitas y las Salesianas respectivamente, pero con un equipo técnico que aboga por una Perspectiva

Sociocrítica /crítico-dialógica, cuyo modelo de enseñanza/aprendizaje va dirigido a la comprensión. Como también ocurre en aquellos otros materiales sufragados por los sindicatos educativos en nuestro país CC.OO y FETE-UGT u otro tipo de instituciones privadas, laicas e independientes... como recogemos en los informes que se pueden consultar en el Anexo, documento 2.

Este tipo de materiales lo que promueve son sujetos que aprenden unos de otros. Despertando en el alumno intereses que van más allá de la resolución técnica de las tareas académicas propuestas, permitiendo la opcionalidad en el tratamiento cultural, adecuándose a las posibilidades, necesidades e intereses del alumnado, como se desprende de las siguientes líneas de algunos de los materiales:

Fundación Ipade “Fomentar la participación activa, mediante el juego y la imaginación y Educar en valores para fomentar el compromiso, la responsabilidad, la solidaridad, la justicia y la igualdad.”(*Únete al 2015*, p.8).

Save the children “Este paquete didáctico toma como punto de partida la creencia que las experiencias de niños y niñas proveen una oportunidad ideal para despertar sus habilidades críticas. El aprendizaje sobre los derechos es una base para desarrollar tolerancia, autoestima y un fuerte sentido de interdependencia.” (*Juntos por los derechos*, p.2)

O la ONGD Jarit, que propone una metodología “... activa, participativa y responsable, que estimule la búsqueda activa, el pensamiento independiente, el espíritu crítico, la participación, la responsabilidad, la colaboración mutua, la toma de decisiones y el posicionamiento personal ante determinados fenómenos. “(*Siente el Magreb*, p. 7).

En este tipo de proyectos, el educador se encuentra al mismo nivel que los alumnos, es un maestro intelectual comprometido (un creador de currículum capaz de analizar el entorno y adecuar las necesidades de sus alumnos al currículum.)

Al docente se le da información sobre la lógica interna que organiza el contenido del material, es decir, se cuenta con él para su creación tanto de los enfoques seguidos en el material en relación con el aprendizaje de los estudiantes, acerca de los criterios de conexión del contenido con el entorno social y cultural o sobre el proceso de experimentación del material y sus resultados, antes de tomarlo como recurso didáctico.

Un ejemplo de ello se propone en *Otra infancia para este mundo*, la guía de la ONGD Pau i solidaritat “Elaboramos diferentes materiales didácticos que utilizan formatos TIC (cd multimedia, plataformas web online de teleformación, teatro, cuentacuentos, exposiciones, videos) probados previamente a su edición definitiva en centros educativos y en colaboración con educadores que desarrollen materiales didácticos de este ámbito. “(*Otra infancia en este mundo*, p.51 Anexos).

O en Save the children, donde se les da los docentes la libertad para que puedan adaptar las tareas a sus estudiantes, le sugieren actividades, pero serán ellos los que decidan cuales realizar:

Confiamos en que estas actividades le animen a practicar nuevos enfoques que ya han sido exitosamente probados y evaluados. No dudamos que encontrará muchas nuevas formas de usar el material, particularmente las fotografías.

- Todas las actividades han sido extensamente probadas en clase y estamos incluyendo comentarios de profesoras/es en algunas de ellas. (*Juntos por los derechos*, p.10)

O en qué período de tiempo o para que tipo de materia desean hacer uso de ellas, como explican a continuación:

Las actividades fueron diseñadas para ser usadas en todo el espectro de los currículos, particularmente la parte del currículo de ciudadanía cuando éste existe y comprende conocimientos, habilidades y valores.

Usted encontrará muchas formas de adaptar el material de acuerdo con sus propias necesidades. (*Juntos por los derechos*, p.10)

Otra característica de la perspectiva Sociocrítica /crítico-dialógica es que sugiere o provoca tareas profesionales no dependientes del propio material. Proponiendo competencias docentes relacionadas con la investigación, la manipulación, la orientación metodológica y la búsqueda de nuevas fuentes de información. Un ejemplo de ello, lo encontramos en la ficha de dinámica 8.6 de la guía de Cruz Roja, donde se comenta “A continuación se puede trabajar con diversos documentos reales (artículos de periódico, declaraciones, etc.) sobre la deuda externa.”(Proyecto 8 objetivos en juego, p.78). Además de explicar las bases y criterios desde los que se ha creado el material, haciendo referencia a distintas fuentes bibliográficas y trabajos similares que han realizado otras ONGD.

El rol del profesor en estos casos, es el de un dinamizador cultural, o coordinador e impulsor de las experiencias de aprendizaje que relacionan al estudiante con el entorno. Es decir, el material de Entreculturas recoge que el docente es visto como un intelectual crítico reflexivo, capaz de fomentar el diálogo mediante sus habilidades pedagógicas-políticas “Los educadores (...) no somos ni ministros, ni miembros de consorcios internacionales, ni dueños de cadenas de radio y televisión; pero podemos ser parte de redes que promuevan acciones comunitarias, redes de “ciudadanos vigorosos” que construyan la democracia verdadera.” (Descubre Ciudad planeta, p.9). Para promover así la sensibilización ante los temas relacionados con la Educación para el desarrollo entre los estudiantes. Motivándoles a realizar propuestas de cambio y transformación con movimientos sociales: (minorías étnicas, movimiento social femenino, ecologistas, jóvenes, defensores de derechos humanos, etc.) ya sea en su propia escuela, o en su barrio...

Para ello, también recurren en ocasiones a la experiencia académica o previa, como propone Cruz Roja “El dinamizador realiza diversas preguntas sobre uno de los proyectos de CRE que se muestran en la exposición vinculados al Objetivos sobre el que se está trabajando. Con esto se pretende ir centrando a los participantes, ir introduciéndoles en el objetivo y mostrar el trabajo de CR. (*Proyecto 8 objetivos en juego*, p.31)O cuando: El monitor pregunta a los participantes si saben cuáles son las enfermedades más graves para los niños de otros países en vías de desarrollo y que las expliquen...” (*Proyecto 8 objetivos en juego*, p.50).

Otra de las características, es que el alumno deberá realizar las actividades recurriendo a fuentes de información alternativas al propio material. Provocando en el alumno la necesidad de buscar fuentes de información fuera de este. Del mismo modo, sugiere un alto porcentaje de tareas que deberán realizarse en equipo. Además de estar vinculadas con objetivos de conocimiento a actitudes, hábitos, normas y valores de desarrollo personal y comunitario o social. Un ejemplo de ello lo tenemos en el material de la Fundación Ipade:

#### Objetivo 5.

En esta actividad se precisa la ayuda y la colaboración de los padres y del profesorado. Se pretende que el alumnado responda a las siguientes cuestiones: ¿cuáles crees que son las condiciones en las que una mujer debería pasar su embarazo y posterior parto?, ¿cómo debería alimentarse?, ¿quién debería atenderla?, ¿cómo tendría que ser el entorno en el que viviera?.(p.37)

#### O en Educación sin fronteras:

##### Actividad 1

¿Qué opinas de lo que dice Abdelhak?

¿Estás de acuerdo con la visión que tiene del catolicismo en nuestro país? ¿Por qué crees que dice que “la religión no significa mucho para la gente”? (*Carpetas de interculturalidad*, p.12 Marruecos)

Lo más interesante que se pretende conseguir con estas actividades es valorar y respetar a las personas de culturas diferentes a la nuestra, considerándolas iguales a nosotros en lo esencial. Entender que todos somos diferentes y que esta diversidad nos enriquece a todos. Es interesante que los sujetos aprendan unos de otros, por eso el material apunta que “Si en la clase hay algún/a alumno/a marroquí, se le puede invitar a intervenir para explicar su experiencia y enriquecer los comentarios que aquí se hacen.” (*Carpetas de interculturalidad*, p.8.Marruecos).

Jóvenes y Desarrollo por su parte, también propone actividades abiertas donde animan a los estudiantes a investigar y obtener su propia información sobre las temáticas tratadas, para que ellos mismos puedan comparar la información presentada por el material y la que puedan encontrar en la red u otras fuentes. Algunos ejemplos de ellos los encontramos en:

##### Ficha 5. 4º-5º-6º

Actividad 1. Investiga sobre el 0'7.

1. Investiga en tu comunidad autónoma y tu ciudad, la existencia del 0,7%. Puedes buscar por Internet, periódicos, o preguntando a tus familiares. Responde a las siguientes preguntas: (*Aprendiendo a ser ciudadano*, p. 25)

##### Ficha 9.4º-5º-6º

Actividad 1. Tiendas de comercio justo.

Investigación. Entre varios compañeros y compañeras preparar un trabajo de investigación sobre las tiendas de comercio justo que hay en vuestra ciudad tratando de responder a las siguientes preguntas: (*Aprendiendo a ser ciudadano*, p. 41)

De igual manera, Habitat África ha incluido una actividad donde se trabaja los sentimientos poniendo adjetivos positivos a los autorretratos que realizaran los compañeros “Finalmente, se devuelven las fichas a quien le pertenece y cada cual lee su cara con sus adjetivos; "Yo ...fulanita . . . soy una persona . . . tal y tal . . . ". durante esta ronda, se hará hincapié en que cada cual exprese cómo se ha sentido al leer la descripción que le han hecho . “(*Guía África cuenta*. p. 3).

ISCOD FETE\_UGT también promueve toda una serie de actividades que animan a los estudiantes a dialogar y compartir ideas entre ellos, como las siguientes:

1. Cuando nos fuimos de viaje el señor Mundo y yo, tuve que elegir muy bien lo que metía en el baúl. ¿Por qué no me ayudas para el próximo viaje? Haz una lista con diez cosas que te llevarías si emigraras. (*Mi escuela y el mundo*,p.38)

#### **El análisis de la concreción y el desarrollo del currículum.**

Es sorprendente como materiales que por su enfoque y su posición en el discurso con el que se adscriben a las diferentes generaciones de Educación para el Desarrollo deberían estar enmarcados dentro de la perspectiva crítico-dialógica, donde surgen actividades en las que el alumno deberá realizar recurriendo a fuentes de información alternativas o posibilitando de este modo que al alumno investigue por su propia cuenta, siendo el profesorado un mediador del proceso, un soporte experto del conocimiento curricular.

Por el contrario, algunas ONGD siguen con posiciones pedagógicas y didácticas más propias de la racionalidad técnica o instrumental, insertando entre sus páginas tareas mecánicas y directivas, en las que el educador se ciñe a seguir las instrucciones del material pre-elaborado que le ofrece la organización.

#### **5.2.3.- ¿Cómo se concreta el discurso de la ONGD en relación con la etapa de E.D en la que se ubica el material?**

Para ello, nos basaremos en la **Tabla V.3.** que desarrollamos en la página siguiente:

**Tabla V.3.-** Como se concreta el discurso de la ONGD en relación con la etapa de E.D. en la que se ubica.

Nombre ONGD. Señas de identidad.	Título del material	Cómo se concreta el discurso de la ONGD en relación con la etapa de E.D en la que se ubica el material?				
		Primera Generación (antecedentes) "E.D. Caritativa-asistencial"	Segunda Generación "E.D. Desarrollista"	Tercera Generación "E.D Crítica y solidaria"	Cuarta Generación "E.D. para el desarrollo humano y sostenible"	Quinta Generación "E.D. para la ciudadanía global"
		Años cuarenta - cincuenta	Años sesenta	Década de los setenta	Década de los ochenta	Década de los noventa
<b>1. Ayuda en acción</b> ONGD independiente, apartidista y aconfesional.	Mi amiga Illari.				X	X
<b>2. Cruz Roja.</b> Orden s. Juan de Jerusalén	Proyecto 8 objetivos en juego.					X
<b>3. Educación sin Fronteras</b> ONGD independiente y laica.	Carpetas de Interculturalidad					X
<b>4. Entreculturas</b> Fe y alegría. Jesuitas.	Ciudad planeta.					X
<b>5. Fontilles.</b> Humanismo cristiano.	Un plato de sopa para el Dr Tatú.	X			X	
<b>6. Fundación Dasyc</b> Inspiración cristiana.	Juega, aprende y reflexiona.		X			
<b>7. Fundación IPADE</b> ONGD dedicada a la Cooperación Internacional y la Educación para el Desarrollo.	Guía para el profesorado sobre los ODM					X
<b>8. Fundación Mainel</b> Institución privada e independiente.	Centros de formación en alternancia del Perú.		X			

<b>9. Habita África.</b> Apuesta por la justicia, el respeto, la solidaridad, la profesionalidad y la eficacia como principales valores.	África cuenta					X
<b>10. Intered.</b> Institución Teresiana.	Quiero ser astronauta.				X	
<b>11. Intermón- Oxfam</b> Diversos pensamientos políticos, religiosos y culturales.	La carrera de tu vida.				X	
<b>12. UGT Federación de Enseñanza ISCOD</b> Sindicato UGT.	Mi escuela y el mundo.					X
<b>13. Jarit</b> ONGD laica.	Siente el Magreb					X
<b>14. Jóvenes y desarrollo.</b> Salesianos	Aprendiendo a ser ciudadano.					X
<b>15. Manos Unidas.</b> Iglesia católica.	Material de educación en valores.	X		X		
<b>16. Fundación Pau i solidaritat.</b> Sindicato PV.CC.OO	Otra infancia en este mundo.					X
<b>17. Save the children</b> ONGD independiente.	Juntos por los derechos.					X
<b>18. SETEM .</b> Escolapias	Consumorama.			X		
<b>19. Viviendas para los sin techo</b> ONGD apolítica y acofesional. Su contraparte " Corporación hogar de Cristo".	Convivencia intercultural a la Safor			X		

Fuente: Elaboración propia



Esta categoría está íntimamente relacionada con la anterior, pues todos aquellos proyectos que trabajan desde la perspectiva positivista o práctica, se enmarcan dentro de las generaciones de la E.D. de la una a la cuatro. Comenzando por la fase caritativa-asistencial. Más tarde dando lugar a la E.D desarrollista, o ya en la década de los setenta entendiendo la E.D. como una educación crítica o solidaria, incluso en la cuarta generación con la E.D humano y sostenible, pero sin llegar a modelos de quinta generación donde se promueve la E.D para la ciudadanía global.

