

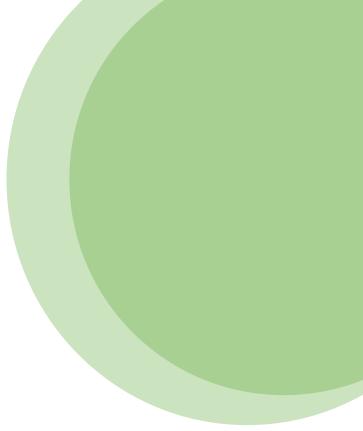
Proyecto financiado por:



Educación para el desarrollo con perspectiva de género: Una apuesta local para el compromiso global

Educación para el desarrollo con perspectiva de género: Una apuesta local para el compromiso global





**Educación para el desarrollo
con perspectiva de género:**



**Una apuesta local
para el compromiso global**

Esta publicación se inscribe en un proyecto denominado “Educación para el Desarrollo con perspectiva de género: una apuesta local para el compromiso global”, con la finalidad de sistematizar la experiencia de InteRed en esta importante tarea y contribuir; desde la misma a potenciar las buenas prácticas y a mejorar nuestro trabajo como agentes de transformación social.

Autora:

Sara Cuentas Ramírez

Equipo de Coordinación:

Carme Campdelacreu en colaboración con Encina Villanueva y Alicia de Blas

Edita:



Passatge Mercader 13 – 3^a planta

CP 08008 Barcelona

Tel.: 93 467 26 67

catalunya@intered.org

www.intered.org

Proyecto financiado por:



Agència Catalana
de Cooperació
al Desenvolupament

Diseño y maquetación:

Tania Parducci

Imprime:

Impresiones S.A

Índice

Prólogo	5
Presentación intered	7
Capítulo I:	
Género y Educación para el Desarrollo: estrategias políticas para la transformación social.....	11
I. La Educación para el Desarrollo: estrategia política	
que moviliza a la acción y construye ciudadanía:.....	11
I.1.Ejes cognitivos de la ED	13
I.2.Dimensones:.....	14
I.3.Acciones estratégicas y/o ámbitos de la ED	17
I.4 El contexto de la Educación para el Desarrollo en Cataluña:.....	19
I.4.1.La ED en las ONGD.....	19
I.4.2.La ED en el contexto actual desde las administraciones públicas.....	21
I.4.3.La Educación para el Desarrollo en la Ley de Educación:.....	28
I.4.4.A escala Europea.....	31
2. Perspectiva de género: estrategia política de transformación social:.....	32
2.1.El movimiento feminista y la redefinición de la realidad	33
2.2.La teoría de género y su perspectiva: aportes del feminismo	43
Capítulo II:	
Por qué Educar para el Desarrollo con perspectiva de Género	49
I. Un paso más para el cambio: Integrar la Perspectiva de Género en la Educación para el Desarrollo:.....	49
I.1.Reflexiones y aportes previos en este proceso.....	51
I.2.Premisas básicas para incorporar la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo	63

1.3. Perfilando la Educación para el Desarrollo con perspectiva de género	69
1.3.1. Empezando por las dimensiones:.....	69
1.3.2. Las acciones estratégicas:.....	74
1.3.3. La metodología de intervención:.....	82
1.3.4. Contexto pedagógico y fundamentos clave de la metodología participativa que la ED ha de promover desde la perspectiva de género.....	89
1.3.5. Agentes implicados directamente en nuestro trabajo de Educación para el Desarrollo con perspectiva de género:.....	93
1.4. Hacia una gestión adecuada del Desarrollo en las intervenciones de Educación para el Desarrollo con perspectiva de género:.....	96
2. La Educación para el Desarrollo con perspectiva de género como estrategia de intervención de InteRed	114
2.1. Factores políticos y organizacionales que posibilitan la incorporación de la perspectiva de género.....	115
2.2. Factores técnicos que posibilitan la incorporación de la perspectiva de género	120
2.3. Una mirada autocrítica hacia nuestro trabajo de Educación Para el Desarrollo con perspectiva de género.....	135
Capítulo III:	
Una apuesta local para el compromiso global:	
Educación para el Desarrollo con Perspectiva de Género.....	139
1. Lo que hemos de superar	140
2. Lo que hemos de seguir fortaleciendo.....	141
3. Lo que hemos de impulsar.....	141
4. Propuestas y desafíos	142
Bibliografía	145

Prólogo

HACE TIEMPO QUE LLEVO DANDO VUELTAS A LA MISMA IDEA: ¿por qué es tan difícil que las ONGD que trabajamos en el ámbito de la Educación para el Desarrollo (ED) impulsemos acciones encaminadas a reconocer los aportes feministas? Hacerlo así contribuiría sin duda a la construcción de sociedades más justas y libres, en las que también contaría los sueños de las mujeres, sus inquietudes, deseos, capacidades, alternativas, en definitiva, sus derechos.

A esta preocupación relativa a la vulneración de los derechos de las mujeres, se añade el rechazo al actual modelo de desarrollo neoliberal, que en el ámbito de la ED se traduce en una creciente mercantilización de la educación. En este contexto InteRed se aproxima a los temas centrales de una Educación para el Desarrollo para la transformación social, así como a las causas y consecuencias del silenciamiento de la teoría feminista en este proceso educativo, planteando premisas para incorporar la perspectiva de género en la construcción de una ciudadanía global crítica. El resultado es esta publicación, que invita y emplaza a las ONGD, comunidad educativa, movimientos sociales y otros agentes de cooperación, pero también a las mujeres y hombres que las constituimos, a cuestionar nuestras prácticas e idear alternativas efectivas que acaben con la jerarquía patriarcal.

El feminismo, o feminismos si se prefiere para incluir todas las diversidades, son teorías políticas y prácticas sociales que cuestionan el orden social en lo que se refiere a las desigualdades de poder entre hombres y mujeres. En este sentido, el feminismo supone una gran aportación a la ED: su propósito en este campo es lanzar un reto a la conciencia crítica frente al estado de injusticias que da lugar a la opresión, dominación y explotación de las mujeres.

La teoría feminista y la perspectiva de género -como enfoque de trabajo- apoyará a la ED por un lado, en la comprensión más compleja de las realidades sociales, al señalar las relaciones de fuerza desiguales entre hombres y mujeres y detectar el origen de la subordinación de éstas últimas, y por otro lado, planteará un cambio de valores y actitudes para un mundo más justo donde mujeres y hombres compartan poderes y responsabilidades. De esta manera, el feminismo aporta a la Educación para el Desarrollo su contenido más emancipador.

El énfasis en el reconocimiento de las mujeres como sujetas con derechos es, quizás, la característica más relevante de la ED con presupuestos feministas. Desde esta concepción, se requiere trabajar tanto el desarrollo de las capacidades de las mujeres en todos los ámbitos -económico, social, cultural y político-, como el proceso a través del cual se toman las decisiones que desafían las actuales relaciones de poder entre mujeres y hombres, lo que en la literatura feminista se denomina agencia. De las distintas líneas de actuación a explorar en una Educación para el Desarrollo realmente crítica y transformadora, cabría destacar tres por su dimensión política: el apoyo a iniciativas de incidencia política ejercidas por el movimiento feminista y organizaciones de mujeres; la investigación cuyo objeto de estudio sea el tratamiento de los derechos humanos de las mujeres; y la promoción de redes y alianzas entre las organizaciones de mujeres y feministas del Norte y del Sur. Además debemos señalar la importancia de la participación de los hombres en estos procesos, lo que implicaría avanzar en la deconstrucción de las formas de relación y poder patriarcal en todos los ámbitos.

Este tipo de propuestas de Educación para el Desarrollo solo se asegurarán si las ONGD reflexionan adecuadamente sobre el carácter transversal de ésta, entendida como referente de transformación social, aplicable a la cooperación para el desarrollo. Igualmente es preciso que las organizaciones se comprometan políticamente para impulsar en su interior una cultura equitativa en términos de género donde se habiliten mecanismos para institucionalizar la perspectiva feminista y se modifiquen las estructuras tradicionales de poder.

Quiero finalizar esta breve presentación volviendo a la pregunta con la que iniciaba este texto. Es una pregunta que encierra múltiples dimensiones relativas al quehacer público y privado, tanto de personas como de organizaciones. En este trabajo se nos ofrecen numerosas claves que ayudarán a responder a los interrogantes que plantea el feminismo a la Educación para el Desarrollo.

AMAIA DEL RÍO MARTÍNEZ

Área de Sensibilización y Educación para el Desarrollo Sentsibilizazio eta Garapenerako
Hezkuntza arloa – HEGOA

Presentación InteRed

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS, y especialmente a raíz del II Plan estratégico (2007/2010), en InteRed decidimos pararnos, revisar nuestro recorrido, sistematizar nuestras experiencias y compartir lo que ellas tuvieran de exitoso.

Dos de los aspectos que quisimos revisar y fortalecer, fueron el trabajo de Educación para el Desarrollo y el enfoque de género, que junto con el de Derechos Humanos, son perspectivas fundamentales en nuestro trabajo.

Para concretar de qué Educación para el Desarrollo estábamos hablando definimos un posicionamiento y diseñamos una estrategia que asentara el trabajo previo y nos iluminara para el futuro. Paralelamente, iniciamos un proceso de revisión de la incorporación de la perspectiva de género en la organización que, cuando esté terminado, también nos dará pautas y propuestas para ahondar en un trabajo por la equidad de género que, desde todas las áreas de InteRed, se viene impulsando con fuerza en los últimos años y prácticamente desde nuestros orígenes.

La sistematización que ahora presentamos, es uno más de los pasos en este recorrido, con la especificidad de reflejar, además, la experiencia y las reflexiones generadas en la delegación de Cataluña de InteRed que ha desarrollado en estos años un intenso, fructífero y movilizador trabajo en equidad de género.

Nuestra intención ha sido, partiendo de que las estrategias aludidas no están aisladas, buscar la vinculación entre ellas. Y así nos encontramos como, nítidamente, la Educación para el Desarrollo y la perspectiva de género son estrategias complementarias. Ahondar en ese vínculo nos ha permitido ver lo que de transformador tiene y lo que puede enriquecer nuestro trabajo el entenderlas conjuntamente. Además, encontramos en el feminismo, como práctica política, pensamiento y análisis, el aporte fundamental que sostiene y alimenta la teoría de género sobre la que apoyamos nuestro trabajo. Entendemos, de hecho, que nuestra perspectiva es feminista.

No hemos querido iniciar estas reflexiones sin contar con otras personas y organizaciones que están trabajando en lo mismo, no tendría sentido. Así, hemos compartido debates y propuestas con Hegoa, Mujeres en Zona de Conflicto, Fundación Indera, Fundación Diáspora Solidaria, Red Feminista de Latinoamericanas en Europa, ACSUR, Instituto de Apoyo al Movimiento Autónomo de Mujeres Campesinas (IAMAMC), VOLS, SETEM, ENTREPOBLES, EDPAC, FCONGD, las Delegaciones de InteRed y otras organizaciones que nos han enriquecido, y mucho, con su práctica y su pensamiento.

También reconocer el valioso aporte de las expertas en Género y Educación para el Desarrollo que contribuyeron a esta reflexión y análisis: María Montesinos, Alicia Rodríguez, Amaia del Río, Josefa Ramírez, Sara Cuentas, Inmaculada Cabello y Alicia de Blas. Y al equipo de InteRed Catalunya conformado por Carme Campdelacreu, Mar Baños, Mar Maiques y Nathalie Vento, quienes aportaron valiosas reflexiones en este proceso.

En esta línea, queremos profundizar la relación y compartir aprendizajes también con nuestras organizaciones socias o contrapartes en América Latina. Para ello, hemos creado la Red Internacional de Educación para la ciudadanía y la transformación social, que confiamos que, además de generar otros muchos frutos, venga a enriquecer todos estos procesos en los que InteRed se encuentra inmersa.

Ojalá las propuestas que exponemos a continuación, sirvan para enriquecer la práctica de la Educación para el Desarrollo, sus metodologías, sus acciones estratégicas, su potencial transformador en definitiva. InteRed, junto con otras organizaciones, continuará profundizando sobre un tema tan apasionante como aún poco explorado, una educación que genere visión crítica y acción comprometida, que construya, desde todas las diversidades, un nuevo modelo de desarrollo.

Finalmente, agradecemos a la Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament (ACCD) por su apoyo en la realización del proyecto “Educación para el Desarrollo con Perspectiva de Género: una apuesta local para el compromiso global”, que nos ha permitido emprender este proceso de sistematización y compartirlo a nivel público. Esperamos que este aporte promueva y genere no sólo la reflexión y el debate, sino que estimule la práctica política de incorporar la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo.

ENCINA VILLANUEVA LORENZANA
Área de Educación para el Desarrollo de InteRed

CAPÍTULO I

Género y Educación para el Desarrollo: estrategias políticas para la transformación social

COMO MARCO GENERAL, empezaremos compartiendo parte del posicionamiento de InteRed sobre cómo entiende y define la Educación para el Desarrollo (ED) dentro de su política interna. Este posicionamiento es fruto de una reflexión y debate institucional, asumido en su Plan Estratégico 2007-2010, no sólo para orientar su acciones en este campo, sino para impulsar al conjunto de la organización hacia una práctica política y socioeducativa para la construcción de una ciudadanía global y local.

Paralelamente a la elaboración de este posicionamiento, en los últimos meses, desde distintos espacios y grupos se ha reflexionado y dado aportes valiosos en relación a cómo mejorar la Educación para el Desarrollo desde una perspectiva la género, lo que está suponiendo cambios y nuevos modos de entender esta práctica socioeducativa. Desde InteRed reconocemos y valoramos estas iniciativas e iremos incorporándolas en nuestra trabajo, pues entendemos que la ED es una estrategia dinámica que ha de adaptarse a las nuevas realidades, y de la cual es necesario realizar una reflexión analítica como la que compartimos, a través de esta sistematización, con la finalidad de contribuir a generar estrategias y metodologías adecuadas que consoliden el potencial político y transformador de la ED.

Para InteRed la ED es un proceso **socio-educativo** continuado que promueve una **ciudadanía global crítica, responsable y comprometida, a nivel personal y colectivo**, con la transformación de la realidad local y global para construir un mundo más justo, más equitativo y más respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente, en **el que todas las personas podamos desarrollarnos libre y satisfactoriamente**.

“es un proceso”... La idea de proceso indica que se trata de un trabajo permanente en el tiempo. Con esta idea se rescata la importancia que tiene la práctica educativa liberadora como parte del resultado. La obsesión por los resultados ha llevado en muchas ocasiones a la instrumentalización de los agentes de cambio, que se han convertido en simples medios al servicio de un fin. El proceso educativo para una ciudadanía global supone una praxis de participación y de inclusión en la que las personas puedan experimentar y aprehender en el camino a nivel individual, la transformación de la realidad que tratamos de promover para

todos y todas. En este sentido en Educación para El desarrollo el proceso debe ser una anticipación del resultado perseguido.

“socio-educativo”... Entendemos que las acciones de ED se realizan tanto en espacios de educación formal como en espacios de educación no formal e informal, pues concebimos la educación como praxis de la libertad y no como mera transmisión de conocimientos del que sabe al que no sabe. La ED es un ejercicio crítico de lectura de la realidad, que nos lleva al compromiso social con la realidad misma que analizamos. De forma que existe un nexo continuo entre el tipo de personas que queremos formar, los procesos y experiencias que promovemos y las sociedades que ayudamos a construir. Es en este ejercicio crítico de lectura y análisis de la realidad, encaminado al compromiso, donde nos vamos haciendo personas y, que como apuntaba Ellacuría, “se hacen cargo” de la realidad y “cargan con ella”.

“ciudadanía global crítica, responsable”... El término ciudadanía hace referencia a sujetos de derechos con criterios de análisis crítico y constructivo, personas empoderadas, que entienden la solidaridad como corresponsabilidad. Vandana Shiva apuntaba en su libro Manifiesto para una democracia de la tierra: “todos somos miembros de la familia de la tierra y estamos interconectados a través de la frágil red de la vida del planeta”. Esto exige de todas y todos una conciencia planetaria, en la que promover la vida y la sostenibilidad de la misma se convierte en un objetivo colectivo. La ciudadanía global implica el empoderamiento y la inclusión de todas las personas para una verdadera participación en la promoción de la justicia y lucha contra la pobreza.

“comprometida a nivel personal y colectivo con la transformación de la realidad local y global”... Es una educación orientada hacia el compromiso y la acción. Entendemos que, como expresaba Vandana Shiva en la obra citada: “dado que vivimos en un mundo interconectado, los cambios a nivel local tienen implicaciones globales, los cambios a nivel global tienen repercusión en la economías, las culturas y las democracias locales”. Sabemos del poder transformador de lo pequeño, hay cambios profundos que se anuncian tímidos desde las realidades locales. También sabemos que son necesarios cambios estructurales que liberen las economías, democracias y culturas de vida. Por esta razón nuestras acciones van destinadas tanto a los sujetos como a las estructuras. Nuestras acciones no pueden dejar de ser políticas si quieren ser realmente transformadoras.

“para construir un mundo diferente, más justo, equitativo y respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente”... La utopía de un mundo diferente es la esperanza que nos empuja hacia delante. Los cambios en el modelo hegemónico y patriarcal dominante pretenden la construcción de una alternativa al sistema-mundo actual en la que se vivan los valores de justicia social, equidad (de género, cultural, socioeconómica, etaria, de las personas con discapacidades diferentes, etc.), respeto al medio ambiente y respeto a la

diversidad. Y a pesar de que aún queda mucho por conseguir, encontramos en el presente propuestas y estilos de vida que avanzan en esta línea. La ED promueve una alternativa viable. No es un sueño imposible sino la realización de una esperanza compartida.

“en el que toda las personas podamos desarrollarnos libre y satisfactoriamente”. La solidaridad no es sólo una responsabilidad y un compromiso ineludible, sino –en palabras de Luis Aranguren- una alternativa de vida “humildemente feliz”. La ED debe ser capaz de ilusionar y de generar cambios en la vida de las personas para que todas y todos tengamos posibilidades de ejercer nuestros derechos en libertad.

Estos fundamentos, sobre los cuales trabajamos, reconocen en la Educación para el Desarrollo su potencial político y, por tanto, transformador para la construcción de una ciudadanía global, lo que implica ir más allá de acciones de sensibilización y de formación. Para visibilizar la realidades excluidas, promover la toma de conciencia crítica y la participación ciudadana comprometida con la democratización de las relaciones de poder; desde lo local a lo global. Además, InteRed considera que la ED se ha de trabajar desde dos miradas sumamente importantes y complementarias: desde el enfoque de Derechos Humanos y desde la perspectiva de Género. Esta última mirada es la que nos moviliza a elaborar la presente sistematización con la finalidad de contribuir, desde nuestra propia reflexión y autoanálisis, a mejorar las intervenciones de ED que realizamos distintos actores de la cooperación.

I. La Educación para el Desarrollo: estrategia política que moviliza a la acción y construye ciudadanía.

La Educación para el Desarrollo (ED) es una estrategia socioeducativa y política. **Socio-educativa**, porque responde a una metodología y práctica pedagógica encaminada a generar reflexión, análisis crítico y debate sobre el contexto social y los modelos de desarrollo; **política**, porque es una práctica de transformación social que fomenta valores positivos, actitudes críticas y de corresponsabilidad, promueve la capacidad de indignación y el empoderamiento de las personas; es decir promueve participación, por tanto, ciudadanía para el cambio social. Por esta razón la ED es viva, dinámica y comprometida, y necesita estar en constante revisión para responder a la cambiante realidad social, cultural, económica y política.

La ED tiene más de 40 años de evolución, durante los cuales ha modificado sus fundamentos teóricos y estrategias de acción, desde un proceso pedagógico dinámico, permanente y de análisis crítico, encaminado a promover cambios para la transformación social. Desde el principio la ED tuvo relación con la cooperación al desarrollo y tan igual como “Género en el

Desarrollo” su evolución fue condicionada por las distintas formas de entender el desarrollo y el “subdesarrollo” en cada periodo de su evolución.

La ED evolucionó desde una visión asistencialista, en la cual el subdesarrollo se entiende como situaciones excepcionales de “atraso” que detienen el curso “normal” de una sociedad, a un enfoque desarrollista, orientado a promover y justificar los proyectos de desarrollo en los países del Sur; luego evolucionó hacia una ED crítica y solidaria que promueve la toma de conciencia y el análisis crítico de la realidad, le siguió una 4^a Generación centrada en el desarrollo humano y sostenible que incorporaba temáticas más globales y nuevos valores como la diversidad cultural, la sostenibilidad ambiental o la igualdad de género, y que cuestionaba el modelo de desarrollo tanto del sur como del norte. Actualmente, nos encontramos en una ED de 5^a Generación denominada de *ciudadanía global*, que evidencia que la crisis del desarrollo es global y afecta, aunque de diferente forma, al conjunto del planeta y, por lo tanto, propone la acción organizada de la sociedad civil mundial desde una práctica de corresponsabilidad e interdependencia.

La Educación para el Desarrollo ha transformado su discurso a uno más reivindicativo, incorporando ideas, conceptos y problemáticas actuales del contexto local y global. En la década de los noventa incorpora la noción de “desarrollo humano”, propuesta por Naciones Unidas donde, más allá de los indicadores económicos tradicionales del desarrollo, pone énfasis en la lucha contra la pobreza. También se introdujeron temáticas globales y reivindicaciones en relación a los conflictos armados, derechos humanos, inmigración, género, racismo, medio ambiente y desarrollo sostenible, etc., y se formularon desde nuevas prácticas, metodologías y estrategias educativas, adaptadas a diferentes espacios y grupos. Al afectarse el modelo de desarrollo con el proceso de globalización acelerado se da también un nuevo modelo de ED que introduce en su discurso los nuevos retos a los que debe hacer frente. Estamos ante la última generación: la ED para la ciudadanía global.

En la actualidad la ED se define, desde diversos actores de la cooperación, como “una estrategia imprescindible para el desarrollo”, diferenciada aunque complementaria de la cooperación internacional. Aquí está la clave para potenciar su impacto, desde lo local a hacia lo global y viceversa, y cómo generamos un mecanismo adecuado entre las acciones de cooperación y las acciones de ED (de aquí y de allá) y proponer una agenda común, con especificidades de acuerdo a cada realidad, para la construcción de un nuevo modelo de desarrollo, más inclusivo, más solidario, más sostenible y humano, ético y no patriarcal.

En suma, la ED es definida como un proceso educativo de transformación social permanente (formal, no formal e informal), que promueve una ciudadanía global, a través de conocimientos, actitudes críticas y valores éticos capaces de generar una cultura de la solidaridad, comprometida en la lucha contra la pobreza, la exclusión y las desigualdades estructurales, así como con la promoción del desarrollo humano sostenible.

1.1. Ejes cognitivos de la ED

La ED, entendida como proceso educativo, acontece desde distintos ejes:

En primer lugar, la ED **sensibiliza**, pues difunde información relativa a la situación de la pobreza y la falta de desarrollo, y sobre los vínculos que se establecen entre esta situación y la abundancia de recursos en otras partes del planeta.

En segundo lugar, la ED **forma**, pues encamina a las personas a un proceso de reflexión analítica y crítica de las problemáticas sociales. Ha de ser un esfuerzo reflexivo, sistemático y deliberado que lleve a una toma de conciencia.

En tercer lugar, la ED **concientiza**. Porque promueve que las personas, de forma gradual, asuman su propia situación, sus límites y sus posibilidades, así como las de los otros y las otras. Además, permite que evalúen estas situaciones con criterios de justicia, igualdad y solidaridad, y desarrollen una voluntad de cambiar estas realidades combatiendo las injusticias.

En cuarto lugar, esta metodología holística de aprendizaje **motiva el compromiso individual para la transformación social**, es decir que despierta nuestra capacidad de indignación y duerme nuestra indiferencia. Nos hace corresponsables de las problemáticas sociales desde lo local hacia lo global y viceversa.

En quinto lugar, la ED **promueve la participación y la movilización**. La ED como proceso holístico debe incitar y comprometer a las personas a abordar los problemas del desarrollo, tanto a corto como a largo plazo, e influir en la trayectoria de la vida pública para incidir en cambios necesarios y urgentes.

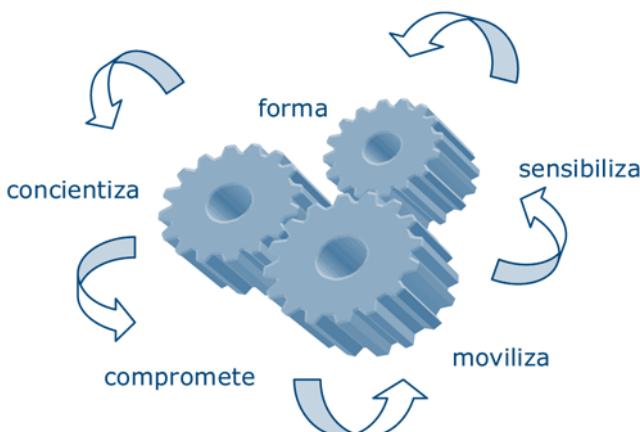


Gráfico: Elaboración Sara Cuentas Ramírez.

1.2. Dimensiones:

Existen cuatro dimensiones que dan un enfoque político, intercultural, ético y pedagógico a la Educación para el Desarrollo. Estas dimensiones no sólo son fundamentos esenciales de esta estrategia sino que, además, alimentan el análisis crítico y reivindicativo, la reflexión y el debate en las acciones de intervención y son una guía teórico-reflexiva que nos facilita la puesta en práctica de una metodología adecuada para trabajar con los diversos colectivos involucrados. Nos referimos a las dimensiones ética, política, intercultural y pedagógica. Si bien, hasta ahora, se sigue entendiendo como dimensiones la incidencia, la sensibilización, la formación, investigación, etc., hemos de reconocer que éstas son más bien **acciones estratégicas** que nos permiten aterrizar en las actividades específicas, es decir, herramientas que nos posibilitan la práctica operativa de la ED. Y las denominadas dimensiones son más bien el ideario político y teórico que fundamentan la acción reivindicativa y la razón de ser de la ED.

Desde InteRed consideramos que el reconocimiento de estas dimensiones: ética, política, intercultural y pedagógica -que algunas organizaciones expertas ya están asumiendo-, es trascendental para mejorar el impacto de la ED y su incidencia a nivel social. Cada una tiene espacios propios e independientes pero, *“la interacción entre ellas es necesaria para transformar el imaginario colectivo y realizar una crítica fundamentada al modelo de desarrollo global imperante”* (Argibay, Celorio, 2005: 51). La existencia de estas dimensiones y su reconocimiento evitan el peligro de caer en reducir la ED sólo a la acción formativa, y dentro de ésta a la que acontece en el espacio formal.

A menudo, nuestra urgencia por conseguir recursos y priorizar la elaboración de proyectos, a veces sin previa planificación, y la manera cómo se establecen los espacios jerárquicos de nuestra organización, no nos permiten valorar ni evidenciar en su justa medida estos fundamentos y, por tanto, no los incorporamos a nuestro trabajo, ni a nuestras acciones estratégicas, ni a nuestro marco interno de organización, mucho menos lo reflejamos en nuestra planificación estratégica y en los proyectos. Y caemos en contradicciones tanto al interior como fuera de nuestra organización.

Si damos una mirada autocrítica a nuestra organización, evidenciaremos que nuestras experiencias de desarrollo ejemplifican muy bien esta reflexión. Por este motivo, algunas organizaciones como la Red Polygone¹ han aportado bases de análisis para cada dimensión y han creado algunos criterios a tener en cuenta al momento de formular, ejecutar, evaluar o sistematizar un proyecto desde las diferentes dimensiones. Esta iniciativa ha permitido a algunas organizaciones evaluar sus acciones con sus redes locales para mejorar la estrategia de ED. Desde InteRed queremos contribuir a reforzar esta nueva propuesta y empezar

¹ Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular (RIEDEP).

a impregnar desde lo político las reivindicaciones y los principios de las cuatro dimensiones siguientes:

Dimensión Intercultural:

Frente a los desafíos de la globalización, la dimensión intercultural es un gran reto para quienes asumimos un compromiso por el cambio social y la construcción de una ciudadanía inclusiva y diversa, local y global. El reto está en promover una visión y práctica intercultural no tan sólo multicultural. Es decir, generar nuevos aprendizajes sociales y culturales desde la complementariedad y la convivencia, no sólo reproduciendo lo positivo ya establecido, sino de revalorizando los aportes de otras realidades. En este proceso hemos de renunciar en parte a nuestra identidad, a la herencia de las anteriores generaciones, a las maneras de interpretar el mundo, a nuestras maneras de comer, vestir, de divertirnos, de conservar nuestro patrimonio y las formas de gestionar el bien común. Hemos de recuperar lo valioso de nuestra memoria histórica y la diversidad de nuestro actual contexto y revalorar nuestra lengua local, que sea un mecanismo de inclusión y de implicación desde la realidad más próxima para actuar en lo global, para que las personas partícipes de los procesos socioeducativos sean sujetos activos de su propio desarrollo. La interculturalidad significa reconocer y valorar la diversidad desde una práctica inclusiva, compartir y complementar nuevas formas sociales de convivencia, y construir una nueva ciudadanía, donde las identidades se encuentren, se reconozcan, se asuman y se valoren desde la horizontalidad y la aceptación de las diferencias con equidad y justicia.

Dimensión política:

La educación para el desarrollo es política, porque su objetivo es formar personas críticas y responsables con el entorno social, desde una visión democrática y de equidad, respetuosa con el medio ambiente y corresponsable con los problemas sociales que ocurren a nivel local y global. El factor de empoderamiento y fortalecimiento de capacidades para la acción y la incidencia es clave en esta dimensión, porque los procesos socioeducativos no se restringen sólo al conocimiento de las causas y consecuencias de los problemas del desarrollo, sino a buscar estrategias para superarlas. Y aunque, la tendencia generalizada va encaminada a vaciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en lo formal como en lo informal de sus contenidos éticos y políticos para reducirlos a técnicas de transmisión del saber conceptual científico y del pragmatismo tecnológico, no hemos de olvidar que el potencial político de los procesos socioeducativos es altamente transformador en sí mismo, porque nos anima a reivindicar, visibilizar y denunciar las desigualdades. Por lo tanto, redimensionar la ED y potenciar su carácter político es fundamental para generar una ciudadanía copartícipe de su desarrollo, que evidencie la realidad en que vive, que visibilice las causas de las injusticias que le afectan a nivel global y local, que contextualice los acontecimientos sociales, políticos, económicos y culturales para hacerlos comprensibles y que permitan interpelar las causas y consecuencias desde su propio contexto.

Dimensión pedagógica:

La dimensión pedagógica nos anima a explorar y evidenciar nuestra capacidad como agentes sociales de cambio, desde nuestra creatividad para producir innovadoras metodologías socio-educativas que valoren la diversidad como un factor favorecedor de una práctica pedagógica inclusiva y como una oportunidad para generar en las personas su propio análisis de la realidad, desde una interacción entre iguales con el resto de la humanidad y, sobre todo, para dotarlas de nuevas capacidades para la movilización y la incidencia. Además, nos demanda evaluar los procesos socioeducativos y sistematizar nuestras experiencias de manera crítica para mejorar nuestras intervenciones, entendiendo que parten de un proceso socioeducativo que es dinámico y factible de cambiar con el tiempo.

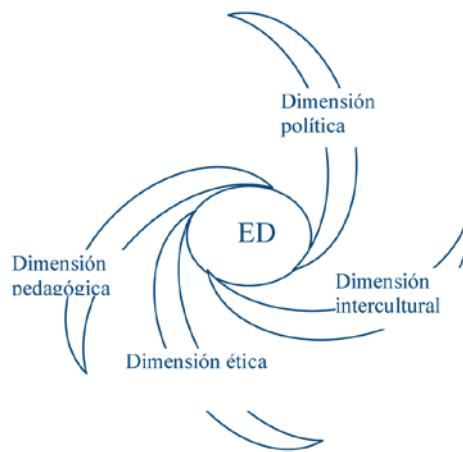
Esta dimensión nos anima a realizar un trabajo comprometido y de calidad que establezca las bases teórico-políticas necesarias para desarrollar proyectos de ED, canalizando acciones más eficaces en su impacto y promoviendo una participación democrática e igualitaria entre nuestra propia realidad y otras realidades que, aunque estando geográficamente alejadas, tienen trascendencia en nuestro contexto. De esta manera, podremos generar propuestas, demandas y reivindicaciones conjuntas y consensuadas, a nivel local y global.

Dimensión ética:

La dimensión ética le da un nuevo sentido a la educación para el desarrollo. Se plantea desde la coherencia entre el discurso y la práctica en pro de una sociedad inclusiva, equitativa, democrática, donde los valores solidarios que se comparten tengan relación directa con un desarrollo sostenible, más humano, que nos permita promover la igualdad, la no discriminación, a reforzar nuestras capacidades para anticiparnos con una visión prospectiva a los hechos sociales, a accionar con voluntad política procesos socioeducativos que generen la toma de conciencia, la capacidad crítica, la indignación frente a las desigualdades y su denuncia.

La educación para el desarrollo es un proyecto ético. Se ha convertido en una nueva forma crítica de acción y transformación social. Aunque comience con prácticas cotidianas, va impregnando al conjunto social hasta llegar a las esferas donde se toman grandes decisiones que nos afectan a todas y todos.

Apostar por la ética en nuestras intervenciones socioeducativas supone modos de actuación donde las contradicciones y conflictos sociales no se eluden, se asumen y se buscan soluciones para contribuir a superarlos, con formas creativas y coherentes de actuar, de relacionarse, de ser corresponsables, de escuchar, de dialogar, de fomentar una auténtica comunicación, -de ida y vuelta-, apostar por valores como la diversidad, la equidad, la justicia, la participación, la interdependencia y en último término por un nuevo modelo de desarrollo que tiene como centro a la persona.



1.3. Acciones estratégicas y/o ámbitos de la ED

Además de las dimensiones, y directamente relacionadas con los ejes cognitivos, existen lo que en la presente sistematización denominaremos **las acciones estratégicas de la ED**, definidas e interrelacionadas entre sí, para posibilitar variadas actuaciones que pueden ser promovidas por un variado número de actores, agentes o instituciones públicas y privadas. Nos referimos a la Sensibilización, Educación-Formación, Investigación, Incidencia política y Movilización Social.

En ocasiones, estas acciones son percibidas aun como “dimensiones de la ED” y, además, han generado confusión por el hecho de que en la propia definición de la ED se haya incluido la misma. La interacción de las cuatro acciones estratégicas es necesaria para hacer eficaces y eficientes los procesos socioeducativos que buscan la transformación social y la promoción de una ciudadanía global. De ahí que sea necesaria su interrelación. Sin embargo, y aunque es cierto que existen puntos de conexión entre todas ellas, sus características propias les otorgan entidad suficiente para considerarlas por separado.

Sensibilización. Es una acción a corto plazo que alerta sobre las consecuencias de los problemas sociales y las estructuras que los perpetúan. Al ser una acción más puntual, no permite profundizar en las causas de las injusticias y en las alternativas de superación, pero constituye el primer paso para la concienciación, rompiendo el círculo vicioso de ignorancia-indiferencia-ignorancia.

Para la difusión del mensaje se suelen utilizar medios de comunicación masivos (como televisión, prensa, radio e Internet) y soportes publicitarios (paneles, trípticos, videos, etc.), también acciones de reflexión y debate como charlas, seminarios, mesas redondas, etc. Mediante la sensibilización se acercan las problemáticas sociales a las personas, desde una visión inclusión-

exclusión para promover la sensibilidad ante la indiferencia, el interés frente a la ignorancia y la opinión crítica frente al desconcierto. Por lo tanto, la sensibilización es importante en la medida que nos acerca a las realidades de exclusión que deseamos evidenciar, aunque no llegue al mismo nivel de profundidad que otras dimensiones de la ED. En este sentido, es necesaria la revisión constante de las prácticas de sensibilización para asegurar que utilizan mensajes claros y, veraces, no catastrofistas, ni con afán de promover el paternalismo y el asistencialismo, ni con afán de victimizar a las personas excluidas, ni que sólo se limite a mostrar lo bien que hacemos nuestro trabajo en los países en vías de desarrollo. La sensibilización no sería ED si se restringiera sólo a visibilizar las consecuencias de la pobreza y se convirtiese en un medio al servicio de la recaudación de fondos y generador de una solidaridad indolora.

Educación-Formación-concienciación sobre el desarrollo. La ED es un proceso socioeducativo, que no sólo pretende formar en contenidos, habilidades y valores. Sino que, fomenta una conciencia crítica y analítica frente a las causas y consecuencias de las desigualdades sociales, políticas, económicas y culturales que afectan a la población mundial. Además, fortalece las capacidades analíticas y de toma de conciencia individual y colectiva de los grupos comprometidos con la superación de los problemas sociales. Educa en valores humanos y solidarios, forma para dotar de herramientas analíticas y concientiza desde una práctica ética para promover una actitud de corresponsabilidad. Pero hemos de entender que este proceso no se logra de un día para otro, es una estrategia a medio y largo plazo, con un colectivo destinatario claro, hacia el que se orientan las metodologías socio-educativas y de concienciación. Su dimensión temporal permite profundizar en el análisis de las causas de la pobreza y en las propuestas de cambio. La educación-formación-concienciación sobre el desarrollo completa el ciclo información-comprensión-acción, puesto que la comprensión de las desigualdades es el primer paso para concienciar y promover actitudes de cambio en los colectivos destinatarios de los procesos socioeducativos, con independencia del ámbito de actuación en el que acontezca.

Investigación para el desarrollo. Es una estrategia de acción clave en un modelo transformador de cooperación. Su objetivo es analizar en profundidad la problemática del desarrollo, y fundamentar las distintas reivindicaciones para promover el desarrollo humano. Las prácticas de sensibilización, formación, educación, concienciación, incidencia política y movilización social deben basar sus contenidos en base a una investigación y diagnóstico de las desigualdades estructurales. Su metodología de trabajo se basa en las técnicas de investigación social, con especial énfasis en aquellas que promueven la investigación-acción. Cabe señalar que la investigación en el campo del desarrollo ha de ser necesariamente interdisciplinar, puesto que requiere la participación de diversas profesiones que permitan un análisis más completo y consistente de los problemas. Además, se ha de buscar que la población implicada se apropie de los resultados de este proceso para asegurar un correlato social que incida en la denuncia y la demanda.

Incidencia política y movilización social. La incidencia política y la movilización social están íntimamente ligadas a las dimensiones anteriores. La incidencia política pretende influir en las decisiones políticas adoptadas por grupos objetivo claramente definidos, cuyas decisiones pueden afectar las estructuras sociales, económicas y/o políticas en esferas que van desde lo local a lo global. Mediante las acciones de incidencia política se plantean propuestas alternativas orientadas a la consecución del desarrollo humano y sostenible. El diseño de estas propuestas requiere necesariamente de un trabajo previo de investigación que las fundamente, y del trabajo coordinado con las poblaciones excluidas. La incidencia política suele ir acompañada de acciones de movilización social, donde se visibiliza la opinión pública de colectivos involucrados con el fin de que los agentes decisores estén más receptivos a las propuestas. La incidencia y la movilización han de estar complementadas por un proceso previo de organización y empoderamiento de los colectivos involucrados (dentro del ámbito formal, no formal e informal), que les permita afrontar acciones públicas con autonomía y liderazgos participativos.

I.4. El contexto de la Educación para el Desarrollo en Cataluña

I.4.1. La ED en las ONGD

La Federación Catalana de ONGD (FCONGD) es una plataforma de representación de las ONGD catalanas que trabaja acciones de cooperación internacional y educación para el desarrollo, integrada por 80 organizaciones. Tiene varios espacios de interacción donde las entidades que forman parte pueden intercambiar experiencias, además de fomentar el trabajo en red y de impulsar acciones conjuntas para la incidencia. Estos espacios significativos para el trabajo colectivo tienen el objetivo de fortalecer su interacción. Es el caso de las Comisiones de trabajo de Educación, Género y Políticas de Cooperación.

La existencia de una Comisión de Educación facilita espacios de reflexión y de acción sobre Educación para el Desarrollo entre las entidades federadas y además pretende ser un agente que promueve la ED en Cataluña.

El compromiso político de la FCONGD con la Educación para el Desarrollo se consolidó durante el 2004, cuando se asumió una Vocalía de Educación en su Junta Directiva, y a partir de ese momento se impulsó un trabajo más coordinado en este tema, facilitando la presencia de personal técnico para dar seguimiento y facilitar el trabajo de la Comisión.

La coordinación permanente de la Comisión de ED con su par de la CONGDE (Coordinadora estatal de ONGD) permitió constatar que, a nivel de España y de Europa, existían intereses comunes e iniciativas que estaban impulsando estrategias colectivas sobre la ED. Fue

así que, a nivel estatal, la CONGDE presentó al gobierno español un documento de propuestas con motivo del Plan Director 2005-2008 denominado “Educación para el Desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo”. En él se planteaba la necesidad de superar antiguas prácticas y concepciones de ED, y propone estrategias para convertirla en una herramienta complementaria al trabajo de cooperación internacional que permitiera abordar los retos de la sociedad global.

A partir de la publicación de ese documento, las entidades catalanas integrantes de la Comisión de Educación de la FCONGD iniciaron un proceso de reflexión y debate que les llevó a elaborar una propuesta específica desde Cataluña, incorporando algunas modificaciones y adaptándolo a la realidad catalana, denominada: “La Educación para el Desarrollo: una estrategia imprescindible”.

