

CRITICAL LEARNING IN INTERNATIONAL DEVELOPMENT PROJECTS

Peris Blanes, J.; Boni Aristizábal, A.; Pellicer Sifres, V.; Fariñas Ausina, A.

Universitat Politècnica de València

The master degree in Development Cooperation of the Universitat Politècnica de València started in the year 2011-12 with a specialization in Project Management and Development Processes which capitalized the experience gained in the four previous editions of the master in Development Policies and Processes.

Since its inception, the Master has been designed and developed on the basis of principles such as critical learning, participation, and the connection between the local and global problems. These principles have been incorporated into both the contents and the learning process leading to several teaching-learning practices that transcend the classroom space and help to define a very specific profile of specialist in project management and development processes.

This article presents and discusses the main methodological innovations developed at an educational level in the master, as well as the monitoring and evaluation spaces that have been established to incorporate the active participation of students and other stakeholders from outside university. The analysis explores the major difficulties and the main supporting factors for a critical learning practice in the field of development projects and international cooperation.

Keywords: *Projects; Development; Cooperation; Critical learning*

APRENDIZAJE CRÍTICO EN PROYECTOS DE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL

El máster oficial en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València arranca el curso 2011-12 con una especialización en Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo que es deudora de la experiencia acumulada en las cuatro ediciones anteriores del máster título propio en Políticas y Procesos de Desarrollo.

Desde su inicio, el máster ha sido concebido y desarrollado desde principios como el aprendizaje crítico, la participación y la conexión entre los problemas locales y globales. Estos principios han sido incorporados tanto a los contenidos como al propio proceso de aprendizaje dando lugar a una serie de prácticas de enseñanza-aprendizaje que trascienden el espacio del aula y contribuyen a definir un perfil muy específico de especialista en gestión de proyectos y procesos de desarrollo.

El presente artículo presenta y discute las principales innovaciones metodológicas desarrolladas a nivel docente en el máster, así como los espacios de evaluación y seguimiento que se han establecido para incorporar la participación activa del alumnado y de otros actores externos a la universidad. El análisis explora las principales dificultades encontradas así como los principales factores de apoyo para una práctica docente crítica en el ámbito de los proyectos de desarrollo y cooperación internacional.

Palabras clave: *Proyectos; Desarrollo; Cooperación; Aprendizaje crítico*

Correspondencia: jperisb@dpi.upv.es

1. Introducción

El máster oficial en Cooperación al Desarrollo (MCAD) de la Universitat Politècnica de València arranca el curso 2011-12 con una especialización en Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo que es deudora de la experiencia acumulada en las cuatro ediciones anteriores del máster título propio en Políticas y Procesos de Desarrollo. Es un máster organizado por el Departamento de Proyectos de Ingeniería (DPI) con el impulso del Grupo de Investigación en Desarrollo, Cooperación y Ética (GEDCE).

Desde su inicio, el máster ha sido concebido y desarrollado sobre la base de principios como el aprendizaje crítico, la participación y la conexión entre los problemas locales y globales. Estos principios han sido incorporados tanto a los contenidos como al propio proceso docente dando lugar a una serie de prácticas de enseñanza-aprendizaje que trascienden el espacio del aula y contribuyen a definir un perfil muy específico de especialista en gestión de proyectos y procesos de desarrollo.

El presente artículo comienza con una presentación del Máster en Cooperación al Desarrollo en términos de objetivos, estructura y programa académico así como de sus elementos más característicos. Tras explicitar el significado de los que entendemos por aprendizaje crítico el análisis discute los principales elementos que contribuyen a su desarrollo, profundizando en las innovaciones metodológicas desarrolladas a nivel docente en el máster, así como en los espacios de evaluación y seguimiento que se han establecido para incorporar la participación activa del alumnado y de otros actores externos a la universidad. El análisis explora las principales dificultades encontradas así como los principales factores de apoyo para una práctica docente crítica en el ámbito de los proyectos de desarrollo y cooperación internacional. Finalmente, se contrasta lo expuesto con la visión de los propios estudiantes a partir de la información extraída de las diversas evaluaciones que se han llevado a cabo.

2. El máster en cooperación al desarrollo

La complejidad y creciente preocupación sobre las cuestiones del desarrollo y la pobreza demanda profesionales cualificados con una formación específica e interdisciplinar. El Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo responde a la necesidad de ofertar, por parte de las universidades públicas valencianas, una formación de alto nivel sobre cooperación al desarrollo.

Este máster es el resultado del esfuerzo de coordinación conjunto de las cinco universidades públicas valencianas, que ofertan un total de ocho especialidades que son: Codesarrollo y Movimientos Migratorios (UVEG), Acción Humanitaria Internacional (UJI), Planificación Integral del Desarrollo Local (UVEG), Salud en los países en desarrollo (UVEG y UMH), Cooperación y políticas de desarrollo (on-line) (UJI), Sostenibilidad Ambiental (UA), Gestión de proyectos y procesos de desarrollo (UPV).

El Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo en la UPV tiene como antecedente las cuatro ediciones del Título Propio Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo, impartido durante el período 2007-2011.

El alumnado cursa, en primer lugar, el Tronco Común del Máster, donde se conceptualiza la noción de desarrollo y se somete a discusión el sistema internacional de cooperación. A continuación se cursa la Especialidad de Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo que, con una perspectiva muy aplicada, aborda la cuestión de cómo los programas y proyectos de cooperación pueden constituir un instrumento adecuado para apoyar y promover procesos de desarrollo y cambio social.

El máster cuenta con dos cursos académicos; el primero de ellos de carácter docente y el segundo de carácter tutorizado. El primer curso académico se extiende desde septiembre hasta julio y cuenta con 60 ECTS y en él se cursan las asignaturas del Tronco Común y de la Especialidad en Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo. El segundo curso académico se dedica a la realización de las prácticas y el Trabajo Final de Máster. Cubre el periodo de septiembre a febrero.

Los objetivos generales del máster son los siguientes:

- Incrementar los conocimientos sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza y la desigualdad.
- Aportar criterios de análisis de la realidad política, social, económica y cultural en la que se contextualizan los enfoques y temas de la nueva cultura de la cooperación.
- Profundizar desde una perspectiva crítica en las estrategias operativas sobre la calidad y la eficacia del concepto de cooperación al desarrollo.
- Desarrollar habilidades para el diseño, planificación, gestión y evaluación de intervenciones de desarrollo a nivel de políticas, planes, programas y proyectos.

La estructura general del máster queda ilustrada en la siguiente figura.



Figura 1: Estructura del Máster en Cooperación al Desarrollo

Tronco Común

El Tronco Común pretende introducir, desde una perspectiva crítica, las estrategias operativas de la cooperación al desarrollo. Además, busca incrementar el conocimiento de las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad y la problemática del desarrollo desde una perspectiva global.

Mediante el análisis crítico de distintos autores, se estudian diferentes teorías del desarrollo y experiencias concretas regionales desde las que se profundiza en el análisis de los actores, las características, los instrumentos, las políticas, los acuerdos internacionales y los sectores de intervención, tratando de dotar al alumnado de un discurso crítico y fundamentado sobre el desarrollo y la cooperación internacional.

Especialización: Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo

A través tanto de la discusión de las teorías sobre planificación y gestión del desarrollo como del estudio de conceptos, metodológicos y técnicas de la gestión del ciclo del proyecto, se pretende dotar al alumno de las bases teóricas y de las herramientas concretas que le permitan abordar la gestión de proyectos integrados en procesos de desarrollo humano y sostenible amplios y de largo recorrido, capaces de considerar e influir sobre las causas estructurales de la desigualdad, la pobreza y el subdesarrollo.

Además, se estudian las diferentes perspectivas epistemológicas que fundamentan los métodos de la investigación social, los conceptos básicos de las metodologías de investigación, los métodos y sus características, así como herramientas participativas de investigación.

Prácticas Externas

El alumnado tiene ocasión de aplicar los conocimientos adquiridos mediante la realización de prácticas en administraciones públicas, ONGDs, organismos internacionales y otras entidades del campo del desarrollo. Para el itinerario profesional, el diseño de las prácticas se amolda a las necesidades formativas de cada alumna/o de cara a especializarse en el sector profesional que más le interese (trabajo en terreno, gestión en sede, conocimiento de organismos internacionales...). Para el itinerario investigador, se amolda a las necesidades de cara a especializarse en la temática que más le interese, proporcionando a los alumnos y alumnas que desean orientarse a la investigación un conocimiento directo del terreno y la ocasión para realizar el trabajo de campo necesario para su investigación.

En ambos casos, la tutorización de las prácticas es un proceso muy directo y con una fuerte implicación del/la docente. En el itinerario investigador, este seguimiento se hace aún más visible, ya que la persona responsable a nivel académico acompaña muy de cerca al/la pasante para conseguir que la investigación resultante sea novedosa y ofrezca aportes interesantes al ámbito de la investigación en desarrollo.

Iniciación a la investigación

La finalidad de este módulo, obligatorio para los alumnos/as que elijan la orientación investigadora, es profundizar en el desarrollo de las capacidades del estudiante de búsqueda de información, elaboración, análisis y síntesis, además de la adquisición de una formación especializada sobre un tema específico.

