

@dhc

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

Núm. 4 (2015)



4

Núm. 4 (2015) – 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: Patronat Sud-Nord. Cooperació al
desenvolupament de la Universitat de València
Disseny gràfic i maquetació: Espirelius

Comitè Científic

PIERRE BEAUCAGE
Université 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
Universitat de Girona (Espanya)
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 del Patronat Sud-Nord.* Cooperació de la Universitat de València

GUILLERMO PALAO MORENO
Vicerector de Internacionalització i Cooperació de la Universitat de València
JOSÉ MIGUEL SORIANO DEL CASTILLO
**President Executiu del Patronat Sud-Nord 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 Tècnic de Cooperació del Patronat Sud-Nord de la Universitat de València.
Fundació General**

* Constituït per manament del ple del Patronat 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.

Patronat Sud Nord | edhc@uv.es |
c/ Amadeu de Savoia 4, 4ª | 46010 València (Spain) | +34 96 353 10 76 |
<http://www.fundacio.es/cooperacio/sudnord/index.asp?pagina=579>

© Universitat de València i Patronat Sud-Nord 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 del Programa de Técnico Universitario Superior en Justicia Comunitaria del proyecto
de cooperación internacional para el desarrollo "Creación del Centro de Investigación
Comunitaria" en la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz. Bolivia.

Índex

Núm. 4 (2015)

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

Periodicitat semestral

04 | Presentació

06 | Presentación

ASSAIG I ENSAYO

08 | **Más allá del PIB: indicadores alternativos para la evaluación de la riqueza** |
Rafael Cejudo Córdoba

ESTUDIS I ESTUDIOS

17 | **Nuevos frentes de actuación en educación para el desarrollo humano** |
Mario López Gómez

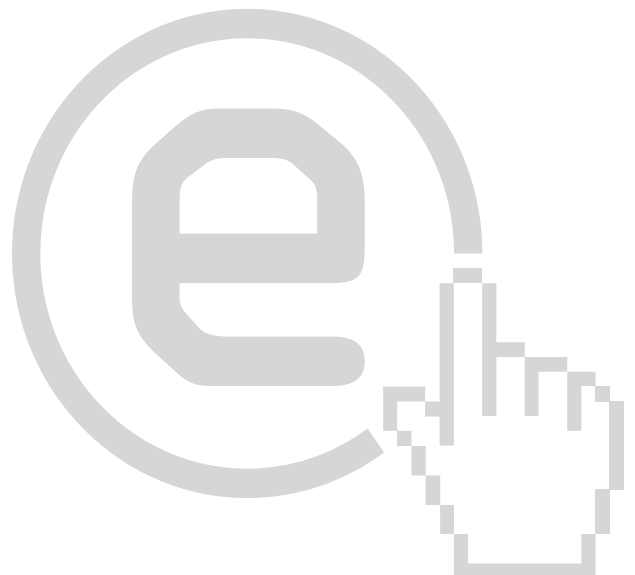
38 | **La política de cooperación al Desarrollo de la Generalitat Valenciana: un análisis crítico** | Carmelina del Romero Sánchez-Cutillas

53 | **Energía y desarrollo: un análisis crítico de los proyectos de electrificación rural desde una perspectiva de género** | Álvaro Fernández-Baldor Martínez

DIRECTRIUS EDITORIALS I DIRECTRICES EDITORIALES

70 | **Caracterísques editorials**
Procés editorial i avaluació
Normes d'edició

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



PRESENTACIÓ

Els estudis sobre el desenvolupament segueixen tenint un caràcter incipient al nostre país. Després de molts anys en què es van prendre els treballs produïts en l'exterior de les nostres fronteres com els únics vàlids, comença a generar-se una massa de coneixements propis basats bé en recerques locals, bé en recerques internacionals dutes a terme per investigadors-es locals. En aquest sentit la Universitat té un paper fonamental en la consolidació d'aquest camp, actuant com un espai que promoga la recerca i faciliti la seua difusió. En aquest quart número dels Quaderns donem cabuda a un assaig del professor de la Universidad de Córdoba (España) Rafael Cejudo i a tres treballs produïts per joves doctors o en procés de doctorar-se que desenvolupen els seus estudis en l'àmbit del desenvolupament des de diferents disciplines (l'educació, el dret o l'enginyeria).

L'assaig de Rafael Cejudo ens apropa al debat sobre la conceptualització del desenvolupament i el seu mesurament, on la dimensió econòmica del PIB és cada vegada més qüestionada i s'enfronta als models alternatius que incideixen en major mesura en el benestar social, tals com el desenvolupament humà, la felicitat interior o l'enfocament de capacitats.

Quant als estudis, el primer d'ells correspon a la publicació del darrer Premi Manuel Castillo 2014 en la categoria d'obra d'investigació inèdita. El seu autor, Mario López Gómez, aborda el paper de l'educació per al desenvolupament en la transmissió de valors i la seua necessitat en la societat actual, on segueix sent un repte la promoció d'actituds favorables a la diversitat i la comprensió de les diferències. L'autor, després de presentar la història i el concepte d'educació per al desenvolupament, així com les seves àrees d'aplicació més innovadores, formula una proposta formativa d'interès per al professorat.

El segon text d'estudi, escrit per Carmelina del Romero, ens ofereix una anàlisi crítica de la cooperació per al desenvolupament desplegada durant les dues últimes dècades per la Generalitat Valenciana. Per a l'autora, i malgrat certs assoliments, la cooperació valenciana hauria pecat d'una excessiva externalització en la figura de les ONG, limitats recursos econòmics destinats a aquesta fi o una retòrica reflectida en plans i documents habitualment allunyats de la realitat de la seua materialització.

Finalment, Álvaro Fernández-Baldor aplica la perspectiva de gènere a l'anàlisi de projectes de desenvolupament lligats a l'electrificació en diferents comunitats de Perú, mostrant els seus efectes diferencials en homes i dones. El valor d'aquest article resideix especialment en l'ús exemplar d'una matriu d'anàlisi de gènere com a model per a altres treballs i en l'avaluació de qualsevol acció de desenvolupament, recordant-nos que les intervencions mai afecten per igual al conjunt dels seus destinataris, i que la dimensió de gènere esdevé imprescindible.



L'assaig i els tres estudis que componen aquest nou número de la revista són una bona mostra del potencial dels estudis del desenvolupament, contribuint a consolidar un pensament crític entorn del desenvolupament sostingut en una recerca empírica pluridisciplinar.

PRESENTACIÓN

Los estudios sobre el desarrollo siguen teniendo un carácter incipiente en nuestro país. Tras muchos años en que se tomaron los trabajos producidos en el exterior de nuestras fronteras como los únicos válidos, comienza a generarse una masa de conocimientos propios basados bien en investigaciones locales, bien en investigaciones internacionales llevadas a cabo por investigadores-as locales. En este sentido la Universidad tiene un papel fundamental en la consolidación de este campo, actuando como un espacio que promueva la investigación y facilite su difusión.

En este cuarto número de los Cuadernos damos cabida a un ensayo del profesor de la Universidad de Córdoba Rafael Cejudo y a tres trabajos producidos por jóvenes doctores o en proceso de doctorarse que desarrollan sus estudios en el ámbito del desarrollo desde diferentes disciplinas (la educación, el derecho o la ingeniería).

El ensayo de Rafael Cejudo nos acerca al debate sobre la conceptualización del desarrollo y su medición, donde la dimensión económica del PIB es cada vez más cuestionada y se enfrenta a los modelos alternativos que inciden en mayor medida en el bienestar social, tales como el desarrollo humano, la felicidad interior o el enfoque de capacidades.

En cuanto a los estudios, el primero de ellos corresponde a la publicación del último Premio Manuel Castillo 2014 en la categoría de obra de investigación inédita. Su autor, Mario López Gómez, aborda el papel de la educación para el desarrollo en la transmisión de valores y su necesidad en la sociedad actual, donde sigue siendo un reto la promoción de actitudes favorables a la diversidad y la comprensión de las diferencias. El autor, tras presentar la historia y el concepto de educación para el desarrollo, así como sus áreas de aplicación más innovadoras, formula una propuesta formativa de interés para el profesorado.

El segundo texto de estudio, escrito por Carmelina del Romero, nos ofrece un análisis crítico de la cooperación para el desarrollo desplegada durante las dos últimas décadas por la Generalitat Valenciana. Para la autora, y pese a ciertos logros, la cooperación valenciana habría pecado de una excesiva externalización en la figura de las ONG, limitados recursos económicos destinados a este fin o una retórica reflejada en planes y documentos habitualmente alejados de la realidad de su materialización.

Por último, Álvaro Fernández-Baldor aplica la perspectiva de género al análisis de proyectos de desarrollo ligados a la electrificación en diferentes comunidades de Perú, mostrando sus efectos diferenciales en hombres y mujeres. El valor de este artículo reside especialmente en el uso ejemplar de una matriz de análisis de género como modelo para otros trabajos y en la evaluación de cualquier acción de desarrollo, recordándonos que las intervenciones nunca



afectan por igual al conjunto de sus destinatarios, y que la dimensión de género deviene imprescindible.

El ensayo y los tres estudios que componen este nuevo número de la revista son una buena muestra del potencial de los estudios del desarrollo, contribuyendo a consolidar un pensamiento crítico en torno al desarrollo sostenido en una investigación empírica pluridisciplinar.

MÁS ALLÁ DEL PIB: INDICADORES ALTERNATIVOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA RIQUEZA*

Rafael Cejudo Córdoba
Profesor Contratado Doctor. Dpto. de Ciencias
Sociales y Humanidades de la Universidad de
Córdoba (España)

* Este texto es el resultado de una ponencia en el Curso UNESCO de la Universitat de Gandia 2015 *Cooperarnos. La solidaridad necesaria frente al empobrecimiento humano.*

Resum

L'article exposa aquelles forteses del Producte Nacional Brut (PIB) que expliquen la seva àmplia acceptació. Així mateix s'indiquen les febleses del PIB a propòsit del desenvolupament humà, explicant-se com no es tenen en compte adequadament en el PIB la creació de riquesa i la seva distribució. Concretament, s'incideix que el PIB no atén a consideracions distributives, és incapaç d'adonar de la *Paradoxa de Easterlin* i no funciona bé en relació amb l'esgotament dels recursos naturals. A partir d'aquí s'expliquen tres indicadors alternatius al PIB: la petjada ecològica, la Felicitat Nacional Bruta i l'Índex de Desenvolupament Humà (IDH). S'argumenta a favor d'aquest últim mitjançant l'enfocament de les capacitats, una profunda i útil teoria ètica proposada per Amartya Sen i que està a la base teòrica de l'IDH.

Paraules Clau: Índex de Desenvolupament Humà, Enfocament de les Capacitats, felicitat, distribució, Amartya Sen.

Abstract

The paper expounds the strengths of Gross Domestic Product (GDP) that explain its wide acceptance. Likewise GDP main weaknesses for human development are stated, as it is expounded how wealth creation and distribution are not adequately taken into account within the GDP. Particularly, it is stressed that GDP does not take distribution into consideration, it is unable of explaining the *Easterlin's paradox* and it does not fare well regarding natural resource depletion. On these bases, three alternative GDP indicators are explained: the ecological footprint, the Gross National Happiness and the Human Development Index (HDI). It is argued for this last indicator on the basis of the capability approach, a deep and helpful ethical theory proposed by Amartya Sen and that it is HDI's theoretical basis.

Keywords: Human Development Index, Capabilities Approach, happiness, distribution, Amartya Sen.

Resumen

El artículo expone aquellas fortalezas del Producto Nacional Bruto (PIB) que explican su amplia aceptación. Asimismo se indican las debilidades del PIB a propósito del desarrollo humano, explicándose cómo no se tienen en cuenta adecuadamente en el PIB la creación de riqueza y su distribución. Concretamente, se incide en que el PIB no atiende a consideraciones distributivas, es incapaz de dar cuenta de la *Paradoja de Easterlin* y no funciona bien en relación con el agotamiento de los recursos naturales. A partir de aquí se explican tres indicadores alternativos al PIB: la huella ecológica, la Felicidad Nacional Bruta y el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Se argumenta a favor de este último mediante el enfoque de las capacidades, una profunda y útil teoría ética propuesta por Amartya Sen y que está en la base teórica del IDH.

Palabras clave: Índice de Desarrollo Humano, Enfoque de las Capacidades, felicidad, distribución, Amartya Sen.

Enviado: 02/05/2015
Aceptado: 20/09/2015

1. La fuerza del PIB

El premio Nobel de economía Simon Kuznets perfeccionó en los años treinta un sistema para medir la riqueza nacional y así entender mejor las terribles consecuencias de la crisis de 1929 (Snowden, 1986). Aunque Kuznets (y después todo el mundo), sabía que esa medida (el Producto Interior Bruto o PIB) no reflejaba adecuadamente la calidad de vida de la población, el PIB pronto se hizo indispensable en todos los foros políticos y económicos, así como en multitud de estudios académicos. Su éxito se consolidó a partir de la Conferencia de Bretton Woods en 1944, en la cual se establecieron las reglas del orden económico tras la Segunda Guerra Mundial, y en la que se fundaron el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento o el Fondo Monetario Internacional. El objetivo del PIB es medir la riqueza producida en un país durante un año, y a poco que se reflexione se verá que tiene que construirse mediante una serie de convenciones, como cualquier otro indicador (esto es, tomando ciertas opciones en lugar de otras). Pero comencemos proponiendo una definición más precisa del PIB: es el valor monetario del conjunto de bienes y servicios finales producidos y registrados en un territorio durante un período de tiempo (normalmente un año).

Como enseguida detallaré, el PIB tiene serias limitaciones. No me refiero a problemas técnicos sólo para economistas, sino a dificultades cuando se usa en sociedades que luchan contra el empobrecimiento humano y en pos de una

mayor calidad de vida para todos. Pero es justo reconocer que el éxito del PIB se debe también a algunas de sus cualidades, cualidades por cierto que comparan muchas otras ideas parciales pero ampliamente extendidas. Para empezar, es un indicador relativamente fácil de entender y de obtener. Utiliza el dinero como *medida* de la riqueza, cosa que fácilmente aceptamos puesto que usualmente se piensa que la riqueza *consiste* en dinero. Adviértase que es fácil *valorar* cuando eso radica en *medir*, y más cuando medir se reduce a *contar* (dinero). Por otro lado, el PIB es útil (nos guste o no), y no sólo por ser el indicador económico muchísimo más usado que cualquier otro, sino también porque reúne en una sola cifra (1.041.160 millones €) una cantidad ingente de información sobre la producción, el ingreso y el gasto de un país durante un período (España por ejemplo)¹. Finalmente, no existe aún un indicador alternativo con un grado de consenso semejante, y es normal que sigamos aferrándonos a lo que antes funcionaba, aunque ya no nos guste, mientras no haya recambio.

Esa última cuestión, el grado de consenso del PIB, es justamente lo que empieza a fallar cuando más y más personas e instituciones reivindican una *economía ética*, tal como la llaman Arvidsson y Peitersen (2013). Pero tenemos que partir de que el orden económico de Bretton Woods funcionó más o menos bien durante décadas, al menos para los países desarrollados. Tras la experiencia de dos guerras mundiales, mantener la paz social era un objetivo prioritario, y para ello gobiernos y agentes económicos “pactaron”, por así decir, repartir los aumentos de riqueza que fueran consiguiéndose. Los trabajadores aceptaban colaborar en progresivos aumentos de la eficiencia productiva a cambio de obtener seguridad social y económica, mientras que la patronal aceptaba repartir las ganancias de esa mayor productividad entre sus beneficios y los salarios. Los Estados velaban por el pacto y corregían las disfunciones. En todo ello el PIB era una herramienta valiosísima pues permitía medir el crecimiento económico, y si éste no se mantenía, esos pactos sociales tampoco podrían sostenerse. Se podría decir, contando la historia de forma un poco distinta, que el PIB cumplió una función ideológica durante el desarrollo económico de posguerra, pues su crecimiento permitía legitimar la función de sindicatos, asociaciones empresariales y gobiernos. De todas formas, las políticas neoliberales iniciadas por los presidentes Reagan (EEUU) y Thatcher (R.U.) en los años ochenta primero, y la globalización después, han puesto bastante en entredicho la contribución del PIB a la paz social de los países desarrollados y, más aún, su contribución al desarrollo en el resto de países.

2. Ajustándole las cuentas al PIB

Lo cierto es que la elección de un indicador, el PIB por ejemplo, condiciona la manera de captar y de construir la realidad social. Puesto que somos observadores de nosotros mismos, como decía el psiquiatra Castilla de Pino, si nos

1. <http://www.datosmacro.com/pib/espana?anio=2014> [11/8/2015]

observamos mediante el PIB obtendremos determinado autorretrato en lugar de otro. Para empezar, el PIB mide el *valor monetario* de los bienes y servicios. Muchas veces ese valor monetario recoge, más o menos aproximadamente, la contribución de tales bienes y servicios a la calidad de vida de la gente, que es de lo que al final se trata. Pero no siempre es así, pues dicho abruptamente, ponerme malo sube el PIB (puesto que *consumo* medicinas p. ej.), aunque ello no contribuya a mi bienestar. Actividades de dudosa aportación a la calidad de vida han sido introducidas recientemente en el cálculo del PIB (drogas, tráfico de armas, prostitución). Más en general, podemos dudar de que una relación monetarizada con los demás y con el medio ambiente, tal como el PIB requiere, sea la más adecuada: si quiero que mis hijos se diviertan en su cumpleaños, *pago* los servicios de un payaso; si quiero contaminar, *pago* una sanción o un derecho de emisión de CO₂. El PIB cuadra perfectamente con esta mercantilización de más y más ámbitos de la actividad humana.

Por otro lado, el PIB sólo contribuye al progreso social en el supuesto de que crezca continua y sustancialmente, pues no nos da ninguna información sobre cómo se reparte la riqueza producida en el período de tiempo medido. Las grandes crisis económicas sufridas desde los años setenta del siglo pasado, nos han hecho ver que los aumentos de riqueza son reversibles, y que los repartos más o menos igualitarios conseguidos en las fases de crecimiento se resienten mucho tras las crisis. Por ejemplo, el PIB español casi se dobló de 2000 a 2008, pero este extraordinario crecimiento no supuso una disminución de la desigualdad, pues el Coeficiente de Gini estuvo en torno al 31 en todo ese período. Pero lo peor es que con la llegada de la crisis en 2008 y la consiguiente caída del PIB, la desigualdad escaló proporcionalmente más que la caída del PIB, hasta el 35'9 en 2012². Sólo dentro de los países desarrollados, los ingresos del 10% más rico de la población son más de nueve veces superiores a los del 10% más pobre. Con otras palabras, es dudoso decir que progresamos porque crezca el PIB. En suma, la insensibilidad de este indicador a la distribución de la riqueza, lo descarta como medida correcta del bienestar (Van den Bergh, 2009).

Hay otra forma de advertir que más PIB no implica automáticamente más calidad de vida, y es reparar en el dicho popular de que “el dinero no da la felicidad”. Resulta sorprendente que las ciencias sociales lo confirmen con tanta elegancia. La *Paradoja de Easterlin* consiste en que, a partir de cierto nivel de renta, la gente no declara ser cada vez más feliz conforme aumenta su renta; son más ricos, pero no se sienten más felices. Puede haber varias explicaciones de este fenómeno: una vez satisfechas las necesidades y las aspiraciones principales, más recursos disponibles no se traducen en un aumento de satisfacción semejante; también, tendemos a compararnos permanentemente con cómo le va

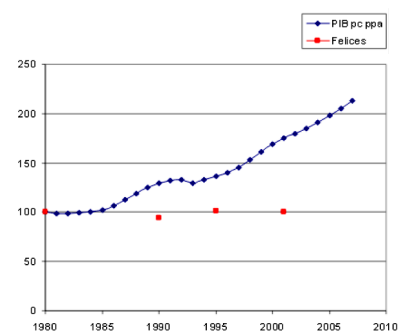
2. Un Coeficiente de Gini de 100 significa desigualdad absoluta, y 0 igualdad perfecta. Cfr. <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>. Sobre la evolución del PIB español, cfr. <http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.MKTP.KD.ZG> [08/11/2015]

a los demás, así que el resultado de nuestras aspiraciones se revisa a la baja por los resultados que atribuimos a los otros. Sea como fuere, el gráfico *Evolución del PIB per cápita* muestra cómo el doble de PIB per cápita no ha supuesto ni mucho menos que los españoles declaren ser el doble de felices, al contrario: están igual que en los años ochenta del pasado siglo (Iglesias Vázquez *et al.*, 2013).

Y una última crítica: ¿qué pasa con el PIB y el planeta? El indicador PIB es una *magnitud flujo* porque recoge la variación de riqueza en un periodo de tiempo (la producción, ingreso o gasto en un año), pero no cuánta riqueza se ha acumulado, y cuánta se ha destruido, desde el principio. La población humana crece exponencialmente, pero es que la producción humana lo hace aún más rápido. Durante cientos de miles de años, los humanos no superamos la barrera de los mil millones. Debimos superar esa cifra en el siglo XVIII, pero desde 1800 a 2000 la población creció más de seis veces. En ese mismo periodo, la economía creció más de 50 veces, y el uso de energía 40 veces (Arias Maldonado, 2015: 33). Sin embargo el PIB no incorpora las *externalidades negativas*, o los costes impuestos a la naturaleza por ese crecimiento. En el PIB, las empresas contabilizan los recursos que amortizan, pero en el PIB la humanidad no lo hace. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial había 40 millones de vehículos a motor; hoy hay más de 1000 millones (Arias Maldonado, 2015: 34). Dicho de otra forma: el PIB no nos dice si quedará algo para el futuro.