Desde entonces, esta Comisión ha priorizado la elaboración de propuestas y aportaciones que mejoren cualitativamente el enfoque de Educación para el Desarrollo en los Planes Directores de las entidades públicas de cooperación. Como, por ejemplo, al Plan Director del Ayuntamiento de Barcelona, que ha significado una oportunidad para superar la visión de la ED como actividades aisladas, inconexas y poco enraizadas en el territorio, y establecer una estrategia educativa municipal.

También se ha establecido un nivel de coordinación con la Agencia Catalana de Cooperación para consensuar el compromiso de esta administración de poner en marcha una Estrategia de ED y conformar una Mesa de Concertación de actores. Un factor importante para la colaboración mutua es que la ACCD ha introducido la figura de la técnica de género a nivel institucional, lo que supone una oportunidad para impulsar cambios y propuestas e introducir la perspectiva de género en toda la cooperación catalana y sobre todo en la estrategia de ED.

Además, la presencia de la Comisión de Género de la FCONGD supone un canal permanente de interlocución directa para impulsar acciones de cambio en las políticas de cooperación y en el seno de las entidades. Pretende establecer un marco de interlocución con la Unidad de Género de la ACCD, con el objetivo de incidir en las prioridades estratégicas y líneas de trabajo que se impulsan en los planes anuales y Plan Director de la ACDD en materia de Género. En este sentido, la interacción con la Comisión de Educación es fundamental.

La Comisión de Educación entiende que la ED es una estrategia imprescindible de educación para la ciudadanía, por tanto ha de estar presente en el currículum escolar; así como en la formación del profesorado. Esto supone mantener una acción de interlocución con el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya e iniciar un trabajo conjunto entre ONGD y centros escolares, como la “Red Escuelas comprometidas con el mundo”, que impulsa acciones de sensibilización y reflexión sobre ED y la educación formal.

1.4.2. ED en el contexto actual desde las administraciones públicas

La educación para el desarrollo tiene diferentes y variados ámbitos de aplicación, al mismo tiempo puede partir desde diferentes agentes y estar destinada a diferentes grupos-objetivo. Estas características dan una multiplicidad de agentes en la educación para el desarrollo, por lo cual es necesario asegurar y promover un marco de coherencia entre las políticas, estrategias y acciones de ED de las diferentes administraciones públicas.

A nivel general del Gobierno Autonómico de Cataluña no existe un marco institucional específico responsable de las acciones de Educación para el Desarrollo. La ED aparece relacionada a la Cooperación para el Desarrollo y por lo tanto, depende de la Secretaría de Cooperación exterior y de la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo (ACCD).

La Secretaría de Cooperación Exterior como principal órgano rector tiene las competencias directas en materia de dirección y coordinación de la política de ayuda al desarrollo, y la Agencia Catalana de Cooperación como principal órgano ejecutivo de la cooperación catalana es la institución responsable de velar para el cumplimiento de la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo, en la cual, la educación y la sensibilización para el desarrollo se canalicen como un instrumento de la cooperación.

Uno de los principales ámbitos de aplicación de la ED es la educación formal, desde la educación infantil hasta la universitaria. El Departament d'Educació y en particular, la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, juegan un papel fundamental. Se hace necesario promover la reflexión sobre los contenidos curriculares, con la participación de y en los órganos institucionales de consulta, como el Consell Escolar de Catalunya, y la elaboración de materiales pedagógicos especializados para todos los niveles educativos.

También se evidencia como necesario fomentar la capacitación del profesorado en cuestiones de desarrollo y educación para el desarrollo desde su formación inicial en las universidades, los certificados de aptitud pedagógica (o equivalentes) y la formación continua del profesorado.

Es fundamental para la ED que los organismos gubernamentales responsables de la cooperación internacional y la educación se coordinen y cuenten con personal especializado en este tema.

Son esenciales, para la implementación de una estrategia de ED en el sector educativo formal, medidas específicas dirigidas al profesorado. También es importante coordinar y hacer parte al resto de la comunidad educativa la necesidad de incluir la ED en el sistema educativo. Otros agentes a tener en cuenta son: asociaciones de profesorado, Movimiento de Reno-

vación Pedagógica, estudiantes, asociaciones de madres y padres, sindicatos profesionales, personal administrativo y el sector editorial.

Igual que diferentes departamentos del Gobierno canalizan la cooperación internacional y se coordinan a través de una comisión interdepartamental, pueden realizar también acciones de ED.

El Departamento de Bienestar y Familia y su Secretaría para la Inmigración, Instituto Catalán de las Mujeres y la Secretaría General de la Juventud desarrollan diferentes acciones de ED ya sea en el marco de su acción directa y/o en colaboración con diferentes entidades sin ánimo de lucro. En este sentido, se hace necesario un trabajo coordinado y de acuerdo con las orientaciones de la ED.

Los departamentos de Medio Ambiente, el de Comercio, Turismo y Consumo a través de la Agencia Catalana del Consumo ejercen actividades de información a los consumidores y las consumidoras, por lo cual ha de promoverse que en estas acciones estén incluidos los ejes cognitivos y las dimensiones de la ED, sobre todo en relación al comercio justo y el consumo responsable. También convendría tener en cuenta la importancia del Departamento de Medio Ambiente en la educación medioambiental.

Ayuntamientos

Hay que tener presente la importancia de Catalunya de la cooperación local tanto como fuente de financiamiento (convocatorias específicas de proyectos) como por las actuaciones de ED y sensibilización que puedan impulsar de manera directa y que puedan llegar más fácilmente a la ciudadanía.

Los ayuntamientos tienen un protagonismo fundamental en la ED pues le dedican un porcentaje importante de su presupuesto a esta iniciativa. Y es que ubicar problemas de desarrollo en el ámbito local permite generar una dinámica más próxima de corresponsabilidad e interdependencia en las intervenciones. Existe una mayor implicación y participación ciudadana, además es un espacio propicio para reforzar mecanismos democráticos de participación. Además es un ámbito más próximo a la ciudadanía, en cuanto a las relaciones con las autoridades locales y puede que tengan un mejor poder sociopedagógico.

La mayoría de los ayuntamientos llevan a cabo acciones de cooperación al desarrollo y han creado una regiduría responsable de esta tarea. Y en muchas oportunidades se intenta concentrar a las diferentes ONGD locales en un órgano: los consejos de solidaridad y cooperación, que bajo la función formal de órganos consultivos acaban siendo órganos decisarios.

Las líneas principales de actuación de los gobiernos locales son el financiamiento de pro-

yectos de sensibilización y la colaboración con grupos locales, como por ejemplo, la relación directa con las escuelas.

Es importante destacar el espacio de los hermanamientos que promueven vínculos más estrechos entre diferentes sectores de municipios participantes, como las escuelas, asociaciones culturales y deportivas, etc.

Sus convocatorias de cooperación al desarrollo cada vez más incluye convocatoria para proyectos de sensibilización.

Los ayuntamientos también realizan acciones directas de sensibilización desde la propia estructura municipal, que van asociadas a entidades locales, escuelas, ONGD, grupos de jóvenes, etc.

Otras instituciones del espacio local, fuera de los ayuntamientos, son el Fondo Catalán de Cooperación al Desarrollo y las Diputaciones, básicamente la de Barcelona, incluso también la de Girona subvenciona acciones de sensibilización dentro y fuera de las escuelas.

Es necesario destacar la Mancomunidad de Municipios del Área Metropolitana de Barcelona (MMAMB) que bianualmente tienen una convocatoria para proyectos de sensibilización.

El Ayuntamiento de Barcelona, es el municipio que más financiamiento destina a acciones de sensibilización: Programa Barcelona Solidaria: 75% financiará proyectos de cooperación y ayuda humanitaria y como máximo un 25% se destinará al fomento de la solidaridad y otros objetivos del programa.

El Fondo Catalán de Cooperación

Entre los objetivos del Fondo Catalán de Cooperación está la creación de un clima de opinión favorable a la promoción de un nuevo orden económico internacional y estimular la participación ciudadana mediante campañas informativas adecuadas. En este sentido el Fondo Catalán ha dado prioridad a las campañas de sensibilización y las iniciativas de educación para el desarrollo, educación por la paz y la interculturalidad. Esta tarea se ha realizado desde diversas modalidades:

- Financiamiento de proyectos de sensibilización y educación para el desarrollo promovidos por ONGD y otras entidades sociales catalanas.
- Participación en campañas de sensibilización conjuntamente con otras entidades e instituciones.
- Promoción de campañas propias.

- Oferta a las entidades socias de exposiciones, documentales y otros materiales didácticos para que puedan organizar acciones de sensibilización en sus municipios.
- Dentro de los proyectos que el Fondo da apoyo se incluyen acciones relacionadas con los hermanamientos.

También los Ayuntamientos tienen algunas responsabilidades en la educación formal y no formal y fomentan otras iniciativas de carácter educativo (como los Proyectos Educativos de Ciudad), por lo cual se tendrá que velar por la coherencia de las intervenciones en materia de ED desde estas administraciones.

Las Diputaciones

La Diputación de Barcelona da apoyo a las acciones de sensibilización a través de la Oficina de Cooperación al Desarrollo. La sensibilización que promueve la Diputación en concertación con otras ONGD, mediante una convocatoria anual, tiene como objetivos: a) generar conciencia crítica y opinión sobre las desigualdades Norte-Sur y su causas, a partir de propuestas de diversas de carácter formativo o informativo; b) promover los valores universales de la solidaridad, la cultura de paz, los derechos humanos...; c) promover el compromiso activo para avanzar hacia una sociedad más justa y solidaria.

Hay una modalidad de financiamiento de acciones de sensibilización que la Diputación ofrece a los ayuntamientos de la provincia. Se trata de ofrecer a los municipios una diversidad de acciones de sensibilización de ONGD para fomentar la solidaridad con los países del Tercer Mundo. Estas acciones están parcialmente subvencionadas y se recogen en un catálogo anual.

El 2003 se creó la Rede Barcelona de Municipios Solidarios, para conseguir confluir esfuerzos. Sus actividades y servicios son: la formación (conferencias, jornadas y seminarios), publicaciones, banco de recursos, asesorías para la definición, elaboración y seguimiento de las acciones municipales, etc.

La Diputación de Girona otorga apoyo a acciones de sensibilización a través de la oficina de Acción Social. Esta oficina prioriza la solidaridad en el ámbito de las comarcas gironinas y la cooperación internacional. La Diputación de Girona tiene una convocatoria anual para proyectos de solidaridad que prioriza sensibilización y potenciación de la solidaridad ciudadana con los países pobres o en grave crisis, el diálogo intercultural, el fomento de la tolerancia y la prevención del racismo, la cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos.

La Diputación de Tarragona a través de una convocatoria anual de ayudas otorga apoyo a diferentes proyectos de cooperación internacional y a acciones de sensibilización que se llevan a cabo en las comarcas de Tarragona.

La Diputación de Lleida también a través de una convocatoria bianual apoya acciones destinadas a la educación, la formación y la sensibilización de la ciudadanía en el ámbito de la cooperación al desarrollo y la solidaridad internacional.

De acuerdo con la Ley de Cooperación, la coordinación y la información mutua entre las políticas de cooperación al desarrollo de la Generalitat y de los entes locales se hace a través de la Comisión de Coordinación con los Entes Locales, constituida el 2003. Organismos como el Institut Municipal d'Educació de Barcelona se tendrían que incorporar al proceso de debate y reflexión sobre la ED en este sector.

Elaboración de una estrategia de ED en el Ayuntamiento y en la ACCD

En el Ayuntamiento de Barcelona se ha aprobado el Pla Director de Cooperación Internacional, Solidaridad y Paz (2009-2012) en el que se destacan cinco Objetivos Estratégicos que marcan las grandes líneas de trabajo:

1. Aumentar las capacidades institucionales.
2. Aumentar las capacidades humanas y sociales.
3. Aumentar las capacidades de prevención de conflictos, construcción de la paz y de la defensa de los derechos humanos y laborales.
4. **Aumentar las capacidades en la Educación para el Desarrollo.**
5. Aumentar las capacidades de las y los agentes de cooperación públicos y privados para el desarrollo.

El Objetivo Estratégico N°4 fomenta la ED como un proceso educativo y participativo que favorece la autonomía, el empoderamiento y el compromiso ético, político y corresponsable de los ciudadanos y ciudadanas en la construcción de un mundo más justo y equitativo. El plan parte de la definición de ED que ha enunciado la FCONGD:

"Se entiende por Educación para el Desarrollo todo proceso, que, a través del conocimiento y el análisis crítico de la realidad, genera reflexiones, actitudes y acciones críticas en las personas y las hace sujetos responsables y activos (comprometidos), para construir una sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad (entendida como corresponsabilidad en el desarrollo en que todas las personas estamos implicadas) y con la transformación de las estructuras y las relaciones injustas. Este proceso se puede llevar a cabo en los ámbitos educativos formal, no formal e informal."

Además, en la descripción del plan estratégico se potencian las cuatro denominadas dimensiones de la ED:

- **Sensibilización:** acciones a corto plazo para dar a conocer algunos aspectos de la realidad, denunciar, cuestionar ideas, creencias o valores preconcebidos a través de la información y la identificación afectiva.
- **Formación para el desarrollo:** acciones a medio-largo plazo destinadas a la comprensión de las desigualdades Norte-Sur, sus causas y consecuencias, a partir de una propuesta pedagógica curricular dirigida a un público concreto, y con una visión crítica que busca promover acciones hacia un cambio de actitudes.
- **Investigación para el desarrollo:** análisis en profundidad de la problemática de desarrollo y del fundamento de propuestas de cambio hacia un desarrollo humano.
- **Movilización ciudadana e incidencia pública y política:** acciones encaminadas a la transformación de políticas municipales, nacionales o internacionales, hacia un mundo más justo.

También incluye áreas de trabajo y actuaciones específicas orientadas a fomentar, a través de la ED, la sensibilización de la ciudadanía sobre las relaciones Norte-Sur, las causas de la pobreza y la exclusión de Sur; la educación para la paz, la coeducación o la educación para la igualdad de género, la solidaridad y el desarrollo, el comercio justo y el consumo responsable, el conocimiento y respeto de los derechos humanos, como también el soporte a campañas específicas y el fomento del tejido solidario, para aumentar su compromiso hacia estas temáticas.

Se pretende incrementar las capacidades de los actores de la cooperación para el desarrollo, el aumento de conocimientos de la ciudadanía de las problemáticas que se plantean, la diversidad y la capacidad de coordinación y complementariedad de los diversos agentes, la sinergia entre el sector público y privado, y también el soporte a pequeñas iniciativas ciudadanas de solidaridad en el ámbito de entidades/instituciones de características similares que refuercen las relaciones Norte-Sur.

En el **Pla Director de Cooperació al Desenvolupament (2007-2010)** de la Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament (ACCD), se señalan tres líneas estratégicas de actuación:

1. Línea estratégica de desarrollo.
 2. Línea estratégica de acción humanitaria.
 3. **Línea estratégica de educación y capacidades.**
- C.I Objetivo estratégico de educación y sensibilización.**

En la tercera línea estratégica se remarca que la Ley de Cooperación al Desarrollo establece, en el Art.4, que la actividad de la Administración de la Generalitat y de los entes locales en materia de cooperación y solidaridad internacional, se ha de orientar tanto al desarrollo humano como a la educación y al compromiso cívico de la ciudadanía de Cataluña en este ámbito.

Estas dos finalidades están íntimamente relacionadas. Existe un vínculo claro entre el desarrollo, objetivo estructural, y la cooperación para el desarrollo, ayuda coyuntural, facilitador de la tarea a más largo plazo. Así, la consecución del desarrollo humano sostenible de las personas, la erradicación de la pobreza y el soporte para la adquisición de capacidades exige, en paralelo, la educación y la concienciación de la ciudadanía de los países del norte en relación con los retos de desarrollo y las relaciones norte-sur en un mundo cada vez más globalizado.

Los retos del desarrollo implican cambios de estructuras, del sistema internacional, algo imposible sin la empatía y la complicidad de la ciudadanía catalana.

Por eso se mantiene que a una concepción radical de desarrollo, centrado en la ampliación de las opciones y de las capacidades de las personas y de las comunidades, le corresponde una concepción también radical, transformadora y orientada a la búsqueda de la cualidad de la cooperación para el desarrollo.

Dicho de otra manera, las dos líneas estratégicas orientadas a la actuación en el sur (desarrollo y ayuda humanitaria) necesitan ser complementadas y multiplicadas por una tercera, el núcleo de la cual es la sensibilización, la formación y la educación y la mejora del conocimiento de la ciudadanía catalana.

Además para que la ayuda sea eficaz, es decir, contribuya de manera positiva a la tarea de desarrollo, ha de combinar los recursos suficientes con la cualidad y la coherencia de las actuaciones de los distintos actores.

Por eso, siguiendo las recomendaciones internacionales, se ha optado por continuar y reforzar el proceso iniciado por el anterior Plan Director de mejora de las capacidades de los agentes catalanes públicos y privados de la cooperación catalana para el desarrollo.

En coherencia con lo anterior, se establecen dos objetivos estratégicos, dedicados respectivamente a la ED y la sensibilización y a la mejora de las capacidades.

Alrededor de dos terceras partes de los recursos asignados a esta línea estratégica van encaminados a financiar actuaciones de educación y sensibilización. Eso corresponde a la voluntad, expresada en este Plan Director, de impulsar de manera decidida la ED en Cataluña.

Una vez descrita la línea de actuación, el objetivo estratégico **C.I** permite concretar como se lleva a cabo la intervención:

Fomentar el conocimiento y el compromiso cívico de la ciudadanía de Cataluña con el desarrollo humano sostenible y la cooperación para el desarrollo, incrementando el alcance, la calidad y la coherencia de las acciones de educación y sensibilización.

1.4.3. La Educación para el Desarrollo en la Ley de Educación:

Uno de los agentes clave de la educación para el desarrollo son los centros de educación formal, porque son el espacio donde se socializa a las generaciones jóvenes, donde no sólo se les da una formación integral, sino donde se construye ciudadanía. Y precisamente, la CONGD desde esta visión ha señalado que la Educación para el Desarrollo debería de constituir una corriente educativa que desde la educación formal impulse la “ciudadanía Global”, planteándose cómo crear una ciudadanía activa, competente, corresponsables, preocupada por los temas colectivos y que reclame su protagonismo en el desarrollo de los procesos sociales y políticos. Una corriente que “ha de integrar ejes temáticos diferentes (desarrollo, paz, medio ambiente, interculturalidad, género, derechos humanos, etc.).

Afirma además que la Educación para el Desarrollo sólo será posible si se construye desde y con la base, con especial implicación del profesorado, por tanto con la creación de equipos docentes para la investigación, experimentación y evaluación de los proyectos de ED. Se considera fundamental la coordinación entre ONGD y Consejerías de Educación para trabajar los currículums educativos en todos los niveles, elaboración de materiales didácticos y la formación de las y los agentes educativos, todo ello impulsado por el trabajo en red y la participación plural.

Frente a la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN (LOE), que incorpora por primera vez la asignatura de educación para la ciudadanía (EPC), los movimientos de renovación pedagógica, ONGD y sindicatos progresistas lamentaron que se perdiera el planteamiento de transversalidad de la educación para el desarrollo y se limitara sólo a una asignatura. Y es que la educación para la ciudadanía, la educación para el desarrollo son necesarias en el tiempo educativo. No puede ser tratada únicamente tan solo por un profesor o profesora “responsable” de esta asignatura y menos aún, restringirse a una o dos horas semanales. La LOE no toma en cuenta el planteamiento transversal y global de los valores democráticos y ciudadanos en el proceso educativo.

Ante estas limitaciones, las ONGD han venido haciendo diversas propuestas, como por ejemplo, incrementar el tiempo escolar no sólo para la nueva asignatura, sino para favorecer

el desarrollo real de proyectos transversales democráticos y participativos en el centro, así como los espacios de tutorías, asambleas del alumnado de madres y padres.

La asignatura ha de estar directamente relacionada con el Proyecto Educativo de cada centro, quedando vinculada no a la titulación o especialidad del profesorado, sino a la idoneidad para llevar a cabo satisfactoriamente el proyecto que se pretende desarrollar. Ello implica unos planes de formación permanente del profesorado en Educación para la Ciudadanía/ Educación para el Desarrollo, abiertos a todo el profesorado sin limitaciones de especialidad. A nivel de producción de materiales curriculares, éstos han de surgir de respuestas elaboradas, compartidas, experimentadas y evaluadas en red. Si se superan estas limitaciones la nueva asignatura podría suponer una oportunidad para relanzar proyectos de vida democráticos y participativos en los centros, así como para afrontar las contradicciones que genera. R

	Artículos de la LOE donde se hace referencia directa a la educación para la ciudadanía:	
	En su artículo preliminar señala entre sus principios:	
	<p>b) "La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad".</p> <p>c) "La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación".</p> <p>d) "La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida".</p> <p>e) "La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad".</p>	
	En el artículo 2, entre sus fines:	
	<p>b) "La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad".</p> <p>c) "La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos".</p> <p>k) "La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento".</p>	

	<p>En el artículo 5, aprendizaje a lo largo de la vida:</p> <p>I. "Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional".</p>	
	<p>Artículo 17. Objetivos de la educación primaria:</p> <p>La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:</p> <p>a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.</p>	
	<p>Artículo 23. Objetivos de la educación secundaria</p> <p>La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:</p> <p>a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</p>	
	<p>Artículo 24. Organización de los cursos primero, segundo y tercero:</p> <p>3. En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.</p>	
	<p>Artículo 25. Organización del cuarto curso:</p> <p>1. Todos los alumnos deberán cursar en el cuarto curso la materia Educación ético-cívica.</p> <p>4. En la materia de educación ético-cívica se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.</p>	
	<p>Artículo 33. Objetivos del bachillerato:</p> <p>El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:</p> <p>a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.</p>	
	<p>Artículo 34. Organización:</p> <p>6. Las materias comunes del bachillerato serán las siguientes: Filosofía y ciudadanía.</p>	

La Ley de Educación de Catalunya

La Ley de Educación de Catalunya (LEC), aprobada el 1 de julio de 2009 por el Parlamento de Catalunya y que ha entrado en vigor el 17 de julio, señala entre sus principios rectores la transmisión y consolidación de los valores propios de una sociedad democrática: a libertad personal, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto y la igualdad. Además el fomento de la paz y el respeto de los derechos humanos. La universalidad y la equidad como garantía de igualdad de oportunidades y la integración de todos los colectivos. También señala la coeducación y el fomento de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres como uno de sus compromisos fundamentales y el favorecer la educación más allá de la escuela y la capacitación para ejercer activamente la ciudadanía.

Sin embargo, la LEC ha generado mucho debate entre el sector del profesorado porque apuesta por la autonomía de los centros y refuerza el papel de las direcciones de los centros públicos. Esta reforma, como señalan muchos sindicatos del sector educativo, reconfigura un modelo de escuela desde la privatización de la enseñanza pública, prioriza la oferta educativa del sector privado y confiere a la enseñanza pública un carácter subsidiario. Además, existe la preocupación que podría darse un carácter empresarial a los centros y un modelo gerencial, jerarquizado y opuesto a la gestión democrática, reduciendo el papel de los espacios de participación y de gobierno del profesorado y de las familias (claustros y consejos escolares). A pesar de que este debate, no ha puesto énfasis en la educación para la ciudadanía, hemos de decir que toda escuela que se preste a desarrollar una educación de calidad, ha de tener un carácter participativo y plural. Participar es un valor que se ha de consolidar desde la infancia hasta la juventud, pues la participación configura una manera de hacer las cosas, que le da a la ciudadanía el derecho de intervenir en los quehaceres colectivos.

1.4.4. A escala Europea:

La ED ha estado definida por la Confederación de Organizaciones No Gubernamentales Europeas para la Asistencia y el Desarrollo (CONCORD) como un proceso de aprendizaje activo, basado en los valores de la solidaridad, equidad, inclusión y cooperación, que permiten a las personas ir más allá del conocimiento básico sobre las prioridades internacionales del desarrollo y del desarrollo humano sostenible, mediante la comprensión de las causas y los efectos de las cuestiones globales.

A escala europea, en los últimos años se ha avanzado mucho en el reconocimiento de la ED y ya se dispone de diversos documentos de recomendaciones y de declaraciones acordadas en las diversas conferencias celebradas en relación con este tema. Además, la Unión Europea está trabajando en la elaboración de una estrategia de Educación para el Desarrollo y Sensibilización en Europa, que sin lugar a dudas será un elemento de referencia para Cataluña.

El nuevo ciclo de planificación que este plan inicia representa una oportunidad para redefinir y reorientar la ED en Cataluña en su conjunto y en cada uno de los ámbitos de intervención (educación formal, no formal e informal, incluida la sensibilización), y abordar los problemas de fondo que están en la base de las disfunciones que ha habido hasta ahora, con el objetivo de mejorar el alcance, la calidad, el impacto y la coherencia.

Eso significa incidir en la concertación y la coordinación, en la planificación a largo plazo, la formación y la capacitación, la disponibilidad y la cualidad de los recursos y la investigación, el desarrollo conceptual y metodológico y la evaluación.

Además, se pretende incorporar en la educación para el desarrollo algunas dimensiones como: las relaciones norte-sur; la visión específica y crítica del sur; la equidad mujeres-hombres; el fomento de la interculturalidad, y la sostenibilidad ambiental, así como otras temáticas específicas que se priorizan anualmente.

Cataluña dispone de una importante tradición de trabajo en educación en valores, y en concreto en Educación para el Desarrollo, fruto de la riqueza y del compromiso solidario de su tejido asociativo y de la experiencia y trabajo de la comunidad educativa catalana, un capital de gran valor para la tarea futura.

Este reconocimiento no impide señalar algunas disfunciones: una tendencia a la dispersión en las conceptualizaciones y las actuaciones de los diferentes actores; no se toma en cuenta la perspectiva de género como estrategia para potenciar las acciones de ED, además, existe poca coordinación en todos los ámbitos, y, sobretodo, una falta generalizada de seguimiento de la opinión pública y de evaluación del impacto de las actuaciones hechas, elementos que han redundado en una disminución de la capacidad de incidencia en la población y el territorio.

2. Perspectiva de género: estrategia política de transformación social

Las reflexiones teóricas e históricas en relación al feminismo que presentamos a continuación son necesarias e imprescindibles para entender el potencial transformador, político, ético y social que significa la incorporación de la perspectiva de género en todo proceso de desarrollo, más aun, en una estrategia transformadora como es la Educación para el Desarrollo. Es parte del ejercicio de promover una conciencia crítica para la acción y la construcción de una ciudadanía global, de clarificar ideas, conceptos, opiniones y discursos para la reflexión teórica y la acción política, como paso previo fundamental, a utilizar herramientas y cuestiones técnicas que mejoren el impacto de nuestras intervenciones

como agentes de desarrollo, es decir, que nos movilice a la práctica y al compromiso desde la coherencia y la corresponsabilidad.

2.1. El movimiento feminista y la redefinición de la realidad

Conocer, reconocer y revalorar el accionar y el aporte del movimiento feminista, desde su **pensamiento** para construir los discursos, la palabra y los contenidos; desde su **análisis** para visibilizar las desigualdades y desde su **práctica política y de denuncia** para incidir en el cambio social es importante y significativo si deseamos comprender la dimensión real de la teoría de género y la incorporación de su perspectiva en los procesos de desarrollo.

El pensamiento, análisis y práctica política feministas son un valioso aporte del movimiento de mujeres que, a lo largo de la historia, fue reflexionando, accionando y denunciando para erradicar su opresión, discriminación y sujeción. Este movimiento, denominado feminista, forjó una tradición intelectual que construyó y construye teoría, y se forjó como movimiento social al hacer práctica política. El feminismo se ha configurando desde la toma de conciencia de las mujeres sobre existencia del Patriarcado, generador de las desigualdades que las excluyen, de la inequidad que limita su acceso y control a los recursos y beneficios del desarrollo, de su nula presencia en los espacios de poder y toma de decisión, de ser el colectivo olvidado en la participación ciudadana, de la división sexual del trabajo, de la sujeción y pérdida de autonomía para decidir sobre sus propios cuerpos, de la discriminación y la subordinación que las invisibiliza y coloca al poder masculino como único marco referencial del orden establecido.

La dimensión intelectual y la práctica política del feminismo tienen tres siglos de historia. Antes de su nacimiento, durante el Renacimiento (y también en épocas anteriores), las mujeres denunciaron la situación de exclusión que las limitaba y oprimía, pero sus demandas aun no eran feministas pues no cuestionaban el origen de esa subordinación sólo visibilizaban su sujeción. Durante este periodo se ensalzó el “ideal de hombre renacentista” invisibilizando a las mujeres. En este contexto surge el debate sobre la naturaleza y deberes de los sexos, promovido por la escritora Christine de Pizan. Ella inicia la “Querelle des Femmes”, movimiento de defensa de la mujer llevado a cabo por diversas intelectuales del momento. En su obra “La ciudad de las damas” (1405) sembró un precedente en las reivindicaciones de las mujeres, pues reflexionó sobre cuáles eran las razones que llevaban a tantos hombres, clérigos y laicos a desvalorizarlas.

Años más tarde, el filósofo Poulain de la Barre (1671), siendo joven cura, publicó su obra “La igualdad de los sexos”, cuyas ideas antecedieron el discurso de la Ilustración. Él critica

el arraigo de los prejuicios y propugna el acceso al saber de las mujeres como solución a la desigualdad y como parte del camino hacia el progreso. Pretendía desmontar, racionalmente, los argumentos de los partidarios de la inferioridad de las mujeres. Su frase célebre fue “la mente no tiene sexo”. Imprimió así una de las principales reivindicaciones del feminismo: el derecho a la educación.

Posteriormente, llegó La Ilustración. Dos revoluciones políticas derribaron el absolutismo e iniciaron una primitiva democracia, mientras la revolución industrial, transformó los métodos tradicionales de producción en formas de producción masiva. El 4 de julio de 1776, Thomas Jefferson redacta la Declaración de Independencia de los Estados Unidos, la primera formulación de los derechos del hombre: vida, libertad y búsqueda de la felicidad. En Francia, el 28 de agosto de 1789, se proclama la Declaración de los Derechos del Hombre: reconocimiento de la propiedad como inviolable y sagrada; derecho de resistencia a la opresión; seguridad e igualdad jurídica y libertad personal garantizada.

En ambos casos, al referirse a “hombre” no querían decir ser humano o persona, se referían exclusivamente a los hombres. Ninguna de esas reivindicaciones y derechos fueron reconocidos para las mujeres. Incluso, Rousseau, teórico de la Ilustración, defendió que la exclusión de las mujeres era deseable y construyó un modelo de familia moderna y el ideal de feminidad basados en la sujeción de las mujeres. De esta manera, los impulsores de la Ilustración no encontraron contradicción alguna en asumir la igualdad universal y dejar sin derechos civiles y políticos a todas las mujeres.

El siglo XVIII, de la Ilustración y la Revolución Francesa, dio luz al feminismo. La inglesa Mary Wollstonecraft (1790) escribía “Vindicación de los derechos de la mujer”, considerada la obra fundacional del feminismo, donde sostiene que las mujeres no son por naturaleza inferiores al hombre, sino que es debido a que no han tenido acceso a la educación apropiada. Reivindica que hombres y mujeres deben ser tratados como seres racionales e imagina un orden social basado en la razón. Al año siguiente, Olimpia de Gouges en su obra “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana”, reivindica la igualdad entre el hombre y la mujer en todos los aspectos de la vida pública y privada, incluyendo la igualdad en el derecho a voto, en el acceso al trabajo público, a hablar en público de temas políticos, a acceder a la vida política, a poseer y controlar propiedades, a formar parte del ejército; incluso a la igualdad fiscal así como el derecho a la educación y a la igualdad de poder en el ámbito familiar y eclesiástico.

Así como estas dos pensadoras, que cuestionaron el orden establecido, la mujeres del siglo XVIII no fueron espectadoras pasivas, el feminismo nació siendo teoría y práctica, afirmando la igualdad entre hombres y mujeres, criticando la supremacía masculina, identificando los mecanismos sociales y culturales que influían en la construcción de la subordinación femenina y

elaborando estrategias para conseguir la emancipación de las mujeres. Ante esta realidad el poder masculino de la Ilustración reaccionó con absoluto rechazo a sus demandas: erradicaron los clubes femeninos, les prohibieron reunirse en la calle y muchas fueron guillotinadas, como Olimpia de Gouges (noviembre de 1793), otras fueron encarceladas y/o llevadas al exilio. Quince años más tarde, el Código de Napoleón, imitado después en toda Europa, convierte el matrimonio en un contrato desigual, exige la obediencia de la mujer al marido. Considera a las hijas y la madre propiedad de los maridos, padres e hijos, sin derecho a administrar su propiedad, fijar o abandonar su domicilio, ejercer la patria potestad, mantener una profesión o emplearse sin permiso, rechazar a sus padres o maridos violentos. La obediencia, el respeto, la abnegación y el sacrificio fueron virtudes obligadas. Todas carecían de lo que la ciudadanía aseguraba, la libertad y autonomía.

Las mujeres entraron al siglo XIX limitadas y sojuzgadas, pero con una experiencia de acción política acumulada que les permitió iniciar su lucha para alcanzar sus derechos: conseguir el voto y la entrada a las instituciones educativas fueron los objetivos del Sufragismo.

El sufragismo continuó la lucha que las mujeres del siglo XVIII iniciaron. Surge en el siglo XIX en Estados Unidos, como reacción de las mujeres contra la esclavitud. Este accionar les aportó experiencia en la lucha civil, en el uso de la palabra, en los asuntos políticos y sociales, y, por otro lado, les fue útil para evidenciar que la opresión de los esclavos y esclavas era similar a su propia opresión.

En esa época, Estados Unidos estaba inmerso en la reforma protestante, iniciada por Lutero en la Europa del siglo XVI. Defendía la libertad de cada creyente para interpretar la Biblia personalmente y afirmaba que lo importante era la conciencia de cada individuo. Desde esta perspectiva, se permitió la presencia de las mujeres en las tareas de la Iglesia: Para hablar públicamente en la oración ante toda la congregación. Favorecieron la educación de las mujeres y crearon colegios universitarios femeninos. Así, el analfabetismo femenino en Estados Unidos fue mucho menor que en Europa, desarrollándose una clase media educada de mujeres que impulsaron el feminismo norteamericano del siglo XIX.

En 1840, en Londres, durante la realización del Congreso Antiesclavista Mundial, ocurrió un hecho que puede parecer anecdótico, pero que tuvo gran relevancia en la decisión que tomaron las mujeres para iniciar la lucha por la reivindicación de sus propios derechos: cuatro mujeres antiesclavistas, entre ellas Elizabeth Cady Stanton y Lucrecia Mott, dos reconocidas intelectuales, asistieron como integrantes de la comitiva norteamericana a este encuentro, pero no fueron recibidas de buen agrado, se las limitó en su participación obligándolas a seguir las sesiones tras unas cortinas. Este hecho indignante y humillante no las debilitó, todo lo contrario, las animó a centrar su activismo en la defensa de los derechos de las mujeres.

En 1848, Elizabeth Cady Stanton promovió la elaboración de la Declaración de Seneca Falls o Declaración de Sentimientos, texto fundacional del sufragismo norteamericano, en el marco de la llamada Convención sobre los derechos de la mujer, organizada para analizar su condición social, civil y religiosa. Fue el primer foro público y colectivo de mujeres. Allí se elaboró la Declaración de Sentimientos como agenda reivindicativa, tomando como modelo la Declaración de Independencia de los Estados Unidos, marcando así un hito en el feminismo internacional y reconocido como uno de los primeros programas políticos feministas.

La Declaración cuestionaba las restricciones políticas: no poder votar, ni presentarse a elecciones, ni ocupar cargos públicos, ni afiliarse a organizaciones políticas o asistir a reuniones políticas. También las restricciones económicas: la prohibición de tener propiedades, puesto que los bienes eran transferidos al marido; la prohibición de dedicarse al comercio, tener negocios propios o abrir cuentas corrientes. Es decir, se expresaba de forma contundente en contra de la negación de los derechos civiles y jurídicos para las mujeres. Las mujeres reclamaban derechos para sí mismas y se convertían en sujetos de la acción política.

A partir de entonces, las mujeres de Estados Unidos iniciaron la lucha de forma organizada a favor de sus derechos. Pero, como en la Revolución Francesa, las sufragistas se tropezaron con muchas incoherencias, a pesar de todo su trabajo para abolir la esclavitud. En 1866, cuando por fin se concedió el voto a los esclavos, se negó explícitamente el voto a las mujeres. Ante esta situación, el movimiento antiesclavista no quiso apoyar este derecho para las mujeres, temeroso de perder el privilegio conseguido. Elizabeth Stanton y Susan B. Anthony concluyeron que la lucha por los derechos de las mujeres dependía sólo de las mujeres y en 1868 fundaron la Asociación Nacional pro Sufragio de la Mujer.

Los avances fueron lentos y con la llegada del siglo XX las acciones se radicalizaron, organizaron movilizaciones grandiosas en Nueva York y Washington. Fue una lucha incansable hasta conseguir en 1918 que el presidente Wilson anunciara su apoyo al sufragismo. Para 1920 el voto femenino fue posible en Estados Unidos. Las sufragistas inglesas también realizaron acciones de activismo y protestas que rompieron los esquemas de la época, logrando en 1917 que se aprobara el sufragio femenino a partir de la edad de 30 años, y tuvieron que esperar 10 años más para que se les concediera este derecho en condiciones de igualdad con los hombres, a partir de los 21 años. Y como una ola esta reivindicación se fue extendiendo por toda Europa y el resto del mundo.

En Inglaterra fueron John Stuart Mill y Harriet Taylor quienes cimentaron las bases de la teoría política en la que se fundamentó y se movilizó el sufragismo. El feminismo reconoce y valora a John Stuart Mill por su libro “La Sujeción de la Mujer” (1869), también por su trabajo comprometido con la lucha de las sufragistas en la Cámara de los Comunes del

Parlamento Inglés y además por su relación en igualdad con Harriet Taylor, con quien se llegó a casar, evidenciando su rechazo a cómo estaba establecido el matrimonio. De esta unión quedó escrita la obra “Los ensayos sobre el matrimonio y el divorcio” (1832), donde Harriet y John indagan una nueva manera de entender y vivir las relaciones de pareja que no supongan la esclavitud de las mujeres, sino un contrato entre iguales. Harriet, siguiendo las líneas trazadas por la Convención de Séneca Falls, establece tres fundamentos para lograr la igualdad real entre sexos: educación no discriminatoria, participación en la esfera pública e igualdad ante la ley. Mill en su obra “La Sujeción de la Mujer”, no sólo apeló con ideas racionales sino con emoción a que los prejuicios son difícilmente desmontables desde la lógica. Señala que el caso de las mujeres es diferente al de cualquier otra clase sometida, lo que hace muy difícil una rebelión colectiva de éstas contra los hombres. La peculiaridad, según Mill, consiste en que sus amos no quieren sólo sus servicios o su obediencia, quieren además sus sentimientos, “no una esclava forzada, sino voluntaria”. Para lograr este objetivo han encamulado toda la fuerza de la educación a esclavizar su espíritu.

Durante el siglo XIX, con la finalidad de silenciar las demandas de libertad de las mujeres, en palabras de Amelia Valcárcel, se construyó “el monumental edificio de la misoginia romántica”. Para erigirlo, algunos pensadores teorizaron sobre porqué las mujeres debían estar excluidas, y a lo afirmado por Rousseau se sumaron las teorías de Hegel, Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche... que, además, influyeron en todos los campos del saber que, paradójicamente, estaban comenzando una nueva época bajo la guía de la “razón”.

Tanto se empeñaron en construir sus teorías y en sus deseos de princesas (domésticas, débiles, obedientes, pasivas y mujeres-madre) que, cuando las obreras comenzaron a reivindicar sus derechos no se supo bien qué hacer con ellas, pues como trabajadoras, significaban un problema, puesto que compatibilizaban la feminidad y el trabajo asalariado y participaban tanto en la reproducción (ámbito privado) como en la producción industrial (ámbito público). Surgen entonces, las siguientes cuestiones: ¿Podía ser compatible el trabajo asalariado con las mujeres? ¿Había que poner límites? ¿Qué tipo de trabajador era una mujer? ¿Debía tener el mismo salario que un hombre? A todas estas preguntas tendrían que dar respuesta tanto misóginos, como legisladores, como feministas. Una de las primeras en responder fue Flora Tristán: “Todas las desgracias del mundo provienen del olvido y el desprecio que hasta hoy se ha hecho de los derechos naturales e imprescriptibles del ser mujer”. Así de enfática era esta mujer autodidacta de orígenes peruanos. Fue la precursora de las feministas socialistas.

En su obra “La Unión Obrera” (1843), Flora escribe en masculino y femenino, habla de obreros y obreras y en un capítulo asegura que si no se apuesta por la educación de las mujeres es porque económicamente esto es muy rentable para la sociedad. Denuncia el incipiente capitalismo, asegurando que era peor que el sistema esclavista, por infrahumano.

A mediados del siglo XIX, se impuso en el movimiento obrero el socialismo de inspiración marxista. Con el Socialismo se inaugura una nueva corriente de pensamiento dentro del Feminismo, y es que la atracción inicial entre Marxismo y Feminismo fue mutua. Ambas son teorías críticas que analizan la realidad con indignación y todo lo que tocan lo politizan y lo cuestionan.

El Feminismo establece relación con el Marxismo porque es la primera teoría crítica de la historia que contempla las relaciones humanas en clave de dominación y subordinación, lo mismo que el Feminismo, pero con una diferencia: el Marxismo no tiene ninguna capacidad explicativa para analizar el Patriarcado como sistema de dominación (la dominación de los hombres sobre las mujeres). De ahí que se sientan próximos y, al mismo tiempo, polemiquen constantemente.