### **1) De la primera a la tercera generación.**

Tras la revisión de los 19 materiales editados desde el años 2000 al 2011, año en el que hicimos la recogida y selección de los mismos. Nos llama la atención que siendo todos ellos posteriores a la década de los 90 donde ya se comenzaba a hablar de la quinta generación, se sigan editando materiales como los de Fontilles, Manos Unidas, o las Fundaciones Dasyc y Mainel para sensibilizar a los estudiantes en las aulas que aún reflejen características más propias de la primera a la tercera generación como los ejemplos que señalamos a continuación. Mientras que serán los materiales que promueven la perspectiva crítica dialógica los que atiendan a los valores propios de una E.D. para la Ciudadanía global, es decir lo que se clasificaría como materiales de quinta generación.

Comenzaremos pues con la descripción de los problemas que sufren algunos países del Sur a los que hace alusión la historia del pueblo de Aarushi, Harapanahalli en la India, que se solucionan desde el Norte, donde la ONGD Fontilles les envía un médico para cubrir la vulneración del derecho a la sanidad pública a la cual no tienen acceso por sus condiciones de desigualdad social y económica en las que viven inmersos. Características estas más propias de los años cuarenta y cincuenta del modelo “caritativo-asistencial”. Además de servirse de imágenes estereotipadas con roles masculinos y femeninos tradicionales muy marcados, donde la mamá es la que se encarga del cuidado de la familia y las tareas del hogar, mientras que el papá es el que va a trabajar a los campos de arroz, por eso están muy desesperanzados ante su situación, pues al enfermar este no saben cómo van a poder conseguir dinero ni para pagar sus medicinas ni para comer y ven un rallo de luz y de esperanza cuando llega una persona del Norte “ el médico” que les ayuda.

Pero hay que reconocer, que en las actividades dan un paso más hacia la cuarta

generación “E.D. para el desarrollo humano y sostenible”, presentando y sacando a diálogo el desarrollo como materialización de los derechos humanos básicos. Intentando educar así a los estudiantes para el cambio global.

Manos Unidas es otro de los materiales que aún arrastra algunos de los conceptos de la primera generación de E.D. mostrándonos imágenes de niños hambrientos en el poster de los O.D.M. Sobre el primero de los objetivos: Erradicar la pobreza extrema y el hambre, o un modelo de sanidad deficiente para ilustrar el objetivo cuatro: Reducir la mortalidad infantil. Estas imágenes no muestran otra cosa que la desesperación de algunas minorías, y a nuestro modo de ver, la ONGD aún hoy, lo que pretende con ello es llamar la atención y conseguir la compasión ajena y que los estudiantes y sus familias colaboren con ellos mediante donativos, apadrinando niños...

Aunque al igual que Fontilles, más tarde, las actividades van encaminadas a que los estudiantes se pregunten por qué existen esas diferencias entre el Sur y el Norte, como se hacía en la década de los setenta con la tercera generación de E.D crítica y solidaria, etapa que se ve reflejada en las distintas categorías de análisis que se pueden leer en el informe 15 del documento 2. del Anexo.

Por otra parte, el material de la Fundación Dasyc, “*Juega, aprende y reflexiona*” nos ha resultado complicado de clasificar, pues por una parte, se siguen haciendo diferenciaciones políticas al hablar de primer mundo y tercer mundo más propio de la segunda generación: Desarrollista (Técnico –Económico) y por otra parte lo podíamos clasificar dentro de la cuarta generación E.D. Humano y sostenible, pues entraría dentro de los materiales creados para las denominadas Educación para, y más concretamente como ellos proponen, un Proyecto “ Taller de sensibilización sobre igualdad de género” enmarcado en esta temática.

La propuesta de “Centros de Formación en alternancia del Perú” de la Fundación Mainel, recoge bastante bien los planteamientos que se hacían en los años sesenta, desde la perspectiva desarrollista de la segunda generación de E.D. Pues se proponía que el Norte debía facilitar sus técnicas y conocimientos para que las sociedades “atrasadas” dejaran atrás la pobreza y se modernizaran y alcanzaran por sí mismas los niveles de bienestar de los países del Norte. Es decir, con su proyecto lo que pretenden es que estas sociedades rurales consigan un futuro mejor en sus países de origen y la juventud no piense en emigrar en busca de ese sueño “americano” y ahora

cada vez más “europeo”. Este proyecto al igual que en la década de los 60 reconoce que hay que educarles mediante iniciativas locales de desarrollo como las propuesta de los centros de formación en alternancia.

#### **4) La cuarta generación.**

Asimismo, hay otras ONGD como Intermon Oxfam, Setem, Viviendas para los sin techo o Interred que se quedan en la cuarta generación según nuestro punto de vista. En primer lugar, “*La carrera de tu vida*” de Intermon Oxfam cuestiona los modelos de desarrollo tanto en el Sur como en el Norte, que no son ni social ni económicamente sostenibles. En segundo lugar, Setem con su juego “*Consumorama*” también cuestiona este modelo. Además de remarcar como valor predominante a lo largo de las actividades el respeto al medio ambiente y el comercio justo. Vivienda para los sin techo con su proyecto “*Convivencia intercultural a La Safor*” al igual que los anteriores hace esa crítica de los modelos de desarrollo, pero en su caso desde el aprecio por el multiculturalismo, el conocimiento de la diversidad social y cultural además de hacer una crítica al racismo y la xenofobia.

Del mismo modo, Interred con su proyecto “*Quiero ser astronauta*” muestra unos valores y actitudes predominantes encaminados al respeto, la tolerancia y la apreciación de la diversidad. Destacando entre sus temáticas principales el conocimiento de la diversidad social y culturas especialmente en tema de mujeres y grupos étnicos como las campesinas de República Dominicana. Otra de las cuestiones que tienen en cuenta es el conocimiento crítico de los problemas globales como pueda ser en este caso el tema de las migraciones de las madres y padres de los estudiantes de las escuelas que forma parte del proyecto. Y en último lugar, se apunta la cuestión de la participación social y la acción colectiva, las organizaciones que promueven acciones como el caso de la asociación de padres y amigos de la escuela o la asociación de campesinas.

#### **3) La quinta generación.**

Y por último, prestamos atención a los materiales de quinta generación, donde se fomenta la E.D. para la Ciudadanía global, donde la igualdad de derechos sea una realidad. Un ejemplo de ello, es el material de Ipade pues trabaja tanto los derechos de primera como segunda y tercera generación a lo largo de los diferentes O.D.M., haciendo especial hincapié en el derecho a la vida, la salud y la educación.

Otro de los valores que impulsan, es la responsabilidad global, aspecto que

podemos leer claramente en las citas tanto de Pau i Solidaritat como de Educación sin Fronteras. Así pues Pau i solidaritat presenta la Educación para el Desarrollo como aquella que piensa en la educación como ciudadanía global “Nuestro eje temático fundamental es la defensa organizada, social y sindicalmente, de unas condiciones de trabajo dignas que favorezcan el desarrollo humano desde la apelación al cumplimiento de los Derechos Humanos. Atendemos al contenido de la ED como son la justicia social y equidad, globalización e interdependencia, desarrollo, diversidad, ciudadanía global y género. Nos parece esencial atender al cambio de actitudes en apertura intelectual, disposición al análisis de la realidad, valoración de la igualdad social y la sostenibilidad ecológica, disposición a impulsar tanto individualmente como –sobre todo– colectivamente, iniciativas orientadas a lograr un desarrollo justo y sostenible.” (*Otra infancia para este mundo*, p.51 Anexos)

Del mismo modo que Educación sin Fronteras, desde el inicio, en las intenciones de la ONGD y sus objetivos apuestan por materiales de quinta generación donde la E.D. es entendida como ciudadanía global “Una campaña educativa de Entreculturas que durante tres cursos apoya a los centros escolares y entidades educativas en la puesta en marcha de proyectos para desarrollar el sentimiento de pertenencia a la familia humana y al mundo como comunidad global. Con ello se pretende favorecer que niños, niñas, adolescentes y jóvenes desarrollen las bases para ejercer una ciudadanía comprometida con la solidaridad y la justicia.” (*Descubre Ciudad planeta*, p. 1).

Los conocimientos y temáticas que se trabajan en este tipo de materiales son aquellos que proponen la “educación global” frente a la globalización, es decir, aquellos que diferencian entre la vida cotidiana y las cuestiones macro. Esto dará lugar a unas formas de acción donde predomina: el paso de la “protesta” a la “propuesta” donde se plantean actividades de incidencia política como señalan Cruz Roja o la Fundación Ipade en los ejemplos que planteamos a continuación:

La ONGD Cruz Roja propone a los estudiantes “Sois un grupo de vecinos descontentos con la creciente polución que hay en vuestra ciudad y habéis decidido tomar cartas en el asunto. Vais a realizar un marcha protesta para que toda la ciudad lo sepa, llevando una pancarta con una frase que vosotros mismos elijáis...” (*Proyecto 8 objetivos en juego*, p.103).

Ipade por su parte, en el proyecto “Únete al 2015” hace un claro llamamiento a

los gobernantes para que posibiliten el cambio del actual sistema aportando sugerencias de: ¿Cómo podemos lograr este cambio?:

¿CÓMO PODEMOS LOGRAR ESTE OBJETIVO 2? Se puede ayudar a que cada niño y cada niña vayan a la escuela recordando a nuestros gobiernos el compromiso asumido de alcanzar el OBJETIVO 2. Destinar un mayor y mejor apoyo económico para la creación de escuelas y acercar éstas a aquellos lugares donde el acceso a una formación es más difícil, eliminar las tarifas escolares que tienen que pagar muchas de las familias para que sus hijos/as reciban una educación, mejorar el material educativo en las escuelas y aumentar el número de mujeres docentes (profesorado). (*Únete al 2015*, p.16)

¿CÓMO PODEMOS LOGRAR ESTE OBJETIVO 3? Para poder conseguir este OBJETIVO 3, los papeles que desempeñan las mujeres deben cambiar. Debemos empezar por reconocer que las mujeres tienen iguales derechos y oportunidades que los hombres dejando ver que existen desigualdades que contribuyen a generar e incrementar los niveles de pobreza.

Las mujeres también necesitan tener las mismas oportunidades que los hombres, participando en la toma de las decisiones que afectan a sus vidas. (*Únete al 2015*, p.21)

Otra característica común en este tipo de materiales, es el creciente uso de las tecnologías como en las actividades alternativas del material de Pau i Solidaritat para hacer en red o el vídeo de “YAKAR” de Habitat África o el reportaje de “*Quiero ser astronauta*” de Interred en torno al cual gira todo su proyecto.

A esto hay que añadir que los discursos predominantes en esta quinta generación giran en torno a que el cambio depende tanto del Sur como del Norte y por tanto comienzan a surgir imágenes en las que el Sur y los grupos excluidos (indígenas, mujeres...) toman directamente la palabra como hemos podido comprobar en los proyectos de: Interred, Habitat África, Educación sin Fronteras, Cruz Roja ISCOD FETE-UG o Save the children.

Interred muestra por una parte como muchas personas emigran en busca de un futuro mejor, pero por otra parte empodera a las mujeres que se quedaron en el país y que no se rinden y tratan de movilizarse por sus derechos como comenta Ana María Montero. Presidenta de la Asociación de Padres de Guazumal y socia de CONAMUCA “Nosotras somos mujeres que tenemos ido hasta el Palacio Presidencial a reclamar nuestros derechos respeto al agua, a mejoramiento de vivienda, ehh empleo, mejor alimentación, salud, educación todo eso...” (Reportaje)

HabitatÁfrica por su parte, ha empoderado a dos grupos minoritario como son las mujeres africanas por una parte, poniendo modelos contemporáneos de personajes con carrera profesional a modo de ejemplo para las niñas afro-descendientes que estudian en nuestras aulas, además de la historia que relatan donde se transmite un final positivo a los escolares, ya que las protagonistas son capaces de crear una cooperativa para poder ser autónomas económicamente. Y por otra parte, resalta la figura de los homosexuales, perseguidos aún en algunos países africanos por su condición sexual.

Educación sin Fronteras es otra ONGD que da la voz a las minorías del Sur, en el caso de los cuentos dan a conocer a la población marroquí y chilena dándoles la palabra a algunos personajes que nos cuentan en primera persona sus experiencias... ISCOD FETE-UGT también se incluye en este grupo de ONGD con su material “La escuela y el mundo” promoviendo los cambios globales tanto en el Sur como en el Norte, y enseñando a los estudiantes la importancia del empoderamiento de los grupos excluidos como los indígenas, los gitanos o las mujeres entre otros.

**Cómo se concreta el discurso de la ONGD en relación con la etapa de E.D. en la que se ubica.**

A modo de resumen y como ya se comentó en el capítulo II, en IV Congreso E.D (2014) se barajó la posibilidad de comenzar a hablar de una sexta generación, reorientándola a lo que podría ser una nueva propuesta más avanzada hacia una educación de carácter emancipador. Nuestro punto de vista, tras la revisión y análisis de los materiales, es que si algunos de ellos todavía no son capaces de reproducir los aspectos que recoge la 5ª generación, quizá fuera pertinente seguir trabajando para que esto se cumpla y en el proceso avanzar hacia nuevas síntesis de superación de fases anteriores.