3. Indicadores alternativos para la medición de la riqueza

Un antiquísimo texto hindú (el *Brihadaranyaka Upanishad*) cuenta la conversación del sabio príncipe Yajnavalka con su esposa Maitreyee. Yajnavalka había descubierto que la salvación era totalmente distinta del mundo terrenal y por eso iba a abandonar todas sus riquezas legándolas a sus esposas. Ella le preguntó si conseguiría también la inmortalidad con la posesión de toda la tierra y de todas sus riquezas. Su marido le respondió que no, que su vida sería como la de la gente rica, pero que no hay esperanza de inmortalidad con la riqueza. Entonces ella le respondió: “¿para qué quiero toda la riqueza del mundo si eso no me hará inmortal?” (Sen, 1999: 13). El economista Amartya Sen, ganador del Premio Nobel en 1998, no cuenta esta historia con un propósito teológico ni moralizante, sino para hablarnos de los fines del desarrollo socio-económico, y más en general de la relación entre los medios y los fines. El objetivo de lograr una “vida buena”, una vida que valga la pena vivirla muchas veces, ha sido uno de los grandes temas de la ética y del pensamiento político. La moraleja de la historia de Yajnavalka y Maitreyee es que *tener más* no es lo mismo que *vivir bien*, algo que ya hemos visto a propósito del PIB. A nivel social, necesitamos mejores indicadores que el PIB para saber si nos estamos alejando o acercando de ese objetivo. Más adelante explicaré como el *enfoque de las capacidades* de Amartya Sen afronta directamente este problema distinguiendo entre los medios o recursos y los fines o lo que vale la pena hacer con esos recursos. Dicho



Evolución del PIB per cápita en España (precios constantes ppa) y niveles de satisfacción subjetiva revelada.

Fuente: Iglesias, Pena y Sánchez, 2013, 584

de otra forma, se trata de medir la *riqueza verdadera*, ésa que también busca Maitreyee, y que es distinta de la que le ofrecía Yajnavalka o el PIB.

Son muchos los indicadores que persiguen ese objetivo de fondo. De todas formas, unos tratan de llamar la atención sobre un problema, como hace la *tasa de prevalencia de la obesidad* sobre el modo de vida, la salud y el consumo de recursos; otros tratan de orientar políticas, como el *índice de progreso real*; otros de indicar objetivos, como la *tasa de extracción de recursos naturales*. Unos inciden más sobre el medio ambiente, otros sobre el desarrollo socio-económico, otros sobre el bienestar. En fin, no deberíamos despreciar un indicador porque no sirva siempre. En realidad, un 'súper-indicador' útil para todo sería una forma delirante de intentar controlar toda la realidad social. Por otro lado, estos indicadores alternativos pueden utilizar una sola unidad de cuenta (los *no sintéticos*), o ser el resultado de agregar y ponderar diversas variables heterogéneas (*sintéticos*) (Méda and Cassiers, 2013). Este último es el caso de la *felicidad nacional bruta* o del *índice de desarrollo humano*. El otro tipo de indicadores, los no sintéticos, pueden ser monetarios como el *ahorro neto ajustado*, o físicos como la *huella ecológica*.

Hoy ya se pueden enumerar bastantes de estos indicadores alternativos, algunos de ellos muy complejos puesto que son indicadores sintéticos que agregan variables ya de por sí complicadas. Pueden citarse los siguientes: *la tasa de prevalencia de la obesidad, la tasa de extracción de recursos naturales, la esperanza de vida feliz, el índice de progreso real, el índice de bienestar económico sostenible, el ahorro neto ajustado, la huella ecológica, la felicidad nacional bruta y el índice de desarrollo humano*. Este artículo se refiere al PIB y al último de esos índices, pero por su importancia apuntaré algo sobre los dos anteriores de la lista. La *huella ecológica* es un indicador no sintético que utiliza una variable no monetaria, y que proporciona una información fácil de entender sobre el impacto de la actividad humana en el planeta, si bien muchas veces es difícilísimo (o imposible) calcularlo. El Fondo Mundial para la Naturaleza la define como:

la superficie biológicamente productiva necesaria para generar los cultivos, la carne, el pescado y la madera que consumen los habitantes de todo el mundo, así como la superficie destinada a infraestructuras y a la absorción de las emisiones de dióxido de carbono procedentes de la quema de combustibles fósiles (World Wildlife Fund, 2000).

Pues bien, se estima que desde los años sesenta del pasado siglo la huella ecológica se ha duplicado. En los años setenta superó la capacidad biológica de la Tierra, lo que significa que si en todos los países se consumiera y se contaminara como en los países más industrializados, haría falta al menos medio planeta más, según datos de *Global Footprint Network*³.

En cuanto a la *felicidad nacional bruta*, es un indicador sintético que utiliza información cualitativa a partir de preguntas simples sobre cómo le va

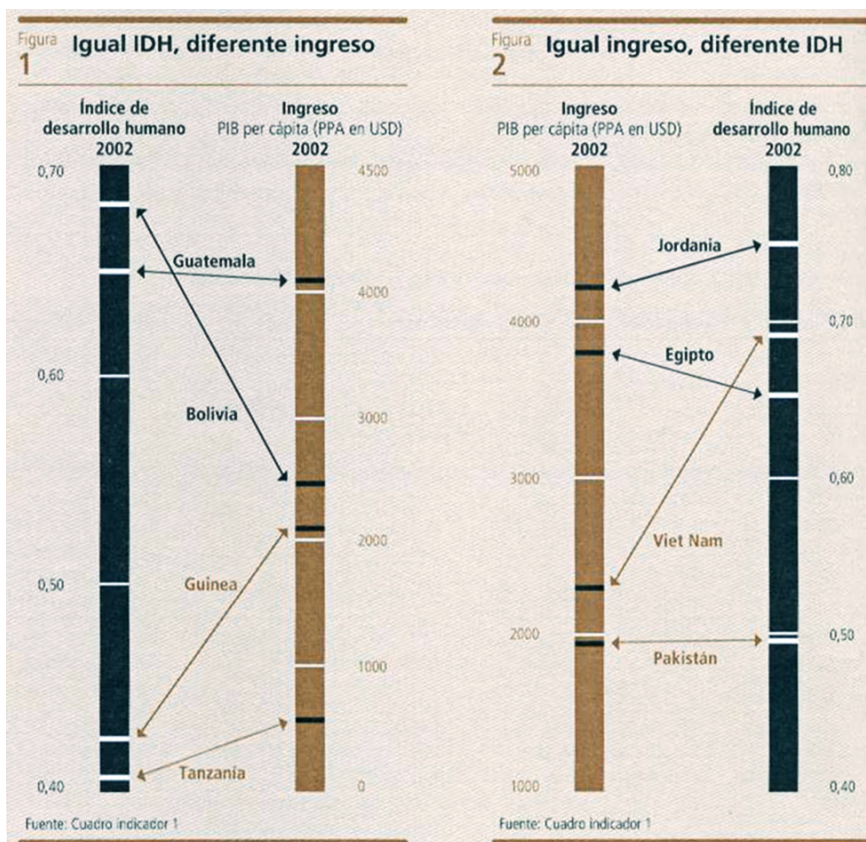
3. Cfr. http://www.footprintnetwork.org/es/index.php/GFN/page/world_footprint/ [08/11/2015]

a la gente en aspectos como su bienestar psicológico, uso del tiempo, salud, relaciones con sus vecinos... (Arango Otálvaro, 2014). Se trata de un indicador “de moda”, creo que por dos razones. Por un lado porque procede del exótico país de Bután, situado entre India y Tíbet, y fue ideado inicialmente por el rey Jigme Singye Wangchuck en los años setenta del siglo pasado, como respuesta a un indicador occidental y reduccionista como es el PIB. Por otra parte, define la riqueza nacional directamente como la felicidad de todos los habitantes, y es la felicidad (no el dinero) el auténtico fin de casi todos los anhelos humanos. Todo el mundo puede comprender que lo importante es que la gente sea feliz, más allá de que su PIB sea más o menos alto. No voy a entrar en las limitaciones de este indicador, pero es importante advertir que las respuestas a cómo se siente uno sólo nos permiten identificar la felicidad como satisfacción subjetiva. Aun siendo importante sentirse bien, una vida buena, de calidad, es más que eso. Por ejemplo, quien no sabe leer ni valora la lectura, apenas se sentirá insatisfecho por todos los libros que jamás podrá disfrutar; quien sólo ha conocido un poder patriarcal y dictatorial, posiblemente no será mucho más infeliz sólo porque no haya pluralismo político. Esto me lleva al *enfoque de las capacidades*.

4. El índice de desarrollo humano y el *enfoque de las capacidades*.

Si la felicidad es sentirse satisfecho o contento, ser feliz puede ser fácil: depende en gran medida de cuán fácilmente uno se conforme. Desde luego es importante conformarse con lo inevitable, pero incluso qué se percibe como tal depende muchas veces del contexto social. Para valorar realmente el bienestar, más importante que las respuestas a la pregunta “¿qué tal estás?”, es constatar qué cosas puedes hacer y ser. Ésa es la clave del índice de desarrollo humano (IDH) como enseguida explicaré. El IDH es elaborado anualmente por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (PNUD) desde 1990, y desde entonces se ha convertido en el índice más importante de la economía ética. Se trata de un indicador sintético que pondera información cuantitativa sobre si se tiene una vida larga y saludable, educación y un nivel de vida digno. Para medir esos parámetros se usan varios indicadores como la esperanza de vida al nacer, la media de años de escolarización de mayores de 25, o el ingreso nacional bruto per cápita (una variante del PIB), entre otros. Fruto de esos complejos cálculos se obtiene una sola cifra que permite construir rankings de países como pasa con el PIB. Sus creadores (el indio Amartya Sen y el paquistaní Mahbub ul Haq) querían justamente un indicador que pudiera “competir” con el PIB y compararse con él. Por ejemplo en 2014 España era el decimocuarto país por PIB, mientras que era el vigésimo séptimo por IDH⁴. Qué hay debajo de esa diferencia es lo que hace al IDH tan interesante.

4. Cfr. <http://hdr.undp.org/en/data> [08/11/2015].



Diferencias PIB/IDH

Fuente: Informe sobre Desarrollo Humano 2004

Los parámetros vida larga y saludable, educación y nivel de vida digno son importantes porque nos hablan de algunas capacidades básicas que la gente tiene o no. El enfoque de las capacidades fue ideado por A. Sen (1984) en diálogo con la filósofa Martha Nussbaum (1988). Sus propuestas son algo distintas, así que me voy a referir a la de Sen porque es la que inspira directamente el IDH. Pensemos en una bicicleta: es un recurso que vale más o menos dinero, y que me provoca más o menos satisfacción porque no es lo mismo si la uso para hacer deporte que si la uso para ganarme la vida recogiendo chatarra. El valor de la bicicleta reside en las cosas que me permite ser (más sano) o hacer (desplazarme, deporte). En general, el valor de los recursos (dinero p. ej.) está en los *funcionamientos* que permiten (modos de ser o estar). Y fijémonos en que para funcionar de la misma manera (desplazarse), una persona ciega necesitará más recursos; cuando somos ancianos, casi todos necesitamos más recursos que los jóvenes para tener el mismo funcionamiento (nivel de salud).

Así pues lo importante es qué se es capaz de hacer o ser, cómo se puede funcionar, con los recursos a nuestro alcance. El nivel de vida depende de los recursos disponibles y de la capacidad para transformarlos en funcionamientos. Volviendo a un ejemplo anterior, el recurso "libro" sólo sirve si eres capaz de leerlo; la misma cantidad de dinero (PIB) te permite hacer más o menos cosas según sea la democracia donde vives, o te permite vivir probablemente más o menos años según sea el sistema sanitario disponible. El cuadro anterior

muestra cómo puede haber diferencias muy relevantes en IDH con el mismo PIB (y al contrario), o en otras palabras, cómo en algunos países la calidad de vida es semejante con mucho menos dinero. Las causas de las diferencias en el IDH son fascinantes, pero quedan fuera del alcance de este texto.

Bibliografía

- ARANGO, Ó. (2014): "La Felicidad Nacional Bruta de Jigme Singye Wangchuck: Una vía para medir el desarrollo", *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, vol., no. 30, 155-169.
- ARIAS, M. (2015): "Noticias del futuro", *Claves de razón práctica*, vol. 242, no., 31-39.
- ARVIDSSON, A., PEITERSSEN, N. (2013): *The Ethical Economy: Rebuilding Value After the Crisis*, New York, Columbia University Press.
- IGLESIAS, E., PENA, J., SÁNCHEZ, J. M. (2013): "Bienestar subjetivo, renta y bienes relacionales. Los determinantes de la felicidad en España", *Revista Internacional de Sociología*, vol. 71, no. 3, 567-592.
- MÉDA, D., CASSIERS, I. (2013): *Redéfinir la prospérité: Jalons pour un débat public*, La Tour-d'Aigues, Nouvelles éditions de l'Aube.
- NUSSBAUM, M. (1988): "Nature, Function and Capability: Aristotle on Political Distribution", *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, vol. supl., no., pp. 145-184.
- SEN, A. (1984): *Resources, Values and Development*, Oxford, Basil Blackwell.
- (1999): *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press.
- SNOWDEN, K. (1986): "Simon Kuznets", *Revista de Historia Económica - Journal of Iberian and Latin American Economic History*, vol. 4, no. 1, 167-172.
- VAN DEN BERGH, J. (2009): "The GDP Paradox", *Journal of Economic Psychology*, vol. 30, no. 2, 117-135.
- WORLD WILDLIFE FUND (2000): *Annual Report*, www.wwf.es/noticias/informes_y_publicaciones/ [11/9/2015].

Nuevos frentes de actuación en educación para el desarrollo humano

Mario López Gómez
Estudiante de doctorado en la
Universidad de Murcia

Este artículo obtuvo el Premio Manuel Castillo 2014 de Cooperación y Paz. Categoría:
Obra de investigación inédita.

Resum

És coneguda per tots la importància de brindar a tot l'alumnat una educació íntegra que vaja més enllà de la consecució d'una sèrie d'aprenentatges que es consideren instrumentals i imprescindibles, i que, per tant abastaria un desenvolupament no només cognitiu, sinó també motriu, afectiu, social i moral. L'objectiu ha estat realitzar una revisió bibliogràfica que inclogués tot el vessant històric subjacent a l'educació per al desenvolupament humà de cara a comprendre el perquè de la realitat actual, abordant dos camps diferencials que estan destinats a l'abordatge de temes que versen no només sobre la compensació de possibles desigualtats de partida que un gran nombre de persones sofreix en el nostre sistema educatiu, sinó també sobre la promoció d'una actitud de respecte a les persones independentment del seu sexe, ètnia o religió. Finalment s'adjunta la confecció d'un programa de capacitació docent amb l'objectiu de conscienciar i brindar d'eines al professorat en general en temes de coeducació i interculturalitat.

Paraules Clau: Cooperació, Educació per al Desenvolupament Humà, formació, interculturalitat i igualtat.

Abstract

It is generally known the importance of providing all students an integral education that goes beyond the achievement of a series of learnings that are considered instrumental and essential, and therefore, it would encompass not only a cognitive, but also a motor, social and ethic development. The aim of this research has been to do a literature review that includes the whole historical aspect underlying at the education for human development, in order to understand the reason of the current situation and approaching two different fields that are focused on the approaching of topics that are aimed not only to offset inequalities onsets that affect many people in our Educative System, but it is also focused on the promotion a respectful attitude regardless of gender, ethnicity or religion. Finally, it is attached a teacher training program that is aimed to promote awareness among teachers regarding coeducation and intercultural topics.

Keywords: Cooperation, Education for human development, training, intercultural and equality.

Resumen

Es conocida por todos la importancia de brindar a todo el alumnado una educación íntegra que vaya más allá de la consecución de una serie de aprendizajes que se consideran instrumentales e imprescindibles, y que, por tanto abarcaría un desarrollo no sólo cognitivo, sino también motriz, afectivo, social y moral. El objetivo ha sido realizar una revisión bibliográfica que incluyera toda la vertiente histórica subyacente a la educación para el desarrollo humano de cara a comprender el porqué de la realidad actual, abordando dos campos diferenciales que están destinados al abordaje de temas que versen no sólo sobre la compensación de posibles desigualdades de partida que un gran número de personas sufre en nuestro sistema educativo, sino también sobre la promoción de una actitud de respeto a las personas independientemente de su sexo, etnia o religión. Por último se adjunta la confección de un programa de capacitación docente con el objetivo de concienciar y brindar de herramientas al profesorado en general en temas de coeducación e interculturalidad.

Palabras Clave: Cooperación, Educación para el Desarrollo Humano, formación, interculturalidad e igualdad.

1. Introducción/Justificación

Es de sobra conocida la importancia de la educación en nuestra sociedad, a menudo escuchamos cuáles deben ser los pilares que han de sustentarla, como profesionales de la educación hemos de lidiar con el ingente número críticas que afloran de tan diversos sectores criticando el quehacer docente limitándose a “analizar” los datos que provienen de diversas pruebas estandarizadas y que se aplican a toda la Comunidad Europea.

En las instituciones de educación superior de EEUU, la inclusión de materias dedicadas a la formación del pensamiento humano, durante dos o tres semestres, es una práctica común, siguiendo la línea defendida por los defensores de la escuela Socrática en la Grecia Clásica. Siguiendo la línea aquí marcada, la misma filósofa destaca la relevancia que ha de adoptar el papel de las letras en la educación superior brindada a través de las universidades (Nussbaum, 2005: 36): “al igual que Sócrates, nuestras escuelas superiores y universidades están siendo acusadas de corromper a los jóvenes. Al ver que

Enviado: 02/05/2015
Aceptado: 20/09/2015

los jóvenes surgen de modernas “Academias del Pensamiento” cuestionando profusamente el pensamiento tradicional”.

Esto enlaza sin duda con una de las premisas fundamentales defendidas entonces por los estoicos y que siguen patentes en la actualidad:

La tarea central de la educación es enfrentar la pasividad del alumno, exigiendo que la mente se haga cargo de sus propios planteamientos. Muy a menudo, las decisiones y opiniones de la gente no son propias. Las palabras brotan de sus bocas y las acciones de sus cuerpos, pero lo que expresan esas palabras y acciones puede ser la voz de la tradición o convencionalismo, la voz de los padres, de los amigos o de la moda (Nussbaum, 2005: 50).

Aquí se vislumbra el gran problema, la falta de concordancia entre lo que debería ser y lo que realmente es, ya que las pruebas que se aplican para discernir el nivel de los alumnos a menudo están descontextualizadas y alejadas de la realidad.

En relación con esto, la educación española está inmersa, actualmente, en un continuo debate sobre si el sistema educativo es competente y eficaz dado que, si tenemos en cuenta el décimo Informe de seguimiento de la Educación para todos en el mundo de 2012 publicado por la Unesco cuyo título es “Los jóvenes y las competencias-Trabajar con la educación”, vemos que España ocupa la primera posición dentro de Europa en lo que respecta al abandono y desempleo juvenil y también, por otro lado, el estudio PISA de 2009 confirma que España sigue por debajo de la media de educación, situándose a una distancia entre 12 y 13 puntos por debajo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (PISA, 2009).

Si nos fijamos en este tipo de indicadores, comprobamos la visión que se sigue teniendo del sistema educativo como “propagador de contenidos”, pero no se habla de desarrollo íntegro del ser humano, no existen pruebas o acreditaciones que pongan de manifiesto el nivel real de inclusión de un centro, el tipo de política que toda la comunidad que lo rodea sigue y, en definitiva, los valores que se imparten en el mismo.

Pero este no es un problema de ahora, el fallo no está únicamente en la formación que imparten los docentes de nuestras instituciones públicas, la etiología de estos planteamientos subyacen a estadios ulteriores, radicando sobre todo, a nivel de formación del profesorado. De ahí que, amén de la revisión bibliográfica abordada en este estudio, se plantee un programa de formación del profesorado que intente satisfacer las demandas que aquí se plantean con el objetivo de plasmar estas orientaciones en la realidad de los centros.

2. Recorrido histórico de la Educación para el desarrollo humano: génesis y evolución.

A continuación se van a exponer no sólo el surgimiento de la disciplina objeto de estudio, sino las etapas históricas por las que pasa.

En primer lugar, vamos a partir de un breve recorrido en torno a la evolución del concepto de educación para el desarrollo humano (Argibay y Cols. 1997). Para abordar tal objetivo, hemos de remontarnos al término de la segunda guerra mundial (1945), fecha en la que surgió la ONU con el objeto de regular los problemas de la posguerra y garantizar la paz mundial.

En décadas posteriores se produjo la emancipación de un buen número de pueblos colonizados de África y Asia, debido a que esta “herencia colonial” les relegó al mero papel de proveedores de materias primas situándoles en un segundo plano en el comercio internacional. La nueva realidad que se dibuja acentúa aún más las diferencias entre el Norte “desarrollado” e industrializado y el Sur, “subdesarrollado” y empobrecido, a raíz de lo cual surge el **Movimiento de Países No Alineados**, sugiriendo la creación de un Nuevo Orden Económico Internacional.