Para el Marxismo la opresión de la mujer es una explotación económica. Para Marx la emancipación de las mujeres es un apéndice de la emancipación del proletariado. Mientras Engels en su obra "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado", señala que el origen de la sujeción de las mujeres no estaría en causas biológicas, la capacidad de reproductora o la constitución física, sino en factores sociales. Bebel también se sumó a este análisis en favor de la igualdad de derechos y el sufragio femenino, aunque no dio el paso definitivo sobre la libertad de las mujeres. Aseguraba que en la futura sociedad socialista las mujeres realizarían las tareas adaptadas a sus capacidades, pero insistía mucho en que serían distintas a las de los hombres, porque las mujeres estaban adaptadas por naturaleza a la maternidad y eran impulsivas, emocional y físicamente, por tanto, no eran aptas para el trabajo manual pesado que destruía su feminidad.

Quien puso las bases para un movimiento socialista femenino fue la alemana Clara Zetkin (1854-1933). Para ella los problemas de la proletaria no tenían nada que ver con sus maridos, ni con los hombres de su misma clase social, los obreros; sino con el sistema capitalista y la explotación económica. De otro lado, apoya las reivindicaciones de las feministas, especialmente el derecho al voto. Además, evidencia que la aportación fundamental que hace el Marxismo a las mujeres es defender que éstas deben entrar en el sistema de producción. Zetkin tuvo problemas incluso dentro de su propio partido. Quedaba claro que la "cuestión de la mujer" era más compleja que lo que los marxistas clásicos habían señalado. Sólo diciendo que la mujer estaba oprimida y que la causa de esa opresión era el sistema capitalista, como hacían Marx y Engels, ni se solucionaba nada, ni se llegaba al centro del problema, y además, las socialistas tenían dudas de fidelidad partidaria y los intereses específicos de las mujeres. En ciertos momentos, incluso, las mujeres socialistas no se atrevían a insistir demasiado en sus objetivos feministas por temor a perjudicar la causa socialista. Las mujeres siguen siendo "la causa aplazada".

Fue Alejandra Kollontai quien dio el primer paso. Hizo suya la idea de Marx de que para construir un mundo mejor, además de cambiar la economía, tenía que surgir “el hombre nuevo”. Ella defendió el amor libre, igual salario para las mujeres, la legalización del aborto, la socialización del trabajo doméstico y del cuidado de la niñez pero, sobre todo, señaló la necesidad de cambiar la vida íntima y sexual de las mujeres. Para ella era necesaria “la mujer nueva” que, además de independiente económicamente, también tenía que serlo psicológica y sentimentalmente. Definió qué tipo de revolución necesitaban las mujeres. Con estas ideas, afrontó muchas resistencias de sus compañeros hombres, que negaban la necesidad de la lucha específica de las mujeres.

Otra de las destacadas fue la anarquista Emma Goldman. Y aunque el anarquismo no fue un movimiento que teorizara sobre los derechos de las mujeres, muchas como Goldman trabajaron y defendieron la igualdad. Consideraban que la libertad era el principio de todo y que las relaciones entre los sexos tenían que ser absolutamente libres. Goldman sostenía que el cambio vendría de la revolución que surgiera de las propias mujeres, no tanto de la conquista del poder como de la liberación del peso de los prejuicios, las tradiciones y las costumbres. Su análisis sobre la condición oprimida de las mujeres se centraba en el problema sexual. Para ella éste era el arma más importante que la sociedad esgrimía contra la mujer.

Durante el periodo entre la primera y la segunda guerra mundial, conseguidos el derecho al voto y la educación, muchas mujeres dejaron la militancia. Las feministas no pudieron competir con los partidos políticos en un sistema tan institucionalizado. Con el triunfo del Bolchevismo en la Revolución Rusa y Europa Central, el miedo rojo se extendió entre las clases medias de muchos países y las feministas fueron afectadas y acusadas de ser subversivas, se las culpabilizó del descenso de la natalidad en los primeros años del siglo XX, y de destruir los cimientos de la nación y la familia. Así, durante décadas el Feminismo entró en un estado de letargo.

Fue Simone de Beauvoir en 1949, a través de su obra “El Segundo Sexo”, quien impulsó nuevamente la base teórica feminista para una nueva etapa. Su obra la hizo feminista a ella misma, pues ni se asumía feminista, ni albergaba ninguna intención política ni reivindicativa cuando escribió su obra. “El Segundo Sexo” es un hito en la historia de la teoría feminista. Es el estudio más completo de cuantos se han escrito sobre la condición de la mujer. No es una obra militante, ni de consignas, sino un trabajo analítico, explicativo y sin pausas. Analiza buena parte de los temas que el Feminismo trabajará desde entonces hasta la actualidad. Expone la teoría de que la mujer siempre ha sido considerada “la otra” con relación al hombre sin que ello suponga una reciprocidad, porque “el hombre en ningún caso es el otro”. Todo lo contrario, “es el centro del mundo, es la medida y la autoridad”. Posterior-

mente, el feminismo a esta idea le llamó el androcentrismo (el hombre como medida de todas las cosas). Explica cuál es la posición de la mujer en un mundo masculino, donde son los hombres los detentores del poder y los creadores de la cultura, donde las libertades de las mujeres no tienen oportunidad. Desarrolla el concepto de heterodesignación ya que considera que las mujeres comparten una situación común: los hombres les imponen que no asuman su existencia como sujetos, sino que se identifiquen con la proyección que en ellas hacen de sus deseos. Inaugura una forma de trabajar que será característica del Feminismo, el carácter interdisciplinar del mismo, pues estudia las ciencias naturales y humanas: biología, psicología, materialismo histórico, y luego hace un recorrido por la historia de occidente y por los mitos de la cultura. Concluye que no hay nada biológico ni natural que explique la subordinación de la mujer; lo que sucede es que la cultura, desde la edad de bronce, dio más valor a quien arriesgaba la vida, que es lo que hacían los hombres en las guerras y conquistas de nuevos territorios, que a quienes la daban, que es lo que hacían las mujeres en su poder de concebir. Ella acuña la frase, “no se nace mujer, se llega a serlo”, porque para Simone se trata de saber lo que la humanidad ha hecho con la hembra humana. Esta es la base sobre la cual el Feminismo construirá la Teoría de Género. La filósofa insiste en separar la naturaleza de la cultura y profundiza en la idea de que el género es una construcción social, aunque ella aun no utiliza la palabra género. Se convierte en un análisis muy leído y estudiado por la nueva generación feminista para hacer práctica política.

Tras la segunda guerra mundial reinó la domesticidad obligatoria en Estados Unidos. Los soldados, tras la dura guerra, quisieron hacer realidad aquello con lo que soñaban durante las sangrientas batallas: casas grandes con mujeres amorosas, pendientes de sus deseos y con muchos hijos, que tanto necesitaban todos los países después de los millones de muertos. También había que revitalizar la economía, entonces se expulsó a las mujeres del mercado laboral y su lugar lo ocuparon los hombres; se produjeron electrodomésticos y bienes de consumo, y se incitaba a las mujeres a comprar para “ser perfectas amas de casa”. Esta situación llevó a miles de mujeres a una profunda insatisfacción consigo mismas y con su vida. Todo esto se tradujo en problemas personales y patologías autodestructivas: ansiedad, depresión, alcoholismo, suicidio, etc. Esta situación fue descrita por los psicólogos como “el problema femenino”. Algunos investigadores freudianos sostenían que la causa de la frustración de las mujeres era la educación. Que si las amas de casa de los barrios residenciales no se sentían felices, cuidando de sus hijos y utilizando los electrodomésticos con los que soñaban otras mujeres, el problema debería residir en su educación, pues tenían un nivel educativo demasiado alto que les impedía adaptarse a su rol como mujeres. Aquello indignó a Betty Friedan, psicóloga social, quien decidió investigar para buscar fundamentos que demostrarían que esta tesis era infundada. Y comprobó que las mujeres que aparentemente valoraban más su educación, que se mostraban mas alegres y positivas con respecto a su vida, eran las que no encajaban exactamente en el “rol de las mujeres” (esposa, madre, ama de casa, entregada a su marido, a sus hijos, al hogar). Las que manifestaban dedicarse únicamente a ello estaban de-

primidas o totalmente frustradas. El problema que impedía que las mujeres estadounidenses “se adaptaran a su rol como mujeres” no era la educación, sino aquella obtusa definición del “rol” de las mujeres. El “problema femenino” como se llamaba entonces. Así fue como Friedan identificó lo que más tarde llamaría “el problema que no tiene nombre” y publicó en 1963 su libro “La mística de la feminidad. ¿Qué hacía que la mística pareciera inevitable, absolutamente irreversible y que cada mujer pensara que estaba sola ante ‘el problema que no tiene nombre’, sin darse cuenta jamás de que había otras mujeres a las que no les producía el menor orgasmo sacar brillo al suelo del cuarto de estar?”. Este libro cambió la vida de muchas mujeres en todo el mundo y su propia vida. Se convirtió en un clásico del Feminismo. Su importancia estuvo en descifrar con lucidez el rol opresivo y asfixiante que se había impuesto a las mujeres de medio mundo y analizar el malestar y el descontento femenino. Friedan afirma que la nueva mística convertía el modelo ama-de-casa-madre-de-familia, en obligatorio para todas. La mística de la feminidad fue un nuevo revulsivo en un proceso de concienciación feminista al crear la identidad colectiva.

Poco después surgió el feminismo radical (entendiendo “radical” en un sentido más transformador y revolucionario: por ir a la raíz del problema), que influenció en las más jóvenes y consolidó al Feminismo como movimiento político. Tuvo gran protagonismo en las décadas de los 60 y 70 (intensas en cuanto a agitación política). El Feminismo radical transformó la práctica feminista, consiguiendo la famosa revolución de las mujeres del siglo XX, cambiando el día a día, desde la calle hasta los dormitorios. Tuvo dos alicientes fundamentales: la “Política Sexual” de Kate Millett, (1969) y la “Dialéctica del Sexo” de Sulamith Firestone (1970). En estas obras se definieron conceptos fundamentales para el análisis feminista como el de patriarcado, género y casta sexual que es, el sistema básico de dominación sobre el que se levantan el resto de dominaciones, como la clase, la raza. Con el slogan “lo personal es político” las feministas identificaron como centro de dominación áreas de la vida que hasta entonces se consideraban privadas y revolucionaron la teoría política al analizar las relaciones de poder que estructuran la familia y la sexualidad, e hicieron tres aportaciones fundamentales: las grandes protestas públicas, el desarrollo de los grupos de autoconciencia y creación de centros alternativos de autoayuda.

Estas aportaciones significaron cambios en las relaciones familiares y de pareja. La libertad sexual fue el centro del debate. Se desvinculó la maternidad y la procreación de la práctica sexual y ahí se abrió el camino decisivo para las mujeres. La libertad sexual y la autonomía de las mujeres fueron reivindicaciones principales. Estas aportaciones en el terreno de la sexualidad y los derechos sexuales y reproductivos tuvieron un impacto social duradero y modificaron los valores y las prácticas públicas y personales en la sociedad.

A partir de 1975 el Feminismo no volvió a ser uno, singular; y cada feminista comenzó a trabajar sobre su propia realidad, pero con una agenda compartida. El Feminismo fue creciendo en

cada lugar del mundo con sus características, tiempos y necesidades propias. Un nuevo feminismo, el feminismo institucional se desarrolló a partir de las conferencias internacionales de la mujer auspiciadas por la ONU y la entrada en los distintos gobiernos de las reclamaciones políticas de las feministas y, más recientemente, con la llegada de mujeres políticas surgidas del movimiento feminista. La realidad de las mujeres de los países en vías de desarrollo y su implicación con la tierra alumbró el ecofeminismo y las feministas latinoamericanas al igual que las árabes y musulmanas han desarrollado sus propias reivindicaciones. Cada grupo dentro del feminismo empezó a desgranar los temas: la sexualidad femenina, el aborto y los derechos sexuales y reproductivos, la salud femenina, justicia económica, autonomía, el control de la natalidad, la nutrición, los deportes, la investigación científica y farmacéutica, el embarazo, el parto, la maternidad, la economía, el desarrollo. En esa misma línea desenmascararon las trampas del lenguaje, la sesgada visión sexista de los medios de comunicación, la ultrajante visión de las mujeres en la publicidad, las diferencias de salario, los déficits en los servicios sociales, la exclusión de la historia, las mentiras de las ciencias sociales y las carencias de las ciencias experimentales.

La lucha feminista permanente, a lo largo de la historia, no sólo nos hace entender las aspiraciones de uno de los movimientos más significativos del siglo XX, sino comprender cómo se ha mantenido y reproducido la ideología y estructuras que conforman el sistema de dominación patriarcal dentro de los modelos de desarrollo, donde los hombres son reconocidos como sujetos políticos y sujetos de razón a diferencia de las mujeres que han sido sexualizadas para negarles esta posibilidad, sin acceso a ser ciudadanas.

El feminismo se ha configurado desde su práctica política de movilización social hacia una tradición intelectual y sobre todo, ética. Cuestiona valores de dominación y sujeción de la mujer: las ideas y actitudes machistas, los estereotipos sexistas, la idea de que la mujer es un objeto sexual, de que es propiedad de la pareja masculina, que no tiene capacidad para dar opinión y tener decisión, que no puede decidir ni tener autonomía sobre su cuerpo y su sexualidad, donde son una cuota en la lista para ocupar cargos públicos, que su indignación es entendida como histerismo, etc. Explica además, que estos valores no tienen un nacimiento natural, sino que son una derivación social, construidos históricamente, pues los hombres no tienden naturalmente a ejercer el poder sobre las mujeres, sino que se les socializa para ello y, por tanto, también son víctimas del patriarcado.

El Feminismo también se configuró como un marco de interpretación y redefinición de la realidad, llegando a ser un paradigma de investigación, pues a partir del siglo XX fue tomando impulso en la comunidad de pensamiento y entró a la Universidad en los años 70. Se construyó como corpus interdisciplinario y un modo de conocimiento que acuñó conceptos, metodologías para el análisis y herramientas prácticas que nos ayudan a desvelar cuáles son las causas de la desigualdad, la exclusión y la subordinación de las mujeres en las estructuras

sociales y el modelo de desarrollo y cómo las mismas afectan también a los hombres. Así nació la Teoría de Género.

Como movimiento social el Feminismo tuvo una práctica de acción política importante e incansable, pues impulsó acciones de denuncia, incidencia y movilización social para reivindicar la participación democrática de todas y todos en la amplio espectro de la sociedad sin violencia, y desde una acción propositiva de análisis crítico y de corresponsabilidad frente a la exclusión y subordinación de las mujeres. La coherencia entre la teoría y la práctica, forjó un movimiento social fuerte, con principios éticos, que pese a las resistencias ha ido ganando terreno y avanzando en sus reivindicaciones.

Con esta pincelada de historia hemos pretendido clarificar el real significado y trascendencia del movimiento feminista, recuperar su memoria y su legado, su contribución y su compromiso de transformación, evidenciar que sus prácticas, metodologías y dinámicas tienen una acción sensibilizadora, formativa, de concienciación, reflexiva y de análisis que promueve una actitud crítica, la capacidad de indignación, de corresponsabilidad, compromiso y de denuncia e incidencia frente a las desigualdades. Desde que comenzó su accionar, ha tenido la finalidad de construir una nueva ciudadanía desde lo local hacia lo global, inclusiva, democrática e igualitaria. Y precisamente estas características le imprimen coincidencias reivindicativas que comparte con la Educación para el Desarrollo, por tanto, no es en vano ni gratuito proponer la incorporación de la perspectiva de género en esta estrategia de desarrollo.

Esta práctica y toma de conciencia, desde la teoría de género, viene siendo realidad en algunas organizaciones de desarrollo, que están iniciando procesos internos para autoafirmarse feministas e impulsar análisis, debates, reflexiones y acciones participativas que posibiliten, desde sus propias estructuras y prácticas internas, la transformación de modos patriarcales de ser y hacer hacia prácticas más democráticas, horizontales y participativas, en coherencia y compromiso. Es decir, que no se trata sólo de una acción técnica o teórica, sino de asumir una corresponsabilidad política, personal y colectiva, que promueva el empoderamiento de las personas en igualdad de condiciones y oportunidades y la transformación de las estructuras de poder desde una práctica ética, de equidad y de justicia.

2.2.La teoría de género y su perspectiva: aportes del feminismo

Para facilitar el entendimiento y la comprensión de su discurso y su práctica política, el movimiento feminista necesitaba elaborar una teoría de análisis no sólo para legitimarse, sino para facilitar que sus ideas y reivindicaciones tuvieran incidencia en diversos espacios e instituciones de la sociedad. Así surgió la Teoría de Género, la cual se configuró en los años 60 y se consolidó en los 80, gracias al aporte de las mujeres que, especialmente, desde la Ilustración

y hasta nuestra época, desde las universidades, los organismos gubernamentales y la sociedad civil, han venido teorizando, analizando y reivindicando la igualdad real entre todas las personas y el ejercicio pleno de su ciudadanía.

El concepto de Género es un concepto político y social. Parte de reconocer las características biológicas entre los sexos y quitarles el poder como categorías que otorgan un determinado rol, estatus y características psicológicas a hombres y mujeres de manera diferenciada. Es decir, reconocer que el sexo determina sólo las características físicas pero no el comportamiento o los valores tanto de hombres como mujeres. Por tanto, se reconoce que es la socialización la que condiciona los roles, comportamientos, valores y diferentes expectativas según seamos hombres o mujeres.

Además, la perspectiva (o el análisis) de género identifica y visibiliza las desigualdades que se dan entre los roles asignados a hombres y mujeres, en función del contexto socioeconómico, histórico, político, cultural y religioso de las diferentes sociedades en las que viven y que pueden generar exclusión, discriminación, subordinación y violencia.

La Teoría de Género es, además, una herramienta fundamental para la concienciación de las mujeres, les ayuda a desvelar las manifestaciones de su opresión, a identificar los condicionantes políticos, sociales, culturales, religiosos y económicos que limitan su autonomía y participación en la sociedad y les muestra la vía para buscar reivindicarse y hacer práctica política e incidencia.

Esta teoría también aporta pautas metodológicas y educativas para analizar, reflexionar, debatir y poner en práctica acciones encaminadas a visibilizar la situación histórica de subordinación que ha sido denunciada por las mujeres y que se mantiene en los modelos de desarrollo, con la finalidad de promover cambios sustantivos para la superación de las desigualdades. Primero, nos ayuda a tener otra mirada de las desigualdades estructurales, desde un **enfoque en clave género** (la feminización de la pobreza, la feminización de la inmigración, el feminicidio, la condena a la autonomía sexual de las mujeres, el sexism, el machismo, el patriarcado en el sistema neoliberal, etc.). Segundo, nos permite poner en práctica la **perspectiva de género**, es decir, replantearnos la visión androcéntrica (centrada en las necesidades y el estatus de los hombres) en las estructuras sociales e iniciar procesos de cambio estructural en los idearios, las políticas, estructuras organizacionales y mentalidades de las personas e instituciones del Estado y la Sociedad Civil para generar nuevas prácticas personales y colectivas que consoliden la igualdad real entre las personas, su ciudadanía y acción democrática. Se empieza, sobre todo, por asumir conscientemente este cambio de mentalidad, tener la voluntad personal y colectiva de compromiso político y ético para hacerlo, y dar impulso de procesos participativos y democráticos, generadores de cambio, en todos los estamentos de la sociedad.

Cambio en la manera cómo se toman las decisiones, si es en espacios informales, y/o ya establecidos para ello, si es con la participación de todas las personas o sólo unas pocas. Cambio en cómo se comparte el poder, en cómo se establecen las relaciones de género, si son verticales, si son autoritarias u horizontales. Cambio en la manera cómo nombramos el mundo, cómo decodificamos la realidad, si invisibilizamos a la otra mitad de la humanidad. Cambio en la manera de entender por qué la feminización de la pobreza, la feminización de la inmigración, la violencia machista, por qué el feminicidio, por qué las mujeres están apartadas de la historia, por qué esteriotipamos a mujeres y hombres según sus características biológicas, por qué se da la división sexual del trabajo y por qué decidimos qué unos valen para determinados trabajos y otras no; cambios en la manera cómo organizamos las estructuras sociales, cambio para reconocer que las mujeres tenemos autonomía sobre nuestros cuerpos y asumir nuestros derechos sexuales y reproductivos y para que los hombres asuman una responsabilidad compartida; cambios para no construir un mundo en rosa y azul, para no socializar a los hombres con juegos de violencia y a las mujeres con juegos de cuidado, cambios para no seguir utilizando el cuerpo femenino como objeto.

Reconocer que el enfoque y la perspectiva de género han nacido del pensamiento y análisis feminista es otorgarles su justa medida y reconocer su potencial político transformador. En la actualidad, la denominación de enfoque y perspectiva de género se reconocen sólo como una herramienta técnica y teórica que tiene aceptación y reconocimiento, mientras que si habláramos de enfoque y perspectiva feministas se consideraría una utopía que viene de una demanda política colectiva, desde las mujeres feministas, cuya práctica aun sigue siendo cuestionada y asumida como radical (en el sentido peyorativo de la palabra, y no en su rol transformador) y, a veces, señalada como conflictiva. Aun así, la perseverancia y el incansable accionar de las feministas para introducir la teoría de género y su perspectiva en distintos espacios sociales y políticos, ha derivado en acciones de cambio, desde lo local y lo global, a través de acciones de investigación, de análisis, denuncia e incidencia y de los denominados procesos de transversalización y empoderamiento que, aun siendo pocos, marcan un gran avance para la erradicación del patriarcado y la transformación de las desigualdades desde lo privado a lo público.

A través de los espacios institucionalizados, ONGD entes públicos y movimientos nos hemos familiarizado con la denominación “teoría de género” y muy poco con la “teoría feminista”. En suma, se las piensa como dos cosas diferentes, cuando la teoría de género es la herramienta de análisis del movimiento feminista.

De otro lado, los Estados, se han ido apropiando del discurso y la teoría de género integrándolos a planes, programas y proyectos, de manera que lo han vuelto un indicador de la planificación para el desarrollo y de modernidad. Y aunque en la mayoría de casos, no se asume la incorporación de la perspectiva de género desde su carácter transformador,

reivindicador y político feminista, es un paso más en el logro de superación de las desigualdades.

El imperativo de incorporar al Género a la planificación para el desarrollo, ha llevado a los Estados y a las organizaciones intergubernamentales a consultar a las ONG feministas y transnacionales desde su capacidad técnica y por su expertis en género y no como movimiento social feminista. Esto evidencia que aun se continúa valorando la cuestión técnica de esta teoría, pero no se reconoce su potencial como estrategia política, ni de construcción de ciudadanía. Lo mismo está ocurriendo con la estrategia de Educación para el Desarrollo. Y hacia esta tarea hemos de apuntar para no despolitizar el potencial transformador de estas apuestas reivindicativas.

Si bien, en muchos casos, las reivindicaciones feministas se han reemplazado por demandas de género y los estudios sobre la mujer por los de género, el discurso de género, al ser feminista, ha puesto sobre la mesa temas cruciales de las luchas feministas, como el preguntarnos por nuevas formas de ejercer el poder y su consecuencia para hombres y mujeres en todos los ámbitos de interacción humana, y en el camino hemos seguido encontrando muchas resistencias. Aun así, la teoría de género y la incorporación de su perspectiva han generado espacios abiertos para el feminismo, se ha permitido hacer denuncia de la injusticia desde su estructura, pero además se ha propuesto un nuevo orden como utopía, con la convicción de que es posible construir otro mundo posible y que ello será una realidad sólo en la medida en que los movimientos y los pueblos tengan la capacidad de asimilar y construir desde el reconocimiento de la diversidad no desde el descarte y la eliminación.

Y es que la perspectiva de género pretende la recuperación de las utopías feministas desde su carácter reivindicativo, rebelde e insurgente. Por tanto, reconocer que la perspectiva de género es en esencia la perspectiva feminista es reconocer su potencial político y transformador. Sobre todo, cuando pretendemos impulsar su incorporación en estrategias como la Educación para el Desarrollo.

Por tanto, es necesario aclarar que, en adelante, cuando hablemos de perspectiva de género, entendamos que es una perspectiva feminista en esencia. Y es que educar para el desarrollo significa ir clarificando ideas, conceptos, significados, visiones y análisis, para construir discursos y prácticas en coherencia con los valores humanos y con los cuestionamientos que visibilizamos en las problemáticas sociales. Es decir, mirar la realidad desde una visión crítica constructiva y ética, desde nuestra capacidad de indignación, desde el reconocimiento de los aportes de los movimientos sociales que van configurando, a través de sus reivindicaciones, otro mundo posible, como el movimiento feminista. Desmitifiquemos la idea de un movimiento impositivo que plantea el poder de las mujeres sobre los hombres, sino todo lo contrario, una visión de equidad, de justicia, de igualdad de oportunidades para todos y todas.

La perspectiva de género, derivada de la concepción feminista del mundo y de la vida, se estructura a partir de la ética, pues nos conduce a una filosofía *posthumanista*, por su crítica de la concepción androcéntrica de la humanidad que deja fuera a la mitad del género humano: a las mujeres. Donde, a pesar de existir en el mundo patriarcal, las mujeres han sido realmente inexistentes y el feminismo cuestiona que el humanismo no las haya advertido. Entonces, la perspectiva de género, como perspectiva feminista, es una estrategia política, ética y técnica que pretende contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración organizativa desde lo cultural, lo económico, lo político y lo social, desde las mujeres, con ellas y los hombres para lograr una participación en igualdad de condiciones y oportunidades. Tiene, por tanto, un potencial transformador. Esta perspectiva reconoce la diversidad de géneros como un principio esencial en la construcción de espacios diversos y democráticos. Además, plantea que la dominación de género produce la opresión de género y ambas obstaculizan esa posibilidad. Espacios diversos y democráticos requieren que mujeres y hombres seamos diferentes de quienes hemos sido, para ser reconocidos en la diversidad, en la diferencia y vivir en la democracia genérica.

La perspectiva de género implica mirar en perspectiva, caminar en perspectiva, avanzar en perspectiva, transformar en perspectiva. Promover cambios, promover procesos para la superación de las desigualdades. Existe una metodología propuesta por la teoría de género para la incorporación de su perspectiva en procesos de desarrollo, razón por la cual no vamos a repetir las metodologías y herramientas que podemos encontrar en mucha literatura. Pero en este apartado queríamos evidenciar y fundamentar la importancia de incorporar esta perspectiva en procesos de desarrollo.

¿Qué propone el Feminismo en el Desarrollo?	
	<ul style="list-style-type: none"> • Busca una redefinición del concepto de desarrollo y de su práctica que supone repensar el proceso y las prioridades para el cambio. • Desde su perspectiva es necesario comprender la estructura y la dinámica de las relaciones de género para poder analizar la organización y el proceso social. • Se ocupa de las relaciones que se entablan entre mujeres y hombres: relaciones de poder en situaciones culturales e históricas concretas, teniendo en cuenta otras posiciones vitales tales como la pertenencia a un grupo social, étnico, de edad, etc. • Pone énfasis en lo político de las relaciones de género y usa conceptos tales como "negociaciones", "conflictos", "base de recursos", "alianzas", etc. • El concepto de la división genérica del trabajo es central en GED², lo que nos lleva a un análisis de las formas específicas de las interrelaciones de los géneros producido por la división social. • En lo que concierne al diseño de políticas, la conceptualización de la "división genérica del trabajo" como relación de conexión social, más que de simple separación, implica que las actividades de las mujeres no pueden verse aisladamente de los diferentes vínculos que definen el proceso de producción en el que están inmersas. La División Genérica del Trabajo implica tanto un proceso técnico como una interdependencia social entre mujeres y hombres. • Implica que las necesidades de las mujeres deben ser parte integrante del análisis de las relaciones de género en los hogares, en la comunidad y las instituciones. • Promueve la eficiencia y la identificación de oportunidades para mejorar la redistribución de género y la equidad en las políticas, proyectos y programas de desarrollo. • Busca el "empoderamiento de las mujeres" y de otros colectivos en desventaja, incluyendo la satisfacción de las necesidades prácticas de género para asegurar la alimentación, vivienda, agua y autosuficiencia económica. • Busca la superación de las desigualdades estructurales a través del poder de movilización de la comunidad. • Considera que tanto mujeres como hombres deben participar en la identificación diseño y ejecución de sus propios proyectos sociales. <p style="text-align: right;">(BASADO EN EMAKUNDE, 1998)</p>

² Género en el Desarrollo.

CAPÍTULO II

Por qué Educar para el Desarrollo con perspectiva de Género

I. Un paso más para el cambio: Integrar la Perspectiva de Género en la Educación para el Desarrollo.

HEMOS RECONOCIDO QUE LA ED tiene un potencial político y transformador, lo mismo que la perspectiva de género. Ambas estrategias, una política que proviene de un movimiento social y otra de desarrollo que proviene desde las ONGD, tienen entre sus finalidades la superación de las desigualdades, la generación de nuevas prácticas sociales inclusivas desde la igualdad, la equidad y la justicia con la finalidad de formar una ciudadanía local y global. Siendo así, su complementariedad es necesaria y potencia su impacto.

La incorporación de la perspectiva de género en la ED implica promover en todas sus dimensiones, ejes pedagógicos, acciones estratégicas, metodologías y temáticas, una visión y análisis crítico de la realidad encaminado a visibilizar y analizar las desigualdades en clave de género. También permite generar procesos de empoderamiento de las personas, es decir, fortalecer sus capacidades individuales y colectivas, que significa promover su autonomía para decidir, opinar y participar; y posibilitar relaciones de poder en igualdad de condiciones para el ejercicio de su ciudadanía de manera democrática, comprometida y corresponsable. Además, implica incidir para el cambio y movilizar para la denuncia hacia los estamentos y estructuras políticas, económicas y sociales, a favor de la igualdad real entre todas las personas, desde su diversidad y diferencia sexual.

Incorporar la perspectiva de género en las estrategias de desarrollo es una meta que se ha propuesto no sólo el movimiento feminista, sino también algunas instituciones de la sociedad civil comprometidas con esta causa. Aun así, este proceso no significa la utilización de un simple manual de herramientas que nos indique cómo hacerlo, ni asistir a un curso para aprender a manejar los conceptos. Implica, sobre todo, la toma de conciencia, la formación para el cambio de mentalidad que nos haga reconocer y valorar las reivindicaciones feministas. Implica la transformación de nuestras actitudes y prácticas personales, desde la manera de pensar, de vivir, de sentir, de ver y de interpretar el mundo. Se inicia en la subjetividad, desde

las propias opiniones, discursos, valores, y se traduce en la práctica, en nuestra conducta y acciones. Es decir, que no se puede afirmar que se está comprometido y comprometida con la teoría de género, sin asumir que se es feminista en el discurso y en la práctica. Se trata de una posición ética y coherente. Es decir, verbalizar la palabra, transformarla en acción y participación.

Primero, formarnos y tomar conciencia para reconocer que las desigualdades de género son producto del sistema patriarcal que impregna el modelo de desarrollo actual, que genera doblemente injusticias y desigualdades, un modelo basado en la generación de riqueza, en la obtención del poder por el poder, pero que no toma en cuenta a las personas, mucho menos a las mujeres.

Segundo, hemos de asumir que la toma de conciencia y la formación pierden si somos indiferentes a las prácticas discriminatorias y desigualdades estructurales de género que se dan en nuestro propio contexto, en nuestro entorno más cercano e íntimo. No basta con mirar y visibilizar lo que sucede en otros contextos lejanos al nuestro, porque el compromiso para el cambio pasa ineludiblemente por transformar y democratizar los roles y las relaciones de poder entre las personas, a nivel personal y colectivo empezando primero por nosotros y nosotras mismas y siguiendo por nuestras propias organizaciones. En lo concreto, significa mirar nuestras propias vidas y su cotidiano, y el de nuestras organizaciones, sus estamentos culturales, sus políticas y su estructura, mirarnos entre las personas que las integramos, observar nuestras acciones y qué tipo de relaciones de poder construimos entre todas, repasar nuestro compromiso técnico pero que ha de pasar primero por un compromiso político.

Tercero, si en nuestra misión, visión y objetivos, como organizaciones no gubernamentales tenemos los principios de igualdad, solidaridad, justicia, defensa de los derechos humanos, paz, cooperación, etc., no será imposible este desafío. El gran reto es asumirlo e iniciarlos sin resistencias, facilitando la participación de toda la organización en este proceso, desde las distintas áreas y responsabilidades, y asumiendo con coherencia los costos que puede generar, tanto a nivel político, económico, cultural y organizacional, la incorporación de la perspectiva de género.

Afirmamos que integrar la perspectiva de género en la ED no significa mejorar los contenidos y el lenguaje, o que aparezcan más mujeres en nuestras temáticas. No se trata de un cambio superficial, es un cambio transversal en todas sus dimensiones y acciones estratégicas: promoviendo la visibilización de las desigualdades estructurales de género en sus contenidos, potenciando la reivindicación política frente al patriarcado, cambiando la metodología de análisis desde un enfoque en clave de género. Es decir, que reconocemos cómo en cada fenómeno social, de injusticia, hambre, pobreza, conflicto, cambio climático, etc., se dan desigualdades estructurales de género entre las personas y cómo se reconfiguran las dinámicas sociales:

quién y cómo controla los recursos y beneficios del desarrollo, quién, por qué y cómo asume el rol productivo, reproductivo y comunitario, cuál es la condición y posición de las personas en determinados contextos que les hacen ostentar el poder de decidir o no, cuáles son las necesidades básicas de las personas y sus intereses estratégicos, en identificar los estereotipos sexistas que desvalorizan a las mujeres como ciudadanas, en identificar las prácticas sexistas y machistas y denunciarlas, en reconocer que existe la división sexual del trabajo y que va en detrimento de las capacidades de las mujeres, en reconocer que los derechos sexuales y reproductivos son derechos humanos y reivindicarlos, en promover la participación de todas las personas, desde la diversidad sin ningún tipo de exclusión y sujeción. Es decir, redistribuir el poder entre todas y todos para la construcción de una ciudadanía global y un nuevo modelo de desarrollo.

I.I. Reflexiones y aportes previos en este proceso:

El presente apartado expone las reflexiones y análisis de personas expertas en educación para el desarrollo y género y algunas ONGD, expresadas durante dos talleres de trabajo organizados en el marco de la presente sistematización. Ambos talleres tuvieron la finalidad construir una reflexión conjunta sobre la apuesta de consolidar la educación para el desarrollo desde la perspectiva de género. Estos aportes también son fruto de un taller interno de InteRed y de las reflexiones derivadas de su práctica institucional que, a lo largo de sus 18 años de experiencia, en coherencia con sus objetivos y compromisos institucionales, asumidos como organización solidaria, viene promoviendo.

Desde nuestra práctica institucional hemos comprobado que la Educación para el Desarrollo, en la medida que es un proceso que promueve conciencia crítica para generar estrategias hacia el cambio social, nos impulsa a asumir una responsabilidad política, ética e institucional. En este sentido, al indicar en nuestra misión organizacional que trabajamos desde un enfoque de derechos humanos y de género, hemos de ir en coherencia y transversalizar su incorporación en nuestras líneas estratégicas de intervención. Más aun, cuando la Educación para el Desarrollo tiene un estrecho vínculo con la perspectiva de género, pues ambas construyen un modelo de ciudadanía, donde las personas toman conciencia sobre la realidad social, política, económica y cultural y actúan en consecuencia desde una posición crítica y participativa frente a las desigualdades, para generar una democracia genérica³.

³ Los principios de la democracia genérica recorren caminos para conformar la igualdad entre mujeres y hombres a partir del reconocimiento no inferiorizante de sus especificidades tanto como de sus diferencias y sus semejanzas. Los cambios necesarios para arribar a la igualdad entre los géneros y a la formación de modos de vida equitativos entre ambos, impactan la economía y la organización social en sus relaciones, así como los ámbitos privados y públicos.

En esta democracia la política, concebida como espacio de pactos y poderes, debe ampliarse para incluir a las mujeres como sujetos políticos. La cultura requiere una renovación que desde el arte hasta la ciencia atestigüe, exprese y formule este conjunto de procesos.

Este vínculo se expresa de manera más concreta en una serie de coincidencias que se identificaron en este proceso de reflexión, y que compartimos en el siguiente cuadro. Demuestran lo trascendental que significa impulsar la estrategia de ED desde una perspectiva de género.

		Educación para el desarrollo	Perspectiva de género
	Valores y principios	Corresponsabilidad, no discriminación, equidad, justicia social, diversidad, visión crítica, compromiso con el cambio, solidaridad, crítica, derechos humanos de las personas y particular de las mujeres	No discriminación, equidad, igualdad, procesos participativos, corresponsabilidad, los feminismos, diversidad, injusticia
	Definición del problema	Actual modelo de desarrollo, desigualdades realidad local y global a nivel político, económico, social, relaciones de poder; exclusión visibilizar y denunciar injusticias, exclusión, limitaciones en derechos oportunidades y libertados	Desigualdad, relaciones de poder; desigual condición y posición, necesidad e evaluar experiencias inclusivas, relaciones de poder entre mujeres, modelo de desarrollo impregnado del Patriarcado.
	Imagen objetivo	Relaciones equitativas, redistribución y redefinición del poder; desarrollo humano centrado en las personas	Justicia, equidad equilibrio, visibilizar las relaciones de poder; una sociedad más justa, equitativa al interior de las ONGD aquí y allá.
	Contenidos, temas conceptos	Justicia, transformación, poder; interculturalidad, igualdad, equidad, no discriminación, derechos humanos, diversidad, empoderamiento.	Equidad, desigualdad, lenguaje, políticas, cuidado, mujeres y hombres sin discriminación de ninguna clase. Historia del feminismo, incorporar ese movimiento histórico y teórico
	Metodologías, estrategias, herramientas actores	Coeducación, empoderamiento, corresponsabilidad, movimientos feministas del Norte y sur; educadores/as sociales, actores de la cooperación, redes, alianzas, toma de conciencia sobre la justicia	Empoderamiento, identidad toma de conciencia autoreconocimiento, transversalidad, análisis y transformación colectiva, alianzas con movimientos feministas aquí y allá

		Educación para el desarrollo	Perspectiva de género	
	Grado de desarrollo actual	<p>Coexisten diferentes visiones de la ED, falta profundizar en los procesos educativos con enfoque de género, a pesar de las limitaciones es importante el marco teórico. Instituciones públicas como ONGDs se encuentran en distintas generaciones de la ED, aun con visiones caritativas y asistencialistas. En general, no se reconoce su potencial político y transformador ni se pone en práctica.</p>	<p>Se cuenta con una teoría política muy reivindicativa pero menos elaborada en la práctica, se tienen herramientas prácticas pero no se utilizan para procesos de transformación, su agenda está eternamente aplazada, existe evaporación y despolitización del discursos de género. Se reconoce su potencial técnico pero no el político y transformador.</p>	
	Visiones reciprocas	<ul style="list-style-type: none"> • Son una concepción de lo que entendemos sobre desarrollo. Un desarrollo humano sostenible, que cuestiona la relación directa entre crecimiento económico, bienestar de las personas, y de la pobreza de capacidades y de oportunidades en lo económico, social, político, cultural y psicológico. • Son una visión crítica del modelo dominante generador de injusticias y desigualdades. • Implican un cambio de valores y actitudes, individuales y colectiva • Implican un cambio estructural a nivel global y local, en todos los estamentos de la sociedad. Pero este cambio depende de las personas y solo es posible si es a nivel individual y colectivo. • Utilizan el empoderamiento individual y colectivo como herramienta del proceso. Fortalecen las capacidades de las personas, las preparan para afrontar los desafíos y retos para el cambio social. • Su marco es la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. • Promueven la construcción de una ciudadanía global, para todos y todas. • Establecen una interdependencia de las relaciones entre el ámbito personal, la vida cotidiana y la estructural. • Promueven la solidaridad, entendida desde la corresponsabilidad, lo que le afecta a los demás me afecta a mi y viceversa. 		

Cuadro elaborado en el taller con expertas en ED y Género el 3 de junio de 2009.

Partiendo de este análisis, la ED con perspectiva de género pretende promover no sólo una ciudadanía global y local, sino su transformación social democrática y política desde dentro, es decir, ir más allá de la participación y actitud crítica frente a los modelos de desarrollo, reconocer en ellos el modelo patriarcal y empoderar a las personas, fortaleciendo sus capacidades sociales y autonomía, su capacidad crítica para identificar y denunciar cualquier tipo de desigualdad en cualquier parte del mundo, y asumir una toma de conciencia en clave de género desde la diversidad y desde la diferencia a nivel individual y colectivo.

Reconocido este análisis, en los talleres decidimos hacer un repaso a algunos factores que condicionan su aplicación en el ámbito del tercer sector y que podrían ser mejorables si realmente asumimos la incorporación de la perspectiva de género en nuestro trabajo. A continuación, compartimos algunas de esas reflexiones:

Idea errónea de la ED encaminada a visibilizar resultados de la cooperación:

La Educación para el Desarrollo nos embarca a todos y todas en el camino del compromiso para el cambio social, para el que no existen distancias geográficas cuando se trata de construir una ciudadanía local y global. En este sentido, pensar en la ED como una estrategia educativa y sensibilizadora que desarrollamos para visibilizar solo lo que hacemos a través de la cooperación para el desarrollo es una idea equivocada, porque la estrategia de ED es política y transformadora, es tan válida en nuestro contexto como en otras realidades, exige una práctica de trabajo global y local en red para la formación, concienciación, acción, incidencia, reivindicación y movilización. De interconectar a nivel global y local nuestro compromiso e interdependencia, de entender que la corresponsabilidad ha de ser desde África, Asia, América Latina, Europa, Oceanía como un camino de ida y vuelta.