# CAPÍTULO VI

## Conclusiones.



Encara vaig veure en declaracions i programes polítics d'organitzacions progressistes demanar la gratuïtat del llibre de text. Caram! Seria més coherent reclamar una educació pública totalment gratuïta que incloguera qualsevol tipus de recurs o material curricular, però això significa analitzar críticament la pressió conservadora o immobiliària que implica la colonització de l'aula pel llibre de text i reconèixer que hi ha altres pedagogies renovadores que el qüestionen. (Martínez Bonafé, 2015, p.8)

En este último capítulo pretendemos por una parte, dar cuenta de los hallazgos y ausencias presentes en los materiales didácticos analizados, y por otra, enumerar tanto las proyecciones sociales y pedagógicas futuras relacionados con: la formación del profesorado, las ONGD y la práctica docente. Como esbozar una posible investigación futura.

### **6.1.- Hallazgos y ausencias presentes en los materiales didácticos.**

Como se desprende del problema de investigación, interpretaremos a continuación los hallazgos y ausencias sobre varias cuestiones presentes en los materiales didácticos editados por las ONGD.

#### **6.1.1.- Cómo se concretan cada una de las temáticas que definen y dan especificidad al campo de la Educación para el Desarrollo.**

Por una parte, observaremos ¿De qué hablan las ONGD a través del material editado, cuando mencionan el medio ambiente, la cuestión de género, la multiculturalidad o una economía solidaria...?

Ante esta pregunta, la respuesta es que Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza, género e interculturalidad han sido las categorías más recurrentes en los materiales analizados. Pues todos ellos en mayor o menor medida abordan la primera categoría. Esta cuestión nos hace pensar que las ONGD analizadas están siguiendo la propuesta de Naciones Unidas de incorporar el enfoque basado en derechos humanos en la cooperación internacional al desarrollo para sensibilización a los “titulares de derechos”, en este caso, los estudiantes, pues de este modo, siendo concedores de ellos, puedan reclamarlos.

##### **1) Ciudadanía, enfoque de derechos y gobernanza.**

Los materiales estudiados, además de remarcar el derecho a la educación, dependiendo de los objetivos propios de cada uno de ellos, hacen referencia a los otros dos derechos de segunda generación como son: por una parte el Derecho al trabajo,



donde se incluyen referencias al trabajo infantil, pues a nuestro modo de ver, este debe ser un punto fuerte que ayude a los docentes a sensibilizar a los estudiantes comparándoles con los protagonistas de estas historias cuyos derechos básicos se ven negados cuando se les obliga a trabajar siendo menores de edad. Permitiendo al mismo tiempo sacar a la luz la problemática de la feminización de la pobreza.

Estos materiales, lo que pretenden es sensibilizar al alumnado con la importancia que tiene la educación para su desarrollo y como con historias de personajes de su edad les muestran esas otras realidades, donde hay niños que pierden su infancia trabajando en lugar de formarse para ser ciudadanos críticos el día de mañana, pues a los gobernantes de sus estados no les interesa que conozcan sus derechos y los reclamen abiertamente cuando sean adultos.

Por otra parte, nos encontramos las cuestiones relacionadas con el Derecho a la asistencia médica, salud, vivienda y vestido que son otros de los más repetidos en los diferentes materiales. De nuevo derechos negados en muchos países del Sur, donde sus ciudadanos no gozan de un estado del bienestar que les proporcione esos bienes básicos, como derecho a una vivienda digna, a sanidad o educación pública...

Mientras que otros derechos en nuestra opinión, se han dejado en un segundo plano como son los derechos de primera generación: el Derecho a la alimentación, el Derecho a la vida, el Derecho a la igualdad ante la ley, el Derecho a la libre circulación o el Derecho al asilo.

Derechos estos últimos muy presentes en los medios de comunicación en los últimos días con el problema de los refugiados Sirios y la crisis migratoria europea, a la que los países miembros no saben cómo dar respuesta y van improvisando en lugar de haber tomado cartas en el asunto desde el primer momento hace ya más de cuatro años cuando comenzó la guerra en su país, pues la solución a nuestro modo de ver no pasa por buscarles refugio en los países de la unión lejos de sus hogares, familiares, cultura... sino en tratar de subsanar la problemática que se vive en su región, frenar la guerra y que puedan seguir viviendo allí, pero a países como el nuestro cuyo industria armamentística es tan potente no le interesa frenar una guerra que le está generando beneficios económicos. Tal vez los materiales deberían dar a conocer estas realidades al alumnado.

Llegados a este punto, creemos importante dejar constancia de las ausencias de aquellos derechos que por un motivo u otro los materiales analizados han obviado, o se pueden leer entre líneas, pero no de un modo explícito. Se trata de derechos como: el Derecho a la prohibición de ser sometidos a tortura, ni a penas ni tratos crueles inhumanos o degradantes; la prohibición de detención arbitraria y el Derecho a la propiedad privada. O el Derecho a la participación cultural y el Derecho al patrimonio común de la humanidad. Dejamos aquí a juicio del lector el porqué estos derechos no son reflejados en los materiales.

En cuanto al Derecho al Desarrollo incluido dentro de la tercera generación nuestra opinión, es que este es un punto importante que deberían haber tenido en cuenta todas las ONGD y no ha sido así, tan solo: Ayuda en Acción, Educación sin fronteras, la Fundación Dasyc, HabitaÁfrica, Jarit y Pau i Solidaritat lo mencionado de un modo u otro.

Una vez más se contraponen los intereses económicos y sociales de los países con la educación ciudadana. No se educa en aquellas cuestiones que no interesa que la población esté informada, pues la información es poder y podría volverse en contra de las grandes naciones que a nuestro modo de ver no está actuando de un modo correcto y solidario con los vecinos del Sur en determinadas ocasiones.

Y por último, resaltar la importancia de la participación democrática y ciudadana, a la cual y según nuestra forma de pensar, también debería haberle dado una mayor importancia en los materiales. Pues si hay algo que destacamos como positivo de esta categoría es ese paso hacia adelante que promueven algunas ONGD como: Cruz Roja, Ayuda en Acción, Entreculturas, Intermón Oxfam, Jóvenes y Desarrollo o Save the children que es pasar a la acción, y no quedarse solo en la sensibilización como han hecho otros proyectos. Promover acciones concretas de incidencia política que suelen ir acompañada de acciones de sensibilización que los estudiantes puedan llevar a cabo para cambiar las situaciones de vulneración de los derechos señalados con el objetivo que los responsables políticos estén más receptivos a las propuestas.

## **2) Género.**

En esta categoría, creemos que aún tienen mucho trabajo por delante las ONGD a la hora de eliminar esos modelos masculinos tradicionales que ponen al hombre como centro de todas las cosas y siguen representándolos en profesiones como el médico o el

superhéroe, cuando en la sociedad actual las cosas están cambiando aunque sea a pasos muy lentos, pero algunos de estos materiales, al igual que los libros de texto tradicionales, en ocasiones invisibilizan a las mujeres relegándolas a ese segundo lugar, atrapándolas en un suelo pegajoso imaginario entendido este como el trabajo maternal, las tareas domésticas... siguen siendo desde nuestro punto de vista excesivas las imágenes que muestran a niñas y mujeres desarrollando este tipo de oficios como se puede apreciar en el Anexo, documento 2 en los distintos informes de los 19 materiales.

Pero afortunadamente, hay determinadas ONGD como: FETE\_UGT o HabitaÁfrica entre otras, que sí que le dan a las mujeres ese lugar que se merecen en la sociedad y aportan modelos femeninos para sensibilizar al alumnado desde un modelo de E.D de quinta generación. Pues aunque el empoderamiento femenino no es una constante en todos los materiales, pero sí en una muestra significativa de ellos, así pues en los informes hemos recogido los más destacados, como el de la capitana de barco o la niña gitana que quiere ir a estudiar a la universidad en el material de FETE\_UGT o Nyieri (Kenia) que fue la primera mujer en África Central y Oriental en obtener un doctorado como señala HabitaÁfrica...

Incluso ONGD como: Save the Children dan un paso más allá e introducen nuevos modelos de uniones como las familias mono-parentales o las personas divorciadas que rehacen su vida junto a una nueva pareja y como esto influye en el reparto de las tareas domésticas, el cuidado de los menores... mostrando a figuras masculinas realizando tareas más propias del género femenino, cuestión esta que no suele ocurrir en los libros de texto hegemónicos.

Un aspecto que sí recogen la mayoría de las ONGD es el tema de la coeducación y la equidad de género bien sea explicando en qué consiste o con algún tipo de actividad práctica para que el alumnado se ponga en el lugar de sus compañeros del otro género y entienda mejor determinadas situaciones como hacen en ISCOD FETE\_UGT cambiando los roles de los personajes de cuento clásicos.

En cuanto al tema de la pluralidad de identidades de género, identidades sexuales y opciones afectivo-sexuales, cuyo resumen rápido podría ser que ésta sub-categoría no nos ha aportado muchos hallazgos, sino que más bien hablaríamos de la ausencia de ellos sobre todo en lo referente a la identidad sexual y a las opciones afectivo-sexuales. No sabemos si por tratarse de temas tabú o por no pertenecer

concretamente al objetivo de algunos materiales, o si es coincidencia o no, que esto suceda con la mayoría de proyectos que pertenecen a una orden religiosa.

Aunque nos reconforta saber que estas tres ONGD: Cruz roja, Interred y Save the children sí han optado por trabajar este tema un tanto problemático y que da lugar a diversos planteamientos y opiniones entre el alumnado que los docentes deberán abordar del modo más natural posible y ayudándose de la información que los materiales les proporcionan. Pues esto forma parte de la temática de género de la E.D. que se intenta incluir dentro de los currículum oficiales aunque como hemos comprobado, son pocos los materiales que ya están dando ese paso.

Y por último, la cuestión de los estereotipos y prejuicios en relación a la identidad de género, la identidad sexual y la opción afectivo-sexual, también es escasa su representación, así pues destacamos aquí por una parte el material de HabitaÁfrica que es uno de los pocos que habla abiertamente del tema de la homofobia y la vulneración de algunos derechos de las mujeres. Y por otra parte, Save the Children que plasma estas situaciones de discriminación y fobias sexuales en una actividad, donde recoge el testimonio real de un joven que afirma que le llaman niña, maricón y homosexual sin razón. Y que le molestan porque juega con su mejor amigo que es una niña. Fragmento que servirá de pretexto para abrir el debate a este tipo de cuestiones dentro del aula.

### **3) Interculturalidad.**

A continuación, en la categoría de interculturalidad que es junto a las dos anteriores una de las más trabajadas, se hace necesaria una radiografía de la situación actual en cuanto a la inmigración en nuestro país se refiere y como esta se ve o no reflejada en los materiales, para continuar prestando atención al análisis sobre las identidades múltiples y cambiantes, pues es esta sub-categoría la más recurrente a lo largo de los documentos investigados, incluyendo tanto aspectos positivos como el enriquecimiento mutuo entre las diferentes culturas, como otros aspectos negativos a nuestro modo de ver como son la imposición de una cultura dominante por un lado y el etnocentrismo por otro.

Dentro del enriquecimiento mutuo, hemos dividido los hallazgos entre aquellos referentes a la lengua, donde se dan a conocer a los estudiantes los diferentes dialectos

latino-americanos y algunos conocimientos de árabe. Pero en nuestra opinión y si nos fijamos en las estadísticas sobre inmigración en nuestro país, tal vez se harían necesarios otros materiales que favorecieran el conocimiento del rumano, italiano, chino... que son aquellos colectivos que han llegado a nuestro país mayoritariamente en los últimos años y con los que los estudiantes van a tener que convivir, quizás sería interesantes algún tipo de material que les enseñara tanto a los docentes como al alumnado algunas palabras básicas como: a saludarse, dar las gracias o los buenos días, junto a ciertas nociones culturales de sus países para poder entender mejor su forma de ser y su cultura.

A la hora de hacer referencia a las religiones, han prestado atención a las tres religiones mayoritarias: la musulmana, la católica y la hindú. Y de nuevo serán ONGD sensibilizadas con el continente africano las que den a conocer el islam como: Educación sin fronteras o HabitaÁfrica mientras que Intered que es una ONGD impulsada por la Institución Teresiana deja ver en su reportaje rasgos del cristianismo. Y por último, ISCOD FETE\_UGT hace referencia al continente asiático y muestran el contraste de religiones entre los Hindus y los musulmanes de Iraq, Irán, Israel o Arabia y hablan del origen de las mismas.

En nuestra opinión desde las escuelas se debería promover este conocimiento de la pluralidad religiosa, como elemento enriquecedor, pues conocer otras religiones nos ayuda a conocer mejor otras culturas distintas a la nuestra, pero para ello sería necesario que los futuros planes de estudio abolieran definitivamente la asignatura de religión católica dentro de las escuelas públicas y dieran opción a este tipo de cuestiones aquí expuestas.

Al igual que con las religiones, las aportaciones en términos culturales que hacen las ONGD se han centrado por una parte en destacar algunos aspectos de las culturas latino americanas y por otro de profundizar un poco más en las tradiciones culturales de los países árabes. O como hacen Entreculturas y Educación sin fronteras, que exponen aportaciones teóricas sobre el concepto de cultura.

Pero de nuevo, al igual que con las lenguas, creemos que se deberían ampliar los conocimientos de otras culturas como si hace ISCOD, la ONGD asociada al sindicato de UGT, donde sus protagonistas viajan por el mundo visitando los seis continentes y dándonos a conocer las peculiaridades de cada uno de ellos.