De forma simultánea surgieron los primeros movimientos de cooperación europea, protagonizados por personas y organizaciones humanitarias que tenían la obligación moral de informar acerca de la explotación a que eran sometidos los vecinos del Sur en favor de los del Norte. A partir de ahí, surgieron las organizaciones europeas como Oxfam o Cafod, entre otras, apareciendo, de igual modo, en el estado español (Cáritas, Manos Unidas, Intermón,...)

El concepto de educación para el desarrollo humano aparece ligado a finales de los años 60 al mundo de la cooperación, tal y como acabamos de ver. Los orígenes estaban destinados a informar, recaudar fondos y comenzar la formación de recursos humanos en el Sur para capacitar profesionales.

Una vez hecho un breve recorrido histórico hasta el surgimiento de la Educación para el Desarrollo, veamos la evolución que ha sufrido y las fases por las que ha pasado:

1. Asistencialismo (1945-1965), tal y como afirma Argibay (Argibay 2005, p.7), “en la década de los 50, el desarrollo equivalía a la idea decimonónica del “progreso indefinido” basado en la ciencia, la técnica y la razón”. De ahí surge la necesidad de crear y fortalecer lazos con los países del 3º Mundo, bajo un prisma neocolonizador de las potencias donantes de ayuda. Organismos como Naciones Unidas, el FMI o el Banco Mundial son los encargados de llevar a término tal cooperación. El objeto de esta cooperación no es otro que implantar la noción de Desarrollo que imperaba (e impera) bajo el denominado como “Paradigma de la Modernización”, bajo el cual desarrollo equivale a crecimiento económico, sometiendo a estas naciones a la adopción de un modelo industrial capitalista. En definitiva, la acción de las ONGDs se basa a la solicitud de “ayudas” económicas para mejorar la situación de los grupos más desfavorecidos sin cuestionar el modelo de desarrollo del Norte ni profundizar en las causas que expliquen la situación de subdesarrollo de las ¾ partes de la humanidad.

En definitiva, la EpD de esta generación se limitaba a promover campañas de recaudación de fondos ante situaciones de emergencia estableciéndose una relación de “benefactores” y “víctimas”.

1.1 Generación desarrollista: surge en la década de los 60 la tendencia se agudiza hacia un avance continuado de la ciencia, la técnica y la economía. Su referencia es el Desarrollismo que viene a fundamentarse en:

“un progreso indefinido basado en el avance continuado de la ciencia, la técnica y la economía, siendo el camino del desarrollo la industrialización. El tipo de cooperación del “Primer Mundo” y el “Tercer Mundo” consiste en exportar tecnología para crear industrias que llevarían al crecimiento económico y al bienestar de todos los países. Se viene a establecer una relación de “Salvadores” y “Salvados” (Aguado, Morillas, De Blas, Villanueva, Sánchez, San Millán, Navarro, y Palacios, 2010: 11).

2. Solidaridad (finales de 1960, década de los 70 y mediados de los 80): esta fase viene marcada por el primer informe del Club de Roma “Los límites del crecimiento” (Meadows, Meadows, Randers, & Behrens, 1972), en donde se pone en tela de juicio una serie de cuestiones como: el crecimiento demográfico, el agotamiento de los recursos naturales, la crisis ambiental y el fenómeno del hambre, sentando las bases de la confluencia entre Educación para el Desarrollo y Educación Ambiental. Las características principales de este periodo se resumen a la perfección en el documento de Argibay y Celorio (Argibay, Celorio, y Celorio, 1997), veámoslas:

Durante la década de los años 80, una serie de acontecimientos (caída del muro de Berlín, los informes Brandt en 1980 y Brundtland en 1987, entre otros) provoca que se hable de forma simultánea de algo como: interdependencia a la vez que se acentuaba la brecha Norte/Sur. La EDH habló entonces de “aldea global, interdependencias, de un único mundo y un único destino” (Argibay *et al.*, 1997: 19).

Así mismo, en el documento de Aguado (Aguado *et al.*, 2011), hace alusión a que la EpD de esta generación se caracteriza por que a la sensibilización se une la denuncia. A la pregunta sobre qué está pasando se une el por qué. Se resalta la idea de que quienes reciben la ayuda son sujetos y comunidades (“oprimidos”) que participan en los proyectos de su desarrollo, aunque de modo secundario porque aún se mantiene el protagonismo de Occidente (“opresores”) en la cooperación.

3. Globalización (década de los 90 hasta ahora): siguiendo con la tesis de Argibay y Celorio (1997), aquí viene a entrar en escena un nuevo agente: la sociedad del consumo. Los sistemas sociales dejan de ser homogéneos cuestionándose el modelo seguido hasta ahora. En el plano educativo, se van afianzando las condiciones para promover una educación que fomente la tolerancia, la convivencia y la comprensión internacional. A partir de aquí, la EDH se va a convertir en una plataforma de análisis para la búsqueda de alternativas en la transformación del modelo bajo el lema “pensar globalmente para actuar localmente” (Argibay *et al.*, 1997: 18). A partir del informe del Comité Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo introduce el concepto de “desarrollo sostenible”, entendiéndolo como “aquél que satisface las necesidades de la ge-

neración presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (poniendo su acento en el carácter autodestructivo de las actuales políticas) (Informe Brundtland, 1987).

En la misma tesis de Argibay, se alude a que la EpD de esta generación va a unir el cuestionamiento a la sensibilización y la denuncia, del modelo industrial y sus consecuencias perversas. Incorpora nuevos temas: la diversidad cultural, la cuestión de género, la paz, los Derechos Humanos, las migraciones, el medioambiente, los conflictos armados, etc.

En definitiva se trata de cambiar el rumbo hacia un nuevo sistema de desarrollo donde la solidaridad tenga un carácter universal e intergeneracional.

3.1 Generación para la ciudadanía global: a raíz de esta última tendencia, surge a finales del s.XX y comienzos del XXI este nuevo enfoque, en el que La EpD de esta generación se transforma en:

una Educación para la Ciudadanía global o Universal, que desarrolla al mismo tiempo su dimensión individual y social, es decir, que se empeña en la búsqueda de una vida feliz para la persona y, a la vez, contribuye al fortalecimiento de un modo de vida social, justo, participativo y democrático (Aguado, 2010: 13).

El empeño es, tanto en el Norte como en el Sur, formar personas ciudadanas que luchen por los derechos de primera y segunda generación, y, al mismo tiempo, reconozcan la diferencia y luchen por ella como un factor de enriquecimiento mutuo y de progreso. Es la formación de una ciudadanía activa que sea capaz de responder a los retos que plantea la sociedad de la diferencia.

Tal y como dice Argibay, la “E.D. se compromete a impulsar la participación comunitaria y, ligado a ésta, a fortalecer el empoderamiento de las mujeres y de los colectivos vulnerables como motores del desarrollo humano sostenible” (Argibay, 1997: 19).

De aquí se deriva que, frente a la globalización económica que excluye (ricos vs pobres), la E.D. busca potenciar la globalización de la solidaridad.

3. Aproximación al concepto de Educación para el Desarrollo Humano

Una vez acometida esta breve reseña histórica, pasemos a definir más concretamente el concepto de Educación para el Desarrollo Humano defendido en el trabajo anterior (Argibay, 1997):

“Enfoque que considera a la educación como un proceso interactivo para la formación integral de las personas. Es una educación dinámica, abierta a la participación activa y creativa, orientada hacia el compromiso y la acción que debe llevarnos a tomar conciencia de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, de sus causas, consecuencias, y de nuestro papel en el esfuerzo por construir unas estructuras más justas”.

A continuación se muestran cuáles son las características de la Educación para el Desarrollo (Celorio, 1995), articuladas en torno a 4 dimensiones:

- 1.- Educación global: La época de la solidaridad, la época de la globalización, la época de la ayuda.
- 2.- Educación en valores: Valores como sistemas comprensión crítica, valores y prácticas, contradicción y conflicto en los valores, inevitabilidad, visiones valorativas.
- 3.- Educación emancipadora: una educación comprometida una epistemología crítica, una visión de la problemática planetaria constructivismo en el aprendizaje individual y social teoría crítica del currículum.
- 4.- Educación formal, no formal e informal.

Con objeto de no quedarnos únicamente con la aproximación lanzada a partir del anterior estudio, vamos a analizar la conceptualización que nos viene de la mano de Ortega:

Proceso educativo constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como la promoción del desarrollo humano y sostenible. (Ortega, 2007: 23).

Este principio se sostiene, para su aplicación efectiva, en “una metodología holística de aprendizaje que facilita el aprendizaje de las interconexiones entre las distintas áreas de conocimiento, entre el individuo, las comunidades y el mundo”.

A partir de esta definición, las ONGs deciden complementarla definiéndola como:

Proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa, a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida esta: como responsabilidad (en el desarrollo estamos todos embarcados, ya no hay fronteras ni distancias geográficas) y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales (Aguado et al., 2010: 9).

Una vez que hemos acometido un breve repaso a la conceptualización referida a Educación para el Desarrollo, pasamos a desarrollar las capacidades que, a partir de las directrices de esta disciplina, se estiman imprescindibles para el desarrollo íntegro del individuo. Estas capacidades se han analizado a partir de las evocadas en la tesis de Marta Nussbaum “Crear Capacidades (Nussbaum, 2012), debido a la relevancia del trabajo en este ámbito.

Aquí, el “enfoque de las capacidades” o “Enfoque del desarrollo humano” puede definirse como una aproximación a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica, siendo la pregunta clave ¿Qué es capaz de hacer y de ser cada persona?

A partir de aquí, es necesario aproximar el concepto de capacidad por Amartya Sen: “la capacidad de una persona hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamiento que le resulta factible alcanzar” (Nussbaum

2012: 37). Se la denomina "*Libertades sustanciales*", aunque Nussbaum prefiere el término "*capacidades combinadas*". Las características de una persona, sus estados los denomina Nussbaum como "*capacidades internas*" y se caracterizan por ser fluidas y dinámicas.

Algo especialmente relevante es un dato que nos brinda la misma autora y que versa sobre el hecho de que "la actitud hacia las capacidades básicas de las personas no es meritocrática, sino que es al contrario, se trata de brindar unas mayores ayudas a aquellos que más la necesiten" (Nussbaum, 2012: 38).

De aquí, también se desprende que existen "principios indisociables" que no permiten elección, como es el hecho de que se preserve la dignidad de todos los seres humanos ya que nadie, ni ningún organismo podría tener la potestad de poder elegir entre humillar o no a un determinado individuo, colectivo o institución.

En relación con lo que acabamos de comentar, un aspecto que cobra especial relevancia es el de la dignidad humana. En este sentido, lo mínimo que se exige para que una vida sea digna es que supere un umbral de **10 "capacidades centrales"** y que, por tanto, todo gobierno que se precie debería garantizar (Nussbaum, 2012):

- 1.- Vida: derecho a poder tener un promedio de vida normal, no falleciendo de forma prematura.
- 2.- Salud física: se incluye también la salud reproductiva.
- 3.- Integridad física: alude a la autonomía de movimiento o la protección ante abusos entre otras cosas.
- 4.- Sentidos, imaginación y pensamiento: utilizar estas capacidades de un modo "verdaderamente humano".
- 5.- Emociones: no se debe malograr nuestro desarrollo emocional por medio del miedo o la ansiedad.
- 6.- Razón práctica: capacidad de reflexión crítica (escuela Socrática).
- 7.- Afiliación: poder vivir en armonía con los demás. Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos.
- 8.- Otras especies: poder vivir en respeto con el resto de seres vivos.
- 9.- Juego: poder reír, jugar y disfrutar.
- 10.- Control sobre el propio entorno: aquí se habla de dos tipos, por un lado el político en cuanto a que se debe participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; y por otro lado, el material, entendido este como el derecho a poseer propiedades y bienes materiales.

De entre las capacidades aquí enumeradas, hemos de destacar dos por su valor "arquitectónico" diferenciado, ya que organizan y tienen una presencia dominante sobre las demás: *afiliación* y *razón práctica*. De todas formas, garantizar o proporcionar esas 10 capacidades a todos los ciudadanos es una condición necesaria de la justicia social.

Un concepto introducido a partir de la obra *Disadvantage* (Wolff & De-Shalit 2007) es el de “seguridad de capacidad”, entendiéndose como tal que las políticas públicas no solo deben proporcionar una capacidad a las personas, sino que deben facilitársela a lo largo del tiempo, de cara al futuro.

4. Legislación Nacional e Internacional

A continuación, nos dedicaremos a hacer un breve repaso de la legislación internacional que ha venido y viene regulando un correcto quehacer en cuanto a la temática de estudio de este trabajo se refiere (Díez del Corral Pérez-Soba, 2005):

En 1948 la humanidad aprueba a través de la Asamblea general de Naciones Unidas, la Declaración de los Derechos Humanos. En el artículo 26 de la misma se establece que “Toda persona tiene derecho a la educación”. A partir de este acuerdo internacional, de trascendental importancia histórica pero sin fuerza legal, continúa imparable el esfuerzo de los distintos grupos de la sociedad civil por lograr que los estados transformen esta declaración de principios, en disposiciones y tratados que establezcan obligaciones legales para su cumplimiento. Poco a poco se van consiguiendo logros y se suceden los Pactos Internacionales que obligan a los estados a cumplir con la obligatoriedad de la educación. Los tratados principales son:

- El Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales (1966), ratificado por 139 Estados. En sus artículos 13 y 14 recoge la obligatoriedad de los Estados a garantizar la enseñanza primaria, secundaria, fomentar el acceso a la enseñanza superior y en general: “proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema de becas y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente”.
- La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960).
- El Protocolo para instituir una Comisión de Conciliación y Buenos Oficios facultada para resolver las controversias a que pueda dar lugar la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. (1962).
- La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada por todos los países excepto Estados Unidos y Somalia.
- La Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional (1989).

En relación con esto, es preciso mencionar que el derecho a la educación se encuentra en todas las Constituciones y sólo 23 países carecen de legislación que haga obligatoria la educación. Por último, haremos alusión a algunas leyes que, en la esfera nacional contemplan los postulados enmarcados en el presente estudio:

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, que tiene por objeto, no sólo prevenir y sancionar las conductas discriminatorias hacia las mujeres, sino que pretende llegar y sensibilizar al conjunto de la población.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las actuaciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.
- Instrumento de Ratificación del Convenio-marco de, 20 de julio de 1995, para la protección de las Minorías Nacionales.
- Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

El segundo y el cuarto de estos documentos versan sobre medidas de compensación de las desigualdades en educación, regulando las actuaciones dirigidas en centros docentes sostenidos con fondos públicos, mientras que el tercero está destinado a los hijos de los trabajadores migrantes, y a la protección de las Minorías Nacionales. El resto de normativa es de disposición autonómica. Sin más dilación pasamos a comentar el siguiente apartado.

5. Ámbitos de estudio emergentes en Educación para el Desarrollo Humano

A continuación se pasa a acometer un análisis de los principales campos que se han de estudiar bajo el prisma de esta disciplina, con el objeto de dilucidar aún más cuál es la problemática que subyace a la falta de claridad y, sobre todo, de aplicabilidad de esta disciplina en la práctica educativa real.

5.1. Estudio de las culturas no occidentales

Comenzamos este apartado con una cita célebre que nos ayudará a comprender la orientación que ha de seguir la perspectiva aquí adoptada, según el filósofo griego Diógenes, a la pregunta acerca de la procedencia del pensador, él respondió “Soy un ciudadano del mundo” (*Diógenes, 412 a.C.*)¹..(De este modo se negó a definirse por sus orígenes o su pertenencia a un determinado grupo). A partir de esta afirmación, ilustres personajes como Séneca resumieron la visión de los estoicos haciendo referencia a la pertenencia de cada individuo a dos comunidades: por un lado, una que es verdaderamente grande y común, en la que no existen diferencias por grupos ni sectores; y otra que depende del lugar de nuestro nacimiento (Nussbaum, 2005).

Hemos de remontarnos hasta mediados del siglo IV a.C. para encontrar una obra que aluda a la importancia de una educación multicultural como punto de partida de la construcción de una sociedad ideal, así Platón en su majestuosa obra “La República”, se alude a las prácticas espartanas, en las que el diseño de una ciudad ideal precisará del influjo, la reflexión y la aportación. Además,

1. Diógenes Laertius, “las vidas de filósofos eminentes”, capítulo VI, línea 63

en el Libro V se relata el primer ejemplo de coeducación que se recuerda, pues Sócrates (personaje de Platón), elabora el primer argumento en favor de la educación de las féminas, en post de desarrollar sus capacidades intelectuales y físicas (Nussbaum, 2005).

Partiendo desde una perspectiva estoica, el odio y la ira son emociones aprendidas, no son innatas; por lo que en la educación del individuo se deberían seleccionar programas de estudio que fomenten el respeto y la solidaridad mutua, rectificando la ignorancia en que a menudo se apoya el odio. Este esfuerzo es compatible con el mantenimiento de la libertad de expresión y con la imparcialidad de una cultura verdaderamente crítica y deliberante.

Junto con esta tesis se enlaza una citación de la propia filósofa en la que afirma que “los estudiantes estadounidenses deberían aprender a reconocer sus obligaciones morales para con el resto del mundo, partiendo del reconocimiento del derecho a ser libres de otros seres humanos” (Nussbaum, 1996: 13).

Así mismo, se debe acometer la ampliación curricular de modo que se satisfaga adecuadamente las necesidades de los actuales ciudadanos.

De la tesis de Marta Nussbaum (Nussbaum, 2012), se desprende que, en relación a la enseñanza de las culturas no occidentales, muchos maestros están poniendo el énfasis en el hecho de que las verdaderas culturas son plurales, no únicas, que argumentan, resisten y contestan las normas, las realmente sólidas, lo que la mayoría de las personas piensa probablemente difiere de lo que piensa la mayoría de los artistas e intelectuales más famosos (sería raro contemplar a James Joyce como integrante de los valores irlandeses o a Platón como representante de los griegos antiguos), las verdaderas culturas tienen diversos campos de pensamiento y actividad y tienen un pasado, pero sobre todo, un presente.

En relación con esto, se adjuntan los vicios normativos que se exponen en la tesis de Nussbaum, de los cuales es imprescindible abstraerse de cara a evaluar de forma fiable una cultura (Nussbaum 2012):

- Chovinismo normativo: el evaluador cree que su propia cultura es la mejor, considerando las diferencias con otras como negativas (prejuicios).
- Arcadianismo normativo: tendencia a imaginar a los países no occidentales como paraísos ajenos a la corrupción y el materialismo que impregna los valores de la sociedad occidental. Se tiende a asociar a los países orientales como espirituales, fértiles, culturales y eróticos.
- Escepticismo normativo: tendencia del investigador a relatar los hechos tal cual sin criticar o hacer uso de afirmaciones subjetivadas. Esto puede incurrir en una “falsa tolerancia” hacia determinadas conductas del todo inapropiadas, que suelen estar justificadas a partir de creencias religiosas (fanatismos,...).

A partir de aquí se deriva que la mejor forma de evitar estos escollos es enseñar a pensar en los problemas humanos comunes que nos afectan obviando las peculiaridades inherentes a cada cultura.

Desde la educación para el desarrollo humano se ha de focalizar la atención de igual modo en dos afirmaciones bastante arraigadas:

- a) Noción de que Occidente valora la libertad en detrimento de Oriente que apuesta por el orden.
- b) Noción de que Occidente puja por la individualidad en oposición de Oriente que aboga por la idea de comunidad.

Ambas son dos falacias ampliamente extendidas cuya base se sustenta en el estudio de los valores que impregnan el pasado de cada cultura, rechazando que éstas tengan un presente. Siguiendo esto, presentamos la citación de Amartya Sen: “En la medida en que se ha hecho alguna verificación de la proposición según la cual los pobres asiáticos no se preocupan de los derechos civiles y políticos, la evidencia apunta completamente en contra de esa afirmación” (Nussbaum, 2012: 43).

Autores como Schlesinger, abogan por que no sólo hemos de encasillar a una cultura por su tradición histórica, sino que debemos sancionar a aquéllas que se apropian o se han valido de rasgos de otras. Este aspecto dejaría muy mermada, por ejemplo, el bagaje cultural de Estados Unidos

Por último, y para cerrar este periplo en torno al conocimiento de las culturas no occidentales, se propone la inclusión, en los currículos universitarios, de un compendio de cursos que se enfoquen desde diversas perspectivas y que puedan satisfacer las demandas de los estudiantes, pues si hay una premisa básica en la educación es la de que todos sus miembros son heterogéneos y por ende no disponen de los mismos conocimientos en materia de educación multicultural.

5.2. Estudios de la mujer

No es novedoso el papel diferencial con que se juzga la labor de mujeres y hombres, así como el compendio de valores que se etiqueta con respecto a unos u otros. Esto es tal que, incluso desde que nacemos se asignan etiquetas tan banales y carentes de sentido como que “el llanto de un niño es fruto de la rabia, mientras que el de una niña se produce por miedo”. Esta circunstancia va más allá, por ejemplo la relegación de la mujer a ejercer como ama de casa se asume como una obligación no teniéndose en cuenta como trabajo productivo² negando su contribución a la economía de un país y, por ende, obviándose de índices como el Producto Nacional Bruto.

