



quaderns electrònics sobre el
desenvolupament humà i la cooperació
Universitat de València

Núm. 7 (2017)



7

Núm. 7 (2017) – Periodicitat semestral

Equip Editorial

Direcció: Joan Lacomba Vázquez. Universitat de València
Edició: Ximo Revert Roldan. Càtedra UNESCO d'Estudis sobre el Desenvolupament de la Universitat de València.
Equip de Gestió: Almudena Giner Lluch, Rosa Vela Casero
Administració: Àrea de Cooperació de la Fundació General de la Universitat de València
Disseny gràfic i maquetació: Espirelius

Comitè Científic

PIERRE BEAUCAGE
Universitè de Montréal (Canadà)
ALEJANDRA BONI ARISTIZABAL
Universidad Politécnica de Valencia (Espanya)
OLGA DEL RIO
Universidad Autónoma de Barcelona (Espanya)
BERNARDO DÍAZ NOSTY
Universidad de Málaga (Espanya)
RAFAEL DOMÍNGUEZ MARTÍN
Universidad de Cantabria (Espanya)
LUIS ESCALA RABADÁN
Colegio de la Frontera Norte (Mèxic)
PEADAR KIRBY
Universidad de Limerick (Irlanda)
ALEJANDRO LORCA CORRONS
Universidad Autónoma de Madrid (Espanya)
JOSEP MARIA LLOP TORNE
Universitat de Lleida (Espanya)
ALFONS MARTINELL
Director Honorífic de la Càtedra Unesco de Polítiques Culturales y Cooperación. Universitat de Girona
NINNA NYBERG SORENSEN
Danish Institut for International Studies (Dinamarca)
KOLDO UNCETA
Universidad del País Vasco. Instituto HEGOA (Espanya)
ANA MARIA VEGA GUTIÉRREZ
Universidad de La Rioja (Espanya)
FATIHA SAHLI
Université Caddi Ayyad de Marrakech

Consell Editorial de l'Àrea de Cooperació de la Fundació General de la Universitat de València.*

GUILLERMO PALAO MORENO
Vicerector de Internacionalització i Cooperació de la Universitat de València
JOSÉ MIGUEL SORIANO DEL CASTILLO
Director de la Càtedra UNESCO i Delegat del Rector per a Cooperació de la Universitat de València
JOSÉ LUIS CANET
Director del Servei de Publicacions de la Universitat de València
JOAQUÍN GARCÍA ROCA
Expert en cooperació al desenvolupament
JOAN LACOMBA VÁZQUEZ
Professor Departament Treball Social de la Universitat de València
MARIA JESÚS MARTÍNEZ USARRALDE
Professora Departament Educació Comparada i Història de la Universitat de València
XIMO REVERT ROLDÁN
Cap de l'Àrea de Cooperació de la Fundació General de la Universitat de València

* Constituint per manament del Ple de l'antic Patronat Sud-Nord el 23 de novembre de 2011.

E-DHC. Quaderns Electrònics sobre el Desenvolupament Humà i la Cooperació. Càtedra UNESCO d'Estudis sobre el Desenvolupament. Universitat de València

Revista d'investigació sobre cooperació al desenvolupament i processos de desenvolupament humà que difon les recents aportacions d'experts en aquestes matèries i els treballs més interessants dels joves investigadors que han volgut orientar la seua línia de treball des de l'enfocament del desenvolupament humà, la cooperació i la pau.

Àrea de Cooperació de la Fundació General de la Universitat de València |
edhc@uv.es | c/ Amadeu de Savoia 4, 4ª | 46010 València (Spain) |
+34 96 353 10 76 | <http://www.fundaciou.v.es/cooperacio>

© Universitat de València i Àrea de Cooperació de la Fundació General de la Universitat de València.

La redacció de la revista no s'identifica necessàriament amb el contingut dels articles publicats.

ISSN (Versió digital): 2340-955X

Imatge de portada: Taller d'Horticultura impartit per la APFG (Association pour la promotion féminine de Gaoua. Projecte *Apoyo a la escolarización. Formación en educación social, financiera y medioambiental de estudiantes y niñas desescolarizadas en la provincia de Poni/Gaoua, Burkina Faso*, subvencionat per la Universitat de València a la III Convocatòria de projectes de cooperació per al desenvolupament per a l'any 2011.

Índex

Núm. 7 (2017)

e-dhc. quaderns electrònics sobre el desenvolupament humà i la cooperació

Periodicitat semestral

04 | Presentació

06 | Presentación

ASSAJOS | ENSAYOS

08 | **Derecho humano al desarrollo y Cooperación internacional al desarrollo**
| Cherif Ba Sow, Gloria Esteban de la Rosa

19 | **La Educación para el Desarrollo (EpD) en un mundo diverso. Estudio comparativo de la Educación para la Ciudadanía Global (EpCG) en Paraguay y España** |
Ángela Alcaide Capilla, María-Jesús Martínez-Usarralde

ESTUDIS | ESTUDIOS

37 | **Educación ambiental como herramienta esencial para el desarrollo sostenible: análisis de los proyectos de Educación Ambiental del Ayuntamiento de València** |
Alessandra Carvalho de Sousa, Francesc Xavier Uceda-Maza

58 | **La cuestión alimentaria en India: Papel del sistema público de distribución de alimentos** | Araceli Giménez Navarrete

RESSENYA | RESEÑA

77 | **Informe de Desarrollo Humano 2016** | Eva Meza Rivera

DIRECTRIUS EDITORIALS | DIRECTRICES EDITORIALES

73 | **Característiques editorials**
Procés editorial i avaluació
Normes d'edició

74 | **Características editoriales**
Proceso editorial y evaluación
Normas de edición



PRESENTACIÓ

En aquest nou número dels Quaderns EDHC les aportacions rebudes giren entorn del desenvolupament humà, l'educació per al desenvolupament i el desenvolupament sostenible, adonant de la vitalitat dels estudis en aquest àmbit.

El primer dels articles, els autors dels quals són l'investigador Cherif Ba Sow i la professora de la Universitat de Jaén Gloria Esteban de la Rosa, aborda la necessitat de reconèixer el desenvolupament com un dret humà i el seu encaix dins de la cooperació internacional al desenvolupament. El desenvolupament es planteja per a tots dos autors com una obligació política en el marc de la cooperació internacional, la qual cosa fa necessari superar la visió habitual de la pròpia cooperació com una col·laboració voluntària entre els països del Nord i del Sud, quan no una forma benèvola d'ajuda dels primers als segons. El desenvolupament entès com a dret humà suposa doncs un canvi profund en la forma d'entendre la cooperació i el mateix marc jurídic internacional.

Els següents dos articles ens ofereixen dos estudis entorn del paper de l'Educació per a la Ciutadania Global i l'Educació Ambiental des de la perspectiva de l'Educació per al Desenvolupament, en contextos com Espanya i Paraguai. Prenent com a punt de partida la creixent importància adquirida per l'Educació per al Desenvolupament, les dues recerques mostren els assoliments i limitacions en la seva implementació en diferents contextos educatius. L'article d'Ángela Alcaide Capella i María Jesús Martínez Usarralde, analitza com s'enfoca la nova Educació per a la Ciutadania Global com un graó més en el camí de l'Educació per al Desenvolupament, la qual cosa implica un major compromís en la denúncia i la lluita contra les injustícies socials en un món condicionat per una globalització desbocada que és necessari reconduir. Per la seva banda, l'article de Alessandra Carvalho de Sousa i Francesc Xavier Uceda pren el cas dels projectes d'Educació Ambiental promoguts per l'Ajuntament de València, avaluant la seva adequació als principis de l'Educació per al Desenvolupament, i destacant l'escassa participació dels actors escolars (professors, pares i alumnat) en el disseny i implementació dels mateixos, així com la necessitat d'una major implicació pública en l'extensió d'aquest tipus de programes educatius.

El quart article que completa aquest nou número ens trasllada a l'Índia per analitzar el paper del sistema públic de distribució d'aliments. L'article d'Araceli Giménez Navarrete, toca un assumpte que segueix sent fonamental en l'Índia mal-grat els seus avanços en termes de desenvolupament humà, com ara ho és la qüestió alimentària encara no resolta en un país amb un 15% de la seva població infra-alimentada. Segons l'autora, encara que el sistema està sent revisat i és objecte de reformes, segueix mostrant notables carències.

Tanquem el número amb una nova secció dedicada a la publicació de ressenyes de llibres significatius en els àmbits d'interès de la Revista. En aquesta primera ocasió, es ressenya l'Informe de Desenvolupament Humà 2016, convertit en un instrument bàsic per als planificadors i estudiosos del desenvolupament, dedicat en la seva última edició justament a la necessitat d'universalitzar el desenvolupament humà.



PRESENTACIÓN

En este nuevo número de los Cuadernos EDHC las aportaciones recibidas giran en torno al desarrollo humano, la educación para el desarrollo y el desarrollo sostenible, dando cuenta de la vitalidad de los estudios en este ámbito.

El primer de los artículos, cuyos autores son el investigador Cherif Ba Sow y la profesora de la Universidad de Jaén Gloria Esteban de la Rosa, aborda la necesidad de reconocer el desarrollo como un derecho humano y su encaje dentro de la cooperación internacional al desarrollo. El desarrollo se plantea para ambos autores como una obligación política en el marco de la cooperación internacional, lo que hace necesario superar la visión habitual de la propia cooperación como una colaboración voluntaria entre los países del Norte y del Sur, cuando no una forma benévola de ayuda de los primeros a los segundos. El desarrollo entendido como derecho humano supone pues un cambio profundo en la forma de entender la cooperación y el mismo marco jurídico internacional.

Los siguientes dos artículos nos ofrecen dos estudios en torno al papel de la Educación para la Ciudadanía Global y la Educación Ambiental desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo, en contextos como España y Paraguay. Tomando como punto de partida la creciente importancia adquirida por la Educación para el Desarrollo, las dos investigaciones muestran los logros y limitaciones en su implementación en diferentes contextos educativos. El artículo de Ángela Alcaide Capilla y María Jesús Martínez Usarralde, analiza cómo se enfoca la nueva Educación para la Ciudadanía Global como un escalón más en el camino de la Educación para el Desarrollo, lo que implica un mayor compromiso en la denuncia y la lucha contra las injusticias sociales en un mundo condicionado por una globalización desbocada que es necesario reconducir. Por su parte, el artículo de Alessandra Carvalho de Sousa y Francesc Xavier Uceda toma el caso de los proyectos de Educación Ambiental promovidos por el Ayuntamiento de Valencia, evaluando su adecuación a los principios de la Educación para el Desarrollo, y destacando la escasa participación de los actores escolares (profesores, padres y alumnado) en el diseño e implementación de los mismos, así como la necesidad de una mayor implicación pública en la extensión de este tipo de programas educativos.

El cuarto artículo que completa este nuevo número nos traslada a la India para analizar el papel del sistema público de distribución de alimentos. El artículo de Araceli Giménez Navarrete, toca un asunto que sigue siendo fundamental en la India pese a sus avances en términos de desarrollo humano, como lo es la cuestión alimentaria todavía no resuelta en un país con un 15% de su población infra-alimentada. Según la autora, aunque el sistema está siendo revisado y es objeto de reformas, sigue mostrando notables carencias.

Cerramos el número con una nueva sección dedicada a la publicación de reseñas de libros significativos en los ámbitos de interés de la revista. En esta primera ocasión, se reseña el Informe de Desarrollo Humano 2016, convertido en un instrumento básico para los planificadores y estudiosos del desarrollo, dedicado en su última edición a la necesidad de universalizar el desarrollo humano.



Derecho humano al desarrollo y Cooperación internacional al desarrollo

Cherif Ba Sow

Doctor en Relaciones Internacionales

Gloria Esteban de la Rosa

Catedrática de Universidad de Derecho internacional privado. Universidad de Jaén

Resum

El tractament de la Cooperació internacional al desenvolupament no sempre es vincula amb el dret al desenvolupament, malgrat que la primera té com a clar objectiu –en principi– la consecució del segon. Aquest és considerat en l'actualitat un dret humà de quarta generació, la realització del qual només pot aconseguir-se a través de la cooperació entre les nacions i pobles de la terra. Per aquest motiu, pren un nou significat aquesta noció, que es converteix en una garantia (de tipus polític) per a l'efectivitat del citat dret, que supera la tradicional concepció de la Cooperació internacional (al desenvolupament) sorgida després de la Segona Guerra Mundial com a instrument per canalitzar les relacions Nord-Sud.

Paraules Clau: dret al desenvolupament, drets humans, cooperació internacional, cooperació internacional al desenvolupament, necessitats humanes bàsiques, compromís, conformitat, relacions internacionals, comunitat internacional.

Abstract

The treatment of the International Development Cooperation has not been always linked with the new development human right, although the first has as a main and clear goal the achievement of the second. The development is considered nowadays one human right belonging to the fourth generation, whose realization could be only made through the cooperation among nations and people from the world. Thereof has a new meaning that become a guarantee (from a politic point of view) for the effectiveness of this right and that overcome the traditional sense of the International cooperation (development) that has born after the Second World War as a instrument to channel the relationships between the North and the South.

Keywords: development right, human rights, international cooperation development, basic human needs, compliance, International Relations

Resumen

El tratamiento de la Cooperación internacional al desarrollo no siempre se vincula con el derecho al desarrollo, a pesar de que la primera tiene como claro objetivo –en principio– la consecución del segundo. Éste es considerado en la actualidad un derecho humano de cuarta generación, cuya realización sólo puede conseguirse a través de la cooperación entre las naciones y pueblos de la tierra. De ahí que cobre un nuevo significado esta noción, que se convierte en una garantía (de tipo político) para la efectividad del citado derecho, que supera la tradicional concepción de la Cooperación internacional (al desarrollo) surgida tras la Segunda Guerra Mundial como instrumento para canalizar las relaciones Norte-Sur.

Palabras clave: derecho al desarrollo, derechos humanos, cooperación internacional, cooperación internacional al desarrollo, necesidades humanas básicas, compromiso, conformidad, relaciones internacionales, comunidad internacional

1. Introducción

La Cooperación Internacional al Desarrollo (en adelante, CID) constituye un ámbito de los más destacados en las relaciones internacionales, en general y de las relaciones Norte-Sur, en particular¹. Desde finales de la SGM, las potencias donantes líderes de la CID han patrocinado su puesta en marcha. Y, desde este momento, se ha configurado como el principal aspecto de la relación Norte-Sur, en la que los actores del Norte son los donantes y los del Sur, los destinatarios.

Como se sabe, la CID actúa sobre una difícil realidad social, que impide a las $\frac{3}{4}$ partes de la humanidad desarrollar sus potencialidades y capacidades². De ahí que uno de sus retos fundamentales consista en intentar resolver los problemas más agudos en relación con la pobreza que, de facto, hace que los ciudadanos de los PVDs no puedan satisfacer sus “necesidades básicas” ni permitir el desarrollo de sus capacidades y potencialidades y, por ello, no sea efectivo el “derecho al desarrollo” (considerado derecho humano de cuarta generación)³.

1. Véase, en particular, SOTILLO LORENZO, J. A. (2011), *El sistema de cooperación internacional para el desarrollo. Actores, formas y procesos*, Madrid: Catarata.

2. Véase, NUSSBAUM, M.C. (2011), *Creating capabilities. The human development approach*, Cambridge (USA): Belknap Press of Harvard Univ. Press.

3. Véase, en particular, CRUZVILLALÓN, P. (1989), “Formación y evolución de los derechos fundamentales”, *REDC*, nº 25, pp. 35 y ss; MONEREO PÉREZ, J.L. (2014), “El derecho al desarrollo” en, C. Monereo/J.L. Monereo (dirs.), *El sistema universal de los derechos humanos*, Granada: Comares, pp. 951 y ss; PÉREZ LUÑO, A.-E- (1991), “Las generaciones de derechos humanos”, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, nº 10, sept.-dic., pp. 203 y ss.

Enviado: 27/03/2017
Aceptado: 19/06/2017

Por tanto, el objetivo de la CID se sitúa en la promoción del “progreso” económico-social de los países destinatarios, para el logro de la Mejora de las condiciones de vida de las personas que residen en estas zonas del mundo⁴. Sin embargo, existe consenso a la hora de afirmar que no ha cumplido su objetivo, al no haber logrado dicha mejora. Por el contrario, la aplicación de las recetas liberales o, más bien, neoliberales, a la concepción puesta en práctica, en particular, por los países donantes, a las zonas del mundo destinatarias de la Ayuda Oficial al Desarrollo (en especial, a través de los Planes de Ajuste Estructural) ha provocado su progresivo empobrecimiento, a consecuencia del paulatino desmantelamiento de su tejido productivo e industrial.

De otro lado, las cuestiones ideológicas también son de suma relevancia en los planteamientos de la CID. En particular, el momento de su puesta en marcha, coincidiendo con el comienzo de la Guerra Fría, estuvo marcado por un enfrentamiento ideológico materializado por la formación de los dos bloques. Puede decirse, por ello, que la CID ha servido más a fines estratégicos e ideológicos e, incluso, económicos (en beneficio de las potencias desarrolladas) que al bienestar de las personas destinatarias de la citada AOD.

Sin embargo, en el momento actual no puede emplearse la CID como herramienta ideológica ni tampoco con otros fines, determinados por los intereses concretos que los países donantes deseen satisfacer en cada etapa, sino que ha relacionarse con el “sistema internacional de los derechos humanos” y con el sentido con el que se recogió inicialmente en la Carta de San Francisco de 1945, que permitió la creación de la ONU⁵.

Por ello, no se comparte el planteamiento –doctrinal-, que consiste en realizar una reflexión sobre la CID considerando que los derechos humanos constituyen un “nuevo Enfoque”⁶. Este enfoque sitúa la relación entre la finalidad de la CID y los derechos humanos como una opción dentro de las distintas que pueden plantearse⁷. Sin embargo, a día de hoy, en la actual comunidad internacional, no puede sostenerse que el logro de la mayor efectividad de los

4. No debe perderse de vista que el progreso es un “dogma” presente en la práctica totalidad de la historia de Occidente hasta la actualidad, que se encuentra en cierto estado de crisis, a consecuencia del debate acerca de los criterios que se emplean para alcanzar el conocimiento (racionalismo, positivismo, etc.). Indica la doctrina que el progreso es una idea que ha convivido con otras (libertad, justicia, igualdad, etc.), pero subyace a todas ellas, al dar la filosofía de la historia una importancia fundamental al pasado, al presente y al futuro [véase, NISBET, R. (1991), *Historia de la idea de progreso*, Barcelona: Gedisa, p. 19].

5. En el momento actual, la cooperación internacional es un “bien público mundial”, noción ésta superadora, incluso, de la idea de “principio del Derecho internacional” [véase, KAUL, I.; GRUNBERG, I.; STERN, M.A. (ed.s.) (2001), *Bienes públicos mundiales. La cooperación internacional en el s. XXI*, 1ª ed. en español, México: Oxford].

6. Véase, FERNÁNDEZ ALLER, C. (coord.) (2009), *Marco teórico para la aplicación del enfoque basado en derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*, Madrid: Catarata.

7. En todo caso, existe un mismo hilo conductor entre las prácticas de la CID y el germen de los derechos humanos, que puede situarse en el “encuentro colonial” y en las ideas que se fraguaron desde ese momento relacionadas con la superioridad de las potencias coloniales y la inferioridad de los pueblos colonizados, considerados como bárbaros, como ha destacado un sector de la doctrina [véase, SAID, E. W. (2008), *Orientalismo*, Barcelona: De bolsillo, p. 29].

derechos humanos constituya un enfoque de su finalidad (o función que ha de cumplir en el medio internacional), al considerarse el desarrollo un derecho humano de solidaridad.

2. El desarrollo como derecho humano

No puede proporcionarse una única definición de desarrollo, al tratarse de una noción polisémica y que puede ser definida de forma distinta en función del contexto o ámbito en el que se utilice⁸. Y, en concreto, el “desarrollo humano” consiste en ampliar la gama de opciones de la población. Las tres características que permiten comprender su significado son las siguientes: el sustento vital, la autoestima y la libertad⁹.

Ahora bien, al ser insuficientes las medidas puestas en marcha para el desarrollo por las instituciones internacionales y, en particular, el BM y el FMI, se ha modificado el planteamiento inicial, que consiste en considerar que el crecimiento económico permitiría el desarrollo de todos los pueblos, para llegar a pensar que el citado desarrollo tendrá lugar en la medida en que sean satisfechas las “necesidades humanas básicas” de todas las personas del Planeta¹⁰. El enfoque de la “necesidades básicas” fue presentado por la Organización Internacional del Trabajo en 1976 en su Conferencia Mundial del Empleo.

Por último, cabe hacer referencia a la utilización por Naciones Unidas del criterio del índice de desarrollo humano (IDH), a partir del pensamiento de Amartya Sen, para quien se trata de una noción relacionada con las capacidades humanas y la ampliación de las opciones humanas¹¹. Y, en este sentido, Naciones Unidas, en concreto, el PNUD, elaboró un Informe sobre el Desarrollo Humano (en 1990), a partir de un método inspirado en un ex ministro de finanzas de Pakistán¹².

En este contexto, el derecho al desarrollo expresa la transición desde la consideración del desarrollo como un indicador o medida del grado de consecución de determinados niveles de renta, a un nuevo “derecho humano”, considerado “derecho de solidaridad”, al no poder realizarse sin el

8. Para la noción de desarrollo en el ámbito de la Cooperación Internacional al Desarrollo, véase, en particular, Sotillo Lorenzo, J. A. (2015) (dir.), *Antología del desarrollo*, Madrid: Catarata; RIST, G. (2002), *El desarrollo: historia de una creencia occidental*, Madrid: Catarata.

9. Véase, TODARO, M. P. (1985), *El desarrollo económico del Tercer Mundo*, Madrid: Alianza Ed., pp. 120-126.

10. Así, la expresión “satisfacción de las necesidades básicas” se acuña para hacer referencia a un concreto enfoque para el análisis de la situación socio-económica de las personas o de los distintos países, opuesto a los que se han utilizado tradicionalmente, centrados en una noción de pobreza, que se mide sólo de conformidad con los ingresos económicos. Véase, DOYAL, L./GOUGH, I. (1994), *Teoría de las necesidades humanas*, Col. Economía crítica, Barcelona: Icaria.

11. Véase, SEN, A. (1999), *Development as freedom*, Oxford. Oxford, Univ. Press.

12. Véase, JOLLY, R./EMMERIJ, L./WEIS, TH. G. (2007), *El poder de las ideas. Claves para una historia intelectual de las Naciones Unidas*, Madrid: Catarata, p. 84.

esfuerzo compartido de todos los países que integran la “comunidad internacional”¹³.

El derecho al desarrollo se reconoce en la Carta Africana de Derechos humanos y de los pueblos de 1981 como derecho individual y colectivo (art. 22) y se recoge en la Declaración de Naciones Unidas sobre Derecho al desarrollo, de 4 de diciembre de 1986, adoptada por la 96ª sesión plenaria de la AG; en la Declaración sobre el Progreso y el desarrollo en lo social, adoptada por la Red. Naciones Unidas nº 2542 (XXIV), de 11 de diciembre de 1969¹⁴.

En concreto, el art. 1 de la Declaración sobre el derecho al desarrollo de 1986 indica que: “1. *el derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todos los seres humanos y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar de él.* 2. *El derecho humano al desarrollo implica también la plena realización del derecho de los pueblos a la libre determinación que incluye, con sujeción a las disposiciones pertinentes de ambos pactos internacionales de derechos humanos, el ejercicio de su derecho inalienable a la plena soberanía sobre todas sus riquezas y recursos naturales*”.

Por tanto, el desarrollo ya no es sólo un indicador para medir las opciones de la persona, sino un derecho humano. Se considera un derecho de solidaridad¹⁵, que no puede llevarse a efecto a través de grandes declaraciones, sino que ha de estar dotado de garantías normativas, institucionales y de “acción política” para crear sus condiciones de efectividad¹⁶. Y, en este sentido, una de dichas garantías puede ser la cooperación internacional, que puede permitir el efectivo crecimiento económico de las naciones, hasta que todas alcancen unas condiciones mínimas, deseables para el género humano.

3. La cooperación internacional en el sistema de los derechos humanos

Con el objetivo de explicar la relación que se establece entre el derecho humano al desarrollo y la CID cabe referirse a esta última y, en concreto,

13. Véase extensamente, CARRILLO, J. A. (1974), “El derecho humano al desarrollo”, *REDI*, pp. 119-125; BERMEJO, R.; BEACA, D. (1985), “El derecho al desarrollo: un derecho complejo, con contenido variable”, *ADI*, vol. VIII, pp. 239 y ss; GÓMEZ ISA, F. (2012), “El derecho al desarrollo en el 25º aniversario de la Declaración sobre el derecho al desarrollo”, *Derechos y Libertades*, nº 26, época II, pp. 1 y ss.

14. También en la Declaración Universal sobre la erradicación del hambre y de la malnutrición, aprobada el 16 de noviembre de 1974 por la Conferencia Mundial de la Alimentación, convocada por la AG en su Res. 3180 (XXVIII), de 17 de diciembre de 1973; y que hizo suya la AG en su Resolución 3348 (XXIX), de 17 de diciembre de 1974.

15. Véase, MONEREO PÉREZ, J. L. (2014), “El derecho al desarrollo”, C. MONEREO ATIENZA/J.L. MONEREO PÉREZ (dirs.), *El sistema universal de los derechos humanos*, Comares, Granada, p. 952.

16. Véase, MONEREO PÉREZ, J. L. (2014), “El derecho...”, *loc. cit.*, p. 953. Véase extensamente, CARRILLO SALCEDO, J. A. (2007), “El derecho al desarrollo como derecho humano emergente”, en *Los nuevos derechos fundamentales*, Sevilla, Academia de Ciencias Sociales y del Medio Ambiente de Andalucía, pp. 55-75

a la cooperación internacional. Tras la SGM, tiene como objetivo garantizar la paz y seguridad internacionales y, por ello, se convierte en una garantía de equilibrio y estabilidad entre el Norte y el Sur, en especial, después del final de la Guerra Fría, al haber desaparecido los bloques¹⁷. Y, por tanto, dicha función incide de forma indirecta en el logro del desarrollo y en la efectividad del derecho al desarrollo.

Sin embargo, interesa de forma más específica el tratamiento de la cooperación internacional en el “sistema de los derechos humanos”. En concreto, en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre de 1948 (en adelante, DUDH), las dos categorías conformadas por los derechos civiles y políticos y los derechos económicos y sociales forman un conjunto indivisible e interdependiente¹⁸. Sin embargo, durante el período de la Guerra Fría, los derechos económicos y sociales fueron objeto de discordia entre los Estados miembros de Naciones Unidas y, por ello, se alcanzaron en 1966 dos Acuerdos para desarrollar la DUDH, cuya separación fue cuestionada desde su primera redacción, tanto por el hecho de considerarse categorías distintas de derechos, como por la dualidad de formas de control de su cumplimiento¹⁹.

Como es sabido, en este marco, se aprobaron los dos Pactos sobre derechos civiles y políticos y sobre derechos económicos y sociales, respectivamente²⁰. La existencia de estos dos Pactos permitió a cada Bloque su propia interpretación o visión del mundo y, a partir de este momento, la Cooperación internacional (al desarrollo) se utilizó a favor de la profundización en la fractura ideológica ya existente. De otra parte, inmediatamente después de la SGM se puso en marcha el “proceso de descolonización”. La subida del peso político de los PVDs, al aumentar de forma considerable su número, hizo que se introdujese en el debate político la cuestión del desarrollo económico en el marco de las Naciones Unidas²¹.