Una vez analizados los aspectos que favorecen el reconocimiento mutuo entre las culturas, también es importante reseñar que en los materiales editados por las ONGD aún siguen quedando muestras tanto del etnocentrismo como ejemplos de la cultura dominante que señalamos a lo largo de los informes, aunque aquí preferimos quedarnos con este ejemplo de ISCOD que representa lo que en nuestra opinión deberíamos enseñar a nuestro alumnado, donde han sabido eliminar los mecanismo de exclusión social y los modelo culturales dominantes, dándole la vuelta a la mirada etnocentrica que muchas veces se tiene y poniéndose en el lugar del otro:

5. Me contaba Noaga, una niña africana, que cuando me vio por primera vez, con esa piel tan pálida, pensó que tal vez estaba desteñida o despintada. A los pocos días, cuando mi piel, por el sol, se volvió completamente roja, creyó que era hija de cangrejo, y cuando me cubrieron de cataplasmas de lodo e hierbas para aliviar las quemaduras de la insolación, llegué a sentirme como los gusanos de arena. Noaga se preguntaba:

¿Por qué su piel es blanca como las tripas del pescado?

¿Por qué no tiene nuestro precioso negro azulado?

¿Por qué su pelo no es ensortijado?

Por qué no sabe moler el grano?

¿Por qué su nariz no es como la nuestra? (Mi escuela y el mundo p.39)

La idea, es que estos materiales de E.D. propongan una escuela integradora, que eduque a los estudiantes con capacidad crítica y creativa que les prepare para observar con toda naturalidad el proceso sociocultural en el que viven, y para ello es importante que los materiales con los que se trabaje en las escuelas aboguen por el valor de la diversidad como elemento enriquecedor como han hecho ONGD como Cruz Roja o Vivienda para los sin techo.

Para que sea posible llevar a cabo este proceso educativo en el que todas las culturas gocen de la misma legitimidad, es necesario que los materiales faciliten el intercambio de experiencias, aunque tras el análisis, nos damos cuenta que no ha sido una constante en todo ellos, pero sí algunos como Educación sin fronteras, Entreculturas, Fontilles, Viviendas para los sin techo o Pau i solidaritat lo han logrado con su taller de juegos populares.

Otra de las cuestiones que reflejan los materiales, son los estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias, además de algunas actividades propuestas a raíz de ello para prevenir el racismo como la que presenta Jarit y que nos ha parecido interesante destacar, ya que en ocasiones utilizamos sin pensar expresiones tan conocidas como:

“trabajar como un negro”, “hacer el indio”... cuestiones que desde el material han querido dar a conocer sus orígenes y plantear el debate comparándolo más tarde con otros estereotipos propios de nuestro país como “ a todos los españoles les gusta el flamenco”... para concienciar al alumnado con ejemplos más cercanos a ellos.

Este tipo de actividades deberían ser comunes en todos los materiales, pues el tema de la discriminación y el racismo está muy arraigado en nuestra sociedad y el modo de eliminarlo es educando en el respeto a la diferencia y la tolerancia desde la infancia con materiales sensibles como los aquí presentados.

#### **4) Medio Ambiente**

Seguidamente, destacamos la categoría de Medio Ambiente que es otra de las temáticas abordadas por casi todos los materiales, pues se viene trabajando desde hace tiempo cuando se introdujeron los temas transversales<sup>28</sup> en el currículum oficial, fomentando actividades como el día del árbol... tratando aspectos como : la gestión de recursos (agua, luz), los modelos de producción, distribución y consumo o el tema de las 3R (Reducir, Reutilizar y Reciclar) esto no quiere decir que no se encuentren hallazgos de otras sub-categorías pero son en menor medida como los referentes a Territorio, habitabilidad, espacio urbano y rural, el cambio climático o la soberanía alimentaria.

En cuanto a los modelos de producción distribución y consumo se hace una clara distinción entre los países del Sur y los países de capitalismo más desarrollados en el Norte. Y muestran las dos versiones de la situación que se vive en estos países, por una parte la ausencia de tecnología y el trabajo manual o artesanal que se sigue reproduciendo en el Sur, mientras que por otra parte, hay países en el Norte que hacen uso de maquinaria, pesticidas y ayudas agrarias...

---

<sup>28</sup> La transversalidad, introducida como objeto de análisis y trabajo por la LOGSE (1990), permitió afrontar el debate de las denominadas "enseñanzas en valores o transversales" (1995), pero la mayoría de los enfoques transversales no fueron incorporados a las asignaturas, además de una falta de profundización, formación previa y sesgo academicista, que acabó relacionando muchas de éstas como la Educación para la Paz (EpP) y para el Desarrollo con la Historia, con la Ética, con la enseñanza de doctrina católica, con actividades de Tutoría, en actividades extraescolares como algo testimonial, o más recientemente con la Educación para la Ciudadanía en la propuesta actual de la LOE. (Antón Valero, 2011, p.13).

Por desarrollo no deberíamos entender la copia los modelos de producción y consumo del Norte que destruyen la madre tierra, contaminan... sino que el desarrollo pasa por: dar ayudas a la agricultura tradicional, fomentar los alimentos ecológicos en lugar de los transgénicos... pero una vez más, nos topamos con las grandes potencias que se benefician de estas situaciones de la producción masiva de monocultivos entre otras, como narraba la historia de *Mi amiga Illari* de la ONGD Ayuda en Acción.

Otra cuestión que observamos en algunos materiales son las 3R (Reducir, Reutilizar y Reciclar) ya que es muy cercana al alumnado y fácilmente pueden proponer actividades para sensibilizarles como Setem en el juego de Cosumorama donde realizan cuestiones que van desde las típicas sobre los colores de cada contenedor a otras que resultan más interesantes y educativas para los estudiantes como: ¿Qué comida genera más residuos y es menos sostenible con el medio ambiente? Mcmenú de Mcdonalds. Una cena de noche vieja en casa. O una cena de noche vieja en un restaurante tradicional.

Ojala y los estudiantes ante la respuesta del Mcmenú se sensibilicen y traten de ser más responsables en su consumo, aunque esto es muy complicado, pues por mucho que este tipo de materiales sensibilicen desde las escuelas, sería necesario que los medios de comunicación también educaran en esta misma línea de la E.D. cuestión que vemos muy complicada por cuestiones de intereses económico mayoritariamente. Como nos explica Giroux (1994) en su trabajo sobre estudios culturales.

Pero nuestro consejo tras la presente investigación para los docentes que hacen uso de este tipo de materiales, es siguiendo las palabras de Martínez Bonafé (2013):

...que el campo de la pedagogía crítica está privado de una dimensión ecológica consciente, mientras la escalada de los problemas medioambientales va en aumento. Incorporan ahora a aquella pedagogía revolucionaria crítica el concepto *verde*, llamando a los educadores críticos a construir propuestas educativas que interroguen la intersección entre el urbanismo, el racismo, el sexismo, la clase, el ecologismo, la economía global, entre otros temas políticos. Claro que una educación para y sobre la justicia medioambiental y ecológica supone mucho más que instruir a los niños sobre el reciclaje (...) (p.133)

Seguidamente, la sub-categoría de Territorio, habitabilidad, espacio urbano y rural, podríamos resumirla como una visión caritativa del Sur con las imágenes de los poblados que introducen algunas ONGD como: HabitaÁfrica, Fundación Dasyc o Pau i solidaritat.



Y en último lugar, señalar una cuestiones que nos han llamado la atención desde la ONGD Save the children que mediante la música intentan acercar a los estudiantes la problemática que sufre el medio ambiente, para ello han hecho uso de La Canción del Monstruo, un rap que fue compuesto en Cuba por un grupo de niños y niñas cuando trabajaron con el tema de los derechos y el medio ambiente. Además de introducir un cuento donde narran como llega la contaminación a sus aguas cuando el desarrollo les invade y deciden pararlo para tener de nuevo un medio sostenible en el que poder vivir como hacían antes.

### **5) Sostenibilidad económica y social.**

Esta categoría se queda más a nivel teórico con las aportaciones de Ayuda en Acción e Interred. Mientras que la tendencia general de los materiales es a denunciar la situación de insostenibilidad económica y social que viven los países del Sur. Y sobre todo destacan los movimientos migratorios como una de las consecuencias principales de ello tanto: Fontilles, HabitaÁfrica, Interred, Jarit y FETE UGT donde las diferentes ONGD ponen ejemplos concretos de estas situaciones. Materiales que hoy en día se podrían utilizar en las aulas para explicar al alumnado con relatos muy personales como viven los refugiados en situaciones similares a la actual crisis migratoria que está viviendo Europa.

Luego hay otras ONGD que aportan ideas de nuevos modelos de producción más sostenibles como: los microcréditos de HabitaÁfrica, las cooperativas de Intermón Oxfam, el comercio justo y el consumo responsable de Jóvenes y Desarrollo o la cooperación al desarrollo de la que habla FETE-UGT. Y por último, los materiales en general dan una visión euro-céntrica que se puede apreciar a lo largo de las ilustraciones donde representan el mapa-mundi cuya imagen central es España o el continente Europeo aunque el material cuente la historia de una niña Peruana como en el caso de Ayuda en Acción. Es sorprendente este enfoque entre organizaciones y proyectos de intervención cultural y educativa que, en sus declaraciones y preámbulos indican posiciones superadoras de este eurocentrismo. Aspecto que refuerza nuestro interés por el análisis discursivo y didáctico de los dispositivos que concretan el proyecto de acción de una ONGD.

## 6) Cultura de paz

En esta última categoría, destacar que son reiterativas las actividades en pequeños grupo por parte de las ONGD con señas de identidad diversas, desde la Fundación Dasyc que es más tradicional hasta Cruz Roja que parece algo más progresistas. Otro tipo de tareas que han utilizado los distintos materiales, son las denominadas de Roll-playing, donde el alumnado se pondrá en el lugar de otra persona y compartirá distintas situaciones que le harán vivir una realidad tal vez muy diferente a la suya y podrán así valorar más la “suerte” que tienen de vivir en el Norte, tener derecho a una educación y sanidad pública... Un ejemplo práctico de ello, lo encontramos en Setem que ha seleccionado algunas tareas dentro de su juego, en concreto, la referente al apartado de textil, donde tienen que interpretar, con teatro, una maquila (con una situación de trabajo infantil, malas condiciones laborales).

A nuestro modo de ver estas actividades de roll-playing son un buen recurso pedagógico poco utilizado por los libros de texto tradicionales y que este otro tipo de materiales también debería haber utilizado en más ocasiones.

Nuestra intención con estas sub-categorías, es ver como gestionan las situaciones de conflicto las distintas ONGD y mediante que tipo de tareas pretenden ayudarles a desarrollar ciertas habilidades como el diálogo, el consenso... todas ellas muy valiosas en su futuro desarrollo tanto a nivel personal como sujetos activos, ciudadanos partícipes de la vida política en primer lugar en la escuela y posteriormente en su barrio...

Por otra parte, las actividades cooperativas también se han utilizado en escasas ocasiones, siendo estas propias de una perspectiva crítico-dialógica a la cual deberían adscribirse todas aquellas ONGD que trabajen la E.D. desde la quinta generación.

Y por último, resaltar las ausencias de algún tipo de tareas concretas como: las actividades por pares o actividades de aprendizaje servicio. En realidad, en lo referente a las actividades por pares, la propuesta de algunos materiales como los de Educación Sin Fronteras, va más encaminada al trabajo por parejas, que no con pares, donde no implica que exista entre ellos la función del mentor que asesora al otro como se puede comprobar en algunas de las tareas que hemos seleccionado en los informes de Educación sin Fronteras o Save the children.

Así mismo, sería muy interesante desde nuestro punto de vista, incluir actividades de aprendizaje-servicio en las que los estudiantes se involucraran en realizar algunos servicios a la comunidad pero los materiales no lo ha visto de este modo.

### **6.1.2.- El enfoque pedagógico y didáctico implícito en el material editado.**

A continuación, examinaremos el enfoque pedagógico y didáctico implícito en el material editado. ¿Desde qué pedagogía, con qué enfoque curricular se diseñan y desarrollan las propuestas educativas de Educación para el Desarrollo, cuando se ponen en forma de material didáctico?

Uno de los datos que resalta a primera vista, es que aquellas ONGD cuya organización está avalada por una orden religiosa, ya sea Fontilles y su humanismo cristiano, DasyC que es de inspiración cristiana, Manos Unidas que pertenece a la Iglesia Católica, SETEM a las Escolapias, o Viviendas sin techo cuya contraparte pertenece a la “corporación hogar de Cristo” e Interred que nace la Institución Teresiana. Su filosofía y modo de actuar o sensibilizar pasa por una concreción del desarrollo curricular anclada en la Perspectiva Técnica/positivista, cuyo modelo de enseñanza/aprendizaje es directivo, ya que se centra en la instrucción.

Los estudiantes en este caso, son sujetos pasivos que utilizan sus estrategias de conocimiento dirigidas a la repetición y la memorización para efectuar las actividades propuestas en el cuaderno del alumno, donde se legitima una forma de conocimiento centrada en la información que ofrece el propio material, o alternativamente, la que ofrece el profesor, el cual goza de la autoridad total en el tratamiento del contenido curricular. En cuanto a la Estructura y estilo de tareas, estas se resuelven básicamente a través de la consulta del propio material.

Lo que nos resulta sorprendente es que aún hoy se sigan editando materiales en esta línea pedagógica que nada tiene que ver con los tiempos en los que vivimos y las habilidades que deberían desarrollar los estudiantes para adaptarse a su vida real futura.

Otros de estos materiales dan un paso más hacia la Perspectiva Práctica/Deliberadora, donde se promueven actividades de reflexión crítica y el modelo de enseñanza/aprendizaje es más activo y manipulativo. Con tareas motivadoras que despiertan el interés del estudiante y fomentan estrategias de conocimiento dirigidas a la comprensión del análisis no centradas exclusivamente en el uso del lápiz y el papel.