Mill predijo que esta situación no cambiaría hasta que la mujer no se abocase a la investigación y narrara su propia historia (Stuart, 2005)

Veamos algunas diferencias subrayables en, por ejemplo, cuestiones de género. En este sentido, Argibay alude en su obra a una serie de indica-

2. Véase Naciones Unidas, *Informe sobre desarrollo humano*, Programa de Desarrollo, 1994, que estima que, si se contabilizaran las labores domésticas como producción en os informes de ingresos nacionales, la producción global aumentaría de 20 a 30.

dores que ponen de manifiesto estas discrepancias por género (Argibay y Celorio, 2005):

- Pobreza: De los 1.300 millones de personas pobres que hay en el mundo el 70% son mujeres, hablaríamos así de «feminización de la pobreza» para referirnos al creciente impacto que ésta tiene sobre las mujeres, un sector más vulnerable porque la persistencia de prácticas discriminatorias les afecta de forma directa.
- Educación: Unos 100 millones de infantes, de los que por lo menos 60 millones son niñas, carecen aún de acceso a la enseñanza primaria y más de las dos terceras partes de los 960 millones de personas analfabetas adultas del mundo son mujeres.
- Economía y trabajo: Las mujeres participan en la economía a través del trabajo reproductivo y productivo y trabajan más horas que los hombres en casi todas las sociedades. Las encuestas recientes sobre el uso del tiempo indican que al menos la mitad del tiempo total de trabajo de la mujer se dedica a tareas no remuneradas.
- Salud: derechos sexuales y reproductivos. Cada año 585.000 mujeres mueren por causas relacionadas con el embarazo; 70.000 pierden la vida como consecuencia de abortos realizados en malas condiciones. No existen cifras sobre los casos de violencia sexual y el maltrato, pero se considera que van en aumento. Para más inri, en España se quiere atentar contra la libertad de la mujer con la promulgación inminente de la nueva ley del aborto. En relación con este aspecto, me dispongo a citar los principales derechos promulgados en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo (Naciones Unidas, 1994):
 - Derecho a la salud sexual y de la reproducción.
 - Derecho a adoptar decisiones con respecto a la procreación.
 - Derecho a condiciones de igualdad y equidad de hombres y mujeres.
 - Derecho a la seguridad sexual y de la reproducción.

En conclusión a esta temática, hemos de decir que vivimos en una cultura dividida entre dos concepciones de educación liberal. Una basada en la antigüedad, en la que la educación estaba supeditada a los ciudadanos libres (“señores” con dinero); y otra más actual, auspiciada por Séneca en la que se toma en consideración a la educación como un motor que permita convertir a las personas en ciudadanos libres, no por su riqueza o su condición social, sino por saberse dueño de su mente y su pensamiento.

En definitiva, no estamos respetando la humanidad de nuestros conciudadanos si no queremos aprender sobre ellos, la falsa tolerancia argumentada anteriormente no es sino el reflejo de la no comprensión y el rechazo de una cultura, debido a que no se hacen esfuerzos por comprenderla o, incluso, criticarla cuando exceda de lo moral. Por lo tanto, debemos construir una educa-

ción liberal que no solo sea socrática, insistiendo para ello en el pensamiento crítico y el argumento respetuoso, sino también pluralista.

6. Propuesta de un programa de formación del profesorado en materia de Educación para el Desarrollo Humano.

Tal y como hemos visto a lo largo del documento, varios son los frentes que hemos de abordar, y qué mejor forma de hacerlo que mediante un programa de capacitación del profesorado en la materia objeto de estudio de este trabajo que venga a cubrir las necesidades más básicas de formación de este colectivo.

Los ejes sobre los que va a girar todo nuestro planteamiento son los ya comentados antes: la educación intercultural y la coeducación. Una vez planteados los ejes, pasamos a desarrollar al completo el programa

1.- Título: “La Educación para el Desarrollo Humano: frentes abiertos”.

2.- Justificación

Uno de los objetivos prioritarios que se han de perseguir en Educación es eliminar las desigualdades como requisito imprescindible para conseguir la calidad.

Sabemos que las diferencias enriquecen, pero que las desigualdades marginan y segregan. Por eso, en nuestros Centros Educativos se debe prevenir y/o compensar las dificultades que se originan como consecuencia de determinadas situaciones sociales y culturales. Por ello, es en los Centros Educativos, donde debe potenciarse la convivencia de los distintos grupos desarrollando valores como la equidad, el respeto, la solidaridad, la tolerancia... de forma que estos valores impregnen y se extiendan al resto de la sociedad.

A pesar de esto, existen investigaciones que dejan en entredicho estas afirmaciones, puesto que no se contempla esta concienciación. Para que sirva de ejemplo, un estudio desarrollado en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Leiva 2010), se constató que la formación en materia de interculturalidad del profesorado de educación primaria era muy escasa, vislumbrando diferencias en función del porcentaje de alumnado inmigrante de un centro (a mayor % mayor entrenamiento). En base a estos datos, lo que si podemos afirmar es que no podemos dejar esta formación en manos, únicamente, de los profesionales que vayan a tratar en sus día a día con altas tasas de heterogeneidad en cuanto a la procedencia del alumnado, puesto que así no estaremos sino reproduciendo los modelos tan marcadamente discriminatorios que se han venido dando durante tantos años (si no llegamos a aquellas poblaciones donde la interculturalidad no es una realidad de sus clases, nunca llegarán a comprenderla, respetarla o aceptarla).

De aquí también se atisba otro de los grandes problemas, la falta de generalización a otras instituciones. Por ello, se deriva la importancia de plantear programas de formación del profesorado que no sólo conciencien de la

imperiosa necesidad de llevar a cabo buenas prácticas, sino con el objetivo de dotar de herramientas de diagnóstico e intervención en situaciones en las que se violen los derechos de un ciudadano, a través de un comportamiento sexista, racista u homófobo, entre otros.

6.1. Objetivos

- Sensibilizar a la comunidad docente de la importancia de educar de forma íntegra al individuo.
- Brindar de herramientas al profesorado que le permitan analizar e intervenir conductas de un marcado contenido discriminatorio.
- Inculcar en los centros aquellas prácticas que potencien un ambiente tolerante, integrador e inclusivo.
- Ser conscientes de la relación entre libertad e igualdad en un mundo formado por hombres y mujeres

6.2. Metodología

Antes de abordar los principios metodológicos que habremos de tener en cuenta, veremos algunas implicaciones pedagógicas a tener en cuenta (Argibay, M., 1999) en torno al bloque de formación para la coeducación:

- Aspectos a evitar: presentar a las mujeres como víctimas pasivas, que no se visibilice el papel de las mujeres en los contenidos que se trabajen, que se brinden visiones deterministas o catastrofistas de la realidad, presentar los problemas del desarrollo que afecten a colectivos específicos como alejados de nuestra sociedad, utilizar de forma predominante un lenguaje que nombra en masculino y, obviamente, mantener estereotipos sexistas o utilizar materiales o recursos que discriminen por sexo.
- Aspectos a potenciar: aludir al papel de la mujer dentro de cada problemática a abordar, resaltar los aspectos positivos de las organización de las mujeres y los pueblos del Sur, presentar las causas que explican la pobreza y la desigualdad, favorecer las visiones globales, favorecer el uso crítico y no sexista del lenguaje, presentar experiencias y protagonistas que cuestionen estereotipos y prejuicios y utilizar materiales planteados desde una perspectiva crítica y no discrimine por sexo.

6.3. Principios metodológicos

De entre los principios que regirán nuestro programa, seguiremos algunas de las directrices enmarcadas en el trabajo de Aguado (Aguado Odina, Gil Jaurena, y Mata Benito, 2008), además del emitido por la Consejería de Educación de Extremadura Marín Chacón, Prieto Cano, Olmo Frías, Borrero López, y Alcántara Fernández, 2005):

- Partir de las ideas previas del grupo con que se trabaja.

- Las acciones previstas en los planes deben acometerse desde todas las áreas de actuación.
- Normalización, fomentando un ambiente de respeto, integrador e inclusivo, propiciando la atención a estos colectivos dentro de los servicios existentes, no creando otros de forma paralela.
- Coordinación, estableciendo cauces para la relación y complementariedad de las actuaciones que realizan los distintos agentes, aumentando así la eficacia de la intervención.
- Abogar por perspectivas de interculturalidad real.
- Propiciar líneas de investigación y actividades que les permita profundizar el conocimiento sobre un tema mediante propuestas de trabajo individual y de grupo.
- Favorecer la reflexión sobre las implicaciones del sistema sexo-género y las consecuencias que se derivan para las personas.
- La metodología de trabajo conviene que sea activa y participativa debiendo intervenir todos los agentes.
- Autonomía real de los centros, que se alzan como los mejores conocedores de su realidad educativa, por ello es imprescindible partir de Proyectos que los Equipos Docentes elaboren.
- Utilizar el relativismo cultural como vía de análisis de la diversidad.
- Recurrir a procedimientos que faciliten la investigación, la autonomía, la interpretación, el análisis, la comunicación... para potenciar un aprendizaje más estimulante.
- Facilitar el aprendizaje del grupo, aportando información, ofreciendo claves que permitan comprender y estructurar los temas que se trabajen.
- La evaluación debe atender al conjunto de aspectos que intervienen en la formación: organización y estructura del curso, contenidos, metodología, papel de las y los docentes y coordinadores/as, papel de los y las participantes.

6.4. Valores

A partir del documento publicado por la Consejería de Educación de Extremadura (Marín Chacón , 2005), se han proponen los siguientes valores a trabajar de cara a conseguir inculcar el principio de interculturalidad en los centros:

- **Reconocimiento y respeto** de la diversidad cultural como un bien moral.
- **Diálogo intercultural**, entre personas de culturas distintas.
- **Igualdad**, porque la incorporación de estos colectivos a la sociedad debe realizarse en condiciones de equiparación de derechos, obligaciones y oportunidades, compartiendo de esta forma una ciudadanía común.
- **Individualización**, porque hay que ajustar las actuaciones a las peculiaridades y necesidades específicas de cada zona o comunidad escolar concreta.

6.5. Bloques de contenidos

Tal y como hemos hablado anteriormente, los contenidos a impartir en el curso versarán en torno a dos bloques: coeducación e interculturalidad.

Bloque I: Coeducación. Aquí se trabajarán los siguientes contenidos:

- Sexo y género: diferenciación conceptual; rasgos sexistas atribuidos.
- Lenguaje a emplear: tanto entre el profesorado, como entre el alumnado, propiciando la eliminación de palabras que denoten menosprecio por uno u otro sexo.
- Aproximación sociocultural: roles que la sociedad atribuye a la mujer.
- Papel de la mujer en la educación: análisis de trayectorias (Del Amo 2009).
- Reseña histórica: feminismo, ilustres impulsoras del movimiento (Clara Campoamor, Cascales Campuzano...). Legislación.
- Comunicación y trabajo: la mujer en los Mass Media; perspectivas laborales: tipos de trabajo; análisis de rasgos sexistas en series de televisión actuales (The Simpson, Family Guy,...).
- Organismos o instituciones: de ámbito Estatal (Mujeres Juristas Themis, Federación de Mujeres Progresistas, Asistencia a Víctimas de Agresiones Sexuales,...) y de ámbito Autonómico (Punto de Coordinación de las Órdenes de Protección para Mujeres Víctimas de Violencia de Género, Servicio de Interpretación Telefónica de Idiomas para Mujeres Víctimas de Violencia de Género, Servicio de Atención Psicológica para Hijos e Hijas de Mujeres Víctimas de Violencia de Género,...).

Bloque II: Educación Intercultural

- Concepto de mediación social: papel de la mediación como puente entre diversas culturas.
- Conocimiento de los grupos culturales.
- Religión como ente cultural no como doctrina.
- Comunicación intercultural.
- Técnicas de Resolución de conflictos: Estudio de casos.
- La literatura como nexo de unión entre personas y comunidades diversas.
- Estrategias de comunicación intercultural a partir de textos literarios.
- Educación literaria intercultural dentro y fuera de la escuela.

6.6. Actividades

En cuanto al tipo de actividades a trabajar, comenzaremos en primer lugar con el bloque de coeducación:

- 1.- Análisis de la legislación imperante en España desde finales del s.XIX hasta la época franquista. (Anexo I).
- 2.- Análisis del texto "La educación de las mujeres en España: de la "amiga" a la Universidad (Del Amo, 2009).
- 3.- Estudio de las impulsoras del movimiento feminista en España.

- 4.- Análisis del impacto del papel otorgado a la mujer en la serie “Los Simpson” (Snow & Snow, 2009). (Anexo II).
- 5.- Lectura y análisis de un capítulo del libro: “La mujer en los discursos de género. Textos y contextos en el s.XIX”. (Jagoe, Blanco, y Enríquez de Salamanca, 1998).
- 6.- Visionado de imágenes y vídeos que han diezmado el papel de la mujer durante el s.XX.
- 7.- Role-Playing: simulación y resolución de conflictos de índole sexista.
- 8.- Manual de buenas prácticas: confección de un decálogo con las principales directrices a implementar en los centros para evitar actitudes sexistas. A continuación se citan algunos de los más claros:
 - *Los niños son buenos en ciencias y las niñas son buenas en letras*. Esto es una falacia muy arraigada en los centros y que acaba por asumirse actuando de modo muy similar al conocido como efecto Pigmalión. Esta afirmación contrasta con otras fuentes de información corroboradas científicamente, en las que se afirma que el riesgo de padecer “discalculia” es 8:10 en detrimento del sexo masculino (Geary, 2004), lo que supone que 8 de cada 10 alumnos que padecen este trastorno son varones. Como discalculia entendemos un trastorno cuya afectación provoca un rendimiento anormal en tareas de índole matemático en comparación con otro tipo de tareas y cuyo desfase no puede ser explicado por trastorno mental u otro tipo de discapacidad (sensorial,...) ni por historia escolar (American Psychiatric Association, 2013)³
 - *El sexo en el deporte*: es preciso erradicar los estereotipos que ligan el papel de la mujer a actividades deportivas en las que la capacidad física básica que prima es la flexibilidad (gimnasia rítmica, por ejemplo), que no hace sino potenciar la visión que se tiene de la misma como un ser delicado, asignando al varón el papel de “macho dominante” a través de la práctica de deportes donde predominan el resto de cualidades (resistencia, fuerza y velocidad).
 - Un largo etcétera que se deberá evaluar dentro del programa.

En cuanto al el bloque de interculturalidad propondremos la puesta en marcha de actividades como las que se comentan a continuación, siguiendo las directrices marcadas en el trabajo de Álvarez y Batanaz (Álvarez y Batanaz 2007), el cual apuesta por poner en práctica estrategias formativas que sean útiles para la formación docente en materia de interculturalidad desde una perspectiva integradora. Citamos las siguientes:

- 1.- El estudio de biografías personales que proporcionen informaciones y criterios enriquecedores sobre los procesos y fenómenos implicados en la interculturalidad.

3. Ubicado dentro del trastorno específico del aprendizaje, incluido en la categoría de “trastornos del neurodesarrollo”

- 2.- El estudio de casos, como procedimiento recreador de reflexiones compartidas y de contraste crítico de puntos de vista.
- 3.- Creación de una red social interna en el centro, de cara a fomentar una auténtica red de aprendizaje en un entorno que fomente la inclusión real.
- 4.- La simulación de situaciones en las que aparezcan los conflictos interculturales.
- 5.- Seminarios de educación intercultural: se trata de abrir espacios de reflexión pedagógica sobre la interculturalidad.
- 6.- La convivencia con profesores de otros países y procedencias culturales (aplicación directa en el Centro).
- 7.- Estudio textos literarios secuenciados por niveles donde los alumnos puedan comprobar la importancia del respeto, la tolerancia y la no discriminación por raza o condición social.

7. Evaluación

De cara a la evaluación se concederá un peso equitativo a cada bloque, otorgándose un total de 4 puntos a cada bloque, 1 por la asistencia completa al curso y otro más por la entrega de un informe sobre cómo aplicar un Plan de Convivencia Integral en el Centro que verse sobre estos temas. Para la superación del curso se ha de obtener un mínimo de 2 puntos por bloque, 0.5 puntos por asistencia (al menos se debe asistir al 50% de las clases) y se ha de entregar obligatoriamente el informe del Plan de Convivencia. Por último, veamos el desglose de los 4 puntos de cada bloque:

- 3 puntos por la entrega de la memoria que recoge el conjunto de actividades planteadas por cada bloque.
- 1 punto por la confección de una redacción en la que se plasme la valoración y sensibilización del profesorado en torno a ese tema.

8. Conclusión y propuestas

En cuanto a las conclusiones que se pueden extraer de un estudio de esta naturaleza, se ha de partir de los principales problemas hallados en la elaboración este documento.

La problemática principal ha girado en torno a la búsqueda de programas formativos que abordaran la temática estudiada en este trabajo; la búsqueda llegó al extremo de tener que ceñirse al abordaje de, por un lado un programa que, aunque abordaba eficazmente uno de los ejes a estudiar, no era de capacitación docente, sino que el público al que se dirigía era de 2ª Ciclo de Educación Secundaria; por otro lado, el segundo programa abordado, no sólo no era de formación del profesorado, sino que es un conjunto de las actuaciones compensatorias que se ponen en marcha en los centros docentes de una Comunidad Autónoma que, eso sí, es pionera en el campo.

Sin duda alguna de este problema encontrado se puede sacar un ente en claro y es la necesidad apremiante no sólo de desarrollar programas de capacitación docente, sino de hacerlo y poder ofrecerlo de manera abierta y gratuita, porque el conocimiento debería estar al alcance de todos los demandantes, más aun tratándose de este campo.

Para dar por finalizada la conclusión, es necesario incluir una serie de propuestas como son: la necesidad de implicación de las autoridades políticas, tal y como defiende Nussbaum en su tesis "Crear Capacidades" (Nussbaum 2012); así mismo, se antoja apremiante una formación permanente por parte del profesorado en esta línea, no limitándose a la cobertura de determinados cursos de capacitación (aspecto que no por ello es menos importante), sino tratando de indagar en la práctica docente con el objetivo de comprobar en qué medida las directrices que emanan de estas jornadas de capacitación se plasman en la realidad educativa. Un medio para llevar a cabo esto, podría ser la puesta en marcha de un estudio empírico que tratase de comprobar el impacto real que tiene en las aulas la formación del profesorado en esta temática en detrimento de otros centros cuyos profesionales no han sido instruidos en este tema por medio de algún cuestionario a rellenar de manera anónima por todos los agentes.

9. Bibliografía de consulta

- AGUADO O., TERESA., G., JAURENA, I. y MATA BENITO, P. (2008). "El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas." *Revista complutense de Educación*, 19 (2) 275-292.
- AGUADO, G., MORILLAS, M.D., DE BLAS, A., VILLANUEVA, E., SÁNCHEZ, J., SAN MILLÁN, T., NAVARRO, J. y PALACIOS, M. (2010) "Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Guía para su integración en centros educativos". Intercambio y Solidaridad, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 1-40.
- ÁLVAREZ, J.L. y BATANAZ, L. (2007) *Educación Intercultural e Inmigración, De la teoría a la práctica*. Madrid: Bibliotheca Nueva.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013) *DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, Fifth Edition*. Washington DC, USA: Arlington VA.
- ARGIBAY, M. Y CELORIO, G. (2005) *La Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gastelz: Eusko Jaurlaritzar en Argital pen Zerbitzu Nagusia.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G. Y CELORIO, J.J. (1997) *Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación*. Bilbao: Lankopi.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G. Y CELORIO, J.J. (1998) *Vidas paralelas de las mujeres de Sur a Norte: Guía didáctica de educación para el desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- CELORIO, Juan José (1995) *La Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz.
- DEL AMO DEL AMO, Mª Cruz. (2009) "La Educación de las mujeres en España: de la amiga a la Universidad". *CEE Participación Educativa*, 8-22.
- DÍEZ DEL CORRAL PÉREZ-SOBA, Pilar (2005) *Una nueva mirada a la Educación Artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- GEARY, David C. (2004) "Mathematics and Learning Disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 37 (1).

- GHAY, Yash. (2006) La asamblea constituyente en la elaboración de la constitución política. Suecia: IDEA.
- Instrumento de Ratificación del Convenio-marco, de 20 de julio de 1995, para la protección de las Minorías Nacionales (BOE nº20, de 23 de enero de 1998).
- JAGOE, C., BLANCO, A. Y ENRÍQUEZ DE SALAMANCA, C. (1998). La mujer en los discursos de género. Textos y contextos en el siglo XIX. Barcelona: Icaria- Antrazyt.
- LEIVA, Juan José. (2010). "La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo". *Ciencias de la Educación*, 223, 311-332.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (BOE núm. 71, 23 de marzo de 2007).
- MARÍN CHACÓN, C., PRIETO CANO, M., OLMO FRÍAS, J., BORRERO LÓPEZ, R., Y ALCÁNTARA FERNÁNDEZ, A. (2005). "La Educación Intercultural en Extremadura. Planes y Programas". Consejería de Educación, Dirección General de Calidad y Equidad Educativa: Extremadura.
- MEADOWS, D.H., MEADOWS, D.L., RANDERS, J. & BEHRENS, W. (1972). "Los límites del crecimiento humano: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la Humanidad". Reseña por Maite Zapiain Auizpuru.
- Naciones Unidas (1994). Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo.
- NUSSBAUM, Martha Craven (2005). El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, Martha Craven (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, Martha Craven (1996). "Patriotism and cosmopolitanism". Nussbaum, M.C. & Cohen, J. (eds.) *For love of country: Debating the limits of patriotism*. Boston: Beacon Press, 2-20.
- Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOE, nº 179, de 28 de julio de 1999)
- ORTEGA, María Luz (2007) Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- PISA (2009) Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE: Informe español. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de:
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las actuaciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE, nº 62, de 12 de marzo).
- SNOW, D.E. & SNOW, J.J. (2009) "Los Simpson y la política del sexo". Irwin, W., Conard, M.T. y Soble, A.J. (2009) *Los Simpson y la filosofía*. Barcelona: BlackieBooks.
- STUART MILL, John (2005) El sometimiento de las mujeres. Madrid: EDAF.
- WOLFF, J. & DE-SHALIT, A. (2007) *Disadvantage*. Oxford: Oxford University Press.

