

Volumen 79/1 – 2024 – número 308

Revista de Fomento Social

Estudios multidisciplinares de Desarrollo

SECCIÓN ESPECIAL: “EL DESARROLLO COMO EJE DIFERENCIAL DE LA UNIVERSIDAD. 20 AÑOS DE LA FUNDACIÓN ETEA PARA EL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN”

Ildelfonso Camacho SJ • *La Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación: buceando en su prehistoria*
Equipo de la Fundación ETEA • *La Fundación ETEA: un modelo de institucionalización y transversalización del Desarrollo y la Cooperación en la Universidad*

Michela Accerenzi • *La Fundación ETEA en Honduras entre el cambio y la continuidad*

Ricardo Montero López, Olga Pozo Teba • *La ECADERT, un ejemplo de gobernanza multinivel en el Sistema de la Integración Centroamericana: una herramienta para la cooperación descentralizada*

Michela Accerenzi, María José Vázquez de Francisco, Ana Hernández Román, Yolanda Muñoz Ocaña, Venance Adingra Kouaman • *Educación primaria y secundaria a distancia y COVID-19 en Nicaragua. Un análisis de género*

Alberto Núñez • *Una propuesta de recuperación de elementos de la Ratio Studiorum válidos a día de hoy*

José Sols Lucia • *De la crisis de los misiles de Cuba a la guerra de Ucrania*

Luis Felipe Rincón Manrique, Gissela Fernanda Guerrero Díaz • *Caracterización de los sistemas de producción y comercialización de la horticultura en el Suroccidente colombiano*

Lorenzo Estepa Mohedano, Luis Amador Hidalgo, Olexandr Nekhay • *¿Es económicamente viable la agricultura orgánica y agroecológica? Un estudio de caso en Paraguay*

Luisa Yesenia Urrego Suárez, Pablo Navazo–Ostúa, José Reyes Criado, Daniel Navazo–Ostúa • *Estudio de caso de La Fresnedilla, de lo agroecológico a lo agro-cultural*



Revista de Fomento Social

RFS

La *Revista de Fomento Social* aborda temas relacionados con un acercamiento multidisciplinar del desarrollo, abordado desde campos tan diversos como la economía, el derecho, la comunicación, la educación, la sociología, las relaciones internacionales, la salud, la política o la ingeniería, entre otros, con una especial atención a la dimensión ética implícita en todos ellos.

La *Revista de Fomento Social* se publica en la Universidad Loyola Andalucía.

La *Revista de Fomento Social*, creada en 1946 por los jesuitas del centro Fomento Social (fundado en 1926), pretende orientar desde un enfoque interdisciplinar los problemas incluidos en el amplio campo de los Estudios del Desarrollo.

Director

Vicente González Cano (vgcano@uloyola.es)

Editora

Ingrid Gijón Ibáñez (igijon@uloyola.es)

Consejo de Redacción

Ildefonso Camacho Laraña S. I. (Universidad Loyola Andalucía)

Emma Camarero Calandria (Universidad Loyola Andalucía)

Mónica Colomer de Selva (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España)

Flavio Comim (IQS School of Management)

Yolanda Hernández Albújar (Universidad Loyola Andalucía)

Pablo Millán Gata (Universidad Loyola Andalucía)

María Luisa Ramos Rollón (Universidad Complutense de Madrid)

Beatriz Tomé Alonso (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

David Varona Aramburu (Universidad Complutense de Madrid)

Lilian Volcán (UNEP)

Editor de la sección especial

Ildefonso Camacho Laraña S. I. (Universidad Loyola Andalucía)

Administración

Pablo Fernández Arbolea (pfernandez@uloyola.es)

Administración de la página web

Juan Francisco Pérez González (fperez@uloyola.es)

La *Revista de Fomento Social* no se identifica necesariamente con las opiniones expresadas por los autores.



Universidad
LOYOLA

Publicación cuatrimestral
sobre desarrollo

**EDICIÓN, REDACCIÓN
Y ADMINISTRACIÓN**

Escritor Castilla Aguayo, 4
14004-CÓRDOBA
Tel.: +34 957 22 21 00
www.uloyola.es

www.revistadefomentosocial.es

ISSN: 0015-6043
(versión impresa, hasta 2018)

ISSN: 2695-6462
(versión electrónica)

DEPÓSITO LEGAL:
N-1.437-1958

FORMATO DE EDICIÓN:
Gráficas Cañete, S.L.

Polígono Industrial Quiébracastillas
Avda. de Alemania, 7
Tel./Fax: 957 67 09 66
14850 Baena (Córdoba)
graficascanete@graficascanete.es

Revista de Fomento Social

ÍNDICE

SECCIÓN ESPECIAL: “EL DESARROLLO COMO EJE DIFERENCIAL DE LA UNIVERSIDAD. 20 AÑOS DE LA FUNDACIÓN ETEA PARA EL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN”	3
---	----------

PRESENTACIÓN	5
---------------------	----------

NOTAS	7
--------------	----------

■ Ildelfonso CAMACHO SJ: <i>La Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación: buceando en su prehistoria</i>	7
■ Equipo de la Fundación ETEA: <i>La Fundación ETEA: un modelo de institucionalización y transversalización del Desarrollo y la Cooperación en la Universidad</i>	45
■ Michela ACCERENZI: <i>La Fundación ETEA en Honduras entre el cambio y la continuidad</i>	81
■ Ricardo MONTERO LÓPEZ, Olga POZO TEBA: <i>La ECADERT, un ejemplo de gobernanza multinivel en el Sistema de la Integración Centroamericana: una herramienta para la cooperación descentralizada</i>	91

ESTUDIOS	119
-----------------	------------

■ Michela ACCERENZI, María José VÁZQUEZ DE FRANCISCO, Ana HERNÁNDEZ ROMÁN, Yolanda MUÑOZ OCAÑA, Venance Adingra KOUAMAN: <i>Educación primaria y secundaria a distancia y COVID-19 en Nicaragua. Un análisis de género</i>	119
■ Alberto NÚÑEZ: <i>Una propuesta de recuperación de elementos de la Ratio Studiorum válidos a día de hoy</i>	149

ESTUDIOS

191

- José SOLS LUCIA: *De la crisis de los misiles de Cuba a la guerra de Ucrania* 191
- Luis Felipe RINCÓN MANRIQUE, Gissela FERNANDA GUERRERO DÍAZ: *Caracterización de los sistemas de producción y comercialización de la horticultura en el Suoccidente colombiano* 215
- Lorenzo ESTEPA MOHEDANO, Luis AMADOR HIDALGO, Olexandr NEKHAY: *¿Es económicamente viable la agricultura orgánica y agroecológica? Un estudio de caso en Paraguay* 235

NOTAS

267

- Luisa Yesenia URREGO SUÁREZ, Pablo NAVAZO—OSTÚA, José REYES CRIADO, Daniel NAVAZO—OSTÚA: *Estudio de caso de La Fresnedilla, de lo agroecológico a lo agro-cultural* 267

La *Revista de Fomento Social (RFS)* en la red:

www.revistadefomentosocial.es

En la *Revista de Fomento Social* desde 1997 hemos ido renovando el acceso en línea a nuestra producción científica. El acceso a todos los contenidos, índices, resúmenes y palabras clave, editoriales, estudios, notas y documentos y otros textos publicados en *RFS* ha ido teniendo progresivamente un acceso libre desde el mismo momento de la aparición y distribución de cada número en papel.

Estamos procediendo a una renovación técnica de nuestra web, por lo que temporalmente todos nuestros artículos podrán obtenerse dirigiendo un correo electrónico a revistadefomentosocial@uloyola.es o al responsable de la web fcortes@uloyola.es.

Actualmente están disponibles electrónicamente todos los contenidos de *RFS* desde 1967, aunque también podrán ser solicitados por el mismo procedimiento indicado los originales anteriores desde 1946 hasta 1966.

A todos los lectores registrados se les seguirá enviando un correo electrónico con el aviso de la aparición de cada nuevo número para que puedan acceder a todos los contenidos del mismo.

RFS

SECCIÓN ESPECIAL: “EL DESARROLLO COMO EJE DIFERENCIAL DE LA UNIVERSIDAD. 20 AÑOS DE LA FUNDACIÓN ETEA PARA EL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN”

Presentación¹

En junio de 2002, la entonces ETEA² decidió crear la Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación³, con la finalidad de institucionalizar la larga experiencia ya acumulada en este Centro en el ámbito de la cooperación internacional.

El recorrido vivido desde entonces por la Fundación ETEA la ha ido consolidando como una entidad de referencia en la investigación aplicada al desarrollo, manteniendo desde entonces su característica más idiosincrásica: combinar la reflexión académica con el conocimiento directo de las realidades analizadas y la ejecución sobre el terreno de acciones y propuestas ligadas a la mejora de las condiciones de las sociedades con las que se ha colaborado.

Este carácter diferencial quedó consolidado cuando la Fundación ETEA fue reconocida como Instituto de Desarrollo de la Universidad Loyola Andalucía, surgida de la antigua ETEA. La apertura del trabajo de la Fundación a los nuevos ámbitos de conocimiento incorporados paulatinamente a la Universidad, así como el fortalecimiento de su función de impulsora de la investigación académica en temas de desarrollo, están siendo una contribución esencial para situar a la preocupación por el desarrollo como uno de los pilares de la acción social de la Universidad Loyola Andalucía.

¹ José Manuel MARTÍN LOZANO, Director de la Fundación ETEA–Instituto de Desarrollo de la Universidad Loyola Andalucía, y Vicente GONZÁLEZ CANO, Director de la Revista de Fomento Social.

² En aquel momento, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Compañía de Jesús, adscrita a la Universidad de Córdoba.

³ <https://fundacionetea.org/>

Para poner de relieve esta experiencia acumulada como un actor diferencial de la cooperación universitaria al desarrollo, la Revista de Fomento Social ha decidido publicar una sección especial dedicada al 20º aniversario de la Fundación ETEA, que combina documentos que dan a conocer su historia y las características de su trabajo, con artículos asociados a las temáticas centrales de su actividad.

De este modo, este número comienza con un relato sobre la “prehistoria” (usando el término empleado por su autor) de la Fundación ETEA, elaborado por Ildelfonso Camacho S.J., Editor de esta sección especial, que ha realizado un gran trabajo de recopilación de una información que estaba dispersa y nada sistematizada. El complemento a su trabajo es un artículo de construcción colectiva del equipo de la Fundación ETEA que sintetiza las claves que explican la evolución de esta institución desde su nacimiento a la actualidad. Este primer bloque lo cierra el examen que hace Michela Accerenzi (también investigadora de la Fundación ETEA) del trabajo realizado en Honduras, destacable tanto por su impacto como por el largo plazo de colaboración acumulado.

La sección especial se cierra con tres artículos cuyos contenidos se alinean con algunas de las prioridades que han caracterizado al trabajo de la Fundación ETEA durante estos más de 20 años: Centroamérica y sus políticas de desarrollo rural, las dificultades de la educación en entornos de riesgo de exclusión y la relevancia de lo jesuita y lo ignaciano, desde un acercamiento pedagógico.

De este modo, desde la Revista se quiere contribuir a visibilizar la imprescindible labor que desde la Universidad se puede hacer por el desarrollo de las sociedades, de la que la Fundación ETEA se ha constituido en un actor consolidado y de referencia.

NOTAS

La Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación: buceando en su prehistoria

Ildefonso Camacho SJ¹

Resumen: Se ha cumplido los 20 años desde la constitución de la Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación. Su creación fue una decisión de la Compañía de Jesús de Andalucía para darle una personalidad propia y distinta de ETEA, donde se había ido incubando. La Fundación nacía para fortalecer y consolidar una línea de acción que tenía ya un largo recorrido y que había dejado una impronta considerable en ETEA. Por eso lo que nos proponemos en estas páginas no es presentar la historia de la Fundación, sino remontarnos a su prehistoria, adentrarnos en ella. En esa etapa anterior encontraremos, no solo lo que la precedió, sino lo que fueron sus raíces, su inspiración inicial². Esta inspiración no ha perdido su vigencia en los 20 años de vida de la Fundación, aunque ha tenido que adaptarse a las circunstancias cambiantes de nuestro mundo y de la cooperación, y también de la propia evolución de ETEA hasta convertirse en la Universidad Loyola Andalucía.