Si bien en nuestras ONGD el área de cooperación y el área de educación para el desarrollo están institucionalizadas, casi nunca existe relación entre las mismas, no existen estrategias comunes de acción, ni de relación en la aplicación de metodologías y propuestas. Desde el área de cooperación nos suelen dar insumos para elaborar materiales de sensibilización. Y las limitaciones son aun mayores cuando no existe una sensibilidad en género y no se considera el verdadero valor que tiene su incorporación en todos los ámbitos de trabajo de nuestras organizaciones.

En la sensibilización, la ED se continúa aplicando como herramienta para mostrar los resultados visibles de la cooperación y no como un análisis de la realidad de la población destinataria, ni del impacto político que tiene la acción de desarrollo, mucho menos para participar de manera conjunta con ONGD y movimientos sociales (contrapartes nuestras) a nivel global en acciones de incidencia y denuncia sobre las desigualdades. El análisis crítico de la realidad y la acción de incidencia los tenemos que hacer aquí y allá. Es ilógico no hacer los cruces entre

las reivindicaciones sociales de nuestra realidad desde la de aquí, con la realidad y reivindicaciones de los colectivos a los que van dirigidos los proyectos de cooperación, cuando tenemos la Educación para el Desarrollo como instrumento movilizador para el cambio social.

La acción en el “Sur” y su desencuentro con la acción en el “Norte”:

Muchas de nuestras organizaciones en su misión señalan que trabajan con colectivos excluidos para incidir en la mejora de sus condiciones de vida. Siendo consecuentes con este compromiso es necesario reconocer que en nuestra realidad más próxima existen colectivos que viven en exclusión y que las raíces de ésta son compartidas con las poblaciones a las que van dirigidos los proyectos de cooperación. Por tanto, es incoherente que, mientras desarrollamos proyectos de cooperación con movimientos sociales y ONGD en países en vías de desarrollo, no hagamos lo mismo con las redes y movimientos sociales o organizaciones integradas por personas de orígenes diversos aquí (en nuestro propio contexto); o que nos planteemos proyectos de cooperación que no tengan un componente de ED y de trabajo en red a nivel global y local que unifique el análisis compartido de las dos realidades. Parece más fácil concienciar sobre la salud sexual y reproductiva de las mujeres africanas, que hacerlo desde la realidad de las mujeres de nuestro país en complementariedad con otras realidades. No se incide desde lo local hacia lo global, porque se asume la idea de que aquí las desigualdades están superadas o que trabajar por nuestras propias realidades no forma parte de nuestra misión, cuando en realidad, la estrategia de ED imprime este compromiso de acción, e ignorarlo limita el potencial transformador de la ED, haciéndola la hermana pequeña de la cooperación. Ambas han de estar al mismo nivel y ser líneas estratégicas de acción complementarias.

Combinar la experiencia entre la contraparte y la población destinataria de otras realidades con nuestra ONGD y la población destinataria de los proyectos de Educación para el Desarrollo en nuestro contexto es un gran desafío, y hemos de repensar estrategias para lograrlo.

Desde algunas administraciones aun no se tiene el enfoque de trabajo de ED Con nuestras contrapartes, aun hay organizaciones aquí que continúan trabajando desde un modelo caritativo y asistencialista, de visibilizar las miserias de los que no tienen, de infundir pena y dolor para recaudar fondos, de buscar conmover pero no indignar de sanar conciencias a través de la caridad pero no fomentar la corresponsabilidad. Las ONGD debemos hacer autocritica respecto a cómo estamos realizando nuestro trabajo de ED y qué tipo de prácticas estamos fomentando.

El problema de ver la ED como enseñanza-aprendizaje y sensibilización y no como estrategia de transformación social.

De otro lado, la Educación para el Desarrollo está más enfocada a acciones formativas, de enseñanza-aprendizaje, y no se promueve su potencial socioeducativo transformador para la

movilización social y la incidencia, mucho menos ligado a las estrategias de intervención en los proyectos de cooperación. Se suele desarrollar talleres puntuales y/o charlas y exposiciones de sensibilización sin estar ligados a acciones posteriores que movilicen a la acción y/o promuevan agendas de incidencia para reivindicar la superación de las problemáticas sociales.

Además, a las personas asignadas a esta área de trabajo, generalmente, no se les considera como técnicos o técnicas de educación para el desarrollo, pues en la mayoría de los casos su área es denominada de sensibilización. Tampoco se les da la posibilidad de fortalecer sus capacidades analíticas, metodológicas y de incidencia, ni se les reconoce ni valora su rol como agentes sociales de cambio. Es decir, como promotores y promotoras de cambio social, al tener bajo su responsabilidad la elaboración y la aplicación de propuestas de intervención en educación para el desarrollo. Tampoco se promueve su participación en los espacios de toma de decisión de las organizaciones cuando se trata de elaborar estrategias institucionales, mucho menos se promueve su formación y concienciación específica en género y si la tienen no es valorada dentro de sus organizaciones.

Por tanto, la práctica de centrar las intervenciones sólo en acciones puntuales de sensibilización y formación se afianza, y se limita el impulso de procesos, a medio y largo plazo, encaminados a la transformación social para la consolidación de una ciudadanía global y local.

La propuesta de plantear la Educación para el Desarrollo en términos de inclusión-exclusión:

Deberíamos empezar a ver la ED en términos de inclusión-exclusión y dejarla de ver en términos de Norte-Sur como dos ámbitos separados y diferenciados, porque las desigualdades y las exclusiones existen en todas partes del mundo. La visión Norte-Sur surge del modelo de desarrollo centrado en lo económico, que divide el mundo en espacios: los desarrollados del Norte y los empobrecidos del Sur. Así, se utiliza en nuestro discurso frases como: "la ayuda a los pobres", "las necesidades de los excluidos", "los colectivos del Sur", "las mujeres del Sur". Ellos y ellas, diferentes de nosotros y nosotras, porque están en desventaja y porque necesitan nuestra ayuda. Desde esta visión establecemos una relación vertical, asistencialista y nada empoderadora. Cuando la solidaridad y la corresponsabilidad, a las que siempre hacemos alusión, nos hablan de una relación entre iguales y de alianzas estratégicas.

La visión inclusión-exclusión nos permite interconectar a los colectivos destinatarios de la ED aquí con las organizaciones que trabajan la acción directa en otras realidades. Ambos han de encontrarse para accionar a nivel global desde lo local si realmente, como señalamos en la finalidad de la Educación para el Desarrollo, deseamos promover una ciudadanía global. Su visión, sus prácticas, sus demandas e iniciativas, han de ser compartidas para incidir a nivel global desde lo local, aquí y allá.

Sucede, a veces, que algunas contrapartes, aliadas estratégicas en esta tarea, están ávidas de coordinar con nuestras organizaciones acciones de incidencia, sensibilización, formación e investigación; de entender que no se trata solo de una intervención de desarrollo a secas, sino de procesos socioeducativos de concienciación, de empoderamiento con un fuerte impacto social y político, de denuncia de las desigualdades a nivel global. Y encuentran que su iniciativa no tiene respuesta, que es ignorada o simplemente no tiene cabida entre nuestras prioridades, porque estamos más preocupadas por evaluar la gestión económica del proyecto y sus resultados cuantitativos, que nos olvidamos del impacto social y político que tienen las intervenciones de cooperación en las poblaciones destinatarias y, sobre todo, porque tememos hacer injerencia. Y es que toda intervención ya sea de infraestructura, de salud, medio ambiente, comercio justo, educación, etc. tienen impacto político en las zonas de intervención, porque visibilizan desigualdades y confrontan la realidad de exclusión de las mismas. Este proceso no debería quedarse en lo local, sino tener impacto a nivel global. Y para hacerlo la educación para el desarrollo es la clave, pues su dinámica nos permite involucrar e interconectar las realidades de aquí y allá pues fomenta la inclusión para el cambio social desde la incidencia y trabajo en red.

Establecer puentes y espacios de intercambio, de diálogo, de análisis a nivel global y local, es fundamental para generar la formación de la ciudadanía global y mejorar el impacto de las intervenciones de desarrollo. Hemos de aprender de la práctica política feminista, que fue precisamente la que incorporó la visión inclusión-exclusión, al tener claro que la realidad de sujeción de las mujeres es compartida en todas partes del mundo, y que mientras exista una mujer que siga siendo excluida, maltratada, subordinada, violada la lucha feminista no cesará, porque afectará a todas, todas son corresponsables. Es una apuesta que tiene el movimiento feminista y que le ha permitido seguir accionando, después de tres siglos de historia, desde diversos grupos y colectivos de mujeres con agendas y reivindicaciones comunes a nivel global.

La coordinación con otros agentes de educación para el desarrollo y la visibilización de sus aportes:

A las ONGD nos cuesta visibilizar a otros agentes de educación para el desarrollo. “Que no nos quiten nuestra parcela” pareciera ser el lema de quienes pensamos que nuestro trabajo es único e irreemplazable y no reconocemos o valoramos otro tipo de aportes. A veces, este temor tiene que ver con la consecución de recursos económicos, pues cuanto más se parcelian las acciones de ED, más se dispersa el reparto de recursos de las subvenciones.

Existen iniciativas como las de Hegoa donde se está impulsando un plan de cooperación para incorporar otros agentes de desarrollo en la ED. Y es que las y los agentes de educación para el desarrollo no sólo son las ONGD, son los movimientos sociales como el movimiento feminista. Solo basta observar su práctica política, de formación, de sensibilización, investigación e incidencia, y veremos las grandes coincidencias que existen.

Y es que la ED es el análisis de la realidad local y global, siempre con la visión clara de entender que vivimos en un mundo globalizado y que los impactos sociales, políticos, culturales y económicos tienen lugar aquí y allá. Por ejemplo, el trabajar con colectivos de barrio es importante y ver qué análisis de la realidad están haciendo aquí para vincular lo que sucede en su propio contexto en relación con lo que sucede en otras realidades.

Un ejemplo claro es el rol que asumen las y los educadores/as sociales en la calle, pues trabajan desde el plano de la inclusión-exclusión, es su ámbito de actuación y transformación local aquí. Hemos de coordinar con estas personas, conocer sus experiencias, intercambiarlas y ver de qué manera podemos impulsar acciones comunes. Impulsar con estos agentes acciones de incidencia, sensibilización y formación es clave en nuestro trabajo.

Está claro que las ONGD estamos aisladas de los colectivos sociales aquí. Por ejemplo, una ONGD que trabaja por la paz en Afganistán, instalada en un barrio inmigrante, donde existen grupos accionando en favor de las mujeres afganas, que no se interesa por conocerles (pues ve sus acciones ajenas a su trabajo), está aislada de la realidad local. A lo mejor estos grupos están haciendo incidencia en temas cruciales que la ONGD está promoviendo a través de los proyectos de cooperación, y por su falta de interés en establecer vínculos se pierde una enorme y valiosa oportunidad de fortalecer una acción más integral con otros agentes de educación para el desarrollo.

De otro lado, trabajar con las escuelas y reconocerlas como espacios de socialización, es clave para incidir en las generaciones jóvenes. Hemos de buscar acciones innovadoras, ya sea dentro del proyecto escolar o desde la asignatura de educación para la ciudadanía, que signifiquen procesos socioeducativos que acerquen a las y los estudiantes a la realidad global, de formar conciencias críticas y solidarias. No se trata de dar charlas puntuales, sino de ver maneras consensuadas con los centros educativos para desarrollar acciones a mediano y largo plazo, que permitan trabajar y acompañar el paso de un nivel a otro.

Hemos de reconocer que trabajar con otros agentes de la sociedad civil significa trabajar con movimientos sociales aquí, empezando por nuestros propios referentes: potenciar el rol de las técnicas y técnicos de Educación para el Desarrollo como educadores y educadoras sociales.

La necesidad de tomar en cuenta las limitaciones de la cooperación:

Existen muchos y variados factores que imprimen limitaciones a la hora de elaborar propuestas de intervención de desarrollo. Por ejemplo, los periodos de convocatorias nos dejan poco margen para presentar propuestas mejor trabajadas con las contrapartes y la población destinataria, o las temáticas y los espacios geográficos priorizados en los planes de coope-

ración de los organismos públicos no suelen coincidir con las de la población destinataria. Además, cuesta entender que los proyectos, por su envergadura e impacto, deberían ser a mediano y largo plazo y asegurar por tanto su continuidad.

Otro factor es que en las intervenciones de cooperación al desarrollo no se transversaliza la ED como estrategia. También, está el factor de heterogeneidad de las organizaciones, pues algunas no realizan acciones de ED y sólo se dedican a la cooperación internacional, u otras simplemente confunden sensibilización con ED y no ponen en práctica su potencial transformador.

Nos hemos acostumbrado a trabajar de manera reactiva hacia las convocatorias a subvenciones, sin planificar previamente las intervenciones. La inmediatez en el proceso de elaboración de los proyectos limita el espacio y el tiempo necesario para profundizar en el análisis y justificación. Más aun, si en nuestras organizaciones tenemos personas que no analizan de la misma manera determinados enfoques. Tal como está organizado este sistema hace difícil elaborar propuestas que realmente promuevan el cambio social, en el sentido de que no se priorizan recursos para realización de estudios diagnósticos, previos a la intervención, que identifiquen realmente las necesidades e intereses de las personas destinatarias de los proyectos. De otro lado, las temáticas compartimentalizadas de los proyectos de desarrollo son como parcelas, donde cada quien defiende lo suyo para conseguir los recursos y se carece de estrategias colectivas para incidir en una sola iniciativa.

Otro factor es el impacto político de los proyectos vs. el impacto cuantitativo. Por ejemplo, las contrapartes comprometidas con la promoción de la participación política y autonomía de las mujeres observan, muchas veces, que han de presentar los proyectos de incidencia y de empoderamiento ligados a situaciones locales mucho menos reivindicativas, como pretexto para realizar acciones que son más políticas y de transformación. Y es que en sus países todo lo que pueda significar género recibe limitado apoyo, pues se trata de trabajar en la transformación social de las desigualdades y formar conciencias críticas, por tanto, este tipo de procesos, desde los gobiernos de sus países son "peligrosos" para el sistema. Importan más, los proyectos que muestren algo más concreto: construcciones, proyectos productivos, etc. Entonces, para conseguir los recursos se terminan aceptando las condiciones mediante convenios leoninos, ante la dificultad de diversificar los recursos para el empoderamiento de las mujeres, sobre todo, cuando de derechos sexuales y reproductivos se trata.

De establecer una acción coordinada entre la ED y los proyectos de cooperación, le daríamos un nuevo impulso a las acciones de desarrollo y un carácter más reivindicativo al compromiso solidario que, desde aquí y allá, desarrollamos. Facilitaríamos el entendimiento entre nuestras ONGD, las contrapartes y la población destinataria desde una relación entre iguales. Las dejaríamos de ver "beneficiarias de proyectos y gestoras de recursos" y las reconoceríamos como aliadas estratégicas en la transformación social.

En este sentido, hemos de pensar y definir qué idea de desarrollo y ciudadanía estamos promoviendo, a través de proyectos de ED y de cooperación, de entender que son procesos a largo plazo, que no se pueden superar las desigualdades en un año, porque trabajar con personas en la superación de las desigualdades estructurales, arraigadas por cientos de años en una determinada realidad, necesita tiempo y continuidad en la intervención.

El tiempo limitado que le asignamos a la reflexión interna en las ONGD:

Las ONGD tenemos un tiempo limitado para reflexionar estratégicamente. A veces, pensamos que es una pérdida de tiempo, cuando nos podría ayudar a mejorar nuestros valores, principios y estrategias, a definir una estrategia de interacción con nuestras contrapartes y colectivos destinatarios e impulsar procesos socioeducativos adecuados a largo plazo. Sin darnos cuenta, vamos al ritmo de la moda temática de los organismos internacionales: "ahora toca ODM", entonces tiramos adelante, sin ninguna visión estratégica detrás.

Quizás la estrategia pasa por transformar esta debilidad en fortaleza, y empezar con una visión propositiva a abrir espacios de reflexión en nuestras organizaciones, que nos permitan hacer una lectura inteligente del accionar de los movimientos sociales. Por ejemplo, del movimiento feminista, y aprender de sus estrategias y sumarnos a sus reivindicaciones, sin prisas, sin caer en la trampa perversa de los tiempos y las modas temáticas que limitan la planificación y evaluación e invisibilizan los intereses estratégicos y necesidades prácticas de las personas a quienes dirigimos las intervenciones. Hemos de convertir en alianzas estratégicas nuestro trabajo con otras organizaciones de cooperación y movimientos sociales.

El potencial que tiene la ED es trasgresor y socava el sistema, más aun si transversalizamos la perspectiva de género. Y es que no molestamos mientras pongamos fotos "chulas" para reflexionar sobre la pobreza, sobre la soberanía alimentaria o la carencia de recursos hídricos. Lo que molesta es aprovechar su potencial político y de transformación para posicionarnos de forma clara en acciones de denuncia ante los agentes que afianzan la pobreza y las desigualdades y el modelo neoliberal y patriarcal de desarrollo.

La importancia del trabajo en red:

Educar para el Desarrollo también significa potenciar el trabajo en Red, posicionarse en colectivo, para fortalecer nuestra capacidad de incidencia, de adquirir nuevos aprendizajes y fortalecer el trabajo directo hacia la construcción de la ciudadanía global. Es buscar los grupos u organizaciones con quienes tengamos un mismo discurso, compartamos estrategias, visión y misión.

El trabajo en red nos permite sumar en coherencia, desde nuestras propias reivindicaciones, evitar que se desafeíne el discurso, ser contundentes en nuestras afirmaciones, sin buscar

disfrazar el mensaje con un lenguaje políticamente correcto. Es una práctica que nos imprime la sensación de no estar solas en nuestro trabajo, que sumar distintas capacidades nos fortalece a nivel individual y colectivo.

El trabajo en red nos permite superar nuestras actitudes de competencia, compartir espacios conjuntos de visibilización. No se trata de ver qué logo aparece más grande que el otro, sino de sumar capacidades, potencialidades y experiencias acumuladas.

Por ejemplo, si deseamos afianzar nuestro accionar desde una perspectiva de género, podríamos establecer espacios de coordinación y trabajo en red con organizaciones que tengan experiencia acumulada en este tema, que nos ayude no sólo a generar nuevas capacidades, sino sumarnos a iniciativas conjuntas y globales.

La coherencia entre el discurso y la práctica:

Es más fácil hablar hacia fuera, construir discursos que parezcan comprometidos, llenos de desafíos y consignas reivindicativas. Sin embargo, lo que cuesta es asumirlo y autoevaluar si realmente existe coherencia entre lo que decimos y lo que ponemos en práctica, a nivel personal, profesional y organizacional como agentes de desarrollo.

Nos cuesta evaluar nuestras políticas internas en relación con el discurso y la práctica que asumimos hacia fuera. Hemos potenciado nuestras capacidades como personas expertas en elaborar estrategias y discursos pero no filtran a nivel político, ni dentro ni fuera de nuestras organizaciones. Por ejemplo, cuando afirmamos que en los proyectos de cooperación internacional se trabaja desde una perspectiva de género, -que suele ser una afirmación en un pequeño párrafo del formulario del proyecto-, o cuando se piensa que al ser las mujeres las destinatarias del proyecto ya se incorpora la perspectiva de género. Y en realidad, es el reflejo de la falta de sensibilidad y compromiso para asumir la perspectiva de género no sólo en los proyectos, sino también en las políticas y prácticas internas de la organización.

En el momento que desarrollas la política y la estrategia organizacional desde una perspectiva de género se asume también un compromiso para impulsar procesos de cambio. Esta decisión supone priorizar tiempo y dedicación y, a veces, evidencia conflictos, sobre todo si se tiene una estructura jerarquizada y limitada por prácticas verticales, donde la toma de decisión se traduce en la relación mandato-cumplimiento y no en una práctica consensuada entre todas las personas integrantes de la organización.

La coherencia no es gratuita y tiene que ver con la ética y el compromiso institucional que asumimos hacia dentro y hacia fuera de la organización.

La pérdida de identidad como Organismos No Gubernamentales de Desarrollo:

El sistema neoliberal ha visibilizado y potenciado modelos de organización adecuados a una gestión eficiente de los recursos materiales y económicos de organismos privados cuyo motivador principal es el ánimo de lucro, donde las personas son vistas como recursos para obtener resultados eficaces y ganancias. Los valores que se propugnan son la competitividad, la ganancia, liderazgo individual y jerárquico.

En vista del crecimiento de algunas ONGD y en la búsqueda de mejorar la gestión de sus recursos, este modelo de organización se ha ido promoviendo como un modelo adecuado para la gestión, administración y consecución de recursos, y se ha asumido en algunas ONGD como un referente organizativo.

Ha sido en realidad más fácil incorporar este modelo que generar un modelo organizativo nuevo y adecuado a los valores solidarios y de corresponsabilidad. En este proceso, sin pretenderlo, se termina cambiando la identidad y la forma interna de relación y configuración de muchas organizaciones no lucrativas, las cuales ahora denominan a su público destinatario (socios, socias, voluntarios, voluntarias, colectivos diversos, etc..) "clientes", lo que genera una nueva dialéctica entre un sistema de relaciones más humano y otro donde solo cuentan los resultados y no las personas.

Esta configuración, al afectar la estructura organizacional, se vuelve más vertical a nivel de la toma de decisiones, limita la participación colectiva y de consenso. La información solo fluye entre unas cuantas personas y las acciones no se piensan como estrategias políticas de compromiso social, sino de mandato ejecutivo en beneficio de la organización. El sentido reivindicativo de las acciones se pierde en el camino y las relaciones humanas se basan sólo a nivel laboral y no como un grupo de personas que tienen una visión compartida del cambio social.

La toma de decisiones, que podría ser asumida entre todo el equipo de trabajo, es posesión de estamentos jerárquicos, donde quien detenta el poder prefiere tener el respeto del equipo de trabajo que una relación entre iguales. A la larga, este modelo genera fricciones en un espacio donde se supone estamos trabajando por promover la justicia, la paz, la solidaridad, la igualdad y no el ánimo de lucro.

Cada vez más, este sistema nos empuja a compartimentalizar nuestra estructura y a organizarnos de manera empresarial, lo cual puede generar una contradicción entre nuestras organizaciones que surgieron para promover la solidaridad y denunciar las injusticias. Hacia afuera, nos empuja a vernos, en relación con diversas organizaciones, como competencia, no como aliadas estratégicas y, por tanto, perdemos nuestro potencial de incidencia política y de trabajo en red.

Este tipo de relaciones verticales son cuestionadas por la perspectiva de género porque son excluyentes en esencia y le restan el carácter político y reivindicador a nuestro trabajo solidario. Hemos de empezar por analizar nuestra propia configuración organizacional para iniciar procesos de cambio a nivel técnico, político y cultural.

I.2. Premisas básicas para incorporar la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo

Cuando reflexionamos sobre qué herramientas podríamos imaginar para incorporar la perspectiva de género en la educación para el desarrollo se evidenció que, más que herramientas, se necesitaba hacer una priorización de acciones a impulsar desde nuestras propias entidades. Es decir, tener claro qué hemos de asumir desde nuestro compromiso político e institucional para definir un proceso previo, como camino a incorporar la perspectiva de género en la ED. Así, enumeramos una serie de premisas:

Asumir la Educación para el Desarrollo, no sólo como un área sino como una estrategia política de acción institucional, evidenciada en nuestros planes estratégicos y documentos internos institucionales:

En la mayoría de las ONGD el área de Educación para el Desarrollo está a cargo de una persona, que generalmente no se denomina técnica de EPD sino técnica de sensibilización, nominación que define también el área de trabajo y que le resta su real valor en su rol como agente social de cambio. Al ser un área se entiende como espacio diferenciado del área de cooperación y, por tanto, su tarea principal es la elaboración de proyectos de sensibilización y su ejecución.

Al no ser una estrategia de acción institucional no se enmarca más allá de los proyectos específicos que se elaboran, no existe una estrategia de intervención para aplicar la educación para el desarrollo y, en la mayoría de veces, sólo se utiliza para visibilizar los proyectos de cooperación internacional o para recaudar fondos, sin otra pretensión que mostrar una determinada realidad y las consecuencias de las problemáticas sociales, sin incidir en las causas, ni denunciarlas, mucho menos en promover la incidencia para el cambio social.

Reconocer el potencial político y transformador de la estrategia de ED es clave para mejorar el impacto y trascendencia de nuestras acciones, desde las políticas institucionales (Plan Estratégico, posicionamientos, estrategias específicas, organización del equipo técnico, etc.), hasta las metodologías y estrategias de intervención.

Reconocer el rol como agentes sociales de cambio de las personas técnicas que trabajan en el área de Educación para el Desarrollo de las ONGD.

Las técnicas y técnicos de educación para el desarrollo, al ser profesionales que trabajan en la promoción de los valores solidarios, al elaborar metodologías y contenidos que promueven reflexión, análisis, debate sobre la realidad social, al establecer contacto con otros agentes a nivel local y promover un trabajo en red, tienen un potencial único como agentes sociales de cambio. Su rol se puede potenciar si se les reconoce esa capacidad. Es decir, promover su participación en la elaboración de las acciones estratégicas de nuestra organización, darle la posibilidad de potenciar el trabajo en red no sólo con las organizaciones locales, sino también con las contrapartes. Y que pueda facilitar dinámicas para visibilizar y denunciar las realidades adversas, cercanas o lejanas, en relación con nuestro propio contexto. Por tanto, su rol ha de ser más participativo y decisivo en la elaboración de las estrategias institucionales encaminadas a fortalecer el trabajo de incidencia y movilización.

Potenciar la formación y el fortalecimiento de capacidades de las personas que trabajan la Educación para el Desarrollo en nuestras organizaciones:

Sucede a menudo, que las temáticas que manejan los técnicos y técnicas de educación para el desarrollo derivan de las experiencias y situaciones que han escuchado en determinadas contrapartes, o con las que participan aquí, pero no tienen fundamentación para la discusión política y reivindicativa. Manejan conceptos que escuchan o que utilizan sobre la práctica, pero sin ningún tipo de reflexión analítica al interior de sus organizaciones. Da la sensación de que han asistido a un curso y han leído algo, y con lo poco que saben, parece que dominan los temas. Este tipo de prácticas limitan su capacidad para trabajar con eficacia y eficiencia las acciones de ED y genera propuestas de intervención socioeducativas totalmente despolitizadas e incoherentes.

Fortalecer las capacidades teóricas y políticas de las personas responsables de ED de nuestras entidades es fundamental. No sólo les dota de herramientas técnicas, sino de capacidades para sistematizar las experiencias, de contar con bases teóricas, reflexivas y de análisis para elaborar proyectos y estrategias socioeducativas. Por ejemplo, es fundamental conocer la historia y teoría feminista si se ha de trabajar la incorporación de la perspectiva de género en la ED.

Potenciar el conocimiento, expertis y compromiso con la perspectiva de género o perspectiva feminista y su proceso histórico en nuestro trabajo:

Generalmente, en los talleres formativos de género destinados al personal de ONGD sólo asisten mujeres, en su mayoría voluntarias. Y cuesta creer que no se promueva esta formación entre todo el personal de la organización. Asumir el fortalecimiento de las capacidades formativas y de análisis en Género y Educación para el Desarrollo del equipo técnico y político es un paso previo para incorporar esta perspectiva en cualquier estrategia de desarrollo.

También es fundamental que cuando se establezca un perfil para ofrecer una plaza de técnica o técnico de ED o de proyectos que se valore la formación y conciencia de género.

Una posibilidad puede ser que la organización trabaje, en conjunto con su personal técnico, voluntario y político, un posicionamiento sobre género y educación para el desarrollo, que lo conozcan y lo asuman, no sólo para fortalecer nuestra acción estratégica, sino para potenciar el conocimiento y compromiso con la perspectiva de género en nuestras organizaciones desde un discurso común.

Para bien o para mal, en las ONGD la teoría de género es considerada un tema de expertos técnicos, pero no se reconoce ni se valora su potencial político y el bagaje que aporta para mejorar nuestras intervenciones. Se desconoce que la teoría de género es un aporte del movimiento feminista, porque no se visibiliza su memoria histórica (luchas y reivindicaciones políticas) en los procesos socioeducativos. Ni se recoge ni sistematiza la experiencia que llevamos aprendiendo sobre la práctica, pues en muchas organizaciones no le dan importancia: “tiene valor el desarrollo local pero no el género”.

Se puede aprender fácilmente el discurso sin base política fundamentada, sin coherencia con la práctica, pero no se podrá iniciar cambios sustantivos si no se asume como un compromiso político personal y colectivo para el cambio en toda la organización.

Para todos y todas es natural reconocer y valorar al mega experto en pobreza que viene a hacer una charla carente de perspectiva de género. Y no es que no haya un experto de estas características que podamos encontrar para exponer determinados temas desde una perspectiva de género, sí que los hay, pero no es un factor significativo para algunas ONGD. Y es común ver cómo hombres expertos en temas solidarios no aparezcan en charlas o conferencias sobre el tema de género.

Todo análisis que no tiene perspectiva de género no nos vale, invisibiliza una parte de la realidad, hemos de cuestionarlo y ver dónde y con quién establecemos alianzas. Es necesario tener la seguridad de que no se puede hacer ED sin perspectiva de género, revalorar que implica un aprendizaje previo, y una concienciación que fundamente nuestras acciones de sensibilización, formación, investigación, incidencia y movilización.

Promover la interacción e intercambio conjuntos para el análisis social, político y de incidencia con las contrapartes locales.

Fortalecemos las capacidades formativas y políticas de nuestra organización en la medida que fomentamos el intercambio de análisis y la interacción conjunta con nuestras contrapartes locales. Por ejemplo, existen muchas organizaciones en los países donde trabajamos la coope-

ración que tienen un recorrido amplio en las reivindicaciones feministas y, a veces, sucede que no tomamos en cuenta su experiencia para potenciar nuestro accionar. No es estratégico el modo cómo valoramos el trabajar con una determinada contraparte o no. En algunas organizaciones, dejaríamos de trabajar con contrapartes que no tienen discursos de soberanía alimentaria, sin embargo no seríamos capaces de rechazar a organizaciones contraparte que no tengan perspectiva de género en su trabajo.

Hemos de establecer alianzas adecuadas con las contrapartes, que nos dejen de ver como organizaciones gestoras de los fondos de la cooperación y nos vean como aliadas estratégicas para el cambio social. Ese es el reto para promover una ciudadanía global. Por tanto, establecer un vínculo estrecho entre las acciones de educación para el desarrollo y las acciones de cooperación internacional es fundamental. En este sentido, InteRed y 9 de sus contrapartes, han impulsado la Red Internacional de Educación para la Ciudadanía y la transformación social de la que hablaremos más adelante.

Recuperar la memoria histórica feminista e incorporarla en nuestras acciones estratégicas de la ED para evitar resistencias.

En una ocasión, planteamos un curso de agentes de desarrollo local, cuyo primer módulo fue sobre feminismo. El primer día, la persona que coordinaba el curso nos comentó: “muchas personas se van, se están asustando”. Fue un poco difícil al comienzo porque a las personas destinatarias del curso les costaba encontrar la conexión entre desarrollo local y feminismo. No entendían bien. Y entonces, cuando conocieron el proceso histórico de este movimiento social y sus reivindicaciones, recién empezaron a comprender: se trataba de la mejora de condiciones de vida, de democratizar la participación de las personas, de permitir su acceso al control y a beneficios del desarrollo.

En talleres donde el público destinatario son mujeres y hombres jóvenes nos encontramos con muchas resistencias. Para la juventud no existe desigualdad, pareciera que todos los derechos le han caído del cielo y que fueran cosa del pasado. Entonces, hemos comprobado que hablándoles de la historia feminista se sorprenden y muestran mayor interés, porque comienzan a tener otra visión del mundo y a conocer una realidad que estaba invisibilizada en los cursos de historia.

Hemos de generar contenidos innovadores para ver cómo pasamos la teoría del feminismo a las personas destinatarias de los procesos socioeducativos. Hemos de darle la vuelta a nuestras metodologías de trabajo. El discurso del patriarcado es tan dominante y sutil que las personas terminan por creer que no existen desigualdades, es tan oculto que ni las propias mujeres lo perciben, y tienen interiorizada esta práctica en sus acciones y conductas, por tanto, no reconocen el discurso de las desigualdades estructurales. El reconocimiento de la

desigualdad es duro, pero hay que pasarlo para dar el salto a la conciencia feminista. Hemos de deshacer los mecanismos del patriarcado que, incluso, hacen que a las personas expertas se les pasen ciertas aseveraciones.

Hemos de observar las necesidades e intereses de los colectivos destinatarios. Por ejemplo, si la juventud prefiere hablar y aprender en grupos mixtos, hemos de hacerlo. Una manera de incidir desde el género hacia la juventud es el tema de la sexualidad, ahí es donde van sacando sus inquietudes y reflexiones. El inconveniente es que muchas ONGD no ven la sexualidad como tema a trabajar. Lo políticamente correcto es hablar de la sexualidad de las mujeres africanas, pero de nuestro propio contexto no, porque no se reconoce este tema como fundamental.

No sólo visibilizar realidades externas a la nuestra, sino incidir sobre nuestra propia realidad.

Otra estrategia es vincular nuestra propia realidad con otras realidades, para establecer estrategias claras de reflexión y análisis crítico con las personas destinatarias de nuestras acciones. No se trata de presentarles "la realidad del Sur", se trata de visibilizar los mecanismos que generan desigualdades desde una visión de interdependencia y corresponsabilidad a nivel global y su incidencia en lo local. Se trata de generar conciencia ciudadana desde nuestros propios contextos, incidir en lo local para actuar en lo global.

Hemos de decir que reconocer la realidad de exclusión de las mujeres indígenas, africanas y asiáticas, es más fácil que evidenciar su extrapolación hacia nuestra propia realidad. Y desde las contrapartes nos componen, en reiteradas ocasiones, que sería sumamente importante accionar también en estos temas desde nuestro propio contexto, para compartir experiencias, mejorar nuestra metodología de acción, establecer agendas conjuntas de reivindicación y potenciar su real dimensión para el cambio social en los proyectos de cooperación al desarrollo: formar una ciudadanía crítica y responsable a nivel global.

Asumir la perspectiva de género sin actitud vergonzante sino desde la ética.

El sistema patriarcal se ha esmerado al máximo para hacernos sentir, a quienes asumimos el feminismo, que somos unas radicales y que estamos fuera de la historia. Esta valoración negativa influye a la hora de presentar proyectos con perspectiva feminista, porque se genera desconfianza y se piensa que no merece la pena apoyar iniciativas "radicales", que no van en concordancia con las políticas de desarrollo. Entonces, las contrapartes caen en la tentación de suavizar las reivindicaciones y colocar el discurso de género (en su visión técnica) para lograr que se aprueben los proyectos y generar recursos.

De otro lado, cuando hablamos de derechos sexuales y reproductivos no se relaciona generalmente con los hombres. Y desde la cooperación hemos de reconocer que no se ha trabajado la reivindicación de los mismos desde nuestra apuesta institucional. Existe un techo de cristal en las políticas, en general, con el tema de los derechos sexuales reproductivos. Los hombres están ausentes y es ajena su responsabilidad. Se ha llegado a un tipo de políticas con muchos vacíos, que no enfatizan en reconocer la autonomía de las mujeres en el control de su propio cuerpo. Este es un tema clave para trabajar a nivel de nuestra estrategia de ED.

Se ha de asumir un compromiso de trabajo con la perspectiva de género sin temor a que nos cuestionen, o que muestren resistencias, revalorar que es una apuesta feminista y por tanto, política. Hemos de ser conscientes que cuando se trata de Género (aun entendida todavía como herramienta técnica) es más fácil decir "no" a según qué cuestiones reivindicativas, que hacerlo frente a temas de paz o derechos humanos; lo que nos demuestra la falta de sensibilidad y el no reconocimiento a su valor ético. Y es que la perspectiva de género nos anima a ser coherentes y asumir la actitud ética del compromiso social. Sería incoherente que una organización que promueve la paz y la justicia se niegue a reconocer que existen desigualdades estructurales de género que se han de transformar.

Buscar nuevas metodologías de intervención socioeducativa o innovar las que existen desde una perspectiva de género.

Por ejemplo Freire, aportó valiosas metodologías pero no tomó en cuenta a las mujeres, ni a las relaciones de poder entre hombres y mujeres en su análisis de la realidad. Siendo su época un contexto donde existían muchos movimientos de mujeres en Latinoamérica. Su metodología tiene buenas propuestas de intervención socioeducativa que el feminismo valora, pero que carecen de una visión integral que evidencie y denuncie las desigualdades estructurales de género.

La educación popular enriquece desde la concientización, del análisis del contexto que tiene que ver con el empoderamiento, de "la liberación del oprimido". Pero la idea de que el oprimido se libera así mismo y el opresor no se puede liberar así mismo porque es quien sostiene el sistema, es allí donde tiene un desencuentro con la perspectiva de género, porque los hombres no ven que esto va con ellos, en el sentido de reconocer que el sistema está a la medida de sus necesidades, porque son ellos quienes detentan el poder; no lo quieren reconocer y no le acaban de tomar sentido.

A veces, se suele trabajar proyectos de educación popular que en la práctica puede ser excelentes, pero en los contenidos reivindicativos, al no estar incorporadas las mujeres, mucho menos la perspectiva de género, pierden sentido. Y a algunas organizaciones les cuesta entender esta autocritica. La Educación Popular tiene una metodología de trabajo excelente para reflexionar sobre la opresión, pero carece de un enfoque de género y no reflexiona sobre la

exclusión de las mujeres, ni las relaciones de poder. Por eso cuando algunas metodologías no nos sirven hemos de ir buscando otras que le den mas sentido a nuestras reivindicaciones, cambiar hacia otro lado sí, o transformar lo que tenemos desde abajo y siempre con la idea que se está trabajando desde una perspectiva de género y que es necesario transformar desde la raíz, y evitar la tendencia a mirar de arriba hacia abajo. La dimensión tiene que ser horizontal y transversal. El volver hacia atrás para cuestionarnos, ver desde la perspectiva de género cuáles son nuestros intereses prioritarios.

Existen experiencias sistematizadas, desde el movimiento feminista, de trabajo en educación popular con mujeres y con un enfoque feminista para trabajar su historia y para trabajar con mujeres a a largo plazo. Hemos de rescatar estas experiencias.

I.3. Perfilando la Educación para el Desarrollo con perspectiva de género

I.3.1. Empezando por las dimensiones:

Ética: La perspectiva de género desde la dimensión ética nos anima a asumir en coherencia los valores de libertad, igualdad, diversidad, inclusión, justicia, desarrollo sostenible, paz y equidad; a reconocer que son interdependientes y indivisibles uno del otro; a tener claridad en los valores que dominan nuestras acciones de educación para el desarrollo y cómo impregnán nuestro discurso en la práctica. De cuestionarnos la realidad, pero no de manera sesgada, sino desde una visión integral, desde el reconocimiento de las diferencias y a evidenciar que en el sistema neoliberal subyace el patriarcado.

Al ser agentes sociales de cambio hemos de ir en consonancia con aquello que reivindicamos en el discurso y la práctica. Si promovemos valores solidarios, hemos de ser consecuentes con ellos, si denunciamos las injusticias de otras realidades, también las hemos de denunciarlas en nuestro propio contexto, y promover desde lo local hacia lo global la participación y la incidencia.

Desde la dimensión ética, el feminismo es un factor fundamental pues tiende a llenar de contenidos más democráticos los valores que podríamos querer preservar en nuestras sociedades. Es decir, conociendo el pensamiento feminista, podríamos mantener —dándoles otro contenido— los principios e instituciones que nuestra cultura, nuestra sociedad nos ha enseñado a valorar para lograr más justicia, equidad y paz. Por ejemplo, la coeducación en las instituciones educativas, el lenguaje no sexista en los medios de comunicación, la perspectiva de género en los modelos de desarrollo. Esta redefinición de la realidad, en la construcción y configuración de las sociedades democráticas, es uno de los aportes más importantes del feminismo.

Política: La perspectiva de género desde la dimensión política pone en el centro del discurso la redistribución y redefinición del poder; de visibilizar cómo en cada problemática social existen y subyacen desigualdades estructurales que afectan de manera diferenciada a mujeres y a hombres al momento de decidir, de participar, beneficiarse y establecer el control sobre los recursos del desarrollo. Implica tener una visión crítica desde la mirada de la inclusión y exclusión. Por ejemplo, hablar de pobreza no sólo indicando la falta de recursos y oportunidades económicas sino de evidenciar la feminización de la misma; o cuando evidenciamos la violencia en los conflictos armados incidir en la vulnerabilidad de las mujeres frente a la violencia sexual; o si reivindicamos los derechos sexuales y reproductivos y la autonomía de las mujeres para el control de su propio cuerpo, se ha de promover la implicación y responsabilidad de los hombres en esta tarea; al promover la soberanía alimentaria, evidenciar el derecho de los pueblos a construir modos equitativos y sostenibles de producción, distribución y consumo de alimentos atendiendo el aporte de las mujeres a nivel local y global.

Nuestras reivindicaciones han de ir encaminadas a promover el empoderamiento de las personas y el fortalecimiento de sus capacidades para participar, decidir y actuar en consecuencia. Es decir, construir una ciudadanía global, donde la voz de todas y todos cuente, que se sientan protagonistas del desarrollo sostenible, que se apropien de sus propios procesos para construir sociedades más democráticas y comprometidas con el cambio social.