La política de Cooperación al Desarrollo de la Generalitat Valenciana: un análisis crítico

Carmelina del Romero Sánchez-Cutillas

Doctora en Derecho. Licenciada en Ciencias Políticas y de la Administración Pública UV

Resum

Aquest article realitza una aproximació al concepte actual de cooperació al desenvolupament i com s'ha convertit en un tret més del nostre Estat de les Autonomies. En l'actualitat, les Comunitats Autònomes executen la cooperació al desenvolupament en el marc de la seua projecció internacional, siga dins de la seua pròpia acció exterior, siga participant de la cooperació executada des de l'Estat. La Comunitat València exerceix la seua projecció internacional des de finals de la dècada dels anys vuitanta, primer de forma paraoficial; posteriorment, resultat d'una pràctica consolidada després del reconeixement al bloc constitucional, sobre la base del seu propi Estatut. L'article 62 de l'Estatut d'Autonomia permet a la Comunitat Valenciana a realitzar cooperació al desenvolupament en les seues distintes dimensions. Finalment, l'article analitza la política de cooperació al desenvolupament que realitza la Generalitat Valenciana i s'obtenen uns trets característics.

Paraules clau: Cooperació al desenvolupament, entitats subestats, acció exterior, Comunitats Autònomes, Generalitat Valenciana.

Abstract

This article consists on an approach to the current concept of development cooperation and how has it become a new feature of the Spanish State of Autonomies. Currently, the autonomous regions implement their development cooperation policies within the framework of their international projection, either through their own external action or taking part in the State development cooperation. The Valencian Community has its own international projection since the late 80s, first extra-officially; then, resulting from a consolidated practice after the recognition by the constitutional bloc, on the basis of the Statute of Autonomy. Article 62 of the Statute of Autonomy allows the Valencian Community to implement development cooperation in its different dimensions. Lastly, this paper analyses the development cooperation policies undertaken by the Valencian Community and obtains some of its significant features.

Keywords: Development cooperation, sub-state bodies, external action, Autonomous Regions, Generalitat Valenciana.

Resumen

Este artículo realiza una aproximación al concepto actual de cooperación al desarrollo y cómo se ha convertido en un rasgo más de nuestro Estado de las Autonomías. En la actualidad las Comunidades Autónomas ejecutan cooperación al desarrollo en el marco de su proyección internacional, ya sea dentro de su acción exterior propia, ya sea participando de la cooperación ejecutada desde el Estado. La Comunitat Valenciana ejerce su proyección internacional desde finales de la década de los años ochenta, primero de una forma paraoficial; posteriormente, resultado de una práctica consolidada tras el reconocimiento en el bloque constitucional, sobre la base de su propio Estatuto. El artículo 62 del Estatuto de Autonomía posibilita a la Comunitat Valenciana para realizar cooperación al desarrollo en sus distintas dimensiones. Finalmente analiza la política de cooperación al desarrollo que lleva a cabo la Generalitat Valenciana y se obtienen unos rasgos característicos.

Palabras Clave: cooperación al desarrollo, entidades subestatales, acción exterior, Comunidades Autónomas, Generalitat Valenciana.

1. Introducción: una lectura breve sobre la evolución conceptual de la cooperación al desarrollo

El objeto de este artículo es reflexionar, a la luz de los rasgos que caracterizan hoy en día a la política de cooperación al desarrollo, respecto a la política de cooperación al desarrollo de la Generalitat Valenciana y, si es posible, aportar mejoras que puedan llevarse a término. El artículo parte de una breve introducción para continuar haciendo referencia a la aparición, en la sociedad internacional, de nuevos actores- las Comunidades Autónomas- con deseo de proyectarse exteriormente; a continuación se analiza cómo la Generalitat Valenciana durante más de dos décadas ha desplegado la política de cooperación al desarrollo en sus dos vertientes: dentro de la acción exterior propia y participando en la política de cooperación al desarrollo ejecutada desde el Estado. Finalmente, una vez conocidos los rasgos definitorios de la política de cooperación ejecutada por la Generalitat Valenciana, se aportan conclusiones críticas a la misma.

El estudio se ha centrado exclusivamente en la política de cooperación al desarrollo que realiza la Generalitat Valenciana, por cuanto ya existen otros

Enviado: 20/06/2015
Aceptado: 30/09/2015

estudios referidos a la cooperación al desarrollo en la Comunitat Valenciana, que han analizado las acciones de Municipios y Diputaciones.

La política de cooperación al desarrollo se caracteriza por ser una política dinámica al estar íntimamente relacionada en su concepción y en sus resultados con el ser humano y también conectada con unos acontecimientos históricos de excepción frente a los que esta política no puede quedar marginada. Un mundo surgido de una catástrofe bélica, como fue la Segunda guerra mundial y con una situación geopolítica complicada, resultado de la contienda, que buscaba el bienestar económico perdido, propició la lógica rebelión de quienes no se benefician del crecimiento económico. Desde entonces, intelectuales y filósofos despliegan sus banderas reivindicatorias de avanzar hacia una mejor situación, intereses no siempre coincidentes respecto a lo que unos y otros conciben como un mundo mejor. De acuerdo con Jordi Sevilla (1993), mientras los planteamientos paternalistas concebían al desarrollo como algo externo al que recibía la ayuda, los sistemas políticos absolutos y abusivos propiciaron un incremento de la desigualdad, en la que Estados soberanos decidían el futuro de los ciudadanos.

Las crisis económicas que se sucedieron demostraron que la clave no estaba en buscar un crecimiento económico sin más, provocando el sacrificio de unos para el bienestar de otros. De ahí la visión de Sen (1995) sobre la pobreza como “el fracaso de las capacidades básicas para alcanzar determinados niveles mínimamente aceptables”. En este sentido, el fracaso de las políticas colonialistas y proteccionistas, sirvió para reconocer que quien importa es el ser humano en toda su extensión y no la voluntad de los que detentan el poder político y económico. Esto supuso una revalorización del empoderamiento, es decir, dotar de capacidad y libertad a las personas para decidir su futuro.

El interés intelectual por esta concepción de la cooperación al desarrollo fue calando de forma progresiva entre la ciudadanía, culminando en una demanda de actuaciones a sus gobiernos en esta materia. De ahí la necesidad, según Ottfried (2007), de que los sistemas democráticos estables cuenten con instituciones que puedan ofrecer oportunidades de participación en democracia a los ciudadanos para conseguir un buen desarrollo. De este modo, según Fernández (2006), favoreciendo la estabilidad y la cohesión social, los servicios públicos mejor gestionados se reorientarían a los ciudadanos.

Se reclama que al individuo, en la medida en que es sujeto de derechos, se le otorgue un espacio que le es merecido, y por cuanto él es el protagonista, se le entiende legitimado para demandar de los Estados que no sólo sean meros posibiladores, sino también facilitadores y ejecutores de las necesidades humanas. Estas demandas, dirigidas a reconocer todos los derechos y libertades del individuo, tienen aplicabilidad práctica, ya sea en ocasiones evidenciando que la realidad observada debe cambiar o proponiendo soluciones a los desajustes que se han identificado.

En 1977 se reconoce al desarrollo como un derecho humano y en 1986 la Asamblea General de Naciones Unidas adoptó la Declaración sobre el Dere-

cho al Desarrollo, instando a los Estados a formular políticas de desarrollo. Este cometido no recae en exclusiva sobre los Estados, sino que existen diversos actores, como la sociedad civil, que colabora y participa de diferente manera. Y también las organizaciones de cooperación no gubernamental al desarrollo, que se implican y se comprometen en la escena internacional como puente entre los Estados y los receptores de la ayuda. Si bien éstas deben evitar su excesiva dependencia de los gobiernos para poder ser críticos con el sistema potenciando su labor reivindicativa, de demanda y de dinamización social para mejorar las posibilidades de las personas. Admitida la importante labor de las ONGDs, son muchos los autores que plantean sus dudas a la hora de analizar el modelo; coincido con Fuertes y Maset, (2006), y con Serrano (2002), ya que la recepción de fondos públicos puede restarles independencia.

Tampoco puede olvidarse el cometido de las mujeres a lo largo de la historia. Consideradas agentes y participantes activas en los procesos de desarrollo, se debe seguir teniendo en cuenta la perspectiva de género en lo que supone la planificación del desarrollo y en las instituciones de cooperación internacional al desarrollo.

La globalización permitió que los avances tecnológicos y el crecimiento económico se expandieran de unos lugares a otros; de forma paralela a este fenómeno se produjo un aislamiento de aquellas sociedades que no lograron el mismo umbral de bienestar. Estos desequilibrios dieron lugar a un replanteamiento del concepto de desarrollo y su impacto en la sociedad. Aciertan Martínez (2000), Unceta (2003), Latouche (2004) y Escobar (2009) cuando afirman que la uniformidad no es sinónimo de igualdad, sino que deben tenerse en cuenta diferentes factores, desarrollo sostenible, valores culturales a preservar, posibilidad de diversidad tanto de las personas como de las culturas, sin abandonar las señas de identidad que han acompañado y enriquecido a las colectividades durante mucho tiempo.

2. La cooperación al Desarrollo como parte de la proyección internacional de las Comunidades Autónomas

2.1. Las entidades subestatales y su eclosión en la cooperación al desarrollo.

Hasta épocas recientes los Estados han definido la naturaleza esencial de la sociedad internacional pero, como indica Del Arenal (2001), esta es una sociedad cambiante que genera nuevas realidades internacionales. Desde mediados del siglo pasado el fenómeno de las múltiples voces ha difuminado el papel del Estado central, que aparece ahora en las relaciones internacionales acompañado de otros sujetos, las organizaciones internacionales, y de nuevos actores, como las entidades subestatales, que se postulan activamente a través de su acción exterior y a las que hay que tener en cuenta.

Gonzalez y Cornago (1993) estiman que la irrupción de las entidades subestatales en la acción exterior está en relación con la creciente transnacionalización de todos los procesos económicos, políticos, culturales y sociales así como con los numerosos procesos de descentralización política y administrativa del Estado. Esto ha facilitado la toma de posiciones de las entidades subestatales y de las administraciones locales en materia de acción o proyección exterior.

Arrufat (2009) estima que la incursión de las entidades subestatales ha supuesto una democratización del ámbito exterior por cuanto especialmente en los modelos de Estado descentralizados éstas resultan más permeables a los intereses ciudadanos. La existencia de problemas de alcance global (violaciones de derechos humanos, daños al medio ambiente, etc.) ha ido construyendo una opinión pública internacional que ha encontrado en las entidades subestatales un convencido colaborador sobre el que sostenerse y planear estrategias conjuntas.

2.2. El papel de las Comunidades Autónomas en la cooperación al desarrollo española.

En España y sin perjuicio de la acción de los entes locales, las entidades subestatales se identifican mayoritariamente con las Comunidades Autónomas (CCAA). Desde finales de los años ochenta han comenzado su proyección internacional por medio de viajes al exterior de representantes autonómicos, apertura de oficinas en el extranjero, cooperación cultural, colaboración transfronteriza o cooperación al desarrollo.

El origen del Estado de las Autonomías resultó ser un proceso complicado y difícil por la transición desde un Estado fuertemente centralizado al reconocimiento de otros órganos de poder territorial con capacidad de autogobierno y autoadministración.

Prueba de ello es la Constitución española de 1978 (CE), que reservó al Estado en su artículo 149.1.3 la competencia exclusiva en la materia "relaciones internacionales". Mangas (1981) estima que con esta redacción se cerraba el paso a cualquier pretensión autonómica en la materia, identificando las relaciones internacionales con toda la actuación exterior. Sin embargo, esta redacción no colmó las expectativas autonómicas ni trasladaba al exterior el creciente peso que iban a alcanzar en el ámbito interno en las décadas posteriores.

Con el tiempo las posibilidades de actuación exterior de las CCAA se ampliaron. El Tribunal Constitucional (TC) en un primer momento mantuvo su posición respecto a negar cualquier actuación exterior de las CCAA de acuerdo con una concepción rígida de las relaciones internacionales, entendiendo que cualquier conexión entre una Comunidad Autónoma y una entidad territorial extranjera vulneraba la reserva estatal sobre las relaciones internacionales, lo que plasmó en las SSTC 26/1982, 44/1982 y 154/1985.

El TC mantuvo la lectura globalizante de las relaciones internacionales y su atribución exclusiva al Estado hasta mediados de la década de los años 90; entonces, un cambio de orientación en el Tribunal entendió que no toda actuación relacionada con el ámbito exterior entraba dentro del art 149.1.3, distinguiendo lo que entendía por relaciones internacionales propias del Estado de aquellas otras actuaciones en el exterior que sí pueden realizar las Comunidades Autónomas.

La STC 165/1994 entendió que no toda actuación relacionada con el ámbito exterior entraba dentro del art 149.1.3, definiendo lo que entendía por relaciones internacionales propias del Estado, diferenciándolas de otras actuaciones en el exterior que sí pueden realizar las CCAA. Con ello se consumaba una evolución desde una concepción rígida de las relaciones internacionales hacia una visión más realista de la actuación autonómica. Es un lugar común en la doctrina que la acción exterior autonómica no es lo suficientemente grande para ir por sí sola o afectar demasiado la política exterior española, ni lo suficientemente pequeña para ignorarla y no intentar conocerla y coordinarla.

Todo ello abría el camino a la ejecución de la cooperación al desarrollo por parte de las CCAA en el marco de su acción exterior.

Obviado el Dictamen de La Rioja nº 1/96, (que proclamó que ninguna actividad puede desarrollar en cooperación al desarrollo la Comunidad Autónoma de la Rioja, aunque sí sería competente en lo referente a la sensibilización social de la opinión pública riojana en la materia) y, actualmente, amparadas en las nuevas redacciones estatutarias -las que han sido objeto de reciente reforma- las Comunidades Autónomas comenzaron a realizar cooperación al desarrollo. En la CE no se reconoce título competencial específico respecto a la cooperación al desarrollo, ni tampoco se reserva exclusivamente su ejecución al Estado; no obstante, las Leyes de Cooperación al Desarrollo autonómicas y los Planes de Cooperación se han multiplicado constituyendo una demostración de facto.

Resulta innegable la importancia de la cooperación descentralizada. En este sentido, la Comisión Europea (2008) entendió que las autoridades locales aportan un valor añadido a los procesos de desarrollo y que debería aprovecharse esta colaboración para evitar que se fragmente en exceso la ayuda al desarrollo. Considera, asimismo, que debería de alcanzarse un intercambio y una asociación más estrecha mediante el impulso de mecanismos que permitan un mejor conocimiento global sobre las actividades de desarrollo puestas en marcha por las autoridades locales. En el mismo sentido se pronuncia el documento final acordado en el 4º Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda que se celebró en Busán en diciembre de 2011.

Coincido con González (2001) en que estas posibilidades de proyección internacional de las actividades autonómicas en cooperación al desarrollo, lejos de ser una suplantación del Estado en el exterior o un traslado a nivel localista del desarrollo, deben considerarse por los propios gobiernos autonómicos como una política pública.

Dicha política pública, a partir de la sentencia de 1994, puede desplegarse en dos dimensiones distintas: a) la acción exterior propia, y, b) la participación en la acción exterior del Estado. Coincidió con Arrufat (2009) en su afirmación sobre la multiplicación, en los años posteriores a la mencionada STC, de las agendas autonómicas de cooperación y en que los proyectos desplegados por éstas se multiplicaron. Tal fue su intensidad que el propio Estado se interesó por las aportaciones autonómicas para así poderlas sumar en su dura escalada por alcanzar el compromiso del 0,7%.

La segunda hornada de Estatutos de Autonomía consolidó estatutariamente la cooperación al desarrollo dentro de las actividades de proyección internacional de las CCAA (Andalucía, Aragón, Castilla la Mancha, Catalunya, Comunitat Valenciana, Extremadura, Illes Balears). La totalidad de los Estatutos de Autonomía reformados han incorporado la facultad de ejecutar cooperación al desarrollo como parte de su proyección internacional. La cooperación al desarrollo constituye una de las formas de expresión autonómica en el exterior más recurrente.

3. Las vías de ejecución para la Cooperación al Desarrollo desplegada por la Generalitat Valenciana

El Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana, antes de su última modificación, era el único, junto con el de La Rioja, que no se refería en su articulado a su proyección internacional. Dicha ausencia no se correspondía con el proceder cotidiano en la Comunitat, especialmente a partir de 1994. No tenía sentido que el ciudadano en la Comunitat Valenciana viviera la contradicción de que determinadas competencias, ejerciéndose, no estuvieran recogidas en el Estatuto de Autonomía, más aún habiéndose producido el ingreso de España en la Unión Europea (UE), (y aumentando con ello las posibilidades de actividad exterior), y la subsiguiente necesidad de contar con normas propias que habiliten y prevean esa actuación exterior. Todo ello, sin olvidar el importante montante de recursos económicos y humanos destinados a este fin.

La Ley Orgánica 1/2006 de 10 de abril, de reforma de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana cambió esta situación. La nueva redacción recoge las relaciones con la UE en el Título VI (artículo 61), dejando la acción exterior en el Título VII -en concreto en el artículo 62-. La participación de la Comunitat Valenciana en la acción exterior del Estado no fue objeto un Título específico y el legislador -en lo que a todas luces parece un error sistemático- prefirió entremezclarlo en los dos artículos anteriores.

De acuerdo con Juste y Enguádanos (2009), la nueva regulación de la proyección internacional en el Estatuto de Autonomía reformado pone de manifiesto la evolución producida en el ámbito internacional, en especial en el europeo, y en el interno, desde que se aprobó el Estatuto originario hasta dicha modificación.

El artículo 62 del Estatuto de Autonomía, en su apartado tercero, otorga base competencial a la política pública de cooperación al desarrollo desplegada desde la Generalitat. Dicha política puede ejecutarse, bien en el marco de la acción exterior propia o bien participando en la política de cooperación al desarrollo ejecutada desde el Estado.

3.1. La cooperación al desarrollo desplegada por la Generalitat Valenciana en el marco de su acción exterior propia

Independientemente de que la Comunitat Valenciana ejerciera de facto una acción exterior propia, coincido con Cardona (2005) en que ésta no se veía reconocida en el Estatuto anterior, por lo que podían plantearse problemas, como la carencia de base jurídica competencial de algunas de estas acciones no previstas en el Estatuto (por ejemplo la cooperación al desarrollo), o la inexistencia de mecanismos de coordinación con la acción exterior del Estado, y de ahí la necesidad de concreción y reconocimiento en el Estatuto de Autonomía de algunas de esas acciones exteriores realizadas en el ejercicio de las competencias de la Comunitat Valenciana.

La Comunitat Valenciana desarrolla, en el marco de su acción exterior propia y más allá de sus fronteras, relaciones de tipo económico con otros gobiernos, con departamentos de Organizaciones Internacionales, o con centros de oriundos en el exterior con la finalidad de una promoción comercial de la Comunitat. Igualmente se llevan a cabo relaciones de carácter cultural, o una cooperación transfronteriza que se plasma en la firma de acuerdos exteriores, memorándums de entendimiento y convenios, así como estableciendo oficinas o delegaciones en el exterior. En este sentido la cooperación al desarrollo constituye otra de esas formas relacionales externas de las que dispone la Comunitat Valenciana.

Si bien el Estatuto de Autonomía vigente adolece en su redacción de cierta imprecisión terminológica y carece de concreción en otros casos -lo que puede llevar a diferencias de interpretación de su articulado-, la posibilidad de una acción exterior propia de la Comunitat Valenciana se contempla en el artículo 62,2 del Estatuto de Autonomía. Una facultad de carácter potestativo de la Generalitat Valenciana que ejercerá en función de su conveniencia para la ejecución de sus competencias.

En 1981 nuestro país era aún receptor de ayuda oficial al desarrollo, y por ese motivo el Estatuto de Autonomía no hacía referencia a la cooperación al desarrollo. El artículo 62. 3 del Estatuto valenciano, en su nueva redacción, lo reconoce pues establece que *“Los poderes públicos valencianos velarán por fomentar la paz, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos y la cooperación al desarrollo con el fin último de erradicar la pobreza. Para lograr este objetivo, establecerá programas y acuerdos con los agentes sociales de la cooperación y las instituciones públicas y privadas para garantizar la efectividad y eficacia de estas políticas en la Comunitat Valenciana y en el exterior”*. Y posibilita que

la Comunitat Valenciana realice acuerdos de cooperación, financie proyectos y subvencione actividades con la finalidad de contribuir a la erradicación de la pobreza y además en el exterior y para ello firma acuerdos con entidades públicas de diversa naturaleza (estatal, regional, local, universitaria) coordina y controla las acciones que financia, potestad reconocida al Consell en el artículo 22.2 de la Ley 6/2007 de Cooperación al Desarrollo de la Generalitat Valenciana.