¹ Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0001-8685-459X>, icamacho@uloyola.es.

² Como fuentes de información para este trabajo hemos contado fundamentalmente con los siguientes documentos: *Memoria ETEA. Año Académico 1998–1999. 2. La Cooperación Universitaria al Desarrollo de ETEA* (Córdoba, 2000); *Memoria ETEA. Año Académico 1999–2000. 2. La Cooperación Universitaria al Desarrollo de ETEA* (Córdoba, 2001); *Memoria 2002–2005. Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación* (Córdoba, 2005), primera memoria de la Fundación, con numerosos datos sobre la historia anterior. Hemos contado además con un texto redactado por Lía Shenck para el Informe de actividades y evaluación del Convenio de colaboración para la cooperación al desarrollo entre la Excm. Diputación Provincial de Córdoba e INSA–ETEA, en el que se pretendía definir las características y medir el impacto cualitativo de las acciones de cooperación al desarrollo puestas en marcha en los últimos diez años por las dos instituciones mencionadas (fue fruto de numerosos contactos de la autora con los principales protagonistas de este periodo, aunque nunca llegó a ser publicado). Este texto puede consultarse en el archivo de la Fundación ETEA (cf. también certificado de Pedro Caldentey de 7 de noviembre de 2022, donde consta que el trabajo está ya concluido), donde se conserva mucha otra información, que también ha podido ser empleada para la redacción de este artículo.

The ETEA Foundation for Development and Cooperation: Diving into its prehistory

Abstract: It has been 20 years since the constitution of the ETEA Foundation for Development and Cooperation. Its creation was a decision of the Society of Jesus of Andalusia to give it a personality of its own and different from ETEA, where it had been incubating. The Foundation was born to strengthen and consolidate a line of action that had already been in existence for a long time and had left a considerable mark on ETEA. That is why what we propose in these pages is not to present the history of the Foundation, but to go back to its prehistory, to go into its history. In this previous stage we will find, not only what preceded it, but also what were its roots, its initial inspiration. This inspiration has not lost its validity in the 20 years of the Foundation's life, although it has had to adapt to the changing circumstances of our world and of cooperation, and also of ETEA's own evolution until it became Loyola Andalucía University.

Keywords: *Society of Jesus; university cooperation; sustainable development; training of trainers.*

Palabras clave: *Compañía de Jesús; cooperación universitaria; desarrollo sostenible; formación de formadores.*

La Fondation ETEA pour le Développement et la Coopération : plongée dans sa préhistoire

Résumé : Cela fait 20 ans que la Fondation ETEA pour le Développement et la Coopération a été créée. Sa création a été décidée par la Compagnie de Jésus d'Andalousie pour lui donner une personnalité propre et différente de celle de l'ETEA, où elle avait été incubée. La Fondation est née pour renforcer et consolider une ligne d'action qui existait déjà depuis longtemps et qui avait laissé une empreinte considérable sur l'ETEA. C'est pourquoi ce que nous proposons dans ces pages n'est pas de présenter l'histoire de la Fondation, mais de remonter à sa préhistoire, d'entrer dans son histoire. Dans cette étape antérieure, nous trouverons non seulement ce qui l'a précédée, mais aussi quelles ont été ses racines, son inspiration initiale. Cette inspiration n'a pas perdu sa validité au cours des 20 années de vie de la Fondation, bien qu'elle ait dû s'adapter aux circonstances changeantes de notre monde et de la coopération, ainsi qu'à l'évolution de l'ETEA elle-même jusqu'à ce qu'elle devienne l'Université Loyola Andalucía.

Mots clés : *Compagnie de Jésus; coopération universitaire; développement soutenable; formation des formateurs.*

I. ETEA: Escuela Superior de Técnica Empresarial y Agrícola

ETEA nació en 1963 en Córdoba (España) como institución universitaria de la Compañía de Jesús. Fue concebida para promover la formación, la investigación y la proyección social acerca de los problemas relacionados con la agricultura de Andalucía, una de las regiones menos desarrolladas en la España de aquellos años. El jesuita Jaime Loring fue la persona encargada de poner en marcha el proyecto.

En su origen confluyen tres circunstancias³. En primer lugar, la política expansiva de la Compañía de Jesús española en el terreno universitario, que se concretó en la creación de centros tan relevantes como ICADE en Madrid, ESADE en Barcelona, la ESTE en San Sebastián y la ESCE en Alicante. Dentro de ese marco encaja la creación en Córdoba de ETEA, Escuela Superior de Técnica Empresarial Agrícola, que pretendía armonizar los estudios empresariales, cuando todavía no tenían carácter oficial en España, con la especialización en el sector agrario. En segundo lugar, el deseo de una familia cordobesa, los López Cubero, que querían crear algún tipo de centro formativo de carácter agrario en memoria de su hijo Rafael Luis, muerto muy joven. Por último, la propia trayectoria de Jaime Loring que desde sus años de estudiante de Teología en Granada compartió con un grupo de compañeros su preocupación por los temas sociales, razón por la cual fue enviado a Toulouse para cursar la carrera de ingeniero agrónomo en la escuela de Purpan (1960–1962)⁴.

³ Cf. J. Loring, "Orígenes, historia y valores de ETEA, una institución universitaria de la Compañía de Jesús. Lección inaugural (27 de septiembre de 2012)", *Revista de Fomento Social* 67 (2012) 367–389; A. Rodero Franganillo, "Semblanza de Jaime Loring Miró", en A. Rodero Franganillo – M. C. López Martín (coords.), *Empresa, economía y sociedad. Libro homenaje al Profesor Jaime Loring Miró*, Córdoba, Publicaciones ETEA, 2001, 5–6.

⁴ Jaime Loring (1929–2019) dedicó a ETEA toda su vida activa hasta el momento de su jubilación. No solo fue su fundador sino el verdadero inspirador de la institución en los distintos cargos que ocupó, fundamentalmente la Dirección en dos periodos distintos (el inicial 1963–1970, y 1980–1989) y el Servicio de Relaciones Internacionales, que él mismo puso en marcha. Completó sus estudios de Ingeniería Agraria realizados en Toulouse (Francia) con los de Ciencias Económicas en Sevilla. Su actividad docente e investigadora se concentró en las áreas de contabilidad y finanzas. Su obra *Planificación contable de empresas agrarias* (Madrid, ICC Ediciones, 1969) puede considerarse pionera en su campo. Su trayectoria académica se completó con sus contactos y compromisos con el mundo civil y político de Córdoba. Después de su jubilación en ETEA centró su actividad, con su ya conocida intensidad y audacia, en obras de carácter social: colaboró con la *Fundación Hermida de la Chica*, que se ocupa de la rehabilitación de drogodependientes, y puso en marcha *lemakái*, una ONG para discapacitados. Xabier Gorostiaga lo definía, en la intervención que tuvo en el homenaje con motivo de su jubilación (20 mayo 2000), como "pragmático–audaz soñador de lo concreto, terco y contumaz buscador del Magis, jesuita genuino". Cf. en A. Rodero Franganillo – M. C. López Martín (coords.), *Empresa, economía y sociedad. Libro homenaje al Profesor Jaime Loring Miró*, Córdoba, Publicaciones ETEA, 2001, 15.

El propio Jaime Loring resumía en el momento de su jubilación lo que habían sido sus dos objetivos en los 37 años que había pasado en ETEA con distintas responsabilidades: ser un centro universitario católico y comportarse como un centro privado con carácter de servicio público (desde la convicción de que no solo es el Estado el que se ocupa de los intereses públicos, porque también caben iniciativas desde la sociedad)⁵.

Con el tiempo ETEA se convirtió en una Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, lo que explica su progresiva especialización en diversos ámbitos relacionados con la empresa, la economía y, en general, las ciencias sociales. Pero nunca abandonó su vocación inicial, que la vinculaba al sector agrario, al desarrollo rural, a la economía social, etc. Ni tampoco olvidó su razón de ser última de servicio a los más necesitados: si en los comienzos estos se identificaron con el mundo rural andaluz, poco a poco se fue abriendo y sensibilizando hacia realidades igualmente atrasadas, pero geográficamente distantes. Por tanto, la cooperación al desarrollo, que será el eje de estas páginas, entronca con la vocación originaria de ETEA, una vocación dinámica que irá viendo cómo sus horizontes se despliegan abriéndose a la realidad global.

Este compromiso quedaría reflejado en los estatutos de INSA–ETEA actualizados en 1991, para recoger la experiencia de casi tres décadas de vida. En dicho texto normativo se establecen el marco general y el carácter de las actividades a realizar (art. 9). Entre ellas destaca (punto 4):

Toda esta labor se concretará en algún tipo de servicio directo a los grupos sociales más desfavorecidos en colaboración y solidaridad con ellos y que luchan por sobrevivir o liberarse de estructuras opresivas, tanto en nuestro entorno en especial en el medio rural como en el Tercer Mundo.

Esta orientación recibiría un impulso decisivo de la propia Compañía de Jesús, cuando esta reformuló y actualizó su misión como instituto religioso en siguiendo las indicaciones del Concilio Vaticano II que pedía a todos los institutos religiosos la actualización de su carisma propio. Esta misión quedó definida como servicio de la fe y promoción de la justicia⁶.

⁵ Cf. "Palabras de Jaime Loring en el acto académico", en A. Rodero Franganillo – M. C. López Martín (coords.), l. c., 42–43.

⁶ Así lo formuló la Congregación General 32 de la Compañía de Jesús (celebrada en 1974–1975): "La misión de la Compañía de Jesús hoy es el servicio de la fe, del que la promoción de la justicia constituye una exigencia absoluta, en cuanto forma parte de la reconciliación de los hombres exigida por la reconciliación de ellos mismos con Dios" (Decreto 4: "Nuestra misión hoy", n. 2).

A ETEA le tocaba hacer realidad como institución universitaria esta misión, que es religiosa pero estrechamente vinculada al compromiso por un mundo más justo. ¿Cómo lograr que esta misión inspirara, en un mundo cada vez más secular y pluralista, el trabajo propio de una institución universitaria de docencia, investigación y proyección social? La atención a los países empobrecidos y menos desarrollados era un campo especialmente indicado para ser explorado en esta dirección.

2. Primeros pasos de apertura más allá de las fronteras españolas

Fueron algunos jesuitas profesores de ETEA los que dieron los primeros pasos fuera de España. Y puede considerarse pionero a Rafael Carbonell de Masy⁷, que había llegado en los años 1960 a ETEA como profesor. La ocasión se la brindó su participación en el IV Seminario Iberoamericano de Cooperación, celebrado en Zaragoza en octubre de 1971. Su comunicación versó sobre el tema en que entonces se ocupaba: “El trabajo asociado en la agricultura”. A raíz de aquello realizó una primera visita a Centroamérica en los meses de agosto y septiembre de 1972. Estudió las principales organizaciones cooperativas de Centroamérica, impartió un curso sobre Mercadeo Agrario en San José de Costa Rica y participó en el Curso de Cooperativismo agro-industrial para dirigentes de cooperativas latinoamericanas. Posteriormente colaboró en diversos cursos intensivos de gestión de cooperativas en diversos países (Honduras, 1974; Paraguay y Brasil, 1974 y 1975). La enseñanza iba acompañada o precedida de visitas con miras a elaborar informes para comprobar la conveniencia y adecuación de los cursos. Ya en 1975 fue solicitado para trabajar en una investigación nacional sobre el cooperativismo agrícola y pesquero en Brasil. Desde julio de 1976 hasta 1986 desarrolló su actividad de forma permanente en el área geográfica en que confluyen Paraguay, Brasil y Argentina. En esos años participó en la Universidade do Vale do Rio Sinos

⁷ Rafael Carbonell de Masy (1933–2019) realizó, además de los estudios de filosofía y teología, una especialización en economía del desarrollo agrícola y cooperativa en la Universidad de California y un doctorado en Derecho por la Universidad de Sevilla con una tesis sobre las cooperativas agrarias y de comercialización en España. En 1977 se incorporó a ETEA como profesor. En 1977 fue destinado como jesuita a Paraguay, pero la difícil situación política de aquel país lo llevó a un territorio argentino cercano a la frontera: a Posadas, donde trabajó en la Universidad de Misiones como profesor e investigador entre 1980 y 1985. En 1985 se trasladó a Roma, donde ejerció como profesor en la Universidad Gregoriana, aunque nunca perdió su vinculación con Paraguay, como lo testimonia su obra *Estrategias de desarrollo rural en los pueblos guaraníes* (Barcelona, 1992). En Paraguay pasó los últimos años aquejado de Alzheimer.