Al fortalecer las capacidades individuales y colectivas de las personas con quienes accionamos directamente en procesos de educación para el desarrollo, estamos promoviendo su toma de conciencia, su capacidad de indignación, su visión crítica frente a las desigualdades estructurales, su compromiso solidario y su implicación para la acción y la incidencia.

Intercultural: La perspectiva de género desde la dimensión intercultural nos evidencia la necesidad de generar un discurso desde la inclusión de nuevas y diversas perspectivas de las desigualdades estructurales, sin caer en el falaz discurso de que estamos cometiendo injerencia en detrimento de una cultura. Ya lo hemos evidenciado en la historia feminista, las desigualdades se consideraban parte de nuestra cultura y por tanto se naturalizaban y se justificaba la sujeción de la mujer en defensa de determinados valores culturales y sociales. Pero fue cambiando con el tiempo y se fueron transformando, a medida que las mujeres fueron reivindicando sus derechos. Lo mismo ha de suceder en otros contextos donde el patriarcado impera con más intensidad. Es fundamental el desarrollo de una sensibilidad intercultural que facilite la comprensión de valores y formas de hacer, interactuar y abordar los problemas.

Se ha de compartir una reflexión analítica y reivindicativa frente a las desigualdades estructurales de género con diversos grupos y culturas, pero han de ser ellos y ellas quienes asuman

sus propios procesos de cambio, desde su diversidad y rescatando los valores más positivos y democráticos de sus sociedades. Es ahí donde hemos de promover un análisis y dimensión colectiva de las reivindicaciones, desde la interculturalidad, que se traduce en valorar la diversidad, en promover la inclusión y la no discriminación.

Pedagógica: La perspectiva de género desde la dimensión pedagógica nos invita a asumir la teoría de género y sus metodologías, a mediano y largo plazo, para identificar y visibilizar en las problemáticas sociales las desigualdades estructurales de género. De asumir que cuando hablamos de transformar el contexto local para el contexto global significa generar mecanismos y estrategias encaminadas a visibilizar y denunciar el patriarcado. De promover una pedagogía de la indignación frente a la exclusión de las mujeres que subyacen en toda problemática social.

La perspectiva de género, paz y derechos humanos, dimensión inclusión-exclusión están incorporadas en la dimensión pedagógica. Y es que lo pedagógico tiene que ver con la dimensión que se les da a los contenidos y metodologías, porque cuando hablamos de promover la conciencia crítica, significa promover la toma de conciencia sobre la necesidad de consolidar sociedades democráticas desde la perspectiva de género, porque no existe sociedad democrática si la democracia no es igual a feminismo. El concepto de democracia se expande si se reconocen los aportes y reivindicaciones de la perspectiva feminista. Así, la perspectiva de género está más allá que la dimensión pedagógica y la dimensión Norte-Sur. Si observamos una sociedad organizada y evidenciamos la invisibilidad de las mujeres, hemos de denunciar esta situación, no hemos de permitir que en cualquier tipo de sociedad nos valgan las exclusiones.

Las metodologías de intervención han de ser inclusivas, que fomenten el fortalecimiento de capacidades, que concienticen, evitando el autoritarismo pedagógico (el adoctrinamiento), que empoderen y reconozcan el valor de la reflexión desde la autonomía y a nivel colectivo.

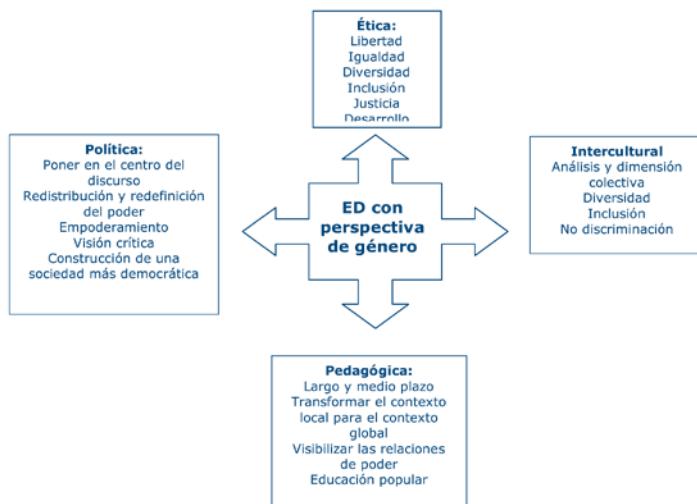
Un factor fundamental en la dimensión pedagógica es la evaluación. Se ha de repasar las aplicaciones socioeducativas y evaluarlas con perspectiva de género, que se traduzca en una revisión autocrítica y coherente de cómo estamos llevando a cabo nuestras acciones.

Hemos de reconocer que trabajar desde una perspectiva de género es poner en práctica una metodología dialógica. Por ejemplo, una técnica de educación para el desarrollo estuvo trabajando con una organización de mujeres la idea de plantearse una escuela de alfabetización económica para mujeres y feministas con la finalidad de hablar, reflexionar y capacitarse sobre economía y cómo se implementa desde el gobierno y su impacto en las mujeres. Entonces, empezaron a hablar qué ocurría con las mujeres, desde su ámbito de trabajo, desde su situación como mujeres, desde su reflexión más íntima y cómo afecta en su vida cotidiana y en su canasta básica.

Además de analizar desde lo más básico, decidieron llegar a trascender lo macroeconómico. Pocas organizaciones entran en este tipo de prácticas porque siempre existen otros temas prioritarios, y es que el patriarcado tiene que ver con el hecho de invisibilizar el aporte de las mujeres al campo económico, porque contribuye a afianzar una economía totalmente desarrollista y no vinculada con las personas. Precisamente, la ausencia de las mujeres en estos temas les llevaron a poner en marcha un proceso socioeducativo y de toma de conciencia sobre la economía y la macroeconomía, de visibilizar cómo les afecta y elaborar propuestas para la incidencia hacia el Estado.

Por ejemplo, todo lo relacionado con la naturalización de los cuidados y sus estrategias globales está invisibilizado en las temáticas que se trabajan desde la educación para el desarrollo y de cooperación. Casi ninguna ONGD, ni los sindicatos, toman en cuenta este tema para trabajarla desde la ED. Y es que la percepción patriarcal no valora el tema de los cuidados porque está sustentado por las mujeres. Esta realidad se evidencia en el mercado de trabajo, donde el aporte de las mujeres no tiene la misma posición y condición que el aporte de los hombres. Concienciar sobre la conciliación, el revalorizar y repensar los espacios de cuidado es una temática que podría asumir con eficacia la ED.

¿Porqué no hay crisis en las ONGDs? Porque no hay debate. O hay conflictos pero no salen. Porque si se pone práctica las dimensiones de la ED moverían el piso. Si realmente se tuviera conciencia que nuestro objetivo es la transformación y la movilización, no estaríamos haciendo otro tipo de productos. Falta voluntad y falta compromiso.



Las dimensiones no son compartimentos cerrados, todo está interrelacionado. Es bueno saber que la realidad es compleja pero todas tienen sus interrelaciones entre ellas.

Una dimensión complementaria y transversal: La dimensión exclusión-inclusión:

Como ya señalamos con anterioridad, la dimensión Norte-Sur marca una diferencia, dos realidades distintas, una visión eurocentrista del desarrollo, donde el Sur es la zona de exclusión y el Norte es donde se ubican las sociedades desarrolladas. Esta visión, de manera solapada esconde una relación vertical, una relación de superioridad-inferioridad, el Sur donde se dan las problemáticas sociales, al ser sociedades excluidas, el Norte de las sociedades empoderadas que se ven afectadas por las problemáticas del Sur.

Con esta visión no reconocemos que, a nivel global, independientemente de si estamos en Europa, Asia, África, América Latina, Oceanía, existen sectores de exclusión y fuertes problemáticas sociales. Esta visión imprime a la ayuda un enfoque de caridad y de filantropía. Cuando la visión inclusión-exclusión imprime la práctica de solidaridad, de corresponsabilidad, una relación entre pares, no de unos en beneficio de otros, sino de colaboración y accionar mutuos para el cambio social.

Por eso la dimensión inclusión-exclusión es más completa porque en cualquier parte del mundo se genera desigualdades. Es un elemento clave que hemos de incorporar en la educación para el desarrollo, porque es fundamental para el fomento de la ciudadanía global. Inclusión - exclusión es una dimensión de los Nortes y Sures en todas partes del mundo. Significa rescatar la idea del feminismo dialógico, un feminismo construido desde todas las visiones, sin verticalidad, sino desde un criterio de igualdad, de corresponsabilidad, desde las diferencias, desde un feminismo inclusivo.

Precisamente, el feminismo tiene esa capacidad de sumar en la diversidad, de reconocer diferentes maneras de sentir, vivir, otras maneras de pensar que son coincidentes para sumar. Desde allí se transforma y se construye, tal como lo pretende hacer con la educación para el desarrollo. Por tanto, hemos de ir adaptando esta lectura crítica desde una perspectiva de género, ir aportando otros bagajes, experiencias y teorías. Aplicar la perspectiva de género significa, además, tomar en cuenta la diversidad de las realidades en las cuales se pretende incidir:

A veces se dice que, "si aplico la perspectiva de género en un proyecto con comunidades indígenas, pueda que esté haciendo injerencia". Y se confunde la toma de conciencia de la diversidad con "el respeto" hacia prácticas culturales que pueden ser excluyentes. Se ha de observar y reflexionar con la propia comunidad, cómo se adapta este proceso a su realidad y cómo se puede incorporar la perspectiva de género desde sus propias necesidades e intereses.

Cuando se dice que se comete injerencia, hemos de saber que forma parte de las resistencias. Si tenemos claro que podemos aplicar el enfoque de derechos humanos en todo nuestros

proyectos de cooperación, por qué hemos de renunciar a trabajar con el enfoque de género en determinados contextos y cuestionarnos si hacemos injerencia cultural.

A veces, idealizamos a ciertas culturas, sus prácticas y costumbres y terminamos por naturalizarlas. Se ha de observar siempre la realidad, coordinar con las contrapartes, evidenciar desde una dimensión de inclusión-exclusión, desde las desigualdades estructurales lo que sucede realmente. Género es una construcción cultural, por tanto diferente en cada cultura y será diferente la manera cómo abordar cada problemática.

1.3.2. Las acciones estratégicas:

La sensibilización, la formación, la investigación y la movilización e incidencia tienen elementos clave que hemos de tomar en cuenta para mejorar el impacto y la eficacia de la educación para el desarrollo. Trabajar las mismas desde una perspectiva de género implica incorporar los principios y prácticas basadas en los fundamentos teóricos (dimensiones). A continuación, en el presente cuadro les presentamos algunas pautas que pueden ser útiles para nuestro trabajo.

	Acciones estratégicas	Elementos clave	DIMENSIONES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO				
			Intercultural	Política	Ética	Pedagógica	
	Sensibilización	Uso del lenguaje	Al ser el lenguaje un vehículo de comunicación intercultural, se ha de darle un enfoque inclusivo, diverso, evitando valoraciones y calificativos con sesgo de género. Por ejemplo, cambiar: "los inmigrantes, eternos excluidos" por "las personas migradas, agentes sociales de cambio".	Con el lenguaje se construyen fundamentos y opiniones, por tanto se ha de potenciar su utilidad para la reivindicación, con ideas claras y evitando los discursos paternalistas. Ejemplo, "las mujeres protagonistas de su propia historia".	El lenguaje ha de evidenciar una reivindicación desde el compromiso y la coherencia entre el discurso y la práctica. Ejemplo, "sin las mujeres no hay democracia".	No sexista, evitar estereotipos. Ejemplo, "las mujeres y los hombres indígenas reivindican y accionan por sus derechos".	

			Intercultural	Política	Ética	Pedagógica	
Sensibilización	Imágenes	Mostrar diversos rostros de hombres y mujeres, de orígenes diversos, y distintas edades.	Mostrar personas participando, accionando, proponiendo, no desde una actitud pasiva. Mostrar imágenes propositivas, donde se evidencie otra manera de identificar los referentes sociales . Mostrar a las personas empoderadas.	Que no sirvan para dar pena, ni victimizar a las personas. Que no sean imágenes utilitaristas con afán de promover la caridad.	Paridad en los referentes que presentamos.		
	Contenidos	Temáticas que en su análisis evidencien la diversidad de la realidad que presentamos y el respeto por la diferencia, donde se enfatice las desigualdades estructurales de género.	Temáticas comprometidas con la realidad que se evidencia, que llamen a la acción y a la denuncia. Que incidan en datos que no se conocían de manera que promuevan opinión. Con una visión integradora, que tome en cuenta la diversidad y la visibilización de todas las realidades. Si se habla de pobreza, incidir en la feminización de la misma, si se habla de guerra incidir en la violencia de género durante el conflicto armado, si se habla de soberanía alimentaria incidir en las formas de cómo las mujeres contribuyen a la alimentación de sus comunidades.	Los contenidos han de ser coherentes , elaborados desde un enfoque de género y derechos humanos, en concordancia con nuestra misión, visión y objetivos institucionales.	Información clarificadora, concisa, que promueva el análisis crítico, que promueva una primera reflexión sobre las desigualdades estructurales de género		

			Intercultural	Política	Ética	Pedagógica	
Sensibilización	Metodología	Acciones innovadoras, tomando en cuenta las dinámicas de participación y la realidad de las personas destinatarias de la acción.	Han de tener propuestas para la participación activa y la implicación de las personas destinatarias en las acciones de sensibilización, no verles como simples espectadoras	La forma y la manera en cómo organizemos las acciones de sensibilización y el modo como nos relacionemos con las personas destinatarias ha de ir en coherencia tanto en actitudes como discurso con la temática que presentamos.	Una acción sensibilizadora que visibilice las relaciones de poder en cualquier temática que presente.		
	Agentes clave/ población destinataria	Implicación de colectivos de personas migradas sobre todo del país de origen de donde se relaciona la propuesta de sensibilización.	Movimientos sociales (feminista, antiglobalización, etc.) que participen activamente evidenciando sus propuestas e intercambiando reflexiones con la realidad que presenta la acción de sensibilización.	Involucrar personas u organizaciones que tengan un compromiso real y evidente con la problemática que visibilizamos, si involucramos a empresas hemos de tener la seguridad que tienen responsabilidad social corporativa. No utilizar el espacio de sensibilización para obtener réditos políticos.	Ha de intentar ser multidisciplinar; para llegar a todo tipo de público, pues las acciones de sensibilización son de más amplio espectro.		
Formación	Uso del lenguaje	Inclusivo, que facilite la comprensión de todas las personas independientemente de su origen.	Clarificador; evitar el lenguaje victimista, paternalista, patriarcal.z	Educar no es adoctrinar; hemos de evitar los autoritarismos pedagógicos supone que una parte sepa, hable y enseñe y la otra ignore, escuche y aprenda.	No sexista, que empodere, que la participación de todas las personas implicadas cuente, que se clarifiquen y deconstruyan los conceptos e ideas preconcebidas del desarrollo y se asuman reivindicaciones desde una perspectiva de género.		

			Intercultural	Política	Ética	Pedagógica
Formación	Mapas conceptuales	Identificar palabras clave como género, patriarcado, machismo, derechos humanos, interculturalidad, diversidad, paz, al momento de elaborar los conceptos.	Definir los conceptos de modo reivindicativo, no a modo de descripción de la idea misma del concepto, con ejemplos claros y basados en la realidad.	Si hablamos de pobreza, hemos de incorporar la reflexión sobre la feminización de la pobreza, si hablamos del empleo, hemos de evidenciar la división sexual del trabajo.	Los conceptos son ideas políticas, que han de tener un sentido para la reivindicación y la acción participativa. No son frases hechas, son construcciones y fundamentos políticos para la reflexión ciudadana.	
	Metodología	Introducir momentos para la reflexión analítica de las desigualdades estructurales de género que se presentan en determinado contexto.	Una formación que empodere, que dote de capacidades analíticas y de construcción de opinión a las personas destinatarias. Metodología que promueva el trabajo cooperativo: donde todas las opiniones cuenten, donde se promueva un análisis crítico desde la corresponsabilidad, desde una visión de inclusión-exclusión.	Fomentar aportes y propuestas que incidan en la superación de las desigualdades de género. No se trata de dar una receta, sino que las personas construyan sus propias reflexiones y camino.	Se ha de ir desde las raíces, hacia las causas y consecuencias de la problemática que aborda la formación.	

		Intercultural	Política	Ética	Pedagógica	
Formación	Dinámicas	Inclusivas, que no discriminan a quienes consideramos equivocadamente que pueden aportar más o no por venir de distintas realidades	Dinámicas participativas donde cuenten los aportes de todas y todos, que visibilice a todas las personas, que no sea un diálogo unidireccional, no se trata de medir quién sabe más, sino como entre todas las personas reflexionamos y aportamos soluciones.	Dinámicas coherentes con las reflexiones que se hacen, que generen participación, diálogo, des una cierta disciplina: la de escuchar y hablar (sin interrumpirse unos a otros) y la de centrar el debate en torno a un problema delimitado, definido (sin hacer digresiones).	Estrategias pedagógicas: innovadoras, adaptadas a la realidad de las personas destinatarias, desde su propio contexto. Estrategias donde se fortalezca las capacidades de las personas, la horizontalidad en la interacción, el conocimiento y revaloración de los aportes.	
	Tiempo	Adequado y real, teniendo en cuenta que todo proceso socioeducativo lleva su tiempo, más aun si va dirigido a personas diversas y en entornos multiculturales.	El proceso de empoderar y de fortalecimiento de capacidades es a mediano y largo plazo, que no se pretenda que con una acción puntual de formación ya se está generando un cambio.	El tiempo se ha mesurar y estar pactado en relación a la disponibilidad de las personas participantes, no se ha de apurar los resultados por cumplir metas.	Todo proceso socioeducativo requiere un tiempo para la aplicación de sus métodos y fases. Los cambios no son automáticos, sino generados como avances en cada fase, tomando en cuenta los condicionantes de las personas participantes.	

			Intercultural	Política	Ética	Pedagógica	
Formación	Agentes clave						
		Contrapartes locales con amplia experiencia en gestión de proyectos desde una perspectiva de género que alimenten los contenidos de la propuesta formativa. Educadoras/es sociales para compartir metodologías participativas de acción desde lo local. Comunidad educativa. Movimiento feminista.	Sumar a nuevos grupos, promover su participación para fortalecer sus capacidades en los temas formativos. Fortalecer un trabajo en red.	Buscar alianzas estratégicas entre los agentes, que vayan en coherencia con nuestras reivindicaciones, que estén en plataformas que tengan un código ético.	Intercambiar metodologías de intervención socioeducativa, revisar sus buenas prácticas y aplicarlas en nuestro trabajo.		
Investigación	Definición de la temática a investigar	Que se promueva la investigación-acción, donde se tome en cuenta las distintas realidades, y se promueva la participación de las personas afectadas directamente por una problemática social.	Análisis que visibilicen las desigualdades estructurales de género Que se visibilice la realidad de las mujeres en contextos de exclusión	Investigar desde una visión feminista, desde su apuesta ética para evidenciar las desigualdades estructurales de género.	La investigación es una herramienta pedagógica clave para concienciar con fundamentos reales sobre las causas y consecuencias de las problemáticas sociales.		

			Intercultural	Política	Ética	Pedagógica	
Investigación	Metodología	Se ha de tomar en cuenta la diversidad del contexto, las dinámicas culturales que condicionan la realidad de las personas objeto de investigación.	Que la investigación sirva para la concienciación, para promover una lectura crítica de la realidad, para la construcción de una opinión fundamentada y sobre todo para la incidencia y la movilización.	Términos de referencia coherentes, cuidando las fuentes, que han de ser fidedignas, actuando con responsabilidad a la hora de aplicar la metodología, que ha de ser participativa, es decir de investigación-acción	La metodología ha permitir que los contenidos de la investigación sean claros, precisos, que luego puedan servir para hacer acciones de formación-concienciación y participación		
	Proceso de recopilación y producción de análisis	Asegurar que todas las voces, todos los orígenes, toda la diversidad de opiniones e ideas se tomen en cuenta.	Identificar referentes sociales clave como el movimiento feminista, organizaciones de base de mujeres, defensores y defensoras de los derechos humanos de la propia zona a investigar. El discurso de la investigación ha de promover el análisis participativo, ha de ser comprometido con el cambio social, una investigación para la acción.	Establecer datos claros y verídicos, a veces pretendemos ser neutrales y utilizamos un lenguaje políticamente correcto para agradar a todos, una investigación comprometida ha de ser clara y contundente, no sólo aportar datos estadísticos y describirlos, sino analizarlos e interpretarlos desde una perspectiva de género y derechos humanos.			
	Devolución	Se ha de entregar primero a la población directamente implicada en el proceso en la lengua originaria.	Ha de servir para la acción y movilización posterior; es una herramienta clave para la incidencia.	No quedarse en el papel, que se asuma un compromiso de acción y participación a nivel local y global para visibilizar las desigualdades.	Ha de realizarse talleres de devolución, donde se puede analizar y reflexionar con la población implicada directamente los hallazgos y las alternativas de solución.		

			Intercultural	Política	Ética	Pedagógica	
Incidencia y Movilización		Uso del lenguaje	Un lenguaje inclusivo, que genere identificación, no sexista.	Reivindicativo, prepositivo y que movilice a la acción.	Coherente, claro, que apele a la responsabilidad ética frente a la superación de las desigualdades.	Que utilice palabras e ideas clave, disparadores de motivación y de análisis desde una perspectiva de género.	
		Elaboración de demandas	Que todas las voces cuenten a la hora de elaborarlas, que no sea pensadas solo por una o dos, sino por el colectivo, para que se apropien de las mismas. Capacidad para elaborar fundamentos inclusivos	Que se trabaje de modo conjunto desde las distintas dinámicas aportadas por grupos de mujeres y grupos de hombres en igualdad de condiciones.	Que se asuma el rechazo al sistema patriarcal que impregna las políticas de desarrollo injustas y excluyentes.	Se ha de elaborar una agenda de reivindicaciones, que pueda ser compartida con los colectivos sociales, con una explicación clara de porqué es necesaria la acción de incidencia y movilización.	
		Estrategia de la acción	Ha de estar pensada para llegar a diversos colectivos, no sólo para incidir hacia las instituciones públicas, sino a colectivos diversos, que puedan no sumarse a la acción.	Que promueva la organización del colectivo que impulsa la acción de incidencia, que promueva el trabajo en red con otros colectivos, que empodere al colectivo que impulsa la acción de incidencia, que se reconozca su rol de interlocución frente a las instituciones públicas.	No claudicar en la reivindicación de las demandas, incidir y buscar siempre coherencia entre lo que decimos, demandamos y en cómo actuamos.	Ha de estar planificada, con objetivos claros, y acciones concretas de manera que se quede por escrito una experiencia acumulada, que luego pueda servir para potenciar las siguientes.	

			Intercultural	Política	Ética	Pedagógica	
Incidencia y Movilización	Portavocía / interlocución	Que asegure una participación inclusiva, si es un grupo multicultural se ha de reflejar esta realidad en el grupo de portavoces.	Que se visibilicen liderazgos femeninos y masculinos en paridad Empoderamiento de las personas	Las y los portavoces han de ser personas cuyo compromiso ético es en el discurso y la práctica, evitar los personalismos, y la visibilización individual, se ha de visibilizar al colectivo.	Se ha de formar a las y los portavoces, no se trata sólo de darle esta tarea al "parlanchín" de siempre, sino tratar de involucrar en la medida de lo posible nuevas voces en la demanda.		
	Agentes clave	Colectivos de personas migradas, contrapartes locales de nuestros proyectos de cooperación	Movimientos sociales que accionan en nuestro propio contexto. El movimiento feminista	Compromisos asumidos para la acción en coherencia con nuestras reivindicaciones. Siempre comunicar y coordinar de manera clara con todos/as los/as agentes involucrados/as, llegar a consensos sin imposición.	Compartir experiencias, sistematizar la práctica de movilización, aprender a accionar con otros colectivos.		

Elaboración Sara Cuentas Ramírez

1.3.3. La metodología de intervención:

La manera cómo definimos la metodología de intervención de cualquier acción de Educación para el Desarrollo desde una perspectiva de género es clave para elaborar intervenciones adecuadas al público destinatario, contenidos que visibilicen las relaciones de poder, dinámicas inclusivas y participativas desde la horizontalidad, prácticas que fortalezcan las capacidades y promuevan el empoderamiento. El método es el camino que encuentra estrategias válidas y eficaces en los procesos socioeducativos. No existen recetas básicas, pero se ha de promover que la perspectiva de género sea transversal a todas las temáticas que vayamos a trabajar. Hay quienes piensan que la temática de paz está exenta de género, así como la soberanía alimentaria, o cuando hablamos de economía, o de desarrollo sostenible o pueblos indígenas o de derechos laborales, pero si miramos desde las gafas de género, evidenciaremos que no

lo están, que el análisis de género cruza cada una de ellas. Y es que están cargadas de construcciones sociales y de maneras de configurar el rol de unos y otras en una determinada sociedad.

La finalidad en la que se ha de construir la metodología de intervención de la ED desde la perspectiva de género es:

- a) Mejorar el impacto de esta estrategia de desarrollo para la visibilización y denuncia del patriarcado en los modelos de desarrollo y la superación de las desigualdades estructurales de género.
- b) Poner en práctica propuestas de cambio, de fortalecimiento de capacidades y de empoderamiento de las personas en el contexto de las acciones de la ED para promover una ciudadanía local y global.
- c) Asegurar la transferencia del análisis crítico de la realidad, de la corresponsabilidad, de la interdependencia solidaria y del compromiso con la perspectiva de género, a través de los procesos socioeducativos.

La metodología aplicada podría contar con las siguientes características:

- *El tiempo de las intervenciones o ciclo de intervenciones ha de ser a mediano y largo plazo, desde diferentes ritmos de la acción socioeducativa. Hemos de entender que en el caso de las acciones de educación para el desarrollo, sobre todo cuando se trata de fortalecimiento de capacidades y de empoderamiento resulta eficiente dedicar un tiempo prudencial a los procesos de sensibilización-formación-acción, porque se está trabajando directamente con personas, su conciencia y actitudes. El criterio del tiempo a mediano y largo plazo nos da la posibilidad para ser más eficaces en las intervenciones encaminadas a promover conciencias críticas, autonomía de las personas, su implicación, participación y empoderamiento en el proceso de cambio. Un periodo más corto no permite asegurar el cumplimiento de la finalidad de la educación para el desarrollo, en todo caso, son solo acciones de sensibilización con un impacto esporádico, pero sin continuidad. Un tiempo más largo es necesario para incidir en el cambio de actitudes. Además, permite realizar ciclos o períodos de intervenciones diferentes.*
- *La continuidad de los logros de un ciclo de intervenciones se realiza a dos niveles de concreción:*
Global: visión integral del proceso de cambio socioeducativo desde una perspectiva de género.
Periódica: apreciación de los cambios ocurridos entre períodos de intervención respecto a las actitudes, autonomía y empoderamiento de las personas.

En función de estos niveles se pueden definir las acciones de acuerdo con las etapas que involucra un cambio:

Etapa	Global	Periódica
I. Identificación del cambio deseado.	<p>Diagnóstico de la realidad sobre la que se desea incidir, así como del contexto de la población destinataria, sus necesidades prácticas e intereses estratégicos y su nivel de conocimiento de la temática a abordar.</p> <p>Si se trabaja con escuelas, grupos o colectivos directamente relacionados con la temática a trabajar, se ha de promover una reunión previa para conocer su nivel de conciencia sobre el tema y que conozcan nuestra propuesta metodológica y las dinámicas del proceso de educación para el desarrollo.</p>	<p>Se ha de realizar una evaluación escrita de los avances obtenidos por las personas destinatarias en el proceso socioeducativo (en cuanto a participación, implicación, relaciones de poder, horizontalidad en la interacción, etc.).</p> <p>Revisión de las acciones pedagógicas y de las prácticas de las personas formadoras o dinamizadoras del proceso, para reconducir algunas acciones (si han sido impositivas, si no han permitido la participación de todos y todas, si han utilizado un lenguaje sexista o exento de género).</p>
2. Vivencia de eventos que promueven cambios.	<p>Participaciones diferenciadas desde una perspectiva de género de las personas destinatarias en su interacción con las y los formadores en las acciones pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de iniciación - de cooperación - de apropiación - de construcción de capacidades - de participación - de empoderamiento 	<p>Ejecución de actividades diarias de formación-concienciación-participación acordadas, a fin de lograr una meta de fortalecimiento de capacidades en cada fase del proceso.</p>
3. Reflexión y desafío.	<p>Realizar evaluaciones externas escritas del nivel de conocimiento de la temática abordada, a cargo de un equipo conformado por la ONGD que promueve el proceso y representantes del grupo destinatario. Promover el debate sobre la reflexión, análisis y lectura crítica expuestos en el proceso.</p>	<p>Reflexión y valoración de la formadora/formador del periodo de formación-acción-concienciación observado en todo el proceso ante el grupo participante.</p> <p>Revisión y reflexión conjunta de la formadora/formador de los resultados de las evaluaciones con el grupo participante.</p> <p>Definición y compromiso de acción que permitan promover avances en todas las personas implicadas.</p>

		Educación para el desarrollo	Perspectiva de género	
	4. Aplicación (cuando surge un nuevo sentido en la dinámica del proceso socioeducativo)	<p>Reunión de reflexión con las personas destinatarias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para el cierre del proceso. - Para compartir impresiones de las personas destinatarias sobre la acción socioeducativa en el ciclo de intervenciones. 	Recreación de las nuevas propuestas de formación-acción-concienciación con el fin de responder a las necesidades de las personas destinataria.	
	5. Apropiación e integración al contexto.	Se observa nivel de concreción en propuestas participativas y de implicación en nuevas acciones de las personas destinatarias desde la movilización y la incidencia. Se recogen y sistematizan estas propuestas.	Intercambio de buenas prácticas en educación para el desarrollo con otros grupos y agentes sociales. Interacción de las personas destinatarias con otros grupos y colectivos.	

Cuadro adaptado del **Grupo de Tecnologías Educativas (GTE)** - Corporación Parque Tecnológico de Mérida – Metodología de intervención en el aula.

1. Identificación del cambio deseado

El ciclo de intervenciones comienza con entrevistas personales a algunas personas identificadas del grupo destinatario interesado en participar. Allí se les expone la metodología del proceso y la temática a abordar; además que permite identificar sinergias y factores coincidentes con su propio contexto en relación a la realidad que se pretende abordar en el proceso socioeducativo. El objetivo de esta entrevista es asegurar una aceptación voluntaria de las personas destinatarias, sin controlar e imponer las condiciones. Una vez que las personas destinatarias deciden incorporarse a la propuesta de trabajo, se realiza un primer acercamiento de la formadora/formador, durante la cual se elabora un estado de la situación, sobre el nivel de conocimiento, de conciencia y apropiación de la realidad que se planteará en el proceso de educación para el desarrollo, de acuerdo con la propuesta socioeducativa para lograr mejoras en la metodología.

Antes de iniciar el proceso socioeducativo se convoca a una primera sesión de trabajo, donde se comparte con las personas destinatarias los resultados del estado de la situación y se establecen acuerdos, metas y compromisos para lograr los cambios deseados (expectativas, inquietudes, intereses, opiniones). Esta sesión nos ayudará a concretizar mejor la metodología y contenidos de la intervención. A partir de ese momento se inician las intervenciones socio-educativas, las cuales se regirán por el tiempo formulado.

El estado de la cuestión precisa tomar en cuenta que los cambios requeridos deben estar ajustados al contexto sociocultural, político, económico y tecnológico de las personas destinatarias. El proceso socioeducativo ocurre desde el momento que se inicia la primera acción sociopedagógica y se van realizando evaluaciones escritas/orales (desde distintas dinámicas) a las y los participantes sobre los avances entre intervención e intervención.

La observación del proceso de formación-acción-concienciación que acontece en el espacio socioeducativo y el análisis de los resultados de las evaluaciones han de destacar los factores que nos den indicios de cambio de actitudes, nivel de participación, de opinión, de apropiación del proceso, de empoderamiento.

La evaluación diagnóstica y las evaluaciones periódicas son fundamentales para identificar los cambios por hacer en cada fase de la evolución del quehacer sociopedagógico, además permiten hacer un seguimiento de los acuerdos establecidos para cada fase, evidencian dificultades y avances que ocurren durante la ejecución de las acciones.

2. Vivencia de eventos que promueven cambios

Una vez hecha la primera aproximación a los factores que se desean cambiar; a través del estado de la cuestión y la sesión preparatoria, se llevan a cabo experiencias socioeducativas presenciales las cuales implican:

- actividades con o sin materiales didácticos manipulables,
- evaluación de los aprendizajes logrados durante las primeras actividades, y
- reflexión de los logros y las dificultades observadas durante las actividades.

Las intervenciones se organizan en las siguientes fases diferenciadas según el nivel de participación:

De iniciación: Al realizarse la acción socioeducativa se ha de mostrar el cambio que se espera; se ha de evaluar la acción y luego se ha de promover el intercambio de opiniones y reflexiones, asegurando que la voz de todos y todas se tome en cuenta, para precisar cambios específicos que se deben abordar.

De cooperación: Tanto el formador/la formadora como las personas destinatarias coevalúan y reflexionan sobre la ejecución, los resultados y la manera de mejorar la acción socioeducativa.

De apropiación: Las personas destinatarias se identifican con el proceso socioeducativo, se implican y son copartícipes de la acciones, no se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje, que establece una relación de autoritarismo pedagógico (donde se supone que una parte sepa, hable y enseñe y la otra ignore, escuche y aprenda), sino de un diálogo

entre iguales, de reflexionar y analizar de manera colectiva, desde la propia autonomía.

De construcción de capacidades: La acción socioeducativa ha de fomentar en las personas destinatarias capacidades para hacer una lectura crítica de la realidad, generar reflexión, opinión y análisis compartidos, promover una actitud de corresponsabilidad y una cultura de la solidaridad (no de la filantropía y la caridad donde se establece una relación vertical entre la persona que ayuda y la persona que sufre, sino una construcción de propuestas compartidas para el cambio social y la superación de las desigualdades).

De participación: La acción socioeducativa es liberadora, en el sentido de romper las barreras de la indiferencia y llamar a la acción participativa y al compromiso para la acción y la movilización.

De empoderamiento: La acción socioeducativa ha de promover la autonomía y la capacidad de decisión individual y colectiva de las personas implicadas desde una práctica de corresponsabilidad y equidad.

3. Reflexión y desafío

La verdadera reflexión es aquella que genera una motivación intrínseca para el cambio, fundamental para que las personas destinatarias se apropien del proceso. Cuando esto no sucede, puede generarse un espacio de duración esporádica, donde sólo la acción socioeducativa depende exclusivamente de la presencia de la formadora/formador y su análisis y, por tanto, cuando ya no está, los cambios no se sostienen en el tiempo. Por estas razones, la etapa de reflexión y de desafío es el núcleo del proceso de cambio. Aquí han de confluir de manera horizontal la formadora/formador con las personas destinatarias. Esta relación es irremplazable, pues facilita la construcción colectiva de nuevas posibilidades acción a lo largo de los momentos de desequilibrio y equilibrio que se suceden durante las intervenciones socioeducativas. Se establece una confianza, diálogo y comunicación mutuas y sobre todo de apropiación del proceso, de su propio proceso.

Los insumos para las reflexiones los aportan las evaluaciones y las observación de las acciones sociopedagógicas.

Las evaluaciones externas escritas se diseñan manteniendo la misma estructura del diagnóstico, para poder evidenciar el avance logrado con las intervenciones. Aquí es fundamental contar con la participación de la formadora/formador y algunas personas del grupo destinatario que deseen asumir esta tarea. Este espacio plantea situaciones para diferentes niveles de progreso. Las aplica este equipo de trabajo, en dos momentos del proceso: a mitad del ciclo y al final del mismo.

Una modalidad de las evaluaciones externas son los debates de conocimiento entre grupos diferentes implicados en la misma temática. Este es un evento que además de aportar insu-
mos para la reflexión final del proceso, se constituye en una fuerte motivación extrínseca tanto para quien forma como para las personas destinatarias, lo cual les moviliza para lograr las metas de conocimiento, concienciación y participación. El debate se ejecuta al final del ciclo de intervenciones y participan todas las personas que integran el grupo destinatario en interacción con otros grupos.

4. Aplicación

Como producto de la reflexión de las acciones se reconoce y se compromete el trabajo colectivo durante en el proceso socioeducativo. Se aplican y recrean estrategias adecuadas y discutidas entre las personas partícipes del mismo, con el fin de transformar elementos deficientes del proceso de formación-reflexión-concienciación y de consolidar un sentido diferente de la dinámica. Las evaluaciones del proceso incluyen planteamientos que permiten hacer seguimiento a estos acuerdos.

Para finalizar, la formadora/formador organiza conjuntamente las evaluaciones finales del proceso, así como las iniciativas de intercambio con otros grupos para la aplicación de buenas prácticas.

5. Apropiación e integración al contexto

El éxito en la transformación de la práctica socioeducativa se mide en función de que la formadora/formador y el grupo destinatario se apropien del nuevo sentido del proceso, demostrado con las intervenciones y de aproximar la reflexión al contexto local. La presencia de la formadora/formador logra que ocurran los procesos de reproducción, co-construcción y recreación de las estrategias de cambio puestas en práctica, pero la apropiación y la recontextualización dependen fundamentalmente de las motivaciones del grupo destinatario y de cómo, a través del proceso, promovemos una reflexión analítica desde lo local a lo global y viceversa.

En este sentido, la metodología propone, para la parte final de la intervención, la exposición y la discusión en otros espacios de las experiencias vividas durante las intervenciones.

También promueve el encuentro y el intercambio con otros grupos que han recibido inter-
venciones de la misma temática, ello despierta y refuerza la conciencia de las potencialida-
des de las personas implicadas y el valor del compromiso por alternar, recrear y reconvertir
continuamente sus habilidades y competencias y su accionar conjunto para la movilización y
la incidencia.

Para asegurar la apropiación y la re-contextualización se ha de potenciar una visión conjunta por mejorar y generar un ambiente que proyecte cambios. Por ello, en el último ciclo de las acciones es fundamental que se trabaje la idea de que las personas destinatarias son también agentes sociales de cambio de su propio contexto, lo cual podría tener un mayor impacto para sostener la apropiación de los cambios.

I.3.4. Contexto pedagógico y fundamentos clave de la metodología participativa que la ED ha de promover desde la perspectiva de género:

Contexto pedagógico de la metodología participativa:

Hemos reconocido que la educación para el desarrollo es una estrategia política de transformación social, por tanto tiene un potencial único en la acción socioeducativa para promover cambios. Estos cambios tienen un proceso y momentos clave: formación-reflexión-concienciación-acción. Cada momento está intrínsecamente relacionado con el otro, se empieza desde una acción teórica, que promueve la comprensión de la realidad, la toma de conciencia. Es, en primer término, un acto de conocimiento, que pasa después a la acción y participación directa, donde se traduce en la práctica lo debatido y reflexionado, por tanto es un acto político. Allí radica el potencial de la educación para el desarrollo: la construcción de ciudadanía, porque se actúa a partir de la reflexión, se actúa pensando. Hay tres elementos clave, que componen el contexto de toda acción promovida desde la Educación para el Desarrollo:

1. Diálogo

Todo proceso educativo tiene una dinámica de diálogo, como decía Freire, hemos de evitar el adoctrinamiento (llenar la cabeza de las personas con sistemas de ideas o esquemas de acción ya montados), que supone una forma autoritaria de educación, donde una parte sabe y la otra ignora. El papel de la educadora/educador es facilitar el debate, motivar la participación de todas las personas, facilitar la palabra para que las ideas y opiniones se liberen, promover la valoración de todas las ideas, nadie es menos que otra o que otro. El diálogo se aprende y se sitúa entre la conversación informal y el discurso, por tanto exige una práctica de escuchar y hablar sin interrumpirse, ni imponerse sobre las y los otros y la de focalizar el debate en un problema definido. De allí la importancia del rol de la formadora/formador.

El diálogo se hace en torno a una determinada realidad, en relación con la experiencia vivida en el propio contexto o en otros contextos sociales. Y es que el aprendizaje no pasa solo por los libros sino también por la realidad vivida, por tanto se establece una mediación pedagógica entre la reflexión y la realidad. La mediación no es un estamento ya hecho (escuela, biblioteca,

lecturas), sino una práctica sobre la propia experiencia y su relación con el entorno. Y en este proceso las personas han de reconocer esa realidad, el poder del cambio y la concreción de su pensamiento en una visión crítica y en la acción política.

No se trata de convencer; es promover la reflexión para la acción. La acción por si sola sin reflexión no concientiza, no educa, pero además, ha de ser una reflexión en grupo y dialogada. La referencia a la acción debe ser la práctica pedagógica durante la interacción directa con las personas destinatarias. Sin duda la experiencia socioeducativa nos hace aprender, comprender y concienciarnos sobre la experiencia histórica y social de otras realidades (y no de la propia), proyectar una práctica (y no sólo pensarla a posteriori), hacer deducciones lógicas (y no sólo inducciones) etc.

Una idea, una reflexión se apropia de la conciencia de las personas destinatarias cuando nace de sus propias experiencias, de sus intereses, de la vida real. Es decir que la práctica pedagógica ha de ser hablada y reflexionada no sólo desde la teoría, sino desde la teoría en relación a una problemática social y el contexto que nos rodea.