La cooperación al desarrollo que realiza la Generalitat Valenciana tiene dos dimensiones, una acción indirecta a través de otros entes, en concreto las ONGD, acción que se ejecuta mediante las convocatorias públicas de las diferentes líneas de subvención y una acción directa, mediante la celebración de acuerdos de colaboración con otros entes gubernamentales.

El programa de cooperación internacional al desarrollo nació en esta Comunitat en 1989 con el nombre de programa Norte-Sur. En ese mismo año se publicó la primera convocatoria de ayudas y subvenciones en materia de cooperación al desarrollo. El Decreto 90/1996, de 7 de mayo, de la Generalitat Valenciana, reguló las bases de la cooperación al desarrollo, modificado en 1997 por un Decreto posterior, que distinguía el modo de llevar a término la cooperación al desarrollo. En 2010 se publicó un nuevo documento en relación con las modalidades de justificación de gastos, los órganos que intervienen en el proceso de concesión de las subvenciones y la regulación de la concesión de subvenciones.

Posteriormente, en el año 2004, el Consell acordó la aprobación del primer Plan Director de la Cooperación Valenciana 2004-2007. A partir de ese momento, y con objeto de concretar el tipo de actuaciones autonómicas en materia de cooperación al desarrollo, se publicarán Planes Anuales de la Cooperación al Desarrollo que establecerán los objetivos, prioridades y recursos diseñados en este Plan Director.

La Orden de 13 de junio de 1989 de la Consellería de Trabajo y Seguridad Social marcó el inicio de las convocatorias de subvenciones que se han desarrollado hasta la fecha y que muestran las diferentes líneas de actuación de la Generalitat Valenciana. En este sentido han sido muchas las convocatorias publicadas, si bien existen variaciones en cuanto a los requisitos y exigencias entre ejercicios anuales y respecto a las características de cada una de las líneas, ya sea uniéndolas en una sola o varios proyectos en uno sólo. Las convocatorias se han multiplicado al dirigirse, además de a ONGD's, a entidades jurídicas, públicas y privadas, y a Universidades. Se ha ampliado igualmente el ámbito de cooperación, incluyéndose el codesarrollo, la acción humanitaria, la sensibilización social y la formación y educación en desarrollo.

El artículo 62 del Estatuto, en su párrafo 5, autoriza la celebración de acuerdos no normativos de colaboración con otros Estados, con contenido obligatorio concreto y por lo que respecta a la cooperación al desarrollo estos acuerdos tienen fuerza de obligar. Por otra parte, los acuerdos administrativos, se han visto consagrados además en la Ley 25/2014, de 27 de noviembre, de

Tratados y otros Acuerdos Internacionales. En ella se reconoce la capacidad de las Autonomías para suscribir acuerdos internacionales no normativos y acuerdos internacionales administrativos, en el ámbito de la Cooperación Internacional, no sometidos al Derecho Internacional Público.

En cuanto a los acuerdos suscritos por el Consell en materia de cooperación al desarrollo, han sido varios y de contenido diverso: abarcando distintas materias como salud, educación o cooperación científica y técnica; en términos geográficos, también es amplia por cuanto incluye países del continente africano y Sudamérica, siendo menores en el área asiática.

3.2. La participación valenciana en la cooperación española desarrollada por el Estado

La Generalitat Valenciana colabora en la cooperación española desarrollada por el Estado de forma similar a otras Autonomías. En este sentido las Comunidades Autónomas han jugado un papel clave para la puesta en marcha de determinados programas y acciones puntuales en enclaves geográficos muy específicos. La Generalitat Valenciana ha participado en programas desarrollados desde la Administración Central, como el programa AZAHAR en el mediterráneo, actuaciones éstas dirigidas principalmente a la región del Magreb, Oriente Medio y Sudeste de Europa, dando preferencia a los países considerados prioritarios en el Plan Director y los Planes Anuales de la Cooperación Española; el programa ARAUCARIA XX, en América latina; y el programa VITA en el continente africano. En relación a las actividades desplegadas son variadas, contemplando tanto acciones de salud como medioambientales.

En noviembre de 2013 se formalizó un Convenio marco de cooperación entre el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación y la Generalitat Valenciana para la articulación, coordinación y complementariedad en materia de cooperación descentralizada. El texto declara en su Preámbulo la necesidad de un papel más preponderante de la cooperación descentralizada, mayor complementariedad de esta con la Administración del Estado y una división del trabajo que redunde en la eficacia del desarrollo y de la acción humanitaria.

4. Rasgos definitorios de la Cooperación al Desarrollo de la Generalitat Valenciana

Tras más de dos décadas de cooperación al desarrollo desplegada desde la Generalitat Valenciana es posible extraer, no sin riesgo de incurrir en alguna generalización, algunos rasgos definitorios de su actuación. En este sentido, cabe decir que la Generalitat Valenciana ha realizado su política de cooperación al desarrollo en sus dos dimensiones: tanto en el marco de la acción exterior propia como participando de la cooperación al desarrollo desplegada por el Estado. Por lo tanto la política de cooperación desplegada resulta *temprana* desde la comparativa autonómica, consecuencia del diseño de instrumentos técnico-jurídicos y del destino de un importante montante

económico –inicial– para tal fin. Dicha política canalizó, a finales de los años noventa, el interés ciudadano por las cuestiones globales que afectaban al ser humano desde la perspectiva de la cooperación. Se trata igualmente de una política *consolidada* cuya planificación regular comenzó en 1989.

Además puede hablarse de una política *descentralizada*, ya que sus acciones se han programado y previsto presupuestariamente por medio de la Generalitat Valenciana, pero se han ejecutado por diferentes actores de una forma indirecta, a través de ONGD o mediante acuerdos de colaboración con otros entes gubernamentales.

Sin duda se trata de una política *oportuna*, por cuanto los principios y fines que han marcado sus líneas de actuación coinciden con lo que los estudiosos del tema estiman que hoy en día son los rasgos definitorios de lo que se ha de entender por desarrollo; pues los principios que han regido la cooperación valenciana, según los documentos de planificación, consideran que se debe atender al ser humano en su individualidad y en su dimensión colectiva, reconociendo que el desarrollo es algo más que reducir la pobreza, más que un planteamiento económico.

Otro rasgo definitorio son sus *objetivos ambiciosos y amplios*, ya que ha estado presente, al menos en términos de planificación, en todas las regiones del mundo, definiendo y concretando, mediante un Plan Director, las actuaciones a seguir con carácter cuatrianual. Los Planes Anuales han desarrollado las líneas establecidas en el Plan Director y contienen las convocatorias públicas donde se ha regulado el régimen de subvenciones para acometer los proyectos previstos. Lo que permite, igualmente, considerarla como *planificada*.

Además puede considerarse *bilateral y multilateral* en su marco de actuación, pues han participado en ella los agentes de la cooperación valenciana y los organismos multilaterales. En la medida en que la Generalitat se ha servido de otras entidades –ONGD’s, principalmente–, para ejecutar proyectos, o participa en programas ya establecidos por otras Administraciones u Organizaciones Internacionales, colaborando con aportaciones de carácter exclusivamente económico, puede considerarse *una política de carácter indirecto*.

Todo ello, sin olvidar lo, probablemente, más meritorio: *sostenida en el tiempo*. Desde sus inicios y pese a la reducción de recursos humanos y financieros –resultado de la crisis económica–, nunca ha dejado de estar presente.

No obstante, en la actualidad, la cooperación al desarrollo realizada por la Generalitat Valenciana es prácticamente circunstancial, habiéndose mermaado hasta su mínima expresión, lo que permite poder cuestionarse su condición de política pública.

Pese a la experiencia adquirida –25 años de cooperación ininterrumpida–, la cooperación al desarrollo valenciana mantiene algunos aspectos que son, al menos parcialmente, criticables.

En primer lugar, y como ya se ha puesto de manifiesto, no se ha ejecutado a través de sus propios medios, sino, a través de ONGD, que, en ocasio-

nes, no han contado con la suficiente independencia económica para actuar per se en ese ámbito, aviniéndose a lo que la Generalitat ha definido como prioritario en el ámbito de la cooperación. Esta *externalización* –si no privatización– de la ejecución de una política pública de la Generalitat pudo tener su sentido en los inicios de la cooperación valenciana. Treinta años después se deberían poner en marcha mecanismos que permitiesen la ejecución propia. La Generalitat Valenciana puede argumentar que la falta de medios personales y materiales le ha impedido ejecutar esta política directamente, e incluso la crisis económica existente podría suponer una justificación para un recorte de las acciones. Ello sería entendible si se circunscribiera la ejecución de esta política a un único departamento, pero atendiendo a lo proclamado en el Estatuto de Autonomía, que en su artículo 62. 3. indica claramente que es un compromiso de los poderes públicos valencianos velar por la cooperación al desarrollo, estableciendo programas y acuerdos que garanticen la efectividad de estas políticas, si se emplearan los medios existentes en el resto de la organización, si se llevara a cabo una política horizontal y global entre Consellerias, los medios se incrementarían y las posibilidades de actuación también. Cabe recordar que es un compromiso institucional reconocido estatutariamente que podría desarrollarse con la participación de todo el Consell. Ello además impide un mayor compromiso de actuar de los gestores públicos, pues si se abandona en otros organismos externos a la institución pública su actuación directa, difícilmente podrá llegar con nitidez a la ciudadanía el mensaje de una mayor implicación social.

En segundo lugar, y pese al manifestado esfuerzo por mantener esta política pública aún en los peores momentos de la coyuntura económica, los recursos que ha destinado el Consell no alcanzan lo establecido en la Ley de Cooperación al Desarrollo –fijados en el umbral del 0,7% del Presupuesto anual de la Generalitat Valenciana–. Los Planes de cooperación han destinado cantidades por encima de dicho umbral si bien, en realidad, se han contabilizado partidas que no responden a los criterios establecidos por el Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE.

En tercer lugar, reconocida la prolífica redacción de instrumentos de planificación –existe legislación, Planes Directores y anuales, etc.–, se constata en ellos excesiva retórica, así como una amplia relación de prioridades geográficas y sectoriales que, por extensas, hacen de sus efectos concretos meras ilusiones. Pues se ha apostado siempre por grandes objetivos de acción, gran número de países prioritarios en las ayudas y mayores prioridades sectoriales, primando “lo más” a costa en ocasiones de “lo mejor”. En este sentido resulta deseable un mayor realismo en cuanto a la elección de unas prioridades asumibles económicamente y una mayor y mejor concreción en los objetivos de la planificación.

En cuarto lugar, otra carencia importante es la ausencia de medidores, como los expuestos en la Declaración de París de 2005 sobre la Eficacia de la

Ayuda al Desarrollo, que permitan contrastar la eficacia de la ayuda, su transparencia y control social. No necesariamente un incremento presupuestario generará resultados más óptimos si esta política no se somete a una exhaustiva verificación. Por ello debería trabajarse para obtener:

- Una mejora de los indicadores parametrizables que permitan contrastar y comparar la eficacia de las acciones desarrolladas.
- Un sistema de financiación que prime el cumplimiento de los objetivos marcados y evidencie los resultados no alcanzados o utópicos. Debe recordarse que se trata de recursos económicos públicos y limitados.
- Un compromiso de corrección cuando los resultados no sean los pretendidos.

En relación a la publicación de los resultados derivados de las evaluaciones periódicas que la Generalitat Valenciana ha realizado respecto a esta política, éstos suelen ser presentados años después, tarde, cuando lo efectivo sería que se publicitaran con mayor rapidez, siendo necesario que se ofrezca además suficiente publicidad a las conclusiones entre los representantes de los órganos creados al efecto.

Frecuentemente se han encargado dichas evaluaciones a agentes externos a la Administración Autonómica, cuando deberían efectuarse por funcionarios sometidos al principio de legalidad, siendo responsabilidad de la Administración aportar los recursos humanos necesarios para que dicho control se realice adecuadamente. El principio de suficiencia de recursos, si bien es predicable en todas las actuaciones de la Administración, deviene esencial cuando el modelo de ejecución se basa en la externalización.

Finalmente, la Ley Valenciana de Cooperación al Desarrollo establece que corresponde al Consell definir y dirigir la política de cooperación al desarrollo y que este será competente para aprobar el Plan Director de la Cooperación Valenciana, así como los planes anuales, limitando el papel de les Corts a ser informadas por la Consellería competente. Este protagonismo del ejecutivo pudo tener explicación en una época anterior, donde la propia proyección exterior de las CCAA estaba en discusión. Sin embargo, una vez superada ésta parece poco razonable mantener dicho monopolio. En otras CCAA se evidencia mayor implicación de las Asambleas autonómicas, en algunas de ellas es su propio Parlamento quien aprueba, al menos, el Plan Director, o se debate en la Cámara, e incluso se regula el modo de rendir cuentas de la gestión ante el Parlamento autonómico. Consecuentemente con ello debería modificarse la Ley de Cooperación al Desarrollo de la Generalitat Valenciana y propiciar que la Asamblea autonómica participe de las líneas generales de la política de cooperación al desarrollo impulsada por la Generalitat Valenciana, para que, una vez fijados los objetivos, pueda debatir y aprobar el Plan Director y sus planes anuales.

5. Conclusiones

El pensamiento oficial del desarrollo debe abrirse a la diversidad y a la necesidad de replantearse las políticas y los instrumentos de cooperación, apuesta en la que, además del Estado, están llamados a implicarse actores diversos, pero necesarios y comprometidos.

En España se produjo una evolución del modelo de Estado que permitió la aparición de las Comunidades Autónomas. En sus orígenes, pocos podían anticipar el profundo interés de éstas por realizar cooperación al desarrollo. Si bien en un primer momento sus actuaciones podían identificarse con ayudas puntuales de índole humanitaria ahora cuentan con el soporte jurídico necesario para actuar dentro y fuera de nuestras fronteras. No obstante la crisis económica ha mermado de modo considerable esa forma descentralizada de realizar cooperación al desarrollo, por lo que la coordinación con otras CCAA es fundamental para optimizar esfuerzos y resultados.

El Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana, en su nueva redacción, reconoce la participación de la Comunitat Valenciana en la acción exterior del Estado, pero además le posibilita para ejercer una acción exterior propia. Dentro del marco competencial estatutario la Generalitat Valenciana acomete una política de cooperación al desarrollo estableciendo acuerdos y programas con los agentes e instituciones internas y externas competentes.

Sin embargo, tal necesidad de contar con otros actores para ejecutar la cooperación al desarrollo ha provocado un *desdibujamiento* de su presencia institucional. Y con independencia de que los fondos destinados a cooperación hayan disminuido en los últimos tiempos, la Generalitat Valenciana debe redefinir su propia política de cooperación al desarrollo y reflexionar en profundidad sobre los resultados obtenidos, por lo que deben tenerse en consideración las carencias y, en consecuencia, los aspectos a mejorar. Además debe tener presente al Consejo Valenciano de Cooperación, así como el ofrecimiento de un diálogo constructivo por parte de la Coordinadora de ONGD de la Comunitat Valenciana.

Por lo tanto, la política pública de cooperación al desarrollo desplegada por la Generalitat Valenciana debe mejorarse e implementarse por cauces que optimicen los esfuerzos tributarios de los valencianos. En todo caso, en una coyuntura política y económica muy compleja, más allá de cuestiones relativas a la competencia o a la forma de ejecución de la cooperación al desarrollo, lo fundamentalmente relevante es garantizar el sostenimiento de ésta como política pública y asegurar que la ayuda llega allí donde se necesita.

6. Referencias bibliográficas

- ARRUFAT, A. D. (2009) *Asambleas autonómicas y acción exterior*. Valencia: Corts Valencianes.
- ARRUFAT, A. D. (2014) *La proyección internacional de las Comunidades Autónomas: un análisis particular de la Comunidad Valenciana*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- CARDONA, J. (2005) "Comparecencia ante la Comisión Especial para el Estudio de una posible reforma del Estatuto de Autonomía y la consolidación del autogobierno", *REEI*, Núm. 10, p.16.

- Comisión Europea (2008) *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Autoridades locales: agentes del desarrollo*, documento COM (2008) 0626 final.
- DEL ARENAL, C. (2001) "La nueva sociedad mundial y las nuevas realidades internacionales: un reto para la teoría y para la política". *Cursos de derecho Internacional y Relaciones Internacionales* Vitoria-Gasteiz. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, p. 57.
- VI Encuentro de Comunidades Autónomas y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona, 4 y 5 de marzo de 2013
- ESCOBAR, A. (2009) "El postdesarrollo como concepto y práctica social". *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, Núm. 24, p. 86.
- FERNANDEZ A. (2006) "Democracia y gobernabilidad: una compleja pero necesaria relación". *Revista española de Desarrollo y Cooperación*, Núm. 18, p. 48.
- FUERTE, I y MASET, A. (2006) "Las ONGD en España: Independencia, neutralidad, capital social, transparencia". En *Cooperación y grupos vulnerables. I Congreso Internacional de cooperación al desarrollo* Valencia: Generalitat Valenciana, p. 474.
- GONZÁLEZ JR. (2001) "Enfoques de la ayuda al desarrollo". NIETO, L. (coordinador). *Cooperación para el desarrollo y ONG. Una visión crítica*. Madrid: Libros de la Catarata, p. 70-71.
- GONZÁLEZ, F. y CORNAGO N. (1993) "Cooperación internacional y entidades subestatales". XIV *Jornadas de profesores de derecho internacional y relaciones internacionales*, Vitoria-Gasteiz 1991, Bilbao: Universidad del País Vasco, p. 315-322.
- JUSTE, J. y ENGUÍDANOS, A. (2009) "La dimensión exterior del Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana". GARCIA PÉREZ, R.: (director) *La acción exterior de las Comunidades Autónomas en las reformas estatutarias*, Madrid: Tecnos, p.180.
- LATOUCHE, S. (2004) *Sobrevivir al desarrollo. De la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa*. Barcelona: Icaria.
- MANGAS, A. (1980) "Cuestiones de derecho internacional público en la Constitución española de 1978" *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, Núm. 61, p.157.
- MARTINEZ, E. (2000) *Ética para el desarrollo de los pueblos*, Madrid: Trotta
- OTTFRIED H. (2007) *Ciudadano económico, ciudadano del Estado ciudadano del mundo. Ética política en la era de la globalización*, Buenos Aires: Katzeditores.
- SEN, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- SERRANO, M. (2002) "Las ONGD en la encrucijada: del Estado del bienestar a la franquicia del Estado", p. 92. REVILLA, M. (ed.) *Las ONGD y la política: detalles de una relación*. Madrid: Itsmo.
- SEVILLA, J. (1993) "Balance y perspectivas de las relaciones Norte-Sur", *Col·lecció d'Economia*, Conselleria d'Economia i Hisenda, p. 39.
- UNCETA, K. (2003) "El sistema de cooperación frente a la crisis del desarrollo". *Revista de economía crítica*, Núm. 1, p. 199.

Energía y desarrollo: un análisis crítico de los proyectos de electrificación rural desde una perspectiva de género

Álvaro Fernández-Baldor Martínez

Centre de Cooperació al Desenvolupament
Universitat Politècnica de València

Resum

Aquesta investigació analitza de manera crítica tres projectes d'electrificació rural implementats per l'ONGD de cooperació internacional Practical Action al Perú. Es tracta de tres projectes que empren energies renovables (micro hidràulica, micro eòlica i híbrid d'eòlica i fotovoltaica) per proveir d'electricitat a comunitats aïllades de la xarxa elèctrica nacional. En concret, el treball analitza si els projectes s'han beneficiat per igual a homes i dones. Per a això s'utilitza la Matriu d'Anàlisi de Gènere per revisar les intervencions amb una mirada de gènere. En la discussió dels resultats es advocarà per la necessitat de transversalitzar l'enfocament de gènere en les intervencions tecnològiques.

Paraules clau: energia, gènere, electricitat, Perú.

Abstract

This research critically analyzes three rural electrification projects implemented by the DNGO Practical Action in Peru. The three projects use renewable energy (micro hydro, micro wind and hybrid of micro wind and photovoltaic) to supply electricity to communities isolated from the national grid. Specifically, the paper analyzes whether the projects have benefited both men and women. To this end the Gender Analysis Matrix is used to review the interventions from a gender perspective. In discussing the results it is advocated the need to mainstream gender in technological interventions.

Keywords: energy, gender, electricity, Peru.

Resumen

Esta investigación analiza de manera crítica tres proyectos de electrificación rural implementados por la ONGD de cooperación internacional *Practical Action* en Perú. Se trata de tres proyectos que emplean energías renovables (micro hidráulica, micro eólica e híbrido de eólica y fotovoltaica) para abastecer de electricidad a comunidades aisladas de la red eléctrica nacional. En concreto, el trabajo analiza si los proyectos han beneficiado por igual a hombres y mujeres. Para ello se utiliza la Matriz de Análisis de Género para revisar las intervenciones con una mirada de género. En la discusión de los resultados se aboga por la necesidad de transversalizar el enfoque de género en las intervenciones tecnológicas.