17. Como es sabido, la guerra ha sido el *leitmotiv* de la ciencia de las RRIL, esto es, la consecución de la paz. Sin embargo, lejos de la tradicional idea de la paz como antítesis de la guerra, se ha ampliado su contenido, de forma que no se centra ya sólo en la ausencia de guerra, sino que se concibe también como la necesidad de que todas las personas tengan lo necesario para su subsistencia. Véase, en particular, GARCÍA PICAZO, P. (1998), *Las Relaciones Internacionales en el Siglo XX: La Contienda Teórica*, Madrid: UNED., pp. 26 y ss.

18. Ambos constituyen la base del “sistema de los derechos humanos”. Véase, entre otros, Auprich Von Lang, A. (2000). *The right... , op. cit.*, p. 36.

19. Véase, MORGANES GIL, S. (2013), “La fragilidad del umbral entre los derechos civiles y políticos y los derechos económicos, sociales y culturales en la interpretación de la jurisprudencia del Consejo Europeo de Derechos humanos: hacia la configuración de un derecho a la subsistencia?”, *La Gobernanza del interés público global*, XXV Jornadas ordinarias de la AEPDIRI, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, 19 y 20 de septiembre, p. 149.

20. Véase, KÜHNHARDT, L. (1994), “Minderheitsrechte, Minderheitschutz und der Nationalstaat im KSZE-Prozess”, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Wochenzeitung des Parlament, pp. 11-21.

21. Y, en particular, los Estados que, tras la independencia, se encontraban en una situación de dependencia económica con respecto a los antiguos países colonizadores, presionaron para que se adoptasen medidas para superar la brecha entre pobres y ricos, con la finalidad de conseguir un mundo más justo. En concreto, en 1964 se creó la UNCTAD (*United Nations*

Sin embargo, no se ha prestado especial atención al papel que desempeña la cooperación internacional para su efectividad²². Si bien esta afirmación ya se encuentra en la DUDH, se refuerza en el momento actual, dada la nueva fisonomía socio-económica, política y geoestratégica que presenta el sistema internacional²³, de un lado; y, de otro, la creciente interdependencia entre los Estados, en la actual sociedad internacional de cooperación²⁴. De ahí que la cooperación internacional haya de ser interpretada en el sistema de los derechos humanos como Garantía del derecho al desarrollo.

4. La cooperación internacional como garantía del derecho al desarrollo

a. Noción de garantía en el ámbito de las Relaciones Internacionales

La garantía es una categoría analizable desde los presupuestos de las relaciones internacionales. En principio, ha de ser concebida de una forma –netamente– distinta de la que se emplea en el Derecho (Constitucional, Internacional). No se trata de asegurar el cumplimiento de una obligación o deber, que corresponde a los Estados. En particular, no se trata del cumplimiento de las obligaciones o deberes adquiridos cuando suscriben los acuerdos internacionales (de lo que se ocupa el Derecho internacional), sino de la conformidad del comportamiento de los actores que actúan en el medio internacional con los compromisos adquiridos.

Por ello, no constituye –necesariamente– una garantía de cumplimiento, dado que esta noción (cumplimiento) tampoco se concibe del mismo modo en el ámbito de las relaciones internacionales. Por el contrario, se parte, más bien, de una idea de compromiso adquirido (*commitments*) de forma voluntaria por sus principales actores (que siguen siendo los Estados), esto es, conformidad o de acuerdo con (*compliance*)²⁵.

Así, la idea de “cumplimiento de un deber” no tiene un sentido específico en el ámbito de las relaciones internacionales, sino la noción de conformidad

Conference on Trade and Development) en el seno de Naciones Unidas, como foro para la canalización de las reivindicaciones de los Países del Tercer Mundo, así como estructura permanente para la información, estudio y negociación.

22. En el momento actual, la cooperación internacional ha dejado de ser una mera herramienta o cauce para el logro de determinados objetivos, para transformarse en un “bien público mundial”, noción ésta superadora, incluso, de la idea de principio del Derecho internacional. Véase, en particular, KAUL, I./ GRUNBERG, I./ STERN, M.A. (2001), *Bienes públicos mundiales. La cooperación internacional en el s. XXI*, 1ª ed. en español, México: Oxford.

23. Véase, CARDONA, J. (2015), “Los mecanismos institucionales para la protección del interés público global”, XXV Jornadas ordinarias de la AEPDIRI, *La Gobernanza del interés público global*, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, 19 y 20 de septiembre de 2013, Madrid: Tecnos, pp. 429 y ss.

24. Véase, RODRÍGUEZ CARRIÓN, J. A. (1999), «El nuevo Derecho internacional: la cuestión de la autodeterminación y la cuestión de la injerencia», J.R. CAPELLA HERNÁNDEZ (coord.), *Transformaciones del derecho en la mundialización*, Madrid: CGPJ, pp. 162 y ss.

25. Véase, RAUSTIALA, K./SLAUGHTER A.-M. (2005), “Chapter 28. International Law, International Relations and Compliance” en, AAVV, *Handbook of International Relations*, London: Sage Pub., p. 538.

(*compliance*). Esto es, el cumplimiento se considera como un estado de adecuación del comportamiento a lo asumido de forma voluntaria, contexto en el que la persuasión juega un importante papel²⁶.

En todo caso, para pergeñar el sentido de la noción de garantía en el ámbito de las relaciones internacionales, puede partirse del marco del Derecho internacional. Y, en particular, se relaciona con el giro paradigmático que ha supuesto la idea de gobernanza (buen gobierno), que se emplea para hacer referencia –como es sabido– a un cambio en la concepción de las tradicionales nociones de fuerza o poder, que han presidido el funcionamiento de las organizaciones (trátase de Estados, de la sociedad, de empresas o de la sociedad internacional). Así, la noción de garantía supone la forma de ajustar el comportamiento de los actores a los compromisos adquiridos mediante acuerdos u otro tipo de instrumentos (planes, programas, etc).

Por tanto, esta noción (garantía) expresa la idea del logro efectivo de los propósitos que se propone determinado instrumento internacional o acción del legislador o del ejecutivo en un ámbito concreto. Y, de ahí que la cooperación internacional haya de re-interpretarse en el ámbito de las relaciones internacionales en este sentido, no sólo (o no tanto) como un deber adquirido por los Estados (de cuyo cumplimiento se ocupan los instrumentos jurídicos), sino como un mecanismo político para la plena efectividad de los derechos humanos y, en particular, del derecho humano al desarrollo.

b. La cooperación internacional como garantía política

Como se ha señalado, en el ámbito de las RRII la noción de garantía significa que los Estados ajustan sus conductas a los compromisos asumidos (*compliance*) y, de este modo, salvaguarden su reputación (imagen) en la escena internacional²⁷. Por tanto, siendo la cooperación internacional un compromiso asumido en la Carta de Naciones Unidas para la preservación de la paz, la seguridad y la estabilidad internacionales, ello significa que los Estados (y las organizaciones internacionales) tienen que ajustan sus conductas para la consecución de estos objetivos, directamente relacionados con el desarrollo y, en particular, con el logro del “derecho al desarrollo”²⁸.

26. Véase, RATNER, S. R. (2013), “Chapter 23. Persuading to Comply: On the Deployment and Avoidance of Legal Argumentation” en, DUNOFF, J.L. / POLLACK, M.A. (eds.), *Interdisciplinary Perspectives on International Law and International Relations. The State of the Art*, New York: Cambridge Univ. Press, pp. 568 y ss.

27. Véase, RAUSTIALA, K./SLAUGHTER A.-M. (2005), “Chapter 28. International Law, International Relations and Compliance” en, AAVV, *Handbook of International Relations*, London: Sage Pub., pp. 538 y ss.

28. Como se ha señalado: “en la constitución de una agenda de desarrollo post 2015 será necesario apostar por una acción cooperativa y multinivel que atienda no sólo a las consecuencias sino, principalmente, a las causas de la desigualdad y de la pobreza en el mundo” [véase, MILLÁN, N. (2015), “Un análisis de la agenda post-2015 desde la perspectiva de la coherencia de políticas para el desarrollo”, *Relaciones Internacionales* (GERI), nº 28, p. 81]. Para la penetración de la idea de cooperación y de solidaridad en el Derecho internacional véase, en particular, PUREZA, J.M. (2002), *El patrimonio común de la humanidad. ¿Hacia un Derecho internacional de la solidaridad?*, J.A. Carrillo Salcedo (Prólogo), Madrid: Trotta.

Con independencia de las garantías ya existentes (primarias y jurisdiccionales), cabe considerar que la cooperación internacional es una garantía política. Ha cobrado un protagonismo renovado en el contexto mundial actual, en el que constituye un “principio del Derecho internacional”, que preside el citado orden y, por ello hace que se oriente hacia la más plena Satisfacción de los derechos humanos y, en particular, del derecho al desarrollo, cuya realización requiere la solidaridad.

Así, relacionada con ésta, la solidaridad internacional, esencia de la cooperación internacional²⁹, también es un principio general del “Derecho internacional de los derechos humanos” (art. 28 de la DUDH), así como un derecho de los pueblos y de las personas³⁰, considerado “de tercera generación”. Por ello, la cooperación internacional ha de ser considerada una Garantía (en sentido no técnico-jurídico) para la mayor efectividad del derecho humano al desarrollo, que actúa –específicamente– en y desde el plano internacional.

Es imprescindible para la satisfacción del derecho al desarrollo, pues su efectividad no puede dejarse en manos del Estado nacional, sino que tiene el deber de cooperar con otros, tendiendo la citada cooperación hacia la Solidaridad internacional, objetivo de Naciones Unidas (explícito en su Carta fundacional)³¹. Por tanto, el deber de cooperar se ha transformado en el campo de las relaciones internacionales en el cauce para lograr la efectividad de hecho del derecho al desarrollo, esto es, la remoción (por los Estados) de todos los obstáculos y adopción de todas las medidas necesarias para su logro.

5. Consideraciones finales

No puede ser concebida en el momento actual la CID sin ponerla en relación con el derecho humano al desarrollo. En un momento en el que el individuo es reconocido como sujeto de Derecho en el sistema internacional (en particular, tras la SGM) y se ha proclamado en el seno de la ONU la Declaración de los Derechos del Hombre de 1948, hay que destacar su importancia y, al mismo tiempo, la relevancia que ha ido adquiriendo la opinión pública internacional.

En este marco, los actuales derechos de tercera y cuarta generación (entre los que se encuentra también, sin duda, el “derecho a la Paz” y el “derecho al desarrollo”) han de ser efectivos (garantizados) a través de cauces operativos en el medio internacional, siendo uno de ellas la Cooperación³². Por tanto, el desarrollo

29. Véase, AG de Naciones Unidas, Consejo de Derechos humanos, 12º período de sesiones, 2009, 9.

30. Véase, AG de Naciones Unidas, Consejo de Derechos humanos, 12º período de sesiones, 2009.

31. Por último, se parte, en todo caso, de la diversa aproximación que también puede realizarse a la noción de *compliance* en el marco de las RRII, relacionada con otras dos: implementación (*implementation*) y efectividad (*effectiveness*) [véase, RAUSTIALA, K./SLAUGHTER A.-M. (2005), “Chapter 28...”, *loc. cit.*, p. 539].

32. La doctrina señala, conforme al enfoque estructural de los derechos humanos, que: “*se trata de remover los obstáculos estructurales que tanto en la esfera nacional como internacional militan en contra de un ejercicio efectivo del derecho al desarrollo de millones de personas. Y para ello, ha de reconocerse que son ingredientes absolutamente ineludibles tanto los esfuerzos nacionales como la cooperación internacional*” [véase, GÓMEZ ISA, F. (2012), “El derecho al desarrollo en el 25º aniversario de la Declaración sobre el derecho al desarrollo”, *Derechos y Libertades*, nº 26, época II, p.23]

es un derecho para cuyo logro o efectividad han de disponerse garantías, que no son sólo de tipo jurídico, sino que es necesario acudir a una garantía política. Y, en concreto, a la cooperación internacional, concebida como una “Garantía adicional” a las tradicionalmente existentes (en especial, de tipo jurídico).

De ahí la importancia de recuperar su sentido originario expresado en la Carta de Naciones Unidas, con un fin mucho más concreto que el genérico desarrollo (económico), que consiste en la realización del derecho al desarrollo. Por tanto, la cooperación internacional no es un “mero instrumento”, sino una garantía política para remover los obstáculos que impiden la efectividad del derecho al desarrollo. Esto es, *que se actúe –de hecho– para paliar las necesidades humanas básicas, que siguen insatisfechas en muchos países y lugares del Planeta*. Por tanto, ésta es la función que tiene la cooperación internacional en el sistema de los derechos humanos desde su génesis y, muy en especial, en la actualidad.

Bibliografía:

- Auprice Von Lang, A. (2000). *The right to development as a collective human right*. Frankfurt: Peter Frankfurt.
- Ba Sow, CH. (2013), *Cooperación internacional y derechos humanos de segunda generación*, Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Ba Sow, CH./ Esteban de la Rosa, G. (2016), “La cooperación internacional al desarrollo en el sistema universal de los derechos humanos (Los derechos humanos como marco para la comprensión de la cooperación internacional al desarrollo)”, *Revista internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, vol. 5, nº 1, pp. 55 y ss.
- Bermejo, R.; Beaca, D. (1985), “El derecho al desarrollo: un derecho complejo, con contenido variable”, *Anuario de Derecho Internacional*, vol. VIII, pp. 239 y ss;
- Cardona, J. (2015), “Los mecanismos institucionales para la protección del interés público global”, XXV Jornadas ordinarias de la AEPDIRI, *La Gobernanza del interés público global*, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, 19 y 20 de septiembre de 2013, Madrid: Tecnos, pp. 429 y ss.
- Carrillo Salcedo, J. A. (2007), “El derecho al desarrollo como derecho humano emergente”, en *Los nuevos derechos fundamentales*, Sevilla, Academia de Ciencias Sociales y del Medio Ambiente de Andalucía, pp. 55-75.
- Carrillo Salcedo, J. A. (1974), “El derecho humano al desarrollo”, *Revista Española de Derecho Internacional*, pp. 119-125.
- Cruz Villalón, P. (1989), “Formación y evolución de los derechos fundamentales”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, nº 25, pp. 35 y ss.
- Doyal, L./Gough, I. (1994), *Teoría de las necesidades humanas*, Col. Economía crítica, Barcelona: Icaria.
- Fernández Aller, C. (coord.) (2009), *Marco teórico para la aplicación del enfoque basado en derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*, Madrid: Catarata.
- García Picazo, P. (1998), *Las Relaciones Internacionales en el Siglo XX: La Contienda Teórica*, Madrid: UNED.
- Gómez Isa, F. (2012), “El derecho al desarrollo en el 25º aniversario de la Declaración sobre el derecho al desarrollo”, *Derechos y Libertades*, nº 26, época II, pp. 1 y ss.
- Jolly, R./Emmerij, L./Weis, TH. G. (2007), *El poder de las ideas. Claves para una historia intelectual de las Naciones Unidas*, Madrid: Catarata.

- Kaul, I./ Grunberg, I./ Stern, M.A. (2001), *Bienes públicos mundiales. La cooperación internacional en el s. XXI*, 1ª ed. en español, México: Oxford.
- Künhardt, L. (1994), "Minderheitsrechte, Minderheitschutz und der Nationalstaat im KSZE-Prozess", *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Wochenzeitung das Parlament, pp. 11-21.
- Metz, M. (1977), *Recht auf Entwicklung-Menschenrecht oder Hebel zu mehr Entwicklungshilfe?*, Schöningh: Paderborn.
- Millán, N. (2015), "Un análisis de la agenda post-2015 desde la perspectiva de la coherencia de políticas para el desarrollo", *Relaciones Internacionales (GERI)*, nº 28, pp. 81 y ss.
- Monereo Pérez, J. L. (2014), "El derecho al desarrollo", C. MONEREO ATIENZA/J.L. MONEREO PÉREZ (dirs.), *El sistema universal de los derechos humanos*, Comares, Granada.
- Morgades Gil, S. (2013), "La fragilidad del umbral entre los derechos civiles y políticos y los derechos económicos, sociales y culturales en la interpretación de la jurisprudencia del Consejo Europeo de Derechos humanos: hacia la configuración de un derecho a la subsistencia?", *La Gobernanza del interés público global*, XXV Jornadas ordinarias de la AEPDIRI, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, 19 y 20 de septiembre.
- Nisbet, R. (1991), *Historia de la idea de progreso*, Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M.C. (2011), *Creating capabilities. The human development approach*, Cambridge (USA): Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Pérez Luño, A.-E. (1991), "Las generaciones de derechos humanos", *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, nº 10, sept.-dic., pp. 203 y ss.
- Pureza, J.M. (2002), *El patrimonio común de la humanidad. ¿Hacia un Derecho internacional de la solidaridad?*, J.A. Carrillo Salcedo (Prólogo), Madrid: Trotta.
- Ratner, S. R. (2013), "Chapter 23. Persuading to Comply: On the Deployment and Avoidance of Legal Argumentation" en, DUNOFF, J.L. / POLLACK, M.A. (eds.), *Interdisciplinary Perspectives on International Law and International Relations. The State of the Art*, New York: Cambridge Univ. Press, pp. 568 y ss.
- Raustala, K./Slaughter, A.-M. (2005), "Chapter 28. International Law, International Relations and Compliance" en, AAVV, *Handbook of International Relations*, London: Sage Pub., pp. 538 y ss.
- Rist, G. (2002), *El desarrollo: historia de una creencia occidental*, Madrid: Catarata.
- Rodríguez Carrión J. A. (1999), «El nuevo Derecho internacional: la cuestión de la autodeterminación y la cuestión de la injerencia», J.R. CAPELLA HERNÁNDEZ (coord.), *Transformaciones del derecho en la mundialización*, Madrid: CGPJ, pp. 162 y ss
- Said, E. W. (2008), *Orientalismo*, Barcelona: De bolsillo.
- Sen, A. (1999), *Development as freedom*, Oxford. Oxford, Univ. Press.
- Sotillo Lorenzo, J. A. (2015) (dir.), *Antología del desarrollo*, Madrid: Catarata.
- Sotillo Lorenzo, J. A. (2011), *El sistema de cooperación internacional para el desarrollo. Actores, formas y procesos*, Madrid: Catarata.
- Spiro, P.J. (2013), "Chapter 9. Nongovernmental Organizations in International Relations (Theory)" en, DUNOFF, J.L. / POLLACK, M.A. (eds.), *Interdisciplinary Perspectives on International Law and International Relations. The State of the Art*, New York: Cambridge Univ. Press, pp. 223 y ss.
- Todaro, M. P. (1985), *El desarrollo económico del Tercer Mundo*, Madrid: Alianza Ed.

La Educación para el Desarrollo (EpD) en un mundo diverso. Estudio comparativo de la Educación para la Ciudadanía Global (EpCG) en Paraguay y España.

Ángela Alcaide Capilla.

Máster en Cooperación al Desarrollo. Especialidad Planificación integral del desarrollo local. Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local – IIDL. Universitat de València

María-Jesús Martínez-Usarralde.

Profesora Titular del Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació. UVEG

Resum

El present article pretén encetar una anàlisi comparada en relació a l'Educació per a una Ciutadania Global en dos contextos diferents: Espanya i Paraguai. Es pretén amb això reconèixer els trets principals d'aquesta educació, en significat i pràctica, sota la premissa de destacar la diversitat de visions i condicionants de la realitat, que concedeixen als discursos ja existents en la teoria una gran riquesa, obrint el seu camp de coneixement a l'experiència que de la seua aplicació s'extreu. En si, aquest es tant objectiu com conclusió. Amb la investigació es justifica el valor que aquesta informació té per al camp d'estudi, a partir d'entrevistes a persones expertes s'extreu informació rellevant que escapa a la retòrica.

Paraules clau: Educació per a una Ciutadania Global, Educació per al desenvolupament, ciutadania, globalització.

Abstract

This article aims to collect a comparative analysis regarding Global Citizenship Education in two different contexts: Spain and Paraguay. The objective is to discover the main characteristics of this education, in meaning and practice, focusing on the diversity of views and constraints of reality, which enrich existing theory speeches, opening this field of knowledge to the experience of its application. In fact, this is the objective and the conclusion. The research justifies the value of this information in the field of study, based on interviews with experts from which relevant information that eludes the rhetorical speeches can be extracted.

Keywords: Global Citizenship Education, Education for Development, citizenship, globalization.

Resumen

El presente artículo pretende acometer un análisis comparado en relación a la Educación para la Ciudadanía Global en dos contextos diferentes: España y Paraguay. Se pretende con ello reconocer los rasgos principales de esta educación, en significado y práctica, bajo la premisa de destacar la diversidad de visiones y condicionantes de la realidad, que conceden a los discursos ya existentes en la teoría una gran riqueza, abriendo su campo de conocimiento a la experiencia que de su aplicación se extrae. En sí, este es objetivo y conclusión. Con la investigación se justifica el valor que esta información tiene para el campo de estudio, a partir de entrevistas a personas expertas de las que se extrae información relevante que escapa a la retórica.

Palabras Clave: Educación para una Ciudadanía Global, Educación para el desarrollo, ciudadanía, globalización.

Enviado: 20/06/2016
Aceptado: 18/05/2017

Introducción

A partir de los últimos debates candentes en los discursos de la Educación para el Desarrollo (en adelante, EpD), se presenta este estudio realizado sobre la Educación para la Ciudadanía Global (a partir de ahora, EpCG), última de las generaciones de la Educación para el Desarrollo. En este trabajo de investigación el propósito es conseguir una visión aproximadamente amplia sobre el significado del concepto y su práctica en dos contextos diferentes: España y Paraguay. A través del análisis comparado se pretende extraer los diferentes matices y trabajar sobre las diversas miradas que existen de esta EpCG. Todo ello, previo a un análisis teórico de la(s) concepción(es) del término desde sus principales referentes teóricos.

Para alcanzar dichos propósitos, se decide trabajar el concepto de EpCG, objeto de estudio, bajo dos premisas: por un lado, desde el terreno, con la extracción de información de primera mano a través de herramientas cualitativas; y por otro, aprovechando la oportunidad de viajar a otro país, se decide que se acometerá un estudio comparativo entre España y Paraguay, a fin de profundizar en aspectos contextuales y beneficiarse de la potencialidad que arrojan los estudios de Educación Comparada.

Estas motivaciones y pretensiones del trabajo se sintetizan en dos objetivos principales:

- Conocer y describir los rasgos principales del concepto y la práctica de la EpCG en Paraguay y España desde la narrativa de los actores que la desarrollan.

- Detectar los matices y las perspectivas diversas que ofrece la visión de cada unidad (*tertium comparationis*) y comparar, en la medida de lo posible, las de uno y otro contexto.

Esta investigación centra su interés en comparar el conocimiento que se deriva de la práctica de este concepto en dos entornos diferentes. A través de la entrevista en profundidad, se pretende conseguir información más allá de lo que se sabe que es EpCG, llegar a recoger el conocimiento que ofrece la práctica diaria, con una visión menos generalizable, pero rica en matices contextuales, emocionales... Dichos matices destacan en la comparación entre los dos contextos y sacan a la luz características tanto dispares como similares, que nacen y se deconstruyen en cada contexto y espacio.

Puede parecer confuso en un inicio, y por ello la complementación con el marco teórico es fundamental. En él se recorre gran parte de lo actualmente sistematizado sobre EpCG. Por un lado, busca erigirse en un marco aclaratorio que ayude a legitimar la parte aplicada de la investigación. Por otro lado, a modo de comparación, pretende medir qué resultado se obtiene finalmente en el campo conceptual, sumando teoría y práctica, es decir: cómo su complementación enriquece lo que se entiende por EpCG.

1. Educación para el Desarrollo (EpD): más de 50 años de historia

El término “Educación para el Desarrollo” (conocido en sus siglas EpD) ha sido el utilizado preferentemente en el ámbito disciplinar de Educación y Desarrollo. Su evolución se explica en el campo académico principalmente a través de la Tipología de Korten (1990), seguida más actualmente por Boni (2011, 2014), Argibay y Celorio (2005, 2009) y López Gómez (2015). Este modelo estructura la evolución del término a través de cinco generaciones de EpD, mostrando su carácter dinámico y cambiante y determinado por su contexto: Caritativo-asistencialista (primera y segunda generación), Crítico-solidario (tercera generación), Educación Global (cuarta generación) y Educación para la Ciudadanía Global, quinta y actual generación.

La EpCG aparece como resultado del proceso madurativo de la Educación para el Desarrollo, un proceso marcado por acontecimientos históricos que descubren brechas en ese Desarrollo, vacíos que impiden alcanzar los objetivos de la Cooperación Internacional (CI) de universalizar los Derechos Humanos. De cada evolución o cambio de generación hereda uno o varios atributos.

En las dos primeras generaciones, bajo el enfoque caritativo-asistencial, la EpD se identifica con una imagen muy básica de lo que es la solidaridad y la cooperación. En un contexto claramente marcado por el desarrollismo económico y el progreso industrial, la EpD funciona solamente a través de la recaudación vertical de fondos, de países desarrollados a en desarrollo.

Con la irrupción de la Teoría de la Dependencia en el panorama internacional (Palma, 1987), la CI y la EpD adoptan una lectura mucho más crítica, ampliando el marco de la definición de pobreza hacia el ámbito socio-político y político-económico. Emergen de este modo en los discursos el fenómeno de la interdependencia y las causas estructurales de la pobreza, focalizándose su atención en ellos (Martínez-Usarralde, 2009). Este cariz más político hace que sea necesario trabajarlo desde la educación, desde una Educación al Desarrollo como proceso imperioso para trabajar la reflexión y la concienciación, que ayude a interpretar este panorama renovado paradigmáticamente que ha convertido la cuestión de la pobreza y las relaciones Norte – Sur (Solano, 2012) en un fenómeno mucho más complejo y de profunda exégesis.

La tercera generación viene a complementar la anterior. Focalizada principalmente en el término “Desarrollo Sostenible”, se hace patente que el modelo de desarrollo internacional es inadmisibles también para el medio natural en el que vivimos. Da cabida con ello a nuevas visiones del desarrollo: la ecología, el feminismo, la atención a minorías... que, además de ampliar el espectro de conocimiento, abren la puerta a las alternativas al mismo. De manera tácita, esta etapa busca entrar en el cuestionamiento de los modos de vida del Norte, en el modelo de consumo, motor de este sistema de desarrollo. Como se apunta arriba, complementa y completa a los valedores del modelo de la interdependencia.

Por último, la Educación para una Ciudadanía Global, a partir de las anteriores, queda conformada como una educación focalizada en las personas y en sus capacidades, utilizando el término “Desarrollo Humano Sostenible”, una educación para el compromiso y la participación, realzando el rol de las personas como ciudadanas, con derecho y deber de organizarse y participar en su realidad local, con consecuencias en lo global, y con objetivos de transformación hacia parámetros de mayor justicia social y dignidad humana (Boni, 2014).

2. La fuerza de la ciudadanía para un nuevo contexto

Como se observa en la evolución de la Educación para el Desarrollo, no es hasta finales de los años ochenta que entra en su definición el concepto “ciudadanía”. El término “Desarrollo Humano Sostenible” y el Enfoque de Capacidades (Sen, 2000), entre otros, fortalecen la base de la EpCG a partir del reconocimiento de que la persona y sus capacidades constituyen el centro de la acción de desarrollo: el cimiento de la ciudadanía lo constituye la fuerza que toma la persona en su rol ciudadano, destacando su papel activista en la transformación de la realidad.