(São Leopoldo, Brasil) y en la Universidad de Misiones (Posadas, Argentina), en seminarios especializados promovidos por una asociación de Institutos y Centros Universitarios de Estudios Cooperativos, al tiempo que colaboraba con distintas organizaciones internacionales para el estudio del desarrollo rural y el cooperativismo.

Como antiguo profesor de ETEA Rafael Carbonell promovió que profesores o alumnos de Córdoba fuesen invitados para actividades docentes o de asesoramiento. Unas veces lo hacían con bolsas o contratos de instituciones oficiales españolas; otras veces, con financiación de instituciones privadas, como grandes cooperativas. Entre ellos se cuenta Ricardo Maldonado Majada, alumno de la 9ª Promoción de ETEA (1976), que trabajó en la Cooperativa Agrícola Limitada de Oberá (cerca de Posadas) en un estudio sobre los costos de producción y transformación agrícola (una tarea ardua en una época con inflación mensual del 10%): llegó a elaborar un índice propio para medir la inflación local seleccionando una pequeña cesta de la compra local.

Uno de los invitados por iniciativa de Rafael Carbonell fue Jaime Loring, que ya había dejado la dirección de ETEA en 1970: en 1978 viajó a Posadas en Argentina (Universidad de Misiones) y a la Universidad Católica de Asunción (Paraguay). Aparte de numerosas conferencias, asesoró en Tacuarembó la puesta en marcha de una Escuela Empresarial Agraria de nivel medio. Eran tiempos complicados en Argentina, país que vivía bajo la dictadura de Videla.

En 1981 se iniciaron contactos nuevos. Jaime Loring viajó a Managua poco después de iniciar su segunda etapa como Director de ETEA. Nicaragua vivía entonces en plena revolución sandinista. Y allí conoció a Ignacio Ellacuría, entonces rector de la Universidad Centroamericana (UCA) de San Salvador. Puede considerarse este encuentro el inicio de la cooperación al desarrollo de ETEA, de la mano del que era su director. Pero habrá que esperar unos años, hasta 1986, para encontrarnos a Jaime Loring en El Salvador, invitado por su rector Ignacio Ellacuría, para fortalecer la naciente Maestría en Dirección de Empresas (MADE)⁸.

Cuando Jaime Loring dejó de ser director de ETEA, siendo sustituido por Manuel Cabanes (en 1989), recibió el encargo de organizar el Servicio de Relaciones Internacionales. De este modo se daba un paso más: la institucionalización de la cooperación al desarrollo en ETEA.

⁸ De hecho, los días 27 y 28 de octubre de 2011 se celebraron los 25 años de cooperación al desarrollo de ETEA con un encuentro en el que participaron los rectores de las tres universidades jesuitas centroamericanas: Mayra Luz Pérez, Rectora de la UCA de Managua, Rolando Alvarado, Rector de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, y Andreu Oliva, Rector de la UCA de El Salvador.

3. La institucionalización: el Servicio de Relaciones Internacionales

Ahora se abre una etapa nueva: se institucionaliza lo que hasta ese momento habían sido colaboraciones personales y esporádicas. ETEA crea el Servicio de Relaciones Internacionales y se organiza con dos objetivos fundamentales: promover los intercambios académicos de Erasmus y otros programas, emprender programas de cooperación internacional.

Para iniciar un trabajo más sistemático y organizado ETEA opta por incorporarse al Convenio de cooperación que la Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas (ESADE) estaba desarrollando con las Universidades Centroamericanas de Nicaragua y El Salvador. Un grupo de profesores de ESADE, con el respaldo de la propia institución y con la colaboración de la Agencia Española de Cooperación Internacional, había puesto en marcha una serie de actividades que dieron lugar a una relación estable de cooperación universitaria.

La incorporación de ETEA coincide con el asesinato de los jesuitas de la UCA de El Salvador, entre ellos el que todavía era su rector, Ignacio Ellacuría (16 noviembre 1989). Un hecho de tal magnitud solo sirvió para reforzar la decisión de ETEA y su compromiso en favor de un mundo más justo.

La presencia de ETEA se canalizó de momento de la mano de ESADE y de su programa en Nicaragua y El Salvador. El objetivo principal de este programa era la formación de formadores. Con este fin venían profesores de allí a Córdoba mientras que profesores españoles iban a Centroamérica para fortalecer aquellas universidades y apoyar la gestión universitaria. Junto a eso se organizaban también algunos cursos dirigidos a personas que no pertenecían a la Universidad.

Esta colaboración de ETEA con ESADE se desarrolla en aquellos años de forma que ETEA va tomando las riendas del proyecto. En 1991 ETEA toma el relevo a ESADE y asume desde entonces la coordinación de estas dos instituciones y de otros colaboradores en la gama de actividades que se desarrollan en el marco del convenio. Ya en 1993 ESADE se retira institucionalmente, aunque sigue enviando algunos profesores.

Nicaragua y El Salvador fueron los comienzos, desde donde luego se abrirían las puertas a Guatemala, Honduras y Cuba.

4. Cooperación en Nicaragua

La relación de ETEA con la Universidad Centroamericana de Managua (UCA) va unida, como hemos dicho, a la ESADE: los directores de ambas instituciones españolas, Jaime Loring y Xavier Adroer respectivamente, habían entablado ya en 1981 algunos contactos con dicha universidad.

Tras esos primeros contactos, en 1985, ESADE había comenzado una relación estable de cooperación que se centró en la Facultad de Administración de Empresas: los profesores españoles impartían los cursos de postgrado, mientras que docentes de Managua venían a Barcelona para realizar estudios diversos.

Tres años después, en 1988, ETEA se incorpora al proyecto de ESADE, lo que permite ampliar los recursos humanos y financieros disponibles. Su colaboración se concentra en la carrera de Administración Agropecuaria de la Facultad de Ciencias Agropecuarias. En el verano de 1989 se desplazaron a Managua José Juan Romero y Alfonso Carlos Morales para impartir un curso sobre gestión de cooperativas agrarias; aprovecharon también la oportunidad para explorar las posibilidades de una colaboración más formal y estructurada.

Cuando en 1991 ETEA asumió la coordinación ejecutiva del proyecto, ese mismo año las autoridades académicas de la UCA decidieron traspasar la carrera de Administración Agropecuaria a la Facultad de Administración de Empresas: de este modo se unificaba el sujeto con el que cooperaban ESADE y ETEA. Poco después, desde finales de 1992, la Facultad abrió un profundo proceso de reforma académica (sirviendo de modelo piloto para el resto de Facultades de la UCA). ESADE y ETEA participaron intensamente con el apoyo y la supervisión de un *Plan de reforma* que implicaba visitas periódicas de planificación y seguimiento por parte de Jaime Loring y otros profesores ligados al convenio de cooperación. En este marco, se decidió desarrollar seminarios de formación específicos para los profesores del Departamento de Dirección Empresarial (Departamento sustantivo de la Facultad de Admón. de Empresas). Se desarrollaron en cuatro áreas de conocimiento: Finanzas y Contabilidad; Marketing y Producción; Economía; y Recursos Humanos.

En todo esto fue decisiva la presencia en Managua de los profesores Carles Comas, de ESADE, y Roser Solà. Ellos desarrollaron las bases de una fructífera colaboración entre ESADE y la UCA primero, y ETEA después, que tuvo como ejes la eficacia en el uso de los recursos, la estabilidad en el tiempo, la evolución de los objetivos e instrumentos y el intercambio entre los centros. Ellos promovieron

también la construcción de la casa de protocolo en Managua, que no solo sirvió para acoger a profesores e investigadores españoles, sino que se convirtió en una referencia física y permanente de ETEA en la UCA y en el país⁹.

ETEA era por aquel entonces una Facultad de Ciencias Empresariales con una larga tradición en economía agraria. Por eso la colaboración que podía prestar a la UCA se concretaría en la organización de cursos de posgrado en temas en que allí había menos experiencia, como por ejemplo el desarrollo rural o la gestión empresarial. Cada año se enviaban desde España diez profesores que impartían cursos para el profesorado de la UCA y para gente de fuera. Esos cursos se convertirían con el tiempo en las maestrías de la UCA.

Una primera iniciativa que daba visibilidad a la presencia de ETEA en Nicaragua era la ya mencionada casa de protocolo y la presencia estable de un cooperante como coordinador de actividades. Estos coordinadores eran enviados por ETEA de entre sus alumnos. Fueron sucesivamente: Pedro Caldentey (1990–1991), Rafael Ostos (1992), Fernando Mudarra (1993), Fernando Rey (1994–1995), Laureano Wizner (1996), Mateo Ambrosio (1997–1998), Lorenzo Estepa (1999–2000) y María José Vázquez (2001–2002). Muchos de ellos han seguido trabajando luego en el campo de la cooperación, en la propia ETEA (como son los casos de Pedro Caldentey, Lorenzo Estepa y María José Vázquez), pero también en la AECL o en otros lugares relacionados con el desarrollo y la cooperación.

La colaboración de ETEA se plasmó también en la dotación para infraestructuras: se aportaron fondos para equipos de biblioteca, dotación bibliográfica y equipos tecnológicos (por ejemplo, una planta telefónica o los equipos informáticos con que se dotó a los Centros de Gestión Empresarial). Fue una tarea que se concentró en los primeros 5 años de cooperación ETEA–UCA.

⁹ El paso del matrimonio Comas/Solà por Managua conoció dos etapas. La primera fue de tres años (1986–1988): Carlos Comas obtuvo una excedencia de ESADE para ir a la UCA junto con su esposa (a la sazón profesora asociada de ESADE y catedrática de instituto). Fueron las primeras personas que se desplazaron durante un tiempo en el marco del convenio con la universidad nicaragüense. La segunda etapa en Managua (2001–2009) se inició una vez que ambos alcanzaron la edad de jubilación. Al poco de llegar Roser Solà fue nombrada Vicerrectora Académica de la UCA, cargo que ocupó durante tres años y medio. Colaboró después en la planificación estratégica de la UCA. También Carlos Comas trabajó en este campo, pero su labor se desarrolló más en el área de la docencia dirigiendo programas de posgrado y poniendo en marcha un programa de doctorado en el Departamento de Administración de Empresas. Ambos actuaron además como enlaces para facilitar y dar cauce a la colaboración ESADE/UCA. Los datos los hemos tomado de un documento privado preparado por ambos, que carece de fecha: *Lecciones de diez años de estancia y cooperación del matrimonio Comas–Solà en la Universidad Centroamericana de Managua*.

Desde 1985 más de 100 profesores españoles procedentes de ETEA, ESADE, otros centros universitarios y profesionales de empresas participaron en la formación de postgrado con cursos en la Maestría en Administración y Dirección de Empresas. El objetivo perseguido era cubrir las necesidades de formación en aquellos módulos para los que carecían de docentes con experiencia académica e investigadora.