Entreculturas y Jóvenes y Desarrollo, respaldadas por los Jesuitas y las Salesianas respectivamente, se podría decir que son una excepción, ya que cuentan con un equipo técnico que aboga por una Perspectiva Socio crítica /crítico-dialógica, cuyo modelo de enseñanza/aprendizaje va dirigido a la comprensión. Como también ocurre en aquellos otros materiales sufragados por los sindicatos educativos en nuestro país CC.OO y FETE-UGT u otro tipo de instituciones privadas, laicas e independientes... como recogemos en los informes.

Este tipo de materiales lo que promueve son sujetos que aprenden unos de otros. Despertando en el alumno intereses que van más allá de la resolución técnica de las tareas académicas propuestas, permitiendo la opcionalidad en el tratamiento cultural, adecuándose a las posibilidades, necesidades e intereses del alumnado.

En este tipo de proyectos, el educador se encuentra al mismo nivel que los alumnos, es un maestro intelectual comprometido (un creador de currículum capaz de analizar el entorno y adecuar las necesidades de sus alumnos al currículum). Otra característica de esta perspectiva es que sugiere tareas profesionales no dependientes del propio material. Proponiendo competencias docentes relacionadas con la investigación, la manipulación, la orientación metodológica y la búsqueda de nuevas fuentes de información. Siendo el rol del maestro en estos casos, el de un dinamizador cultural, o coordinador e impulsor de las experiencias de aprendizaje que relacionan al estudiante con el entorno.

Además, promueve un alto porcentaje de tareas que deberán realizarse en equipo, vinculadas con actitudes, hábitos, normas y valores de desarrollo personal y comunitario o social, para valorar a las personas de culturas diferentes a la nuestra, considerándolas iguales a nosotros en lo esencial, entendiendo que todos somos diferentes y que esta diversidad nos enriquece a todos.

En esta línea deberían ir las directrices pedagógicas de una nueva ley educativa que sustituya a la actual LOMCE que de mayor libertad a los docentes de trabajar con sus propios materiales, con pedagogías innovadoras y en la línea de la E.D de carácter emancipador (esa corriente de 6º generación de la que se habló en el IV congreso de Educación para el Desarrollo).

### **6.1.3.- Cómo se concretan esas propuestas educativas relacionadas con las diferentes etapas del discurso de la E.D.**

Y por último, para resolver la cuestión de cómo se concretan esas propuestas educativas relacionadas con las diferentes etapas del discurso de la E.D., hay que decir, que esta categoría está íntimamente relacionada con la anterior, pues todos aquellos proyectos que trabajan desde la perspectiva positivista o práctica, se enmarcan dentro de las generaciones de la E.D. de la una a la cuatro. Comenzando por la fase caritativa-asistencial. Más tarde dando lugar a la E.D desarrollista, o ya en la década de los setenta entendiendo la E.D. como una educación crítica o solidaria, incluso en la cuarta generación con la E.D humano y sostenible, pero sin llegar a modelos de quinta generación donde se promueve la E.D para la ciudadanía global.

Tras la revisión de los 19 materiales editados desde el años 2000 al 2011 año el que hicimos la recogida y selección de los mismos. Nos llama la atención que siendo todos ellos posteriores a la década de los 90 donde ya se comenzaba a hablar de la quinta generación, se sigan editando materiales como los de Fontilles, Manos Unidas, o las Fundaciones Dasyc y Mainel para sensibilizar a los estudiantes en las aulas que aún reflejen características más propias de la primera a la cuarta generación. Mientras que serán los materiales que promueven la perspectiva crítica dialógica los que atiendan a los valores propios de una E.D. para la Ciudadanía global, es decir lo que se clasificaría como materiales de quinta generación, entre los que destacamos los proyectos de ONGD como: Cruz Roja, Fundación Ipade, Pau i solidaritat, Educación sin Fronteras, Entreculturas, HabitaÁfrica, ISCOD FETE\_UGT, Jarit, Jóvenes y Desarrollo, Fundación Pau i Solidaritat o Save the children.

Ante dicha situación vemos complicado que en el corto plazo se editen materiales en la línea de la sexta generación donde se fomente un enfoque emancipador de lo educativo y esa forma de mirar el mundo desde el dialogo, el descubrimiento y el conocimiento permanente como se apuntaba en el IV Congreso de E.D. organizado por HEGOA. Si a día de hoy los textos existentes no cumplen ni los objetivos propuestos por la quinta generación.

Con todo ello nos atrevemos aquí a esbozar lo que serían las Proyecciones sociales y pedagógicas futuras.

## **6.2.- Proyecciones sociales y pedagógicas futuras.**

Una vez realizado el recorrido por los materiales curriculares editados por las ONGD analizadas, pretendemos por un lado, y muy modestamente, aportar a la comunidad científica y académica de la Didáctica, elementos teóricos y prácticos propios de este campo, que podrían servir de apoyo a las decisiones político-administrativas-educativas futuras. Pero sin olvidar, por otro lado, nuestra contribución a que compañeros y compañeras de profesión en las aulas puedan beneficiarse de aquellas aportaciones que hayan podido Surgir en esta tesis.

### **6.2.1.- Formación de profesorado (inicial y continua).**

Lo primero que pensamos tras los resultados de la investigación, es que se hacen necesarios cambios en la formación de los docentes, pues al igual que la sociedad cambia y evoluciona tanto a nivel social como cultural, esto se debería ver reflejado en la formación del profesorado pero no en la línea que lo están haciendo desde las políticas neoconservadoras y neoliberales que reconducen las titulaciones universitarias incluida la de magisterio hacia la lógica y los intereses del mercado, como expone Martínez Bonafé (2006):

No creo, sin embargo, que debamos restringir el debate a las directrices de la ANECA y las inspiraciones y pautas marcadas por el Proyecto Tuning. La reforma de las titulaciones puede ser una nueva oportunidad para profundizar el debate sobre el Magisterio hacia las cuestiones de raíz, o por el contrario, quedarnos en la superficie más formal y administrativista de la formación de profesores. Es decir, más de lo mismo.

Desde mi punto de vista lo que hay detrás y en el fondo del debate sobre la formación del profesorado es una teoría del sujeto y una teoría del conocimiento, y una teoría de la relación entre ambos. Pero esto es también decir una teoría del poder, pues cómo se gobierna el razonamiento sobre esa relación entre sujeto y conocimiento tiene mucho que ver con el campo de las relaciones sociales. (p.3)

De ahí nuestra propuesta de hacer conocedores a los futuros docentes de esta potente red de ONGD que viene editando materiales y recursos para contribuir al currículum escolar con los contenidos y valores propios de la Educación para el Desarrollo y que está al alcance de ellos en la red. Y fomentar su uso desde asignaturas como: Diseño y evaluación de materiales didácticos (Planificación y Desarrollo de la Formación), que se vienen impartiendo tanto en la Universidad de Santiago como en Valencia desde hace algunos años. Una de las pocas asignatura desde nuestro punto de vista que subsanan esa insuficiente formación inicial que deberán suplir los docentes

con su práctica y con la búsqueda de otro saber, de la investigación... para la cual muchos de ellos no están preparados pues la formación inicial no tiene esta orientación.

Pues las prácticas políticas, los maestros comprometidos y “militantes” que tienen adscripción a determinadas banderas pedagógicas, no interesan a las administraciones públicas que son las que diseñan los planes de estudios desde los cuales se pretende seguir imponiendo una “formación para la sumisión”, pero para nosotros enseñar no es transferir conocimientos, contenidos... Si no, que un maestro, debería a lo largo de su formación adquirir la voluntad de seguir aprendiendo a ser maestro una vez terminada su formación y durante su proceso de práctica docente, lo que entendemos como una “formación para la autonomía” en palabras de Martínez Bonafé (2006).

Asimismo, sería interesante que desde los CEFIRES se ofertara formación en E.D. para todas aquellas personas que no la han cursado durante la carrera universitaria, proporcionándoles las herramientas necesarias para analizar los textos que seleccionan a la hora de trabajar en el aula y dándoles a conocer la riqueza de materiales existentes a su alcance editados por las ONGD, entendiendo esta formación como una propuesta formativa para la emancipación, como se hacía antiguamente en los CEPs, con la realización de proyectos colaborativos, grupos de trabajo y jornadas de intercambio y cooperación, o como se puede comprobar en muchas de las experiencias de los Movimientos de Renovación Pedagógica, que deberían ser rescatadas y tomadas en cuenta en la formación docente.

En esta misma línea, nosotros pensamos que son muy importantes la creación de campos de experiencias donde los maestros puedan compartir sus vivencias con otros iguales y enriquecerse conjuntamente de este proceso de seguir aprendiendo juntos, que en ocasiones se echan en falta en la oferta formativa de los docentes más centrada en los últimos años en las T.I.C., en el manejo de pizarras digitales, creación de blogs... cuestiones estas que también son necesarias para adaptarnos a los nuevos tiempos, pero sin olvidar formarnos en las grandes pedagogías renovadoras del siglo pasado, por ejemplo las pedagogías de Freinet, Freire...

Tras nuestras sugerencias formativas, también hemos dedicado aquí un espacio para dar algunos consejos sencillos a las ONGD que han editado los materiales analizados en esta investigación.

### 6.2.2.- ONGD.

Nuestras recomendaciones a las ONGD tienen su fundamento teórico en el IV Congreso de Educación para el Desarrollo. *Cambiar la educación para cambiar el mundo...! Por una acción educativa emancipadora!*, del cual recogemos diferentes ideas de las allí expuestas en el Monográfico 1. *Defensa de la educación pública*.

En primer lugar, destacar uno de los elementos claves del debate que fue la apuesta por un currículum alternativo: en contenidos, materiales, metodología, formas de evaluar, basado en los derechos humanos. Donde nosotros creemos que entran los materiales editados por las ONGD como parte de esos materiales innovadores y alternativos, aunque con algunas sugerencias, ya que creemos que nuestro análisis les puede servir a las ONGD a modo de feedback para mejorar todas aquellas cuestiones que planteamos. Además que todas aquellas organizaciones que aún no lo estaban haciendo, que experimenten con sus proyectos en un aula y acepten las propuestas de los docentes que los utilicen antes de hacer su versión final de los mismos previa a su edición.

En segundo lugar, se pretende favorecer y dar mayor importancia a la educación emocional, cuestión esta que hasta ahora los libros de texto tradicionales no habían tenido muy en cuenta. En nuestra opinión, los materiales editados por las ONGD se podrían utilizar para sensibilizar en emociones como la empatía al ponerse en el lugar de esos otros estudiantes del Sur, la tristeza al reconocer las dificultades por la que pasan niños de la misma edad que los beneficiarios de los materiales o la alegría al empoderarles a manifestarse y realizar protestas por aquellos derechos que creen se les está negando. Este podría ser un punto fuerte a la hora de revisar y reeditar algunos materiales que incorporasen actividades en esta línea educativa.

Pues se reconoce que la E.D. puede tener objetivos parecidos a la educación formal y las ONGD podrían trabajar más de cerca con los centros educativos públicos como hasta ahora venían haciendo algunas de ellas con centros concertados y privados generalmente (por su carácter religioso).

En tercer lugar, es muy importante la creación o seguimiento de experiencias, mediante grupos de trabajo auto-gestionados, como los que ya existen en algunas escuelas libres que siguen la estrategia de no utilizar libros de texto, sino otros materiales como comentaremos a continuación al hablar de la práctica docente,



compartiendo algunas de mis propias experiencias como maestra en las aulas estos últimos años al tiempo que escribía esta tesis.

A esto hay que sumarle la necesidad de insertar más una metodología cooperativa que se vea reflejada en el tipo de actividades planteadas en los materiales, para que los estudiantes luego sepan trasladar este modo de trabajar a su vida adulta.

Y sobre todo, introducir más cuestiones relacionadas con la incidencia política, objetivo este que no todos los materiales “supuestamente” enmarcados en la quinta generación de la E.D analizados en esta investigación han abordado.

### 6.2.3.- Práctica docente.

Lo que pretendemos con la presente investigación, es suscitar nuevas preguntas de investigación, que generen inquietudes entre los educadores y que les animen a abrir su campo de visión... Creemos que hay algunos de los materiales analizados que tienen una cantidad de recursos interesantes que se pueden incluir en los currículum de las aulas en diferentes asignaturas. Como he hecho yo en estos cinco años en los que además de escribir esta tesis doctoral he seguido trabajando como maestra en las aulas en diferentes centros educativos desde un C.R.A. un centro rural agrupado de tres poblaciones diferentes hasta un C.A.E.S. un centro de atención educativa singular situado en un barrio de acción preferente. Es posible innovar y salirse del libro de texto, solo es necesario querer aventurarse en esta maravillosa tarea de enseñar.

La idea de esta tesis como se puede leer líneas más arriba, es no solo aportar elementos teóricos y prácticos propios de este campo, sino que nuestra contribución pueda servirle a compañeros y compañeras de profesión en las aulas en su día a día, que les haga repensar la educación y su propia práctica docente.

Algunas muestras de ello, son las que señalamos a continuación. Por ejemplo, aquellos aspectos relacionados con la categoría de sostenibilidad económica y social se pueden trabajar desde el área de conocimiento del medio o ciencias sociales, dando a conocer a los estudiantes los mapas de Peter...

O como ya se viene haciendo, utilizar materiales específicos para días señalados como: “*Juntos por los derechos*” de Save the children para el día de los derechos del niño, o “*Mi escuela y el mundo*” de FETE\_UGT para trabajar el empoderamiento femenino en el día de la mujer trabajadora. O la Guía de “*África cuenta*” de HabitaÁfrica desde la asignatura de música para conocer los ritmos africanos y

fomentar el intercambio intercultural. O el material de Jóvenes y Desarrollo: *Aprendiendo a ser ciudadano*, para trabajar algunas actividades sobre consumo responsable el día del árbol.