Esta priorización del rol de la ciudadanía en EpD se justifica desde el contexto en el que nos encontramos, un escenario inmerso en el fenómeno de la globalización o mundialización. La CEPAL la define como “proceso que se desarrolla a nivel mundial, permitiendo o imponiendo distintas relaciones entre los

seres humanos del mundo entero” (Parada, 2009: 99). Otro rasgo fundamental es la interdependencia, definido muchas veces con la metáfora de la telaraña: un tejido de interrelaciones mundiales. En palabras de De Sousa (1999) es “la intensificación de las relaciones sociales a nivel mundial que vincula localidades distintas, de tal manera que los acontecimientos locales son modelados por eventos que tienen lugar a muchas millas de distancia y viceversa”.

Como “principal factor de cambio en la sociedad internacional contemporánea” (Mesa, 2014: 103), la globalización presenta infinidad de retos y posibilidades a afrontar. Directamente sobre el papel de la ciudadanía como garante de derechos, el principal desafío lo constituye la pérdida de control y de soberanía de los Estados – Nación. Una pérdida de poder “hacia arriba, hacia instituciones supranacionales, hacia abajo, como procesos de descentralización, y hacia los lados, a través de la injerencia de la gestión privada y la presencia de ONGs” (ALBOAN, 2006: 16). También Mesa (2000) apunta a la intrusión de este fenómeno en el campo económico y financiero, principalmente por el creciente poder de los actores transnacionales privados para influir sobre las dinámicas económicas globales y, por tanto, también nacionales; en el campo político, cuestionando el sistema de democracia representativa como mejor forma nacional de organización política; y en el campo social, la globalización favorece procesos de exclusión social dentro de los Estados, que atenta contra la igualdad en derechos y deberes de su población.

La concepción tradicional de la ciudadanía que “se relaciona con la adquisición de unos derechos y deberes, que se otorgan en relación con la pertenencia a un Estado” (Mesa, 2014: 103), se ve atentada directamente por estas dinámicas globalizadoras. Por ello, algunas autoras actuales abogan por ampliar las fronteras, superando los límites civiles de la ciudadanía en el Estado – Nación, convirtiendo la ciudadanía en una ciudadanía global o cosmopolita, a fin de ser todos ciudadanos del mundo (Cortina, 1997). Con ello se afirma que, “la persona tiene unos derechos inherentes independientemente del Estado o del marco constitucional en el que se encuentre y que existe una responsabilidad de la comunidad internacional para que se respeten estos derechos” (Mesa, 2014: 104).

Estas ideas sobre cosmopolitismo han sido analizadas en la actualidad por Nussbaum, y son recogidas aquí por su defensa de la Educación para la Ciudadanía Global. En su libro “Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial” (1999), apela a cuatro argumentos para la construcción de esta EpCG: nos permite aprender más sobre nosotros mismos; avanzamos resolviendo problemas globales que requieren la cooperación internacional; reconocemos obligaciones morales con el resto del mundo que son reales y de otro modo pasarían desapercibidas; y elaboramos argumentos sólidos y coherentes basados en las distinciones que estamos dispuestos a defender.

Posteriormente, en su libro “Cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal” (Nussbaum, 2001) recoge ciertas habi-

lidades que se requieren para esta ciudadanía democrática: la capacidad para el examen crítico, tanto de uno mismo como del entorno, cercano y lejano; la habilidad cosmopolita de *sentirse* ciudadano/a del mundo; la capacidad de observarse como ser humano vinculado a otros seres humanos (Nussbaum lo llama “cultivar la humanidad”) y la *imaginación narrativa*, la empatía, la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar del otro, comprender más allá de lo que vemos, empatizar emociones y sentimientos.

3. Aportaciones desde la pedagogía para la EpCG

En palabras generales, y transversalizando a gran parte de los grandes discursos pedagógicos, en educación el fin último es el desarrollo integral del educando, y no es pleno si este no se aborda desde una perspectiva del educando como sujeto capaz y activo en su desarrollo, como sujeto social y en relación con su entorno, y todo ello bajo lo que Sacristán (2005: 15) apunta como “un educar para la vida que es un educar donde nada nos es ajeno”. Bajo estas palabras generales que describen una educación para el bien común (UNESCO, 2015), la Educación para la Ciudadanía Global encuentra su espacio y su cuota de responsabilidad.

La complejidad del mundo actual, junto a la sociedad considerada de la información o del conocimiento (Giménez, 2010), retan a la educación a conseguir reorientarse y adaptarse a los nuevos modos de aprendizaje y socialización. Si la educación es la exégesis de la vida, se hace necesario abordar esta complejidad del conocimiento, y en EpCG, también, su interpretación crítica (Sánchez-Santamaría e Hipólito, 2015). Morin (2001) expone cuatro características que quedan invisibilizadas en los procesos de educación actuales: el contexto, lo global, lo multidisciplinar y lo complejo. Todas ellas, características del conocimiento del mundo, de las interrelaciones mundiales, que se plasman en cuestiones y en conceptos más concretos como el papel de las Naciones Unidas, la deuda externa, los conflictos bélicos, el terrorismo, la violencia de género, y un largo etcétera.

Existen diversas prácticas educativas para trabajar su epistemología. Estas se complementan entre sí: desarrollo del pensamiento crítico, concienciación sobre la realidad, capacidad de argumentación sólida, diálogo y resolución no violenta de conflictos, etc. De entre todas ellas, los procesos de reflexión y análisis constituyen en sí mismos una herramienta y a la vez, se erigen en base para todas las demás.

Como antecedentes pedagógicos de esta capacidad reflexiva y analítica se rescata, a partir del trabajo de De Paz (2007), la educación como posibilidad de Freire y Habermas. Ambos demostraron, en efecto, que es erróneo reducir la educación, como lo hace la perspectiva positivista y economicista imperante, a la mera transmisión de conocimiento (de resultados) , sin poner en marcha mecanismos de análisis y reflexión. De Paz (2007: 56) destaca cómo estos au-

tores “han puesto de manifiesto la validez y autenticidad de las comprensiones sobre el mundo de la vida como resultado del diálogo participado en igualdad de condiciones”.

Como trasfondo, el compromiso y la participación de todas las personas, como derecho y deber, tiene gran importancia en la práctica de la EpCG. Para ello, por un lado, el primero precisa para su construcción de dos procesos: la adquisición de valores y actitudes en pro de la convivencia y el entendimiento y su relación con el sentimiento de pertenencia e identidad. Por otro lado, la participación se nutre de la construcción de ese compromiso y se desarrolla en la práctica para un aprendizaje significativo, a través por ejemplo de la toma de decisiones en la organización del centro, la apertura al contexto, puesta en práctica de mecanismos participativos, etc.

Por último, de una importancia transversal en el proceso educativo y en sus diversos mecanismos es el sentido de transformación que tienen las acciones educativas, siendo así, el objetivo último de la EpCG, la transformación real del contexto cercano con consecuencias en lo global: “La educación debe proporcionar al estudiante las bases para entender el mundo que le rodea, capacitarlo para convivir en un mundo plural y abierto, de manera que le permita desarrollar acciones colectivas para intervenir y mejorar su entorno (que es nuestro y de los otros)” (De Paz, 2007: 26).

4. Metodología

Esta investigación tiene el propósito de sistematizar un estudio comparado de la EpD en relación con la Ciudadanía Cosmopolita en dos unidades de comparación (*tertium comparationis*): Paraguay y España, con el fin de conocer las diferencias y similitudes entre uno y otro en la concepción y la práctica de la Educación para el Desarrollo de 5ª generación o EpCG de los y las profesionales de la Educación.

De aquí se entiende que el objeto de estudio es en sí la Educación para una Ciudadanía Global. Lo que ofrece este análisis, desde un punto de vista particular e idiosincrásico, se identifica con la lectura decisiva de la contextualización: la conversión a un estudio comparativo entre dos entornos, que es, a su vez, la que lo dota de interés y relevancia, pudiendo profundizar en los condicionantes contextuales y sus posibles efectos en el objeto de estudio.

Sintetizado en dos objetivos, se identificarían con: conocer a través de sus rasgos básicos el concepto y la práctica de la EpCG desde la visión de los actores que en ella participan. Del mismo modo, se busca dotar de valor a los matices y las particularidades que la información extraída en el terreno puede ofrecer.

Para responder al propósito del trabajo, se ha procurado elegir una metodología que responda a un modelo de investigación descriptiva, ya que es ésta la que busca exponer el *cómo* del objeto de estudio: cómo es y cómo se manifiesta, es decir, trabaja la descripción de la situación. Correspondiente a

esta investigación es la técnica utilizada, la entrevista en profundidad a expertos/as (Valles, 2007).

En las entrevistas, “se entrevista a sujetos como conocedores expertos del fenómeno, con una visión directa y profunda del mismo que los sitúa en una posición de observación privilegiada” (Corbetta, 2007: 358). En este caso, para el trabajo se han centrado las entrevistas en expertos/as del tema por el cargo ostentado y la perspectiva que tienen en relación a la EpCG.

El criterio para la elección de las personas entrevistadas ha sido principalmente el lugar que ocupan dentro del tema de estudio. En total, han sido 12 entrevistas, 6 en Paraguay y 6 en España.

5. Análisis y resultados

Dadas las características del modelo metodológico empleado, la información extraída de las entrevistas es amplia y diversa. Tras su transcripción y sistematización, se han seleccionado para su exposición a continuación una serie de bloques que estructuran toda la información de manera lo más clara y accesible posible.

El primer gran bloque hace referencia al concepto de Educación para una Ciudadanía Global y a las implicaciones de la terminología; el segundo, aspectos compartidos y diferencias, en la teoría y en la práctica, en Paraguay y en España y la influencia de los condicionantes contextuales; el tercero de ellos aborda los espacios de aplicación, fortalezas y debilidades de estos y el resultado en la EpCG; por último, se pone el foco en las personas y en los aspectos personales y emocionales del trabajo en EpCG.

5.1 Educación para la ciudadanía global: ¿qué se entiende por EpCG?

El primer aspecto a destacar detectado en las entrevistas se identifica con la reflexión sobre el concepto y, más genéricamente, sobre la terminología. Parte de preguntas como “¿quién hace las definiciones?”; “¿qué es desarrollo?”. Estas cuestiones puntualizan sobre un aspecto a tener en cuenta transversalmente cuando se trata de conceptos como la EpCG o la Educación para el Desarrollo o la propia Cooperación al Desarrollo. Conceptos que se interiorizan como globalmente entendidos y compartidos, pero que en todo momento es necesario repensar y cerciorarse de que cuando se habla de Desarrollo, efectivamente, se comparte el mismo sentido. La evolución ya comentada de la Cooperación Internacional muestra que las consecuencias de estos “malos entendidos” pueden ser desastrosas y, lo que resulta horriblemente paradójico, convertirse en contraproducentes.

Este comienzo no pretende eclipsar los puntos en común que existen en el entendimiento entre personas, países y organizaciones, pero como bien se ha dicho, es un aspecto transversal a no olvidar.

De todas las entrevistas se pueden extraer semblanzas compartidas en lo que se entiende por EpCG. Principalmente se parte de lo que constituiría el contenido puramente educativo de ésta:

“Bueno, ciudadanía global, ya entendemos como ciudadanos de esta gran aldea” (E6).

“Es la educación que permite comprender los problemas que tenemos hoy como seres humanos, como mujeres, como ciudadanos. Nos permite mirar el mundo sin vergüenza, o con vergüenza pero con conciencia” (E11).

De estas afirmaciones, se desprende por un lado el sentido intrínsecamente educativo; una educación en valores de convivencia, en pro de un pensamiento independiente, activo y crítico, una educación del cuestionamiento y con conciencia de ser social, de ser colectivo. También se observa cómo esa conciencia de ser colectivo se identifica con la ciudadanía, como identidad y como herramienta civil para plasmar ideas y pensamientos en acciones y transformaciones de la realidad.

5.2 Trabajar sobre la realidad, condicionantes del contexto

A partir de esta concepción compartida de la EpCG, su aplicación en cada contexto marca diferencias entre una y otra práctica. Éstas están íntimamente relacionadas con la situación de cada país, con los condicionantes que influyen en la práctica de la EpCG.

Las entrevistas realizadas en Paraguay, principalmente a personas con cargo en una organización social, centran su discurso más hacia la *“capacitación de los protagonistas, su empoderamiento y el liderazgo”*, y que sean ellos los que construyan el desarrollo de su entorno a partir de sus deseos y decisiones:

“Para nosotros, el desarrollo tiene que partir desde dentro, endógeno, que permita justamente la sostenibilidad, el respeto a la diversidad de la naturaleza y desde ahí podemos empezar a tener un desarrollo” (E5).

“En los centros se trabaja construcción de ciudadanía que tiene que ver con liderazgo, capacidades, o sea, con este enfoque de derechos y de género” (E6).

Sin embargo, en España, las acciones están más dirigidas hacia *“la comprensión de los problemas del mundo”*, hacia el conocimiento y reconocimiento de las interrelaciones entre los diferentes modos de vida, con el objetivo de *“ir más allá, yendo a las causas, explicando que el mundo funciona mal y por qué”*. Íntimamente relacionado con ello, trabajar el cuestionamiento de nuestro modo de vida, *“reflexionar en el modelo de desarrollo en el que estamos metidos todos y todas como humanidad”*. En palabras de la entrevistada nº 8: *“porque si no cambiamos y no transformamos las estructuras del norte, (...) si no generamos esa necesidad o esa conciencia, aquí no va cambiar nada en el sur” (E8).*

En estas divergencias en las formas de trabajar la EpCG surge como condicionante principal el contexto. Las diferencias contextuales entre los dos países modelan la realidad y por tanto también la práctica de la EpCG, adaptándose a ella: trabaja sobre las prioridades que marca, funciona a partir de las posibilidades y oportunidades que esta tiene y del modo más adecuado y sostenible para cada situación.

En este sentido, el trabajo en Paraguay está más acotado a la acción local, a colectivos y contextos especialmente excluidos y las acciones de educación se dirigen a la capacitación y empoderamiento de ellos a través de herramientas como la participación ciudadana, la organización comunitaria y la gobernabilidad. Estas características las marca el contexto, los obstáculos que la población debe afrontar son prioritarios para su desarrollo y son dificultades en la satisfacción de las necesidades básicas que deben ser cubiertas previamente. En España, el trabajo camina más en una línea hacia la concienciación sobre nuestro papel y responsabilidad con el desarrollo mundial. Lo que pudiera desprenderse que constituye una prioridad en España es comprender esas interrelaciones y situarnos con nuestros actos dentro de ellas, acompañados de un proceso de aprendizaje reflexivo y con la finalidad de interiorizar valores y actitudes que modifiquen nuestra realidad.

A pesar de compartir el sentido y la esencia de la EpCG, se observa entonces cómo el contexto marca la acción y cómo esta se va distanciando de su sentido original. A partir de la información con la que se cuenta, se puede afirmar que en los dos contextos el sentido educativo y de ciudadanía se muestran fieles a su sentido primigenio: se trabajan los valores de convivencia, las actitudes de participación y el empeño en una transformación sostenible y solidaria. Pero es el sentido de globalidad el que no queda plasmado en las acciones de EpCG (sí en la teoría pero no en la práctica). Lo que el contexto marca son los límites del entorno donde finalmente realizar la transformación. Los entrevistados lo expresan así:

“Se trata del encuentro con los diferentes aquí y allá: interacciono, entiendo también esas interdependencias, aprendo, tengo una actitud abierta, de interés. Por supuesto de tolerancia, pero no solo tolerancia, más allá, entiendo esto y me reconozco como parte de algo más grande, y no solo de mi pequeño mundo” (E12).

“Desde esta mirada, miro a mi entorno, me reconozco, y como yo soy partícipe y me comprometo en mi comunidad para hacer una transformación” (E6).

Estas dos afirmaciones provienen una de cada país. Las dos parten de ese mismo sentimiento de reconocimiento de la propia persona dentro de la interacción con el resto y con el entorno. Dicho reconocimiento necesita de la construcción interior de un sentimiento de asunción de la interrelación/dependencia con resto de personas y el contexto, de una actitud comprometida y responsable del devenir de su entorno, y de ímpetu y capacidad de transformación de ésta. La diferencia reside en cuál es el entorno, cuáles son los límites de ese escenario donde sentirnos parte, con qué personas estamos interrelacionadas.

5.3 Los espacios de la EpCG

Como espacios de la EpCG, de una manera general, se han diferenciado, por un lado, las educaciones dentro de los sistemas educativos formales/estatales y, por otro, las que se dan fuera de él, las educaciones no formales e infor-

males. Para ello, entre los y las entrevistados/as, se cuenta con representantes de todas ellas, lo que aporta al análisis riqueza de visiones y perspectivas sobre los dos espacios.

Desde la educación oficial, en España, han existido propuestas de integración de la EpD (Educación en valores, Educación para la Ciudadanía...), pero no han llegado a realizarse de manera plena. Una de ellas en los noventa, donde se valoraba la aplicación transversal de la Educación para el Desarrollo en los currícula, y más recientemente las trabas puestas a la asignatura de Educación para la Ciudadanía. La actual ley educativa, Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), también es citada por las personas entrevistadas por su carácter cerrado y sin diálogo con la comunidad educativa, que se ha mostrado públicamente en contra de su aplicación.

Es en la universidad donde sí se pueden encontrar acciones y oportunidades con las que trabajar con el alumnado temáticas relacionadas con la Cooperación Internacional y la EpCG. Este último cuenta con diversas posibilidades de entrar, desde su propia voluntad, en acciones relacionadas con este ámbito: becas, voluntariados, investigación, formación extra-curricular... y también para el profesorado. Pero a pesar de estas referencias positivas sobre la relación entre la Universidad y la EpCG, no se obtienen los mismos resultados cuando se focaliza la atención sobre la formación docente:

“No hay asignaturas específicas para Educación para la Ciudadanía. Y entonces, en ese sentido, no está regulado, porque yo trabajo eso en el Máster pero podría no hacerlo. Depende del docente” (E10).

“Las generaciones más jóvenes de profesorado de magisterio ya tiene esta inquietud, también han sido formados en unos planes de estudio en los que se ha hablado más de las desigualdades, de modelos de desarrollo, temáticas de género de equidad. (...) pero es verdad que no han sido formados realmente para trabajar esas visiones” (E7).

Esta formación no está recogida en el currículum o en los planes de estudio dirigidos a la formación docente. Se apela a la voluntad de las personas, tanto del alumnado como del profesorado, para trabajar estas temáticas. Pero no existe una formación reglada sobre Educación para la Ciudadanía Global.

En Paraguay, todas las personas entrevistadas apelan a la necesidad de contextualizar el sistema educativo en la historia reciente del país, desde el fin de la dictadura (1989), en la que la educación estatal tenía un papel fundamental.

“Entonces, todas prácticas educativas tenían características, o símbolos o prácticas, que reforzaban el modelo autoritario. Todo el tema de la obediencia, la disciplina, el pensamiento único, el ver como peligroso cualquier idea que sea diferente, se consideraba disociante (sic), que generaba conflictos problemas... ¿verdad?” (E2).

Y con él, el comienzo del actual período democrático, que cristaliza en la educación en una nueva ley educativa y su consecuente reforma. El aspecto más reiterado dentro de esta reforma es la apertura y democratización de los

servicios educativos. Lo que los y las entrevistado/as valoran, por un lado, positivamente, *“mayores sectores que tradicionalmente estaban fuera del sistema educativo tienen acceso”*, y por otro, esta entrada trae consigo la masificación y ciertas deficiencias: *“ha habido un crecimiento de matrícula y tal vez, en condiciones bastante precarias en términos de oferta escolar”* (E2). También, y con ello, la necesidad urgente de la plantilla de aquel momento perdura hoy en día a través de bajos resultados que tiene la calidad de la formación del profesorado en activo.

“Proviene de un modelo de formación docente que ha popularizado la entrada, por un lado todos vienen de ese proceso, por otro, falta mayor cantidad de cursos de especialización, maestrías, doctorados” (E4).

Desde el otro bloque, la educación que se da en el ámbito no formal, se obtienen resultados más favorables hacia la EpCG. Desde una perspectiva externa, las aportaciones que desde el tercer sector se realizan, tanto en España como en Paraguay, son muy valoradas.

“Fundamental el trabajo de las ONGs, las expertas, sin la práctica en terreno, la academia se queda más que corta” (E7).

“Yo creo que hay un aporte muy grande, y por descubrir, en las organizaciones de la sociedad civil en Paraguay (...). La implementación de actividades extra-curriculares y extra-escuela, desde organizaciones de la sociedad civil son fundamentales para la ciudadanía” (E1).

Se valoran como espacios alternativos de educación, creados por y para la ciudadanía misma, y la mayoría coincide en afirmar que en estos marcos sí se da EpCG, aunque no en todas las organizaciones que lo componen.

También cabe destacar algunas críticas y autocríticas hacia ellas. Los niveles de *“burocratización”* de algunas, principalmente cuando interfieren instituciones estatales. Según los/as entrevistados/as, todavía siguen existiendo organizaciones *“ancladas en una actitud paternalista/asistencial”*, que se cree superada en esta 5º generación de Educación al Desarrollo. También aluden a la *“autocrítica”* dentro de la propia organización. No se puede creer que todo se está haciendo bien, se necesita pensar y reflexionar siempre sobre la práctica y no perder de vista el objetivo. En relación a esto, la entrevistada nº 8 aborda el tema de cómo la crisis *“ha interpelado”* en las propias organizaciones y ha provocado *“la reflexión más profunda y más dura, también difícil”*.

Pero, volviendo al núcleo, a la relación que estos dos espacios establecen con la EpCG, existe una clara diferencia entre una y otra: la aplicación de una Educación para la Ciudadanía Global es mayoritaria desde fuera del Sistema educativo, tanto de Paraguay como de España.

En comparación con el espacio educativo oficial, el no oficial resulta más rico en diversidad, más creativo y heterogéneo, junto con otros campos como la investigación, la educación superior y los movimientos socio-políticos, en los que lo que se busca es la ampliación del conocimiento, la generación de nuevas

vías de desarrollo y la promoción de capacidades educativas en las personas, la creatividad, el diálogo, la discusión...

“Solo que la educación es muy mediocre, y eso también dificulta desarrollar un pensamiento crítico, son esos espacios más de organización los que muchas veces ayudan” (E2).

Dentro del sistema formal de educación, todas las personas entrevistadas coinciden en manifestar que esta EpCG se da fuera del sistema, en los espacios no formales: extra-curriculares, culturales, de la sociedad civil, en las ONGDs, cualquiera que sea su función. Además, se alude a cómo la estructura y el funcionamiento de los sistemas de educación estatales impiden y obstaculizan el desarrollo de ésta. La falta de calidad educativa que se ofrece en referencia a las exigencias de esta educación (pensamiento crítico, comprensión de la complejidad de la realidad, reflexión, capacidad de diálogo y argumentación...), la escasa formación de los docentes en esta educación, las condiciones de las aulas (la *ratio*, su organización), la estructuración por asignaturas inconexas entre sí, etc. Todos estos rasgos son propios, en mayor o menor medida, de los dos sistemas educativos estatales, y afectan directamente a los requisitos básicos que se necesitan para desarrollar la EpCG. Los ejemplos que sí existen de prácticas de la EpCG dentro del sistema educativo son sostenidos por las propias personas que los llevan a cabo, movidas por un compromiso ético docente. Sin su voluntad y resistencia, no existe otro soporte para que se siguiera manteniendo.

5.4 Las personas, percepciones desde el terreno

Para marcar la diferencia con el apartado anterior, se debe apuntar que, por un lado, están los espacios y sus condiciones, y por otro, están las personas, que en definitiva son las que llevan a cabo el trabajo. Son ellas y sus voluntades las que eligen la EpCG a pesar de que el contexto y/o el espacio la hagan más o menos accesible.

Concretamente, en los espacios de educación formal se encuentra que, en su mayor déficit, está su mayor fortaleza. Es decir, la formación del profesorado constituye el gran obstáculo de la educación formal hacia la EpCG, pero es ahí donde se halla también esa minoría que hace llegar el mensaje a su alumnado y a su entorno inmediato, y esas personas destacan por su gran compromiso con el mundo, cercano y lejano, y con los problemas que comporta el contexto actual. Además, hacen tácito que, a pesar de los obstáculos, *“sí es posible”*.

“Eso es uno de los problemas, que esto no deja de ser minoritario, pues a veces eres más militante que otra cosa. Y a veces estás cansado, (...) creo que nuestra obligación y como compromiso ético docente, es trabajar en esta línea” (E12).

“Yo creo que es una visión ética e ideológica. Yo creo que la enseñanza tiene una función social, y que tú tienes, tú te retratas con tu manera de trabajar. Entonces, bueno, yo me siento parte del que me quiero sentir parte” (E11).

También son las personas, los/las profesionales de la educación, las que trabajan directamente el terreno, la realidad, y como decía una entrevistada, “nutren la teoría”. En este trabajo, desde su definición y justificación, se ha querido poner en valor precisamente esto. La apuesta metodológica que se ha ejecutado facilita que salgan a la superficie las percepciones más profundas y, en cierto modo, personales, que no quedarían expuestas en un estudio de calibre cuantitativo.

En un campo de trabajo como es la Educación en el cual la práctica diaria tiene lugar con personas, resultan especialmente clave los componentes personales, cognitivos y emocionales de la educación. En las entrevistas se ha hablado sobre estas cuestiones, sobre cómo se muestra el público en general frente a la EpCG, cómo se sienten trabajando en ella y, harto revelador, cuáles son las claves más personales para conseguir hacer llegar esta educación a las personas.

“Sí les gusta trabajar con noticias, hablar de los problemas reales, todo eso les parece mucho más atractivo que el libro de texto, pero cuando tienen que escribir, eso supone un esfuerzo superior a lo que están acostumbrados. Es un esfuerzo intelectual, cognitivo. Y un esfuerzo de tiempo, no lo puedes hacer frente a la televisión” (E11).

“Lo que pedimos es que la gente se implique, en la medida en que pueda, pero que sea un compromiso estable y serio. Los pequeños grupos de gente son los que hacen las grandes movilizaciones” (E9).

“Lo que nosotros trabajamos es para mover a la gente del lugar de la asistencia, (...) Sino que se necesita otra profundización en la reflexión (...). Pero no es imposible, lo que pasa que son trabajos muy de fondo y entonces cuesta mucho. Así que hacemos cosas, entiendo que cosas creativas, que salgan de lo común, y llaman la atención” (E8).

Desde su experiencia ofrecen claves, caminos por donde transitar en la EpCG, a fin de llegar a un público que no está acostumbrado a estas cuestiones.

Un aspecto que han reiterado las personas entrevistadas en relación a estas claves percibidas desde terreno es la apelación al componente moral y ético que conlleva esta educación. La necesidad de despertar en las personas, de dentro de la organización y de las destinatarias de sus acciones, un sentimiento de necesidad, de responsabilidad hacia los principios y los objetivos de la EpCG. Ellos y ellas hacen hincapié en, por un lado, la necesidad de compromiso personal, fundamental para conseguir en los siguientes procesos la participación y la transformación, un resultado a la altura de los objetivos. Por otro lado, un paso que solo se logra si la persona, individualmente, permite que esa información, esa realidad y esos valores le interpelen a vivenciar una auto-transformación previa. Aquí ya se apela a una dimensión más personal, con componente sentimiento-emocional, a la necesidad de cultivar un marco de humanidad. La búsqueda de una sociedad justa y solidaria, la lucha por una vida digna para todas las personas, que no solo se aprende, sino que principalmente se siente.