Al mismo tiempo ETEA recibía a profesores nicaragüenses para realizar en Córdoba sus estudios de doctorado y postgrado.

Un salto cualitativo en esta colaboración fue el *Programa Internacional de Administración y Dirección de Empresas (PIADE)*, puesto en marcha en abril de 1996, tras una década de cooperación de ETEA y ESADE con las Universidades Centroamericanas. Se trataba de construir un centro en los terrenos de la UCA de Managua donde concentrar los programas de formación de alcance regional, abierto a la participación de otras universidades y profesores españoles y extranjeros. Para su puesta en marcha se contó con el apoyo del Gobierno español y de otras instituciones y organizaciones internacionales, gracias a los cuales se logró financiar una inversión inicial en infraestructura de 3,7 millones de dólares.

Finalidad del PIADE era la contribución a la formación de recursos humanos dotados de una mentalidad estratégica, moderna y emprendedora, de alta capacidad gerencial, de negociación y de liderazgo, con capacidad para impulsar realmente el desarrollo económico integrado de la región. Pero el Programa no se limitaba a actividades de carácter académico relacionadas con la formación de postgrado, sino que se abría en otras direcciones: formación para no universitarios, investigación aplicada estrechamente vinculada a la docencia, fomento y promoción de iniciativas empresariales dirigidas hacia los sectores de la pequeña y mediana empresa de la región.

El año 1999 marca la transición hacia proyectos de una nueva generación, que se va a caracterizar porque ya serán los propios beneficiarios quienes asuman la iniciativa. Con este enfoque nace el proyecto *Iniciativa para el Desarrollo Rural de Nicaragua*, que tuvo una importancia especial porque se convirtió en un programa oficial para todo el país. La iniciativa surgió de los contactos que desde 1998 habían mantenido la UCA y ETEA (como resultado de los 10 años de trabajo conjunto) con el Ministerio de Agricultura y Forestal (MAGFOR) del gobierno de Nicaragua. El proyecto pretende los siguientes objetivos:

- Facilitar los instrumentos y resultados necesarios para la creación de capital humano especializado en las áreas relacionadas con el desarrollo rural.

- Contribuir a la elaboración participativa de una metodología nicaragüense de análisis, diagnóstico y diseño de políticas de desarrollo rural.
- Contribuir a la elaboración de un plan nacional de desarrollo rural que ofrezca a la sociedad nicaragüense e internacional un esquema de objetivos e instrumentos coherente y adaptado a las necesidades de Nicaragua.

ETEA promovía el proyecto, en el que tuvo un papel decisivo como su verdadero inspirador José Juan Romero. El programa fue coordinado en Managua por Lorenzo Estepa en una primera etapa, y Gabriel Ferrero y Pilar Baselga posteriormente. En él trabajaban tres grupos diferentes pero coordinados: uno en Córdoba, otro en la UCA y otro en el propio Ministerio. Un papel central correspondió al Grupo de Tepeyac, formado por representantes de los principales agentes nacionales e internacionales, públicos y privados, implicados en el tema en Nicaragua. Desde Córdoba profesores de ETEA contribuyeron a la elaboración del libro blanco del desarrollo rural en Nicaragua trabajando como facilitadores del citado Grupo, que fue publicado en septiembre de 2001¹⁰. En la UCA se fue definiendo un plan de formación en desarrollo rural de Nicaragua (elaboración de planes de estudio, envío ocasional de profesores españoles y combinación con las ofertas educativas de ETEA y otros centros españoles). El MAGFOR se encargó de llevar a cabo una aplicación piloto de la metodología surgida del Grupo de Tepeyac.

El objetivo era promover un mayor desarrollo sostenible del medio rural nicaragüense llegando a definir unas bases que fueron aceptadas por todos los agentes de desarrollo rural del país, tanto públicos como privados.

El desarrollo del proyecto supuso establecer contactos con distintos agentes sociales: sindicatos del campo, organizaciones de productores, otras universidades, instituciones públicas. Las dificultades no fueron pequeñas porque había que lograr que trabajaran en común colectivos con muy distinta orientación ideológica y además en un contexto de fuerte politización. Pero había una convicción de base: que el país contaba con posibilidades propias y reales para un desarrollo rural endógeno centrado en el territorio y en la población. Lo novedoso a destacar es que la iniciativa no procede de un país del Norte que quiere ayudar a un país del Sur: se trata más bien de poner en marcha iniciativas endógenas que se apoyan en el protagonismo de la población local. Este enfoque tiene un coste: son acciones

¹⁰ Grupo Tepeyac, *Iniciativa por el desarrollo rural de Nicaragua. Bases para un plan de desarrollo rural de Nicaragua. Una propuesta para la discusión y para la acción*, Managua, Embajada de España en Nicaragua, 2001.

que demandan más tiempo y resultados no siempre inmediatos. Ahora bien, a la larga desembocan en dinámicas autosostenidas.

El profesor Eduardo Valdés, que fue rector de la UCA hasta el año 2004, subrayaba cómo la relación de ETEA con la institución nicaragüense era de una verdadera colaboración: trabajar “con”, no “por y para”. Más aún, esta colaboración permitía armonizar la reflexión académica con las aplicaciones concretas sobre el terreno. La UCA ahondaba así en su vocación universitaria trabajando en un conocimiento serio, riguroso y científico de la realidad, pero añadiendo luego la capacidad de operativizarlo, de hacerlo pasar a la práctica¹¹.

La colaboración ETEA–UCA en Nicaragua fue concretada en algún momento de esta etapa en este decálogo:

1. Un modelo de desarrollo rural endógeno.
2. Un enfoque centrado en el territorio y su población.
3. Una concepción multifuncional del territorio rural.
4. Participación y empoderamiento: descentralización y planificación de abajo a arriba.
5. Inversión en capital social.
6. Inversión en capital humano.
7. Mayor articulación productiva interna y externa de las respectivas economías territoriales.
8. Coordinación con las políticas macro y sectoriales, así como entre los actores, los organismos y los agentes de desarrollo.
9. Gestión del Desarrollo rural desde el territorio: equilibrio, coordinación y partenariado entre el sector público y privado. Corresponsabilidad y consenso.
10. El desarrollo rural como proceso a largo plazo, frente al enfoque de proyectos.

Como testimonio de los primeros tiempos valgan estos recuerdos de José Juan Romero que fue asiduo colaborador de la UCA desde su primera visita ya en 1989:

Aquellos eran tiempos muy difíciles (¿alguna vez no lo fueron?). La etapa sandinista, asfixiada por el acoso norteamericano, por el hostigamiento de la contra y por sus propios errores, estaba en fase de agotamiento. La inflación de 4 dígitos hacía la vida literalmente

¹¹ Cf. Memoria ETEA. Año Académico 1998–1999. 2. La Cooperación Universitaria al Desarrollo de ETEA (Córdoba, 2000), 35–36.

imposible, provocando entre otras cosas –nunca lo podré olvidar– la estampida de los profesores de la UCA en busca de dólares cada vez que cobraban sus modestos sueldos en córdobas, una moneda local que se depreciaba por minutos. En la Universidad las condiciones eran de una precariedad extrema; faltaba el papel, la tiza se administraba con sumo cuidado... En el país, guerra, hambre y miseria. Pero en la calle, las manifestaciones sandinistas seguían repitiendo patéticamente –ya casi sin creérselo– el famoso eslogan ‘¡gallopinto y dignidad!’...

5. Cooperación en El Salvador

La colaboración de ETEA con El Salvador comenzó casi al mismo tiempo que la de Nicaragua y también por iniciativa de Jaime Loring y Xavier Adroer, directores de ETEA y ESADE. En este caso los contactos fueron con Ignacio Ellacuría, rector de la Universidad Centroamericana (UCA) José Simeón Cañas de San Salvador. Desde 1981 mantuvo ETEA colaboraciones esporádicas y de personas concretas. Pero dicha colaboración se institucionalizó en 1989, precisamente coincidiendo con el asesinato de Ellacuría y sus compañeros, circunstancia que sirvió para reforzar el compromiso de ETEA.

Al igual que en el caso de Nicaragua, la cooperación ya institucional de ETEA con la UCA salvadoreña se canalizó a través del Convenio de cooperación de ESADE. La colaboración de ESADE se ceñía aquí al envío de profesores para apoyar los programas de estudios de la Dirección de Postgrado.

La presencia de ETEA en El Salvador fue menos intensa que en Nicaragua. Allí nunca se consideró necesario que hubiera un coordinador. La colaboración se centró en el apoyo que solicitaron para su Maestría en Administración y Dirección de Empresas dirigido hasta 1997 por Rafael Parada, antiguo alumno de maestría de ESADE. Se trataba de trabajar en la formación de formadores, con la confianza de que esta acción tendría luego un impacto importante en la vida social y económica del país. El máster respondía al modelo de MBA, pero añadía las particularidades de la UCA, especialmente su compromiso con la sociedad, que tanto destacaba Ellacuría, que fue quien decidió su puesta en marcha.

Permítasenos recordar cómo concebía el rector Ignacio Ellacuría el papel de una universidad de inspiración cristiana en un país como El Salvador:

Inmersos en esa realidad, poseídos por ella, nos preguntamos qué hacer universitariamente. Y respondemos, ante todo, desde un planteamiento ético: transformarla, hacer lo posible para que el bien domine sobre el mal, la libertad sobre la opresión, la justicia sobre

la injusticia, la verdad sobre la falsedad, el amor sobre el odio. Sin este compromiso y sin esta decisión no comprendemos la validez de la universidad y, menos aún, de una universidad de inspiración cristiana.

Pero no basta con ello. Esta transformación, que la deben emprender diversas fuerzas sociales, incluidas la Iglesia y el Estado, la debe emprender la universidad desde su especificidad universitaria. A esta especificidad pertenecen el análisis racional de las causas de esa situación y el esfuerzo creativo por encontrar su remedio y solución; pertenecen también la transmisión a la sociedad y, especialmente, al verdadero sujeto histórico de esa sociedad, de aquella conciencia que ilumine y aliente su propia autodeterminación; pertenece, finalmente, la formación de aquellos profesionales sin los que no es posible la transformación eficaz adecuada, una formación, ante todo ética política, pero también es indispensable una excelencia académica¹².

Pero la formación de formadores tenía otra dimensión: la acogida en Córdoba de personas de allí que venían para dedicar un tiempo al estudio, en muchos casos para hacer la tesis doctoral. Aunque no todos la terminaron porque al volver al país se encontraron con tareas y compromisos que se lo impidieron, hay varios casos que conviene destacar. Entre ellos se cuenta la tesis de Estela Cañas que tenía por objeto hacer un proyecto de microfinanzas, una cuestión que en aquellos años estaba atrayendo el interés de muchos. Jaime Loring, que fue quien la dirigió, contaba cuál fue su propuesta: “¿Por qué no te animas y diseñas un banco, no una obra de caridad, sino un banco para la gente pobre del Salvador?”. Alguno de los miembros que estuvo en el tribunal comentó: “Siempre que vamos a una tesis están hablando de Wall Street, de Frankfurt... Es la primera vez que venimos a una tesis doctoral donde se aplica la ciencia financiera al servicio de los pobres”.

La tesis (*Alternativa de financiamiento de la economía popular en El Salvador*) fue defendida en 1996. Se parte en ella de un resumen de las experiencias de algunos países que apoyaron el financiamiento del sector informal (Bangladesh, Bolivia, Colombia, Perú, Nicaragua), a fin de determinar las condiciones que hicieron posible su éxito o su fracaso. Se elabora luego un estudio de factibilidad económica para un banco con fondos de ONG como una alternativa para financiar la economía popular de El Salvador, planteando distintas fórmulas que permitan determinar el umbral de la rentabilidad de la alternativa propuesta. Por último, se presenta una guía sobre las modalidades posibles de crédito para el banco propuesto¹³.