O dedicar una sesión de tutoría, que ya ha desaparecido del horario oficial de muchos centros educativos, para realizar una sesión con alumnos de 6º de primaria, como hice yo en el curso (2011-2012) para hablarles del día del trabajo, utilizando el libro de: *La carretilla azul*. Un cuento de Interred, basado en los Derechos humanos (El derecho a la educación) y el Trabajo infantil, ya que narra la historia de unos niños que antes de ir a la escuela van a trabajar recogiendo chatarra con su carretilla.



(La Carretilla azul)

Son numerosas las opciones que se le pueden ocurrir a un docente investigador y comprometido que tenga entre sus manos estos materiales, nosotros tan solo hemos esbozado algunas de ellas.

Otra alternativa sería que los docentes creasen sus propios materiales adecuados a las nuevas exigencias sociales haciendo uso de todo aquello que les resulte interesante de estos materiales, de los libros de texto tradicionales...siempre teniendo en cuenta las limitaciones con la que se pueden encontrar.

Un ejemplo de ello, fue la utilización de los materiales: *Un mundo de cuentos. ¿Me lo cuentas otra vez?* .Otro material que llegó a mis manos en la búsqueda de los materiales de las ONGD para esta investigación. Y que utilicé como pretexto para la creación de la programación de la asignatura de “Atención educativa” (Alternativa a la religión católica) durante el curso escolar 2012-2013, con un grupo de alumnos de 1º de primaria. Utilizábamos sus historias en la asamblea por las mañanas yo contaba la historia que luego daba pie a reflexionar sobre determinados valores como la amistad, la solidaridad... y también servía para motivar a aquellos estudiantes que les costaba más

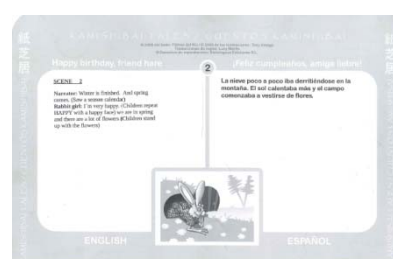
la lecto-escritura para que poco a poco se sintieran cómodo y quisieran leer para sus compañeros o escribir en los cuentos colectivos que realizábamos después de leer las historias.



(Un mundo de cuentos. ¿Me lo cuentas otra vez?)

Aquí podemos incorporar también mi propia experiencia con los Talleres/Obradoiros de elaboración de materiales, presentados en el V y VI Seminario-obradoiro internacional de avaliación de materiais didácticos. En Galicia con la presentación: “Experiencias prácticas relacionadas con el análisis y diseño de materiales didácticos editados por las ONGD” donde se dan a conocer algunos de estos materiales y como se pueden adaptar para ser utilizados en las aulas.

Un ejemplo de ellos es la adaptación de la obra de teatro al inglés titulada: *¿Feliz cumpleaños amiga liebre!*, un material de Intered, que sirvió para realizar una actividad de Aprendizaje Servicio entre niños de infantil y 6º de primaria, donde estos últimos hicieron una representación teatral para los más pequeños.



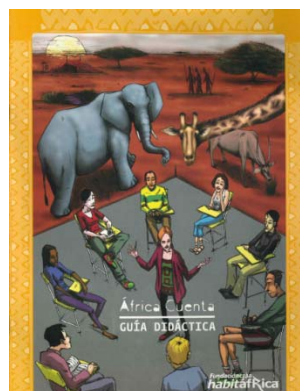
(¿Feliz cumpleaños amiga liebre!)

O la experiencia de contar en una aula con una técnica de la ONGD Fontilles que realizó talleres de sensibilización con los alumnos de 6º de primaria a raíz del trabajo previo con el material de *Un plato de sopa para el doctor Tatú* que se hizo desde el área de conocimiento del medio. Donde los alumnos debía de ponerse en el lugar de otros niños de su edad en una actividad de roll-playing para cual se les daba una cantidad de dinero dependiendo de si pertenecían a un país del Sur o del Norte y con ella debía de realizar la compra y luego crear un debate con los compañeros para comentar como se habían sentido.



(*Un plato de sopa para el Dr. Tatú*)

Además, a raíz de este Obradoiro en Febrero de 2015, seguí colaborando con Patricia, una maestra gallega con alumnos marroquíes que llegaban a su escuela sin hablar el idioma y con los que realizaban talleres tanto con ellos como con sus madres, y le fue de gran ayuda la información que le facilité sobre el mundo musulmán que ofrecen algunos materiales como: *Siente el Magreb* de Jarit, *Carpetas de interculturalidad* de Educación sin fronteras o *África cuenta* de HabitaÁfrica.



(*África cuenta* y *Carpetas de interculturalidad*)

Otra sugerencia, es que con las nuevas propuestas educativas de la jornada continua y la aparición de los talleres formativos por las tardes, las ONGD encontraría una nueva vía de incorporación y participación en las escuelas realizando actividades de sensibilización con estos materiales entre los estudiantes. Como ya hemos comentado, esto no son más que algunas sugerencias.

### **6.3.- Investigaciones futuras.**

Después de esta investigación, y de las recomendaciones del el IV Congreso de Educación para el Desarrollo. Cambiar la educación para cambiar el mundo...! Por una acción educativa emancipadora!, donde se demanda mapear las experiencias educativas y las buenas prácticas que funcionen. Sería interesante, realizar otra investigación donde pudiéramos analizar como un grupo de docentes ponen en marcha proyectos con materiales editados por las ONGD tras asistir a un seminario en un CEFIRE o en un congreso de evaluación de materiales, o después de cursar la asignatura de Diseño y evaluación de materiales didácticos (Planificación y Desarrollo de la Formación).

Investigaciones como estas que luchan contra la mercantilización, que se reapropian de políticas y militan ciertas pedagogías, aumentando así los vínculos entre los movimientos de renovación pedagógica, los movimientos sociales, las ONGD y la Universidad, son necesarias si creemos que la educación pública de calidad puede llegar a ser una realidad y no quedarse en una **UTOPIÍA.**

## BIBLIOGRAFÍA

---

### NOTA:

La bibliografía se adaptará a las normas APA, basadas en la publicación del manual the American Psychological Association (6th ed., 2nd printing). (2010). Washington, DC: American Psychological Association. A excepción de los nombres de los autores o autoras que aparecerán escritos en su totalidad con objeto de identificar el género.

- Antón Valero, José Antonio (2011, julio). *La educación como espacio crítico de la vida social. Desafíos de un enfoque educativo desde los movimientos sociales*. Ponencia presentada en IV Congreso de Educación para el Desarrollo. Cambiar la educación para cambiar el mundo...! Por una acción educativa emancipadora!
- Alves, Marlucy y Martínez Bonafé, Jaume. (2009). El currículo: Presencias y Ausencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 84-88.
- Apple, Michael. (1995). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Area, Manuel. (2004). *Los medios y las técnicas en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Argibay, Miguel. Y Celorio, Gema. (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Asociación de enseñantes con Gitanos. (2004). El tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto. *Boletín del centro de documentación*, 23, 3-30.
- Asociación Profesional de Cooperantes (2013). Comunicado de la APC con motivo de la semana de la cooperación 2013. Disponible en: <http://cooperantes.net/category/apc/page/2/>
- Autoría compartida. (2002). Una semana sin libros de texto. *Cuadernos de pedagogía*, 314,26-29.
- Autoría compartida. (2006) Un material hecho a medida. *Cuadernos de pedagogía*, 353,40-4
- Balbuena, Patricia. (2003). Globalización, migración y derechos humanos. *Revista Aportes Andinos*, 7,1-5. Disponible en: <http://www.uasb.edu.ec/padh>
- Bardin, Laurence. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Bauman, Zigmunt. (2001) *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de cultura económica.
- Beck, Ulrich. (2001). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.

- Besalú, Xavier. Coord. (2007). *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona: Wolters Kluwer España, S.A.
- Besalú, Xavier. (2002). Un currículum intercultural. Diversidad cultural y educación. *Síntesis, s/f*, 43-72.
- Blanco García, Nieves y Arnaus i Morral, Remei. (2011). Ser una maestra hoy. *Cuadernos de pedagogía*, 415, 48-51.
- Boni, Alejandra. (2006). La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano. En Boni, Alejandra. y Pérez Foguet, Agustí. (Eds.), *La Construcción de la Ciudadanía Global* (p. 41-51). Barcelona : Intermón-Oxfam; ISF.
- Bravo Jáuregui, Luis. (1994). Análisis de discursos. Pueblos indígenas, ambiente, educación rural, fronteras y el Amazonas venezolano en los discursos de los ministros de educación a partir de 1958. *Pedagogía*, 9, 58-67.
- Cabero, Julio. (1992). Análisis, selección y evaluación de medios didácticos. *Curriculum*, 4, 25-40.
- Carr, Wilfred. (2013). Becoming Critical hoy. *Traducción del original en inglés*: Reis Baello Vidal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, 35-43
- Castells, Manuel. (1998). *Movimientos sociales urbanos*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Castro Rodríguez, M<sup>a</sup> Montserrat. Rodríguez Rodríguez, Xesús. y Zapico Barbeito, M<sup>a</sup> Helena. (2013). *Materiais didácticos e experiencias educativas innovadoras*. A Coruña: Toxosoutos, S. L.
- Cavada, Miguel. Y Aguilar, José Víctor. (1999). *10 plagas de la globalización neoliberal*. San Salvador: Equipo Maíz.
- CCOO-Enseñanza/ FELGTB/COGAM (2007). *25 cuestiones sobre la orientación sexual*. Madrid: COGAM
- Celorio, Gema y López de Munain, Alicia (coord.) (2007). *Educación para el desarrollo en Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- Chamizo de la Rubia, José. (2002). Integración Educativa de las minorías culturales. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 15-30.
- Chomsky, Noam. (2001). Controlar nuestras vidas. *Observatorio Social de América Latina*, 3, 15-21.
- Chomsky, Noam. (2001). *Perspectivas sobre el poder*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Coffey, Amanda. y Atkinson, Paul. Eva Zimmermann (tr) (2005). *Encontrar el sentido a los datos*. Universidad de Alicante: Servicio de publicaciones.
- COGAM (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Colectivo IOE (2000). *La inmigración extranjera en España, 2000*. Disponible en internet: [http://www.aulaintercultural.org/article.php?id\\_article=359](http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=359).
- Convenio Marco de las NN.UU. (1992). *Cambio climático*. Disponible en: [https://unfccc.int/files/essential\\_background/background\\_publications\\_htmlpdf/application/pdf/convsp.pdf](https://unfccc.int/files/essential_background/background_publications_htmlpdf/application/pdf/convsp.pdf)

- Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (2000). *Una mirada hacia el futuro: panorama actual y desafíos de la Educación para el Desarrollo*. Madrid. Pino, Ester. De la Fuente, Chus. Ferrándiz, José Luis. Gago, Ángela.
- Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo, España (2005) *Educación para el Desarrollo una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid: CONGDE.
- Costa, Marisa Vorraber (2001, noviembre). *O Diálogo entre a Ciência e o Mundo -Uma Agenda para Jovens Pesquisadores e Pesquisadoras*. Ponencia presentada en 11º Seminário de Iniciação Científica e Prêmio UFF Vasconcelos Torres de Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense. Disponible en: [http://www.ufrgs.br/neccso/downloads\\_pesquisadores.htm](http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm).
- Creaser Cultura de Paz (2014). *Propuesta Educativa CreeSer y la Paz*. Disponible en: <http://www.creaser.org.mx/propuesta.html>
- De Beaugrande, Robert. (1993): 'Register' in discourse studies. En M. Ghadessy (ed.), *Register Analysis. Theory and Practice*. Londres: Pinter Publisher.
- De Castro Calvo, Ana. (2008). *El discurso pedagógico en Harry Potter*. Universidad de Valencia. Director: Jaume Martínez Bonafé.
- Díez Rodríguez, Ángeles. (2009). Organizaciones no-gubernamentales: *Las ONGs en el marco del nuevo orden mundial*. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/O/ongs.htm>.
- Dubois Migola, Alfonso. (2009). Redistribución de la riqueza. En UNESCO *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (pp.52-55) .Bilbao: UNESCO Etxea.
- Ecologistas en Acción (2006). *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. Madrid: Ecologistas en Acción.
- Entrepueblos (2000). *Exposición entender el mundo global desde la solidaridad. Textos y guía didáctica*. Alicante: Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Relaciones Instituciones e Internacionales. Oficina de Cooperación Internacional al Desarrollo.
- Espín López, Julia Victoria. (2003). Análise de materiais educativos dende a perspectiva non sexita. En Rodríguez Rodríguez, Jesús. Coord. *Materiais curriculares e diversidade sociocultural* (pp.113-130). Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas S.A.
- Esplugues Cebrián, Marta. (2010). *La inmigración y las culturas latinoamericanas en los libros de texto españoles: un estudio cultural y pedagógico*. D.E.A. defendido en la Universidad de Valencia. Director: Jaume Martínez Bonafé.
- Esplugues Cebrián, Marta; Álvarez Cuba, Judith; de Castro Calvo, Ana; Carvalho de Sousa, Alexandra y Cervero, Mar Estrela. (2013, junio). *Colectivizando Experiencias desde el diálogo: Grupo de estudios para la realización de investigaciones y tesis doctorales*. Ponencia presentada en las III Jornadas sobre la Relación pedagógica en la Universidad, Madrid, España.
- Fariña Tojo, José. (2009). Urbanización y ordenación del territorio. En UNESCO *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (p.72-75) .Bilbao, UNESCO Etxea.