“Es revelador para la vida (...). Y es así, es como todo en la vida: uno llega un momento que tiene que enfrentarse con la propia realidad. Hay gente que puede decidir no enfrentarse. Pero si la ves, no puedes dar marcha atrás, no puedes cerrar los ojos. Si los cierras, sabes que los estás cerrando, pero te interpela” (E6).

“Es un trabajo muy complejo el de llegar a ciudadanía con un mensaje claro, siempre se tiene que activar como una chispa; me está replanteando mi modo de vida. Si tú no te dejas interpelar, no te va a interpelar” (E8).

6. Discusión y conclusiones

La Educación para la Ciudadanía Global (EpCG), como última generación de la Educación para el Desarrollo (EpD), pone el acento en dos cuestiones principales: por un lado, el escenario supranacional actual, donde las fronteras de la exclusión y la pobreza ya no tienen lugar solo entre países, sino que se fortifican dentro de cada uno de ellos. Por otro, apelar a lo que ya se tiene pero no se aprovecha: las capacidades de las personas de hacer reales sus derechos y los de toda la humanidad. La Declaración de los Derechos Humanos (1948) es parte de nuestro mundo desde hace más de sesenta y cinco años. Pero, sin embargo, todavía se sigue asistiendo a situaciones aberrantes de violación sistemática de estos derechos, unas veces más explícitas que otras, pero no por ello menos reales. La EpCG busca mostrar esta situación, interpretarla y releerla en clave transnacional, así como reclamar y crear los canales necesarios para hacer frente de una manera efectiva a la etiología estructural de la pobreza.

Quizás esta realidad global resulta compleja de percibir y entender, incluso se aprecia como lejana en ciertos entornos. Las tendencias de mundialización atraviesan todas las fronteras y su complejidad afecta a acciones diarias de toda la población: el consumo, el poder adquisitivo, el acceso a la información, a las relaciones y redes sociales; un sinfín de actividades cotidianas para todas las personas. Todo ello está necesitando un mayor esfuerzo, individual primero y colectivo después, para descifrarlo primero e interpelarlo después. Y lo que atraviesa transversalmente las acciones y los pensamientos es la convicción moral de querer que el mundo en su plenitud sea justo y digno para todos y todas.

Para ello, desde la EpCG se persigue un proceso educativo que potencie capacidades de reflexión y análisis necesariamente crítico y libre, que fortalezca esos principios éticos y morales, y motive un compromiso y una conciencia en las personas. En su vertiente ciudadana, centra la atención en los canales de participación cívico-políticos, la organización de la sociedad civil como protagonista dentro de la toma de decisiones colectivas, la incidencia política como mecanismo de presión y control sobre los gobiernos y el empoderamiento de la sociedad (Mesa, 2014). Todo ello comparte lo citado anteriormente: el foco está en las personas. En todas. Este proceso, al fin, crea personas libres, ciudadanas y ciudadanos conscientes de su papel proactivo en el mundo, capaces de tomar sus propias decisiones y de ser responsables de sus funciones como tal.

Esta es la idea de EpCG, compartida por las personas que se dedican a ella sin distinción de procedencia o entorno. A *posteriori*, la realidad de cada una de ellas modela el trabajo, las formas, la práctica, las prioridades, etc. Se ha podido observar cómo la situación de cada país, de las personas que viven en ellos, detentan condicionantes de diferente tipo a la que el trabajo en EpD se adapta: no sería efectivo si ésta trabajara de espaldas a la realidad, si no fuera consecuente con la situación. Los factores que la moldean son, por tanto, particulares de cada espacio, marcada por aspectos históricos, culturales, etc., y también compartidos: como ejemplo, baste señalar la situación geopolítica de cada uno de los países, que merecería un análisis más extenso, y su influencia en las acciones de EpCG. El punto de partida no es el mismo pero, sin embargo, se comparten muchos obstáculos e inercias, fruto del panorama supranacional actual. En los dos casos, en efecto, se añora una voluntad política de promover la cooperación en pro de eliminar las situaciones de pobreza y exclusión, y en lo relativo a la educación, su promoción como palanca de transformación social.

Desde la otra cara, desde el otro espacio de EpCG, los resultados son diferentes, y mucho más esperanzadores. Desde las diversas personas que componen la sociedad civil y las ONGDs en España y Paraguay sí se recoge un trabajo de lucha militante, consciente tanto de las limitaciones como de las posibilidades de conseguirlo. Una visión realista y, a la vez, soñadora del mundo. Ha sido bastante explícita la diferencia en la promoción de la EpCG en los espacios oficiales y en los no oficiales: se ha hallado cómo estos últimos detentan unas condiciones y una disposición mucho más favorable hacia la EpCG. Pero el espacio no determina las capacidades de las personas que lo componen. Desde instituciones oficiales se tiene la fortuna de contar también con actores que, a pesar de las circunstancias, no pierden la convicción en la búsqueda de los mismos objetivos.

Esta cuestión constituiría, para concluir, una de las grandes riquezas de este trabajo. Desde que se marcó el objetivo de realizar la investigación a través de una metodología cualitativa, se apostó por dar valor a lo que estas personas, desde su posición y experiencia, podían aportar. El resultado ha sido magnífico. Las personas entrevistadas han manifestado cuestiones que se escapan a los discursos retóricos y solo son detectables desde la observación y la entrevista. Ellos y ellas han ofrecido testimonios reales, emociones que acompañan al trabajo, como seres *sentipensantes* (Martínez-Usarralde, 2011), satisfacciones, frustraciones, prioridades, obstáculos, etc.

De todo lo aportado por ellas, aquí en el último apartado de este artículo se recoge y se desea transmitir el gran valor que tiene en la promoción de la EpCG el componente personal, tanto en los destinatarios como en las personas que la llevan a cabo. En este atlas de geografía humana y personal se recoge la parte ética de principios y valores de solidaridad, justicia social, dignidad humana, la parte emocional y sentimental, de sensibilidad, de humanidad hacia la injusticia y el sufrimiento ajeno y a su vez el impulso hacia el compromiso

y la acción de transformación. Todos ellos, componentes imprescindibles para crear esa necesidad de accionarnos, de no permanecer impasibles ante estas situaciones de injusticia global.

7. Bibliografía:

- ALBOAN (2006) *De la ciudadanía local a la global y de la ciudadanía global a la local. El camino andado*. País Vasco: Gobierno Vasco.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G., y CELORIO, J. (2005) *La Educación para el Desarrollo*. Vitoria - Gasteiz: Gobierno vasco.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G., y CELORIO, J. (2009) *Educación para la Ciudadanía. Debates y desafíos*. País Vasco: HEGOA.
- BONI, Alejandra (2011) "Educación para la Ciudadanía Global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador". *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65 - 86.
- BONI, Alejandra (2014) "Un análisis de los discursos institucionales en la cooperación y la educación desde la perspectiva de la Ciudadanía Global. Reflexiones a partir del caso español". *Sinergias – diálogos para a transformação social*, 1, 101 - 115.
- CORBETTA, Piergiorgio (2007) *Metodología y técnica de la investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- CORTINA, Adela (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- DE PAZ, Desiderio (2007) *Escuelas y educación para una Ciudadanía Global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Oxfam Intermón.
- DE SOUSA, Boaventura (1999) *El derecho y la globalización desde abajo: hacia una legalidad cosmopolita*. México: Anthropos Editorial.
- FERNÁNDEZ, C., FERNÁNDEZ, P. y ALEGRE, L. (2007) *Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*. Madrid: Akal.
- GIMÉNEZ, Haydeé (2010) "Educación y ciudadanía. Un reto en la sociedad del conocimiento". *Multiciencias*, 10, 203 - 234.
- GIMENO, José (2005) *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ GÓMEZ, Mario (2015) "Nuevos frentes de actuación en Educación para el Desarrollo Humano". *E-dhc*, 4, 17 - 37.
- MARTINEZ-USARRALDE, M^a Jesús (2009) "El desarrollo. Modelos y miradas para la educación", MARTÍNEZ-USARRALDE, M.J. (coord.): *Educación Internacional*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 57 - 92.
- MARTINEZ-USARRALDE, M^a Jesús (Coord.) (2011) *Sentipensar el Sur: cooperación al desarrollo y educación*. Valencia: Patronat Sud-Nord.
- MESA, Manuela (2000) "Antecedentes y contexto de la educación para el desarrollo". *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*. Texto policopiado.
- MESA, Manuela (2003) "Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita". *Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global*. Madrid: Fuhem.
- MESA, Manuela (2014) "La educación para la ciudadanía global en el contexto actual", PASTORIZA, J.L. (Ed.) *Educar para a ciudadanía global: experiencias, ferramentas e discursos para o cambio social*. Vigo, Isla Couto, 103 - 109.
- MORIN, Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, Martha (1999) "patriotismo y cosmopolitismo", NUSSBAUM, M. *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona: Paidós, 13 - 29.
- NUSSBAUM, Martha (2001) *El cultivo de la humanidad. Una defensa de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.

- PALMA, Gabriel (1987) "Dependencia y desarrollo: una visión crítica", SEERS, D. (Comp.) *La teoría de la dependencia. Una revolución crítica*. México: F.C.E, 21 - 89.
- PARADA, Claudia (2009) "Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global". *Via juris*, 7, 98 - 111.
- SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, José e HIPÓLITO, Natalia (2015) "Educación Social como Cooperación al Desarrollo: la Promoción de la Equidad Social y Educativa", SÁNCHEZ, J. Y JAVIER, F. (Coord.) *La Educación Social como acción transformadora: reflexiones y experiencias desde distintos ámbitos de intervención profesional*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 103 - 120.
- SEN, Amartya (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- SOLANO, Rigoberto (2012) "¿Qué educación, para qué desarrollo en el sur?: reflexiones y retos a partir de un estado del arte sobre educación para el desarrollo". *Panorama* 6 (11), 89 - 109.
- UNESCO (2015) *Global citizenship education. Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- VALLES, Miguel (2007) *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Educación ambiental como herramienta esencial para el desarrollo sostenible: análisis de los proyectos de Educación Ambiental del Ayuntamiento de València

Alessandra Carvalho de Sousa

Docente de Didáctica del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología do Rio Grande do Norte-IFRN
GESinn: Grup d'Estudis Socials Intervenció i Innovació-IIDL
Universitat de València

Francesc Xavier Uceda-Maza

Ex-Director del Master Oficial de Cooperación al Desarrollo GESinn: Grup d'Estudis Socials Intervenció i Innovació-IIDL-Trabajo Social
Universitat de València

Resum

Es presenten els principals resultats d'una recerca realitzada en el Doctorat en Cooperació al Desenvolupament de la Universitat de València (2010 a 2014). És una investigació analíticocrítica, vinculada a la comprensió de l'educació com a eina fonamental per al desenvolupament sostenible, l'objecte de la qual és analitzar l'adequació pedagògica dels projectes d'Educació Ambiental realitzats per la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de València, als principis de la Educació per al Desenvolupament Sostenible (complexitat i interdisciplinarietat, constructivisme, criticitat i diàleg). És qualitativa i el seu desenvolupament és etnogràfic. Es delimiten categories d'anàlisi fonamentades teòrica i metodològicament, tot indicant els resultats les debilitats del procés d'implementació dels projectes esmentats en relació a la manca de participació i implicació dels professors/es i dels centres educatius en la continuïtat del treball i fortaleces relacionades amb la qualitat del contingut dels materials i contextualització dels projectes en les problemàtiques de l'entorn: València i comarca.

Paraules Clau: Educació per al Desenvolupament Sostenible; Educació Ambiental; complexitat; interdisciplinarietat; criticitat; diàleg.

Abstract

The main results of research conducted in PhD Programa in Development Cooperation of the Valencia University (2010-2014). It is an analytical and critical research, linked to the understanding of education as essential tool for sustainable development, which studies focused on analyzing the educational adequacy of environmental education projects undertaken by the Department of Environmental Education of the City of Valencia, to the principles of Education for Sustainable Development (complexity and interdisciplinarity, constructivism, criticality and dialogue). It is qualitative and ethnographic development. categories of theoretical informed analysis are delimited and methodologically, indicating as a result of weaknesses in the implementation process of the projects mentioned in relation to the lack of participation and involvement of teachers / as and schools in the continuity of work and related strengths with the quality of the content of the materials and contextualization of projects in the problems of the environment: Valencia and region.

Keywords: Education for Sustainable Development; Environmental Education; complexity, interdisciplinarity, constructivism, criticality, dialogue.

Resumen

Se presentan los principales resultados de una investigación realizada en el Doctorado en Cooperación al Desarrollo de la Universitat de València (2010 a 2014). Es una investigación analítico-crítica, vinculada a la comprensión de la educación como herramienta esencial para el desarrollo sostenible, cuyo objeto es analizar la adecuación pedagógica de los proyectos de Educación Ambiental realizados por la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de València, a los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible (complejidad e interdisciplinaridad, constructivismo, criticidad y diálogo). Es cualitativa y su desarrollo es etnográfico. Se delimitan categorías de análisis fundamentadas teórica y metodológicamente, indicando como resultados las debilidades del proceso de implementación de los proyectos mencionados en relación a la falta de participación e implicación de los profesores/as y de las escuelas en la continuidad del trabajo y las fortalezas relacionadas con la calidad del contenido de los materiales y contextualización de los proyectos en las problemáticas del entorno: València y comarca.

Palabras Clave: Educación para el Desarrollo Sostenible; Educación Ambiental; complejidad; interdisciplinaridad; criticidad; diálogo.

1. Introducción

Este artículo fue construido con el propósito de vincular la teoría y la práctica y de vivir la *praxis* de la Educación Ambiental, desafiando las diversas percepciones negativas referentes a las determinaciones y límites de la educación formal y/o institucional, reconociéndolos y (re) interpretándolos de acuerdo con las discusiones de la educación como herramienta esencial para lograr el desarrollo sostenible. Su temática central está vinculada a las discusiones que se están llevando a cabo en el marco de la Declaración del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)¹, que se configura como un

1. En diciembre de 2002, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), y confía a la UNESCO la elaboración de un Plan que enfatice el papel de la educación como herramienta indispensable para promover el desarrollo sostenible. Recuperado el 26 de septiembre de 2016, de: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629s.pdf>>.

instrumento de convergencia internacional muy relevante en la dirección de una educación y de un desarrollo ecológicamente sostenible.

Con esta finalidad, presentamos los resultados y las conclusiones generales de una investigación analítico-crítica, cuyo objeto de estudio consistió en comprender, analizar e interpretar “la adecuación pedagógica de los proyectos de Educación Ambiental (EA)², llevados a cabo por la Concejalía de Educación Ambiental del Ayuntamiento de València-España, a los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible,” mediante un proceso de análisis basado en los propios principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)³, a saber: complejidad e interdisciplinariedad, constructivismo, diálogo y criticidad. De esta manera, a través de la teorización de estos principios, establecimos las categorías de análisis de la investigación, para así identificar las diferentes formas cómo cada uno de ellos fue teorizado y vivenciado en las prácticas de los distintos proyectos analizados.

De esa manera, la profundización en los principios pedagógicos de la EDS revelaron que, por ser una práctica educativa compleja y dialógica, implica una serie de cuestionamientos sobre la relación entre la teoría del campo de la EA, que está en constante construcción, y la aplicación de esta teoría mediante la práctica (Moreira, 2004). Estas indagaciones han posibilitado analizar, comprender e interpretar: 1) ¿Cómo los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible son teorizados y vivenciados en los proyectos de Educación Ambiental, llevados a cabo por la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de València?; 2) ¿De qué forma es concebida la relación entre teoría y práctica en los proyectos de Educación Ambiental analizados? 3) En la trayectoria de la Educación Ambiental y de acuerdo con las perspectivas actuales de la educación, ¿cuáles son las contribuciones de la Educación para el Desarrollo Sostenible en el marco del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)?-

El planteamiento de estas cuestiones, además de orientar en la definición de los objetivos de la investigación, fueron esenciales en la elección de los aspectos que orientarían metodológicamente nuestro estudio. De esta manera, optamos por una metodología de naturaleza cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012; Taylor y Bogdan, 1998; Bogdan y Biklen, 1994), que permitió comprender los significados que los propios sujetos implicados en la investigación (técnicos/as del Ayuntamiento de València, investigadores (as), monitores/as y educandos) atribuyeron al proceso de implementación de los proyectos analizados y a la importancia del contexto en la formación de la experiencia.

En relación al método de investigación y las técnicas de recogida de los datos utilizados, realizamos un estudio etnográfico (André, 2015; Angrosino,

2. A lo largo de todo el artículo utilizaremos el acrónimo EA para referirnos al término Educación Ambiental.

3. A lo largo del artículo utilizaremos el acrónimo EDS para referirnos al término Educación para el Desarrollo Sostenible.

2012; Goetz y LeCompte, 1988) con la finalidad de comprender mejor el proceso de implementación de los proyectos de EA ya mencionados y así aportar datos descriptivos sobre las interacciones que se producen en los escenarios educativos observados, sobre las actividades aplicadas y sobre las expectativas de los sujetos participantes de la investigación.

Utilizar la etnografía como método en el campo de la EDS, implica estar sensible a un conjunto más amplio de informaciones que el campo educativo puede proporcionar. Así, mediante las principales técnicas de recogida de datos que la etnografía nos ofrece (a saber: la observación participante, notas de campo, análisis de documentos y entrevistas) podemos describir lo que allí ocurre cotidianamente y aportar datos significativos para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas.

Por tanto, a través de las opciones metodológicas adoptadas en este estudio, hemos delimitado categorías de análisis fundamentadas teórica y metodológicamente en los principios pedagógicos de la EDS; categorías que revelaron las debilidades y amenazas del proceso de implementación de los proyectos analizados, pero también sus fortalezas y oportunidades: debilidades y amenazas relacionadas a la escasa participación e implicación de los profesores (as) y de los centros educativos en la continuidad del trabajo, y las fortalezas y oportunidades relacionadas a la adecuación de las propuestas y prácticas curriculares de la Concejalía de Educación de València a las problemáticas socioambientales de la ciudad de València y comarca.

2. Criterios utilizados en la definición de las categorías de análisis de la investigación

La investigación en el campo de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, está construida en los escenarios donde los saberes pedagógicos convergen con los saberes “sociales” y “ambientales,” demostrando que, por su propia naturaleza, es también investigación educativa. De esta forma, la investigación se puede comprender como un mecanismo activo y decisivo en las prácticas educativo-ambientales, donde se puede percibir la conexión entre el conocimiento, la reflexión y la acción. Asimismo, si la EA es una práctica educativa y social –compleja, interdisciplinar, crítica y constructivista–, la implementación de proyectos ambientales también debe reunir todas estos principios.

En este sentido, las categorías de análisis de la investigación fueron construidas mediante investigación cualitativa y análisis etnográfico en el campo de la educación, inspiradas, esencialmente, en los abordajes del paradigma de la complejidad (Bonil y Junyent (*et.al*), 2012; Conde Nuñez (*et.al*), 2010; García, 1994, 2002 y 2004; García y Muñoz, 2013; Morin, 1994, 1995, 2001, 2004, 2010; Leff, 2001, 2002, 2006; Bonil, Izquierdo y Pujol, 2004, 2008.) y de la *perspectiva crítica* (Huckle, 2008 y 2012; Gutiérrez y Cruz Prado, 2004; Bonafé, 1997, 1998,

2003; Gimeno Sacristán, 1998, 2001 y 2002; Gadotti, 1996, 2002 y 2007; Freire, 1993, 1999, 2005, 2011), entre otras obras recopiladas en un extenso trabajo de búsqueda y actualización sobre la temática.

En el proceso de definición de las categorías de análisis de nuestra investigación, hemos pasado por dos (2) etapas distintas y al mismo tiempo complementarias, que ayudaron a delimitar sus criterios de selección, de acuerdo con los objetivos de nuestra investigación y las herramientas de recogida de datos (observación participante, notas de campo, entrevistas y análisis de documentos), fruto de las opciones metodológicas del estudio (metodología cualitativa y etnografía educativa).

La primera etapa se centró en establecer las categorías de análisis para comprender e interpretar de manera crítica, la forma cómo era concebida la relación entre teoría y práctica en el proceso de implementación de los proyectos de EA desarrollados por la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de València. De esta manera, se creaba el marco para analizar la adecuación pedagógica de estos proyectos a los principios de la EDS, las categorías generales de análisis de los proyectos fueron: *A) Complejidad*, que permite analizar el alcance de las interrelaciones establecidas; *B) Interdisciplinarietàad*, que posibilita verificar el grado de relación entre conceptos disciplinares presentes en la práctica de los proyectos analizados y en los documentos bases que los fundamentan; *C) Autonomía*, que permite analizar el modo de construcción del conocimiento y *D) Criticidad y Diálogo*, que posibilita verificar las formas de interacción entre los participantes y la interpretación del conocimiento práctico producido y conocimientos teóricos aplicados.

La segunda etapa de definición de las categorías de análisis estuvo centrada en realizar un estudio analítico, descriptivo y crítico de los objetivos, dificultades y posibilidades de los proyectos analizados y comprender las concepciones políticas y sociales presentes en las políticas públicas para la EA en la ciudad de València. Para ello, establecimos categorías básicas, específicas y de valoración crítica, donde también están contempladas las categorías generales establecidas en la primera etapa. Así, de la condensación de categorías, surgió un cuadro de categorías de análisis integradas y entrecruzadas, como se puede ver en el Cuadro I: categorías de análisis de la investigación.

Estas categorías, además de reflejar la profundización realizada de cada principio de la EDS (definidos como nuestras categorías generales), estuvieron relacionadas, esencialmente, a nuestras opciones metodológicas. De esta manera, a través de la metodología cualitativa y de la contribución de la etnografía en el campo de la educación, pudimos establecer un diálogo entre los responsables técnicos de los proyectos de EA de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Valencia y así problematizar y buscar juntos las explicaciones, los conocimientos, los saberes, las soluciones posibles (o algunas acciones viables) para los desafíos y cuestiones planteados en esta investigación, estando siempre atentos a las relaciones personales, políticas, sociales, que, poco a poco, van

CUADRO I: CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS ESTABLECIDAS			
CATEGORÍAS GENERALES- CG			
CG-1. COMPLEJIDAD	CG-2. INTERDISCIPLINARIEDAD	CG-3. AUTONOMÍA	CG-4. CRITICIDAD Y DIÁLOGO
CATEGORÍAS BÁSICAS- CB			
CB-A. ADAPTAR LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL A LA REALIDAD EDUCATIVA	CB-B. GARANTIZAR LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS	CB-C. OFRECER APOYO	
CATEGORÍAS ESPECÍFICAS- CE			
CE-A1. LOS ASPECTOS EDUCATIVOS CE-A2. TRANSVERSALIDAD INSTITUCIONAL	CE-B1. PRINCIPIO DE SUBSIDIARIDAD Y CREACIÓN DE REDES	CE-C1. PROMOVER LA EVALUACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN	
CATEGORÍAS DE VALORACIÓN CRÍTICA- CVC*			
- CVC-A1.1. ADAPTACIÓN DE LAS FASES	- CVC-B1.1. NIVEL ADMINISTRATIVO	- CVC-C.1.1. EVALUACIÓN CONTINUA	
- CVC-A1.2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS		- CVC-C.1.2. EVALUACIÓN CUALITATIVA	
- CVC-A1.3. MODO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO			
- CVC-A1.4. ALCANCE DE LAS INTERRELACIONES			
- CVC-A1.5. INTERPRETACIÓN DEL CONOCIMIENTO			
- CVC-A2.1. AUTORÍA TRANSVERSAL			
- CVC-A2.2. DIVERSIDAD DE FUNCIONES			

Fuente: Por elaboración propia.

* Para cada CATEGORÍA DE VALORACIÓN CRÍTICA-CVC, hemos elaborado cuestiones que nos permitió analizar de manera compleja, crítica e interdisciplinar la problemática de nuestra investigación.

surgiendo en medio a las conversaciones, encuentros y durante todo el proceso de investigación de campo.

La etnografía educativa y los métodos cualitativos permitieron desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan la praxis educativa de todos los implicados en la investigación y condujeron a la comprensión crítica de las situaciones y fenómenos educativos allí donde ellos ocurren. Sobre ello, Goetz y LeCompte (1988:41) afirman que “el objeto de la etnografía educativa consiste en aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos tal como éstos ocurren naturalmente.”

Mediante las técnicas de recogida de los datos que la etnografía ofrece, la observación participante es, más allá de una técnica de recogida de datos, un estilo que permite al investigador comprender las personas y sus actividades en el contexto de la acción, donde la observación representa “el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador” (Angrosino, 2012:61).

En nuestro contexto de investigación, el proceso de observación participante ha comenzado mediante el contacto directo, frecuente y prolongado con los sujetos sociales en sus contextos naturales, en el Sector de Proyectos Educativos en EA de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de València, en las escuelas donde se ha implementado los proyectos y en los espacios no formales e informales de educación donde estuvimos en la práctica de los proyectos observados.

En ese proceso de observación participante en el campo de investigación, tomamos notas, analizamos documentos (documentos legales, cuadernillos de los proyectos, informes sobre proyectos educativos implementados en otros cursos lectivos y obras que cuentan la historia de la EA en la Comunitat Valenciana y en la ciudad de València) y realizamos entrevistas semiestructuradas con los responsables claves por los proyectos de EA de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de València.

De esta manera, es importante subrayar que las técnicas de recogida de los datos utilizadas en este estudio, además de orientar en la definición de las categorías de análisis presentadas en este punto, recuerdan a todo momento las finalidades de la investigación, para hallar o no, respuestas a las cuestiones planteadas inicialmente, reconociendo el proceso y las dificultades relacionadas con la atención a los objetivos de cada proyecto al ser analizado, con el acceso y mantenimiento del contacto establecido con los informantes claves de la investigación y con la propia recopilación de los datos y posterior triangulación y análisis.

3. Del saber de producción al saber de reflexión: presentación y discusión de los resultados de la investigación

En este punto de la investigación, reafirmamos nuestra propuesta de trabajo, que está centrada en la comprensión de la educación como herramienta esencial para el desarrollo sostenible. En este sentido, desarrollamos un proceso de análisis que buscara, esencialmente, la creación de sentidos críticos sobre la EA, la comprensión de la dimensión ambiental como un proceso crítico, complejo e interdisciplinar, donde todos los sujetos puedan participar activamente y de forma integral en el camino hacia la sostenibilidad socioambiental.

Además, en la transición del saber de producción al saber de reflexión en el proceso de análisis de los datos e interpretación de los resultados, es evidente e indiscutible, la urgente necesidad de un abordaje crítico e interdisciplinar en el trabajo con proyectos en el campo de la EA, que verdaderamente sea efectivo y sirva de reflexión en la dirección del desarrollo sostenible.

Por ello, el interés por realizar una investigación analítico-crítica, basada en la adopción de los principios pedagógicos de la EA (complejidad e interdisciplinariedad, constructivismo, diálogo y criticidad), nos ha conducido a un trabajo de búsqueda, de observación en el campo, de análisis de documentos y de conversas con los informantes claves, con la finalidad de establecer los parámetros necesarios para la identificación de las diferentes formas cómo cada uno de estos principios era teorizado y vivenciado en las prácticas de los proyectos estudiados.