Palabras clave: energía, género, electricidad, Perú.

Enviado: 04/08/2015
Aceptado: 30/09/2015

1. Introducción

La energía es un factor fundamental en la vida diaria de todas las personas, pues es necesaria para casi todas las actividades que realizamos. De hecho, tareas de subsistencia como cocer los alimentos o calentar la casa requieren de gran cantidad de energía. Y es precisamente en los contextos de comunidades rurales en donde el peso de realizar estas tareas recae principalmente en mujeres y niñas.

Entre todas las formas de energía, la electricidad es la más versátil pues se puede almacenar y transportar de manera sencilla o utilizar directamente en aparatos eléctricos. En efecto, la electricidad es considerada clave para reducir la pobreza (Rojas y Siles, 2014; Munien y Ahmed, 2012; Gomez y Silveira, 2010; Gaye, 2007; Borges da Cunha, 2007; Pasternak, 2000). Sus diferentes usos nos permiten iluminar viviendas y zonas comunes, procesar productos agrícolas, bombear agua, etc. Prueba de ello es que hoy en día numerosos proyectos de cooperación internacional se dedican a la electrificación de zonas rurales aisladas de la conexión a la red mediante el uso de energías renovables (microhidráulica, fotovoltaica y eólica principalmente).

En cambio, alrededor de 1.300 millones de personas carecen de acceso a electricidad (IEA, 2012). Las personas que no tienen acceso a este servicio energético utilizan fuentes que son contaminantes, peligrosas y de poca calidad de iluminación, tales como lámparas de queroseno, candelas y baterías, que son más caras que los servicios modernos de iluminación (Practical Action, 2010).

El informe *World Energy Outlook* de la Agencia Internacional de la Energía afirmaba en el 2010 que para conseguir alcanzar el Objetivo de Desarrollo

del Milenio nº1, erradicar la pobreza extrema para el año 2015, sería necesario crear progresos sustanciales en el objetivo de dar acceso a la electricidad a los millones de personas que todavía carecen de este servicio y dependen de combustibles como la leña para cocinar (IEA, 2010).

Sin embargo, ¿tienen los proyectos de electrificación rural el mismo impacto en mujeres y hombres? Dado que mujeres y hombres interactúan de forma distinta con las tecnologías existentes y poseen niveles diferenciados de acceso, conocimiento y asequibilidad a las fuentes de energía modernas, en este artículo se aboga por la necesidad de incluir un enfoque de género en los proyectos de electrificación con el fin de dar una mejor respuesta a las realidades, necesidades e intereses de las mujeres y los hombres.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera: en el primer apartado se revisará el estado de arte de la literatura que ha discutido la relación entre género, energía y desarrollo. A continuación se analizarán 3 proyectos de electrificación llevados a cabo en el marco de la cooperación internacional desde una óptica de género y se discutirán los principales hallazgos. Por último, se expondrán las principales conclusiones de la investigación.

2.- Género, energía y desarrollo

Las cuestiones de género y energía se pueden enmarcar como un subconjunto dentro de los aspectos de género en desarrollo. En comparación con los hombres, las mujeres se encuentran en situación de desventaja en lo que se refiere a acceso y propiedad de la tecnología, a los servicios, a la financiación o a las capacitaciones y formación en general. En temas de energía esto no es una excepción (Rojas y Siles, 2014).

Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2001; PNUD, 2007) existe una relación directa entre el consumo per cápita de energía y el índice de desarrollo humano. Por lo tanto, la forma en la que se distribuye y consume la energía puede ayudar a eliminar o a ensanchar las brechas en cuanto a las condiciones de salud, educación, bienestar y actividades productivas de mujeres y hombres.

En los siguientes apartados revisaremos la evolución de la relación género y desarrollo, intentando analizar las intervenciones energéticas que se han realizado con perspectiva de género, y el debate actual del papel de la energía y el género en el nuevo escenario de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

2.1. De la invisibilidad al empoderamiento

Desde la década de 1960 las intervenciones de cooperación internacional para el desarrollo vienen incorporando acciones dirigidas a promover la incorporación de las mujeres en el desarrollo de las sociedades. Estas actuaciones han sufrido cambios importantes que se reflejan en el carácter de los proyectos dirigidos a las mujeres y en el grado de institucionalización que los temas de mujeres han logrado en la agenda del desarrollo (Murguialday, 2000). Este

apartado pretende recorrer la evolución de los diferentes enfoques de género en la agenda del desarrollo y cómo esto se ha plasmado en los proyectos de cooperación de corte energético.

Tras una primera etapa en la que simplemente la mujer era invisible para el desarrollo – se pensaba que los proyectos de cooperación beneficiarían por igual a hombres y a mujeres–, se pasa a una fase de reconocimiento de sus funciones y responsabilidades reproductoras. Según este enfoque, conocido como “de bienestar”, las mujeres son simplemente merecedoras de ayuda asistencial que garantice la subsistencia de la familia. En este sentido, como las mujeres y niñas en zonas rurales dedican gran parte de su tiempo a recolectar leña, la atención se centró en disminuir esta carga (Tinker, 1987; ILO, 1999). Las cocinas mejoradas son un ejemplo claro de proyectos energéticos en esta fase (World Bank, 2000; ESMAP, 1997). Normalmente diseñadas y ejecutadas por cooperantes procedentes de países desarrollados, ignoraban sin embargo el contexto socioeconómico de las comunidades, no contaban con la participación de las mujeres ni cuestionaban el rol y responsabilidades de los hombres (Agarwal, 1983; Cecelski, 1984).

A partir de los años de 1970, consecuencia del trabajo de un grupo de feministas y activistas, se fomenta la estrategia “Mujeres en Desarrollo” (MED), que visualiza no solo los roles reproductivos, sino también los roles productivos de las mujeres y reconoce el aporte de las mujeres al logro de las metas globales del desarrollo (UN, 1999). La propuesta clave del enfoque MED es que las mujeres han de incorporarse al mercado de trabajo y a la esfera pública para tener acceso a los beneficios del desarrollo (Boserup, 1970). Por lo tanto, las intervenciones en esta época buscan superar los obstáculos que las mujeres enfrentan para obtener un puesto de trabajo remunerado, así como reducir la brecha existente en salarios y condiciones laborales entre los sexos, mediante mejoras en la productividad del trabajo femenino tanto en el ámbito doméstico como en la producción para el mercado. Sin embargo, este enfoque no cuestiona la fe en el mercado como solución de los problemas de las mujeres ni la desigual distribución de poder en el seno de las familias (Moser, 1991). Un ejemplo de proyecto energético en esta época son los proyectos de reforestación dirigidos a mujeres. Puesto que las mujeres son las que utilizan la leña para cocinar, la lógica de los donantes se centró en financiar proyectos de reforestación que permitieran a las mujeres obtener su propia leña y vender los excedentes. Sin embargo, es preciso aclarar que este ahorro de leña solo se produce en lugares donde la leña es adquirida (por ejemplo en ciudades y zonas periurbanas), no teniendo por tanto una repercusión muy importante como para aliviar la pobreza rural.

En los años de 1990 surge una nueva forma de entender el papel de las mujeres en el desarrollo reclamando la necesidad de cambiar las desiguales relaciones de género y empoderar a las mujeres. Se trata del enfoque “Género en Desarrollo” (GED), que destaca que las relaciones de dominación y subordinación entre hombres y mujeres constituyen un obstáculo para la participación

Periodo dominante	1950 - 1960	1960 - 1970	1970 - 1990	1990 - actualidad
Enfoque	Sin enfoque de género	Bienestar	Mujeres en desarrollo (MED)	Género en desarrollo (GED)
Papel de la mujer	Invisible	Reconocimiento rol reproductivo	Reconocimiento rol reproductivo y productivo	Reconocimiento rol reproductivo, productivo y comunitario
Práctica del desarrollo	Se presupone que hombres y mujeres se benefician por igual	Ayuda asistencialista	Fomentar el trabajo remunerado de las mujeres	Promover el empoderamiento y agencia de las mujeres y trabajar la equidad de género también con los hombres
Proyectos energéticos	No existen proyectos específicos que trabajen género	Cocinas mejoradas	Cocinas mejoradas Reforestación	Cocinas mejoradas Reforestación Electrificación

Tabla 1.- Evolución de la relación género, desarrollo y energía

efectiva y plena de éstas en el desarrollo. Según este enfoque, las mujeres no deben ser vistas como sectores vulnerables y pasivos o como recursos útiles, sino como agentes activas del cambio que han de ser escuchadas tanto en el diseño de las estrategias y políticas de desarrollo como en la planificación, gestión y evaluación de los proyectos, y han de participar en los espacios donde se toman las decisiones que les afectan (Razavi y Miller, 1995). Y es concomitante a esta época que se realiza un esfuerzo internacional por electrificar las zonas rurales. La electricidad es vista como un bien básico necesario para empoderar a las mujeres (Clancy, 1999).

En la Tabla 1 se puede observar de manera simplificada la evolución que han mantenido el género, el desarrollo y la energía en las últimas décadas. Las fechas en las que se ubica cada enfoque son aproximadas y se ha de tener en cuenta que varios de estos enfoques conviven en la actualidad. La tabla simplemente remarca aquellos periodos en los que se puede afirmar son dominantes.

Los proyectos de electrificación con mirada de género se comienzan a introducir en la década de 1990. Debido a los altos costes que supone la conexión a la red en los lugares remotos, y debido también al auge de la preocupación por el cambio climático, los proyectos de electrificación en zonas rurales se han venido implementado mediante el uso de energías renovables. Los proyectos más extendidos son los que utilizan placas fotovoltaicas para producir electricidad (Kaygusuz, 2011; Jacobson, 2007), aunque destacan otras opciones como los micro aerogeneradores cuando las condiciones de viento lo permiten o la micro hidráulica cuando existe una caída y un caudal de agua suficientes.

Varios autores defienden los beneficios de la electricidad para las mujeres en términos de salud, ahorro de tiempo, seguridad y posibilidad de generar ingresos económicos (ver por ej. Rojas y Siles, 2014; Gomez y Silveira, 2010; Gaye, 2007; Borges da Cunha *et al.*, 2007; Pasternak, 2000). Pero en la mayoría de hogares tan solo servicios como la iluminación, radio o TV se benefician de la electricidad, mientras que el resto de necesidades energéticas siguen sin ser cubiertas por la electricidad (Mehlwana, 1997). Además, como se analizará en el siguiente apartado, los proyectos de electrificación han sido criticados por

no transversalizar el enfoque de género, desaprovechando las intervenciones como una oportunidad para crear agencia y empoderar a las mujeres.

2.2. De los ODM a los ODS

Durante las dos últimas décadas los debates sobre el desarrollo han venido centrados en torno a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Es en este marco que la estrategia GED ha contado con un fuerte respaldo del PNUD, al sustentar una visión del desarrollo centrada en las personas, donde la equidad de género es un pilar indiscutible. Aunque ninguno de los 8 objetivos hace referencia explícita a la energía, es fácil discernir la importancia de los servicios energéticos para alcanzar las metas e indicadores que se amparan bajo los objetivos. Por ejemplo, en el ODM nº 1 (*Erradicar la pobreza extrema y el hambre*) un servicio energético eficiente a la hora de cocer los alimentos puede contribuir a mejorar el presupuesto familiar pues el tiempo ahorrado dedicado a la recolección de leña se puede emplear en tareas productivas que generen ingresos o a invertir en capital social (Cecelski, 2006). Respecto al ODM nº2 (*Lograr la educación primaria universal de niños y niñas*), ese mismo sistema de cocción mejorado contribuiría a que el tiempo que emplean las niñas en recolectar leña se pueda dedicar a acudir a la escuela. Podríamos continuar con ejemplos similares para el resto de objetivos.

Pero es el ODM nº 3 (*Promover la igualdad de género y empoderar a las mujeres*) el que se centra precisamente en género, cuya meta es *Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria*. El objetivo ha sido criticado por tener como meta únicamente reducir las desigualdades educativas en niños y niñas, perdiendo el poder transformador y empoderador de la declaración del milenio (Sen y Mukherjee, 2014). Las personas e instituciones defensoras de que los proyectos energéticos promueven la consecución de este objetivo, basan sus argumentos en que reducir el tiempo de recolección de combustible permite a las mujeres dedicar más tiempo en otras tareas productivas o reproductivas (ver por ejemplo, Rojas y Siles, 2014; Kaygusuz, 2011; o Gaye 2007). Sin embargo, voces más críticas abogan por la necesidad de incorporar la voz de la mujer en las tomas de decisiones y en la participación activa en los cargos de responsabilidad de los proyectos (Munien y Ahmed, 2012; Kabber, 1999), a la par que cuestionan que obtener más tiempo para tareas productivas o reproductivas sea beneficioso para las mujeres (Munien, 2014; Fernández-Baldor *et al.*, 2013). A nivel macro también se destaca la necesidad de transversalizar el enfoque de género en las políticas energéticas de los países y apoyar a las organizaciones de mujeres por conseguir la consecución de sus derechos (Sen y Mukherjee, 2013).

En la actualidad, la electricidad y el sector energético están siendo considerados como parte de las discusiones sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que sustituirán los ODM a finales de 2015. De hecho, los ODS tienen previsto incorporar un objetivo nº 7 denominado *Asegurar el acceso a una ener-*

gía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos (pendiente de ratificación por la Asamblea General de Naciones Unidas que se producirá del 25 al 27 de septiembre de 2015). Este objetivo incluye asegurar el acceso universal a los servicios modernos de energía, incrementar el uso de energías renovables, o doblar la eficiencia energética para el año 2030. También los ODS incorporan un objetivo que hace mención explícita a la equidad de género. Se trata del ODS n° 5 “*Alcanzar la equidad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas*”. Por lo tanto, se da un avance en los ODS en cuanto se hace mención explícita al acceso a la energía como uno de los objetivos de desarrollo. Esto permitirá alojar recursos y crear políticas y programas específicos. Sin embargo, no se hace mención alguna a la transversalización de género en los problemas relacionados con la energía.

En este trabajo se aboga por la necesidad de introducir el enfoque GED en las intervenciones de manera que los proyectos puedan dar una mejor respuesta a las realidades, necesidades e intereses de las mujeres y los hombres. Y en este sentido, una de las claves es el empoderamiento: no se trata solo de reducir las desigualdades de género, sino también de realizar cambios en la consciencia y la agencia que retan las estructuras patriarcales de los países empobrecidos (Kabeer, 1999).

En el próximo apartado analizaremos de manera crítica tres experiencias de proyectos de electrificación rural desde una mirada de género. Esto nos permitirá extraer aprendizajes y conclusiones sobre cuál puede ser el rol de los proyectos de electrificación a la hora de reducir las desigualdades de género.

3. Análisis de proyectos de electrificación rural desde una perspectiva de género

En este apartado se analizan 3 proyectos de electrificación rural en Cajamarca (Perú) implementados por la ONGD de cooperación internacional *Practical Action*. Se trata de proyectos que se podrían considerar exitosos técnicamente en términos de eficiencia energética y estabilidad de los sistemas. *Practical Action* lleva operando desde la década de 1960 en varios países y en Perú desde 1985. Sin embargo, se investigará si los proyectos han beneficiado por igual a hombres y mujeres. Para ello se utilizará una adaptación de la Matriz de Análisis de Género (basada en Parker, 1993).

La matriz está formada por cuatro niveles de análisis. *Mujeres*: se refiere a mujeres adultas que han sido beneficiadas por los proyectos de electrificación; *hombres*: se refiere a hombres adultos que han sido beneficiados por los proyectos de electrificación; *hogar*: todas las mujeres, hombres y niños viviendo juntos, aun cuando no sean parte de la familia nuclear; y, *comunidad*: cada comunidad de los 3 proyectos de electrificación.

En la matriz se analizan los impactos de los proyectos de electrificación sobre los grupos antes mencionados en las cuatro categorías de análisis siguientes: *trabajo*: cambios en las actividades realizadas antes y después de la

llegada de la electricidad (ejemplo, acarrear leña), cambios en el nivel de habilidades requeridas (ejemplo, educación formal, capacitación o entrenamiento), y cambios que en el trabajo y en las destrezas y habilidades necesarias; *tiempo*: cambios en el incremento o disminución de tiempo para llevar a cabo las actividades a partir de los cambios introducidos por el proyecto y cambios en el su uso de tiempo, y cómo incidió en el tiempo que tiene para otras actividades; *recursos*: cambios en el acceso a capital (insumos, tierra, crédito; etc.) y recursos intangibles (información, conocimientos) como consecuencia del proyecto, e incremento de control de recursos, y cambios en infraestructuras sociales (como mejoras en centros de salud o escuelas); *factores culturales*: cambios en aspectos sociales de la vida de los participantes del proyecto (cambios en la posición de las mujeres en la comunidad y en la familia; cambios en los roles de hombres y mujeres), adecuación o no de la tecnología al contexto, y análisis de los beneficios de la electricidad.

Las técnicas utilizadas para extraer la información en las comunidades consistieron en transectos, entrevistas individuales, grupos de discusión y talleres participativos.

La metodología utilizada tiene una componente fuerte de género. Por un lado, los talleres participativos se realizaron de forma separada en cada comunidad – uno con hombres y otro con mujeres, de manera que las opiniones se pudieran expresar sin la presión de la pareja. Por otro lado, en las entrevistas individuales se realizó la dinámica de los Usos del Tiempo, a fin de comprobar las diferencias en la carga diaria de trabajo entre hombres y mujeres. A su vez, los grupos de discusión permitieron conocer el acceso de las mujeres a cargos de responsabilidad en la comunidad, así como su participación y acceso al proyecto de electrificación.

Toda la información fue triangulada complementando la investigación con una revisión de fuentes secundarias, entrevistas a actores clave en Lima y Cajamarca, y grupos de discusión con la ONGD promotora de los proyectos.

3.1. Red micro eólica en la comunidad Alto Perú

Alto Perú es una comunidad situada en la zona rural de Cajamarca, en la provincia de San Pablo, ubicada a más de 3.500 metros sobre el nivel del mar (msnm). Su posición remota llevó a *Practical Action* en el año 2009 a instalar 2 micro aerogeneradores de 1kW cada uno (en total 2 kW), que abastecen a un total de 11 familias. El proyecto se realizó tipo llave en mano, es decir, que fue la ONGD la que realizó la parte de implementación de la red y capacitó a la comunidad para el mantenimiento.

Con la potencia de 2 kW las familias pueden iluminar las casas, la escuela, la iglesia y alimentar pequeños aparatos eléctricos como radios, TV en B/N, cargadores de móviles y equipos de sonido.

A continuación, la tabla 2 recoge la Matriz de Análisis de Género (MAG) en Alto Perú.

Nivel de análisis vs categorías	Trabajo	Tiempo	Recursos	Factores culturales
Mujeres	Tejen, cosen e hilan por las noches Encargadas del aerogenerador (atar cuando hace demasiado viento)	Se acuestan más tarde (tejen, cosen...) y se levantan antes (preparar desayuno)	Casi ninguna asistió a las capacitaciones; dificultad para asistir a reuniones con niños	La mayoría son analfabetas, dificultad para seguir las capacitaciones; El proyecto no ha provocado cambios significativos en la posición de las mujeres.
Hombres	Aprovechan la luz para leer por las noches o ver la TV; Existe la figura del "operador", que ha recibido capacitación y mantiene el sistema y cobra las tarifas mensuales	Aumentan tiempo dedicado al ocio (radio, TV)	Deciden la compra de bombillas y aparatos eléctricos (TV, radio) Han asistido a las capacitaciones El operador se siente "reconocido"	Los hombres son los principales beneficiados de la luz (ocio)
Hogar	Cada hogar ha recibido una capacitación básica sobre uso y ahorro de energía	La vida en el hogar se prolonga unas horas desde la llegada de luz	Algunos hogares desde que disponen de luz alquilan habitaciones; Los hogares tienen menos humos; El 71% de las familias dice ahorrar en velas y queroseno.	El principal uso es cargar la batería de los móviles, seguido de radio y TV; Existen beneficios en la salud (menos humos, luz para atender por las noches); Los hogares se sienten más seguros frente a robos al haber luz
Comunidad	No se han implementado nuevos negocios – excepto una tienda que aprovecha la luz para abrir por las noches	La vida en la comunidad se prolonga en la noche debido al alumbrado público	No existe centro de salud en la comunidad, y muy pocos niños asisten a la escuela; La tarifa eléctrica se acuerda entre toda la comunidad; La Iglesia dispone de luz, acuden de noche Al disponer de luz se pueden reunir de noche, eso dicen que les fortalece como comunidad	La comunidad se pasaría a otro sistema de provisión de electricidad si tuviera opción (para poder realizar usos productivos); La mayoría de personas cumple con el pago de la tarifa eléctrica; Existe un sentimiento de dignidad desde que disponen de luz en la comunidad.