2. Participación

La participación empieza en el diálogo, en la toma de la palabra, en la manera cómo se toman las decisiones, en la manera cómo se promueve la participación entre las personas. La participación es democracia, y por tanto es una acción política. En un proceso socio-educativo no existe solo un entrenamiento o formación para tener una lectura crítica de la realidad, también se da la acción política en la medida que se configura la participación del saber, del pensamiento y de las propuestas de movilización.

Una acción socioeducativa debe destacar por su dinámica participativa, traducida en democracia, en equidad, de relaciones horizontales de poder, de una acción entre iguales, de valorar los aportes de cada persona, de hacerles copartícipes del proceso y de promover su apropiación del mismo.

Además no sólo se trata de movilizarse contra las estructuras y agentes responsables de las desigualdades estructurales de género, sino también contra las relaciones desiguales de poder que se dan entre las personas destinatarias, ir a cuestionar su conciencia, su práctica diaria, sus ideas preestablecidas, desmitificarlas para volverlas a construir.

La participación es política porque denuncia y moviliza contra todo tipo de desigualdades estructurales, sea responsabilidad de agentes concretos, sea en actitudes y comportamientos determinados. Porque la vida diaria también es política, desde el propio proceso socioformativo hasta la acción y movilización en otros contextos.

En este sentido es necesario prestar atención a la contradicción que ocurre entre una propuesta socioeducativa liberadora y un proceso autoritario, es decir, entre unos objetivos de equidad, democráticos y un método pedagógico impositivo. La coherencia y la ética en este sentido son sumamente necesarias, pasan por la elaboración de contenidos y formas, proyectos y procesos, metas y metodología.

La participación implica también adecuar el proceso socioeducativo a los intereses, condición y posición social de las personas destinatarias. Es decir, trabajar desde su propia perspectiva para que no se sientan ajenos y ajenas a la realidad que se pretende analizar.

La acción liberadora y democrática del proceso socioeducativo se potencia con la perspectiva de género. La práctica de la igualdad de género comienza ya, o nunca tendrá lugar. Cuando se reconoce que la perspectiva de género es una acción política de toda práctica colectiva e individual, ésta completa con contenido, fundamento, formas y objetivos propios todo proceso socioeducativo. Es un elemento clave fundamental de la educación para el desarrollo.

3. La sociedad civil

La educación para el desarrollo se expande hacia y en la sociedad civil, es aquí donde se establece el espacio de diálogo y participación. Espacio y sujeto de la acción a la vez. La sociedad civil es el colectivo, el sujeto de la acción socioeducativa, donde se da la coparticipación de las experiencias y las lecciones de la realidad, como se señala desde la educación popular es “sujeto histórico” del poder y también “sujeto colectivo” del saber.

En un proceso socioeducativo las personas que participan son a la vez educadoras y educandas. El texto es el libro de la realidad, por eso el diálogo se da en relación a las realidades sociales, políticas, económicas y culturales, identificando sus problemáticas y las luchas.

No olvidemos que las personas que promovemos el proceso socioeducativo somos parte de la sociedad civil y nuestro papel es facilitar la reflexión, el debate, el análisis desde la propia experiencia del colectivo. Dinamizamos la palabra y la opinión colectiva, articulamos al colectivo entre si y a las personas con la lectura crítica de la realidad, de su realidad. Podemos provocar dar un salto hacia adelante, hacia el compromiso y la movilización siendo parte del colectivo y de su proceso, en el momento de establecer la comprensión crítica y sistemática de la realidad, en el momento de decodificar las problemáticas sociales. Y es que la sociedad civil con la que trabajamos es a la vez mediadora, espacio e instrumento de la acción socioeducativa. Es la mediación en:

- La toma de conciencia crítica de la realidad
- El empoderamiento individual y colectivo, desde el poder compartido para la acción y la reivindicación.

- La participación, donde se da y se recibe, se habla y escucha, se actúa y se moviliza para la transformación colectiva de la realidad.
- La solidaridad, de una relación entre pares, entre iguales, donde se construye un proyecto colectivo común para el cambio.
- La movilización, donde se descubre, se asume y se enfrentan desafíos comunes.

Es en este espacio donde se valora la importancia del colectivo como unidad pedagógica, al mismo tiempo destinatario y actor de la toma de conciencia y de su propia existencia.

4. Fundamentos clave de la metodología

Además de tomar en cuenta los elementos claves del contexto dentro del cual se da la metodología socioeducativa, cinco, son los fundamentos clave que toda metodología de educación para el desarrollo ha de tomar en cuenta al momento de establecer cualquier proceso socioeducativo, sin los cuales las acciones no tendrían sentido. En el siguiente cuadro se explican de manera detallada:

Fundamentos clave desde la perspectiva de género	
Conocer	Promover estrategias y dinámicas socioeducativas que nos permitan abrir la mirada a la perspectiva de género, de visibilizar las desigualdades y las relaciones de poder en todas las realidades, desde una visión crítica, inclusiva y desde la corresponsabilidad. Estas estratégicas y dinámicas han de promover siempre el interés por seguir conociendo, indagando y preguntando, sobre cómo se dan los mecanismos de control del patriarcado en procesos de desarrollo, de entender que cuanto más información, más conocimiento y más fundamentos para establecer una opinión y una visión crítica frente a las desigualdades estructurales.
Comprender.	Motivar una comprensión clara de las desigualdades estructurales de género cuando se hable de la pobreza, las guerras, la salud, el desarrollo. Que no se quede sólo en mostrar las consecuencias de las situaciones de exclusión y discriminación, sino en esclarecer por qué suceden y cómo se perpetúan desde el sistema patriarcal. Clarificar conceptos e ideas claves para el análisis previo. Identificar causa y efecto.
Reflexionar	Promover espacios de reflexión individual y colectiva, donde las personas asuman sus propias ideas, análisis y opiniones, desde una visión clara frente al sistema patriarcal. Y que se promueva el debate no para afianzar las diferencias, sino para consensuar reflexiones e ideas desde una valoración de la otra y el otro, en horizontalidad y compromiso.

Fundamentos clave desde la perspectiva de género		
Empoderar	<p>Ha de ser una metodología que promueva el fortalecimiento de capacidades individuales y colectivas del grupo destinatario. De trabajar el poder compartido entre todas las personas, de establecer prácticas horizontales en la toma de decisiones, a nivel de la participación socioeducativa, de dotarles de herramientas técnicas y analíticas para reconocer y evidenciar en cualquier problemática social las desigualdades de género. De promover su autonomía y seguridad para la construcción de sus propios análisis y compromisos reivindicativos, de hacerles sentir parte importante del grupo.</p>	
Actuar	<p>Toda acción socioeducativa ha de impulsar mecanismos para promover la movilización social, o preparar el camino para la misma. No basta la sola toma de conciencia sobre una realidad determinada, sino saber qué se puede hacer y cómo actuar desde nuestro propio contexto, desde lo local para incidir en lo global. Las personas implicadas en un primer proceso de concientización-formación salen muy motivadas, hemos de acompañar el siguiente proceso, de compromiso para la acción, porque de lo contrario podemos generar frustración y malestar. Puede ser vincularles a movimientos sociales, que tomen contacto durante el proceso socioeducativo con el movimiento feminista, etc.</p>	

Cuadro elaborado por Sara Cuentas Ramírez-InteRed Catalunya

I.3.5. Agentes implicados directamente en nuestro trabajo de Educación para el Desarrollo con perspectiva de género:

Los agentes implicados son los grupos y colectivos destinatarios de nuestras acciones de educación para el desarrollo, también son aliados estratégicos para impulsar en conjunto intervenciones socioeducativas.

Cada agente tiene un rol determinado en las acciones de educación para el desarrollo, y por lo tanto la estrategia de aproximación y de trabajo conjunto es diferente para cada uno. A continuación algunas pautas que pueden ser de utilidad:

Agentes	Roles	Estrategia
ONGD	<p>Elaboran discurso sobre la solidaridad y la cooperación.</p> <p>Promueven acciones socioeducativas y de sensibilización.</p> <p>Participantes directas de la acción socioeducativa.</p> <p>Promueven acciones de desarrollo a nivel internacional.</p>	<p>Promover el trabajo en red, abrir espacios para el intercambio de experiencias y buenas prácticas, establecer alianzas estratégicas para la acción socioeducativa y de sensibilización desde una perspectiva de género.</p>
Medios de comunicación	<p>Difusores de discursos, ideas, opinión</p> <p>Muchas veces eurocentrista y etnocéntrico.</p> <p>Generan corriente de opinión</p> <p>Median las realidades sociales y sus problemáticas.</p> <p>Informan.</p> <p>Realizan su propia lectura e interpretación de la realidad.</p> <p>Funcionan como mecanismo de entretenimiento y de ocio.</p>	<p>Incidencia permanente para visibilizar nuevas lecturas de la realidad desde la perspectiva de género.</p>
Comunidad educativa	<p>Educa y forma.</p> <p>Difunde teorías y prácticas educativas</p> <p>Realiza tutorías.</p>	<p>Proponer y poner en práctica acciones coeducativas con el alumnado y el profesorado.</p>
Colectivos sociales	<p>Participantes de las acciones socioeducativas.</p> <p>Elaboran discursos desde la reivindicación.</p> <p>Son movilizadores.</p> <p>que accionan en la comunidad, que les preocupa y les impulsa diversas motivaciones y que les hace tener una práctica organizativa.</p>	<p>Promover el trabajo en red para el accionar conjunto, compartir experiencias de reivindicaciones y análisis (Casales, Comités de Vecinos, Colegios profesionales, etc.)</p>
Especialistas en género	<p>Elaboran discurso desde el análisis de género.</p> <p>Asesoran.</p> <p>Investigan y realizan diagnósticos de género.</p> <p>Guían y facilitan procesos de incorporación de la perspectiva de género.</p> <p>personas técnicamente preparadas que pueden asesorar a la mejora de nuestras metodologías y análisis.</p>	<p>Establecer acuerdos de asesoría para la formación del personal técnico de la ONGD, para la incorporación de la perspectiva de género en nuestras estrategias, acciones y políticas.</p>

Agentes	Roles	Estrategia
Movimiento Feminista	Moviliza y acciona para transformar las desigualdades estructurales de género. Investiga y construye teoría y discurso. Hace práctica política. Forma y sensibiliza.	Abrir espacios de participación con el movimiento feminista, para compartir experiencias de acción en relación a las problemáticas que trabajamos a través de las intervenciones de educación para el desarrollo.
Hombres por la igualdad	Construyen su propio discurso. Accionan y participan. Concienciar a otros hombres sobre su identidad masculina desde la igualdad Generan procesos de reflexión sobre las desigualdades de género. Dan charlas formativas. Sensibilizan. Elaboran discurso propio.	Abrir espacios de participación con estos colectivos, para compartir experiencias de acción en relación a las problemáticas que trabajamos a través de las intervenciones de educación para el desarrollo.
Asociaciones de mujeres migradas	Promueven la participación de las mujeres en los espacios interculturales. Establecen vínculos transnacionales.	Involucrarlas en las acciones de educación para el desarrollo, sobre todo cuando haremos énfasis en una realidad social determinada que tenga relación directa con sus países de origen. Sus vivencias pueden aportar una visión más integral de las desigualdades..
Partidos políticos	Construyen discursos desde su propia ideología. Movilizan sus bases sociales. Inciden en las políticas de los gobiernos. Elaboran planes de gobierno. espacios de defensa de una determinada ideología, que imprime el quehacer político de la sociedad y el estado.	Acciones de lobby y de incidencia sobre las problemáticas sociales que planteamos en la educación para el desarrollo, para incidir sobre todo en las políticas de cooperación y las políticas internacionales.

Agentes	Roles	Estrategia
Administraciones públicas *Estatales: M.Igualdad/ Instituto de la Mujer. Agencias de Cooperación Ministerio de Educación *Equivalentes locales Institut Catalá de la Dona	Patrocinadores y sustentadores entidades que dan financiamiento a iniciativas de desarrollo.	Establecer espacios de interlocución para lograr establecer criterios específicos de valoración de las propuestas de intervención de educación para el desarrollo, que dirijan los recursos en el mismo nivel de importancia que la cooperación internacional, que se establezca una estrategia clara y comprometida en la formación de una ciudadanía local y global.
Universidaddes	Sistemas educativos de nivel superior que hacen reflexiones, pero forman a nuevos y futuros profesionales.	Establecer espacios para compartir experiencias y metodologías socioeducativas, para implicar a la juventud estudiantil en las intervenciones de educación para el desarrollo. Con este colectivo se puede impulsar acciones de investigación-acción, una de las acciones estratégicas de la ED.

1.4. Hacia una gestión adecuada del Desarrollo en las intervenciones de Educación para el Desarrollo con perspectiva de género:

El desarrollo es uno de los conceptos más significativos de nuestra época, pues implica la toma de decisiones entre un conjunto de opciones acerca de metas que reflejen lo que debería ser una sociedad “óptima”. Por ello no existe un solo concepto de desarrollo, sino que este ha ido variando de acuerdo a los retos que plantean la economía, los procesos sociales y políticos, así como los problemas ambientales. Si bien su formulación sigue estando asociada a la macroeconomía, cada vez es mayor el peso que las personas han ido adquiriendo. Así mismo, aunque la productividad y la eficiencia continúan siendo esenciales en la definición del desarrollo, también empiezan a verse como fundamentales aspectos como la igualdad, la democracia y la sostenibilidad ambiental. Los enfoques de desarrollo traducidos en políticas

económicas y sociales, han estado sustentados mayormente en ideas de desarrollo hegemónicas en los centros de poder mundiales; mientras que otros, permanecen aún fundamentalmente en la discusión académica y política.

El debate sobre el significado del término “desarrollo” ha desembocado en una mayor profundización del concepto. Hasta 1980, los argumentos de muchos partidarios y partidarias del desarrollo partían principalmente de la comparación entre las condiciones económicas y sociales del Norte y el Sur. Así, se hablaba del subdesarrollo de los países del Sur, entendiendo que estaban por detrás de los países del Norte. El desarrollo y el llamado subdesarrollo fueron en un inicio conceptos geográficos. El Sur es considerado pobre y el Norte rico. Por consiguiente, el Norte pasaba a considerarse como el salvador del Sur.

Este mensaje, lanzado de forma repetida tanto a la opinión pública como a nivel gubernamental, ha favorecido la aparición de un sentimiento de superioridad en las poblaciones del Norte sobre las poblaciones del Sur. Aunque ya no hablemos de “subdesarrollo”, este enfoque Norte/Sur aún prevalece hoy en día en muchas instituciones, ya sean gubernamentales o no gubernamentales, así como en muchas personas.

En estos últimos diez o quince años se ha desarrollado una visión alternativa del desarrollo, que ha adquirido una clara relevancia. Se trata de un enfoque global hacia una sociedad mundial, dentro de la cual hay desigualdad e injusticia en todos los países y en todos los continentes. En todas partes hay sectores ricos y sectores pobres. Una línea divisoria separa el mundo de forma transversal. Esta desigualdad y esta injusticia son las consecuencias de una estructura excluyente que impera en todo el planeta. **La lucha contra la pobreza debe construirse como la lucha contra la exclusión y a favor de la inclusión.** La globalización plantea un desafío al que la Educación para el Desarrollo debe responder desde la promoción de una conciencia de ciudadanía global. Esto significa que la ciudadanía, dondequiera que viva, forma parte de la sociedad global y necesita saber que es responsable en la lucha contra la exclusión, que es la raíz de cualquier tipo de desigualdad e injusticia. En el contexto de la globalización, este enfoque global está destinado a sustituir el parcial enfoque geográfico Norte/Sur, que tiende a sesgar el análisis real de la situación mundial. En realidad, no es el Sur como tal el que está excluido, sino que son las masas populares del Sur, además de un segmento creciente de la población del Norte, las que son las víctimas de la exclusión.

Dos enfoques de desarrollo contribuyeron a redefinir el concepto de desarrollo, desde esta visión, introduciendo diferencias substanciales. Son el enfoque de Expansión de Capacidades de Amartya Sen y el de Desarrollo a Escala Humana de Manfred Max-Neef. Estos enfoques trascienden el ámbito de la economía y trasladan el énfasis puesto en el acceso y control de los recursos de las personas y sus posibilidades y capacidades de realizarse plenamente como seres humanos.

El enfoque de desarrollo a escala humana de Manfred MaxNeef (1986), presenta criterios axiológicos (relacionados con la constitución del ser), que vincula elementos como la protección, el afecto, la creación, la libertad (características tradicionalmente ligadas a lo femenino), con objetivos esenciales del desarrollo como: potenciar las necesidades humanas fundamentales, generar niveles crecientes de auto-dependencia, generar articulaciones orgánicas, potenciar actores sociales, profundizar en la democracia.

El enfoque de expansión de capacidades de Amartya Sen (1983), considera esencial para la expansión de las capacidades de las personas, no sólo la posibilidad de producir bienes y servicios, sino también el poder emanciparse de la obligada necesidad de "vivir menos o ser menos". La creación de capacidades está relacionada con la ampliación de derechos de las personas (tanto de las mujeres como de los hombres), para acceder a los bienes y servicios que requieren para satisfacer sus necesidades, mejorar sus niveles de bienestar y su calidad de vida. Este enfoque de las capacidades pone énfasis en el derecho a la libertad de las personas para hacer algo (¿Qué puede hacer una persona activamente por sí misma?), y no tanto en la sola satisfacción de sus necesidades (¿Qué se puede hacer por una persona?).

Posteriormente, el enfoque de desarrollo humano bajo la perspectiva del PNUD (1990), integró ambos enfoques de desarrollo, adaptándolos al nuevo contexto global de esta época. Para ello ha incorporado a sus estudios el IDH, con el cual intenta medir la calidad de vida de las personas y, a su vez, mostrar que desarrollo no es exclusivamente crecimiento económico. En los recientes Informes, uno de los temas analizados ha sido 'la condición de los sexos y el desarrollo humano'. El IDH que presenta el PNUD es sensible al género, a la disparidad presente entre hombres y mujeres.

Finalmente, el enfoque de Género en el Desarrollo (GED) se concibe como una forma de redefinir el desarrollo -y no como una forma de integración a un modelo de desarrollo existente que excluye, discrimina y jerarquiza-, asociada a la igualdad de oportunidades de todos los seres humanos no sólo para acceder a los recursos, sino asumir el control de los mismos, también para desarrollar sus potencialidades y capacidades, tomar decisiones y ejercer sus derechos. En este sentido el GED, vincula el desarrollo a la promoción de relaciones equitativas y la eliminación de toda forma de exclusión y discriminación, sea por sexo, género, clase o etnia.

GED se propone superar las inequidades de género, así como reformular los roles y modelos de identidad excluyentes que afectan el desarrollo de las personas, tanto de las mujeres como de los hombres. Al mismo tiempo, se propone involucrar a la sociedad en la construcción de relaciones más democráticas y abordar los procesos a través de los cuales se producen y reproducen relaciones desiguales, roles y modelos de identidad excluyentes. En estos procesos intervienen las interacciones con diferentes agentes socializadores (los padres, las madres,

el profesorado, los medios de comunicación, etc.); los sistemas simbólicos; las instituciones (la escuela, la iglesia, las instituciones militares, etc.); las leyes, los conceptos normativos y las prescripciones.

Desde la perspectiva de género en la educación para el desarrollo, la gestión del Desarrollo a través de los procesos socioeducativos significa asumir el compromiso de incorporar y tomar en cuenta estos enfoques, que den sustento y sostenibilidad a las acciones. No significa que nos podamos tomar la licencia de partir de cualquier tema, sin tomar en cuenta estos enfoques de desarrollo, sino de realizar un trabajo integral, partiendo desde la definición de la problemática en relación con estas valiosas aportaciones. En este sentido un proceso socioeducativo que contribuya a una adecuada gestión del desarrollo desde una perspectiva de género a cualquier nivel, sería como sigue⁴:

- 1. Definición de problemas.** El problema tiene que ser actual, un problema que tenga relación directa o indirecta con el contexto de la población donde vamos a incidir; que incida en el modelo de desarrollo que vamos a reivindicar; que visibilice la condición y posición de hombres y mujeres en esa problemática. Un problema que se aborde desde lo local a lo global y viceversa. Ejemplo: Organizar una campaña sobre el cuidado y la protección del medio ambiente.
- 2. Priorización de los problemas.** Se prioriza de acuerdo a las necesidades e intereses de la población con la que vamos a trabajar en relación con la problemática que nos interesa abordar y también desde una visión de inclusión-exclusión, desde la visibilización de las desigualdades. Por ejemplo, el accionar de las transnacionales mineras de nuestro país que proveen de recursos minerales a nuestras ciudades tiene relación directa con el impacto medioambiental que causa al territorio de las poblaciones indígenas guaraníes la instalación de las mismas en el entorno de sus comunidades. Y dentro de esta problemática visibilizar el impacto diferenciado para hombres y para mujeres indígenas.

Los problemas de desarrollo no son una razón en sí mismos, son el resultado de la interacción de condicionantes de género, económicos, tecnológicos, socio-culturales y políticos, dentro de los cuales hombres y mujeres tienen una posición y condición diferenciada. En este contexto, los problemas de desarrollo no son más que la punta de un iceberg en cuya base conviven las causas que los originan, no sirve quitar la punta visible, porque los factores de la base no tardarán enemerger, y aunque no sea así, seguirán bloqueando el camino hacia el objetivo: la solución del problema. Es decir, que cualquier proceso de educación para el desarrollo debe ir a trabajar en la conciencia de las personas las estrategias para abordar las

⁴ Propuesta adaptada de Solano David, "Estrategias de Comunicación y Educación para el Desarrollo Sostenible. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe UNESCO/Santiago

causas de los problemas. Para evitar dar soluciones simplistas que lo único que demostrarían es el poco conocimiento que se posee de la realidad o la práctica utilitarista que hacemos de ella en beneficio de visibilizar nuestra entidad a nivel público.

Por esta razón, una vez priorizados los problemas, se deben buscar sus causas, porque la solución de un problema no se aborda desde el planteamiento general, sino desde aquello que lo origina. Este ejercicio debe llevar a los colectivos implicados a hacer un análisis de por qué suceden las cosas. Exige una autocrítica, para este tipo de acciones hay metodologías como por ejemplo:

	Problema	Condicionantes Culturales	Condicionantes económicos	Condicionantes políticos	Condicionantes tecnológicos	Posición de hombres y mujeres	Condición de hombres y mujeres
	Problema 1						
	Problema 2						

Cuadro elaborado por David Solano - Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe UNESCO/Santiago

De esta manera planificamos los problemas a abordar para:

- Que las personas implicadas se sientan cercanas a esta realidad, manifiesten sus opiniones, inquietudes y deseo de contribuir a su resolución. Es obvio que este análisis se compartirá en su momento con las personas implicadas.
- Asumir fácilmente el análisis de los problemas.
- Llenar de contenidos los objetivos que se plantearán en el proceso socioeducativo.
- Construir consensos sobre la realidad vamos a tratar.

3. Identificar los agentes clave con los que vamos a trabajar. Trabajar con movimientos ecologistas, con estudiantes universitarias y universitarios cuyas carreras profesionales tengan relación directa con la gestión del medio ambiente. Movimientos sociales que promuevan la reivindicación de los derechos indígenas, colectivos de personas migradas del país donde se ubican las comunidades indígenas guaraníes, centros educativos de secundaria en su curso de ciudadanía, con el movimiento ecofeminista.

4. Conocer cuál es el nivel de conciencia de estas personas sobre el problema. Se reduce a tres posibilidades, no conocen el problema (formación); tienen conocimiento

pero no consideran bueno actuar sobre el problema o eliminarlo (concienciación) o no saben que hacer (acción). Existen técnicas muy sencillas para tener esta información, con visitas y reuniones previas con estos grupos, a través de una encuesta previa que pueda ayudar a tener una visión rápida y certera de la realidad, o sesiones participativas previas a la elaboración de la propuesta de educación para el desarrollo.

5. Una vez definido en nivel de conciencia sabemos qué debemos hacer: dar formación o generar conciencia crítica o mejorar y promover la acción. Estos son los tres factores sobre los que incide la educación para el desarrollo. Son un continuo, no puede generarse uno sin haber trabajado el anterior. No debe tenerse temor de plantear en un primer momento sólo uno de estos tipos. Por el contrario, es ideal buscar sólo uno de estos y, en un proceso secuencial, plantear los otros. En función de esto también se define la metodología y los recursos a utilizar; porque en los tres casos los recursos y la metodología son diferentes sobre la base de su efectividad para el logro de los objetivos.

6. Definir objetivos, resultados, actividades e indicadores.

Formulación de objetivos:

Un objetivo de educación para el desarrollo significa qué capacidades de conocimiento, actitudes y prácticas (cognitivas, actitudinales o procedimentales) y cómo fomentar el empoderamiento de las personas en cada parte del proceso a desarrollar. Estas capacidades son los cambios socioeducativos que toda intervención de educación para el desarrollo ha promovido. Existe la creencia equivocada que los procesos socioeducativos no pueden medirse, pero esto no es cierto. Para esto, es necesario diseñar primero los objetivos.

El planteamiento de objetivos se basa en el comportamiento ideal dentro del proceso socioeducativo. Esta no es precisamente una característica dada de las personas destinatarias, sino aquello que debemos definir antes de cualquier acción de educación para el desarrollo. La pregunta es: ¿qué esperamos que las personas asuman o hagan al final de las acciones que vamos a desarrollar? Según USAID (1996), un comportamiento ideal es “una acción explícita y observable que los expertos técnicos consideran que la gente necesita realizar a fin de ayudar a resolver o reducir un problema específico”. Como toda acción de planificación, este comportamiento ideal debe ser definido de manera participativa, aunque debe tenerse cuidado que las personas destinatarias no interpreten que se quiere imponer una forma de actuar, lo cual sería contraproducente con la práctica de educación para el desarrollo.

Por ello, dado que los tipos de capacidades son cuatro, los tipos de objetivo también son cuatro, corresponden a estos cambios socioeducativos y por supuesto desde una perspectiva de género:

Conocimiento: qué deben conocer las personas.

Actitud: qué actitud crítica frente a los problemas deberían asumir las personas.

Acción: qué tipo de capacidades han de tener para accionar frente a los problemas.

Empoderamiento: qué factores se ha de agenciar a nivel individual y colectivo con las personas para que puedan participar con liderazgo y autonomía.

Además, el objetivo de un proceso de educación para el desarrollo ha de tener las siguientes características:

- a) Ser de carácter cuantitativo pero también cualitativo.** Somos conscientes que a través de una acción de educación para el desarrollo buscamos cambios de actitud, posicionamientos frente a una determinada realidad, movilizarse para la incidencia y asumir una ciudadanía consciente y comprometida a nivel global y local. Estos cambios exigen, sobre todo, objetivos cualitativos que den cuenta del proceso y no del número de sesiones formativas, no de la cantidad de veces que se ha mostrado una exposición sino hablar del grado de implicación y compromiso que buscamos obtener de un determinado colectivo respecto a una problemática social.
- b) Visibilizar la problemática a abordar.** La acción socioeducativa tiene un fin, y el objetivo lo debe reflejar. En nuestro caso, el fin de todo aquello que se realiza debe estar orientado a visibilizar la problemática social sobre la cual se impulsará un proceso de formación-concienciación-acción.
- c) Reflejar resultados orientados a la acción y no sólo a los medios.** Por ejemplo, un objetivo que diga “generar conocimiento, actitud, acción frente al problema ‘x’” será mucho más orientado a la acción que sólo a “analizar las causas del problema x”. Éste puede ser un objetivo intermedio, porque no llega a la raíz del problema, sólo lo estudia. Debemos tener en cuenta que para que el proceso de educación para el desarrollo sea completo debemos incorporar en varias etapas del proceso, acciones de sensibilización, formación-reflexión, concienciación, investigación, incidencia y movilización.
- d) Ser alcanzable.** El objetivo debe estar al alcance de la ONGD que impulsa la intervención de educación para el desarrollo. Deben ser reales, en términos de proceso, de tiempo y de sostenibilidad, de lograr el compromiso de las personas destinatarias para continuar participando en procesos socioeducativos.
- e) Ser factible de ser medido en forma cuantitativa, cualitativa y de proceso.** Si el objetivo no es mensurable es imposible saber si se ha logrado. Existe el mito que los objetivos de los procesos socioeducativos no pueden ser medidos, pero esta

premisa no es cierta porque el nivel de conocimiento, de actitud o de compromiso si puede ser medidos con herramientas de ciencias sociales.

- f) Ser retador y comprometido.** Un objetivo de educación para el desarrollo debe tener en sí mismo un compromiso político para el cambio, que vaya más allá de un objetivo de formación y/o sensibilización, o de aplicación de metodologías pedagógicas.

Formulación de resultados:

Los resultados miden el grado de consecución de los objetivos. En propuestas de intervención de educación para el desarrollo han de tener relación con la participación, apropiación del proceso socioeducativo, cambio de actitudes, fortalecimiento de capacidades y nivel de empoderamiento. Es obvio que han estar intrínsecamente relacionados con el objetivo u objetivos de la intervención, por ello han de ser precisos, medibles y alcanzables con la finalidad de establecer indicadores que den cuenta de su cumplimiento.

Los resultados son el compromiso que asumimos en cada una de nuestras intervenciones socioeducativas y, por tanto, han de estar fijados en un tiempo determinado y traducidos en actividades concretas.

En la educación para el desarrollo desde una perspectiva de género es necesario tener claridad y coherencia entre el objetivo, tiempo, estrategia de intervención y resultados, pues se trata de procesos socioeducativos, de toma de conciencia, de promover la participación para el cambio social, elementos que no se logran de la noche a la mañana, porque significan un proceso a mediano y largo plazo y sobre todo, porque estamos trabajando con personas.

Por esta razón, es fundamental que los resultados desde una perspectiva de género sean claros y plausibles de alcanzar. No se puede pretender que en un año, por ejemplo, se logre un colectivo empoderado con capacidad de hacer incidencia para erradicar la feminización de la pobreza, pero lo que se puede lograr es su motivación para que se impliquen en procesos participativos que incidan en las políticas de desarrollo para que prioricen acciones encaminadas a promover la propiedad de la tierra para las mujeres.

Toda intervención socioeducativa y de transformación desde una perspectiva de género se limita cuando se programa a un año. Lo ideal son iniciativas plurianuales para alcanzar resultados reales y de impacto.

Desde la perspectiva de género en la educación para el desarrollo, los resultados de las intervenciones inciden directamente en el fortalecimiento de las capacidades de los colectivos y su empoderamiento para asumir una participación ciudadana a nivel local y global.

Formulación de actividades:

Las actividades en las intervenciones de educación para el desarrollo están relacionadas directamente con las acciones estratégicas (formación, sensibilización, investigación, movilización e incidencia). Dependiendo de las acciones estratégicas que deseamos impulsar en la intervención se configurarán las actividades, las cuales serán el medio a través del cual se concretará el logro de los resultados esperados.

Cada resultado ha de contar con sus propias actividades, que deben ser concretas, plausibles de valorar de manera cualitativa y cuantitativa, y programarse en el tiempo a través de un plan de acción (cronograma). Es en las actividades donde se concreta la estrategia de intervención socioeducativa con perspectiva de género, porque aterriza la metodología de intervención y visibilizan las prácticas, conductas, ideas, opiniones, según se configuren en las etapas del proceso.

Formulación de indicadores:

Desde un proceso socioeducativo con perspectiva de género los indicadores señalan una condición, una percepción o un hecho que tiene la función de evidenciar los cambios socio-educativos en las personas destinatarias, a lo largo del tiempo de ejecución del proceso.

Son útiles para evidenciar los cambios producidos en las personas destinatarias, en distintas fases del proceso socioeducativo, así como visibilizar la situación de participación y de fortalecimiento de capacidades tanto de mujeres como de hombres de manera diferenciada.

Los indicadores de un proceso socioeducativo desde una perspectiva de género nos permiten:

- Ver en qué medida las personas implicadas participan activamente o no en el proceso socioeducativo.
- Evidenciar si se ha tomado en cuenta las necesidades e intereses de las personas destinatarias frente al problema a abordar en la intervención socioeducativa y si las actividades propuestas responden a los mismos.
- Evidenciar el grado de apropiación del proceso y cómo asumen un liderazgo participativo dentro del proceso.
- Visibilizar de qué manera se asume o ignora la discriminación y exclusión de género durante el proceso socioeducativo tanto a nivel de contenidos, como diálogos y debates colectivos.
- Observar en qué medida un proyecto de educación para el desarrollo impacta en los roles de género y si varían con el tiempo.

La elaboración de indicadores desde una perspectiva de género, no es un antojo del movimiento de mujeres, es un compromiso político que se ha asumido desde los compromisos internacionales a nivel mundial. La Plataforma para la Acción de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (Pekín, 1995) dedica un objetivo estratégico (H.3) a la necesidad de preparar y difundir datos e información destinados a la planificación y la evaluación desglosados por sexo y/o específicos de las realidades de mujeres. Más específicamente se recomienda: Recoger, compilar, analizar y presentar periódicamente datos desglosados por edad, sexo, indicadores socioeconómicos y otros pertinentes, incluido el número de familiares a cargo, para utilizarlos en la planificación y aplicación de políticas y programas (par. 206 b); Promover el desarrollo ulterior de métodos estadísticos para mejorar los datos relacionados con la mujer en el desarrollo económico, social, cultural y político (par. 208 b).

Los primeros pasos en la producción de indicadores sensibles al género se producen en las áreas del Desarrollo, siendo impulsores de su creación los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) o el PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo). Este último promueve, a partir del año 95 dos indicadores que sitúan a los distintos países en un ranking mayor o menor en función de la situación de desigualdad entre sexos. Estos dos indicadores son el IDG (índice de desarrollo de género) y el IPG (Índice de potenciación de género). Por su parte, la CEPAL crea una guía para el seguimiento y evaluación del Programa de Acción Regional para las Mujeres de América Latina y el Caribe 1995-2001 y la Plataforma de Beijing (ver bibliografía). Igualmente, las agencias de cooperación internacional para el Desarrollo, como la Agencia de Estados Unidos (USAID), la Alemana (GTZ) o Canadiense (CIDA) han jugado un importante rol en la creación de herramientas para la construcción y uso de indicadores de género. La transversalidad de la perspectiva de género en sus programas de desarrollo promovió la creación de indicadores ad hoc para los procesos de evaluación. Habitualmente estas herramientas están disponibles en las distintas webs de las agencias de cooperación.

Criterios para elegir los indicadores

- Los indicadores deben ser elaborados con la ayuda de un enfoque participativo y se debe apelar a la participación de los colectivos involucrados.
- Los indicadores deben ser elaborados desde una perspectiva de género.
- Los indicadores deben corresponder a los objetivos.
- Los indicadores elegidos deben incluir indicadores de riesgos y de elementos de habilitación.
- Un indicador debe ser definido para cada una de las etapas del ciclo de un proyecto.
- Es necesario elegir indicadores cuantitativos y cualitativos.
- Todos los indicadores deben ser desagregados por sexo.

- Se debe utilizar conjuntamente los indicadores cuantitativos y cualitativos.
- complementar el uso de indicadores con un análisis cualitativo.
- Establecen metas para analizar en qué medida se ha cumplido lo planificado.

Definiciones operacionales de los indicadores

Indicadores	Definición operacional
Indicadores de entrada:	Hacen referencia a los recursos asignados para la intervención Monto de financiamiento para el proyecto Percepciones del colectivo destinatario sobre la problemática que plantea la intervención se refieren a los recursos asignados al proyecto. Nivel de participación del colectivo destinatario en la planificación de la intervención.
Indicadores de riesgo / habilidad	Interés de las entidades públicas para apoyar proyectos de educación para el desarrollo. Interés y expectativa del colectivo destinatario de participar en el proceso socioeducativo. Implicación de agentes clave no directamente relacionados con la intervención que pueden enriquecer la propuesta.
Indicadores de proceso:	Sirven para evidenciar los logros durante el proceso de ejecución de la intervención socioeducativa, y con especial énfasis en el progreso dado hacia los resultados planteados. Por ejemplo, evidencian la participación paritaria de hombres y mujeres en las actividades planteadas. Puntos de vista del colectivo destinatario sobre el proceso socioeducativo Puntos de vista de los padres sobre las ventajas de la escolaridad.
Indicadores de salida:	Miden los resultados intermedios, es decir en el momento que el financiamiento del proyecto está por concluir. Nivel de empoderamiento, apropiación del proceso, nivel de participación, etc. al final de la intervención socioeducativa.
Indicadores de resultado:	Se relacionan directamente con los resultados a más largo plazo del proceso socioeducativo, es decir un tiempo prudencial después de haber concluido el proyecto. Grado de participación del colectivo destinatario en otras redes sociales, nivel de apropiación de la problemática tratada en el proceso socioeducativo, después de dos años de culminado el proyecto.
Indicadores cuantitativos:	Son valoraciones numéricas de cambio; por ejemplo, el número de personas que asiste a unas jornadas formativas.
Indicadores cualitativos:	Son percepciones; por ejemplo, las opiniones de las personas en cuanto a las modificaciones de sus actitudes, toma de conciencia, participación en el proceso socioeducativo. Pueden ser cuantificados. Por ejemplo, el número de estudiantes de medicina, que considera que la salud sexual y reproductiva es una cuestión de derechos humanos.

Indicadores	Definición operacional
Indicadores de participación	<p>La mayoría de los trabajos sobre indicadores de participación se concentran en procesos de formación de grupos. Evalúan el grado de sensibilidad a las problemáticas sociales presentadas en los proyectos de educación para el desarrollo, sobre todo el grado de sensibilidad de género. Lo ideal es que estos indicadores se definan de manera participativa y sean claramente establecidos para valorar las interacciones al interior de los grupos y organizaciones implicadas.</p> <p>Estos indicadores se relacionan con tres áreas principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El crecimiento organizacional. • El comportamiento de los grupos. • La autosuficiencia de los grupos. <p>Además, pueden concentrarse en:</p> <p>Las percepciones que tienen las personas destinatarias del grado de participación en las diferentes etapas del proyecto de educación para el desarrollo. Estas percepciones pueden ser clasificadas en una escala de 1 a 5, o se pueden utilizar métodos participativos de evaluación.</p> <p>El grado de solidaridad y de apoyo mutuo al interior del grupo y entre mujeres y hombres, el cual puede ser medido observando las reacciones de las personas involucradas y mediante un análisis cualitativo de los cambios en el comportamiento del grupo.</p> <p>La capacidad del grupo para evitar y resolver conflictos, la cual puede ser medida observando las reacciones de las personas implicadas y con la ayuda de un análisis cualitativo.</p> <p>La participación de un número aceptable de mujeres y de personas de colectivos en situación de exclusión en la toma de decisiones importantes (la aceptabilidad debe ser acordada por todas las personas involucradas), la cual puede ser medida observando las reacciones de las personas implicadas y analizando las consecuencias de diferentes decisiones adoptadas.</p>
Indicadores de empoderamiento	<p>Los indicadores de empoderamiento evidencian los cambios personales en el grado de conciencia, que se traduce en una búsqueda de control y auto confianza y un reconocimiento del derecho a tomar decisiones y hacer elecciones.</p> <p>Evidencian la toma de conciencia colectiva y la organización orientada hacia el cambio social y político de las desigualdades.</p> <p>Muchos indicadores de empoderamiento son indicadores de proceso, porque el empoderamiento implica un largo proceso de cambio.</p> <p>Algunas preguntas básicas para ayudar a evaluar el empoderamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué medida las personas están al corriente de la problemática social abordada en un proyecto de ED, ¿en qué medida informadas sobre sus derechos? ¿Las mujeres están más o menos bien informadas que los hombres? ¿Varía este nivel de información de acuerdo al grupo socioeconómico, a la edad o al grupo étnico? ¿Cambia esta situación con el tiempo? • ¿Las mujeres y los hombres tienen la impresión de que las mujeres están teniendo más poder? ¿Por qué? • ¿Las mujeres y los hombres tienen la impresión de haber adquirido una mayor autonomía en la capacidad de análisis y la lectura crítica de una determinada realidad? ¿Por qué? • ¿Se observan cambios en la manera en que se toman las decisiones en el proceso socioeducativo? ¿Cuál es el impacto percibido de estos cambios? • ¿Las mujeres toman decisiones independientemente de los hombres durante el proceso? ¿Qué tipo de decisiones se toman en forma independiente?