- Fernández Alcalá del Olmo, M<sup>a</sup> José. (2011). Una visión de la educación ambiental a través de materiales curriculares: Análisis de contenido. *Docencia e investigación*, 2, s/n. Málaga: Universidad de Málaga. Disponible en: <http://www.uclm.es/variros/revistas/docenciaeinvestigación/numero2/mariajosefernandez.asp>
- Fernández Núñez, Lissette. (2006) ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí de recerca*. Octubre, s/n.
- Fischman, Gustavo E. (2014). Qualitative Inquiry in an Age of Educationalese. *EPAA*. 22, 1-19.
- Foucault (1971; 1979). citado en Van Dijk, Teun. A. (2000b). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michael. (1995). *La pasión*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Freinet, Celestin. (1976). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México: Ed. Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1970). *La Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo. (2005). *La educación en la ciudad*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo. (2006). *Sendes de Freire*. Xàtiva: Edicions del Crec i Denes Editorial.
- Fueyo Gutiérrez, Aquilina. Y Fernández del Castro, José Ignacio. (2012). Hacer visible lo cotidiano a través del cine: la perspectiva del género en la Educación para el Desarrollo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 15, 2, 123-130.
- Fundación IPADE. Universidad Complutense de Madrid (2004). *Decálogo para la integración del medio ambiente en la cooperación al desarrollo*. Madrid: IPADE
- Fundación IPADE. Universidad Complutense de Madrid (2004). *Únete. Los objetivos de desarrollo del milenio*. Madrid: IPADE.
- Fundación IPADE Universidad Complutense de Madrid (2008). *Pobreza, mujeres y medio ambiente*. Madrid: IPADE.
- Fundación IPADE Universidad Complutense de Madrid (2010). *Lucha contra la desertificación y la pobreza*. Madrid: IPADE.
- Galeano, Eduardo. (2002). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Galindo Cáceres, Jesús. Coord. (1998): *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- García Roca, Joaquín. (2010). *La teología de la liberación: Orígenes y características, en Teologías del Tercer Mundo*. Madrid: PPC Fundación SM.
- Gimeno Sacristán, José. (1991). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.

- Gimeno Sacristán, José. (1993). Currículum y diversidad cultural. *Educación y Sociedad*. 11, 127-153.
- Gimeno Sacristán, José. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José. (2009). Grandeza y miseria del libro de texto. En Rodríguez y Rodríguez, Jesús. Horsley, Mike y V. Knudsen, Susanne. *International Conference on Textbooks and Educational Media* (pp.19-30). Santiago de Compostela: IARTEM.
- Giroux, Henry A. (1992). *Teoría y Resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry A. (1994). Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. *Harvard Educational Review* 64,3, 278-308.
- Giroux, Henry A. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós educador.
- Giroux, Henry A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Giroux, Henry A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrorto.
- Giroux, Henry. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Ed. Siglo XXI.
- Gómez González, Francisco Javier; Domenech Llorente, Esther & Carracedo Bustamante, María (2012). Propuesta metodológica para hacer un diagnóstico de la Educación para el Desarrollo. *REIFOP*, 15, 2.
- González Gil, Teresa. y Cano Arana, Alejandra. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y procesos de codificación (II). *Nure investigación*, 45, 1-10.
- Grupo de estudios en desarrollo, cooperación y ética. Universidad Politécnica de Valencia (2011). *Marco teórico para la exploración de conceptos e implicaciones de la incorporación del Enfoque Basado en Derechos en las organizaciones de cooperación al desarrollo y acción social*. Valencia: Belda, Sergio; Boni, Alejandra y Peris, Jordi.
- Gutiérrez, María Paz. Y López Freitas, Ana. (2014). Educar para el consumo, educar para el desarrollo. *La Revista Gallega de Educación*, 58,10.
- Habermas, Jurgen. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- HEGOA (2006). ACTAS. Conclusiones III Congreso de E.D. *La educación transformadora ante los desafíos de la globalización* Vitoria-Gasteiz. Disponible en: [http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/26554/HEGOA\\_congreso\\_SP-ISF-UPC.pdf?sequence=1](http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/26554/HEGOA_congreso_SP-ISF-UPC.pdf?sequence=1)
- HEGOA (2014). ACTAS. *Cambiar la Educación para cambiar el mundo... Por una acción educativa emancipadora!* Vitoria-Gasteiz: Lankopi, S.A.
- HEGOA Y ACSUR-Las Segovias (2010). *Abriendo la mirada a la interculturalidad. Pueblos indígenas. Soberanía alimentaria. Educación para la paz*. BILBAO: HEGO A Y ACSUR-Las Segovias

- Ibabe Lujambio, Arantza. (2009). Biodiversidad. En UNESCO *.Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (pp.20-23). Bilbao: UNESCO Etxea.
- Ibañez, José Emiliano. (2014, Octubre). *Escuela pública, movimientos sociales y educación transformadora: restricciones y desbordamientos. Ponencia presentada en el IV Congreso de Educación para el Desarrollo*. Cambiar la educación para cambiar el mundo...! Por una acción educativa emancipadora!
- Iglesias Fernández, José. Y Busqueta, Josep Manel. (2001). *Todo sobre la Renta Básica. Introducción a los principios, conceptos, teorías y argumentos*. Disponible en: <http://rentabasica.net/Todo,RB,Parte,I.html>
- Informe Sobre Desarrollo Humano. (2010). Disponible en: <http://hdr.undp.org/es/estadisticas/ipm/>
- Informe Sobre Desarrollo Humano. (2014). Disponible en: <http://hdr14-summary-es>
- Jordán, José Antonio. (coord.); E. Castilla y Cristian Pinto (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: UOC.
- KEMMIS, Stephen. (1999-00). Aspiraciones emancipadoras en la era posmoderna. *Kikiriki*, 55/56,14-34.
- Krippendorff, Klaus. (1990). *Método y análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós comunicación.
- LOE Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Ley Orgánica de Educación.
- MAEC (2001). Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004. Madrid: Secretaria de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica. Dirección General de Planificación y Evaluación de políticas para el Desarrollo.
- MAEC (2005-8). Plan Director de la Cooperación Española. Recuperado en internet: <http://fcongd.org/DOCUMENTOS/plan2005.pdf>
- MAEC (2009a). Plan Director de la Cooperación Española 2009-2001 Madrid: Secretaria de Estado de Cooperación Internacional. Dirección General de Planificación y Evaluación de políticas para el Desarrollo.
- MAEC (2013-2016). Plan Director de la Cooperación Española.
- Malagón Terrón, Javier. Y Robles Bohórquez, Emilia. (2009). Diversidad cultural. En UNESCO *.Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (pp.36-39) .Bilbao: UNESCO Etxea.
- Marín Pacheco, Gonzalo. (2009). Recursos hídricos. En UNESCO *.Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (pp.16-19) .Bilbao: UNESCO Etxea.
- Martínez Bonafé, Jaume. (1992): ¿Cómo analizar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*. 203, 8-1.
- Martínez Bonafé, Jaume. (1995). Interrogando al Material Curricular. (Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum). En García Mínguez, J. y Beas Miranda, M. (Comps), *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares* (pp. 221- 245). Granada: Proyecto Sur.

- Martínez Bonafé, Jaume. (1995): *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur.
- Martínez Bonafé, Jaume. (2002). *Política del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, Jaume. (2005) .¿Hacia dónde va el futuro de la formación permanente del profesorado?. *Andalucía Educativa*,52,7-11.
- Martínez Bonafé, Jaume. (2006, febrero). *La formación del profesorado y el discurso de las competencias*. Ponencia presentada en el XI Congreso Internacional de formación del profesorado: Europa y calidad docente ¿convergencia o reforma educativa?. Segovia.
- Martínez Bonafé, Jaume y Rodríguez Rodríguez, Jesús. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En Gimeno, José. Coord. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp. 246-268). Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, Jaume. (2013). Llamar a las cosas por su nombre, devolviendo a las palabras su sentido original y su fuerza real .*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, 129-135.
- Martínez Bonafé, Jaume. (2013). Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.77, 23-34.
- Martínez Bonafé, Jaume. (2014, Octubre). *Apuntes alrededor de la idea de sujeto político y la educación*. Ponencia presentada en el IV Congreso de Educación para el Desarrollo. Cambiar la educación para cambiar el mundo...! Por una acción educativa emancipadora!.Vitoria-Gasteiz.
- Martínez Bonafé, Jaume. (2015): Anem a fer feina!. *Allioli*, 261, 8.
- Martínez Huerta, Joseba. (2009) Educación para la sostenibilidad. En UNESCO .Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (p.4-7) .Bilbao: UNESCO Etxea.
- Martínez, Valentí y Perez, Otero. (2007). Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*.43/2,1-11
- Mc Laren, Peter. (2012). *Capitalistas y Conquistadores. Una pedagogía crítica contra el Imperio*. Xàtiva: Ediciones del CREC.
- Mclaren, Peter. Kincheloe, J.L. (eds.) (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Melucci, Alberto. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Méndez Garrido, Juan Manuel. (2010) .Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares. *Ágora digital*,2,s/p.
- Mesa Peinado, Manuela. (2009). Paz y seguridad. En UNESCO .Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (pp.64-67) .Bilbao: UNESCO Etxea.
- Mignolo, Walter. D. (2003). *Historias locales/Diseños globales:Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

- Miles y Huberman. (1994). En Coffey, Amanda. y Atkinson, Paul. Eva Zimmermann (tr) (2005). *Encontrar el sentido a los datos*. Universidad de Alicante: Servicio de publicaciones.
- Molina Arboleda, Francy Helena. (2011). Y qué de las pedagogías críticas? *Revista Educación, Comunicación, Tecnología*, 5, 10, 1-10.
- Movimiento contra la tolerancia. (2008). *Informe Raxen*. Madrid: Esteban Ibarra.
- Moya, Miguel. (1997). Sexismo, masculinidad-feminidad y factores culturales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4,89. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/amoyam4101701102/texto.html>
- Muñoz Jordán, Andrés. (2004). *Marroquíes en los libros de texto de la educación secundaria obligatoria (ESO): valores sobre la heterogeneidad cultural en educación*. Tesis doctoral leída en la Universidad de Valencia: Servicio de publicaciones. Director: Jaume Martínez Bonafé.
- Murguialday, Clara. (2004-2005). *Organizaciones sin ánimo de lucro*. Disponible en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/162>.
- Noguera, José Antonio. (En prensa). *¿Es el capitalismo un sistema económico justo?*. En VV.AA., *Què és la democràcia econòmica?* Barcelona, Apòstrof – Fundació Catalunya Segle XXI.
- Nvivo User's guide and reference (2010). Manual del Usuario. Disponible en: <http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo10/NVivo10-Getting-Started-Guide-Portuguese.pdf>
- Oliveres, Arcadi. (En prensa). A Rajoy se le tendría que procesar por delito social. El diario.es
- OACNUDH (2011). 20 claves para conocer y comprender mejor los derechos humanos. México D.F.: OACNUDH.
- ONGD Verdegaiá. O currículo oculto antiecológico dos libros de texto. Disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/legalcode.gl>.
- Organización Mundial Contra la Tortura. (2014). *Cómo la ausencia de respeto por los derechos económicos, sociales y culturales puede conducir a la tortura y otras formas de violencia*. Disponible en: <http://www.omct.org/es/escr/about/disrespect-lead-to-violence/>
- Ortega Carpio, M<sup>a</sup> Luz. (1996) El mundo de las ONGDs. *Cuadernos de pedagogía*, 249,28-30.
- Ortega Gaite, Sonia; Tejedor Mardomingo, María & Ruiz Ruiz, Elena (2012). Análisis de la Educación para el Desarrollo en los manuales de Educación para la Ciudadanía de Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP*, 41,15, 2. Disponible en: <http://www.aufop.com>
- Paludárias, José María. (1998). Inmigración, integración y escolarización. *Revista Española de Educación Comparada*, 4,149-159.
- Parcerisa Aran, Artur. Y Zabala, Antoni. (1994). *Pautas para la elaboración de materiales curriculares*. Madrid: MEC.
- Parcerisa Aran, Artur. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

- Parcerisa Aran, Artur. Materiais curriculares e diversidade sociocultural. En Rodríguez Rodríguez, Jesús. Coord. (2003). *Materiais curriculares e diversidade sociocultural*. (pp.13-20). Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas S.A.
- Pastoriza Rozas, José Luis. (2014). Contra la indiferencia: teoría y práctica de la educación para el desarrollo en Galicia. *La Revista Gallega de Educación*, 58,9.
- Patton, (2002) En Fernández Núñez, Lissette. (2006) ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí de recerca*. Octubre,1-13.
- Pérez Gómez, Ángel. (1999). La escuela educativa en la aldea global. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 88-94.
- Pérez, Gloria. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial LA MURALLA, S.A.
- Peter McLaren (2012) en Martínez Bonafé, Jaume. (2013). Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Agosto, s/n. Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/impres/177>
- Piketty, Thomas. (2014). *El capitalismo en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Popkewitz, Thomas. (1988). *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Pouilly, Cécile. (2007). Cómo CAMBIAN las cosas..., *Refugiados*, 136, 6-7.
- Raghavan, Chakravarthi. (2004). Globalización y movimientos migratorios. *Aternativas Sur*, vol III,1,27-36. Disponible en: <http://www.aufop.com>.
- Resolución aprobada por la Asamblea General 53/144. A/RES/53/144 de 8 de marzo de 1999. Artículo 9. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/onu/proteccion-ddhh/1998-derecho-deber-promover-y-proteger-derechos-humanos.htm#a9>.
- Rodríguez Gil, Alonso. (2005). Mitos y mentiras de la cooperación al desarrollo y de las ONGD. En AA.VV. *Tendencias de la Cooperación para el Desarrollo y futuro de las ONGD* (pp.151-209). Bilbao: PTM Mundubat.
- Rodríguez Rodríguez, Jesús. (2001). Os materiais educativos impresos: ¿¿un futuro pouco esperanzador?!. En Fernández López, Rafael y Fernández Tilve, M<sup>a</sup> Dolores. Coord. *Retos educativos ante un novo milenio* (pp.189-233). Lugo: Xunta de Galicia.
- Rodríguez Rodríguez, Jesús y Zapico Barbeito, M<sup>a</sup> Helena. (2004). A elaboración de materiais didácticos por e para adultos/as. Unha experiencia didáctica innovadora co alumnado de 3<sup>o</sup> de Educación Social. En AA.VV. *A innovación Educativa na Universidade de Santiago de Compostela*. (pp.337-339). Servicio de Publicacións e Intercambio Científico Campus universitario sur: Santiago de Compostela.
- Rodríguez Rodríguez, Jesús y Zapico Barbeito, M<sup>a</sup> Helena. (2004). Materiales didácticos para personas mayores. *Cuadernos de pedagogía*, 338, 39-4
- Rodríguez y Rodríguez, Jesús. Horsley, Mike. y V. Knudsen, Susanne. (2009). *International Conference on Textbooks and Educational Media*. Santiago de Compostela: IARTEM.