Tabla 2

Es de destacar de la tabla 2 que fruto del proyecto no se han implementado nuevos negocios o talleres, pues la potencia entregada no lo permite. En definitiva, la luz se utiliza para que las mujeres puedan extender su jornada (tejiendo y cosiendo por las noches), mientras que los hombres aprovechan la luz para su ocio (ver la TV principalmente). Los hombres son los que han asistido a las capacitaciones y reuniones, por lo que el proyecto ahonda la brecha de conocimiento con las mujeres. Los cargos de responsabilidad (administrador y operador) recaen en hombres, por lo que también en este aspecto se profundiza en las diferencias entre hombres y mujeres. Las infraestructuras sociales no se han visto beneficiadas significativamente por el proyecto (casi no asisten niños a la escuela y no existe centro de salud), aunque tanto hombres como

mujeres valoran el hecho de disponer de alumbrado público, pues les protege frente a robos y les permite realizar reuniones de noche. Aunque existe un sentimiento de dignidad en la comunidad al disponer de luz eléctrica, la mayor parte de la población se pasaría a otro sistema energético que aportase mayor potencia. En términos generales podríamos afirmar que el proyecto no ha provocado avances significativos en lo que se refiere a la posición de las mujeres. Al contrario, un aumento en el tiempo dedicado a tareas del hogar profundiza el rol reproductivo de las mujeres en comparación con los hombres, que aprovechan el tiempo para ocio y han incrementado sus recursos intangibles debido a las formaciones y capacitaciones recibidas.

3.2. Micro hidroeléctrica en Chorro Blanco

Chorro Blanco es una comunidad rural de Cajamarca, situada alrededor de los 3000 msnm, en la región natural Quechua. El difícil acceso a la comunidad hace que no dispongan de conexión a la red eléctrica. Sin embargo, en el año 2009 *Practical Action* llevó a cabo un proyecto de micro central hidroeléctrica (MCH) de 20 kW para abastecer de electricidad a las 37 familias que conforman la comunidad.

En la ejecución del proyecto, que duró varios meses, intervinieron *Practical Action*, que puso los medios técnicos y parte del costo de la instalación; la Municipalidad, que aportó infraestructura y una aportación económica; y los usuarios y usuarias de la comunidad, que aportaron tareas de trabajo durante los meses de implementación de la MCH, así como el pago de una tarifa mensual desde que el servicio está disponible.

Al tratarse de una MCH disponen de energía suficiente para iluminar las viviendas y los edificios comunales. Además, existe energía sobrante para usos productivos y para poder incorporar nuevas viviendas en el futuro.

La tabla 3 recoge la Matriz de Análisis de Género (MAG) en Chorro Blanco.

Al tratarse de una MCH la comunidad participó durante meses en el proceso de ejecución e implementación del sistema. Esto les unió y animó a organizarse, lo cual en algunas etapas fue decisivo para poder llevar a cabo el proyecto. Por ejemplo, la Municipalidad se retrasó en el pago acordado y la comunidad se unió para reclamar el pago a las autoridades. El éxito del proyecto les ha animado a solicitar otros proyectos a ONGD y gobiernos locales. También se sienten orgullosos de la comunidad y no necesitan emigrar a otras ciudades en busca de trabajo, pues comienzan a realizarse nuevas tareas productivas como la carpintería o la venta de jugos, y existen futuros planes como la quesería. Los jóvenes disponen de ordenador con internet en la escuela, lo cual ven positivo para mejorar la educación, junto con poder estudiar por las noches en las viviendas con una iluminación de calidad en comparación con las velas.

Sin embargo, la matriz nos sirve para desvendar las desigualdades de género existentes. Nuevas actividades como la carpintería emplean a hombres, cuyo

Nivel de análisis vs categorías	Trabajo	Tiempo	Recursos	Factores culturales
Mujeres	Durante la construcción apoyaron cargando materiales; En la actualidad realizan actividades nuevas como licuar zumos (que no requieren habilidades nuevas)	Aumento en el tiempo dedicado a actividades productivas y reproductivas (hilar, tejer, licuados), así como de ocio (ver TV por las noches)	La mayoría no ha asistido a las reuniones ni ha recibido capacitaciones	Se sienten más cómodas; Están contentas porque los hijos pueden estudiar por las noches; A la mayoría le gustaría asistir a las reuniones; Mientras que los H dedican el tiempo al ocio las M lo dedican a tareas reproductivas
Hombres	Dos hombres trabajan en una carpintería, dejando su trabajo anterior como agric./ganaderos	Aumentan el tiempo dedicado al ocio (ver TV)	Nuevos recursos intangibles (capacitaciones recibidas; leer libros técnicos)	Les gustaría que sus hijos en el futuro no dependieran de la chacra; Muchos emigran como temporeros (ppalmente hijos)
Hogar	Algunos hogares (3) vender jugos y otros (2) se dedican a la carpintería	Se levantan antes y se acuestan más tarde	Ahorran dinero con la luz (la tarifa es inferior al gasto en velas y baterías)	Desde que tienen luz desciende la emigración en los hogares
Comunidad	La existencia de la carpintería permite nuevos trabajos en la comunidad. Sin embargo, el voltaje actual permite funcionar solo 2 de las 4 máquinas de la carpintería	El alumbrado público permite hacer reuniones por las noches o conversar	Ha mejorado la escuela al disponer de luz (mejor iluminación, ordenador, internet)	El éxito del proyecto les ha motivado para solicitar otros proyectos y también les ha fortalecido como comunidad (más unidos y más organizados); Desde que hay luz la comunidad es más atractiva y emigra menos gente

Tabla 3. MAG en Chorro Blanco

trabajo les permite mejorar sus conocimientos y habilidades. Las mujeres dedican el tiempo de luz a tejer o coser, y también a actividades productivas como la venta de jugos, que no necesitan de nuevas habilidades. Además, al igual que en la comunidad de Alto Perú, las mujeres no han asistido a las capacitaciones, mientras que los hombres sí, por lo que se aumenta la distancia en este tipo de recursos intangibles. Los cargos de responsabilidad han recaído también en hombres.

3.3. Solar fotovoltaica y eólica en Campo Alegre

La comunidad de Campo Alegre se sitúa a 3.700 msnm en el distrito de Namora. En el año 2008 *Practical Action* implementó un sistema híbrido eólico-fotovoltaico que abastece de electricidad a 20 familias. Cada familia dispone de 150 W, provenientes de un micro aerogenerador (100 W) y un panel fotovoltaico (50 W).

Nivel de análisis vs categorías	Trabajo	Tiempo	Recursos	Factores culturales
Mujeres	La rueca (tejer) porque antes no les daba tiempo	Aumentan el tiempo dedicado a tejer y coser; y ver la TV por las noches	11 mujeres participan en el programa de alfabetización y pueden estudiar por las noches; No han participado en las reuniones y capacitaciones del proyecto	Solo asisten a las reuniones cuando los maridos no pueden asistir
Hombres	Varios H participan en el comité de administración	Aumentan el tiempo de ocio (leer y ver TV)	Han recibido capacitaciones (mantenimiento del sistema); El comité de administración está formado por H	Con mayor potencia implementarían otras actividades (quesería, carpintería, etc.)
Hogar	En algunos hogares destacan leer la biblia en familia por las noches	No existen cambios significativos, se acuestan un poco más tarde (tienen 2h de luz)	Ahorran en gasto de velas, baterías y queroseno; Los hijos pueden estudiar por las noches	Tecnología no apropiada: solo 2h de luz, poca potencia, DC, cortes a menudo, etc.
Comunidad	No existen nuevos negocios o talleres desde la llegada de la luz, pues solo sirve para alumbrar	No existen cambios significativos	Si sobra dinero de la caja de mantenimiento lo prestan a las familias; Ninguna organización ni infraestructura social ha sido beneficiada por el proyecto	Con más potencia no tendrían que emigrar a otras ciudades a buscar trabajo; Existen beneficios de salud (menos humos) y de educación (estudiar por las noches)

Tabla 4. MAG en Campo Alegre

Estos 150 W son utilizados exclusivamente para iluminación de las viviendas, y en algunos casos se utilizan para alimentar radios, cargar baterías o TV de B/N. Los edificios comunes como la escuela no disponen de luz eléctrica.

La tabla 4 recoge la Matriz de Análisis de Género (MAG) en Campo Alegre.

Debido a la poca potencia entregada no existen nuevos negocios o talleres desde la llegada de la luz. Tampoco existen cambios significativos en la vida de la comunidad pues los sistemas permiten únicamente disponer de 2h de luz por las noches. Los hombres afirman que con mayor potencia se aventurarían a implementar nuevos negocios y los jóvenes no tendrían que emigrar.

Al igual que en los casos anteriores, la MAG nos permite indagar en las desigualdades de género generadas por el proyecto. Por un lado, las mujeres no han recibido capacitación ni formación ninguna. Por otro lado, el tiempo que disponen de luz eléctrica lo utilizan para aumentar su carga de trabajo (coser y tejer). Sin embargo, hay que destacar que el proyecto está permitiendo a las 11 mujeres que acuden al programa de alfabetización estudiar en unas condiciones más dignas que cuando estudiaban con velas (menos humos y dolor de vista).

4.- Discusión de los resultados

Los tres casos analizados arrojan unos datos positivos y otros datos cuestionables, o que al menos requieren de mayor reflexión, antes de aventurarnos a realizar una intervención tecnológica. Por un lado, es evidente que la luz es bienvenida por cualquier comunidad. En los tres casos se produce un ahorro con la luz eléctrica en comparación con el gasto en velas, queroseno y baterías. También se producen mejoras en la salud al eliminar humos en las casas y poder aplicar remedios en las noches con unas mejores condiciones de iluminación. En lo que se refiere a educación, la luz permite estudiar en la noche en unas mejores condiciones para la vista, por lo que es beneficioso para los estudios y para la salud.

Pero la Matriz de Análisis de Género nos ha permitido desvendar las desigualdades derivadas de los proyectos de electrificación, al menos en los siguientes apartados:

- Actividades productivas: sin bien los casos de eólica (Alto Perú) e híbrido de eólica-fotovoltaica (Campo Alegre) aportan poca potencia como para poder emprender nuevos negocios, en el caso de la MCH (Chorro Blanco) los hombres han implementado actividades que requieren habilidades (carpintería), mientras que las mujeres otras actividades que no las requieren (venta de jugos). En general los tres proyectos no han servido de impulso para la generación de nuevas actividades o talleres.
- Actividades reproductivas: la llegada de la luz ha permitido ampliar la vida en los hogares, pues ahora se despiertan antes y se acuestan más tarde. Mientras los hombres utilizan la luz para ocio (ver TV o escuchar la radio), las mujeres extienden su carga de trabajo: se levantan antes para preparar el desayuno, y se acuestan más tarde pues se quedan cosiendo o tejiendo.
- Cargos de responsabilidad: en las tres comunidades los cargos de operador y administrador han recaído en hombres. Estos son los puestos que adquieren mayores responsabilidades y han recibido numerosas capacitaciones y formaciones. Las mujeres están en desventaja al no acceder a estos cargos.
- Recursos intangibles: los hombres son los que asisten a las reuniones informativas y capacitaciones, por lo que recursos como la información o el conocimiento quedan excluidos a las mujeres.

De la investigación también podemos extraer otros resultados generales. En lo que se refiere a las infraestructuras sociales, en la única comunidad en la que se ha generado potencia suficiente ha sido en Chorro Blanco, con la MCH. Además de iluminar los edificios comunales, la electricidad ha servido para disponer de electricidad suficiente en la escuela como para alimentar un ordenador con internet en la escuela. Se trata de un avance muy bien valorado por las personas de esta comunidad.

Otra de las debilidades de los casos de estudio analizados es que se centran poco o nada en aprovechar las intervenciones para crear y fortalecer procesos de empoderamiento en las comunidades. En este sentido, las personas participan en los proyectos pero de forma instrumental; no se utiliza la participación como una herramienta de transferencia de poder a las comunidades. Es decir, la gente asiste a las reuniones (sobre todo los hombres) donde se explican los proyectos y participa como mano de obra no cualificada en ciertas tareas de implementación de los proyectos; en cambio, no existe una participación activa en las tomas de decisiones importantes ni supone ningún proceso de empoderamiento para las personas. Además, las personas que capacita *Practical Action* para desempeñar los cargos de técnico de mantenimiento o administrador del sistema son hombres. Esto perpetúa las relaciones de poder dentro de la comunidad a las personas mejor situadas a la vez que incrementa las diferencias entre hombres y mujeres. En lo que se refiere al rol de la comunidad, es *Practical Action* quien lidera el proceso y no la comunidad. Son los técnicos quienes determinan qué sistema es el más apropiado y cuál es la mejor solución tecnológica.

Los resultados de los talleres y las entrevistas revelan que los proyectos sirven para reforzar el poder de algunos miembros de las comunidades como, por ejemplo, con los puestos de administrador u operador de los sistemas: *"Me siento más reconocido"*, *"Me siento más valorado por la comunidad"* o *"Me gusta ser operador porque se aprende más. Sabiendo algo ya puedo ir a trabajar de electricista a cualquier lado"* son algunas de las respuestas de las entrevistas a las personas capacitadas para ejercer de técnico o administrador. Sin embargo, dado que las mujeres no están pudiendo acceder a estos puestos de responsabilidad, existe una barrera a la mejora del empoderamiento y agencia femenina. La población masculina está muy satisfecha en general con las capacitaciones. Han servido para reforzar el sentimiento de fortaleza comunitaria. En palabras de uno de los líderes de Alto Perú: *"Nosotros necesitamos capacitaciones para ser más fuertes. Si no hay capacitación, no sabemos cómo reclamar"*. No obstante, las mujeres no han tenido el mismo acceso a las capacitaciones: *"Solo mi esposo ha participado en capacitaciones"* o *"Yo no he aprendido, fue mi marido"* fueron respuestas muy habituales en las entrevistas a las mujeres, por lo que se evidencia que se pueden estar produciendo desigualdades de género que habría que considerar en los proyectos.

5.- Conclusiones

De la teoría del género y el desarrollo a la práctica, en la actualidad, todavía hay un largo camino por recorrer. En este trabajo se han analizado 3 proyectos de electrificación de una ONGD que lleva años desarrollando proyectos tecnológicos. Incluso en los últimos años se han preocupado por integrar a las mujeres en los proyectos. A pesar de este esfuerzo, los datos de la investigación

arrojan mucha información acerca de las desigualdades que generan las intervenciones entre hombres y mujeres. Los proyectos de electrificación de *Practical Action* dan por hecho que la luz beneficiará por igual a hombres y mujeres. De hecho, se podrían catalogar los proyectos dentro del “enfoque de bienestar”, pues ni siquiera se favorece que la mujer participe en los proyectos (enfoque MED), ni mucho menos se aprovechan las intervenciones para empoderar las mujeres y reducir las desigualdades entre hombres y mujeres (enfoque GED).

La práctica ha demostrado que la integración total de las mujeres como participantes en el diseño de políticas y actoras activas en los proyectos es todavía un reto para la planificación energética. Ante el nuevo escenario de los Objetivos de Desarrollo Sostenible será un desafío transversalizar el género en el resto de objetivos. En este trabajo se aboga por la necesidad de introducir el enfoque GED en las intervenciones de manera que los proyectos puedan dar una mejor respuesta a las realidades, necesidades e intereses de las mujeres y los hombres. Y en este sentido, una de las claves es el empoderamiento: no se trata solo de reducir las desigualdades de género, sino también de realizar cambios en la consciencia y la agencia que retan las estructuras patriarcales de los países empobrecidos

Esta investigación tiene algunas limitaciones. Por falta de tiempo y recursos no fueron incluidos en el trabajo de campo niños y niñas, pero deberían ser considerados en futuras investigaciones pues sus necesidades e inquietudes también pueden ser decisivas a la hora de la planificación de las intervenciones. Por otro lado, el hecho de que el investigador sea hombre puede causar timidez en las respuestas de las mujeres. Tras ser detectada esta dificultad en la primera comunidad, en las otras dos comunidades una socióloga acompañó al presente investigador y el trabajo con las mujeres se desarrolló con mayor soltura.

En definitiva, los proyectos de electrificación asumen, generalmente, que la tecnología es neutra en género, es decir, que afectará de igual manera a hombres y mujeres, mientras que en la práctica no es así. De esta manera, fallan en la conceptualización inclusiva de las mujeres como actores clave en el diseño, utilización, distribución y mantenimiento de las tecnologías y servicios energéticos. Es necesario, por tanto, incluir la perspectiva de género en los proyectos de electrificación rural desde el diseño, al seguimiento y monitoreo, así como en la evaluación de los mismos.

6.- Referencias

- AGARWAL, Bina (1983) “Diffusion of rural innovations: some analytical issues and the case of woodburning stoves”. *World Development*, 11(4), 359-76.
- BORGES, K., WALTER, A. y REI, F. (2007) “CDM implementation in Brazil’s rural and isolated regions: the Amazonian case”. *Climatic Change*, 84 (1), 111-129.
- BOSERUP, Ester (1970) *Women’s Role in Economic Development*. New York: St Martin Press.
- CECELSKI, Elizabeth (2006) *From the Millennium Development Goals towards a gender-sensitive energy policy research and practice: Empirical evidence and case studies*. Collaborative Research Group on Gender and Energy. Netherlands.

- CECELSKI, Elizabeth (1984) The rural energy crisis, women's work and family welfare: Perspectives and approaches to action. Working paper 15, ILO/WEP10, Geneva.
- CLANCY, Joy (1999) Policies, Projects and the Market Empowering Women? Some initial reactions to developments in the energy sector. Paper presented at the ENERGIA Workshop on Improving Women's Access to the Market: policies, projects, or market. University of Twente, the Netherlands, November, 1999.
- ESMAP (1997) Swaziland household energy study. Report No 198/97
- FERNÁNDEZ-BALDOR, Á, BONI, A., LILLO, P. y HUESO, A. (2014) "Are technological projects reducing social inequalities and improving people's well-being? A capability approach analysis of renewable energy-based electrification projects in Cajamarca, Peru". *Journal of Human Development and Capabilities*, vol. 15(1), 13-27.
- GAYE, Amie (2007). Access to Energy and Human Development. Human Development Report 2007/2008.
- GOMEZ, María F. y SILVEIRA, Semida (2010) "Rural electrification of the Brazilian Amazon – achievements and lessons". *Energy Policy*, 38, 6251–6260.
- IEA (2010) World Energy Outlook 2010. International Energy Agency.
- IEA (2012) World Energy Outlook 2012. International Energy Agency.
- ILO (1999) World employment report 1998-99. Women and training in the global economy. International Labour Organization.
- JACOBSON, Arne (2007) "Connective power: Solar electrification and social change in Kenya". *World Development*, 35(1), 144–162.
- KABEER, Naila (1999) "Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment." *Development and Change*, 30, 435–464.
- KAYGUSUZ, Kamil (2011) "Energy services and energy poverty for sustainable rural development". *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 15, 936-947.
- MEHLWANA, Anthony (1997) "The anthropology of fuels: situational analysis and energy use in urban low-income townships of South Africa". *Energy for sustainable development*, 3(5), 5-15.
- MOSEER, Caroline (1991) "La planificación de género en el Tercer Mundo: enfrentando las necesidades prácticas y estratégicas de género", en Guzmán, Portocarrero y Vargas (comps.): Una nueva lectura: Género en el Desarrollo. Entre Mujeres-Flora Tristán Ediciones, Lima.
- MUNIEN, Suveshnee y AHMED, Fathima (2012) "A gendered perspective on energy poverty and livelihoods – Advancing the Millennium Development Goals in developing countries". *Agenda: Empowering women for gender equity*, 26(1), 112-123.
- MUNIEN, Suveshnee (2014) "Rural energy profiles and the role of solar energy in climate change mitigation – a gendered perspective". *Agenda: Empowering women for gender equity*, 28(3), 115-126.
- MURGUIALDAY, Clara (2000). Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Hegoa: País Vasco.
- PARKER, Rani (1993) Another Point of View: A Manual on Gender Analysis Training for Grassroots Workers, UNIFEM.
- PASTERNAK, Alan (2000) Global energy futures and human development: a framework for analysis. Lawrence Livemore National Library.
- PNUD (2001) Generating Opportunities: Case studies on energy and Women. Nueva York, E.U.A.
- PNUD (2007) Gender Mainstreaming: a Key Driver of Development in Environment & Energy. Energy & Environment Practice: Gender Mainstreaming Guidance Series. Sustainable Energy Services. Training Manual (Manual de Capacitación). Nueva York, E.U.A.
- PRACTICAL ACTION (2010) Poor's people energy outlook 2010. Rugby, UK.

- RAZAVI, Shahra y MILLER, Carol (1995) "From WID to GAD: Conceptual shifts in the Women and Development Discourse". Occasional Paper 1, UNRISD, Ginebra.
- ROJAS, Ana Victoria y SILES, Jackeline (2014). Guía sobre género y energía para capacitadores(as) y gestores(as) de políticas públicas y proyectos. ENERGIA, OLADE y IUCN. 184 p.
- SEN, Gita y MUKHERJEE, Avanti (2014) "No Empowerment without Rights, No Rights without Politics: Gender-equality, MDGs and the post-2015 Development Agenda". *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 15(2-3), 188-202.
- TINKER, Irene (1987) "The real rural energy crisis: women's time". *Energy Journal* (3), 125-146.
- UN (1999) *World survey on the role of women in development*. NY, UN.
- WORLD BANK (2000) *Project appraisal document on a proposed credit in the amount of USD 9.9 million to the Islamic Republic of Mauritania for an Energy/Water/Sanitation sector reform technical assistance project*. Report No 20472 MAU.

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 (másters 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. 4 (2015) – 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
D VALÈNCIA

Fundació General
Patronat Sud-Nord



Càtedra UNESCO
d'Estudis sobre el Desenvolupament
VNIVERSITAT D VALÈNCIA