¹² Este texto corresponde al discurso que pronunció Ignacio Ellacuría en la Universidad de Santa Clara (California) al ser galardonado por ella con el doctorado *honoris causa* en 1982. Cf. I. Ellacuría, *Escritos universitarios*, San Salvador, UCA editores, 1999, 225.

¹³ Una vez concluida la tesis, Estela Cañas volvió a la UCA donde fue Directora Académica de las Maestrías en Dirección de Empresas y en Finanzas; jefa de los Departamentos de Administración de

Pero la tesis no se quedó en un estudio de investigación, ya que este sirvió para poner en marcha una microfinanciera, Enlace, que ha llegado a tener un profundo arraigo en el país¹⁴.

6. Cooperación en Cuba

Cuando esta doble experiencia en Nicaragua y El Salvador se iba consolidando se produciría el salto a Cuba. Los comienzos tuvieron mucho de casualidad. Fue en mayo de 1993. Había venido a Córdoba un profesor cubano, del área de la Física, que visitaba la Facultad de informática. Algunos que conocían a Jaime Loring le contaron lo que ETEA estaba haciendo en Managua y El Salvador. Ellos preguntaron a este si estaría dispuesto a hacer algo parecido en La Habana. Loring, que era por aquel entonces encargado de las Relaciones Internacionales en ETEA, se prestó a estudiar la propuesta. Pocos días después recibió una llamada de Esther Aguilera, vicedecana de Relaciones Exteriores de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional de La Habana. Concertaron un encuentro, aprovechando el viaje de Loring a Centroamérica. Fue así como comenzó esta nueva aventura.

En la escala que Loring hizo en la capital cubana en julio de aquel año pudo entrevistarse con Alejandro Durán, decano de la Facultad, y con su esposa Martha Zaldívar, jefa del Departamento de Administración de Empresa. Jaime Loring quiso que quedara claro desde el principio quién era él y la institución a la que representaba, una obra de la Compañía de Jesús. Una vez admitido que esto no constituía una dificultad para la colaboración, se pidió apoyo en una doble línea: una Maestría en Administración de Empresas y el reciclaje del profesorado.

El contexto de esta petición es relevante. Hasta 1989, año de la caída del muro de Berlín, los profesionales cubanos iban a hacer el doctorado s Checoslovaquia, a Bulgaria o a la misma Unión Soviética. Pero la crisis soviética provocó un corte en las ayudas a sus antiguos satélites. De ahí que la Universidad cubana la buscara por otros caminos. ETEA fue la oportunidad que surgía.

Empresas y de Contabilidad y Finanzas; fue también Directora Empresarial del Centro de Gestión de la Micro y Pequeña Empresa y Directora de la revista *MicroEnfoque UCA*. Falleció en abril de 2021. Cf. "Homenaje especial. Estela Cañas (18 de jun. 1958 – 23 abril 2021)", *Realidad Empresarial* n. 11 (2021).

¹⁴ La Sociedad de Servicios Financiero Enlace SA de CV no fue constituida hasta el año 2002. Pero desde 1997 se iniciaron experiencias piloto y se crearon algunas agencias locales en distintos puntos del país.

La colaboración efectiva comenzó con un seminario sobre teoría financiera al profesorado de la Facultad. Fue dirigido por Jaime Loring en enero de 1994. Al seminario asistieron todos los miembros del departamento de Administración de Empresa. Pronto quedó de manifiesto que la teoría financiera era para ellos un tanto desconocida ya que vivían en mundo que se apoyaba en otras premisas.

A partir de aquella experiencia se comenzó a diseñar una Maestría en Administración de Empresas. Siguiendo la tradición de ETEA se renunció a exportar un plan propio desde Córdoba, y se prefirió colaborar en uno hecho por los cubanos y con título de la Universidad de La Habana. Algunas asignaturas las impartían profesores cubanos, mientras que otras se encargaban a profesores de ETEA, especialmente a aquellas que tenían un carácter más técnico y que habían sido miradas con pocas reservas desde la ideología del gobierno: entre ellas Marketing, Gestión Financiera o Contabilidad Analítica.

Para el reciclaje del profesorado se había habilitado un piso en Córdoba, de lo que hablaremos más adelante. Sirvió de alojamiento para los que venían de La Habana. Pronto se hizo evidente que no era realista pensar que los profesores pudieran establecerse en Córdoba todo el tiempo que exige una tesis doctoral. Además desde La Habana se propuso que las tesis se leyeran en la Universidad de allí. De ese modo los profesores se limitaban a hacer estancias de 2 o 3 meses en Córdoba o también en otras universidades españolas (como Cádiz, Sevilla o Madrid), donde encontraban apoyo científico y bibliográfico, podían establecer contactos y tenían la oportunidad de liberarse temporalmente de otras tareas.

Como resultado de este programa llegaron a defenderse hasta el año 2002 un total de siete tesis doctorales, todas ellas hechas por miembros de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional de La Habana. Eran tesis de una nueva generación, distintas de los doctorados antiguos hechos en la Unión Soviética o en Checoslovaquia. Los temas escogidos para estas investigaciones reflejan las preocupaciones del momento en una Cuba que parecía buscar nuevas vías después de un cierto desenganche de la dependencia soviética. Todas las tesis citadas se ocupan del turismo, de la agricultura o de las finanzas, siempre aplicadas a la realidad cubana. Son una muestra de que la economía cubana podría abrirse a nuevos planteamientos técnicos que no había que identificar ingenuamente con el modelo capitalista, tan denostado con la ideología dominante en el país.

La colaboración entre ETEA y Cuba tuvo un subproducto importante: la puesta en marcha de una *red de centros de gestión*. Se inspiraban en una experiencia que

se llevó a cabo en los años 1960 en Córdoba, pero adaptándola a la realidad y al momento histórico de Cuba.

En efecto, la fuente inspiradora hay que buscarla en una iniciativa puesta en marcha también por Jaime Loring aprovechando algunas experiencias semejantes que había conocido en Francia. El objetivo era llevar la contabilidad a pequeños agricultores utilizando un método muy sencillo pero muy práctico. Fruto de ello fue el libro que publicara en 1969 Jaime Loring: *Planificación contable de empresas agrarias* (Madrid, ICC). El método configurado se adelantaba a lo que luego sería en España un plan agrario que contabilidad.

Su aplicación en Cuba aprovechó también la nueva situación producida allí cuando la Unión Soviética se retiró del país caribeño. Hasta entonces Cuba había seguido el modelo soviético de grandes empresas agrícolas de entre 20.000 y 40.000 hectáreas. Cuando la Unión Soviética abandonó el país, el gobierno cubano decidió dividir esas grandes empresas en otras más pequeñas y manejables, a las que se llamó Unidades Básicas de Producción Cooperativa.

Los centros de gestión se crearon con el fin de auxiliar a estas empresas que iban surgiendo ayudándolas a mejorar sus sistemas de gestión. Fueron dotadas de ordenadores y otros equipamientos y conectadas entre sí. Se llegaba a disponer así de una información de primer orden para la gestión de la política económica, lo que contribuía a la innovación en la economía cubana.

Los primeros centros de gestión comenzaron a funcionar en Cuba en 1998, con la participación del Ministerio de Agricultura, al que apoyaron la Universidad de La Habana y otras universidades de provincias. En el periodo 1999–2000 se colaboró en la instalación de seis centros de gestión en la provincia de La Habana–Campo. La colaboración consistió en apoyo económico para la compra de medios y en desplazamientos de los profesores para iniciar a los encargados de los centros y a los agricultores mismos. Pronto se multiplicaron los centros desde La Habana hacia el centro del país (Villa Clara y Cienfuegos) hasta la parte oriental del mismo (Granma, Guantánamo y Santiago de Cuba).

La experiencia sirvió para reconciliar a la población de los pequeños agricultores con el mundo de las finanzas, los cuales no eran –como se había pensado en el país durante años– un instrumento para que los ricos se hicieran más ricos, sino un medio que puede ayudar a transformar la sociedad en beneficio de todos si se utiliza para dotar de una cierta racionalidad en la gestión empresarial.

7. Cooperación en Guatemala

La colaboración de ETEA con Guatemala daría comienzo en 1997, y lo haría a través de la Universidad Rafael Landívar (URL), también jesuita. La actividad fue coordinada en los primeros años por Fernando Mudarra (entre 1997 y julio de 1998) y por Emilio Rabasco (desde julio de 1998 hasta mediados de 2001). Ambos actuaron como coordinadores con sede en Antigua y becados por la Diputación de Córdoba. La cooperación de ETEA con la URL se inserta dentro del *Proyecto de Sedes Regionales*, una iniciativa que caracteriza muy bien cómo entiende su misión esta universidad guatemalteca.

El Proyecto tiene unos antecedentes que explican bien su razón de ser. Porque Guatemala ha sido tradicionalmente un país que ha centralizado en la capital del país las actividades principales. De esta política no fueron excepción universidades, que se habían concentrado históricamente en el área metropolitana. Por otra parte, la situación educativa del país había sido y seguía siendo muy deficiente, a pesar de los esfuerzos realizados tras el conflicto armado¹⁵. Únicamente 2% de la población en edad universitaria asistía a la Universidad.

La propuesta de formación de la URL partía de su vinculación histórica y pionera con el desarrollo del interior del país. Este había sido un rasgo distintivo suyo desde su creación en 1961, que se tradujo en la puesta en marcha paulatina de hasta seis sedes en las cabeceras departamentales del país. De este modo la URL fue la primera institución educativa universitaria en prestar servicios al interior de la República, conformándose como verdadera catalizadora de la formación en áreas rurales en años difíciles tanto por el conflicto armado que vivía el país, como por las dificultades propias de una Guatemala interior mínimamente desarrollada y pésimamente comunicada.

El *Proyecto de Sedes Regionales* tenía como punto de partida diferentes acciones para un mejor conocimiento de las regiones y de los desafíos, potencialidades y necesidades de cada una de ellas, que se tradujeran luego en proyectos universitarios de acuerdo a estas características propias detectadas.

¹⁵ El conflicto armado de Guatemala afectó al país durante más de tres décadas. El proceso de negociación para la firma de los Acuerdos de Paz se inició en 1987, teniendo como punto de partida la suscripción del Acuerdo de Esquipulas II. Los Acuerdos de Paz se contienen en doce acuerdos que fueron suscritos por el Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca entre 1991 y 1996, para alcanzar soluciones pacíficas a los principales problemas que habían generado tantos años de conflicto armado.

Este enfoque implicaría que la URL dejaba de tener como único eje la formación de estudiantes universitarios para volcarse en una población no universitaria que requería también de formación para participar en procesos productivos y sociales y afrontar el problema de la pobreza y la falta de oportunidades. El Proyecto fijaba, por tanto, su atención en los sectores desfavorecidos promoviendo la formación y capacitación de futuros mandos medios para que incidieran en el desarrollo de la sociedad guatemalteca.

El *Proyecto de Sedes Regionales* se proponía desarrollar un concepto universitario, con un perfil regional, que tuviera capacidad de incidir en el levantamiento de modelos de desarrollo sostenible en las regiones de Guatemala, contribuyera a la ejecución de los Acuerdos de Paz y participara en la construcción de un país multiétnico, cultural y lingüístico.

Fueron varias las instituciones extranjeras que participaron en el Proyecto, muchas de ellas españolas. A ETEA se le pidió hacerse cargo de la sede de Antigua Guatemala, de acuerdo con un convenio de colaboración ETEA – Diputación de Córdoba – URL Sedes Regionales. Desde allí se pretendía llegar a las regiones de Sacatepéquez y de Chimanténango.

La primera tarea a realizar fue la elaboración de un diagnóstico de la región que permitiera detectar cuáles eran sus carencias y sus potencialidades. Para ello se hicieron consultas muy diversas: miembros de ONG locales e internacionales, gobernadores departamentales, alcaldías, empresarios, delegados de Naciones Unidas, docentes universitarios, etc. De este modo se logró establecer una red de entidades afines al proyecto y comprometidas con posibles acciones conjuntas de futuro.