Trabajo Final de Máster

El Trabajo Fin de Máster, de carácter obligatorio consiste, en función de la orientación escogida, en una tesina de investigación o en un trabajo más técnico y profesional sobre un tema relevante vinculado a las líneas estudiadas a lo largo del proceso formativo. En ambos

casos, el trabajo deberá mantener rigurosidad académica, ser realizado de manera individual y defendido posteriormente ante un tribunal académico.

Como se ha apuntado anteriormente, el tutor o tutora pone especial énfasis en el acompañamiento de este proceso, con el fin de conseguir evidencias reveladoras aplicables al campo de la cooperación al desarrollo.

3. ¿Qué entendemos por aprendizaje crítico?

Una característica central del Máster en Cooperación al Desarrollo ha sido su preocupación por ofrecer una formación orientada a lo que Clarke & Oswald (2010) definen como una práctica crítica del desarrollo. Ésta se caracteriza por ubicar el principio de justicia social en el centro de los valores y las prácticas, y asumir la naturaleza compleja y política de los procesos de desarrollo, que se entienden atravesados por relaciones de poder (Clarke & Oswald, 2010).

Este planteamiento sintoniza con la idea de competencias profesionales elaborada por Walker *et al.* (2009), en la que plantean que una universidad comprometida con el desarrollo humano y la reducción de la pobreza debe abordar la formación de los profesionales del desarrollo desde la perspectiva de su contribución al cambio social.

Esto nos lleva a que, más allá del aprendizaje de las técnicas esenciales de gestión de proyectos de desarrollo, resulta esencial trabajar la capacidad de adaptación a un entorno cambiante, complejo y no exento de conflictos; y de poder manejarse en el mismo. Se trata de *“ser capaz de operar dentro de la complejidad e impredecibilidad inherentes de los sistemas sociales”* (Woodhill 2010: 53), de poder *“lidiar mejor con la complejidad – no de controlarla, pero sí de actuar con conciencia y con resolución en la misma”* (Ortiz Aragón, 2010:39)

En esta línea, el máster trata de construir un aprendizaje crítico orientado a la acción en el marco su formación sobre proyectos de desarrollo. Para ello, incorpora los planteamientos de Brookfield (2005) en varios aspectos. Por un lado destacamos la confrontación y cuestionamiento de los valores, ideas y prácticas hegemónicas en el campo del desarrollo para valorar sus implicaciones en términos de relaciones de poder entre los actores involucrados en los procesos. Por otro, las habilidades de razonamiento y análisis para formarse juicios propios de carácter riguroso, sabiendo contrastar puntos de vista en base a la información disponible. Finalmente, el aprender a construir y de-construir las experiencias y significados propios en contextos interculturales complejos para posibilitar una acción orientada a promover cambios de carácter social.

En sintonía con esto, una de las nociones clave en las que se ha fundamentado el máster ha sido la noción de participación entendida como agencia en el espacio público (Deneulin, 2010), que permite a las personas incidir en los procesos que afectan a sus propias vidas (Leal & Opp, 1999) en un marco institucional que posibilita y constriñe las formas de acción (Houtzager *et al.*, 2003) y que se asocia a las nociones de empoderamiento y profundización democrática de los sistemas institucionales de gobernanza (Gaventa, 2006) en términos de rendición de cuentas y ejercicio real de los derechos (McGee, 2010). En este marco, la construcción de relaciones globales y locales deviene un elemento fundamental para sustentar una práctica crítica del desarrollo.

4. Elementos para un aprendizaje crítico en el máster

Pasamos a continuación a presentar de qué manera las diferentes facetas del máster se orientan a construir este aprendizaje crítico.

En relación a los contenidos

El primer ámbito relevante para propiciar un aprendizaje crítico son los propios contenidos del máster. En ese sentido, el máster no se concibe desde una visión única del desarrollo y de lo que implican las intervenciones o proyectos, sino que incorpora una diversidad de perspectivas que permiten contraponer planteamientos con el objetivo de posibilitar una elaboración crítica del conocimiento por parte del alumnado.

En la formación general sobre conceptualización del desarrollo común, la visión económica es complementada con los fundamentos del desarrollo humano y sostenible desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen, lo que abre la puerta a consideraciones de índole social, cultural, ambiental o político. En particular, se enfatizan aspectos como la participación, el ejercicio de la ciudadanía y los derechos, la ética del desarrollo democrática o el género.

Desde el Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo, se entiende que los procesos de cambio para una sociedad más justa deben pasar por reexaminar, desde una óptica crítica, cual es el mundo en que vivimos para crear estrategias de acción transformadora hacia el mundo en el que queremos vivir. Para ello, los contenidos en el espacio docente se alimentan de la práctica investigadora del profesorado, que somete a prueba la teoría expuesta en el aula, nutriéndola con las investigaciones realizadas desde los grupos de investigación a los que pertenecen.