De esta manera, la contextualización que hacemos de los principios pedagógicos de la EA nos ha conducido a la reflexión y el cuestionamiento sobre la relación entre la teoría en el campo de la EA en la perspectiva del Desarrollo Sostenible (campo que está en constante construcción debido a su complejidad y amplitud) y la aplicación de la teoría mediante la práctica.

Derivadas de las reflexiones, planteamos las primeras cuestiones de la investigación, con el propósito analizar, comprender e interpretar ¿cómo los principios de la EDS son teorizados y vivenciados en los proyectos de Educación Ambiental, llevados a cabo por la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Valencia? y ¿de qué forma es concebida la relación entre teoría y práctica en los proyectos de Educación Ambiental analizados? En el Cuadro II a continuación presentamos los 10 (diez) proyectos de EA desarrollados por el Sector de Proyectos Educativos de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Valencia.

A través de estos interrogantes iniciales, fue posible analizar la presencia de los principios pedagógicos de la EDS en cada uno de los proyectos analizados, tanto por medio de los materiales escritos (cuadernillos), cuanto por su concepción y manifestación en la práctica con los sujetos participantes en ellos. Es importante resaltar que no era suficiente que estuvieran plasmados en los

CUADRO II: PROYECTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE LA CONCEJALÍA DE EDUCACIÓN DEL AYUNTAMIENTO DE VALENCIA

PROYECTO I: AVES EN LA CIUDAD	
Breve descripción	Objetivos
<p>Este proyecto está dedicado al conocimiento de la avifauna urbana de la ciudad de Valencia (a las especies de aves: estorninos, vencejos, aviones, golondrinas, etc.). La atracción que suscita el mundo de las aves es comprendida como un buen punto de partida para fomentar actitudes positivas hacia el medio ambiente, conectar con el ritmo de las estaciones e incrementar la conciencia ambiental.</p> <p>Dirigido a: Educación Primaria-3er ciclo y ESO.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observar y conocer aves que utilizan el medio urbano como hábitat, compartiendo la ciudad con los seres humanos. - Fomentar el interés y el aprecio hacia las aves. - Analizar la problemática de la avifauna.
PROYECTO II: BASURAS Y RECICLADO	
Breve descripción	Objetivos
<p>Este proyecto trabaja el problema de la basura y la necesidad del reciclaje de modo progresivo, desde la Educación Primaria, adecuando los conceptos a cada nivel y ampliando de forma concéntrica, a partir de los espacios más próximos: aula, patio, centro escolar, calle, ciudad.</p> <p>Dirigido a: Educación Primaria- 1er y 2º Ciclos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de la gran cantidad de residuos que producimos en la ciudad de Valencia. - Conocer diferentes sistemas de tratamiento de los residuos, sus ventajas e inconvenientes.
PROYECTO III: CALLES ARBOLADAS DE NUESTRA CIUDAD	
Breve descripción	Objetivos
<p>Este proyecto tiene su inicio en el aula, donde se trabaja con piñas, hojas, cortezas, etc. a la vez que se realizan distintas actividades relacionadas con el arbolado urbano, con niños/as de la Educación Infantil y Primaria. Posteriormente, se realiza un itinerario por las calles cercanas al colegio reconociendo algunos árboles, su estado de salud y su aportación a la ciudad.</p> <p>Dirigido a: Educación Infantil-2º Ciclo y Educación Primaria-1er Ciclo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar sobre la problemática del árbol en el medio urbano. - Conocer los árboles de las calles de la ciudad. - Crear hábitos de experimentación.
PROYECTO IV: CAMBIO CLIMÁTICO Y SOSTENIBILIDAD	
Breve descripción	Objetivos
<p>Este proyecto tiene la finalidad de divulgar la problemática planteada por el cambio climático y fomentar cambios de actitud que ayuden a afrontar este problema. Utiliza el documental de <i>Al Gore</i> "Una verdad incómoda" (Óscar al mejor documental de 2006) para después entrar en un debate que se inicia planteando "Si somos parte del problema, también debemos ser parte de la solución."</p> <p>Dirigido a: Educación Secundaria Obligatoria-2º Ciclo; Enseñanza Postobligatoria: Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional y Universidad Popular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar e informar sobre el calentamiento global. - Relacionar actuaciones locales y globales. - Debatir la relación entre sostenibilidad y cambio climático.
PROYECTO V: EL PARQUE DE MARXALENES	
Breve descripción	Objetivos
<p>Este proyecto se lleva a cabo mediante una visita guiada al Parque de Marxalenes para conocer una zona verde caracterizada por su alta diversidad vegetal autóctona y por la existencia de elementos patrimoniales valiosos (alquerías, museo del ferrocarril...).</p> <p>En él, se hace hincapié a la representativa de la vegetación de diversos ambientes valencianos y el agua juega un importante papel ya que existen canales, "ullal", laguna y esculturas-fuente.</p> <p>Dirigido a: Educación Primaria- 3er Ciclo; ESO- 1er Ciclo; PCPI Inicial y Universidad Popular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer un tipo de jardín urbano peculiar. - Reconocer algunos árboles autóctonos de la Comunidad Valenciana. - Analizar la evolución en el tiempo de un espacio rural cercano a Valencia. - Ejercitar la "lectura" e interpretación del entorno.

PROYECTO VI: EL VIEJO CAUCE DEL RÍO TURIA EN BICI	
Breve descripción	Objetivos
<p>El proyecto se desarrolla en dos etapas: La primera etapa se lleva a cabo en el aula, donde se estudia el río Turia, el "Viejo Cauce" y su transformación en jardín. También se analiza el transporte urbano y el papel de la bicicleta; En la Segunda etapa se realiza un itinerario en bicicleta a lo largo del "Viejo Cauce", con paradas en los diversos tramos ajardinados, en los cuales se desarrollan actividades preparadas previamente en el aula: vegetación, historia, arquitectura, cuidado del jardín, etc.</p> <p>Dirigido a: ESO- 1er y 2º ciclos; Enseñanza Postobligatoria: Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional y Universidad Popular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la bicicleta como medio de transporte urbano. - Estudiar la importancia del río Turia en la historia de la ciudad y en el desarrollo urbanístico de la misma. - Descubrir el "Viejo Cauce" como espacio de encuentro y convivencia ciudadana.
PROYECTO VII: JARDINES: LA GLORIETA Y EL PARTERRE	
Breve descripción	Objetivos
<p>Las actividades de este proyecto se desarrollan en los jardines de la Glorieta y el Parterre, donde se puede observar ejemplares arbóreos extraordinarios entre los que destacan Ficus gigantes, almeces, una encina monumental, palmeras diversas, pinos canarios, etc. También se puede analizar las edificaciones de su entorno (como la antigua aduana del S.XVIII o la Iglesia de Sto. Domingo) y alguno de los paisajes urbanos más característicos de la ciudad.</p> <p>Dirigido a: Educación Primaria- 3er Ciclo; ESO- 1er y 2º Ciclos; PCPI Inicial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar los jardines históricos. - Conocer un jardín histórico y su evolución. - Fomentar el aprecio por jardines y zonas verdes. - Valorar la ciudad.
PROYECTO VIII: LA COMARCA DE L'HORTA	
Breve descripción	Objetivos
<p>Este proyecto se lleva a cabo mediante el Itinerario comarcal por los ambientes más característicos del área metropolitana. Comienza trabajando en el aula aspectos relacionados con los municipios, la comarca y su representación cartográfica. Continúa con la visita del bosque-jardín del colegio Sagrado Corazón de Godella y la lectura del paisaje hortícola construido a partir de la acequia de Moncada. Se realiza un breve recorrido por la huerta cercana al pueblo y se visita la Colección Museística del Ayuntamiento de Godella.</p> <p>Dirigido a: Educación Primaria-3er Ciclo; ESO- 1er y 2º Ciclos; Enseñanza Postobligatoria; PCPI Inicial y Universidad Popular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la comarca de l'Horta. - Iniciar en la lectura del paisaje. - Proporcionar claves de interpretación de nuestro paisaje. - Valorar el medio físico valenciano. - Conocer el patrimonio natural y cultural valenciano.
PROYECTO IX: LA HUERTA Y EL AGUA	
Breve descripción	Objetivos
<p>Este proyecto se lleva a cabo mediante un Itinerario por L'Horta Nord en metro (línea 3 Rafelbunyol), realizando paradas en distintos pueblos del recorrido. Se analiza el paisaje, los cultivos y su riego, el patrimonio histórico y cultural.</p> <p>Dirigido a: ESO- 1er y 2º Ciclos; Enseñanza Postobligatoria: Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional; PCPI Inicial y Universidad Popular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los diferentes sistemas de riego empleados en L'Horta. - Utilizar y valorar el metro como medio de transporte público, no contaminante.
PROYECTO X: POR LA SENDA DE LA CALDERONA	
Breve descripción	Objetivos
<p>Este proyecto tiene como objetivo facilitar el contacto del alumnado con la Serranía Ibérica que cierra el Área Metropolitana de Valencia por el Norte. Un contacto a pie, porque como indica el nombre del programa "por la senda" implica andar, por caminos evitando el pisoteo generalizado.</p> <p>La Sierra Calderona o de Portaceli ha constituido para muchos/as valencianos/as su primera experiencia en la montaña, un paisaje excelente (por su variedad y cercanía) para propiciar un conocimiento, que suele ser previo al aprecio del monte mediterráneo.</p> <p>Dirigido a: Educación Primaria-3er Ciclo y ESO- 1er Ciclo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer Portaceli y familiarizar al alumnado con su entorno cercano. - Propiciar contactos y experiencias con el medio natural. - Practicar el senderismo. - Valorar el patrimonio físico y cultural.

Fuente: Por elaboración propia.

documentos escritos, sino comprobar como estos principios eran teorizados y vivenciados en la práctica.

En este sentido, subrayamos lo que para Hernández (2000:83), significa el trabajo por proyectos, considerando el proceso de enseñanza y aprendizaje como un camino que nunca se revela estático y fijo. Los autores nos ofrecen pasos que confirman el trabajo con proyectos como una forma de reflexionar sobre la función de la escuela, que permite nuevas posibilidades al saber escolar estandarizado, como:

- La observación de una determinada problemática (tema-problema) ayuda en su análisis, interpretación y crítica y nos permite contrastar diferentes puntos de vista.
- Una actitud de cooperación, donde el educador/a es un aprendiz y no un especialista/experto, favorece el aprendizaje significativo de los temas que estudiarán los educandos.
- El camino que busca establecer conexiones cuestiona la idea de una versión única de la realidad.
- Cada camino tomado es singular y se trabaja con distintas informaciones.
- Una aproximación actualizada de los problemas de las asignaturas escolares y del mundo que nos rodea.

Bajo esas posibilidades, el desarrollo de proyectos en el área de la EA, por su naturaleza compleja e interdisciplinar, se configura como una postura pedagógica muy interesante. Cuando los principios pedagógicos de la EDS son realmente incorporados y trabajados en cada proyecto, tal proceso trae a la escuela un universo de significaciones, que incluyen problemáticas presentes en su cotidiano, en la vida y en las relaciones entre la sociedad y la naturaleza. Cuando tal incorporación no se realiza, ocurre apenas la mera reproducción de prácticas direccionadas al cambio de comportamiento de los sujetos, muchas de las veces descontextualizadas de la realidad socioambiental de los centros educativos.

De esta manera, consideramos extremadamente necesario que las prácticas pedagógicas en el campo de la EA superen la mera transmisión de conocimientos ecológicamente correctos y acciones de sensibilización y rompan con las “trampas paradigmáticas,” proporcionando a los educandos y educadores/as una ciudadanía activa (Leff, 2006). La implementación de proyectos educativos sin un proyecto político pedagógico que los incluya, tiende al olvido, por no implicar realmente la escuela y la comunidad local.

Así nos preguntamos, ¿el desarrollo de proyectos en EA incluye, de hecho, la complejidad que envuelve esta temática o apenas denota más una falacia en el campo educativo? Conducidos por ésta y por los cuestionamientos iniciales, realizamos entrevistas semiestructuradas con los informantes claves de la investigación (técnicos responsables de los proyectos en EA de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de València) y hemos recopilado informaciones de diferentes materiales (documentos oficiales, los proyectos impresos e

informaciones disponibles en páginas web de las instituciones locales y nacionales) proporcionados en el periodo de observación participante en el campo de la investigación.

De las informaciones recopiladas y de las observaciones iniciales en el campo de investigación, establecimos categorías generales de análisis, fundamentadas en los principios pedagógicos de la EDS, y categorías básicas, específicas y de valoración crítica (véase el Cuadro I del punto anterior) para analizar la práctica de los proyectos seleccionados e identificar los contextos prácticos en que cada principio de la EDS era contemplado.

Los primeros hallazgos indicaron que, la relación existente entre la teoría y la práctica presentes en los proyectos de EA implementados por la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de València, se mostró muy atenta a la contextualización de las temáticas específicas de cada proyecto (a través de los cuadernillos y de otros materiales utilizados en cada proyecto), haciendo una conexión con los problemas concretos de la ciudad de València, de la comarca, de España y del mundo.

Sobre ello, los itinerarios por las comarcas de l' Horta Sud y Nord de València y por la Senda de la Calderona forman parte de iniciativas impulsadas por el Sector de Proyectos Educativos en el área de la EA del Ayuntamiento de València, que han permanecido desde 1988, a los distintos concejales/as y partidos políticos. De acuerdo con los datos obtenidos en las entrevistas, conocemos la problemática que los técnicos responsables de la elaboración e implementación de los proyectos han sufrido durante todo este periodo:

*[Los proyectos sobre el paisaje de la Comunidad Valenciana]⁴
(...) también era una forma de irse a un pueblo a conocerlo. Trabajabas con una escuela de un pueblo y se a ti te interesaba trabajar con ellos en otra cosa, te podían apoyar, cosa que ahora ya no se puede. Siempre te ponen un impedimento si el proyecto es externo a la ciudad de Valencia. (...) hay una serie de proyectos que consideramos que se puede seguir adelante con ellos, entonces eso se mantiene años tras año. Cuando se ve que un proyecto no tiene cabida, porque la gente no lo solicita, por ejemplo, entonces se retira. Luego, hay otros que por razones políticas se han retirado, por ejemplo, muchos de paisajes valencianos. [Entrevistado B] Sí, sí. Una cosa absurda que nunca lo he entendido y creo que nunca lo voy a entender: la historia era de que como eran niños de Valencia, no podían salir de Valencia (risas); no podían conocer el paisaje del resto de la comunidad. Es absurdo, absolutamente absurdo, pero bueno... Casi tuve que ir a los tribunales por eso, pero... Por ejemplo: los niños de la ciudad de Valencia se les subvencionan para ir a esquiar y eso a mí me parece absurdo; absurdo que se subvencione ese deporte en un país como el*

4. El subrayado es nuestro.

nuestro y que, sin embargo, pongan cortapisas para conocer el paisaje de Morella, de Tabarca, las sierras de la Comunidad Valenciana, etc. Entonces todos esos programas se eliminaron, nos dijeron que no. Dejaron solamente la "Comarca de L'Horta," que es municipio de Valencia: No salimos de dentro de la ciudad de Valencia. Es un criterio lamentable que se utiliza. [Entrevistado A] Y lamentablemente eso es político (...) [Entrevistado B] Todo que no hacía referencia a Valencia ciudad lo quitaron por razones políticas. (Entrevistados Claves A y B, págs. 9 y 10)

Se verifica en este extracto de las entrevistas realizadas a los dos entrevistados claves de la investigación, la lucha por la defensa de proyectos de EA que traten, principalmente, de las problemáticas más cercanas a la Comunitat Valenciana. Aunque sin mucho incentivo, 5 (cinco) de los proyectos analizados reflejaron el paisaje de la Comunitat Valenciana y las problemáticas socioambientales del entorno. La práctica de estos proyectos revelaron tanto las fortalezas y las oportunidades así como las debilidades y amenazas de los proyectos de EA implementados por la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de València.

Además, sobre la relación teoría y práctica, se verifica en la observación participante que: aunque la teoría y la práctica estuviesen relacionadas en la implementación de estos proyectos, debilidades y amenazas como: a) poco tiempo destinado a su implementación; b) falta de participación de los educadores/as de los centros escolares seleccionados; c) no continuidad del trabajo con las temáticas trabajadas en cada proyecto por los centros escolares al finalizar su implementación y la d) ausencia de un trabajo previo de las temáticas abordadas en el propio centro escolar, reafirman la argumentación de que: en la práctica educativa, en diversas ocasiones, la educación toma un camino que aumenta aún más el distanciamiento entre educadores/as y educandos, entre teoría y práctica, entre realidad y disciplinas curriculares, entre voluntad y obligación, entre racionalidad y subjetividad (Morin, 2010).

En las observaciones realizadas en el momento de la implementación de los proyectos, pudimos analizar cómo los monitores/as transmitían los conocimientos teóricos trabajados en los cuadernillos y la metodología utilizada. Previamente ya sabíamos por los informantes claves que los monitores/as recibían una formación didáctica en que prevalecía la metodología expositiva e interactiva. En la investigación de campo, pudimos constatar que los monitores/as trabajaron con ambas metodologías. Sin embargo, diferente de un aula expositiva más tradicional, los monitores/as combinaban el aula expositiva con aspectos de la metodología interactiva: permitían la participación de los educandos y un ambiente propicio al debate para profundizar los temas específicos de cada proyecto.

Con el análisis del proceso de implementación de los proyectos, tuvimos el propósito de provocar la creación de sentidos críticos sobre la EA y la EDS,

que llevasen a la comprensión de la dimensión ambiental como un proceso abierto, complejo e interdisciplinar, donde todos los sujetos pudiesen participar activamente y de forma integral en la dirección de un nuevo estilo de desarrollo y de vida, un desarrollo que conduzca a la reflexión sobre los desafíos existentes en el camino de la sostenibilidad socioambiental. Bajo este propósito, pudimos ver que los materiales y la formación dada a los monitores/as estaban orientados hacia este camino.

Otra debilidad del proceso de implementación de los proyectos está relacionada con la no coordinación entre los centros escolares participantes: los centros escolares no se comunicaron entre ellos en ninguna etapa del proceso (tanto en la selección como en la ejecución de los proyectos). El Sector de Proyectos Educativos mantuvo contacto con los centros educativos, pero solamente para dar informaciones sobre la práctica de campo. Además, este sector tampoco cuenta con la colaboración de otras entidades locales (ONGs, Asociaciones locales, otras concejalías, etc.) en la elaboración e implementación de los proyectos.

Para que pudiéramos analizar las interrelaciones establecidas entre todos los sujetos implicados en el proceso de implementación de los proyectos analizados fue imprescindible identificar las dificultades encontradas en este proceso, comprendiendo su carácter complejo (no simplificador de las relaciones) y observar las estrategias utilizadas para establecer un ambiente propicio a la crítica, al debate, a la participación y al tratamiento de todos los aspectos de la realidad estudiada, de modo que se conozcan los puntos importantes en la relación entre todos los sujetos participantes (Morin, 2006).

En este proceso de análisis y observación, partimos de la premisa de que la Educación Ambiental debe ser entendida, ejercida y asumida como acción educativa permanente (Freire, 2011), donde toda la comunidad educativa debe ser consciente de su realidad local y global. Además, debe ser consciente del tipo de relaciones establecidas entre los sujetos que forman parte de su entorno más cercano y lejano y de los problemas derivados de las referidas relaciones y de sus consecuencias profundas para todos/as.

En este sentido, la EA comprendida como una práctica que veicula el educando y su comunidad y contribuye al desarrollo de valores y actitudes que provocan un comportamiento direccionado al cambio y a la superación de los problemas socioambientales, ya que los sujetos implicados, mediante sus relaciones con los demás, y los fenómenos adquieren habilidades necesarias para el referido cambio.

Estos hallazgos relacionados a las dos primeras cuestiones de investigación nos remite a pensar sobre la propia trayectoria de la Educación Ambiental y la importancia de proyectos como estos para pensar lo local y lo global. Además, de acuerdo con las perspectivas actuales de la educación, también nos interesa conocer y comprender las contribuciones de la EDS en el marco del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014).

De esa manera, pensar sobre la EDS en la actualidad significa pensar en sus correlaciones con el conocimiento científico; pensar en los vínculos que forman las características de las instituciones educativas y su organización curricular (propuestas curriculares); significa pensar en cómo se organiza la sociedad actual y las implicaciones del sistema capitalista para el medio socioambiental.

En este contexto político, científico y cultural de la problemática socioambiental, la EDS se configura como un área de una sólida historia en los debates científicos y epistemológicos. A pesar de todas las dificultades, la EDS ofrece elementos consistentes para mostrar que es una ciencia que se consolida cada vez más, y presenta visiones alternativas y paradigmas consecuentes para la construcción de una sociedad sostenible (Hopkins y Mckeown, 1999 y 2002). Además, es una tarea que propone el análisis de su trayectoria y recepción de investigadores (as) para revelar el proceso de constitución y consolidación de conceptos y concepciones como la noción de sostenibilidad y la propia comprensión de EDS.

La EDS dialoga con los diversos conocimientos contemporáneos producidos por la ciencia en diálogo con los conocimientos populares y étnicos construidos en lo cotidiano a lo largo de la historia. Sin embargo, la EDS tiene un fuerte componente utópico, que nos produce la siguiente cuestión: ¿cómo actuar delante de la “toda poderosa” ciencia direccionada al desarrollo bélico y económico, que quiere ser la única, la hegemónica y detenedora de los principios y métodos “correctos”, racionales y adecuados?

En ese sentido, es necesario tener la seguridad de que optar por la “ciencia sostenible” implica romper con un estilo de vida que puede costar muy caro a los sujetos e instituciones que se adhieran. Implica trasitar por un área científica y política con altos riegos e incertidumbres. Por ello, la EA y la EDS poseen una trayectoria que conduce a la comprensión de los riesgos e incertidumbres, de manera que podamos interpretar también sus fortalezas y oportunidades.

De esta forma, para que la ciencia contemporánea incorpore la EDS como la comprendemos –una modalidad de educación direccionada a la construcción de una sociedad más sostenible, justa, democrática y ecológicamente responsable–, hay un camino muy largo que ya empezamos a recorrer y una gran nube de desafíos. En ese sentido, nuestras consideraciones sobre las contribuciones de la EDS son:

- La EDS nos permite caminar por un campo que surge como un elemento preponderante entre un futuro sostenible o un futuro caótico (Leff, 2001; Gil-Pérez y Vilches, 2005). La EDS es relevante porque pone en evidencia la necesidad de tratar con más claridad las interrelaciones presentes en los conflictos socioambientales, a través de la incorporación de problemáticas relevantes a nivel mundial, nacional y local en los programas curriculares en todos los niveles de enseñanza y modalidades de educación.
- Investigar sobre la EDS contribuye a fomentar la participación de toda la comunidad escolar y grupos sociales en la reflexión sobre la educa-

ción actual y sus demandas, de modo que podamos tomar decisiones conscientes en la dirección de un mundo más sostenible. Contribuye a potenciar una conyuntura necesaria que provoque la creación de sentidos críticos, que conduzca a la comprensión de la dimensión ambiental como un proceso que incluye un conjunto de actores del universo educativo, con el propósito de potenciar el compromiso por parte de todos ellos de forma integral

- El estudio de la EDS de acuerdo con sus principios pedagógicos (complejidad e interdisciplinariedad, constructivismo, criticidad y diálogo) implica pensar la realidad de manera compleja, definirla como una nueva racionalidad y un espacio donde se articulan naturaleza, sociedad, valores, cultura, etc. Reflexionar sobre esta complejidad posibilita percibir la formación de nuevos actores sociales que se movilizan y luchan por conseguir un proceso educativo articulado y comprometido con la sostenibilidad socioambiental; que desarrollan procesos de participación apoyados por el diálogo y que permite cuestionar los valores y las premisas que fundamentan las prácticas educativas en el ámbito de la EA.
- La EDS contribuye a la delimitación de un conjunto de prácticas educativas mediadas por un proceso dialógico que fortalece la corresponsabilidad de todos los sujetos implicados. La EDS es comprendida como una acción política direccionada al cambio social, mediante una perspectiva holística de la acción, que relaciona el ser humano, la naturaleza, la sociedad y el universo. Trabaja con la finalidad de rescatar valores y comportamientos como la responsabilidad, el compromiso, la confianza, la solidaridad, la iniciativa, etc. y construye una visión crítica de las cuestiones ambientales, que promueve un enfoque interdisciplinar que integra y construye saberes.

Por tanto, todas estas contribuciones de la EDS emergen solicitando una nueva ciencia que articule lo ambiental y lo social, que comporte nuevas racionalidades: la reflexiva y la ambiental, en la composición de una pedagogía de la complejidad ambiental (Leff, 2002), capaz de llevar a la internacionalización de las cuestiones ambientales y al compromiso ético y político con nuevas posturas y sentidos comunes delante de las urgencias que se presentan para la construcción de la sostenibilidad económica, ecológica, social y cultural; sostenibilidades que, con el proceso de globalización de los riesgos pasan a ser de carácter planetario.

Además, la EDS se configura como un instrumento de transformación de la actual situación y representa una oportunidad para mejorar los sistemas educativos con el objetivo de incrementar una educación que acompañe de manera participativa y crítica los complejos procesos de cambios en nuestra sociedad. Así, ante tantos desafíos, tenemos la utopía de que otra Educación Ambiental es posible: una educación que desafíe las diversas percepciones

negativas referentes a las determinaciones y límites de la educación formal y/o institucional.

4. Conclusiones

Estas conclusiones nos conducen a resignificar nuestra mirada en relación a las discusiones producidas en plena conclusión del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) y a cuestionarnos sobre las metas establecidas para la segunda mitad del Decenio (Unesco, 2010) para la implementación de programas y proyectos educativos e investigaciones en el ámbito de la EA y de su campo conexo, la EDS. En este sentido, esta investigación, contruida en los escenarios donde los saberes pedagógicos convergen con los saberes sociales y ambientales, se configura como un mecanismo activo y decisivo en las prácticas educativo-ambientales, donde se percibe la conexión entre el conocimiento, la reflexión y la acción en un campo curricular de lucha como es nuestro campo de estudio.

Asimismo, pensando en la nube de compromisos que tenemos por delante, el análisis que hicimos de la práctica de los proyectos de EA desarrollados por la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de València, con base en los principios pedagógicos de la EDS, nos invita a contemplar críticamente las cuestiones y puntos de vistas construidos histórica y culturalmente, los cuales están impregnados en nuestras sociedades como saberes únicos y a reflexionar sobre el papel de nuestra investigación en la comprensión crítica de la complejidad inherente a la EDS, visando cambios significativos en su propia práctica, no solo cambios formales, pero también en los ámbitos no formales e informales.

Consideramos que el proceso de implementación de programas y proyectos de EA para el desarrollo sostenible debe, en primer lugar, fomentar un proceso de concienciación entre todos/as los miembros de la comunidad educativa y las instituciones locales (ayuntamientos, asociaciones, sindicatos, ONGs...) donde la pauta principal sea reorientar la educación para lograr la sostenibilidad socioambiental, o sea, la educación como herramienta esencial en la promoción del desarrollo sostenible.