- Ruiz Varona, José Manuel & Celorio, Gema (2012). Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo. *REIFOP*, 15,2 .Disponible en: <http://www.aufop.com>.
- Sampedro, José Luis. (2005). *El Mercado y la Globalización*. Barcelona: Destino.
- Santander, Pedro (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta moebio*, 41, 207-224.
- Saraiva Mendes, María Regina. (1991). *El papel educativo de los comics infantiles: análisis de los estereotipos sexuales*. Tesis doctoral leída en la Universidad Autónoma de Barcelona: Servicio de publicaciones. Director: Roman Gubern.
- Sayago, Sebastián. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*. N° 49.
- Segunda Conferencia general del episcopado latinoamericano. (1968). *La iglesia en la actual transformación de América latina a la luz del concilio*, Celam, Bogotá.
- Sow Paínos, Jadicha. Boni Aristizábal, Alejandra y Cascant i Sempere M. Josep. (2011). *Cómo formar Ciudadanía Global desde el sistema educativo formal. Docentes y ONGDs investigando cooperativamente*. Valencia: UPV.
- Sow Paínos, Jadicha. Boni Aristizábal, Alejandra y Cascant i Sempere M. Josep. (En prensa). Informe de Seguimiento de la EPT (Educación para Todos). El Mundo.
- Stahel, Adri. (2009). Economía y sostenibilidad. En UNESCO *.Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (pp.68- 71), Bilbao: UNESCO Etxea.
- Stenhouse, Lawrence. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stubb, Michael. (1987). *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Subirats Humet, Joan. (2009). Democracia y participación. En UNESCO *.Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (pp.68-71). Bilbao: UNESCO Etxea.
- Tadeu da Silva, Tomaz. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan. 1994. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torrego, Luis. (1999). *Canción de autor y educación popular (1960-1980)*. Madrid: Ediciones de la torre.
- Torres Santomé, Jurjo. (1989). Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.
- Torres, Jurjo. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*. 217, 60-66.
- Torres Santomé, Jurjo. (2012). Un currículum más justo para otra globalización, *Cuadernos de Pedagogía*, 424, 88-9.
- Tuvilla Rayo, José. (2002). *Cultura de Paz: desafío para la educación del siglo XXI*. Disponible en: [www.monografias.com](http://www.monografias.com)

- UNESCO (1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. Disponible en: [http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=13088&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=20html](http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=20html)
- UNICEF (1999). *Peace Education in UNICEF*. New York: UNICEF.
- Valero, Alonso. (2009). Sujetos colectivos. Diccionario crítico de ciencias sociales. Disponible en: [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sujetos\\_colectivos.htm](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sujetos_colectivos.htm)
- Van Dijk. Teun A. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk. Teun A. 1995a). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Ediciones siglo veintiuno.
- Van Dijk. Teun A. y Mendizábal, Iván R. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Quito: Editorial Abya yaka.
- Van Dijk, Teun. A. (2000b). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Viena, Conferencia Mundial de Derechos Humanos. (1993). Declaración de Viena. Disponible en: [https://www.oas.org/dil/esp/1993Declaracion\\_y\\_el\\_Programa\\_de\\_Accion\\_de\\_Viena.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/1993Declaracion_y_el_Programa_de_Accion_de_Viena.pdf)
- Vilas, Carlos. (2000). ¿Globalización o imperialismo?, *Canto maestro*, 10, 4-15.
- Wagner, Wolfgang. (2009). Consumo responsable. En UNESCO .Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (pp.61-62). Bilbao: UNESCO Etxea.

### **MATERIALES ANALIZADOS:**

- ◆ Ayuda en Acción. (2011). *Mi amiga Llari*. Madrid.: Ayuda en Acción.
- ◆ Cruz Roja (2006). *Proyecto 8 objetivos en juego (AECI)*. Madrid: Cruz Roja Juventud.
- ◆ Educación Sin Fronteras (2011). *Carpetas de Interculturalidad*. Sevilla: Educación Sin Fronteras.
- ◆ Entreculturas (2006). *Ciudad Planeta* Madrid.: Entreculturas (véase DVD adjunto)
- ◆ Fontilles (2008). *Un plato de sopa para el Dr. Tatú*. Valencia: Fontilles.
- ◆ Fundación Dasyc (2010). *Juega, aprende y reflexiona*. Valencia.: Fundación Dasyc.



- ◆ Fundación IPADE (2005). *Guía para el profesorado sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Madrid. Fundación IPADE.
- ◆ Fundación Mainel (2009). *Centros de formación en alternancia de Perú*. Valencia. Fundación Mainel.
- ◆ HabitaÁfrica(2010). *África cuenta*. Madrid. HabitaÁfrica.
- ◆ Interred (2008). *Quiero ser astronauta*. Madrid. Interred.
- ◆ Intermón Oxfam (2006). *La carrera de tu vida* (3º Ciclo de Primaria). Barcelona, Intermón Oxfam.
- ◆ ISCOD(2005). *Mi escuela y el mundo*. Madrid. UGT Federación de Enseñanza ISCOD.
- ◆ Jarit (2011). *Siente el Magreb*. Valencia. Jarit.
- ◆ Jóvenes y Desarrollo. (2004). *Aprendiendo a ser ciudadano*. Madrid. Jóvenes y desarrollo.
- ◆ Manos Unidas (2008). *Material de educación en valores*. Madrid. Manos Unidas.
- ◆ Pau i Solidaritat - PV- PV(2007). *Otra infancia en este mundo*. Valencia. Fundación Pau i Solidaritat.
- ◆ Save the children (2002). *Juntos por los derechos*. Madrid. Save the children.
- ◆ SETEM (2008). *Consumorama*. Madrid. SETEM.
- ◆ Viviendas para los sin techo (2010). *Convivencia intercultural a La Safor*. Valencia. Vivienda para los sin techo.

## WEB GRAFÍA

---

<http://www.jovenesydesarrollo.org>

<http://www.intered.org/delegaciones-comunidadvalenciana>

<http://www.entreculturas.org/index.php>

<http://www.pauisolidaritat.pv.ccoo.es/>

<http://www.iscod.org/iscodesp/delegpvale/sitio/areaintervencion.aspx>

<http://www.jarit.org/que-hacemos/educacion-desarrollo/proyectos-educativos/>

<http://www.ciudadaniaglobal.org/quienessomos>

<http://www.ciudadaniaglobal.org/ciudadaniaglobal>

<http://www.kaidara.org>

<http://www.conectandomundos.org>

<http://www.uv.es/~psudnord>

<http://www.uv.es/infosud/>

<http://ccd.webs.upv.es/>

<http://www.iidl.es/home.asp>

<http://www.uji.es/serveis/ocds/>

<http://www.ua.es/es/internacional/prog07/index.html>

<http://iudesp.ua.es/es>

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/5/es/legalcode.gl>

<http://hdl.handle.net/10272/3451>

<http://hdr14-summary-es>

[http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sujetos\\_colectivos.htm](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sujetos_colectivos.htm)

[http://rentabasica.net/Todo\\_RB\\_Parte\\_I.html](http://rentabasica.net/Todo_RB_Parte_I.html)

<http://www.aufop.com>

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/impresa/177>

<http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/16>

[http://www.eldiario.es/catalunya/Arcadi-Oliveres-Rajoy-procesar-social\\_0\\_102890415.html](http://www.eldiario.es/catalunya/Arcadi-Oliveres-Rajoy-procesar-social_0_102890415.html)

<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/49/sayago.html>

[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Culturadepaz/Publicaciones/1149575522094\\_cultura\\_paz\\_siglo\\_xxi.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Culturadepaz/Publicaciones/1149575522094_cultura_paz_siglo_xxi.pdf)

<http://www.uasb.edu.ec/padh>

<http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigación/numero2/mariajosefernandez.asp>

[http://www.ufrgs.br/neccso/downloads\\_pesquisadores.htm](http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm)

[https://www.oas.org/dil/esp/1993Declaracion\\_y\\_el\\_Programa\\_de\\_Accion\\_de\\_Viena.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/1993Declaracion_y_el_Programa_de_Accion_de_Viena.pdf)

## ANEXO

---

### **Documento 1.** Carta de presentación.

### **Documento 2.** Interpretación de los resultados: materiales e informes

#### Informe 1.

- Ayuda en Acción. (2011). *Mi amiga Llari*. Madrid.: Ayuda en Acción. (véase DVD adjunto)

#### Informe 2.

- Cruz Roja (2006). *Proyecto 8 objetivos en juego (AECI)*. Madrid: Cruz Roja Juventud. (véase DVD adjunto)

#### Informe 3.

- Educación Sin Fronteras (2011). *Carpetas de Interculturalidad*. Sevilla: Educación Sin Fronteras. (véase DVD adjunto)

#### Informe 4.

- Entreculturas (2006). *Ciudad Planeta* Madrid.: Entreculturas (véase DVD adjunto)

#### Informe 5.

- Fontilles (2008). *Un plato de sopa para el Dr. Tatú*. Valencia: Fontilles. (véase DVD adjunto)

#### Informe 6.

- Fundación Dasyc (2010). *Juega, aprende y reflexiona*. Valencia.: Fundación Dasyc. (véase DVD adjunto)

#### Informe 7.

- Fundación IPADE (2005). *Guía para el profesorado sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Madrid. Fundación IPADE. (véase DVD adjunto)

Informe 8.

- Fundación Mainel (2009). *Centros de formación en alternancia de Perú*. Valencia. Fundación Mainel. (véase DVD adjunto)

Informe 8.

- HabitaÁfrica (2010). *África cuenta*. Madrid. HabitaÁfrica. (véase DVD adjunto)

Informe 10.

- Intered (2008). *Quiero ser astronauta*. Madrid. Intered. (véase DVD adjunto)

Informe 11.

- Intermón Oxfam (2006). *La carrera de tu vida*. Barcelona, Intermón Oxfam. (véase DVD adjunto)

Informe 12.

- ISCOD (2005). *Mi escuela y el mundo*. Madrid. ISCOD. (véase DVD adjunto)

Informe 13.

- Jarit (2011). *Siente el Magreb*. Valencia. Jarit. (véase DVD adjunto)

Informe 14.

- Jóvenes y Desarrollo. (2004). *Aprendiendo a ser ciudadano*. Madrid. Jóvenes y Desarrollo. (véase Documento 2)

Informe 15.

- Manos Unidas (2008). *Material de educación en valores*. Madrid. Manos Unidas. (véase DVD adjunto) Informe 1.

Informe 16.

- Pau i Solidaritat - PV- PV(2007). *Otra infancia en este mundo*. Valencia. Fundación Pau i Solidaritat. (véase DVD adjunto)

Informe 17.

- Save the children (2002). *Juntos por los derechos*. Madrid. Save the children. (véase DVD adjunto)

Informe 18.

- SETEM (2008). *Consumorama*. Madrid. SETEM. (véase DVD adjunto)

Informe 19.

- Viviendas para los sin techo (2010). *Convivencia intercultural a La Safor*. Valencia. Viviendas para los sin techo. (véase DVD adjunto)

Documento 1. Carta de presentación.

13 de Julio de 2012

Estimado/ Estimada Responsable de la ONGD.....:

Desde el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, nos dirigimos a usted para pedirles su colaboración en el proyecto de tesis doctoral titulado: El currículum de los movimientos sociales. Diferencia cultural y desigualdad: un análisis desde el material didáctico editado, que realiza la estudiante Marta Esplugues Cebrián, con la tutoría del Dr. Jaume Martínez Bonafé. Y con la colaboración de Cecilia Villarroel coordinadora del grupo de Educación de CONGDE.

Nuestro propósito es realizar una recopilación de materiales editados por las distintas ONGD enmarcados dentro del ámbito de la multiculturalidad, diversidad cultural, inmigración, educación para el desarrollo,... pero más concretamente, sobre algún aspecto relacionado con la Educación para el Desarrollo y dirigidos al último ciclo de primaria o primero de secundaria, en sus diferentes formatos: libros, cuadernos, CD audio, vídeo...Nuestra intención, es analizar dichos materiales desde el punto de vista del proyecto cultural y educativo que se defiende. Para ello necesitamos de ustedes saber que disponibilidad de los mismos tendríamos por su parte, pues sería necesario contar con ellos durante un breve período de tiempo para realizar el mencionado estudio.

Si quieren conocer más sobre el proyecto, que le aclaremos algún tipo de duda, y están dispuestos a colaborar, pueden enviar un correo electrónico a:

Marta: [msplugues@yahoo.es](mailto:msplugues@yahoo.es)

Agradeciendo su generosidad, reciban un cordial saludo y quedamos a la espera de su respuesta.

Fdo.: Marta Esplugues Cebrián Vº Bº Jaume Martínez Bonafé

Documento 2. Interpretación de los resultados: materiales e informes