EL GEDCE¹ es, en este sentido, el ‘punto conector’ de la realidad en el desarrollo con la docencia del máster, generando y reelaborando teoría en base a enfoques alternativos que sientan las bases de unas prácticas de cooperación más críticas y por lo tanto, más justas. El Enfoque Basado en Derechos, las teorías de Educación para el Desarrollo, las Teorías de Cambio Social, en Enfoque de las Capacidades Humanas, y el Enfoque Género en Desarrollo son, entre otros, la base teórica sobre la que se sienta la docencia.

En la formación especializada en gestión de proyectos y procesos de desarrollo, se ofrecen los enfoques y herramientas propias del enfoque dominante tales como los modelos lógicos y las herramientas esenciales de gestión de proyectos (programación, calidad, riesgos, recursos humanos...) y a la vez se incide en otros modelos alternativos derivados de los enfoques participativos (planificación participativa, investigación-acción, planificación de género...) o de los enfoques de derechos y la incidencia política que ofrecen visiones diferentes de los procesos de desarrollo. En particular, se enfatiza el papel de las herramientas participativas para su futura aplicación en el ámbito laboral, para lo que se ha creado una web de recursos específica².

En relación al profesorado, ponentes y expertos/as invitados/as

En cuanto a la impartición de la docencia, el profesorado de la UPV es complementado con la participación de ponentes y expertos invitados con una gran diversidad de perfiles, trayectorias profesionales y ámbitos geográficos que enriquecen la docencia aportando distintas visiones y conceptualizaciones. Destaca a este respecto, tanto el papel de académicos de diferentes universidades como de profesionales de organizaciones y organismos de desarrollo diversos.

Además, algunas unidades temáticas incluyen la participación de ex alumnos que aportan en primera persona su experiencia personal tras terminar la formación del máster. De esta manera se discuten en primera persona en el aula, las formas que en la realidad cotidiana

¹ <http://www.upv.es/contenidos/GEDCE/>

² <http://www.planificacionparticipativa.upv.es>

de las organizaciones toma esa práctica crítica del trabajo en desarrollo y cuáles son las principales barreras que enfrenta.

En este sentido, y debido a los cambios sociales que se están experimentando en estos últimos años, la participación en el aula de personas pertenecientes a movimientos de base se ha hecho imprescindible para dar luz a ciertos procesos de cambio que no se pueden explicar sin la eclosión de los movimientos sociales en el escenario mundial. Así, el máster ha abierto la puerta a los discursos, en primera persona, de hombres y mujeres que se han organizado para dar voz y poner nombres al cambio. Entendiendo que los procesos de desarrollo pasan por crear un tejido que conduzca a la justicia social, y que este tejido ha de formarse conectando las reivindicaciones locales de diversas zonas geográficas del mundo, el máster fomenta la participación de actores en el aula que son agentes de cambio. Por ello se fomenta, tanto la presencia de representantes de barrio en Valencia, como el discurso a través de videoconferencia con movimientos de base del Perú.

En relación al perfil del alumnado

El perfil del alumnado también resulta relevante en términos de facilitar un aprendizaje crítico. En ese sentido, los elementos de interculturalidad e interdisciplinariedad del grupo de estudiantes son relevantes, pues enriquecen la construcción de un conocimiento compartido en el aula. Ésta deviene una manera de ejemplificar en el aula la dialéctica entre las distintas cosmovisiones y la complejidad de puesta en marcha de procesos y proyectos de desarrollo. No obstante, esto ha supuesto dificultades importantes en términos de integración y dinámicas de grupo así como de planificación docente.

En relación a la metodología

En relación al **planteamiento pedagógico**, existen profesores que plantean una formación más convencional de la educación, basada fundamentalmente en la transmisión de conocimientos por parte del profesorado a través de la lección magistral y donde el rol de los estudiantes es, a lo sumo, trabajar y presentar casos de estudio.

Esto convive con otros planteamientos más arriesgados donde se busca no sólo propiciar espacios dialógicos sino que estos espacios sean significativos para los aprendices, es decir, estén basados en situaciones cotidianas, en sus conflictos e intereses vividos y experimentados a través de dinámicas que simulan situaciones y problemas reales. Se trata de metodologías docentes participativas donde el conocimiento se construye en una red de relaciones compartidas entre alumnado, profesorado y organizaciones externas al máster.

En este sentido hay que destacar que parte del profesorado trabaja conscientemente por modificar la **concepción espacial del aula**. La disposición de la clase se cambia para poner en círculo al alumnado y fomentar el diálogo entre las personas participantes, al tiempo que reducir las distancias entre el/la profesor/a, contribuyendo así a difuminar las relaciones de poder existentes entre alumnado/profesorado.

Podríamos decir que una gran parte del profesorado del máster comparte este planteamiento pedagógico aunque su materialización no siempre es fácil. Sin duda, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas basadas en el paradigma constructivista y el aprendizaje significativo abre una vía muy sugerente para la formación del profesorado del máster.