Más allá del desafío que implica la implementación de la EDS en el sistema educativo actual, la real comprensión de la EDS aún representa un gran misterio para muchos gobiernos, instituciones locales y centros escolares, de la misma manera que ocurre con la comprensión de la relevancia de las Agendas 21 Local y Escolar. Es verdad que muchos gobiernos, mediante sus ministerios expresaron formalmente sus aspiraciones en desarrollar programas y proyectos de EDS en sus centros escolares, pero pocas son las experiencias exitosas existentes.

Así, la responsabilidad de mantener una sociedad informada y formada es de todos/as: ciudadanos, asociaciones locales, sindicatos, gobiernos y fuerzas políticas mundiales, etc. La combinación de la experiencia y de los recursos que disponen los gobiernos locales, provinciales y nacionales aumenta la posi-

bilidad de construir un programa de educación exitoso y de alta calidad. Cada sector del gobierno puede desempeñar un papel en el proceso de reorientación de la EDS.

El desafío que tiene el Decenio de la EDS para implantar a nivel mundial una nueva tendencia educativa, requiere un liderazgo responsable y una experiencia tanto en relación a los cambios educativos necesarios, como en relación al desarrollo sostenible (Gil-Pérez, *et.al*, 2006). Insistir en esta dirección implica invertir en la formación y capacitación de profesores/as para que estos se conviertan en educadores/as ambientales “empoderados” y capaces de provocar cambios en los programas curriculares existentes.

Además de poner el interés en la formación y capacitación de educadores/as ambientales, también es importante dedicar esfuerzos en el desarrollo de los recursos financieros y materiales que envuelven la implementación de los proyectos de EDS. Ya no se puede pensar la educación como la “hermana pobre” de las concejalías. La EDS tiene como uno de sus desafíos ofrecer una educación básica adecuada y de calidad, que, para ello, debe poner todos los recursos necesarios a disposición de la educación, que es justamente lo que la situación educativa actual necesita. La EDS, apoyada por las metas establecidas en Jontiem⁵ y reafirmadas en Dakar⁶, considera como objetivos urgentes para el cambio educativo a nivel mundial, formar, capacitar y contratar más educadores/as, reorientándoles en la dirección de la EDS.

Así, para que la EDS tenga éxito, deberá contar con el apoyo y colaboración de los gobiernos e instituciones nacionales, provinciales y locales. Los esfuerzos deben estar concentrados “hacia abajo” y “hacia arriba,” de manera que todos/as juntos: comunidad local, sindicalistas, profesores/as, directores y políticos puedan interpretar cuáles son las necesidades que deben ser contempladas por las políticas públicas locales de forma urgente.

Todos/as necesitamos experimentar cambios y correr riesgos para conseguir alcanzar nuevas metas educativas y de sostenibilidad. Además, necesitamos tener autoridad y apoyo de la comunidad educativa para cambiar el *statu quo* dominante. Los educadores/as deben gozar de la libertad para introducir nuevos tópicos y métodos pedagógicos, que rompan con la fragmentación y compartimentación curricular vigente.

De esta forma, delante de la nube de compromisos⁷ en la que estamos involucrados con el cumplimiento de las metas establecidas por el DEEDS, empezamos a pensar en los desafíos que tal compromiso nos exige. El año 2014 (último año del Decenio) trajo consigo un gran desafío para el campo de la EDS:

5. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA TODOS. Jontiem-Tailandia, 1990. Disponible en: <www.oei.es/quipu/marco_jontien.pdf>. Recuperado el día 18 de septiembre de 2011.

6. FORUM MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. Dakar-Senegal, 2000. Recuperado el día 18 de julio de 2015, de: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>.

7. Cloud of Commitments: Action and accountability at the Rio+20. Earth Summit and Beyond. Disponible en: <<http://www.cloudofcommitments.org>>. Acceso no día 11 de janeiro de 2016.

la necesidad de que no olvidemos los compromisos firmados en el inicio del Decenio, fruto de un proceso histórico de luchas en favor de la EA para el Desarrollo Sostenible.

Asimismo, como respuesta a los resultados de la RIO + 20, el Secretario General de la ONU, Ban Ki-moon, lanzó, en agosto de 2012, una red de centros de investigación, donde participan universidades e instituciones técnicas, con la finalidad de encontrar soluciones a los problemas que ejercen más presión a nivel socioeconómico sobre el medio ambiente, la *Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible*,⁸ que manifiesta su preocupación en relación a las causas que la actual situación socioeconómica puede representar en el camino hacia el Desarrollo Sostenible. En relación a sus prioridades, manifiestan el compromiso de:

Over the coming twelve months the Solutions Network will be built up to mobilize scientific and technical expertise from academia, civil society, and the private sector in support of sustainable-development problem solving at local, national, and global scales. This Solutions Network will accelerate joint learning and help to overcome the compartmentalization of technical and policy work by promoting integrated approaches to the interconnected economic, social, and environmental challenges confronting the world. The SDSN will work closely with United Nations agencies, multilateral financing institutions, as well as other international organizations [...] Over time the SDSN will launch projects to pilot or roll-out solutions to sustainable development challenges and assist countries in developing sustainable long-term development pathways. (SUSTAINABLE DEVELOPMENT SOLUTIONS NETWORK, 2012, p.1)

La creación de redes como éstas, gubernamentales, ciertamente aportan contribuciones que ayudarán a alcanzar los objetivos propuestos por la EDS. En resumen, queremos resaltar el valor de la EDS concebido como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, que abarca todas las esferas de la vida y de la enseñanza, desde la Educación Infantil hasta el Bachiller; de la Formación Profesional y universitaria hasta la Educación de Personas Adultas y los procesos de enseñanza en los ámbitos no formales e informales de la educación.

Por ello, este estudio intentó contribuir en el cambio socioambiental que tanto España, ciudad de València y Comunitat Valenciana necesitan. Esperamos que esta propuesta de trabajo pueda servir de ejemplo para otras investigaciones en el área de la educación y áreas afines. Consideramos que este es el verdadero sentido social del trabajo: ser diseminador de buenas prácticas en la dirección de la concretización y efectividad de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

8. Sustainable Development Solutions Network. A Global initiative for the United Nations. Recuperado el día 11 de enero de 2016, de: <<http://www.unsdsn.org>>.

Referencias Bibliográficas

- André, M.E.D.A. (2015). *Etnografía da prática escolar*. 1ª ed. São Paulo: Papirus.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonil, J. (et al). (2004). *El diálogo disciplinar, un camino necesario para avanzar hacia la complejidad*. Sevilla: Investigación en la Escuela, 53, pp. 83-97.
- (2008). *El paradigma de la complejidad, un marco de referencia para el diseño de un instrumento de evaluación de programas en la formación inicial de profesorado*. Sevilla: Cerdanyola. Enseñanza de las Ciencias.
- Bonil, J. y Junyent, M. (et.al). (2012). Un modelo formativo para avanzar en la ambientalización curricular. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*. Granada, v. 16, n. 2; págs. 145-163. Recuperado el 27 de diciembre de 2015, de: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART9.pdf>>.
- CLOUD OF COMMITMENTS: ACTION AND ACCOUNTABILITY AT THE RIO+20. *Earth Summit and Beyond*. Recuperado el 11 de enero de 2015, de: <<http://www.cloudofcommitments.org>>.
- Conde Núñez, M. C., Moreira, Á., Sánchez, J. S. y Mellado Jiménez, V. (2010). Una aportación para las escuelas sostenibles en la década de la educación para el desarrollo sostenible. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, (Extr.): 363-373, 26 Ref. Recuperado el 05 de noviembre de 2013, de: <<http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?id=650939&bd=EDUCAC&tabla=docu>>.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (1999). *Educação como prática da liberdade*. (23ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (2005). *Pedagogia do Oprimido*. (42ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (43ªed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la práxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2002). *Pedagogía de la tierra*. México: Siglo XXI.
- (2007). *Educar para um outro mundo possível: o Fórum Social Mundial como espaço de aprendizagem de uma nova cultura política e como processo transformador da sociedade civil planetária*. São Paulo: Publisher Brasil.
- García, Á., y Muñoz, R. J. M. (2013). Enfoques tradicionales y enfoques emergentes en la construcción del marco teórico de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255):209-225. Disponible en: <<http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?id=719873&bd=ISOC&tabla=docu>>.
- García, J.E. (1994). *Fundamentación teórica de la educación ambiental: una reflexión desde las perspectivas del constructivismo de la complejidad*. II Congreso Andaluz de Educación Ambiental. Sevilla: Junta de Andalucía.
- (2002). *Los problemas de la Educación Ambiental. ¿Es posible una Educación Ambiental integradora?* Investigación en la Escuela, 46, págs. 5-26.
- (2004). *Educación Ambiental, Constructivismo y Complejidad: una propuesta integradora*. Sevilla: Díada.
- Gil-Pérez, D., Vilches, A., Toscano, J.C. y Macías Álvarez, O. (2006). Década de la Educación para un Futuro Sostenible (2005-2014): un punto de inflexión necesario en la atención a la situación del planeta. *Revista Iberoamericana de Educación*. 40: págs. 125-178. Disponible en: <<http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?tabla=docu&bd=EDUCAC&id=603670>>.

- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- (2001). *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, F. y Prado Cruz (2004). *Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria*. Xàtiva: Diálogos.
- Hernández, F. (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Hopkins, C. y Mckeown, R. (1999). *Education for Sustainable Development*. Forum for Applied Research and Public Policy. Vol. 14, n 4.
- Huckle, J. (2008). An Analysis of New Labour's Policy on Education for Sustainable Development with Particular Reference to Socially Critical Approaches. *Environmental Education Research*. Recuperado el 12 de noviembre de 2015, de: <http://eric.ed.gov/?q=Decade+Education+for+sustainable+development&ff1=dtysince_2005&ff2=souEnvironmental+Education+Research&ff3=authuckle%2c+John&id=EJ785595>.
- (2012). Even More Sense and Sustainability. *Environmental Education Research*, v18 n6, págs. 845-858. Recuperado el 12 de noviembre de 2015, de: <http://eric.ed.gov/?q=Decade+Education+for+sustainable+development&ff1=dtysince_2005&ff2=souEnvironmental+Education+Research&ff3=authuckle%2c+John&id=EJ984859>.
- Leff, E. (2001). *Epistemología ambiental*. São Paulo: Cortez.
- (2002). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder*. [3ª ed.] México: Siglo Veintiuno.
- (2006). *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes*. Barcelona: I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa. CNEA.
- Martínez Bonafé, J. (1997). *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla: Díada.
- (1998). *Trabajar en la escuela, profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- (2003). *Ciudadanía, poder i educació*. Barcelona: Graó.
- Moreira, D.A. (2004). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pionera Thomson Learning.
- Morin, E. (1994). *Carta de la transdisciplinariedad*. Portugal: S.P.
- (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- (2004). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2010). *Pensar la complejidad: crisis y metamorfosis: escritos seleccionados*. Valencia: Universitat de València.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS-DÉCADA POR UNA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD (2002). Recuperado el 19 de noviembre de 2012, de <<http://www.oei.es/decada/resonu.htm>>.
- Taylor, J.S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 4ª Edición. Barcelona: Editorial Paidós.
- UNESCO (2010). *Principales ejes de acción para la segunda mitad del decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2010-2015)*. Recuperado el día 18 de noviembre de 2015, de: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002154/215466s.pdf>>.

La cuestión alimentaria en India: Papel del sistema público de distribución de alimentos

Araceli Giménez Navarrete

Desarrollo, Instituciones e Integración
Económica

Resum

El *Public Distribution System* és el major sistema d'ajuda alimentaria pública del món, el qual proporciona en la India aliments subvencionats a quasi dos tercers de la població. No obstant, aquest sistema ha sigut acusat per gran part de la literatura de costós, corrupte e ineficient. Al present estudi, anem a realitzar un estat de la qüestió sobre el seu impacte en la millora nutricional de la població india. Obtenim que malgrat les errades que en l'actualitat perisisteixen, la voluntat política per reformar aquest programa pot portar al PDS a ser un sistema funcional en la protecció del més vulnerables front a la fam y la pobresa al país amb major població subnutrida del món.

Paraules clau: Sistema Públic de Distribució d'Aliments (PDS); Pobresa; Estat nutricional; Polítiques alimentàries; Índia.

Abstract

The *Public Distribution System* (PDS) is the largest public food aid system in the world, providing subsidized food in India to nearly two-thirds of the population. However, this system has been accused by literature as costly, corrupt and inefficient. In the present study we performed a status of the issue about their impact on the nutritional improvement of the Indian population. We obtain that despite the current failures, the political determination to reform this program may lead the PDS to be a functional system in the protection of the most vulnerable people against hunger and poverty in the country with the highest undernourished population of the world.

Keywords: Public Distribution System (PDS); Poverty; Nutritional Status; Food Policies; India.

Resumen

El *Public Distribution System* es el mayor sistema de ayuda alimentaria público del mundo, el cual proporciona en India alimentos subvencionados a casi dos tercios de la población. Sin embargo, este sistema ha sido acusado por gran parte de la literatura de costoso, corrupto e ineficiente. En el presente estudio realizamos un estado de la cuestión sobre su impacto en la mejora nutricional de la población india. Obtenemos que a pesar de los fallos que en la actualidad todavía persisten, la voluntad política por reformar este programa puede llevar al PDS a ser un sistema funcional en la protección de los más vulnerables frente al hambre y la pobreza en el país con mayor población subnutrida del mundo.

Palabras clave: Sistema Público de Distribución de Alimentos (PDS); Pobreza; Estado nutricional; Políticas alimentarias; India.

Enviado: 06/03/2017
Aceptado: 30/06/2017

1. Introducción

La cuestión alimentaria en India ha sido objeto de debate de muchos economistas y académicos que han observado cómo los beneficios del crecimiento económico que ha experimentado el país en las últimas décadas no se han trasladado en la misma medida a la población más vulnerable. Con un crecimiento medio del PIB desde el año 2000 de aproximadamente un 7%, India no ha sido capaz de reducir significativamente las cifras de desnutrición y continúa siendo el país con mayor población subnutrida del mundo (FAO, 2015: 50). En la actualidad la FAO estima que el 15,2% de la población india está subalimentada, un total de 194,6 millones de personas que no logran consumir los requisitos mínimos diarios de energía. Según UNICEF, tres de cada diez niños desnutridos en el mundo viven en India.

El contraste entre el rápido crecimiento económico y los lentos progresos en la reducción del hambre han vuelto a poner de relieve el debate sobre el papel que desempeña el Estado indio en la protección social, la reducción del hambre y la malnutrición. Garantizar la seguridad alimentaria a los hogares más pobres ha sido una de las principales políticas desde la independencia del dominio británico en 1947. Sin embargo, después de seis décadas de desarrollo planificado, la mejora de la nutrición de la población India sigue siendo una de las tareas más desafiantes para un país que apenas ha reducido el número de personas subalimentadas en los últimos 25 años¹.

1. La India no ha cumplido los ODM de reducir a la mitad la proporción de personas que sufren hambre (27,7% en 1990 15,2% en 2014-15). Tampoco ha logrado la meta fijada por la Cumbre Mundial sobre la Alimentación donde fijaba reducir a la mitad el número de hambrientos (210,1 millones en 1990 194,6 millones en 2014-15).

Una de las políticas más comúnmente aplicadas por los gobiernos de los países en desarrollo para la mejora de la nutrición, es el subsidio a los alimentos. En 2016, el gobierno indio asignó aproximadamente 20743 millones de dólares al Sistema Público de Distribución de Alimentos (de ahora en adelante “PDS” por sus siglas en inglés), el cual recibió más del 50% de los fondos destinados a la mejora nutricional² (IFPRI, 2016: 84). Este programa se creó durante la segunda guerra mundial con el fin de proveer de alimentos básicos (trigo y arroz) a los residentes de los centros urbanos en un momento de escasez aguda en tiempos de guerra (Basu y Das, 2015: 1653). Sin embargo, desde los años 80, es considerado el instrumento estatal más importante del mundo para garantizar la seguridad alimentaria, aumentar el consumo de alimentos y mejorar la situación nutricional de la población más vulnerable en India (Kaul, 2016: 287; Kumar y Ayyappan, 2014: 271). Bajo este programa, en 2013 se proporcionaron 51,3 millones de toneladas de arroz y trigo a precios subvencionados a 530 millones de personas a través de una amplia red de distribución (Kishore y Chakrabarti, 2014: 117). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del gobierno destinados a aumentar el consumo de alimentos, Deaton y Drèze (2009) observaron que la ingesta media de calorías y proteínas había disminuido en los hogares indios en los últimos 25 años, a pesar de que el ingreso per cápita crecía rápidamente. Estos datos, unidos a las deficiencias nutricionales que sufre gran parte de la población india provocaron que muchos expertos cuestionasen el papel del PDS como instrumento para garantizar la distribución de alimentos a la población más vulnerable ya que tras más de 60 años de funcionamiento este sistema se había ganado la reputación de programa con pobre focalización, elevada corrupción y escaso impacto (Kishore y Chakrabarti, 2014: 117).

Este trabajo tiene la intención de realizar un estado de la cuestión sobre el funcionamiento del PDS y su contribución a la mejora de la alimentación india, en un país que cuenta con las mayores cifras de hambre y pobreza del mundo. Con ello esperamos comprender la importancia de este subsidio en la lucha contra el hambre en India así como los argumentos que tanto los opositores como los partidarios del sistema utilizan para defender o no su sostenibilidad en el largo plazo.

2. Sistema Público de Distribución de Alimentos

El Sistema Público de Distribución tuvo su origen en el sistema de racionamiento que introdujeron los británicos en la India durante la segunda guerra mundial para proveer de alimentos básicos a los centros urbanos y algunas zonas rurales que sufrían de escasez crónica de alimentos. Cuando la guerra finalizó, las autoridades decidieron abolir el sistema de racionamiento, pero tras la independencia en 1947, el nuevo estado tuvo que reintroducirlo debido a las presiones inflacionarias de la economía y a los altos precios mundiales de los

2. En 2016 el gobierno indio destinó 37000 millones de dólares a programas destinados a la mejora nutricional.

alimentos. A mediados de los 60, las malas cosechas y el consiguiente aumento de precios llevaron al PDS a presentarse como instrumento de estabilización de precios, principalmente en las zonas urbanas y en las regiones con déficit de alimentos (Basu y Das, 2015: 1653). A partir de 1980 y ante la desnutrición severa que una gran proporción de hogares sufrían en India, el Partido del Congreso llevó a cabo numerosas políticas sociales que ampliaron el papel del Estado en la mejora nutricional de la población. Fue en este momento cuando el PDS asumió por primera vez el papel de instrumento de bienestar para el suministro de productos alimenticios a precios subvencionados para el consumo de los sectores más débiles de la sociedad. El PDS era, por entonces, un sistema universal. Todos aquellos hogares rurales y urbanos que poseyeran una tarjeta de racionamiento podían adquirir una cuota fija de arroz, trigo, azúcar y queroseno a precios subvencionados en las tiendas locales de precio justo (FPS) (Kishore y Chakrabarti, 2014: 117; Dubey y Srivastav, 2011: 2)³.

Las reformas económicas de 1991 obligaron a reconsiderar diversos programas de alivio de pobreza, que pasaron a dividirse en dos grupos: programas universales y programas dirigidos. Mientras que los primeros respondían a principios constitucionales del Estado indio que establecen “alimentos para todos”, “salud para todos” y “trabajo para todos”, programas como el Sistema Público de Distribución (PDS), entre otros, fueron dirigidos únicamente a determinados hogares en función de su situación económica (Suryanarayana, s./f.: 10). Es a partir de 1997, cuando el PDS deja de ser un programa universal para orientarse específicamente a los hogares más pobres: TPDS (Target Public Distribution System).

Bajo éste nuevo sistema TPDS, los hogares disponen de diferentes tarjetas de racionamiento en función de la situación económica del hogar: hogares por debajo de la línea de la pobreza (BPL) tienen derecho a 35 kg de cereal por familia al mes a un precio subvencionado; los hogares por encima de la línea de la pobreza (APL) fueron apartados en un primer momento del programa; sin embargo, ante la elevada oferta de cereal de la que disponía el gobierno, se permitió que dichos hogares pudieran solicitar su propia tarjeta en función de las existencias de cereales⁴. En 2001 se introdujo una nueva clasificación para los hogares más pobres de la población BPL: Antyodaya Anna Yojana (AAY)⁵, los cuales disponen de 35 kg de cereal por familia a precios altamente subvencionados.

3. Podían disponer de tarjeta de racionamiento todos aquellos hogares con una dirección de residencia registrada. Sólo los trabajadores ocasionales y los trabajadores migrantes no estaban cubiertos por el PDS.

4. El precio para las familias APL se fijó en el 100% del coste económico, sin embargo, los precios se fijaron en julio de 2002 y no se han revisado desde entonces, a pesar de que el coste de adquisición ha aumentado considerablemente.

5. Los hogares Antyodaya Anna Yojana (AAY) son identificados en referencia a criterios como (i) características laborales: trabajadores agrícolas sin tierras, agricultores marginales, artesanos rurales, etc. (ii) características del hogar: hogares encabezados por viudas, personas con discapacidad o mayores de 60 años, (iii) características sociales: todas las casas tribales primitivas.

Categoría	Nº de beneficiarios (millones)	Derecho a granos (kg/familia)	Precio de emisión (Rupias/kg)	
			Arroz	Trigo
AAY	24,3	35	3	2
BPL	40,9	35	5,65	4,15
APL	115,2	15-35	8,3	6,1
Total	180,4	-	-	-

CUADRO 1: Número de beneficiarios y derechos bajo el TPDS en 2013

Fuente: Elaboración propia a partir de Balani, 2013

Notas: Los precios fueron fijados en el año 2002

En 2013, bajo el TPDS 65 millones de familias tenían acceso a cereal subvencionado como hogares AAY o BPL. Adicionalmente, 115 millones de familias más, poseían una tarjeta APL que, a pesar de no estar incluidas en el sistema, les permitía tener acceso a alimentos a precios inferiores a los del mercado. Aproximadamente 902 millones de personas poseían algún tipo de tarjeta que les permitía acceder a este sistema y sin embargo, en la práctica, fueron muchos menos aquellos hogares que hicieron efectivos estos derechos.

En septiembre de 2013, el Gobierno Indio bajo el Partido del Congreso, promulgó la Ley Nacional de Seguridad Alimentaria (NFSA) para reducir la inseguridad alimentaria nacional. Con esta nueva legislación, la población se clasifica en tres categorías: excluido (sin derecho), prioritario⁶ (con derecho) y Antyodaya Anna Yojana (AAY, derecho superior). De esta manera, el gobierno central amplía la cobertura del sistema y pone a disposición de dos tercios de los hogares de la India 25 kg de granos por hogar para aquella población prioritaria y 35 kg para los hogares AAY a precios altamente subvencionados: 1,2 y 3 rupias/kg (0,01, 0,02 y 0,04 euros/kg) para los cereales secundarios, trigo y arroz respectivamente. Con esta nueva Ley, el funcionamiento del TPDS continúa siendo el mismo. Sin embargo, el alcance del programa (número de beneficiarios) y el valor de los subsidios aumentan de manera muy significativa, por lo que conocer el impacto real de este sistema en la alimentación India se ha convertido en una tarea imprescindible.

2.1 Funcionamiento del Sistema Público de Distribución

El PDS es un organismo dependiente del Ministerio de Asuntos del Consumidor, Alimentación y Distribución Pública. Está gestionado de forma conjunta por el gobierno central y los gobiernos estatales.

6. Bajo la NFSO,2013 la identificación de los hogares elegibles se hace a través de varios criterios: (i)hogares con ingresos anuales menores a 100000 rupias (ii) residentes en barrios pobres, transgéneros, personas con discapacidad, mujeres solteras, niños sin protección, grupos ocupacionales más vulnerables, entre otros. Esta ley tiene un enfoque global y proporciona prestaciones para grupos desfavorecidos, como lo son los migrantes, las personas sin hogar y las personas con discapacidad incluyendo así a estos grupos especialmente vulnerables, que quedaban excluidos del PDS. Disponible en : <http://www.delhi.gov.in/>

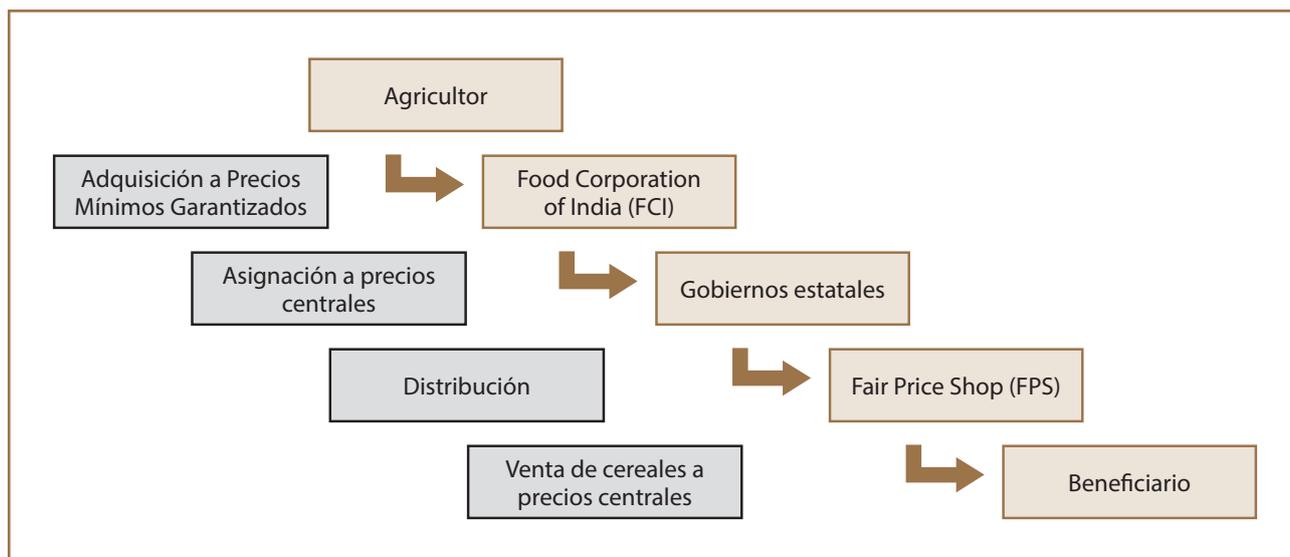


GRÁFICO 1: Esquema de funcionamiento del PDS
Fuente: Elaboración propia

El gobierno central, a través de la Corporación de Alimentos de la India (FCI), es el responsable de la compra de cereales a los agricultores a un precio mínimo denominado MSP (Minimum Support Price). Este precio de compra es normalmente superior al precio del mercado con el fin de apoyar a los agricultores e incentivar la producción. A continuación, el gobierno central vende estos cereales a los estados a un precio fijo de emisión y los distribuye hacia los almacenes estatales según las estimaciones oficiales de pobreza de cada estado elaboradas por la Comisión de Planificación. Por su lado, los gobiernos estatales son los responsables de identificar los hogares beneficiarios (BPL y AAY) y de distribuir los cereales a las tiendas de “precio justo”, en las cuales los beneficiarios adquieren los alimentos.

En el gráfico 1 se puede observar de manera esquemática el funcionamiento de este sistema.

La diferencia entre el coste de implementación del programa (Adquisición del cereal, almacenamiento y transporte) y el precio de emisión al que los beneficiarios pueden adquirir los alimentos, es el denominado subsidio alimentario, que corre a cargo del gobierno central. El coste en 2015-2016 del programa se estimó en 21449 millones de dólares, un 18% superior al coste en el año anterior y un 64% más que en el año 2012-2013 (CBGA, 2016).