Indicadores	Definición operacional
Indicadores de empoderamiento	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo los cambios aportados mediante el proceso socioeducativo han empoderado o desapoderado a mujeres u hombres (por ejemplo, en lo que se refiere a la participación para la movilización y la incidencia)? • ¿Qué papel pueden jugar las instituciones locales (incluidas las instituciones de mujeres) en el empoderamiento/desempoderamiento de mujeres y hombres? • En comparación con los hombres, la participación de las mujeres en las decisiones importantes que se toman durante el proceso socioeducativo va en aumento o en disminución? • ¿Cómo se organizan las personas dentro del proceso para aumentar su nivel de empoderamiento, por ejemplo para asumir un compromiso de acción contra las desigualdades estructurales de género?
Indicadores de eficiencia.	<p>El término de eficiencia incorpora al concepto de eficacia el aspecto económico. Es decir, relaciona el resultado del proyecto con los costes derivados de la actuación. Así, un proyecto es más eficiente que otro si con los mismo recursos empleados (número de personas, materiales, dinero, etc..) es capaz de obtener un mayor número de resultados. El indicador desde la perspectiva de género debe de incorporar tanto los recursos empleados destinados a promover el empoderamiento, el fortalecimiento de capacidades de mujeres y de hombres de manera paritaria en los procesos socioeducativos.</p>
Indicadores de impacto.	<p>Mientras que la eficacia pretende medir el efecto que se ha producido por haber llevado a cabo una intervención socioeducativa (grado de cumplimiento de los objetivos), es decir, analizar los efectos directos. La efectividad, valora el impacto directo (sobre las personas destinatarias) y también el indirecto (sobre las destinatarias indirectas). Los indicadores de impacto deben estar desagregados por sexo, edad, origen, etnia tanto para las personas afectadas directa e indirectamente. El proyecto puede tener impactos previstos o imprevistos, pero además, éstos pueden ser efectos diferenciales para mujeres y para hombres. Son los más útiles para evaluar el proceso socioeducativo y la idoneidad de mantenerlo, visibilizar las ausencias, modificarlo o descartarlo.</p>
Indicadores de realización	<p>Son indicadores que hacen referencia a los recursos puestos a disposición del proyecto de educación para el desarrollo y al uso que se les da. Son indicadores que se usan al inicio de la realización de la intervención o durante el proceso de seguimiento. Por ejemplo, puede estar referido al uso que se ha dado a los recursos humanos: son hombres o mujeres las personas contratadas para realizar el proyecto, los recursos se han utilizado para acciones de empoderamiento y fortalecimiento de capacidades, para mujeres o para hombres, etc.</p>
Indicadores de resultados.	<p>Estos indicadores evidencian los resultados logrados. Es decir, muestran el beneficio inmediato de la intervención socioeducativa. Proporcionan datos finales de las actuaciones, relacionando los indicadores de resultados con las actividades de la intervención. Cambio en la percepción de la problemática evidenciada en el proceso, formación y conocimiento de nuevas realidades.</p>
	<p>Análisis cualitativo (complementario a los indicadores). Un análisis cualitativo en proyectos de educación para el desarrollo es necesario. Consiste en identificar y rescatar los factores que motivaron la elección de indicadores y las razones por las cuales el proyecto tuvo éxito o no. Por ejemplo, se podría preguntar cómo, por qué y en qué momento las personas destinatarias participaron y analizar la apropiación al proyecto manifestada los colectivos implicados.</p>

Adaptado de Jornadas "Mainstreaming de género: conceptos y estrategias políticas y técnicas" -Universidad de Oviedo (2004)

La formulación de indicadores depende de la experiencia y el conocimiento sobre la materia a trabajar. Es decir, requiere mayor especialización sobre la problemática a abordar (sean temas sociales, políticos, económicos o ambientales, etc.). Requiere de una sinergia indesligable entre quienes planifican el proceso socioeducativo y las y los facilitadores del proceso. A continuación algunos ejemplos de indicadores en relación con los objetivos de una intervención de educación para el desarrollo:

Objetivos por tipo de capacidades	Indicadores cualitativos	Indicadores cuantitativos	Indicadores de proceso	Indicadores de género	
Conocimiento	Las personas conocen el problema y dan información sobre el mismo.	Nº de horas dedicadas a la formación y nº de personas participantes.	Sistematización de opiniones individuales respecto a un problema, al inicio, durante y al finalizar el proceso.	Identifican el sistema sexo-género, manejan el significado del sistema patriarcal y su impacto en el desarrollo. Identifican la condición y posición diferenciada de hombres y mujeres en el problema a abordar.	
Actitud	Las personas en sus opiniones muestran una actitud favorable a la erradicación y solución del problema.	El % de las personas partícipes consideran que el problema tiene solución.	Diferencias entre las opiniones respecto a si tiene solución el problema, a inicio del proceso en relación con las opiniones dadas a mitad del proceso.	Tienen una actitud inclusiva con las personas que comparten el proceso socioeducativo, en la manera de interactuar establecen relaciones horizontales, y apuestan por un cambio en las relaciones desiguales de poder.	
Acción	Las personas elaboran una agenda de alternativas para contribuir a solucionar el problema.	Nº de personas que han elaborado la agenda.	Diferencias entre las propuestas de alternativas a solución del problema al inicio del proceso y las dadas a la mitad del proceso.	La agenda de alternativas toma en cuenta la superación de las desigualdades de género.	

Objetivos por tipo de capacidades	Indicadores cualitativos	Indicadores cuantitativos	Indicadores de proceso	Indicadores de género	
Empoderamiento	Las personas saben cómo usar las alternativas propuestas, asumen un compromiso de corresponsabilidad y acción y se involucran con otros colectivos, sobre todo de mujeres y feministas.	Nº de personas que demuestran autonomía y capacidad de decisión para proponer alternativas que contribuyan a solucionar el problema.	Las personas destinatarias del proyecto se han apropiado del mismo, se identifican con el proceso y participan activamente en las acciones propuestas.	Las personas al finalizar la intervención emprenden otro tipo de iniciativas, se organizan en colectivos, se vinculan a otras organizaciones o la ONGD que ha puesto en marcha el proyecto de ED. Se identifican con la igualdad de género y participan activamente en iniciativas relacionadas con esta temática.	

Elaboración Sara Cuentas Ramírez.

7. Tenemos que generar el mensaje, es decir aquello que vamos a tratar de fijar en la conciencia de las personas y colectivos objetivo. Todo lo que se diga o haga en adelante debe ser coherente con el mensaje. Es una o más ideas fuerza, que además han de ser compartidas por todo el equipo que promueve la acción socioeducativa.

8. Concreción de metodología de intervención, recursos y estrategias de acción (sensibilización, formación, investigación, incidencia y movilización). En todo proceso de educación para el desarrollo es fundamental la inversión en recursos humanos (técnica/o de educación para el desarrollo, facilitadoras/res del proceso socioeducativo, ponentes con expertis en el análisis del problema, extranjeros o del propio país), importantes para hacer el seguimiento y la implementación del proceso socioeducativo y para impulsar el trabajo en red y la sistematización con la finalidad de recoger buenas prácticas.

La estratégica de intervención aterriza en la metodología, la cual se definirá tomando en cuenta los factores antes mencionados en este capítulo. Se basan en los intereses estratégicos y las necesidades prácticas de las personas implicadas en el marco de un proceso sociope-

dagógico de fortalecimiento de capacidades, de concienciación, de empoderamiento y de formación de una ciudadanía crítica desde lo local a lo global.

Sobre la concreción de metodología de intervención, recursos, materiales y aplicación de estrategias de acción, se ha de tomar en cuenta los siguientes factores:

- a) Coherencia entre el tiempo, recursos y habilidades.** En todo proceso socio-educativo se busca asegurar la implicación de todas las personas destinatarias en el mismo, para ello se ha planificar el proceso en los horarios adecuados a las personas participantes, destinar los recursos necesarios para asegurar la participación de determinadas personas en el proyecto, también destacando las habilidades del equipo técnico, por ejemplo, saber que contamos con personal formado en género y técnicas participativas.
- b) La participación** de las personas destinatarias. Se ha de garantizar y gestionar considerando las necesidades e intereses en relación con la problemática a abordar; en la medida en cómo asume una conciencia crítica y cómo busca implicarse en acciones de cambio.
- c) La metodología** de intervención ha de ir en coherencia con las capacidades, la motivación y el tiempo de las personas destinatarias y los factores que influyen en el contexto donde se desarrolla el proceso socioeducativo. La metodología ha de ir encaminada a la formación, el fortalecimiento de capacidades, a la concienciación y al empoderamiento.
- d) El Plan Operativo** señala y ordena por fases las actividades específicas para el colectivo destinatario, para mujeres y hombres de manera diferenciada: en tiempo, duración, localización. Paralelamente, se definen cuestiones técnicas para la puesta en marcha de las actividades y su manera de aplicación. Aquí se distribuyen los recursos materiales, humanos y económicos y composición paritaria entre mujeres y hombres del equipo de proyecto.
- e) El presupuesto** ha de estar elaborado desde una perspectiva de género. Es decir, priorizar los gastos encaminados a invertir en acciones de formación, concienciación, fortalecimiento de capacidades y de empoderamiento, de modo diferenciado tanto para hombres como para mujeres. Analizar el impacto que puede tener esta priorización de gastos en el proceso socioeducativo. Presupuesto adecuado para acciones de empoderamiento y fortalecimiento de capacidades tanto de hombres como mujeres. Presupuesto dirigido a la capacitación en género y en métodos participativos del equipo del proyecto. Y presupuesto que asegure la conformación de un equipo técnico para llevar a cabo la intervención.

9. Ejecutar, dar seguimiento y evaluar lo planificado

con la finalidad de medir el impacto y el alcance de los objetivos.

El seguimiento de todo proyecto de educación para el desarrollo implica:

- Elaborar un sistema de seguimiento sociopedagógico, que de cuenta de los avances diferenciados en la participación y la apropiación del proyecto por parte de hombres y mujeres (se pueden considerar indicadores de seguimiento y procesos). Implica la creación de sistema de recopilación de información relacionada con estos indicadores.
- Realizar un análisis con la información recopilada para mantener la gestión al día.
- Visibilizar dificultades en el proceso para reconducir acciones y estrategias.
- Implicar a las personas destinatarias como corresponsables de esta tarea para el éxito del proceso.
- Verificar los avances cualitativos del proyecto desde una perspectiva de género, que tome en cuenta la participación individual y colectiva de las personas implicadas, su interacción en las distintas fases del proyecto.
- Visibilizar cambios significativos en la aplicación de la intervención para potenciar su impacto a favor de la consecución de los objetivos planteados
- Trabajar si es necesario propuestas para reconducir las acciones que lo necesiten en acuerdo y consenso con las personas destinatarias.

La evaluación responde a la valoración del proceso socioeducativo y su impacto socio-pedagógico y de fortalecimiento de capacidades, con la finalidad de recuperar lecciones y buenas prácticas para futuras intervenciones. Por tanto, implica:

- Visibilizar el impacto socioeducativo de la intervención y no el control sobre cómo se han ejecutado los recursos económicos.
- Es un aprendizaje tanto para la organización ejecutora como para las personas destinatarias, porque visibiliza fortalezas y debilidades.
- Un análisis participativo de aquello que el proyecto pretendía conseguir.
- Valorar el progreso de la intervención, evidenciar factores de impacto en los propósitos a conseguir.
- Revisar la estrategia de la intervención, ver su pertinencia y eficacia.
- Conocer el nivel de apropiación de parte de las personas destinatarias hacia el proceso socioeducativo.
- Evidenciar el impacto socio-político del proceso socioeducativo.
- Evidenciar impactos no esperados.

Además, hemos de tener en cuenta:

- Diseñar los términos de referencia: objetivo de la evaluación, ámbito y modelo. También indicar las personas implicadas y herramientas para su aplicación.
- La evaluación puede clasificarse en:

evaluación interna, si la responsabilidad de la evaluación recae sobre la entidad ejecutora,

evaluación externa si la pone en marcha una entidad externa a la intervención, o el mismo donante,

mixta si se combinan las dos anteriores, y

participativa o integrada si es un equipo multidisciplinar e integrador de los distintos grupos involucrados el que se hace responsable de su ejecución.

En proyectos con perspectiva de género la evaluación participativa o integrada es la más adecuada, porque permite generar un aprendizaje colectivo y de apropiación de la población destinataria hasta el final de la intervención.

Haciendo énfasis en:

- El nivel de las personas integrantes del equipo de ejecución del proyecto (mujeres y hombres) en la capacidad de hacer un análisis crítico de una determinada realidad, planificar y ejecutar actividades con perspectiva de género.
- Si se ha promovido en las mujeres y hombres del grupo destinatario para que se asuman agentes sociales de cambio.
- Si a través de las fases de la intervención se ha proporcionado iguales oportunidades de formación y participación tanto para mujeres como para hombres de acuerdo a sus necesidades e intereses, pero también en promover su interés por asumir la perspectiva de género.

También:

- Hacer un análisis de los beneficios socioeducativos del proyecto, del grupo destinatario y otros colectivos implicados. Es decir, si se ha facilitado el acceso a información, a recursos socio pedagógicos en igualdad de condiciones a todas las personas implicadas, así como el poder de decidir en el uso de los mismos.
- Visibilizar el efecto de la intervención sobre el grupo destinatario y otros colectivos implicados.
- La eficiencia del equipo en la gestión de la intervención desde una perspectiva de género.
- Los datos han de estar desagregados por sexo y otras variables.

Los y las técnicos de educación para el desarrollo deben pensar cómo ponerse al servicio de los objetivos del modelo de desarrollo que hemos señalado anteriormente. Su acción debe centrarse en comprometer y no solo en sensibilizar. La sola conciencia no produce los cambios, pero sí genera los cambios sociales cuando se promueve la participación e implicación en procesos de desarrollo, puede ser la diferencia entre el éxito y el fracaso de un proceso de educación para el desarrollo. Por ello, un proceso de ED que sea metacognitivo, significativo y constructivista, debe tener los elementos antes señalados que son pertinentes desde el punto de vista del logro de objetivos y también pedagógico.

Es imposible realizar procesos socioeducativos efectivos sin tomar en cuenta y aplicar conceptos pedagógicos. Porque la educación para el desarrollo no puede ser reducida a una repetición de conceptos y saberes: debe ser parte de la vida de las personas. Y, para ello, dicha persona debe sentir las propuestas de desarrollo como útiles para su vida diaria. Este es el reto de la educación para el desarrollo: lograr que las personas asuman las actitudes y prácticas ofrecidas y que estas, de ahí en adelante, formen parte de su bagaje diario. Sólo así contribuiremos a formar una ciudadanía local y global con ejercicio pleno de sus derechos y deberes para el desarrollo.

2. La Educación para el Desarrollo con perspectiva de género como estrategia de intervención de InteRed

PROMOVER LA IGUALDAD ENTRE MUJERES Y HOMBRES no significa hacer de ellos algo idéntico, sino más bien, equivalente, es decir, significa otorgarles igual valoración. Promover la igualdad de género implica, por tanto, acabar con las discriminaciones basadas en el sexo, promoviendo la existencia formal y real de los mismos derechos, libertades, oportunidades, alternativas y responsabilidades para los hombres y las mujeres de todos los grupos de edad, sectores sociales, culturas o etnias.

InteRed en esta tarea ha asumido una responsabilidad institucional y un compromiso político, pues considera cómo en cada una de sus acciones se tendrá en cuenta las necesidades y los intereses específicos de las mujeres y de los hombres, cómo se permitirá a las mujeres y hombres acceder de manera sostenible y equitativa a los servicios e infraestructuras establecidas por el proyecto, y cómo se contribuirá a reducir las desigualdades entre mujeres y hombres a largo plazo.

A la hora de entender la relación entre el género y el desarrollo, desde InteRed se apuesta por incorporar la perspectiva Género en el Desarrollo. Es decir, que esta valiosa estrategia nos sea útil para identificar, visibilizar y denunciar las desigualdades estructurales de género como obstáculo para el desarrollo y, a través de procesos socioeducativos, promover el empoderamiento de las personas desde una visión democráticas, horizontal y participativa, ir más allá de las necesidades prácticas hacia sus intereses estratégicos, promoviendo un cambio en las relaciones entre hombres y mujeres que permita un desarrollo sostenible, equitativo y justo.

InteRed tiene dos estrategias de intervención y de acción institucional: la cooperación para el desarrollo y la educación para el desarrollo. Por tanto, hemos de decir que cuando la Educación para el Desarrollo dentro de una determinada organización tiene el peso específico de estrategia de intervención institucional, da pie a poder generar un proceso encaminado a

mejorar el impacto de nuestras intervenciones socioeducativas, no sólo vistas como acciones puntuales de sensibilización. Para llegar a donde estamos hemos pasado por un proceso de reflexión institucional, que vamos a compartir para que pueda ser de utilidad a otras organizaciones que deseen impulsar fortalecer en su trabajo la estrategia de Educación para el Desarrollo con perspectiva de género:

2.1. Factores políticos y organizacionales que posibilitan la incorporación de la perspectiva de género

El Área de Educación para el Desarrollo de InteRed

En el II Plan Estratégico (2007-2010) de InteRed, se establece un compromiso político e institucional para consolidar y fortalecer el trabajo de educación para el desarrollo. Así, entre los objetivos estratégicos generales, que reflejan el compromiso político e institucional de la visión de InteRed, se señala:

“Consolidar InteRed como ONGD de educación que pueda aportar reflexión y propuestas a la política de cooperación al desarrollo y sea organización de referencia en procesos socioeducativos desde el enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género”.

Objetivos y acciones estratégicas de educación para el desarrollo de InteRed.

Objetivo estratégico:

Consolidar la educación para el desarrollo como una señal de identidad de la actividad de InteRed y de la imagen pública que ofrece a la sociedad, contribuyendo a los objetivos generales de InteRed y que se concretan en:

- I. Consolidar los logros reflejados en la situación actual de educación para el desarrollo, diseñando una estrategia sectorial de actuación en todos los aspectos de su actividad.

Principales acciones estratégicas:

- Creación de un grupo de trabajo interno “ad hoc”, integrado por el equipo de la sede social y de la red de delegaciones, encargado del diseño de la estrategia sectorial de educación para el desarrollo.
- Incremento de los programas y convenios ,como actuaciones a medio y largo plazo.
- Aprovechamiento de las oportunidades que ofrece la política de administración pública en materia de promoción de creación de redes.
- Fortalecimiento de los consorcios y alianzas con otras organizaciones afines.
- Centrar los ámbitos de actuación en los subsectores de: sensibilización y campañas, educación, promoción del voluntariado, movilización social e incidencia política, servicio de estudios y comunicación externa.

- Ámbito de sensibilización y campañas para la movilización de la sociedad civil: Hacer de las campañas de InteRed un instrumento articulador y vertebrador de sus actuaciones en esta subsector.
 - Ámbito de educación: priorización de la formación de educadores y educadoras y agentes multiplicadores
 - Creación de una red de centros educativos y de educadores y educadoras en los ámbitos de la educación formal y no formal adheridos a InteRed.
 - Ámbito de voluntariado: fortalecimiento, precisando su concepto y significado y redefiniendo el modelo pretendido.
 - Ámbito de la movilización social e incidencia política: colaboración activa con organizaciones afines a la misión de InteRed en campañas o actuaciones relacionadas con materias socio-educativas, de DDHH y de género.
 - Ámbito servicio de estudios: concebida como instrumento al servicio de la difusión de la misión del trabajo desarrollado por InteRed.
- 2.** Incrementar la calidad de las acciones conforme al Plan Integral de Calidad. Su principal acción estratégica es: Incorporar y generalizar la cultura de la evaluación del impacto, con una metodología que defina indicadores de medición de impacto y de calidad.
- 3.** Potenciar, de forma decidida y efectiva, una participación más activa de la red de delegaciones en los procesos de reflexión interna, en la elaboración de la planificación sectorial y en el conjunto del desarrollo de las actividades del sector; con el fin de tener una mayor coordinación.

La Educación como estrategia de intervención de lo local a lo global y viceversa.

Para InteRed, la Educación para el Desarrollo es una línea de acción institucional y una estrategia de intervención, mediante la cual interactuamos y compartimos con los colectivos destinatarios de nuestras acciones, a todo nivel, con acciones formativas, lúdicas, reflexivas, de debate, de análisis, de movilización y denuncia.

Aunque, sus primeras actuaciones como ONGD, en los años que siguieron a su creación en 1992, se orientaron hacia la Cooperación al Desarrollo, fue, desde el año 2000, que se decidió, institucionalmente, apostar por la Educación para el Desarrollo como línea de acción institucional. Ambas, la cooperación para el desarrollo y la ED, son consideradas estrategias fundamentales de intervención para InteRed ya que inciden directamente en lograr la misión que persigue:

“Colaborar en la transformación de la realidad socio-económica actual generadora de injusticia y luchar contra la pobreza, las desigualdades y la exclusión, a través de procesos educativos y desde un enfoque de derechos humanos y de género”.

En este sentido, InteRed ha centrado su actuación, desde el enfoque de género, en el impulso de proyectos socioeducativos de Desarrollo que lleva a cabo en países de América Latina, África y Asia, así como en el trabajo de Educación para el Desarrollo que realizamos en España.

Emprender la incorporación de la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo implicó el asumir primero una autocritica de cómo hemos realizado hasta ahora nuestro trabajo con los colectivos destinatarios, cuáles han sido las metodologías que hemos utilizado, qué hemos de mejorar y potenciar; no sólo en nuestros proyectos sino al interior de nuestra organización.

Durante nuestra práctica institucional, en los últimos años, hemos comprobado que la ED es útil para impulsar procesos de conocimiento de la realidad que lleven a una comprensión adecuada del contexto histórico, político, cultural, económico y social para poder actuar en consecuencia y con actitud crítica. Y como parte de este proceso, nos hemos venido preguntando ¿que tenemos que desvelar y denunciar?, ¿Hacia dónde queremos incidir? ¿Qué queremos construir?, y en las respuestas evidenciamos lo valiosa que es la educación para el desarrollo en esta tarea, como estrategia de transformación social. Pero, también evidenciamos que teníamos que ser conscientes que podríamos estar asumiendo una práctica desde lo políticamente correcto. Es decir, afirmar que trabajamos la Educación para el Desarrollo y, sin embargo, no estar haciendo nada, ni modificando nada, sólo usándola a nivel superficial, desde acciones de sensibilización, sin promover reales procesos de cambio. Y es que nos dan subvenciones para hacer ED, se apoya, se habla de ella, pero, en muchas ocasiones, no se utiliza su verdadero potencial político de transformación.

La Educación para el Desarrollo en los proyectos de cooperación

En su acción estratégica de cooperación internacional (II Plan estratégico 2007-2010) se establece entre sus objetivos estratégicos:

- Mantenimiento, como criterio de intervención, del apoyo a procesos socio-educativos, incluyendo la formación/capacitación de recursos humanos en otros campos de actuación.
- Incorporación de criterios aplicables en el proceso de selección y ejecución de acciones de desarrollo, del enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género.

Desde las acciones de cooperación internacional que nuestras contrapartes impulsaban, evidenciamos que tenían una experiencia acumulada en lo que denominamos estrategias de acción de la educación para el desarrollo (sensibilización, formación, capacitación, concientización, investigación, movilización e incidencia), lo que significó un factor importante para decidir que no sólo habríamos de aprender de sus buenas prácticas, sino valorar que los

proyectos de cooperación habrían de incorporar elementos clave de la educación para el desarrollo para ser asumidos e impulsados desde nuestra organización. Además, desde nuestro plan estratégico asumimos ser un referente institucional en intervenciones de cooperación socioeducativas. Por tanto hemos intentado en la medida de lo posible, que ambas estrategias vayan de la mano y en consonancia con nuestra identidad institucional.

Compromiso político y técnico

La educación para el desarrollo ha sido asumida como estrategia de intervención desde la estructura técnica y política de la organización. El Patronato aprobó en el 2008 un documento político denominado Posicionamiento de Educación para el Desarrollo, donde revaloramos su potencial de transformación, como práctica ética y política para mejorar el impacto de nuestras intervenciones. En la elaboración de este documento participaron todas las personas que forman parte del equipo técnico de la organización (personal voluntario y asalariado). En este sentido compartimos las principales características que evidencian el compromiso político y técnico de la educación para el desarrollo.

ED como compromiso político:

- Está visibilizado en su línea estratégica como línea de acción institucional.
- Algunas personas integrantes del patronato están implicadas tanto de manera profesional con espacios que ponen en práctica acciones socioeducativas.
- Se reconoce su potencial transformador y se apela a un modo de trabajo desde esta visión política y ética.
- Se tiene un posicionamiento sobre la estrategia de ED.
- Se trabaja con enfoque de género y derechos humanos.
- Se promueve la participación de InteRed en los espacios que impulsan educación para el desarrollo de las plataformas de ONGD.

ED como compromiso técnico:

- Es una línea de intervención.
- InteRed promueve la estrategia de ED en sus proyectos de cooperación como en los impulsados en España.
- Tiene un área de ED en la sede central con equipo de expertas en género y derechos humanos.
- Cada delegación cuenta con una persona experta en ED.
- Promueve la realización de campañas bianuales para potenciar el impacto de las acciones de ED, así como compromete dedicación a la búsqueda de recursos.
- Promueve el trabajo en Red (Grupo de trabajo en Derechos Humanos en Catalunya).
- Ha promovido la creación de la Red Internacional de Educación para el Desarrollo
- Se hace evaluación de las intervenciones de ED

Elaboración de un posicionamiento

Un posicionamiento para una organización significa asumir con responsabilidad y compromiso una determinada reivindicación. Cuando se hace a nivel institucional, exige una reflexión y un debate previos para llegar a un consenso y acuerdo colectivo a todo nivel, donde todas las personas integrantes se ponen a la tarea de darle sentido y ponerlo en práctica.

Un posicionamiento exige el mirar hacia adentro, cómo estamos, qué deseamos impulsar y cómo lo vamos a hacer; bajo qué fundamentos que guíen el accionar en una determinada tarea. Un posicionamiento significa un compromiso de cambio, desde la corresponsabilidad entre lo institucional, lo técnico y lo político en nuestra organización.

En este sentido, el haber elaborado nuestro posicionamiento de Educación para el Desarrollo, ha significado un gran paso en la mejora del impacto de nuestras acciones en este ámbito, pero sobre todo, potenciar el accionar de esta estrategia de transformación política y construcción de ciudadanía global y local, desde las diversas iniciativas que impulsamos.

La necesidad de contar con un posicionamiento surgió de una demanda no sólo técnica sino también política de la organización y también de los colectivos con los que trabajábamos con el afán de contar con un marco político y teórico referencial, como herramienta fundamental para trabajar distintas iniciativas con los diversos grupos con los que interactuamos tanto a nivel nacional como internacional.

Desde la aprobación de nuestro Plan Estratégico 2007-2010, nos embarcamos en la tarea de elaborar tres posicionamientos institucionales (de género, educación para el desarrollo y derechos humanos) para mejorar nuestro trabajo en relación con nuestras contrapartes desde la cooperación internacional y con los colectivos y organizaciones con las cuales desarrollamos acciones de educación para el Desarrollo aquí.

Uno de estos posicionamientos ha sido precisamente sobre Educación para el Desarrollo, aprobado el 2008 por el Patronato y validado previamente por el personal técnico. Nuestro posicionamiento de ED se ha hecho público y se ha compartido con diversos actores para evidenciar nuestra apuesta institucional con esta estrategia. Nos permite aterrizar algunos fundamentos que le imprimen una visión de cambio, de educación en valores, desde una visión crítica y comprometida, de promover la corresponsabilidad y una práctica solidaria desde lo local hacia lo global y viceversa. En este sentido creemos que la educación para el desarrollo puede ser mejorable con el tiempo, con aportaciones nuevas y más eficaces que nacen desde la práctica y que sirven para mejorar la eficacia de nuestro trabajo.

Es un posicionamiento que ha sido compartido con nuestras contrapartes desde nuestra área de cooperación internacional, pues para InteRed era importante intercambiar esta visión

con los grupos con los que venimos haciendo alianzas estratégicas para realizar intervenciones socioeducativas de empoderamiento y movilización a través de los proyectos de desarrollo. Y porque la mayoría de nuestras contrapartes tienen una gran capacidad y potencial en poner en marcha distintas acciones que denominamos aquí como acciones estratégicas de la Educación para el Desarrollo.

Este posicionamiento ha sido fruto de las aportaciones realizadas por todas las delegaciones de InteRed, y del análisis de algunas de las definiciones de ED existentes expuestas al principio de este documento. Y hemos de reconocer que nos ha ayudado a esclarecer nuestro trabajo, al interior, a ir mejorando metodologías y a evaluar el impacto real de nuestras intervenciones.

Creación de la Red Internacional de Educación para el Desarrollo

Trabajar en red es una práctica política que potencia las acciones de movilización e incidencia de los colectivos sociales en distintos niveles, espacios y temáticas. Su utilidad no se restringe solo a compartir experiencias y buenas prácticas, sino de fortalecer el accionar conjunto y estratégico entre actores estratégicos que establecen alianzas para la lucha contra las desigualdades y consolidar un espacio participativo donde los colectivos y grupos fortalezcan su accionar desde lo local a lo global y viceversa.

En este sentido, el año 2007 InteRed y 9 de las organizaciones socias con las que trabaja en América Latina, crearon la Red Internacional de Educación para la Ciudadanía y la Transformación social. La Red nació con la convicción de que la educación, desde donde quiera que se realice, contribuye a la construcción de una ciudadanía crítica y participativa, que, con una perspectiva global, promueva una cultura de solidaridad, justicia, equidad de género y pleno ejercicio de los derechos humanos. Sus tres objetivos fundamentales son:

- 1) Contribuir a la formación de sujetos de derechos que ejerzan una ciudadanía activa y, desde su participación crítica en la sociedad civil, transformen sus sociedades excluyentes.
- 2) Potenciar la capacidad de denuncia, incidencia política y movilización social de las organizaciones miembro.
- 3) Promover aprendizajes conjuntos, intercambiar modelos de trabajo y metodologías.

2.2.Factores técnicos que posibilitan la incorporación de la perspectiva de género

Buenas prácticas y lecciones aprendidas.

La recopilación de buenas prácticas es un método de generación de conocimiento muy frecuente en los últimos años, especialmente en las organizaciones de desarrollo. Es un término

que está de moda y de él se hace un uso tan diverso que es necesario reflexionar al respecto y definir el contenido específico que vamos a dar nuestro proyecto. Para ello, hemos revisado numerosos aportes de muy diversas organizaciones, pensados para muy diversos ámbitos, y hemos podido extraer varios elementos comunes que nos pueden ayudar a concretar qué entendemos por buena práctica:

- Experiencias exitosas - Forma óptima, excelente, de ejecutar un proceso.
- Tienen efecto multiplicador, que puede ser replicado y adaptado.
- Para algunos puede ser norma o modelo. Para otros, no pueden ser modelos ni recetas universales, sino sólo ejemplos o referentes para otras organizaciones.
- Una innovación.
- Con impacto palpable y tangible en mejorar la vida de las personas
- Es algo práctico, aplicado.

Así, podríamos concluir que, para InteRed, una buena práctica es: "Una experiencia innovadora que se demuestra exitosa en un contexto determinado para atender una problemática y que reúne elementos replicables o inspiradores, generando aprendizajes que pueden ser interesantes para otras iniciativas de similares características".

En otro orden, conviene también aclarar lo que InteRed entiende como Educación para el Desarrollo, por ser este un concepto nombrado de muy diversas maneras en los distintos contextos geográficos e institucionales con los que colaboramos. Según esto, Educación para el Desarrollo sería un: "Proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa, a fin de construir una nueva sociedad civil global comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad participativa cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales"

Criterios de selección de las Buenas Prácticas:

Los criterios que presentamos a continuación nos han sido útiles para identificar, entre las acciones estratégica que impulsamos en nuestro trabajo de Educación para el Desarrollo, buenas prácticas que podemos:

- a. Legitimidad, Pertinencia y Apropiación:** la práctica responde a las necesidades e intereses prácticos y estratégicos de las mujeres y hombres de la población beneficiaria y participantes de la iniciativa, que se apropián de ella y la reconocen como exitosa.
- b. Impacto sostenible:** la práctica logra los objetivos previstos de transformación social y sus resultados son sostenibles a medio y largo plazo.
- c. Promoción de derechos:** la práctica promueve el goce efectivo de los derechos humanos de mujeres y hombres y el cumplimiento de los diversos compromisos internacionales adoptados por los diferentes estados en el ámbito nacional, regional y local.

- d. Inclusión social:** iniciativas que acepten y respondan a la diversidad social y cultural, tomen en cuenta las diversas desigualdades sociales (género, etnia, ruralidad, edad, discapacidad...), promuevan la igualdad y la equidad social y reconozcan y valoren las distintas capacidades de las personas.
- e. Colaboración entre actores (coordinación y concertación):** la práctica es resultado de una efectiva colaboración y coordinación entre diferentes actores y entidades de la sociedad: gubernamentales, no gubernamentales (organizaciones y movimientos sociales, ONGD, sector privado, centros académicos, medios de comunicación...), organismos internacionales, etc.
- f. Fortalecimiento de la comunidad:** La práctica mejora las capacidades de las personas para participar en la toma de decisiones que les afectan y protagonizar su propio proceso de desarrollo.
- g. Generación de innovaciones y aprendizajes transferibles:** la práctica plantea elementos innovadores y creativos para la transformación social, tiene la capacidad de revisar su propia experiencia y genera aprendizajes para mejorar la propia práctica de la organización o la de otros.

Compartiendo una experiencia:

A continuación, a modo de ejemplo, compartimos un proyecto de Educación para el Desarrollo dirigido al ámbito de educación formal.

	Nombre o título de la experiencia: Programa de Educación en Valores Solidarios.
	Información técnica:
	<p>Localidad: Barcelona</p> <p>Contexto, problemática que afronta y objetivos de la práctica: En el contexto de Catalunya se evidencia cada día un crecimiento de la diversidad cultural, que se ha ido formando, y sigue formándose, debido a los encuentros entre diferentes poblaciones que aportan sus maneras de vivir, de pensar y de actuar. La interculturalidad implica, por definición, interacción. Una interacción que enriquece la sociedad actual. Por otro lado, las y los niños y jóvenes catalanes atraviesan en la actualidad una difícil situación, marcada por los altos índices de fracaso escolar y la creación de grupos cerrados, con conductas agresivas y de rechazo al sistema, "al otro", "a la otra". La escuela es un espacio de intensa dinámica y socialización entre personas de culturas distintas y donde la tolerancia y el intercambio constructivo deberían dominar; por ello InteRed Catalunya pretende contribuir, a través de un Programa de Educación en Valores, a consolidar una práctica solidaria y ciudadana desde la diversidad y la inclusión, desde una visión crítica y constructiva, que permita a niños y niñas relacionarse mejor con su entorno, tener hábitos inclusivos y solidarios, basados en la responsabilidad, el valor de la educación, la paz, el diálogo, la convivencia y la igualdad de género. Sólo en una cultura escolar democrática y solidaria es posible insertar con autenticidad una educación en y por los valores. Esta cultura escolar democrática y solidaria es una construcción social y es posible alcanzarla. Puede parecer redundante, pero la educación en valores es precisamente el factor que puede contribuir significativamente a la construcción de una cultura escolar democrática y solidaria.</p>
122	

Objetivos perseguidos por la experiencia:

- Promover la "degustación" de los valores solidarios: no imponerlos, "darlos a probar" como una forma de construir la vida desde la solidaridad y desde la convivencia.
- Dotar a los niños y niñas, durante su educación, de un sentimiento de autoestima y competencia personal, fomentando su inteligencia social y emocional.
- Dotar a las y los educadores de materiales y recursos educativos para que puedan desarrollar esta escuela de solidaridad y convivencia.
- Favorecer la educación en valores desde la perspectiva de género dentro de la escuela.
- Promover la implicación de mujeres y hombres jóvenes monitores/as como agentes de educación en valores: como una forma de entender la vida, para contribuir a la construcción de una sociedad más humana y erradicar situaciones de exclusión social desde la escuela.

Desarrollo, protagonistas y logros de la práctica

¿En qué consiste?

La propuesta quiere contribuir a cambiar la práctica de una cultura autoritaria, jerárquica, no dialogante y poco participativa, por una cultura escolar basada en el diálogo, en la que el profesorado, el alumnado y las distintas familias puedan convivir, expresarse, comprenderse, coincidir, discrepar y comprometerse.

¿Quiénes son sus protagonistas?

Participó en la experiencia la Escuela Arrels de Barcelona: 100 niños y niñas de primero y segundo de primaria, cuatro tutoras de la Escuela, además de 8 mujeres y hombres jóvenes (monitores y monitoras) de InteRed Catalunya y la responsable de Educación para el Desarrollo.

¿Cómo se desarrolla?

La propuesta tanto en contenidos como en metodología, fue producto de un trabajo en equipo de la Coordinadora Técnica de InteRed Catalunya y un grupo de voluntarias/as en coordinación permanente con la Escuela Arrels.

En primer lugar se contactó con la Escuela Arrels, proponiéndoles impulsar un programa de Educación para el Desarrollo (ED) de forma sostenida y permanente, ya que se considera que los procesos de ED no son acciones puntuales, ni de corta duración.

Así se inició la elaboración de la propuesta dirigida, en un primer momento, para el primer curso de primaria. Dos tutoras de primaria revisaron los contenidos y se encargaron de hacer el seguimiento durante la aplicación de los talleres con los niños y las niñas. Un año después se elaboró la propuesta para segundo curso de primaria, siguiendo el mismo proceso.

Durante los cursos escolares 2005-2006 y 2006-2007 se llevó a cabo la experiencia dentro del curso escolar. La duración prolongada durante todo el curso ha permitido realizar un seguimiento y evaluación sobre la marcha para mejorar la metodología.

El Programa de Educación en Valores Solidarios tiene dos líneas de acción:

- Raíces para la solidaridad: dirigida a 1ro de primaria
- Una vuelta al mundo con el baúl viajero de InteRed: dirigida a 2do de primaria.

“Raíces para la solidaridad”

Teniendo en cuenta la línea temática de VALORES SOLIDARIOS, hemos escogido 8 valores que consideramos de prioridad trabajar con niños y niñas de 6 y 7 años (*Presentación y Autoconocimiento, Responsabilidad, Familia, Educación, Diversidad, Solidaridad, Igualdad de género, Interculturalidad, Interculturalidad*). Estos valores los hemos agrupado en relación con los EJES (emociones y sentimientos, autoestima, pensamiento crítico y analítico, actitudes, hábitos solidarios y participación). A la vez, estos EJES los hemos agrupado en tres bloques: protección - supervivencia, desarrollo y solidaridad, lo que nos permitió estructurar de manera más detallada la relación EJES-CONTENIDOS.

Hay un primer módulo, de presentación y autoconocimiento, que tiene como finalidad introducir el programa, explicar y motivar a los niños y niñas sobre el significado del programa “Raíces para la solidaridad”.

Además, se cuenta con unos personajes animados que dan vida al programa. Son el *árbol de la solidaridad y las gotitas solidarias*. El árbol es el personaje central que recibe las gotitas (cada una con su nombre: gotita solidaridad, gotita educación, gotita igualdad de género, etc.). A lo largo del año, conforme vayan desarrollándose las sesiones, las gotitas irán alimentando al árbol. Este árbol se queda en el aula durante todo el año y las gotitas desarrolladas también. Al final de cada sesión las y los niños se llevan material que se ha trabajado en el aula con la finalidad que compartan con la familia lo trabajado en el aula.

“Una vuelta al mundo con el baúl viajero de InteRed”

La idea es presentar cada mes a un niño o una niña que vive en un país diferente (países donde trabaja InteRed). Este personaje nos dejará una carta (escrita en primera persona) con su foto en el baúl y, donde explicará a las y los niños de dónde viene, cuál es su cultura, la realidad de su país, etc. Después se podrá desarrollar las actividades en relación a lo que nos ha contado en la carta. Cada niño y niña del curso podrá llevarse una copia de cada carta a su casa, para que se acuerden de lo realizado ese día. Igual que para 1ro de primaria existe un personaje animado, en el caso de 2do el personaje principal es un baúl. Un baúl especial que le encanta viajar por todo el mundo y que quiere compartir con las y los niños a lo largo del curso sus viajes, sus historias y presentarles sus amigos y amigas de orígenes diferentes.

Para lo cual, el primer día el baúl traerá consigo un MAPA DEL MUNDO que se colgará en la clase para que a lo largo del curso se conozca de qué países hablamos y dónde se ubican en el mapa. Engancharemos una foto del niño o niña del país que corresponda ese día y empezará la sesión.

Fortalezas, debilidades y aprendizajes para replicar

A continuación se describen las principales fortalezas que justifican la selección de la experiencia, y de las que se pueden extraer los aprendizajes para replicarla.

- Contar con capacidad teórica y práctica en educación en valores solidarios desde una perspectiva de género. Es decir, si bien los valores escogidos tenían que ver con la realidad etaria de niños y niñas, fue importante introducir el valor de la “igualdad de género” de modo específico.
- Tener en cuenta el uso del lenguaje no sexista en los contenidos, en las maneras de aplicar los talleres con niños y niñas y en el tratamiento de las temáticas a lo largo del proceso.
- Contar con un grupo de mujeres y hombres jóvenes comprometidas/os con la Educación para el Desarrollo, a quienes se formó previamente en las metodologías de la ED, pero también se desarrollaron módulos de género, derechos humanos e interculturalidad, dirigidos a potenciar sus capacidades.
- Contar con contenidos y metodologías aplicadas y validadas de manera positiva por las tutoras de la escuela (se tomó en cuenta el lenguaje, los contenidos, las dinámicas, la relación con el grupo destinatario, la paridad entre las realidades de niños y niñas de otros países que presentábamos como motivadoras).