Mencionamos a continuación los elementos metodológicos desarrollados en la práctica docente que destacan a este respecto. En primer lugar, el **Taller de Diseño de una Intervención Local** mediante la metodología de Investigación-Acción Participativa. Durante el periodo de especialización, los estudiantes entran en contacto con una organización social de la ciudad de Valencia y realizan un trabajo aplicado para ella. A través de una serie

de reuniones, se formula la pregunta inicial del trabajo, y a lo largo de un periodo de tres meses los estudiantes deben emplear los conocimientos y herramientas aprendidas en el máster para hacer un trabajo que responda al interrogante planteado por la organización.

Imagen 1: Escenas ilustrativas de metodologías docentes participativas



Fuente: Material audiovisual del máster

En segundo lugar, se desarrollan **trabajos de carácter aplicado** en las diferentes asignaturas del especialista, como puede ser la formulación de una investigación real que luego desarrollarán en el Trabajo Final de Máster, la formulación real de un proyecto de cooperación para una ONG, o la realización de un ejercicio simulado de planificación participativa en el aula en relación a cuestiones del máster en sí mismo.

Como complemento, se realizan **actividades de carácter auto-reflexivo** en las que los estudiantes deben pensar sobre su propia trayectoria y experiencia vital y relacionarla con lo que se está planteando en el aula. Deben pensar sobre los aspectos que les han llevado a cursar este máster, los tipos de cambio social que han vivido, las actitudes, habilidades y conocimientos que están aprendiendo y las barreras que creen que van a encontrar como profesionales críticos, el papel del género en su vida cotidiana...

Por otra parte, **las prácticas y el TFM** supone un espacio donde poner en práctica los conocimientos, las habilidades y las actitudes desarrolladas en el máster, construir relaciones reales de colaboración en un ámbito profesional real y sistematizar una reflexión en profundidad ya sea de índole investigadora o profesional.

Finalmente, se realizan **seminarios de investigación** vinculados al GEDCE y abiertos al alumnado para enriquecer el aprendizaje docente con la práctica investigadora.

En relación a la gestión del máster

Si al principio del presente artículo definíamos de una manera concreta lo que entendemos por práctica crítica del desarrollo, la gestión cotidiana del máster no podía ser ajena a estos planteamientos por lo que ha tratado de incorporar elementos que constituyen innovaciones clave para la contribución a un aprendizaje crítico.

En primer lugar, desatacaríamos el **proceso de diseño participativo del máster**. Desde la primera edición en su versión título propio en 2007 hasta las sucesivas actualizaciones y modificaciones para su conversión en título oficial, el diseño del máster ha contado con la participación de actores diversos de la cooperación internacional en la definición tanto de sus contenidos como de su planteamiento docente. A través de talleres participativos y otras herramientas de trabajo on-line, se definieron los conocimientos, las habilidades y los

valores esperables de un profesional formado para trabajar en proyectos de desarrollo desde una perspectiva crítica. En relación a esto, en este curso 2012/2013 se ha diseñado un módulo completo de forma participativa, reuniendo en dos talleres, a profesionales de las ONGD, a investigadores y a docentes para conformar el currículo completo de la asignatura. Se pretende con esta iniciativa que el diseño del máster tenga una relación dinámica con la realidad en el mundo de la cooperación y el desarrollo.

Este diseño participativo inicial, se ha complementado con una **evaluación continua** de carácter también participativo que incorpora diferentes elementos. En primer lugar, cada Unidad temática es evaluada presencialmente en el aula por los alumnos y alumnas conjuntamente con el profesor. En segundo lugar, al final de cada asignatura se organiza un Comité de Seguimiento conformado por la dirección del máster, la secretaría técnica, los profesores de la asignatura y dos representantes de alumnos. En estas reuniones se discuten los puntos fuertes y débiles de la asignatura de cara a introducir mejoras en cursos sucesivos. Finalmente, se realiza una evaluación anual participativa a cargo de un profesional externo al máster que introduce una visión complementaria de conjunto.

Imagen 2: Taller de evaluación del máster



Fuente: Material audiovisual del máster

Asimismo, el máster cuenta con un **Consejo Asesor** conformado por organizaciones de desarrollo, principalmente ONGDs. Su principal objetivo es realimentar el proceso formativo del máster y asegurar la calidad docente adecuando los contenidos a las demandas y exigencias de profesionalidad de un contexto cada vez más cambiante y dinámico.

Por otra parte, durante el curso 2012 se conformó un **Equipo de Innovación y Calidad Educativa** por parte del profesorado del máster orientado a potenciar la participación y la acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre otras cosas esto ha contribuido a la publicación de materiales docentes y de investigación que se pueden consultar en la página web del máster.