2.2 Identificación de los hogares beneficiarios bajo el TPDS

El gobierno lanzó el TPDS en 1997 para orientar los subsidios hacia los hogares más pobres, por lo que los beneficiarios fueron divididos en tres categorías –APL, BPL y AAY– con el fin de destinar los subsidios a estos dos últimos. Para ello, el Ministerio de Desarrollo Rural realiza censos donde, a través de múltiples criterios tales como la propiedad de la tierra, la propiedad de televisores, motocicletas y otros bienes duraderos, entre otros, se determinan los hogares beneficiarios⁷ (Jha et al., 2012: 888). A través de recursos propios, los gobiernos estatales también tienen la posibilidad de ampliar el número de beneficiarios.

7. El gobierno estatal no identifica los hogares por encima de la línea de pobreza, pero cualquiera de ellos puede solicitar una tarjeta APL.

Aproximadamente 65 millones de familias tenía algún tipo de tarjeta BPL o AYY que les permitía el acceso a alimentos subvencionados. Sin embargo, parecía que los cereales no estaban llegando en las cantidades previstas a los beneficiarios cuando Deaton y Drèze, (2009) observaron cómo la ingesta media de calorías en la India venía disminuyendo desde hacía más de dos décadas junto con la disminución de la ingesta de proteínas, incluso en los hogares más pobres. Esto podía atribuirse a la disminución de los requisitos calóricos derivados de las mejoras sanitarias (disponibilidad de agua potable, mayores tasas de vacunación) y los inferiores niveles de actividad requeridos, en especial, en el trabajo en el campo. Sin embargo, éstas consideraciones no implican que no exista un déficit de calorías entre la población india. Estas deficiencias se siguen reflejando en los indicadores antropométricos y en las lentas mejoras de éstos. El elevado gasto público destinado a este sistema y las lentas mejoras en la nutrición en el país llevaron a considerar el PDS como un programa totalmente disfuncional con escasa utilización, elevada corrupción y bajo impacto.

3. Problemas a los que se enfrenta el PDS

Una de las principales problemáticas del PDS es la escasa utilización del sistema. El FCI suministra granos suficientes para la población (5 kg persona/mes), y sin embargo, la utilización es mínima. En 2007, en las áreas rurales de India, apenas se adquiría 1 kg per cápita en el caso del arroz e incluso menos para el caso del trigo 0,39kg (Khera, 2011c: 107). Esta baja utilización se podría explicar tanto desde el lado de la demanda (altos costes de transacción, mala calidad del cereal proporcionado por el PDS, disponibilidad de cereales secundarios, etc.) como desde la oferta (los beneficiarios quieren adquirir dichos cereales pero estos no están disponibles en las tiendas FPS). Esta última ha sido la más estudiada a lo largo de los años y se refiere tanto a la deficiente focalización del sistema TPDS hacia los pobres, como a las elevadas cifras de desvío hacia el mercado abierto a las que se enfrenta el sistema. Estos dos factores son los principales argumentos que algunos expertos aducen para plantear el desmantelamiento de este sistema y su sustitución por transferencias monetarias.

3.1 Compras en el PDS

Khera (2011c) observa que la compra media per cápita de cereales a través del PDS es muy baja, aproximadamente una quinta parte del cereal asignado al mes en el caso del arroz e incluso menos para el caso del trigo. Esto quiere decir que los hogares solo adquieren una pequeña parte de la totalidad de su cuota de granos.

Para entender por qué las adquisiciones al PDS eran tan bajas, Khera (2011b) realizó un estudio en el estado de Rajasthan, donde encontró que los hogares no sólo no compraban la totalidad de su cuota sino que, además, estaban adquiriendo cereales en el mercado abierto a precios mucho más elevados. La regularidad y la previsibilidad del horario de apertura de las tiendas FPS es

uno de los motivos por los que los beneficiarios no adquieren su cuota. Cuando los días de apertura son predecibles, los hogares pueden planificar sus presupuestos para tener el efectivo necesario. Por otro lado, la distancia de los hogares respecto a la tienda de precio justo sigue siendo también un problema muy importante para el acceso al PDS en las regiones más remotas de la India. Sin embargo, Khera señaló que las compras disminuían precisamente cuando el precio de mercado aumentaba, lo que sugería que los intermediarios estaban desviando el cereal hacia el mercado abierto y por tanto, los hogares no podían obtener la cuota total que les correspondía.

3.2 Pobre focalización

Cuando se estableció el nuevo sistema TPDS en 1997 se llevó a cabo un censo para determinar la lista de hogares BPL que cubriría el sistema. Más tarde se elaboró una segunda lista sobre el censo de 2002. Los criterios para identificar los hogares fueron muy distintos. En este último se valoraron cuestiones tales como la provisión de baños en las casas rurales, el tipo de vivienda o el estado de educación de los niños, criterios que probablemente desincentivaban el acceso a estos beneficios por miedo a ser excluidos de la lista BPL. Además, existían otros criterios difícilmente verificables como la seguridad alimentaria o la disponibilidad de ropa en el hogar (Gol, 2009). La falta de claridad en términos de qué hogares tenían o no derecho al PDS en función del censo 1997, 2002 o incluso otro más nuevo, provocó enormes errores de exclusión e inclusión en el sistema. En 2008, la Comisión de Planificación calculó que el 19,1 % de los hogares pobres en India no tenían tarjeta BPL y sin embargo el 20,7% de hogares identificados como “no pobres” tenían una tarjeta BPL o AAY. Estos grandes errores, en especial los de exclusión, provocaron una gran presión sobre los gobiernos de los estados para la mejora del sistema y la ampliación de la cobertura.

3.3 Desvíos de cereal

La corrupción del PDS ha sido una de las preocupaciones más grandes de los últimos años. La proporción de grano PDS que es desviado del sistema puede ser estimada comparando los datos de la cantidad de granos que los estados reciben del FCI con el total de cereales que adquieren los hogares a través del PDS. Parte de este desvío es debido al deterioro, pérdidas en el transporte y otras pérdidas accidentales, pero la corrupción parece ser el mayor causante de este problema (Basu y Das, 2015: 1654). Para llevar a cabo el desvío, el distribuidor registra la venta de la cuota completa (35kg), independientemente de la cantidad real vendida y, más tarde, consigue que cualquier otra persona firme el registro haciéndose pasar por el titular de la tarjeta o coaccionando directamente a éste. De esta manera el distribuidor puede vender el cereal desviado en el mercado abierto a un precio superior (Khera, 2011b: 1056).

Khera (2011c) estima la proporción de trigo y arroz que es desviada del PDS y comprueba que en el año 2007 suponía un total del 44%. Por estados,

destacan Tamil Nadu con la menor tasa de desvío (4,4%) seguido de Himachal Pradesh (13,2%). Los niveles de desvío de grano son en general más altos en el Norte que en el Sur de la India, dónde las tasas se sitúan por debajo de la media. Un estudio más reciente sobre el desvío del PDS lo llevaron a cabo Drèze y Khera (2015). Ellos descubrieron que a nivel nacional el desvío se había reducido apenas hasta el 42% en 2012; sin embargo estados como Bihar, Orissa o Chhattisgarh, que han llevado a cabo reformas muy exitosas en los últimos años, han reducido sus tasas de desvío en un 73%, 82% y 67% respectivamente entre 2004 y 2011. El caso de Bihar es sin duda el más llamativo en lo que respecta al resurgimiento del sistema en los últimos años. En el año 2000, las cifras de desvío de cereal en Bihar eran del 80%, llegando a finales de la década hasta el 90% (Khera, 2011c); sin embargo, el gobierno hizo grandes esfuerzos para poner en práctica la NFSA de 2013 en previsión de las elecciones. En la actualidad, el 75% de la población rural tiene una tarjeta de racionamiento y, por primera vez, mucha población está recibiendo su cuota completa de cereal.

A pesar de la disminución del desvío de los cereales desde el PDS, las cifras continúan siendo inaceptablemente altas. Por ello, a pesar de que autores como Khera, Jean Drèze y Amartya Sen, defiendan el funcionamiento del PDS a través de las mejoras que han llevado a cabo muchos estados (mayor cobertura y menos corrupción), otros como Jadish Bhagwati y Arvind Panagariya son más escépticos ante el sistema y defienden su sustitución por otro de transferencias monetarias.

3.4 Interpretaciones

Aunque a nivel nacional, las cifras de desvío son todavía muy altas, existe una gran diferencia entre los estados. Se observa que entre los estados denominados “funcionales” (adquisición per cápita superior a la media), se encuentran los estados del sur (Karnataka, Kerala, Tamil Nadu y Andhra Pradesh) y otros como Himachal Pradesh, Jammu Kashmir en el norte y Maharashtra entre otros⁸. La mayoría de estos estados han establecido sólidas bases de desarrollo y asistencia social especialmente en educación y sanidad. En 2005, Kerala era el estado con mejores indicadores de salud y de educación de toda la India y junto con Himachal Pradesh y Tamil Nadu se encontraban en las primeras posiciones de desarrollo humano (Sen y Drèze, 2014: 90-97). En el lado contrario, encontramos estados como Assam, Bihar, Jharkhand y West Bengala que a diferencia del caso anterior, tienen un pobre desempeño en otros indicadores socioeconómicos. En Jharkhand casi la mitad de las mujeres adultas tenían un bajo índice de masa corporal y en Bihar más de la mitad de la población vivía por debajo del umbral de pobreza (Sen y Drèze, 2014: 90-97). Sin embargo, existen cinco estados (Orissa, Chhattisgarh, Madya Pradesh, Uttar Pradesh y Uttarakhand) que

8. Los estados de Sur tienen un mayor nivel de responsabilidad de gobierno así como un mejor registro de la aplicación de programas de desarrollo y de bienestar. Esto les ha permitido ejecutar el PDS con mayor eficacia. (Khera, 2011b p. 1055)

comenzaron a principios de siglo como estados “no funcionales” y a lo largo de los años se han ido desplazando hacia un PDS más funcional (Khera, 2011c: 113). El esfuerzo de estos gobiernos por mejorar el funcionamiento del PDS es el argumento que Khera utiliza para justificar la cada vez mayor funcionalidad del PDS.

Jean Drèze y Amartya Sen, (2013) también defienden el renacimiento del PDS en muchos estados. Analizan en especial el caso de Chhattisgarh, un estado situado en el norte de la india y conocido por tener un sistema corrupto y disfuncional. Sin embargo, a partir de comienzos de los 2000, con la separación de éste territorio del estado de Madhya Pradesh, se manifestó una firme decisión política que permitió transformar el sistema. En la actualidad, el 75% de los hogares de Chhattisgarh recibe su cuota completa de arroz al mes (35kg).

Bhagwati y Panagariya (2013) opinan, en cambio, que el PDS y su expansión con la promulgación de la NFSA es un gran error. En contradicción con los datos ofrecidos por Deaton y Drèze sobre la disminución en la ingesta de calorías, la NSSO realizó una encuesta en 2004-05 dónde se preguntó a la población si disponían de alimentos suficientes para comer todos los días. El 97,4% de la población rural y el 99,4% de la población urbana respondieron afirmativamente. Los autores consideran que la malnutrición que padece la población india no se debe a la escasez de cereales sino a un consumo poco saludable y a la falta de otros micronutrientes necesarios. Incluso si el suministro de cereales provocara un aumento de su consumo, opinan que este programa tampoco sería el adecuado ya que ofrece la posibilidad de vender los cereales en el mercado abierto a un precio muy superior incitando a la mala utilización y la corrupción en el sistema. Banerjee y Duflo (2011), coinciden con estos autores en que la solución a la desnutrición en India no está en suministrar cereales baratos en un momento en que el principal problema no son las calorías sino el consumo de otros nutrientes.

La visión optimista más generalizada, como hemos visto, señala la necesidad de una firme decisión política para la mejora en el funcionamiento del sistema. La experiencia india en cuanto a la mejora de otros indicadores sociales (educación y sanidad) muestra que una administración pública eficaz junto con la participación activa de la población en la política democrática son factores imprescindibles (Sen y Drèze, 2014: 90-97). En cambio, los autores más críticos con el PDS abogan por su desmantelamiento y sustitución por un sistema más eficiente que proporcione a los hogares pobres transferencias monetarias (derechos en dinero). De esta manera, los beneficiarios podrían adquirir los cereales a precio de mercado y dado que el intermediario vendería los cereales al mismo precio a todos los consumidores, no existiría incentivo para el desvío (Basu y Das, 2014: 1654).

3.5 Alternativa al PDS: transferencias en efectivo

A pesar de las reformas llevadas a cabo en muchos estados, el PDS sigue generando unas pérdidas enormes en toda India. El sistema carece de instalaciones

de almacenamiento adecuadas, con grandes volúmenes de granos almacenados al aire libre que provocan que lluvias y ratas estropeen gran parte del cereal. Incluso si estas pérdidas fuesen pequeñas, se trata de un sistema costoso con grandes costes de operación por la adquisición, el transporte y el almacenamiento del grano. Es por ello que muchos economistas insisten en la sustitución del PDS por un sistema de transferencias monetarias.

El argumento a favor de las transferencias en dinero se basa en la reducción al mínimo de las fugas a lo largo de la cadena de distribución y la eliminación de las enormes pérdidas que caracterizan al PDS. Una vez se haya sustituido este sistema la política debería enfocarse a garantizar que los consumidores se orienten hacia una dieta más nutritiva y que los alimentos sean fortificados con los nutrientes necesarios.

En el lado contrario, se defiende el papel del PDS considerándolo más que un simple apoyo al ingreso familiar. Varios estados han comenzado a distribuir alimentos nutritivos a través del PDS, como legumbres, aceite o sal enriquecida, lo que supondría un suplemento nutricional más efectivo que las transferencias. Además, es posible que el dinero sea mal empleado o repartido de manera no equitativa dentro del hogar familiar, poniendo así en peligro la alimentación de algunos miembros de la familia⁹. El desmantelamiento del PDS también podría provocar un aumento del precio de manera abusiva en las áreas más remotas de la India, donde la inseguridad alimentaria está muy extendida. Por último, las transferencias monetarias requieren de una infraestructura propia (sistema bancario) que todavía no está disponible en grandes regiones de la India. Ellos defienden que a pesar de los fallos, el desmantelamiento apresurado de un sistema que se ha convertido en un importante sustento para millones de pobres podría ser una costosa equivocación (Drèze y Sen, 2013: 230-237).

4. La renovación del PDS en los últimos años

En los últimos años, algunos estados iniciaron ambiciosas reformas para subsanar las deficiencias de implementación del PDS comentadas anteriormente. Este “nuevo” PDS tiene tres componentes esenciales: (i) cereales más baratos, (ii) mayor cobertura y (iii) una mejora en la administración del sistema (Kishore y Chakrabarti, 2015: 128). Además, ante la necesidad cada vez mayor de una mejora nutricional basada no solo en calorías, algunos estados han introducido alimentos más nutritivos en sus sistemas de distribución.

4.1 Vuelta a la universalización

El gobierno introdujo el TPDS para controlar el aumento de los subsidios y la mejora en su focalización hacia los pobres. Sin embargo, a día de hoy en

9. El dinero suele ser utilizado para la adquisición de bienes consumidos principalmente por hombres a expensas de los niños malnutridos y especialmente las niñas. (Drèze y Sen, 2013)

muchos estados existen grandes problemas de exclusión que dejan a muchos hogares pobres fuera de los censos BPL. Además, los incrementos en los precios de mercado del arroz y trigo a finales de los 2000, generaron un elevado interés sobre el sistema que desembocó en la ampliación de la cobertura del PDS (Drèze y Sen, 2013: 223).

A pesar de que la ampliación de la cobertura ha sido una tendencia constante en muchos estados, Tamil Nadu¹⁰ es el único que cuenta con un PDS universal desde el año 2000 ofreciendo 20 kg de arroz al mes gratis a todos los hogares (Kaul, 2016: 289). Otros estados como Rajasthan, Bihar y Jharkhand extendieron sus listas BPL para incluir a más hogares rurales. Estas ampliaciones en la cobertura han sido posibles o bien mediante la complementación con recursos propios de los estados o bien las cantidades por hogar se redujeron por debajo de los 35 kg que asigna el gobierno central. Es el caso de los hogares BPL en Bihar, Orissa y Rajasthan, donde las cuotas se han reducido a 25kg al mes para poder alcanzar a más hogares (Khera 2011a : 38-39).

4.2 Reducción del precio de los cereales

Además del aumento del número de hogares con derecho a PDS, muchos estados redujeron los precios de emisión por debajo de los precios fijados para BPL (4,15 rupias/kg para el trigo y 5,65 rupias/kg para el arroz). En Tamil Nadu, el gobierno proporciona 20kg de arroz gratis; en Chhattisgarh, Rajasthan, Orissa y Andhra Pradesh, el grano se vende a 2 rupias/kg; en Jharkhand el precio es de 1 rupia/kg y gratis para los hogares AAY. Para entender qué implican estas modificaciones en el precio sobre la población más vulnerable, Khera (2011a: 9) utiliza el caso concreto de Chhattisgarh, dónde al igual que en Jharkhand, Orissa, Andhra Pradesh y Tamil Nadu, los hogares BPL tienen derecho a 35kg de arroz a 2 rupias el kg. Esta ración mensual suponía a precios de mercado en 2011 alrededor de 600 rupias y, en cambio, a un hogar BPL en cualquiera de estos estados le habría costado tan solo 70 rupias la cuota completa. Esto supone que, además de ser un instrumento importante para la mejora nutricional, el PDS estaría jugando un papel esencial en la protección de la población más vulnerable ante la pobreza.

4.3 Inclusión de productos más nutritivos en el PDS

Otra medida positiva que se está llevando a cabo en algunos estados es la inclusión de productos más nutritivos en el PDS. Actualmente, los productos básicos suministrados por el sistema son trigo, arroz, azúcar y queroseno. Sin embargo, India sigue siendo un país donde la malnutrición está muy extendida, incluyendo la deficiencia de proteínas, por lo que algunos estados comenzaron a distribuir legumbres para mitigar este problema así como aceites comestibles,

10. Tamil Nadu inició en la década de los 80 audaces programas sociales como almuerzo gratuitos en las escuelas primarias y empezó a construir una extensa infraestructura social (escuelas, centros de salud, transporte público, etc). Tiene algunos de los mejores servicios públicos de toda India y muchos de ellos son accesibles a todos sin discriminación.

Estados	Derechos de grano (Kg)		Precio de venta (Rupias/Kg)		Otros productos PDS
	Trigo	Arroz	Trigo	Arroz	
India	35 Kg de cereal		4,15	5,65	Azúcar y queroseno
Andhra Pradesh	10	20	7	2	Queroseno, azúcar, sal, legumbres, aceite, atta fortificada
Bihar	10	15	5,22	6,7	Azúcar y queroseno
Chhattisgarh	15	25	2	2	Queroseno, azúcar, sal iodada, legumbres
Himachal Pradesh	20	15	5,25	6,85	Queroseno, azúcar, sal, legumbres, aceite
Jarkhand	-	35	-	1	Queroseno
Orissa	-	25	-	2	Queroseno, azúcar
Rajasthan	25	-	2	-	Queroseno, azúcar, atta fortificada
Tamil Nadu (PDS Universal)	5	20	7,5	Gratis	Queroseno, azúcar, sal, legumbres, aceite, atta fortificada
Uttar Pradesh	23	12	4,65	6,15	Queroseno, azúcar

sal yodada, etc. En Himachal Pradesh, Andhra Pradesh y Tamil Nadu el PDS suministra también legumbres y aceite comestible. Estos dos últimos además utilizan trigo fortificado. En Uttar Pradesh, los hogares accedieron intermitentemente a guisantes partidos y el gobierno de Chhattisgarh ha introducido garbanzos de forma experimental (Khera, 2011a : 39).

4.4 Mejora en la administración del sistema

La mejora de la logística de distribución de alimentos y el control de la corrupción es esencial para la mejora del TPDS. Para ello, el Departamento de Alimentación y Distribución Pública ha implementado un esquema de informatización para controlar todas las operaciones. Para ello se van a llevar a cabo diversas reformas basadas en la tecnología, como la digitalización de la tarjeta de racionamiento, que permite la correcta identificación de los beneficiarios, la eliminación de las tarjetas falsas y la mejor orientación de los subsidios. También se va a realizar una informatización de la cadena de suministros que permitirá el seguimiento rápido y eficaz de las transacciones para controlar fugas y desvíos. La emisión de tarjetas inteligentes en lugar de las tarjetas de racionamiento actuales trata de evitar la falsificación. El uso de tecnología GPS permitirá seguir el movimiento de los camiones que transportan los cereales hacia los almacenes estatales y un monitoreo basado en mensajes "sms" avisará a los beneficiarios cuando los cereales lleguen a la tienda de precio justo. (Balani, 2013; <http://dfpd.nic.in/index.htm>). De esta manera se pretende mejorar la orientación de los subsidios y minimizar los desvíos de cereal, permitiendo así que los alimentos lleguen, en la medida de lo posible, íntegramente a los beneficiarios.

CUADRO 2: Derechos del PDS para los titulares de tarjetas BPL

Fuente: Elaboración propia a partir de Reetika Khera, 2011a; Balani, 2013 and State Government Portals.

Notas: Estas cifras son anteriores a la implementación de la NFSA. Los Estados que han implementado la NFSA, 2013 han fijado sus precios en 2 y 3 rupias el kg de trigo y arroz respectivamente.

5. El papel del PDS en el estado nutricional de India

En los años recientes se ha renovado el debate sobre la pertinencia del PDS para asegurar la distribución eficiente de alimentos. Algunos autores han considerado este sistema como un instrumento esencial para garantizar la seguridad alimentaria y la nutrición. Otros en cambio, lo consideran un programa ineficiente y con elevadas pérdidas, que debería ser eliminado. En este apartado trataremos de resumir ambas corrientes, centrándonos en el papel que ha desempeñado este sistema en la mejora de la subalimentación India así como un breve análisis del problema nutricional que va mucho más allá de tan sólo el consumo en calorías.

5.1 Impacto del PDS en la mejora nutricional India: un debate abierto

La literatura no ha llegado a un consenso acerca del impacto que el PDS ha tenido en la mejora nutricional en el país. Algunos autores argumentan que en aquellos estados donde el PDS ha llevado a cabo reformas para ampliar la cobertura y mejorar su funcionamiento, el consumo de calorías ha aumentado. Por otro lado, se encuentran aquellos que consideran inútil el esfuerzo del gobierno en un sistema que tan solo se centra en el consumo de calorías cuando el problema alimentario de India es mucho más amplio.

Khera (2011a) realizó una encuesta en nueve estados de la India donde preguntó si alguno de los miembros del hogar tuvo que saltarse alguna comida en los meses anteriores a la encuesta. Observó cómo los niveles más altos de incidencia del hambre se encontraron en aquellos estados donde el PDS se encontraba en muy mal estado. Estados con un PDS más funcional presentaban una incidencia del hambre menor al 15% destacando Tamil Nadu y Himachal Pradesh, con las menores cifras de hambre de todos los estados encuestados.

Kumar y Ayyappan (2014), observan que la proporción del PDS en el consumo total de alimentos ha aumentado de manera extraordinaria en todos los estados. En ausencia del PDS, la incidencia de la deficiencia en términos de calorías habría sido más del doble, es decir, casi un 50% de la reducción de la deficiencia de calorías se atribuye al PDS. Es por ello, que estos autores defienden que debería fortalecerse todavía más su papel.

Kaul (2016) estudia el impacto del subsidio del cereal en los ocho mayores estados donde el arroz es el principal alimento. A nivel nacional, el programa tiene un impacto positivo y significativo en el consumo de calorías. Además, el PDS actúa como un incremento en el ingreso que permite a los hogares adquirir cereales más baratos, por lo que no solo aumenta el consumo de cereales sino también de otros alimentos.

Kishore y Chakrabarti (2015) estiman el efecto de los cereales subvencionados en aquellos estados en los que se han llevado a cabo reformas para aumentar la cobertura, disminuir el precio de los cereales y controlar la corrupción. Encuentra que las compras al PDS han aumentado mucho más en dichos

estados que en el conjunto de la India. Además, observan cómo los bajos precios de los cereales han permitido que el PDS actúe también como una transferencia monetaria y que los beneficiarios puedan consumir más de otros bienes como legumbres, aceite, azúcar o incluso otros productos no alimenticios.

En contradicción con lo anterior, Dubey y Srivastav (2011) consideran que el impacto del PDS no es significativo. Tan sólo un 3% de los hogares no tiene deficiencia de calorías debido al PDS, lo que indica que solamente está actuando en una pequeña parte de la población más vulnerable. Estos autores argumentan que el sistema no es lo suficientemente fuerte para garantizar la seguridad alimentaria. Chakrabarti, Kishore y Roy (2016) estudian el impacto en la nutrición de la introducción de legumbres en el sistema PDS y no hallan evidencia de que ésta haya resultado en una mejora de la nutrición en términos de consumo de proteínas en los hogares.

Balasubramanian (2015) argumenta que el PDS ya ha proporcionado grandes cantidades de cereales a las familias pobres y, sin embargo, éstas no consumen más. El autor defiende que si el objetivo es aumentar el consumo de alimentos y mejorar los niveles de nutrición de las familias pobres, el Estado debe cambiar sus esfuerzos lejos del PDS y lograr unas mejores intervenciones nutricionales directas. Bhagwati y Panagariya (2013) argumentan que no puede asumirse que la transferencia en ingresos que proporciona el PDS vaya a invertirse en la adquisición de más alimentos, por lo que el PDS no sería el sistema más eficiente para cumplir este objetivo.

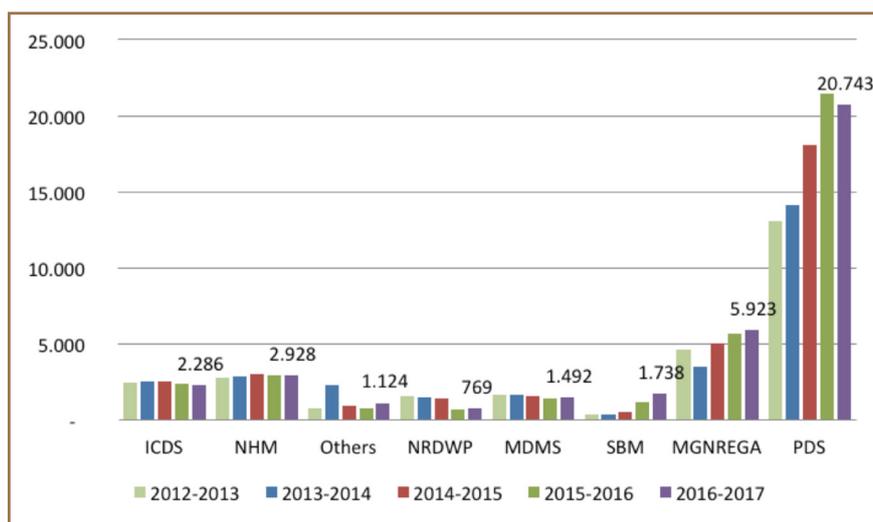
5.2 Estado nutricional en India

En la actualidad, el problema al que se enfrenta la India es mucho mayor que el déficit de calorías al cual el PDS hace frente. Desnutrición significa deficiencias en energía, proteínas, vitaminas y/o minerales esenciales como resultado de una ingesta insuficiente de alimentos (en cantidad o calidad) y/o la mala utilización de estos nutrientes (falta de atención adecuada y aparición de enfermedades infecciosas debido al mal estado del agua y el saneamiento) (UNICEF, 2011).