	<ul style="list-style-type: none"> - El haber aplicado esta acción como propuesta piloto ha sido positiva, porque nos ha permitido corregir y mejorar la metodología y la estrategia de intervención. Ahora contamos con una propuesta socioeducativa que puede ser replicada con coherencia y conocimiento de causa. - La participación de los futuros formadores y formadoras en la elaboración de los contenidos y metodologías desde un criterio de horizontalidad ha sido positiva y enriquecedora, que ha consolidado su práctica socioeducativa.
	<p>Las principal debilidad detectada en la práctica ha sido el contar sólo con recursos propios para la aplicación de la intervención, porque desde las administraciones no se apuesta por acciones sostenidas de educación para el desarrollo en los centros educativos. Por lo tanto, el trabajo de las y los monitores jóvenes que desarrollan los talleres en interacción con niños y niñas ha sido, muchas veces, voluntario y con mucha movilidad, generando doble trabajo en hacer seguimiento de la intervención y formar en paralelo de manera constantemente a nuevos monitores y monitoras que se incorporaban en la propuesta.</p>

Otras experiencias:

A continuación, un resumen de experiencias en las que, desde la educación, entendida en su concepto más amplio como proceso de aprendizaje y cambio social, fueron formuladas o realizadas por InteRed

Buenas prácticas	Ámbito de trabajo/ agentes	Objetivos	Acción estratégica	Aprendizajes	Competencias que han generado en la organización
Campañas bianuales: “Educar a una mujer, es educar a un pueblo” (2004-2006), “Igualdad para el Desarrollo: si la mujer avanza, el mundo también” (2006-2008), “Educación inclusiva desde un enfoque de género y derechos humanos” (2008-2010)	Educación formal, informal y no formal	En las dos primeras: visibilizar las desigualdades estructurales de género que afectan a las mujeres, además visibilizar sus luchas y desafíos como actoras del desarrollo. Reivindicar el derecho humano a la educación desde un enfoque de exclusión, derechos humanos y perspectiva de género.	Sensibilización y formación, concienciación en educación y derechos humanos de las mujeres.	Las intervenciones a largo plazo son más sostenibles y hay tiempo para la evaluación. La implicación de los colectivos se hace más participativa y se pueden reconducir acciones y estrategias de intervención. Se ha tener cuidado en diferenciar el enfoque MED y el enfoque GED para trabajar las campañas, si bien podemos centrarnos en las mujeres, es necesario ponerlo en práctica en todo proceso.	Gestionar procesos de educación para el desarrollo a largo plazo. Aplicar en un sólo proyecto varias acciones estratégicas. Se consolidó la perspectiva de género en nuestro trabajo de educación para e desarrollo.

	Buenas prácticas	Ámbito de trabajo/agentes	Objetivos	Acción estratégica	Aprendizajes	Competencias que han generado en la organización	
	InteRed Jove: red de intercambio y solidaridad entre jóvenes de distintos orígenes y culturas	Educación informal y no formal	Generar un espacio de encuentro, intercambio e inclusión desde un enfoque de interculturalidad y de género	Formación, concienciación, formación de grupo.	Entender que la educación para el desarrollo ha de transformar las desigualdades también desde el espacio local. Cambiar la visión Norte-Sur y utilizar la visión inclusión-exclusión. Sistematización de la experiencia.	Potenciar nuestro análisis de la realidad desde un enfoque intercultural. Aplicar nuevas metodologías de trabajo con jóvenes en un ambiente multicultural. Trabajar la relación existente entre interculturalidad y género.	
	Trabajo en red en campañas conjuntas con otras ONGD "Campaña Muévete por la Igualdad. Es de Justicia"	Educación formal, informal y no formal	Visibilizar las desigualdades estructurales de género y hacer incidencia hacia los organismos de cooperación españoles para incorporar en sus agendas de la AOD las demandas de las mujeres expresadas en la Plataforma de Beijing y los ODM.	Sensibilización, formación e incidencia	Implicarse de manera consensuada con otras organizaciones en un objetivo común. Comprometerse y contribuir con la campaña durante cuatro años a través de nuestras competencias institucionales. Producir material de formación en género reivindicando el enfoque feminista.	Desarrollar competencias para impartir formación en género y desarrollo, con distintos grupos y colectivos. Potenciar el trabajo de incidencia política de la organización.	
	Programa de Educación en valores Solidarios	Educación formal	Dotar a los niños y niñas, durante su educación, de un sentimiento de autoestima y competencia personal, fomentando su inteligencia social y emocional desde una perspectiva de género y derechos humanos.	Formación	Saber que no es imposible que la escuela se implique en un programa sostenido de educación para el desarrollo durante todo el curso escolar. Elaborar una metodología de educación en valores para niños y niñas de primaria desde la perspectiva de género y derechos humanos.	Contar con una metodología de trabajo elaborada desde nuestra propia práctica en educación en valores solidarios.	

	Buenas prácticas	Ámbito de trabajo/agentes	Objetivos	Acción estratégica	Aprendizajes	Competencias que han generado en la organización	
	Programa de Educación en valores Solidarios	Educación formal	Dotar a las y los educadores de materiales y recursos educativos para que puedan desarrollar esta escuela de solidaridad y convivencia.	Formación	Que se ha de aplicar mucha creatividad para dinamizar las sesiones. Consolidar una práctica sociopedagógica en consenso con el profesorado.		
	Programa de intercambio y solidaridad entre centros educativos de la C.Valenciana y Bolivia.	Educación formal	Favorecer en la comunidad educativa de los colegios del Norte una actitud solidaria y de compromiso a favor de la educación en los países de Sur	Formación, sensibilización, concienciación	<p>La interacción global de las comunidades educativas como estrategias para fomentar la educación en valores solidarios y la ciudadanía desde una visión inclusión-exclusión.</p> <p>La visión de otras realidades escolares vivencial es más efectiva en los niños/as y jóvenes, y supone un gran enriquecimiento y complementariedad y una interiorización más reflexiva y comprometida con los valores de solidaridad, justicia y respeto que se han querido transmitir con el proyecto.</p> <p>Se ha proporcionado una visión de la realidad contextualizada, positiva y a la vez crítica. Creemos que la realización de talleres educativos por parte de las profesoras bolivianas ha supuesto un impacto positivo y enriquecedor para toda la comunidad educativa implicada.</p>	Contar con una metodología de trabajo sistematizada para replicar en otros centros escolares.	

Buenas prácticas	Ámbito de trabajo/agentes	Objetivos	Acción estratégica	Aprendizajes	Competencias que han generado en la organización
Juegos cooperativos para construir la paz	Educación informal	Fomentar e impulsar en nuestra sociedad la solidaridad y la tolerancia, mediante el juego basado en la cooperación	Sensibilización, concienciación	Sensibilizar desde el juego, como estrategia de reflexión y educación en valores. Difusión del potencial del juego para crear relaciones más solidarias Entender; para las dinámicas, que el juego contribuye a la felicidad de las personas	Contar con una metodología sistematizada para fomentar el trabajo cooperativo (inclusión) vs la competitividad (exclusión).
Programa de voluntariado internacional "Interdependencia solidaria"	Educación no formal	Contribuir a la formación de agentes de cambio y a la transformación social y al desarrollo de la participación ciudadana a través de un compromiso solidario	Formación, sensibilización	Lo más interesante es que es un proyecto de ED muy integral ya que compagina reflexión, acción y espacios lúdico-festivos. Es un detonante para la sensibilidad que pone en marcha muchas fibras de la persona.	Que los procesos para capacitar a agentes de cambio y sensibilización social han de ser integrales, tener un componente de formación, acción sobre la práctica vivencial de la realidad social y una implicación para acciones de sensibilización posteriores a la experiencia.
Elaboración de una agenda escolar de género (en el marco del programa Norte-Sur: un viaje de ida y vuelta)	Educación formal	Con este material didáctico se pretende acercar a los niños y niñas el papel de las mujeres en diversos ámbitos de la vida además de tener un uso práctico como agenda escolar. En ella se expone la vida y obra de mujeres relevantes para visibilizar su labor y cómo se enfrentaron y se enfrentan al patriarcado rebelándose al destino asignado.	Sensibilización.	El tema de género, aunque ha estado bastante presente en los últimos años en el ámbito de la educación para el desarrollo, no se agota. Es necesario seguir innovando metodológicamente en la elaboración de materiales didácticos pues el resultado es positivo.	

Elaboración Sara Cuentas Ramírez

Evaluación y análisis de las acciones de intervención

Para InteRed la evaluación no sólo es evidenciar las potencialidades y limitaciones de nuestras intervenciones en educación para el desarrollo. Significa, también, asumir con responsabilidad la autocrítica para generar cambios en nuestras metodologías, estrategias y dinámicas, y que los cambios vayan encaminados fortalecer el potencial político y transformador de la educación para el desarrollo. De la evaluación y el análisis se derivan lecciones aprendidas que nos permiten repensar nuevas maneras de re conducir las acciones hacia el futuro. Por esta razón en nuestro II Plan Estratégico, señalamos la importancia de evaluar las acciones que impulsamos tanto desde cooperación como educación para el desarrollo. A continuación un ejemplo que compartimos con ustedes, que nos sirve para hacer un análisis evaluativo de los materiales de educación para el desarrollo para ver si están elaborados desde una perspectiva de género.

Ficha para el análisis de materiales de educación para el desarrollo de InteRed desde la perspectiva de género en el desarrollo.	
	<p>Esta ficha propone una serie de ítems a tener en cuenta para revisar y valorar los materiales educativos. Para poder afirmar que el material incorpora correctamente la perspectiva de género en el desarrollo, debería presentar al menos un 70% de estas características.</p>
	Tema central <p>Se proponen referentes masculinos y femeninos de manera equilibrada. Se valora y reconoce equilibradamente lo tradicionalmente propio de lo femenino y de lo masculino, especialmente de lo productivo y lo reproductivo.</p>
	a) El objetivo principal del material es la igualdad de género. <p>Se ofrecen claves conceptuales para analizar la realidad con perspectiva de género, evitando la naturalización del problema y cuestionando los roles y estereotipos. Se atiende a las relaciones desiguales de género, como núcleo del problema, no exclusivamente a la situación de las mujeres. Se habla de igualdad desde la diversidad, es decir, de equidad. Se habla de la posición de las mujeres, no sólo de sus condiciones de vida. Se propone el empoderamiento de las mujeres como estrategia de cambio. Se visibilizan ejemplos o referentes de movimientos o personas que hayan luchado contra el sexism o por sus derechos. Se tiene en cuenta a los hombres, visualizando cómo les afecta el sexism. Se ofrecen datos desagregados por sexo, edad, condición social, etnia.</p>

	<p>b) El objetivo del material no es la igualdad de género:</p> <p>Se identifican y visibilizan las diferentes necesidades, intereses o posiciones de hombres y mujeres.</p> <p>Se visibiliza la posición y condición de mujeres y hombres de manera diferenciada</p> <p>Se ofrecen datos desagregados por sexo, edad, condición social, etnia</p>	
	<p>Tratamiento y redacción</p> <p>Se valora la igualdad, y el disfrute, por parte de las mujeres, de sus derechos, como algo de valor universal, y no condicionado a ninguna utilidad posterior.</p> <p>Se busca la corresponsabilidad, evitando la "victimización" de las mujeres y la "culpabilización" de los hombres.</p> <p>Se evita el etnocentrismo, no poniendo como único ejemplo positivo el propio de las relaciones de género occidentales.</p> <p>Se presenta la situación en que viven las mujeres de manera veraz y rigurosa, pero se evita el excesivo dramatismo o catastrofismo.</p> <p>Se propone una visión optimista y motivadora, desde la creencia en que las relaciones de género, por culturales, son modificables.</p> <p>Se evita el androcentrismo, no refiriéndose a lo propio de las mujeres como algo ajeno, como si todos fuéramos hombres.</p> <p>Se utiliza un lenguaje inclusivo, huyendo del falso neutro en el plural, buscando verdaderos neutros o mencionando ambos sexos.</p> <p>Se habla de "mujeres", más que de "la mujer".</p> <p>Se da el mismo tratamiento de respeto a hombres y mujeres. (sr/sra., no srta.; nombre y apellido, no sólo nombre...)</p>	
	<p>Imágenes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aparecen un número equilibrado de hombres y mujeres. - Las personas desempeñan roles diversos, no estereotipados por sexo. - No se abusa de imágenes de mujeres-madres con niños/as. - Aparecen personas de distinta edad, origen étnico o cultural, clase social, apariencia física (volumen, belleza, vestido...) - Las imágenes más positivas de las mujeres no aparecen identificadas exclusivamente con las mujeres occidentales. - Las mujeres aparecen en actitud activa y emprendedora. - Las mujeres aparecen junto a otras y no siempre solas. - Los hombres aparecen realizando tareas domésticas o de cuidados. - Se muestra una imagen digna de las personas, independientemente de las dificultades o discriminaciones que sufran. 	

Elaboración Alicia de Blas

Para la evaluación, también les compartimos algunas tablas de indicadores en relación a intervenciones socioeducativas que pueden ser de utilidad, pueden ser aplicadas a distintas edades y colectivos y adaptadas a diversas temáticas. Sobre todo, para proyectos de educación para el desarrollo a mediano y largo plazo. Estos indicadores nos ayudan a visibilizar capacidades obtenidas, y el nivel de conciencia, apropiación y empoderamiento que han tenido las personas destinatarias en el proyecto desde una perspectiva de género:

POSICIÓN SOCIO-POLÍTICA COMO AGENTES SOCIALES DE CAMBIO					
SOBRE LOS SIGUIENTES FACTORES:	EN RELACIÓN A USTEDES MISMAS/OS ¿cómo se ven ahora?, Explicar	EN RELACIÓN A LOS HOMBRES/A LAS MUJERES CÓMO SE VEN AHORA...			MEJOR ¿Por qué?
		PEOR ¿Por qué?	IGUAL ¿Por qué?		
Nivel de formación en género					
Autovaloración de sus aportes y capacidades al proyecto					
Autovaloración como personas comprometidas con la solidaridad					
Imagen que su trabajo o centro tiene de ustedes					
Imagen que su familia tiene de ustedes					
Control de su propio cuerpo					
Reconocimiento de su capacidad organizativa como grupo					
Valoración de sus aportes reflexivos dentro de la familia sobre la temática desarrollada en el proyecto					
Valoración de sus aportes en su entorno de amigos y amigas					
Reconocimiento de sus aportes en el trabajo y centro					
Reconocimiento de su liderazgo en su centro de estudios, trabajo, familia					
Reconocimiento de su liderazgo por el Municipio					

EMPODERAMIENTO SUBJETIVO			
Desde la perspectiva de género, en relación con:	Qué piensas que falta cambiar o que ha cambiado en cuanto ideas o creencias, percepciones después de haber participado en el proyecto	Crees que se ha modificado tu sensibilidad respecto a la temática del proyecto? Explica cómo	Consideras que se te han modificado algunas conductas , cuáles?
Consigo mismas			
Con la ongd que impulsa el proyecto			
Con el/la compañera del grupo			
Con la pareja			
Con la familia			
Con los/as amigos/as			
Con tu comunidad			

Elaboración: Sara Cuentas Ramírez

EMPODERAMIENTO COLECTIVO	
Apropiación del proceso:	<p>Si tuvieran que pensarse como grupo, y tienen que elegir una definición para el proyecto, cómo se definirían? Somos..... Nuestra misión es.... Nuestros objetivos son....</p> <p>¿Creen que como grupo pueden asumir los principios feministas? (Sea SI o sea NO, explicar ¿por qué?) ¿Cuál o cuáles son las temáticas de interés del proyecto? ¿A qué otro colectivo consideran que podrían sus acciones?</p>
Políticas y metodologías creadas:	<p>¿Consideran que tienen capacidad para generar propuestas y alternativas hacia problemas sociales desde una perspectiva de género? ¿Han elaborado y discutido algunas propuestas donde aparezcan reivindicaciones de género? ¿Han producido algún tipo de material que les permita llevar a la práctica las propuestas y metodologías creadas en torno al proyecto?</p>

	Mecanismos y procedimientos existentes:
	<p>¿Tienen algún procedimiento de participación interna en el Consejo? (Explicar cómo funciona y si todas han estado de acuerdo en su aplicación)</p> <p>¿Tiene algún sistema de evaluación interna en el Consejo? ¿Cuál es?</p> <p>¿Tienen mecanismos para generar liderazgo dentro del Consejo? Explicarlo.</p> <p>¿Eligen representantes dentro del Consejo, cómo realizan el proceso de elección y por cuánto tiempo asume la representación?</p> <p>¿Cómo promueven que todas y cada una desarrolle sus propias capacidades y habilidades dentro del Consejo?</p>
	Estructura interna del proyecto:
	<p>¿Existen canales formales y/o mecanismos de comunicación para la toma de decisiones dentro del proyecto? Explicarlos.</p> <p>¿Cómo ha sido el nivel de dinamización del colectivo destinatario por parte del equipo del proyecto? Explicar</p>

Elaboración: Sara Cuentas Ramírez

CALIDAD DE PARTICIPACIÓN:

- ¿Todas las personas destinatarias del proyecto que entraron desde un inicio continuaron hasta el final? Hubo alguna baja, explicarlo.
- ¿Ha habido alguna reunión entre el grupo destinatario y otros agentes públicos para reflexionar y dialogar sobre la temática que planteaba el proyecto? Explicarla
- ¿Se han elaborado propuestas desde el grupo destinatario en relación a cómo dar continuidad a la intervención socioeducativa?
- ¿Se ha participado en otros espacios relativos a la temática del proyecto u otros dentro de la comunidad?
- ¿Se están impulsando acciones propias desde el grupo destinatario, que no estaban programadas en el proyecto? ¿Cuáles son?
- ¿Conoce la comunidad de la existencia del proyecto y el accionar del grupo destinatario? ¿Les invitaron a participar en otros espacios?
- ¿Mantuvieron comunicación con otros grupos que están accionando sobre la misma temática? ¿Cómo?
- ¿Compartieron sus avances con los otros grupos o colectivos? ¿Cómo?
- ¿Se han reunido con los otros grupos o colectivos para realizar propuestas conjuntas? ¿Cuándo y cómo valoraron estas oportunidades?
- ¿Las personas destinatarias que fueron a estas reuniones, luego compartieron lo aprendido con el grupo?
- ¿Fueron las mismas a todas las reuniones o fueron elegidas representantes diferentes?
- ¿Se observa en las personas destinatarias mayores habilidades para defender sus propuestas dentro del proyecto?
- ¿Cuál es su percepción sobre su rol como agentes de cambio social hacia la comunidad?
- ¿Distribuyeron de manera igualitaria los cargos, las tareas responsabilidades de representación y gestión de las acciones entre hombres y mujeres?
- ¿La participación de cada una de las personas destinatarias dentro del proyecto mejoró en calidad y cantidad? Explicarlo.

INCIDENCIA POLÍTICA:

- ¿Se organizó el grupo destinatario con el fin de influir a futuro a nivel local, nacional e internacional sobre la temática que propuso el proyecto?
- ¿Se organizó para impulsar alguna acción de sensibilización o concienciación para visibilizar la temática del proyecto en su comunidad?
- ¿Han requerido de una formación profunda de análisis y comprensión del problema concreto para elaborar una propuesta concreta (agenda) de acciones y alternativas en relación a la temática del proyecto?
- ¿El colectivo destinatario sabe utilizar estrategias sobre cómo formar opinión, promover formación y la promover liderazgos participativos?
- ¿La concienciación sobre la desigualdad de género forma parte inseparable de su reflexión? ¿Le interesa al colectivo destinatario participar en procesos políticos reclamando sus derechos?
- ¿Las personas destinatarias se reconocen como actoras sociales titulares de derechos? ¿Son capaces de cuestionar la naturalidad de su subordinación y la de otros grupos humanos, han aprendido a identificar sus necesidades e intereses?

Elaboración: Sara Cuentas Ramírez

2.3 Una mirada autocrítica hacia nuestro trabajo de Educación Para el Desarrollo con perspectiva de género

Como parte de este proceso de sistematización, realizamos un proceso interno de reflexión con la finalidad de visibilizar las necesidades/dificultades y potencialidades internas y externas que tenemos para incorporar en nuestra estrategia de Educación para el Desarrollo la perspectiva de género. Además, evidenciar la experiencia acumulada que tenemos para mejorar nuestras acciones.

Necesidades/dificultades:

- Recursos limitados para apoyar iniciativas de educación para el desarrollo a largo plazo desde las Administraciones.
- Mayoritariamente, en las delegaciones no se trabaja la dimensión de la investigación, por tanto no se tiene experiencia en esta estrategia de intervención.
- Se necesita en las Delegaciones más formación en Género, tanto en el personal contratado como el voluntariado.
- Limitadas reflexiones y análisis externos sobre cómo incorporar la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo que nos pueda ser de utilidad en nuestro proceso.
- Falta de formación permanente en género de las personas responsables de las tareas de educación para el desarrollo.
- Existe una tendencia en el sector de ONGD de no ver como importante la incorporación de la perspectiva de género a nivel transversal en los procesos socioeducativos y en este sentido InteRed encuentra resistencias hacia afuera.
- Falta de tiempo para hacer los análisis y encuentros de reflexión para ver cómo se mejora nuestro trabajo para incorporar la perspectiva de género en la educación para el desarrollo.

Principales potencialidades que tiene InteRed:

- Se entiende a nivel de personal asalariado y voluntario que impulsar la ED significa un trabajar para una formación y concienciación integral, dinámica y interactiva que pretende conseguir el compromiso de la sociedad para desarrollar acciones participativas en favor de la transformación social.
- En las Delegaciones de InteRed se valora la importancia que tiene la Educación para el Desarrollo como estrategia de intervención en las distintas Autonomías. Ésta se concreta en la demanda de formación y materiales.
- Todas las Delegaciones consideran importante la formación en Género, que va en coherencia con la transformación social para erradicar la injusticia, la discriminación, la violencia sexista, la exclusión.

- Trabajar con perspectiva de Género es tener en cuenta el proceso de valorar las implicaciones que tiene para mujeres y hombres cualquier acción que se planifique, en todas las áreas y niveles.
- Las Delegaciones consideran fundamental incorporar la perspectiva de género en la ED, ya que se trata de una estrategia para conseguir que las preocupaciones, necesidades, intereses y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las acciones, intervenciones, proyectos y programas en todas las esferas, políticas, culturales, económicas y sociales.
- Las Delegaciones están de acuerdo en que la ED con perspectiva de Género utiliza el empoderamiento individual y colectivo como una herramienta del proceso, que promueve la solidaridad entendida desde la corresponsabilidad y que se trata de trabajar con una visión crítica en relación al modelo dominante.
- InteRed es una ONGD especializada en educación, que promueve tanto en sus proyectos de cooperación internacional como educación para el desarrollo procesos socioeducativos desde una perspectiva de género y derechos humanos.
- InteRed tiene un fuerte e importante compromiso político e institucional para trabajar la perspectiva de género a nivel transversal, hacia las tareas de cooperación para el desarrollo como para la Estrategia de Educación para el Desarrollo, así como a nivel de su estructura interna. Actualmente, nos encontramos en proceso de elaboración de un posicionamiento político en Género y Derechos Humanos, evidenciada tanto en su marco referencial (Plan Estratégico), como en su estrategia de EpD elaborada durante el 2007.
- A nivel de los equipos técnicos, se valora que las personas que se incorporan a InteRed tengan formación en género o sean sensibles a esta perspectiva. Tanto para las personas que son técnicas de proyectos de cooperación internacional, como de educación para el desarrollo.
- La estrategia de Educación para el Desarrollo marca el camino a seguir para trabajar los procesos socioeducativos y tanto a nivel de proyectos de cooperación internacional como en los proyectos de educación para el desarrollo.
- Su documento de posicionamiento tiene muchas coincidencias y va en consonancia con la estrategia de EpD de la Coordinadora Estatal de ONGD y de la Federación Catalana de ONGD.
- Se cuenta con experiencia acumulada en la realización de acciones de EpD desde una perspectiva de género, que deriva de las dos campañas bianuales, y proyectos sobre género y desarrollo específicos, donde se produjo material de difusión, material pedagógico y material de reflexión sobre género y desarrollo.
- La existencia de la Red Internacional de Educación para el Desarrollo, como espacio para compartir experiencias, potenciar nuestras capacidades y fortalecer nuestro trabajo en red desde la sensibilización, educación e incidencia con las contrapartes desde lo local a lo global.

Prácticas a seguir potenciando:

- Se tiene cuidado con el uso del lenguaje no sexista en todos los textos de Educación para el Desarrollo.
- Se valora que todas las personas que forman parte de los equipos de Educación para el Desarrollo tengan formación en género y/o sean sensibles al tema.
- Promoción permanente de las técnicas de educación para el desarrollo para potenciar sus capacidades internas formativas y también el intercambio de experiencias entre Delegaciones y entre equipos.
- Se apuesta por continuar produciendo material pedagógico y de reflexión sobre Género y Desarrollo.
- Se apuesta por continuar trabajando acciones socioeducativas en género hacia las escuelas y hacia espacios de educación no formal e informal como una acción permanente y seña de identidad y compromiso de InteRed.
- Se establece trabajo en red con otras organizaciones que están accionando desde una apuesta política y técnica la perspectiva de género en consonancia con InteRed.
- Nutrimos nuestra experiencia de educación para el desarrollo de la experiencia acumulada de nuestras contrapartes.

CAPÍTULO III

Una apuesta local para el compromiso global: Educación para el Desarrollo con Perspectiva de Género

EMPEZAMOS ESTE ÚLTIMO CAPÍTULO haciendo la siguiente pregunta: ¿qué queremos cambiar, realmente, desde **LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO?**

Y respondemos:

- La desigual distribución de la riqueza entre las personas. Reclamar la justicia económica para las mujeres.
- La desigual distribución del poder (a nivel local y global). Promover la participación de todas las personas en los espacios de toma de decisión.
- Promover la autonomía de las personas, su libertad para decidir plenamente sobre su propia vida sin sujetaciones, ni imposiciones. Porque la educación ha de ser liberadora.
- La desigualdad de derechos y oportunidades entre las personas.
- Denunciar la violación de derechos humanos (en el caso de las mujeres es un tema generador de las más altas cuotas de impunidad en el mundo: violencia económica, violencia machista, feminicidio, conflictos armados, etc).
- Cambiar las estructuras patriarcales generadoras de estas desigualdades.
- Reflexionar y generar una toma de conciencia sobre las desigualdades que sufren las personas de manera diferenciada (etnia, orientación sexual, edad...).
- Promover el empoderamiento de las personas para que pueden participar y accionar activamente como agentes sociales de cambio desde el ejercicio pleno de su ciudadanía y autonomía.
- Recuperar los saberes feministas en la reconfiguración y el análisis de la realidad desde una visión inclusión-exclusión.
- Promover la formación de una ciudadanía consciente y comprometida con los preceptos fundamentales del feminismo.

Por tanto, la incorporación del enfoque de género en ED, para InteRed significa: Hacer visibles las desigualdades estructurales de género para analizar cómo se da el acceso a los beneficios y el control de los recursos del desarrollo; acabar con los estereotipos sexuales que desvaloran a las mujeres como personas y ciudadanas, acentuando su subordinación, pérdida de su autonomía y libertad; poner fin a los roles de género y promover la participación de todas las personas en la construcción un modelo de desarrollo más humano y una ciudadanía responsable y comprometida con la superación de la exclusión. Es decir, promover una apuesta local para el compromiso global desde la incorporación de la perspectiva de género en la ED.

I. Lo que hemos de superar:

Si queremos iniciar esta apuesta desde lo local, es necesario superar una serie de condicionantes que pueden impedir su realización:

- La falta de voluntad política dentro de las ONGD para incorporar la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo.
- Las limitadas iniciativas de trabajo que, a nivel técnico, existen para incorporar la perspectiva de género en la ED.
- La ED no suele ser prioritaria dentro de las ONGD hacia dentro ni hacia fuera. Es vista sólo como un área compartamentalizada, pero no como una línea estratégica de acción institucional.
- Muchas veces, las acciones de Educación para el Desarrollo son asumidas por personas voluntarias, que lo hacen en sus ratos libres y porque les interesa el tema.
- No hay responsables de género, ni recursos materiales ni humanos suficientes dedicados a esta tarea en las ONGD. Algunas ONGD no consideran prioritario contratar a alguien en el tema de género.
- La ED está despolitizada como estrategia política de transformación social, generalmente sirve para evidenciar las problemáticas sociales, pero no para denunciarlas.
- Limitada interacción de las ONGD con el movimiento feminista local, los movimientos sociales, y otras organizaciones de la sociedad civil para impulsar acciones de ED
- No existe vínculo entre los equipos de cooperación y los equipos de ED de las ONGD.
- Los equipos técnicos de ED en las ONGD están feminizados, y se le resta importancia por ser actividades que desarrollamos las mujeres. Al final, el reconocimiento como técnicas de educación para el desarrollo pasa por el discurso de la sociedad patriarcal.
- Escasa planificación estratégica y reflexiones internas en las organizaciones, a mediano y largo plazo, para definir nuestras metodologías de intervención en ED.
- Carencia de planes estratégicos en las ONGD vinculados a una política de género.
- Casi nula evaluación de impacto de género en las intervenciones de ED.
- El poco conocimiento y conciencia del significado real de la perspectiva feminista (de

género), despolitiza su dimensión política y de transformación social y nos hace valorar sólo su aplicación técnica.

- La falta de formación en género de las personas integrantes de las organizaciones ocasiona interpretaciones erróneas y maneras equivocadas de trabajar con los colectivos destinatarios de las acciones de ED.
- La ED no se asume como una estrategia política de transformación social y desde el discurso de género.
- Excesiva dimensión Sur-Norte, sin visión de inclusión-exclusión.
- Persistencia de modelos asistencialistas y de caridad en las acciones de ED.
- Modelos organizativos verticales que priorizan la gestión de recursos, donde el marketing social se impone frente a la estrategia política de transformación que imprime la ED.

2. Lo que hemos de seguir fortaleciendo:

Las ONGD tenemos capacidades y experiencias acumuladas que se traducen en factores y características que tenemos y debemos potenciar para mejorar la estrategia de ED:

- En las ONGD hay feministas formadas en ED.
- Alianzas estratégicas con las contrapartes y los colectivos y movimientos sociales de aquí y allá concebidos como espacios de movilización para la incidencia.
- Hay marcos teóricos y experiencias de aprendizaje acumulados.
- Hay experiencias prácticas que, aunque están desvinculadas de la ED desarrollan en esencia las estrategias de acción de la ED (sensibilización, formación, investigación, incidencia y movilización). Por ejemplo, organizaciones de mujeres que impulsan procesos de ED en otras partes del mundo.
- Personas formadas en género y desarrollo dentro de nuestras organizaciones.
- Personas en las organizaciones que trabajan y gestionan la perspectiva de género, porque lo asumen como un compromiso personal y político, sin ser necesariamente política de la organización.
- La propia concepción de transformación de la ED: el proceso de empoderamiento que lleva implícito.
- Mentes abiertas al cambio.

3. Lo que hemos de impulsar.

- Buscar alianzas entre las personas expertas en ED con perspectiva de género y ver cómo visibilizamos sus propuestas.
- Coordinar con organizaciones y movimientos sociales feministas la realización de acciones conjuntas y con capacidad de incidencia.

- Potenciar y aprovechar el poder político transformador de la ED como instrumento movilizador de las reivindicaciones sociales a nivel global y local.
- Incidir en los organismos públicos de cooperación con la finalidad de lograr que la Educación para el Desarrollo sea entendida en su real dimensión, como proceso socioformativo para el cambio social y la formación de una ciudadanía global y local, a mediano y largo plazo.
- Desmontar y reconstruir estereotipos.

4. Propuestas y Desafíos:

La ED y la perspectiva de género utilizan el empoderamiento individual y colectivo como una herramienta del proceso, son una visión crítica del modelo dominante y promueven la solidaridad, entendida como corresponsabilidad. Reconocer ese complementariedad nos anima a asumir estas propuestas y desafíos:

- Promover el empoderamiento y autonomía de las personas en los procesos de ED (dotar de capacidades para discernir, analizar, concienciar, tomar decisiones y participar). Sólo una dimensión educativa de transformación social puede provocar este cambio. El propio potencial transformador de la ED, de empoderamiento personal, pasando por nuestra propia realidad nos encamina a formarnos como agentes sociales de desarrollo.
- Es necesario continuar trabajando en las nuevas líneas de intervención y de dimensiones de ED que han aparecido en estos últimos años, pues muchas de ellas no se han generalizado entre todas las ONGD que trabajan ED, y son aportes fundamentales que mejoran nuestra estrategia y metodología de intervención.
- Existen organizaciones que participan en las campañas de forma puntual sin que éstas sirvan como elemento integrador y/o aglutinador de la acción local y global. A través de las redes de ONGD internacionales podemos darle la vuelta a esta realidad y canalizar intervenciones con impacto en lo global y en lo local, en espacios compartidos y de acción conjunta.
- Facilitar la transparencia como valor intrínseco y la rendición de cuentas en cualquier proceso de intervención socioformativa. Así como la coherencia entre el discurso y la práctica, desde una perspectiva ética del compromiso socioformativo.
- Promover de manera permanente en el sector de la educación formal la siguiente reflexión: Las Instituciones Educativas como el propio profesorado de los distintos niveles educativos tienen la responsabilidad de ofrecer al alumnado una educación

integral, que no sólo atienda a aquellas competencias y habilidades instrumentales, sino que tenga en cuenta esa otra serie de capacidades y valores que ayudarán a que nuestros niños y niñas, mujeres y hombres jóvenes tengan una formación sólida en base a la solidaridad, la corresponsabilidad, la igualdad, la valoración en la diversidad y la participación democrática.

- En el campo de la educación formal, la nueva asignatura de Educación para la ciudadanía se vislumbra como un espacio posible para la promoción de la ED para la ciudadanía global. Por ello no debemos de dejar de ocupar el espacio de educación formal, ni dejar de ofrecer alternativas formativas. La nueva asignatura de Educación para la ciudadanía brinda posibilidades de introducir la ED pero entraña riesgos de relegar la ED a este espacio de manera exclusiva. No podemos pensar que la ED se debe relegar a una asignatura pero debemos recoger los aprendizajes (positivos y negativos) de la transversalidad para continuar introduciéndola en el futuro.
- Es urgente hacer una lectura crítica de lo que supuso la transversalidad en la educación formal. La transversalidad pareció una manera coherente de integrar la ED en el currículo y en la actividad docente del centro, pero debemos hacer una lectura crítica de qué resultados ha tenido, para a partir de allí, enfocar nuevas prácticas de ED hacia el sector formal de la educación.
- Hemos de seguir bregando para que la ED se entienda como proceso no como una acción aislada o puntual, utilizada en términos de sensibilización, formación, incidencia política, sin incorporar el concepto de ED ni la perspectiva de género.
- Requerimos de una metodología participativa, inclusiva y adecuada al proceso, que facilite conocer; comprender; reflexionar y actuar en coherencia desde la perspectiva de género.
- La Cooperación Pública debería plantear la ED como un ámbito prioritario de actuación, concretando acciones y temáticas en qué intervenir. Es importante destacar que se empieza a incorporar en los distintos planes directores de las administraciones, pero falta operativizar su estrategia, por lo cual es indispensable promover los recursos necesarios, dotarse de un marco de convocatoria de subvenciones acordado y específico, y crear los espacios de interlocución necesarios. En definitiva, han de dar soporte, asegurar y fortalecer el rol de las ONGD como agentes sociales de transformación en la práctica de la ED.
- Es necesario que las ONGD incrementemos, en los diferentes ámbitos de trabajo, la presencia y participación de mujeres y hombres de manera paritaria y de responsa-

bilidad, tener en cuenta la conciliación de la vida profesional y personal, y utilizar el lenguaje no sexista en proyectos, memorias, documentos de difusión de la entidad.

- Si realmente vamos a trabajar a ED con perspectiva de genero, hemos de tomar en cuenta estas consideraciones:
 - Contar con personas con formación específica en género;
 - Implementar talleres de formación interna, espacios de debate y reflexión sobre las relaciones de género dentro de la entidad;
 - Trabajar de manera conjunta las personas encargadas de desarrollar actividades de Educación para el Desarrollo con las encargadas de temas de género;
 - Trabajar en red con otros agentes sociales (movimientos sociales, movimiento feminista, colectivos de barrio, colectivos de personas migradas, organizaciones juveniles, etc.).
- Los Consejos de Cooperación al ser órganos consultivos de las para la definición de las políticas de cooperación tiene que tener entre su equipo de personas expertas una que tenga competencias en ED con perspectiva de género, que pueda participar activamente en este espacio para garantizar el cumplimiento de la política de cooperación en el marco de la ED.

BIBLIOGRAFÍA

Tiempo de Feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad.

AMORÓS, Celia (1997): Tiempo de Feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de València, Institut de la Mujer (2008, tercera edición).

Género y educación para el desarrollo: hacia la construcción de un nuevo paradigma.

ANTOLÍN, Luisa (1999): Género y educación para el desarrollo: hacia la construcción de un nuevo paradigma, en López, Irene y Alcalde, Ana (coords.): Relaciones de género y desarrollo. Hacia la equidad de la cooperación. Madrid: Los libros de la catarata.

Estudi- Diagnòstic: La perspectiva de gènere en el treball de les ONGD catalanes.

BASTARDES Clara; FRANCO, Laia (2006): Estudi- Diagnòstic: La perspectiva de gènere en el treball de les ONGD catalanes. Disponible en: www.pangea.org/fcongd.

La Educación para el desarrollo.

CELORIO, Gema; ARGIBAY, Miguel (2005): La Educación para el desarrollo. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Feminismos latinoamericanos. Tensiones, Cambios y Rupturas.

CHEJTER, Silvia (2007): Feminismos latinoamericanos. Tensiones, Cambios y Rupturas. Madrid: ACSUR- Las Segovias.

Educación para el Desarrollo: una estrategia de cooperación imprescindible.

CONGDE (2005): Educación para el Desarrollo: una estrategia de cooperación imprescindible. Disponible en: www.autonomicas.congde.org/documentos/54_1.pdf

El segundo sexo.

DE BEAUVIOR, Simone (1949): El segundo sexo. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de València, Institut de la Mujer (2008, segunda edición).

Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo.

DE LA CRUZ, Carmen (1998): Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo. Vitoria-Gasteiz: Emakunde y Secretaría General de Acción Exterior.

II Seminario sobre Género en el Desarrollo.

FCONGD, Federació Catalana d'ONG per al Desenvolupament (2002): II Seminario sobre Género en el Desarrollo. Barcelona.

Género, Valores y Sociedad. Una propuesta desde Iberoamérica.

FERNANDEZ RIUS, Lourdes (coord.); Escalante Herrera, Ana Cecilia; Ungo Montenegro, Urania; Hierro, Graciela; González Suárez, Mirta; Guzman Stein, Laura (2005): Género, Valores y Sociedad. Una propuesta desde Iberoamérica. Barcelona, Octaedro OEl.

Guía de Sensibilización y Formación en Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres.

FUNDACIÓN MUJERES (Caño de la Cruz, Susana; García Comas, Cristina; Gomariz Moraga, Natividad): Guía de Sensibilización y Formación en Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. Madrid, Instituto de la Mujer. Disponible en inmujer:migualdad.es/publicaciones/docs/materiales_digital.pdf

Género, educación, desarrollo. Educar a una mujer es educar a un pueblo.

INTERED, 2005: Material didáctico: Género, educación, desarrollo. Educar a una mujer es educar a un pueblo. Carmen Llopis (Coord.). Disponible en: www.intered.org/intered/materialesEducativos.jsp

Claves feministas para la autostima de mujeres.

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela (2000): Claves feministas para la autostima de mujeres. Madrid: horas y HORAS la editorial (2001, segunda edición).

¿Yo sexista?: Material de apoyo para una Educación No Sexista.

LAS DIGNAS (1998): ¿Yo sexista?: Material de apoyo para una Educación No Sexista. El salvador 2^a.

Un paso más: Evaluación del impacto de género.

MURGUIALDAY, Clara y VAZQUEZ, Norma (2005): Un paso más: Evaluación del impacto de género. Barcelona: Cooperacció.

La educación para el desarrollo, un medio para la legitimidad en un sector fragmentado.
ORTEGA, Mari Luz (2006): La educación para el desarrollo, un medio para la legitimidad en un sector fragmentado. Disponible en: La educación para el desarrollo, un medio para la legitimidad en un sector fragmentado. Disponible en: www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/cas/index.

Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000.

RIVERA, María Milagros (2001): Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000. Barcelona: Icaria Editorial (2003, segunda edición).

Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos.
SASSEN, Saskia (2003): Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos. Madrid: traficantes de sueños, mapas.

Ser mujer: el fin de una imagen tradicional.

SAU, Victoria (1986): Ser mujer: el fin de una imagen tradicional. Barcelona: Icaria Editorial 1993, segunda edición).

Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo.

SHIVA, Vandana (1988): Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo. Madrid: horas y HORAS la editorial (2004, segunda edición).

Feminismo para principiantes

VARELA, Nuria (2005): Feminismo para principiantes, Ediciones B,S.A, Barcelona 2005.

Guía para alfabetizarse en género y desarrollo.

VAZQUEZ, Norma; MURGUIALDAY, Clara; Grupo de Género (Coordinadora de ONGD de la Comunidad Autónoma Vasca) (2001): Guía para alfabetizarse en género y desarrollo. Bilbao: Coordinadora de ONGD de la Comunidad Autónoma Vasca.

Catálogo de Buenas Prácticas en Educación para el Desarrollo

INTERED

- **Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.** Posicionamiento institucional de InteRed. Resumen Ejecutivo.
- **Género y Desarrollo. InteRed.** Informe nº35. Enero-Marzo, 2009.
- **Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas.** Rosa Cobo (ed). Los libros de la Catarata, 2008.
- **Género en la Educación para el Desarrollo. Estrategias políticas y metodológicas.** Edita ACSUR. Hegoa, 2009.

- **Diccionario de Educación para el Desarrollo.** Edita Hegoa, 2007.
- Jacques Delors, **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.** Ed. UNESCO, 1994-1998.
- AA.VV.: “**Mosaico educativo para salir del laberinto**”. Edit. Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular Polygone. Vitoria-Gasteiz, 2003.
- **L'educació per al Desenvolupament: Una estratègia imprescindible.** Ed. FCONGD, 2007.
- Ayuntamiento de Barcelona: **Pla director de cooperació internacional, solidaritat i pau (2009-2012)**
- ACCD: **Pla director de cooperació al desenvolupament (2007-2010)**
- **Feminismo para principiantes**
- **Materiales de Muévete por la Igualdad. Es de Justicia.**