Finalmente, se realiza un proceso minucioso de **selección de prácticas** acorde a los perfiles y motivaciones del alumnado, entendiendo que cada persona tiene unos intereses, unas preferencias y unas habilidades particulares que se deben potenciar.

5. Una valoración desde los/las estudiantes

Ofrecemos a continuación una valoración por parte de los estudiantes de las cuestiones planteadas hasta el momento. Son los resultados de dos actividades de evaluación llevadas a cabo en el máster para discutir su alcance en términos de aprendizaje crítico.

La primera de ellas es un estudio exploratorio realizado en 2011 en el que se pretendía averiguar en qué medida los y las estudiantes del Máster habían adquirido habilidades para

una práctica crítica del desarrollo (Belda et al, 2012). La metodología empleada consistió en la realización de entrevistas semi-estructuradas a 13 estudiantes que habían finalizado el Máster. Esta información se completó con la lectura de las tesinas y los informes de prácticas.

La segunda es la evaluación del máster (Guijarro, 2012) llevada a cabo en 2012 y orientado a valorar de qué manera la visión crítica desarrollada en el máster era reinterpretada y adaptada al trabajo real en las organizaciones de desarrollo en las que los egresados trabajaban. Para ello se realizaron 17 entrevistas semi-estructuradas, algunas de ellas grupales.

Es importante clarificar que, cuando se realizaron las entrevistas, los únicos egresados/as eran aquellos que habían cursado el Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo (antecedente directo del actual Máster en Cooperación). Nos parecía relevante hacer la entrevista a las personas que hubieran terminado el Máster para explorar también el espacio formativo de las prácticas y la tesina fin de Máster.

Estructuramos a continuación los resultados de estos estudios en términos de: 1) aprendizaje y cambio; 2) Visión crítica y; 3) Práctica crítica y orientación a la acción

En relación al aprendizaje y cambio

La primera cuestión se refiere a cómo aprende la gente, de qué, cuáles son los factores que han hecho a la gente aprender críticamente sobre las temáticas abordadas en el máster. A través del ejercicio de los 'ríos de aprendizaje' desarrollado en las entrevistas que formaron parte de la evaluación de 2012 cada participante identificó dichos factores.

El primer aspecto que destaca es la combinación de elementos formales e informales en su trayectoria educativa. El tipo de **educación formal** recibida en el grado marca las decisiones que los estudiantes toman en relación con el tipo de formación de postgrado. De un modo muy particular, aquellos estudiantes que vienen de carreras esencialmente técnicas o científicas (como ingenierías, biología o arquitectura) destacan la necesidad de una reorientación en los fundamentos de su carrera profesional. Así, afirman cosas como: '*Yo no quería ser solamente un técnico*', '*los ingenieros tendemos a ser bastante cuadrículados*', '*quiero dejar de trabajar tanto con cosas y trabajar más con personas*', '*Me di cuenta de que faltaba humanismo en la manera que se entendía la arquitectura*'.

En segundo lugar, consideran que participar en **iniciativas asociativas** infantiles y juveniles de diferente signo despertó o consolidó una inquietud por '*lo social*'. Se trata de experiencias que, según los/as participantes, marcaron una base en el aprendizaje por diferentes razones como '*aprender a socializarme*', '*conocer gente diferente a mí*', '*conocer otras realidades*' o '*acercarme a la pobreza en mi ciudad*'.

Un tercer momento de aprendizaje y cambio se refiere a períodos de **crisis y conflictos éticos** en los que las que han tenido la sensación de que lo que hacían no tenía mucho sentido o que no estaban en el lugar adecuado para realizarse, sentirse bien o encontrar sentido:

'En un momento dado empecé a sentir que la arquitectura era demasiado individualista, como una obra de arte, un objeto acabado con derechos de autor. Sentí que la arquitectura debía ser más humana, más centrada en las personas. Empecé a trabajar como arquitecta de la comunidad, lo que me permitía mayor contacto con el usuario de la arquitectura. Eso me planteó nuevos conflictos éticos relativos a las relaciones de poder que se generaban y decidí dejarlo'

'Yo trabajaba en una empresa que construía coches de carreras, como ingeniero. Me gustaba el trabajo, no tanto la gente. En un momento dado me hice la pregunta de qué

estoy yo aportando al mundo. A partir de ahí empecé a meterme más seriamente en lo social'

En este proceso, **lo que el Máster ha aportado** ha de enmarcarse en un proceso de aprendizaje dinámico y continuo que va más allá del espacio formativo en sí mismo. En la mayoría de los casos, la gente trae consigo estas experiencias a las que, de una manera u otra, el Máster les ayuda a dar sentido y en algunos casos a 'verbalizar' lo que ya intuían o sabían o, como dos participantes mencionaron *'a poner nombre a cosas que yo ya había pensado, sentido o intuido'*. En esta línea, los participantes afirman cosas como:

'El Máster dio estructura a esa otra forma de ver el mundo. Era crítico y el Máster me hizo más crítico aún', 'El Máster me sirvió para hacer clic en un montón de cosas, pero también me di cuenta de que el puzle empezaba a encajar', 'El Máster me apoyo en construir otras lentes y mirar con ellas, con más consciencia'

Los/as participantes hacen clara referencia al **aprendizaje colectivo**, es decir, a aquello que se aprende por la interacción de los/as alumnos/as, más que por la interacción con los profesores/as o los contenidos del curso. En los ejercicios de análisis sobre el aprendizaje en el Máster un estudiante dijo: *'Yo creo que obviamente tiene una dimensión colectiva y que dentro del Máster esos clics que haces muchos los haces en conjunto [...] hay momentos en el que flota en el ambiente'*. Así, se valoran muy positivamente los espacios que el Máster dedica al conocimiento y aprendizaje colectivo.

En la evaluación, se identificó el tema de **las prácticas y las tesinas** como un input importante para ese aprendizaje y como espacio para la construcción de relaciones y la conformación de redes. Para algunos/as las prácticas estuvieron plagadas de 'clics' y momentos de vinculación de la teoría y la práctica: *'Mis prácticas se basaron en mi trabajo en Marruecos con la ONG X, cada vez que venía a Valencia, a las clases me iba lleno de temas que observaba y ponía en práctica en mi trabajo allá. Ese proceso de me dio mucha fuerza, mucha actividad'*. Para algunas personas, la tesina fue más como un 'cierre de ciclo', como un momento en el que termina un bucle de aprendizaje.

Otros factores de aprendizaje que surgen de las historias recopiladas en la evaluación del máster hacen referencia a **ideas, lecturas, autores/as clave y profesores/as**.

En relación a la visión crítica

Del anterior análisis sobre el aprendizaje parece claro que la 'visión crítica' es algo que se construye a partir de experiencias diversas que el Máster ayuda a dar sentido y a conceptualizar. Es decir, el pensamiento crítico no es algo que nace con la experiencia en el Máster sino que es (re)activado o conceptualizado por esa experiencia.

Así, existen numerosos testimonios que afirman que el Máster potencia la reflexión crítica entre los participantes aunque el hecho de poseer capacidad crítica es también uno de los motivos que impulsan a cursar este Máster.

Esta visión crítica cobra forma en el **rechazo a un 'pensamiento hegemónico'** que se ha manifestado de diferentes maneras, en diferentes momentos y en diferentes ámbitos como el educativo, el asociativo o el profesional.

En relación a la visión crítica, los estudiantes destacan el papel de tomar '**consciencia**' sobre cómo funciona *'el sistema en el que estamos inmersos', 'la AECID', 'la Universidad', 'la relación entre donantes y organizaciones implementadoras'* o *'la lógica positivista'* asociada a las herramientas de gestión de proyectos de desarrollo.

Esto se complementa con la idea de '**escepticismo**' en el sentido de que adoptar una 'visión crítica' implica mantener cierta *'prudencia y sospecha, en el uso y consumo de términos'* (Participante). Por tanto, resulta fundamental en el mundo de las intervenciones de

desarrollo cuestionarse de un modo continuo de dónde vienen las iniciativas, quién dice las cosas y desde qué posición.

Finalmente, destaca la **capacidad de entender las relaciones de poder** que se producen en las situaciones reales del trabajo en desarrollo. Así, la combinación de poder, política y pensamiento crítico está presente en numerosas respuestas de los estudiantes a la hora de valorar su aprendizaje en el máster “*Sí, en cuanto a ver los diferentes tipos de poder... empezar a ver los diferentes tipo de poder, el visible, invisible y el oculto, sobre todo el tema del poder oculto.. Porque el visible lo críticas y tenemos más herramientas para criticarlo, el invisible pues sabes que está ahí tal cual, pero el oculto es más complicado porque lo tienes agarrado*”. Este análisis del poder parece contribuir a una mejor comprensión de las redes de relaciones que se producen entre personas y organizaciones en el trabajo cotidiano en desarrollo.

En relación a la práctica crítica y la orientación a la acción

A la hora de poner en práctica esta visión crítica del desarrollo y trasladarla al trabajo cotidiano en las organizaciones, las evaluaciones muestran dificultades manifiestas. A través de la discusión con los egresados del máster se evidencian tres situaciones características que se corresponden con tres actitudes o estados diferentes ante la cuestión.