El Instituto Internacional de Políticas Alimentarias (IFPRI) elabora anualmente un Índice Global del Hambre (GHI) a través del cual se pueden observar no solo las deficiencias de calorías sino también en micronutrientes a través de los datos antropométricos de la población infantil. El último informe del IFPRI en 2015, señalaba que el 38,8 % de los niños menores de 5 años en India tenían baja talla para su edad y el 15% tenía bajo peso. Además el 5,3% de los niños indios mueren antes de cumplir los 5 años debido a una nutrición inadecuada y/o ambientes insalubres. Estos datos tan alarmantes son los que sitúan a India en el puesto 88 en el ranking del hambre de un total de 104 países. Más concretamente, el informe sitúa a la India por debajo de países como Uganda, Malawi, Camerún o Kenia, países del África Sub-Sahariana que son mucho más pobres que India.

El problema alimentario en India no es tan solo la falta de alimentos, sino sobre todo la desnutrición infantil que se refleja en los datos antropométricos. Arvind Panagariya (2013) defiende que la idea de que la India continúa teniendo peores indicadores de nutrición infantil que los países del África Sub-sahariana es falsa y lo asocia a un “artefacto metodológico erróneo” que utiliza una altura y peso estándar para determinar la desnutrición, independientemente de las diferencias que puedan derivarse de la genética, de las características ambientales, etc. Destaca la existencia de otros indicadores como la esperanza de vida, las tasas de mortalidad infantil o las tasas de mortalidad de las embarazadas que indican que India no sufre de peor nutrición que estos países.

Aun teniendo en cuenta este argumento, parece necesario que los esfuerzos del gobierno en la India se alejen del PDS y se orienten más hacia otras intervenciones nutricionales directas como la alimentación complementaria para grupos de alto riesgo como niños, mujeres embarazadas y/o lactantes, así como otros programas específicos de nutrición y educación en higiene. La insuficiencia ponderal infantil se reduce a un ritmo más lento que la subalimentación dado que las mejores condiciones de higiene, el acceso a agua limpia y las dietas más variadas requieren mayores inversiones y más tiempo para materializarse de lo que requiere un aumento de la disponibilidad de calorías (FAO,2015). Es por ello, quizás, que el PDS continúa siendo el principal foco de los esfuerzos del gobierno por una mejora alimentaria para la población.



CUADRO 2: Asignación del presupuesto a los programas de nutrición en India (millones de USD)

Fuente: Elaboración propia. Datos desde CBGA (2016a).

Notes: US\$1 = INR 65. Figures for 2016–2017 are budget estimates. ICDS = Integrated Child Development Services Scheme; NHM = National Health Mission; NRDWP = National Rural Drinking Water Programme; MDM = Mid-day Meal Scheme; SBM = Swachh Bharat Mission; MGNREGA = Mahatma Gandhi National Rural Employment Guarantee Act, PDS = Public Distribution System (food subsidy). “Others” includes National Creche Scheme for Children of Working Mothers, Indira Gandhi Matritva Sahayog Yojana, Scheme for Empowerment of Adolescent Girls, National Mission for Oilseeds and Oil Palm, National Mission for Sustainable Agriculture, National Food Security Mission, and National Rural Livelihood Mission.

Conclusiones

El PDS es el programa de alivio de pobreza más grande del mundo y sin embargo la India no está teniendo los resultados que cabría esperar en la mejora nutricional de su población. A lo largo de estos años, una gran corriente de la literatura ha abogado por el desmantelamiento de este sistema ante el aparente fracaso en su funcionamiento. En 2012, el 42 % del cereal era desviado del sistema, los errores de exclusión todavía son importantes y la literatura especializada no ha sido capaz de llegar a un consenso en torno a su verdadero impacto nutricional. Sin embargo, a pesar de las múltiples transformaciones que ha sufrido el sistema desde su creación hace más de 60 años, el PDS no parece perder posiciones. Con la implementación de la National Food Security Act de 2013 el PDS amplía el número de beneficiarios, el valor de los subsidios y su coste en los presupuestos públicos del estado.

A pesar de que no esté demostrado su impacto en el aumento de la ingesta calórica, el PDS actúa de otras maneras en la protección de los hogares más vulnerables. Por un lado, está proporcionando cada vez más no sólo calorías sino también otros nutrientes, por lo que puede llegar a convertirse en un instrumento nuevo para garantizar una mejora nutricional completa. Además, al proporcionar cereales más baratos, el PDS está actuando como transferencia monetaria que permite diversificar la dieta alimentaria hacia otros productos más nutritivos. Este sistema contribuyó a que el encarecimiento mundial de los alimentos observados desde finales de la década de los 2000 no se transmitiera plenamente a los precios nacionales (FAO, 2015), por lo que está también actuando como sistema de protección frente a la pobreza. También ha tenido un impacto significativo en la pobreza rural, sobre todo en aquellos estados donde el PDS funcionaba mejor. Los hogares pobres destinan gran parte de sus ingresos a la alimentación por lo que mantener los precios de los cereales estables les permite mantener cierta seguridad económica.

¿Qué nos dice el caso de la India sobre la utilidad de los subsidios a los alimentos y la intervención estatal en la distribución? Por un lado que, cuando estas actuaciones adquieren una gran escala y complejidad, las disfunciones se multiplican, incluida la corrupción, especialmente en el aspecto de la distribución. Pero también nos muestra que países con alta inseguridad alimentaria como India difícilmente pueden renunciar a las ayudas públicas en la alimentación. La clave parece estar en la reforma de esta intervención en tres direcciones: mejorar la eficiencia; dirigirla realmente a los pobres; y abrirla a las nuevas exigencias nutricionales.

Con todo ello, no podemos afirmar que se trate de un sistema totalmente disfuncional en la protección ante la población más vulnerable. Las reformas que se han llevado a cabo en algunos estados como Bihar, nos permiten vislumbrar resultados positivos en la disminución de los desvíos y en la mejora en la selección de los beneficiarios. El gobierno indio se enfrenta a un reto realmente complicado ante 195 millones de personas desnutridas y, aunque hemos visto que

suministrar cereales subvencionados no es la solución definitiva, la reducción del déficit de calorías sigue siendo fundamental en la eliminación de la privación nutricional. Por ello, cabe esperar voluntad política para aplicar las reformas a lo largo y ancho de la India consiguiendo que en los próximos años el PDS siga siendo un programa muy polémico pero con buenos resultados.

Bibliografía

- BALANI, S. (2013): "Functioning of the Public Distribution System: An Analytical Report". India: PRS Legislative Research.
- BALASUBRAMANIAN, S. (2015): "Is the PDS Already a Cash Transfer? Rethinking India's Food Subsidy Policies". *The Journal of Development Studies* 51 (6), pp.642-659.
- BANERJEE, A.V. y DUFLO, E. (2012): *Repensar la pobreza: Un giro radical en la lucha contra la desigualdad global*. Madrid: Taurus.
- BASU, D. y DAS, D. (2015): "Social Hierarchies and Public Distribution of Food in Rural India" *The Journal of Development Studies* 51 (12), pp. 1653-1666.
- BHAGWATI, J y PANAGARIYA, A. (2013): *Why Growth Matters: How Economic Growth in India Reduced Poverty and the Lessons for Other Developing Countries*. Nueva York: Public Affairs.
- CBGA. 2016: "Budget Track on Nutrition Compressed". India: Centre for Budget and Governance Accountability.
- CHAKRABARTI, S., KISHORE, A. y ROY, D. (2016): "Effectiveness of Food Subsidies in Raising Helathy Food Consumption" Public Distribution of Pulses in India". New Delhi, India: IFPRI.
- DEATON, A. y DRÈZE, J. (2009): "Food and Nutrition in India: Facts and Interpretations", *Economic & Political Weekly* 44 (7), 14 February.
- FAO, FIDA y PMA. (2015): "El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2015. Cumplimiento de los objetivos internacionales para 2015 en relación con el hambre: balance de los progresos". Roma: FAO.
- GLOBAL NUTRITION REPORT. (2016): "From Promise to Impact: Ending Malnutrition by 2030". Washington, DC : IFPRI.
- GOVERNMENT OF INDIA. (2013): *Guidelines for identification of eligible household to receive food grains at subsidized prices under National Food Security Ordinance 2013*" Government of NCT of Delhi
- IFPRI. (2015): "2015 Global Hunger Index: Armed Conflict and the Challenge of Hunger". Bonn, Washington, DC, and Dublin: Welthungerhilfe, International Food Policy Research Institute, and Concern Worldwide.
- JHA, et.al., (2013): "Food Subsidy, income transfer and the poor: A comparative analysis of the public distribution system in India's states". *Journal of Policy Modeling* 35 (2013), pp. 887-908.
- KAUL, T. (2016): "Changes and state-wise differences in the nutritional impact of the Indian public distribution system", Sonalde Desai y otros, (eds), *Undernutrition and Public Policy in India*. Londres: Routledge, pp. 287-304
- KHERA, R. (2011a): "Revival of the Public Distribution System: Evidence and Explanations". *Economic & Political Weekly* XLVI (44&45), 5 November.
- (2011b): "India's Public Distribution System: Utilisation and Impact". *The Journal of Development Studies*, 47 (7), pp. 1038-1060.
- (2011c): "Trends in Diversion of Grain from the Public Distribution System". *Economic & Political Weekly* XLVI (21), 21 May.
- KHERA, R. y DRÈZE, J. (2015): "Understanding Leakages in the Public Distribution System". *Economic & Political Weekly* L (7), 14 February.

- (2013): "Rural Poverty and the Public Distribution System", *Centre for Development Economics*. India: Delhi School of Economics.
- KISHORE, A. y CHAKRABARTI, S. (2015): "Is more inclusive more effective? The "New Style" public distribution system in India". *Food Policy* 55, pp.117-130.
- KUMAR, A. y AYYAPPAN, S. (2014): "Food Security and Public Distribution System in India". *Agricultural Research* 3 (2014), pp. 271-277.
- PANAGARIYA, A. (2013): "Does India Really Suffer from Worse Child Malnutrition Than Sub-Saharan Africa?". *Economic & Political Weekly* XLVIII (18), 4 May.
- SEN, A. y DRÉZE, J. (2014): *Una gloria incierta: India y sus contradicciones*. Madrid: Taurus.
- SRIVASTAV, N. y DUBEY, A. (2011): "Poverty, Public Distribution System and Food Security in India: A Household Level Analysis". Shillong: North Eastern Hill University.
- SURYANARAYANA, M.H. (s/f): "Poverty alleviation: Indian Food security-oriented approach". India: Indira Gandhi Institute of Development Research.
- UNICEF. (2011): "La desnutrición Infantil: causas, consecuencias y estrategias para su prevención y tratamiento". Madrid: UNICEF España.

Webs consultadas

- <http://pdsportal.nic.in/main.aspx>
- <http://dfpd.nic.in/index.htm>
- <https://india.gov.in/>
- <http://ghi.ifpri.org/>
- <http://epdsap.ap.gov.in/epdsAP/ep>

Informe sobre Desarrollo Humano 2016: Desarrollo Humano para Todos. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, New York, 2017

Eva Meza Rivera

Magister en Derechos Humanos, Paz y Desarrollo Sostenible. Candidata a Doctora en Sostenibilidad y Paz en la Era Posglobal. Universitat de València

Por más de 20 años el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha venido publicando una serie de informes donde se detalla el panorama del mundo en materia de desarrollo; desde 1990, cada año se hacen precisiones sobre la evolución, los abordajes y la forma de medir del Desarrollo, al tiempo que se describen los avances, los impactos y los retos de las políticas de desarrollo en todo el mundo. El Informe del año 2016 está dedicado a dos cuestiones fundamentales; el Desarrollo Humano para Todos y la importancia de la agenda 2030.

En este reporte se plantea el compromiso por garantizar un Desarrollo Humano universal, incluyente y sostenible, donde los desafíos para consolidar un mundo mejor están relacionados con las desigualdades históricas, la violencia extremista y el grave problema del cambio climático. Si bien los esfuerzos en los últimos 25 años han permitido importantes avances que se reflejan sobretodo en una población más longeva, mayor número de niños y niñas escolarizados y reducción de los índices de desnutrición y pobreza extrema, el panorama actual lleva a plantearse el interrogante de quiénes han sido marginados de los procesos de desarrollo y cuáles han sido las causas de esta exclusión.

Frente a estos interrogantes, es evidente que quienes padecen la pobreza y por tanto están en situación de vulnerabilidad, siguen siendo los grupos minoritarios, minorías étnicas, los pueblos indígenas, los refugiados, los migrantes y las mujeres. Esta marginación encuentra sus raíces en patrones, conductas y prejuicios sociales discriminatorios e intolerantes.

Lo anterior, también es puesto en perspectiva en el Informe como asuntos que reflejan los problemas del Desarrollo Humano, Los Derechos Humanos y la Seguridad Humana, la autonomía, las capacidades colectivas y el acceso a las oportunidades.

Enviado: 11/04/2017
Aceptado: 19/06/2017

El Desarrollo en Cifras

- En 2015 más de 1.000 millones de personas salieron de la pobreza extrema, 2.100 millones obtuvieron acceso a saneamiento mejorado, más de 2.600 millones tuvieron acceso a una fuente mejorada de agua potable.
- Entre 1990 y 2015, la tasa mundial de mortalidad de niños menores de 5 años se redujo en más de la mitad, de 91 a 43 por cada 1.000 nacidos vivos.
- La incidencia del VIH, la malaria y la tuberculosis disminuyó entre 2000 y 2015.
- La proporción de escaños ocupados por mujeres en los parlamentos de todo el mundo se incrementó hasta el 23% en 2016, lo que supone un aumento de 6 puntos porcentuales respecto al decenio anterior.
- La pérdida neta mundial de zonas boscosas disminuyó de 7,3 millones de hectáreas al año en la década de los noventa a 3,3 millones durante el período 2010-2015.
- Temas como el empoderamiento de las mujeres, la diversidad sexual y la mutilación genital femenina han sido priorizados en las discusiones sobre el Desarrollo y sus grandes desafíos
- La Sostenibilidad poco a poco se ha ido constituyendo en un referente de actuación ética y responsables para todos los actores sociales.

Si bien estos datos en materia de desarrollo evidencia el potencial de la cooperación y motivan el accionar de todos los actores hacia el cambio, es claro que las transformaciones son muy lentas, y continúan quedando por fuera zonas históricamente condenadas al olvido. Hoy siguen latente numerosos problemas estructurales que demandan mayores esfuerzos y compromiso de todos; desigualdades, conflictos armados, desastres naturales, escases de agua y desigualdad de género son las deudas de los procesos de Desarrollo.

Situación Actual

- Una de cada nueve personas en el mundo padece hambre y una de cada tres, malnutrición.
- Cada año cerca de 15 millones de niñas son obligadas a casarse antes de los 18 años, lo que equivale a una cada dos segundos.
- 18.000 personas mueren al día por causa de la contaminación atmosférica.
- 2 millones de personas son infectadas con VIH al año.

- En promedio 24 personas por minuto se ven desplazadas forzosamente de sus hogares.
- **Situación de las mujeres:**
El empoderamiento de las mujeres sigue limitado por sesgos de género. En todas las regiones las mujeres registran un Índice de Desarrollo Humano (IDH) más bajo que los hombres; en Asia Meridional IDH femenino es un 20% inferior al masculino, siendo esta la zona donde se presenta la mayor diferencia.
En más de 150 países a las mujeres se les discrimina legalmente, en 100 países se les sigue impidiendo formarse en algunas áreas profesionales sólo por el hecho de ser mujeres, en 18 países las mujeres deben tener la aprobación del marido para desempeñar un trabajo. Sólo entre el 10% y el 20% de los propietarios de tierras en los países en desarrollo son mujeres.
- **Minorías étnicas y otros grupos:** como consecuencia de la exclusión que sufren en los ámbitos educativos, laborales y de participación política, estos grupos poblacionales siguen siendo más vulnerables a la pobreza y a la delincuencia.
- **Persona con discapacidad y migrantes:** en el mundo hay actualmente más de 1.000 millones de personas que tiene alguna discapacidad, la gran mayoría de ellos sufre la exclusión y a menudo se enfrentan a entornos físicos y virtuales inaccesibles. Por su parte el número de desplazados forzosos en el mundo asciende a 65 millones, personas que padecen el desempleo, la falta de ingresos y servicios sanitarios, además de sufrir el acoso y violencia en los países de acogida.

Las cifras resumen lo que en el Informe de Desarrollo Humano 2016 se ha denominado como **el gran reto de la universalidad del desarrollo** y frente a lo cual se propone articular una estrategia política a escala nacional, enmarcada en 4 ejes. Llegar a los excluidos mediante políticas universales, esto es movilizar recursos para atender las prioridades del Desarrollo Humano, fomentar capacidades durante todo el ciclo de vida, aumentar las oportunidades de las mujeres y promover un crecimiento inclusivo.

Aplicar medidas para los grupos con necesidades especiales, siendo necesario en este sentido, utilizar discriminación pasiva y fomentar el Desarrollo Humano para los grupos marginados. Para empoderar a los excluidos se debe defender los Derechos Humanos, garantizar el acceso a la justicia, fomentar la inclusión y garantizar los procesos de rendición de cuentas.

Del mismo modo, es fundamental construir un desarrollo humano resiliente, que permita hacer frente al cambio climático, mantener el bienestar humano en situaciones posteriores a conflictos, luchar contra la violencia y garantizar la seguridad de las personas, así como hacer frente a las epidemias, las convulsiones y los riesgos, y promover la protección social.

La tarea que se propone se prevé posible de lograr, si se considera que la sociedad ha llegado a un consenso sobre el camino de la acción mundial por el Desarrollo Humano y Sostenible. El grupo de expertos que plantea estas cuestiones señala que en esta tarea no es posible desligar el enfoque de Desarrollo Humano de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en la medida en que se trata de una agenda compartida que persigue los mismos fines y por tanto su incidencia debe ser promovida de forma mutua y articulada.

El Universalismo del Desarrollo de que se habla está inmerso en la Agenda del Desarrollo 2030, siendo las metas principales de esta agenda compartida, erradicar la pobreza, reducir las desigualdades, eliminar las brechas y considerar la sostenibilidad como un principio básico. Éste es el desarrollo humano para todos propuesto; una ampliación de las libertades para asegurar las posibilidades de todos y todas de aprovechar mejor las oportunidades para su desarrollo.

Calidad de la Información y sus Usos Colaborativos

En el Informe también se hace un llamado a presentar los datos del Desarrollo desde una perspectiva innovadora, de tal manera que la sociedad pueda beneficiarse de información de calidad y en tiempo real, útil para usos colaborativos. Indicadores en forma de datos abiertos, desglosados por región, género, ubicación rural y urbana, situación socioeconómica y por etnias.

Se trata de facilitar el acceso a la información brindando herramientas que permitan un mayor entendimiento de la realidad y sensibilidad hacia los problemas.

Las Propuestas del Informe de Desarrollo Humano 2016

Para afrontar estos retos del Desarrollo se hace necesario fortalecer los compromisos morales, individuales y colectivos, interiorizando como principios mediadores de la acción, la justicia y la sostenibilidad. El Desarrollo para que sea humano y sostenible debe ser asumido como un asunto de justicia social y equidad intergeneracional.

El esfuerzo de todos los actores debe estar focalizado en:

- Políticas de Desarrollo Humano Universal para llegar a los excluidos, con medidas y atención específica para las personas desatendidas.
- Determinar cuáles son las personas que sufren déficits de desarrollo humano y dónde se encuentran.
- Mayores recursos fiscales y asistencia para el desarrollo, avances continuos en tecnología y mejores datos que permitan llevar a cabo un seguimiento y una evaluación.
- Mayor apoyo para la formación de mujeres en áreas como tecnología, ingeniería y matemáticas, donde se supone habrá la mayor demanda de empleo de alto nivel.

- Para fomentar el emprendimiento femenino se requiere un marco jurídico que elimine las barreras que impiden a las mujeres ser propietarias de tierras.
- Fortalecer las políticas para los jóvenes, en aras de promover su participación y goce efectivo de derechos.
- Diseñar mecanismos eficaces de ejecución y plena igualdad ante la ley.
- Mayor acceso de las personas con VIH a la terapia antiretroviral.
- Empoderar para la toma de decisiones libres y autónomas. Incluir a todos en el discurso y procesos del desarrollo.
- Planificación cuidadosa del transporte, el uso de la tierra y el establecimiento de normas de eficiencia energética.
- Promover el uso de la energía renovable.
- Políticas que protejan los bienes comunitarios.
- Reformas institucionales de alcance mundial, orientadas a la regularización de los mercados, la gobernanza de las instituciones multilaterales, el fortalecimiento de la sociedad civil mundial, y la regularización de las transacciones monetarias y los flujos de capital internacionales.
- Actividades de promoción y comunicación sobre la necesidad de hacer frente y actuar contra el cambio climático y proteger el medio ambiente.
- Promover el involucramiento de todos en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Directrius editorials

Característiques editorials:

La revista compta amb dues seccions, una primera secció denominada "assaig" que recull aportacions de caràcter teòric d'especialistes en els àmbits de la cooperació i el desenvolupament humà, i una segona secció denominada "estudis" orientada a la publicació de resultats de treballs de recerca en el marc d'estudis de màster i doctorats. La revista publicarà cada any dos números que recolliran dos articles en cadascuna de les seves seccions. Les propostes per a la secció "Estudis" hauran de ser presentades i/o avalades pels directors de programes de postgrau (màsters o doctorats).

Procés editorial:

Tots els textos presentats seran valorats en primera instància pel Consell Editorial, qui confirmarà als autors la recepció dels mateixos i la seva adequació o no als continguts de la revista. Una vegada que el Consell Editorial valore la viabilitat de la publicació dels textos, aquests seran sotmesos a una avaluació anònima per parells entre experts en la matèria, els quals tindran la decisió última sobre la conveniència de la seva publicació i els canvis necessaris a fer.

Normes d'edició:

- Tots els textos s'hauran d'ajustar al format i les normes d'edició establertes. No seran considerats per avaluació els textos que no s'ajusten a les normes.
- De manera general els textos tindran una extensió d'entre 6.000 i 8.000 paraules. Els textos seran presentats en format Word, amb lletra TNR tamany 12 i interlineat 1.5. Cal remetre l'arxiu electrònic a l'editor **edhc@uv.es**.
- Els textos podran estar escrits en valencià o castellà.
- Cada text s'acompanyarà d'un abstract en valencià, castellà i anglès d'una extensió màxima de 150 paraules, i de quatre a sis paraules clau en els tres idiomes.
- Totes les notes i la bibliografia es situaran al final del text. Les notes s'enumeraran amb nombres aràbics, així com els diferents apartats i subapartats del text (en lletra rodona i sense cursiva). Les referències bibliogràfiques dins del text de l'article o paràgraf se citaran com: (Autor, 2000:34).
- En el cas d'incloure fotos, gràfics o taules, aquests es presentaran numerats en un altre arxiu a banda i en el text de l'article figurarà el lloc que han d'ocupar.
- Les referències bibliogràfiques al final del text reproduiran els següents models, i els documents s'acompanyaran del seu DOI (identificador digital):

Llibres:

- SKELDON, Ronald (1997) *Migration and development. A global perspective*. London: Longman.
- HAMMAR, T., BROCHMANN, G., TAMAS, K., y FAIST, T. (eds.) (1997) *International migration, immobility and development. Multidisciplinary perspectives*. Oxford: Berg.

Capítols de llibres:

- HERMELE, Kenneth (1997) "The discourse on migration and development", Hammar, T., Brochmann, G., Tamas, K., y Faist, T. (eds.) *International migration, immobility and development. Multidisciplinary perspectives*. Oxford: Berg, 133-158.

Articles:

- APPLEBYARD, Reginald (1992) "Migration and development. Un unresolved relationship". *International Migration Review*, 30 (3-4), 251-266.

Directrices editoriales

Características editoriales:

La revista cuenta con dos secciones, una primera sección denominada "ensayo" que recoge aportaciones de carácter teórico de especialistas en los ámbitos de la cooperación y el desarrollo humano, y una segunda sección denominada "estudios" orientada a la publicación de resultados de trabajos de investigación en el marco de estudios de máster y doctorados. La revista publicará cada año dos números que recogerán dos artículos en cada una de sus secciones. Las propuestas para la sección "Estudis" deberán ser presentadas y/o avaladas por los directores de programas de postgrado (masters o doctorados).

Proceso editorial y evaluación:

Todos los textos presentados serán valorados en primera instancia por el Consejo Editorial, quien confirmará a los autores la recepción de los mismos y su adecuación o no a los contenidos de la revista. Una vez que el Consejo Editorial valore la viabilidad de la publicación de los textos, éstos serán sometidos a una evaluación anónima por pares entre expertos en la materia, quienes tendrán la decisión última sobre la conveniencia de su publicación y los cambios necesarios para ello.

Normas de Edición:

- Todos los textos habrán de ajustarse al formato y las normas de edición establecidas. No serán considerados para evaluación los textos que no se ajusten a las normas.
- De manera general los textos tendrán una extensión de entre 6.000 y 8.000 palabras. Los textos serán presentados en formato de Word, con letra TNR tamaño 12 e interlineado 1.5. Hay que remitir el archivo electrónico al editor **edhc@uv.es**.
- Los textos podrán estar escritos en valenciano o castellano.
- Cada texto irá acompañado de un abstracto en valenciano, castellano e inglés con una extensión mínima de 150 palabras, y de cuatro a seis palabras clave en los tres idiomas.
- Todas las notas y la bibliografía se situarán al final del texto. Las notas se enumerarán con números arábigos, así como los diferentes apartados y subapartados del texto (en letra redonda y sin cursiva). Las referencias bibliográficas dentro del texto del artículo o párrafo se citarán así: (Martín, 2000: 34).
- En el caso de incluir fotos, gráficos o tablas, estos se presentarán numerados en otro archivo aparte y en el texto del artículo figurará el lugar que han de ocupar
- Las referencias bibliográficas al final del texto reproducirán los siguientes modelos, y los documentos se acompañarán de su DOI (identificador digital):

Libros:

- SKELDON, Ronald (1997) Migration and development. A global perspective. London: Longman.
- HAMMAR, T., BROCHMANN, G., TAMAS, K., y FAIST, T. (eds.) (1997) International migration, immobility and development. Multidisciplinary perspectives. Oxford: Berg.

Capítulos de libros:

- HERMELE Keneth (1997) "The discourse on migration and development", Hammar, T., Brochmann, G., Tamas, K., y Faist, T. (eds.) International migration, immobility and development. Multidisciplinary perspectives. Oxford: Berg, 133-158.

Artículos:

- APPLEBYARD, Reginald (1992) "Migration and development. Un unresolved relationship". International Migration Review, 30 (3-4), 251-266.



**quaderns electrònics sobre el
desenvolupament humà i la cooperació**
Universitat de València

Núm. 7 (2017) – Periodicitat semestral



Revista d'investigació sobre cooperació al desenvolupament i processos de desenvolupament humà que difon les recents aportacions d'experts en aquestes matèries i els treballs més interessants dels joves investigadors que han volgut orientar la seua línia de treball des de l'enfocament del desenvolupament humà, la cooperació i la pau.

VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

Fundació General
Àrea de Cooperació



Càtedra UNESCO
d'Estudis sobre el Desenvolupament
VNIVERSITAT ID VALÈNCIA