Este primer trabajo permitió comprender la importancia de las pequeñas y microempresas, tanto formales como informales, de las que dependía en gran parte la economía de la región. La capacitación de este colectivo aparecía en seguida como una acción a emprender.

Pronto se iniciaría la actividad formativa en la Sede Regional de Antigua Guatemala, orientada siempre al desarrollo regional. Se abría así otra línea de actuación: la formación universitaria no formal, dirigida a personas sin posibilidad académica ni económica de acceder a estudios universitarios. En este marco se organizaron cursos muy distintos: Elaboración de Proyectos de Desarrollo Social, Evaluación de Proyectos de Desarrollo Social, Potenciación de Organizaciones de Mujeres... Era una oferta universitaria, pero no para universitarios, que se ofrecía a per-

sonas que tuviesen ya una experiencia de trabajo y un nivel básico de estudios (leer y escribir). Se llegó a contar con unos 500 alumnos, de los cuales el 70% eran mujeres indígenas. Naturalmente se trataba de un proyecto que llegaba a otro tipo de gente y que incluso no fue bien entendido desde el principio en la misma institución de ETEA. Pero la experiencia terminó mostrando a los propios profesores que accedieron a participar no solo el valor del proyecto en sí sino todo lo que aprendían allí: llegaron a convencerse de que recibían mucho más de lo que daban.

A partir de esta variedad de cursos particulares fue tomando cuerpo la idea de organizar un diplomado específico, un título de dos años de gestión en ONG, con algún reconocimiento por parte de la Universidad.

En otro nivel se puso en marcha un Seminario de Desarrollo Regional que facilitara los intercambios entre empresarios, sectores sociales, ONG, municipalidades e incluso con el Ministerio de Agricultura. Esto permitió también acompañar en su formación a las autoridades municipales y a los técnicos municipales.

8. Cooperación en Paraguay

La colaboración con este país latinoamericano tiene como precedente la estrecha relación de los jesuitas de Andalucía y Canarias con la Provincia Jesuita de Paraguay: esta provincia jesuita estuvo vinculada institucionalmente a la Provincia Bética (Andalucía y Canarias) desde 1960. Por allí pasaron en diversas circunstancias y períodos los siguientes profesores de ETEA: Rafael Carbonell de Mas, Fernando Jiménez Hernández-Pinzón, Alfonso López Caballero, Gaspar Rul-lan Buades, Ildelfonso Camacho y Rafael Yuste Moyano.

Dos habían sido los centros en los que dicha colaboración se había concretado: el CEPAG, Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch (que nació en 1968 como versión paraguaya de los Centros de Investigación y Acción Social de la Compañía en varias naciones de América Latina) que publica la revista *Acción*; posteriormente, el Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosofía (ISEHF). La colaboración se extendió también a la Universidad Católica y a la Asociación de Empresarios Cristianos (ADEC).

Las aportaciones que fueron solicitando se concentraban en la Administración de Recursos Humanos, la Ética Empresarial y el Pensamiento Social Cristiano, así

como clases de Filosofía en el ISEHF. A partir de 2001 Rafael Yuste¹⁶ se trasladó a Paraguay para una colaboración más continuada con el ISEHF. Allí permanecería tres años, antes de reincorporarse a ETEA. En ese tiempo se estudiaba consolidar la colaboración con la Provincia jesuita de Paraguay (a través del ISEHF) mediante un convenio.

9. Se abre el frente asiático: cooperación en Vietnam

La cooperación universitaria al desarrollo de ETEA se abrió al continente asiático en el año 2000 con dos proyectos en Vietnam. Era un momento en que este país del sudeste asiático estaba sufriendo procesos de cambios políticos y económicos importantes. A nivel económico, el paso de una economía de subsistencia a una economía de mercado estaba haciendo tambalearse la economía familiar del medio rural. Las reformas estructurales puestas en marcha por el gobierno se sucedían a gran velocidad, de manera que eran necesarias acciones urgentes para disminuir el impacto sobre los más desprotegidos del país: la población rural.

En concreto los dos proyectos con que se comienza a trabajar tienen como objetivo el fortalecimiento institucional, el apoyo al diseño de políticas de desarrollo rural, la formación y dotación de recursos para cooperativas agrarias, universidades y administración pública.

En ambos proyectos figuraban como contrapartes dos universidades vietnamitas, lo que estaba en consonancia con el carácter universitario que siempre distinguió al trabajo de ETEA en temas de desarrollo: la Universidad Agraria de Hanoi y la Universidad Agraria de Thai Nguyen.

El primer proyecto trataba de diseñar y llevar a cabo una estrategia de desarrollo rural en una provincia del norte del país llamada Thai Nguyen. El segundo proyecto se proponía establecer un modelo de formación y capacitación en desarrollo rural a través de las universidades agrarias de todo el país y tutelado por la Universidad Agraria de Hanoi.

En ambos proyectos se buscaba, en esta primera fase, fortalecer la estructura interna de las cooperativas agrarias garantizando la formación en gestión empresarial de

¹⁶ El jesuita Rafael Yuste Moyano (1943–2018) fue profesor de ETEA en el periodo 1989–2008, con una excedencia de tres años (2001–2004), tiempo en que trabajó en Paraguay.

sus dirigentes. De este modo se esperaba mejorar la posición de las cooperativas agrarias, que integraban a los pequeños productores, y afrontar así el reto del cambio hacia la economía de mercado. Concretamente, la cooperativa podía actuar como elemento que estructurase el medio rural; de ahí la importancia de la adquisición de capacidades para sus dirigentes y socios.

ETEA puso en juego en Vietnam toda la experiencia en desarrollo rural adquirida en Centroamérica, que fue la razón por la que la AECI la invitó a embarcarse en esta nueva aventura, basándose en los resultados de su trabajo en países de cultura y tradiciones muy diferentes. El reto fue asumido por un equipo dirigido por Francisco Amador con el apoyo de Gaspar Rul-lán y Lorenzo Estepa y con la participación de otros profesores de ETEA.

10. ETEA y el proceso de integración regional en Centroamérica

El proceso de integración regional de los países centroamericanos, nacido en los años 1950, conoció una notable reactivación en la década final del siglo XX, en el marco de la globalización planetaria que se aceleraba. En ese tiempo en ETEA un grupo de profesores que se ocupaban de la Economía Española y Mundial se había venido interesando en el proceso de integración europea y sus implicaciones en distintos ámbitos. Se explica entonces que naciera en ETEA un interés por el proceso centroamericano, en sí mismo considerado y en una posible comparación con el europeo. Podía ser un campo fecundo de investigación.

Fruto de esta nueva línea investigadora fueron algunas tesis doctorales. Una de las que tuvo más repercusión después fue la defendida por Pedro Caldentey del Pozo en 1997: *El desarrollo de Centroamérica en el marco de la integración regional*. Concluida esta, su autor mantuvo una dedicación continuada al tema abriendo así, junto con otros profesores de su área, otra vía relevante de colaboración de ETEA con Centroamérica con eventos de tanto alcance como los que se reseñan a continuación.

Del 12 al 17 de junio de 2000 se celebró en Córdoba un seminario sobre *La integración económica centroamericana: una perspectiva desde Europa*. Acudió al mismo una delegación de funcionarios de los gobiernos de Guatemala, Honduras y Nicaragua y de la Secretaría de la Integración Económica Centroamericana (SIECA). El propio Pedro Caldentey abrió las sesiones con su ponencia "Las claves de éxito de la integración europea: una reflexión sobre su aplicación a la inte-

gración centroamericana". Siguieron distintas aportaciones sobre aspectos de la integración europea (política agraria, euro), sobre la Ronda del Milenio y sobre la economía en un mundo globalizado.

Solo unas semanas más tarde, los días 27 y 28 de julio de 2000 y ya en San Salvador, Pedro Caldentey del Pozo y José Juan Romero Rodríguez participaron en un seminario regional sobre la Unión Aduanera, organizado por la SIECA. Se les encargó exponer temas relacionados con la experiencia de la integración europea y su aplicación a la integración centroamericana. Por su parte la SIECA presentaba los avances alcanzados en la Unión Aduanera Centroamericana. El evento contó con la participación de representantes de diversos ministerios de Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua. Estuvo presente igualmente la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).

En marzo de 2001 ETEA participa en Madrid en el Grupo Consultivo Regional de gobiernos centroamericanos y de la cooperación internacional presente en la región. El encuentro fue organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el gobierno español y reunió a los gobiernos y agentes sociales de todos los países centroamericanos, a los principales países donantes, a las organizaciones internacionales presentes en Centroamérica, a ONG del Norte y a otros miembros de la comunidad internacional. Su tema central fue la transformación y modernización de los países centroamericanos en clave regional y con especial énfasis en los esfuerzos de integración. En ella Pedro Caldentey expuso los resultados del trabajo del área de economía aplicada de ETEA (profesores José Juan Romero, M^º Luz Ortega y Pedro Caldentey) sobre las claves de éxito de la integración europea y su aplicación a la reflexión sobre el caso centroamericano.

Unos meses después, el 27 de julio de 2001, se celebró en Tegucigalpa (Honduras) la conferencia regional sobre la integración y el desarrollo de Centroamérica en el siglo XXI. Se quería conmemorar con este evento el 40 aniversario de la constitución del Banco Centroamericano de Integración Económica (BCIE). Participaron los profesores M^º Luz Ortega y Pedro Caldentey. Allí se dieron cita conocidos funcionarios, intelectuales y expertos en el tema, como Gert Rosenthal, Eduardo Lizano, Haroldo Rodas, Fernando Mudarra y Ennio Rodríguez. El debate se centró en algunos de los factores críticos del proceso de integración

Durante la conferencia, se presentó el libro de Pedro Caldentey *El desarrollo económico de Centroamérica en el marco de la integración regional*, editado por el BCIE. El presidente de esta institución, D. Pablo Schneider, destacó el exhaustivo recorrido que se hacía en él por el proceso de integración; y lo calificó como un

análisis rico, metódico y detallado sobre la integración centroamericana y su impacto en el desarrollo económico y social. El libro sería presentado luego en las capitales centroamericanas bajo los auspicios del Sistema de la Integración Centroamericana y el Ministerio de Asuntos Exteriores y la Agencia Española de Cooperación Internacional. El libro puede ser considerado como un impulso dado en aquellos momentos para mejorar las estrategias institucionales en favor de la integración, valioso tanto para los estudiosos del proceso como para los funcionarios gubernamentales y del SICA.

Esta breve enumeración de actividades deja constancia que la aportación de ETEA en un tema tan crucial como la integración centroamericana no fue solo objeto del trabajo de investigadores, sino que tuvo un impacto considerable, y precisamente en los órganos directamente implicados en el proceso oficial (sobre todo el SICA).

II. Desde la sede de Córdoba: docencia e investigación

Hasta aquí nos hemos extendido en describir el despliegue de profesores de ETEA en el área centroamericana y caribeña. Es importante ahora fijar la atención en la propia sede de Córdoba: no solo hay que destacar la valiosa colaboración de personas que se desplazaban, sino también el apoyo de otros que se quedaban en Córdoba (y a los que muchas veces tenían que suplir en sus actividades).

Como ya se ha dicho, desde 1989 la cooperación al desarrollo estaba presente en el organigrama de la institución, en el que existía un Servicio de Relaciones Internacionales que dependía directamente del Director. Su misión era garantizar el cumplimiento de los objetivos de ETEA en el área de la cooperación al desarrollo.

La presencia de nuestros profesores en países empobrecidos y el contacto con aquella realidad se complementaba con las estancias de profesores que desde allí vinieron a Córdoba. Ese intercambio de carácter universitario alimentó una doble línea de actuación en ETEA: la elaboración de un pensamiento riguroso y científico sobre el desarrollo, la sensibilización de nuestro entorno hacia la problemática del desarrollo en un mundo lleno de desigualdades.