El primero de ellos se correspondería con un interrogante del tipo **¿Y ahora qué hago, por dónde empiezo, cómo continúo?** Se corresponde este estado con aquellos momentos en los que adoptar una ‘visión crítica’ resulta paralizante pues choca de lleno con la realidad de un sector que el calificado por los propios egresados como burocrático, jerarquizado e incluso autoritario. Esto crea confusión y genera una cierta frustración en la ‘practica real’ pues no se ajusta a esa serie de conceptos e ideas que conformaron esa visión crítica del trabajo en desarrollo.

Esto puede conducir al segundo de los estados, según el cual, **lo mejor para el desarrollo es no trabajar en desarrollo**. En estos momentos esa confrontación con la realidad conduce a plantearse o incluso tomar la decisión de no trabajar en desarrollo.

Finalmente, el tercer estado se correspondería con una expresión del tipo **hay luz al final del túnel**, caracterizado por un mayor optimismo o una mayor aceptación de la dificultad de poner en práctica un trabajo comprometido y consciente. Aquí, cada uno/a maneja sus conflictos éticos de diferente manera para alcanzar un estado más propositivo y actuar en consecuencia: ‘*Para mí la práctica crítica es tratar de proponer alternativas a la práctica de desarrollo dominante*’. En esas líneas, se destaca la importancia de los conocimientos adquiridos en el máster:

‘Hay que conocer cómo funciona la lógica del sistema para proponer un cambio. A mí el módulo de gestión me parece muy importante... creo que en el Máster se nos dan herramientas para hacer frente al discurso dominante y también para ampliar esa visión crítica. Por ejemplo, las herramientas que aprendí de los talleres (...) me sirven muy a menudo y siento que funcionan y transforman’

Estas tres posturas, momentos o estados son cambiantes y están sometidas a tensiones y equilibrios. Son intentos por dar respuesta a la relación entre la reflexión y la acción, en la búsqueda de coherencia con esa visión crítica.

6. CONCLUSIONES

A lo largo del presente artículo hemos presentado una experiencia de formación en Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo en el marco del Máster en Cooperación al Desarrollo de la UPV. Hemos tratado de discutir los elementos que apoyan una educación orientada a

la construcción de una visión crítica que conduzca a una práctica crítica del trabajo en desarrollo.

Para ello, hemos formulado los que entendemos por aprendizaje crítico y hemos discutido los diferentes elementos del programa formativo que de un modo particular están pensados para contribuir a él. Entre ellos destacan los aspectos relacionados con los contenidos, el profesorado y los ponentes externos, el perfil del alumnado, la metodología docente y la gestión del máster.

Finalmente, hemos plasmado los resultados de un estudio exploratorio y de la evaluación realizada en el 2012 para ilustrar de qué manera los estudiantes del máster expresan su visión en términos de los procesos de aprendizaje crítico que han vivido, qué sentido le han dado ellos a esa visión crítica que se pretende construir y de qué manera la trasladan a una práctica crítica en las organizaciones donde trabajan.

Referencias

- Belda, S., Boni, A., Peris, J. and Terol, L. (forthcoming) Capacity development for emancipator social change. Reimagining university learning and teaching for critical development practitioners. *Journal of International Development*.
- Brookfield, S. D. (2005) *The power of the critical theory for adult learning and teaching*. Maidenhead: Open University Press.
- Clarke P, Oswald K. 2010. Why reflect collectively on capacities for change?. *IDS Bulletin* 41 (3): 1-12. DOI: 10.1111/j.1759-5436.2010.00132.x
- Deneulin, S. (2009) Democracy and political participation. In: Deneulin, S. and Shahani, L. (eds.) *An introduction to the Human Development and Capability Approach*. London: Earthscan.
- Guijarro, D. (2012). *Informe de Evaluación del Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo 2010/2011*. Universidad Politécnica de Valencia
- Houtzager, P.P., Lavallo, A.G. and Acharya A. (2003) Who participates? Civil society and the new democratic politics in São Paulo, Brazil. *IDS Working Paper*, 210. Institute of Development Studies.
- Gaventa, J. (2006) Triumph, deficit or contestation: deepening the 'Deepening Democracy' Debate. *IDS Working Paper*, 264. Institute of Development Studies.
- Leal, P. and Opp, R. (1998) *Participation and Development in the Age of Globalization*. Ottawa: Canadian International Development Agency.
- McGee, R. (2010) Procesos de desarrollo, participación, gobernanza, derechos y poder. *Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo*, 1. Universitat Politècnica de València.
- Ortiz Aragon A. 2010. A case for surfacing theories of change for purposeful organizational capacity development. *IDS Bulletin* 41 (3): 36-46. DOI: 10.1111/j.1759-5436.2010.00135.x.
- Woodhill J. 2010. Capacities for institutional innovation: A complexity perspective. *IDS Bulletin* 41 (3): 47-59. DOI: 10.1111/j.1759-5436.2010.00136.x.