Porque ETEA siempre fue y se consideró un centro universitario. Y siempre entendió su cooperación al desarrollo como cooperación *universitaria*. En esto quiso mantener una distancia con las actividades de ONG, que las diferenciara de ellas, aunque nunca faltaron lazos de colaboración: eso sí, dejando claro en todo momento su

condición de institución universitaria. Y una institución universitaria, es en esencia, una institución que no solo enseña, sino que investiga y elabora pensamiento.

Y, en efecto, fruto de este intercambio recíproco de personas de un lado y otro del Atlántico, fue la tarea de ir elaborando un pensamiento bien fundamentado sobre lo que ha de ser el desarrollo y la cooperación al desarrollo. Pero este no será un pensamiento elaborado solo desde la distancia (desde el laboratorio), sino basado en el conocimiento directo de aquella realidad y en la interacción con ella.

Esta preocupación por profundizar en lo que debe ser el desarrollo estuvo vinculada desde pronto al trabajo de José Juan Romero, que era profesor de Economía Española y Mundial en ETEA, materia que compartía con María Luz Ortega y Pedro Caldentey. Al menos desde 1989 el programa que impartían incluyó una atención especial a lo que entonces se llamaba Tercer Mundo, con temas dedicados al desarrollo, la globalización y la pobreza. Se pretendía, además hacerlo con una orientación muy precisa: la perspectiva del Sur, que obligaba a ver aquella realidad desde ella misma, y no con ojos occidentales.

Más tarde, ya en el año académico 2000–01 se introdujo una asignatura de libre elección, *Desarrollo y Cooperación*, que podía ser cursada por todos los alumnos de las distintas titulaciones impartidas. Se pretendía ofrecer una comprensión del mundo en su globalidad sin perder de vista que cualquier decisión o actuación emprendida desde una de las partes (Norte–Sur) influye directamente en la otra y viceversa. En esta perspectiva global, se buscaba mostrar a los alumnos el mundo con los ojos de los excluidos, de los pobres, de las mayorías.

Pero es en la investigación donde esta vocación por la cooperación al desarrollo tuvo un reflejo mayor, como puede esperarse de una institución universitaria. Esto se tradujo en la orientación de los doctorados.

Entre los cursos de doctorado que se impartieron en aquellos años se pueden citar estos:

- Curso académico 1994–95: “La cooperación internacional para el desarrollo en España”.
- Curso académico 1995–96: “Metodología, elaboración y gestión de proyectos de desarrollo”.
- Curso académico 1996–97: “La cooperación descentralizada”.

- Curso académico 1997–98: “Estrategias de desarrollo e integración económica en América Latina”.
- Curso académico 1998–99: “Cooperación al desarrollo de países empobrecidos”.

Entre las tesis doctorales terminadas pueden citarse:

- M^ª Luz Ortega Carpio (1994): *Las ONGD en España y sus estrategias de acción en Centroamérica*.
- Estela Cañas Ávalos (1996): *Alternativa de financiamiento de la economía popular en El Salvador” en cuya aplicación trabaja con el apoyo de ONG e instituciones gubernamentales de su país*.
- Pedro Caldentey del Pozo (1997): *El desarrollo económico de Centroamérica en el marco de la integración regional*.

Otras estaban en marcha, como por ejemplo:

- M^ª del Mar Palacios: *Nuevas formas de cooperación al desarrollo. La cooperación descentralizada: el caso de Andalucía*.
- Florentino Nsi Mico Nkomo: *Una valoración de la política de cooperación comunitaria y española con el África Central. 1980–1999. El caso de Guinea Ecuatorial*.
- Ángel Casas Gragea: *El desarrollo económico del área andina en el marco de la integración regional*.
- José Antonio Hernández de Toro: *El microcrédito como herramienta de promoción del desarrollo: estudio de casos en América Latina*.
- María José Montero Simó: *El marketing social aplicado a las organizaciones sin ánimo de lucro*.

Esta línea de investigación dejó su huella en numerosos artículos de la *Revista de Fomento Social*, que había sido transferida a ETEA en 1991 desde la Casa de Escritores de la Compañía de Jesús de Madrid, donde nació en 1946 y se desarrolló hasta el año 1990.

12. Máster de Cooperación al Desarrollo y Gestión de ONGD

Una atención especial merece el Máster de Cooperación al Desarrollo y Gestión de ONGD, otra iniciativa que se puso en marcha como fruto maduro del trabajo que se venía realizando en otros frentes.

En medio de la abundante oferta de formación en cooperación al desarrollo que existía en España quiso buscarse la especificidad de esta propuesta. La mayoría de los másteres existentes se centraban más en el análisis de las causas estructurales del desarrollo y en las propuestas alternativas surgidas en el siglo XX, buscando fortalecer la base conceptual y la definición de objetivos de las acciones de cooperación al desarrollo. En cambio, se concedía escasa importancia a los aspectos relacionados con la labor diaria de gestión y ejecución de las actividades que realiza una ONGD o cualquier otra instancia de cooperación. ETEA podía apoyarse para esto en su experiencia, como Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, en gestión y dirección de empresas y otro tipo de organizaciones. Por otra parte, los másteres que había en el mercado insistían menos en el esclarecimiento de valores y aptitudes en la cooperación para el desarrollo, una cuestión a la que ETEA se sentía especialmente llamada.

Para la realización del Máster se contó con convenios de colaboración firmados con la Dirección General de Asuntos Europeos y de Cooperación de la Junta de Andalucía, el Ayuntamiento de Córdoba, la Diputación Provincial de Córdoba y con la Coordinadora Andaluza de Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo. Pero la colaboración más estrecha para llevar a cabo el máster vino de Intermon, una de las mayores ONGD en aquel momento con una creciente presencia internacional. Intermon fue co-organizador del máster: con ello se quiso suplir ese cierto alejamiento de la realidad propio del mundo universitario que se traduce en un excesivo distanciamiento entre la formación y la acción, la teoría y la práctica. De este modo, la alianza de la Universidad y la cooperación no gubernamental fundamentada en la comunidad de visiones de ETEA e INTERMÓN fue una de las principales potencialidades de este curso.

El máster partía del análisis y revisión del concepto de desarrollo y del de cooperación al desarrollo. Ofrecía instrumentos de planificación y gestión de organizaciones. Y subrayaba siempre la perspectiva del Sur a la hora de comprender la problemática y definir las prioridades dentro de una perspectiva global y planetaria. Se concebía el desarrollo como un proceso multidimensional, en el que intervienen numerosos factores y agentes donde es frecuente que aparezcan conflictos entre los medios y los fines a alcanzar. Y se pretendía, además, que en los programas y acciones

en favor del desarrollo y de la cooperación fueran los países empobrecidos los protagonistas de sus propios procesos.

Los destinatarios de esta oferta académica eran: titulados universitarios o profesionales interesados en la cooperación; funcionarios y personal laboral de las administraciones públicas, afines a la cooperación descentralizada; voluntarios, miembros y directivos de ONGD.

La dirección académica corrió a cargo de M^ª Luz Ortega Carpio. El programa se desarrollaba a lo largo de un curso académico con un total de 600 horas, más 100 de prácticas y otras 100 para la elaboración de la memoria final. Las dos primeras ediciones del Máster se desarrollaron en los cursos académicos 1999–2000 y 2000–2001.

13. Seminario de Estudios para América Latina (SEPAL)

Otra iniciativa digna de mención es el Seminario de Estudios para América Latina (SEPAL). Sus orígenes se remontan a 1986, cuando un grupo de estudiantes de ETEA con apoyo de algunos de sus profesores, después de compartir experiencias en las aulas con profesores de la Universidad Centroamericana (UCA) de Managua, decidieron tener un mayor acercamiento a la realidad social, política y económica de América Latina, conformando un grupo de estudios permanente.

Sus objetivos eran: 1) formación de los estudiantes de SEPAL en los aspectos políticos, económicos y sociales de América Latina; 2) sensibilizar a la comunidad universitaria de Córdoba en la Cooperación al Desarrollo desde la Universidad; 3) promover la formación e incorporación de futuros licenciados y diplomados a la carrera profesional de la Cooperación; 4) promover nuevas líneas de investigación relacionadas con la cooperación al Desarrollo.

Desde el comienzo, buena parte de los miembros de SEPAL eran estudiantes, profesores y antiguos alumnos de ETEA, a los que se unían profesores latinoamericanos temporalmente en Córdoba.

El SEPAL sirvió para sensibilizar y formar a estudiantes de la Facultad que posteriormente desempeñaron labores de cooperantes en los proyectos que ETEA ejecutaba en Centroamérica, o de responsables de proyectos de la Agencia Española de Cooperación Internacional.

Sus líneas de actuación eran tres: a) formación y sensibilización (cursos, conferencias y sesiones de trabajo para mejor conocer la realidad latinoamericana); b) publicaciones y documentación (*Sepalín* era un boletín de difusión trimestral con una tirada de alrededor de 600 copias); c) proyección (participación en foros y encuentros organizados por ONG, colectivos, asociaciones y consejos de estudiantes de nuestro entorno).

14. La evaluación de proyectos de cooperación solidaria

A comienzos del año 2000, el Ayuntamiento de Córdoba, y en concreto su Concejalía de Cooperación y Solidaridad, encargó al equipo del Servicio de Relaciones Internacionales de ETEA la evaluación de los proyectos que estaba financiando dentro de su política de cooperación solidaria.

La iniciativa estaba en consonancia con la problemática que se detectaba cada vez con más evidencia en la cooperación descentralizada. Resultaba insuficiente limitarse al tradicional control de los proyectos finalizados (entendida como una justificación de gastos). Tratándose de fondos públicos, no parecía suficiente la transparencia contable sin abordar la coherencia y la efectividad de los proyectos. Tampoco bastaba la buena voluntad de los actores participantes, ni la bondad del fin que se perseguía.

El programa que se puso en marcha buscaba entender la evaluación, no solo como una fase más del ciclo del proyecto, sino como uno de sus aspectos fundamentales, con capacidad de influir en todas las demás; es preciso, más bien, disponer de un instrumento para aprender de fracasos y éxitos, de errores y de aciertos, y así mejorar la planificación y la gestión de la política en general y los proyectos en particular.

Para poner a punto este instrumento se quiso trabajar con un horizonte de medio plazo: se dedicarían dos años a la preparación del método solicitado a través de evaluaciones piloto. Como punto de partida se pidió la colaboración de ONGD relacionadas con la cooperación solidaria participando en un taller sobre "Desarrollando la Cooperación" (Córdoba, noviembre 2000). Igualmente para la realización de las evaluaciones se contó desde el principio con la participación, opinión y aportaciones de las ONGD directamente implicadas y de las organizaciones que sobre el terreno estaban relacionadas con cada proyecto.

Como resultado de este proceso se diseñó un modelo nuevo de evaluación, que permitía aprender de la experiencia en la formulación de las políticas de cooperación, en la formulación y gestión de los proyectos. El modelo se asentaba en los siguientes principios:

- La evaluación debe ser cualitativa, sin ánimo fiscalizador. Los aspectos cuantitativos deben ser revisados, pero no son el eje en torno al cual opinar sobre las actuaciones emprendidas.
- La evaluación debe ser participativa, aprovechando la aportación de todos los agentes implicados en los proyectos.
- La evaluación no es una auditoría: el control de los fondos corresponde a los órganos internos de la institución financiadora.
- La evaluación está orientada a aprender de la experiencia: lo más importante no son los informes de evaluación y sus resultados, sino la información metodológica que puedan aportar para las diferentes fases del ciclo del proyecto, y la formación para el desarrollo que de ellos pueda emanar.

Con estos presupuestos ETEA tomaba cuerpo otra línea de compromiso con el desarrollo, atenta ahora a los países más desarrollados y a los recursos que destinan a la cooperación.

Las primeras evaluaciones pilotos tuvieron por objeto tres proyectos que había financiado el Ayuntamiento de Córdoba en los años 1997 y 1998:

- Plan de rehabilitación productiva para la supervivencia de 24 familias de núcleos rurales del Departamento de Chinandega (Nicaragua), de la Fundación Paz y Solidaridad Andalucía.
- Proyecto Agroindustrial de beneficiado de arroz (Honduras), del Instituto Sindical de Cooperación al Desarrollo (ISCOD).
- Apoyo al abasto y saneamiento de aguas en comunidades rurales en Pinar del Río (Cuba, del Centro Iniciativas para la Cooperación (CIC-BATÁ)¹⁷.

¹⁷ El trabajo del primer año de funcionamiento de este convenio (conclusiones sobre metodología a aplicar y evaluación de los tres primeros proyectos) está recogido en: Equipo evaluador de ETEA, *Desarrollando la cooperación. Evaluación, seguimiento y difusión de proyectos de cooperación internacional al desarrollo*, Córdoba 2001. Para los resultados de 2001, segundo año del programa, puede verse: Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación, *Desarrollando la cooperación (II). Evaluación, seguimiento y difusión de proyectos de cooperación internacional al desarrollo*, Córdoba 2003.

15. La dimensión económica y financiera

Una cuestión que no se puede obviar es la de la financiación de todas estas actividades. Vayan por delante algunas cifras que dan idea de los costes de las actividades de ETEA en cooperación al desarrollo.

CUADRO 1. Recursos destinados a la cooperación 1992–1998 por años (en pesetas)

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1992/98
Sueldo Coordinador	1.223.082	1.341.120	1.850.030	1.786.964	1.400.048	1.952.860	4.591.860	14.145.964
Casa protocolo	824.772	2.049.272	1.815.051	2.251.840	2.099.945			9.040.880
Viajes profesores	2.827.236	2.472.436	2.676.093	4.475.532	3.824.986	3.049.005	2.427.120	21.752.408
Dietas profesores	2.264.502	2.829.306	3.316.621	5.697.180	3.917.442	2.892.750	4.382.529	25.300.330
Becarios en ETEA	2.394.348	3.693.668	4.113.823	4.540.632	3.023.997	1.562.393	688.132	20.016.993
Becarios El Salvador		594.233	1.243.550	359.600				2.197.383
PIADE				17.249.888	125.000.004			142.249.892
Ayuda financiera	1.639.140	2.226.564	286.748		24.999.950	1.145.644	5.224.388	35.522.434
Libros	102.204	590.169	718.067	2.959.384	750.062	764.672		5.884.558
Gastos de gestión	70.890	28.956	90.041	786.284	750.062		946.216	2.672.449
TOTAL	11.346.174	15.825.724	16.110.024	40.107.304	165.766.496	11.367.324	18.260.245	278.783.291

CUADRO 2. Recursos destinados a la cooperación 1992–1998 por países (en pesetas)

	Nicaragua	El Salvador	Cuba	Guatemala	Brasil	1992/98
Sueldo Coordinador	11.506.964			2.639.000		14.145.964
Casa protocolo	9.040.880					9.040.880
Viajes profesores	8.248.476	7.802.768	4.831.002	541.145	334.700	21.758.091
Dietas profesores	8.607.729	10.016.303	6.441.073		236.600	25.301.705
Becarios en ETEA	11.351.217	3.259.535	5.406.364			20.017.116
Becarios El Salvador	2.197.383					2.197.383
PIADE	142.249.892					142.249.892
Ayuda financiera	5.978.865	2.014.028	27.529.541			35.522.434
Libros	2.207.517	865.607	2.811.560			5.884.684
Gastos de gestión	941.219	413.388	362.623	946.216		2.663.446
TOTAL	202.330.142	24.371.630	47.382.163	4.126.361	571.300	278.781.595

La excesiva diferencia entre el año 1996 y los restantes se explica por la aportación inicial al proyecto PIADÉ en Nicaragua (125.000.000 ptas.), que se refleja también en la diferencia total de Nicaragua con los otros países.

La aportación de ETEA a la financiación de estos gastos fue importante gracias al compromiso que asumió la institución de destinar el 0,7% de su presupuesto anual a estas actividades. Y si a esta aportación monetaria se añadiera la valoración de lo aportado en recursos humanos y la participación de los profesores desplazados para participar en diferentes cursos, el valor de los recursos destinados por ETEA a la cooperación al desarrollo excedería con creces el 0,7% de su presupuesto.

Pero esto no era suficiente. Su insuficiencia crece a medida que aumentan las peticiones de instituciones latinoamericanas para proyectos cada vez más amplios y ambiciosos. Pues bien, esta necesidad de cofinanciación se plasmó en vincular a esta tarea de cooperación universitaria al desarrollo a un amplio grupo de instituciones, como son la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), la Junta de Andalucía, la Diputación Provincial de Córdoba o el Ayuntamiento de Córdoba.

La colaboración entre la Diputación de Córdoba y ETEA se inició en 1996, con el primer Convenio firmado entre ambas instituciones vinculado a la cooperación al desarrollo. Hasta el año 2001 la Diputación había aportado a los proyectos llevados a cabo por ETEA más de 450.000 euros. Estos fondos han contribuido a la financiación de proyectos tan relevantes como la formación de formadores en Nicaragua, Cuba y El Salvador, la mejora de las infraestructuras docentes en centros universitarios de algunos de estos países, la generación de una red de centros de gestión agropecuaria para apoyar a las nacientes cooperativas en Cuba, la creación de espacios de discusión y decisión sobre el desarrollo rural y regional en Nicaragua y Guatemala o la puesta en marcha de centros de gestión empresarial vinculados a la pequeña y micro empresa en Nicaragua y Guatemala.

Este convenio fue renovado en 2000 y completado al año siguiente con un nuevo convenio más específico en el que se detallan las actividades a las que se iban a destinar los recursos aportados por esta institución a la actividad de cooperación que lleva a cabo ETEA.

Con el Ayuntamiento de Córdoba se firmó un convenio de colaboración en materia de cooperación al desarrollo el 15 de mayo de 2001, que garantiza una mayor estabilidad a la financiación: además de financiar algunos programas de cooperación, garantiza la aportación municipal a becas para el Master en Cooperación y Gestión de ONGD, la realización de cuatro evaluaciones de pro-

yectos de cooperación de entre los financiados por el Ayuntamiento cada año, y la colaboración de ETEA en la baremación de los proyectos presentados a las convocatorias de cooperación.

16. A modo de resumen de tres décadas

Las páginas que preceden pueden dar la impresión de un crecimiento muy notable de las actividades, tanto en Córdoba como en países extranjeros, pero también muy desorganizado, siempre a expensas de las peticiones que iban llegando, respondidas con generosidad por ETEA y su personal. Pero un análisis más atento permite descubrir ciertas claves inspiradoras, así como una lógica en la forma de ir avanzando en la cooperación.

Para empezar un criterio que presidió la cooperación de los primeros años, tal como lo formulaba Jaime Loring, que fue quien la lideró durante bastante tiempo, era el respeto a la autonomía de aquellas instituciones. En palabras de Loring: "Nosotros nunca hemos ido a América a implantar nada, sino a colaborar y a apoyar lo que ellos hicieran" (*50 años de ETEA*, Córdoba 2014, 86).

Aunque la evolución de la cooperación con los distintos países debió adaptarse a las peculiaridades de cada uno, mantuvo en cada uno su propio ritmo y comenzó en momentos distintos, hay como un esquema que se repite en todos y que puede sintetizarse en tres momentos. Hay una primera etapa orientada a construir un diagnóstico adecuado de la realidad en que se va a trabajar y a identificar los objetivos que pueden proponerse. En una segunda fase la actividad principal se concentra en la formación de formadores, confiando en el efecto multiplicador de la misma. Esto se consigue con un doble movimiento: la formación de profesores o de profesionales en el país de origen y la formación de los profesores que vienen a España. Se alimenta así el potencial transformador de los futuros agentes del desarrollo. Hay todavía una tercera etapa que consiste en la colaboración con los agentes sociales, gobiernos y administraciones en la creación de estructuras y en la formulación de políticas que faciliten el desarrollo de sus países a partir de los conocimientos y el capital humano generados en las dos etapas anteriores.

Cada etapa no comienza cuando se ha cerrado la anterior. Con este esquema solo pretendemos mostrar cómo va evolucionando la cooperación y potenciando a los que están llamados a ser los verdaderos promotores del desarrollo, para no perpetuar una posición de dependencia respecto de los países más desarrollados.

En conjunto, y sin descender a los detalles de cada país, la actividad de ETEA hasta mitad de los años 1990 se concentró especialmente en la formación de formadores. A partir de entonces el trabajo de ETEA –particularmente en Centroamérica– se fue abriendo a una actividad más específica y focalizada de cooperación al desarrollo, mediante la formulación y ejecución de proyectos y programas de actuación en las zonas menos favorecidas, en diversos sectores, aunque con especial énfasis en el desarrollo rural. Dicho de otra manera, se ha transitado de una mera cooperación académica a una cooperación al desarrollo en sentido más amplio.

A la vez, la institución ha ido profundizando –tanto desde el punto de vista teórico como en sus intervenciones sobre el terreno– en la comprensión del concepto del desarrollo humano e integral en general y, en particular, de lo que debe ser una buena cooperación al desarrollo junto a los actores de los países empobrecidos.

Si pasamos a enumerar ahora las áreas en que se fue especializando la actividad de ETEA podemos señalar las siguientes:

- Desarrollo territorial, promoviendo iniciativas locales en el medio rural, tendentes a la diversificación productiva, incluyendo al sector agrario pero extendiéndose a otros sectores, al fomento de las iniciativas endógenas basadas en el fortalecimiento de estructuras participativas de los propios territorios.
- Promoción del desarrollo de las micro y pequeñas empresas, fortaleciendo un sector que representa una proporción considerable de la riqueza y el empleo de los países en desarrollo, y en particular de sus zonas rurales.
- Integración regional y desarrollo. Se trata de una línea iniciada a partir de la experiencia española como país candidato, primero y, luego, miembro de la entonces Comunidad Europea. En particular ha sido objeto de profundo estudio e intervención el proceso de integración centroamericana.
- Elaboración y evaluación de proyectos de cooperación al desarrollo, tanto los propios de la Fundación como de otras instituciones, en particular Organizaciones no Gubernamentales de Desarrollo.
- Innovación social, a través del estudio y la difusión de las distintas manifestaciones innovadoras en los países del Sur con capacidad para mejorar el bienestar de sus poblaciones y de replicarse o convertirse en políticas públicas.
- Participación de la sociedad civil en los procesos de desarrollo, mediante el estudio y fomento de los espacios de participación de la población y de las fórmulas de construcción de ciudadanía en general.

Son muchas tareas y muchos frentes abiertos. Todo ello no es pensable sin una apuesta decidida, no solo de la institución, sino de sus miembros. Al fin y al cabo son ellos, con sus nombres y apellidos, los que entablaron los contactos y mantuvieron las relaciones. Es más, ese tocar una realidad diferente a la nuestra enriqueció a todos esos que dedicaron una parte de su tiempo a colaborar sobre el terreno; incluso dejó una huella indeleble en la cultura de ETEA, donde los temas del desarrollo y las personas venidas de allí formaban parte con naturalidad de la vida de la institución.

Un testimonio expresivo puede ser el del jesuita José Juan Romero, protagonista cualificado de esta etapa de ETEA que estamos estudiando:

¿Qué ha supuesto para mí esta repetida –aunque modesta– peregrinación anual a Centroamérica? Sin duda, ha sido una experiencia decisiva que ha marcado un antes y un después tanto en mi tarea intelectual, como en mi labor docente y, desde luego, en mi vivencia como jesuita y como creyente. Desde entonces, como con una especie de machacona y creciente evidencia, se me ha vuelto cada vez más claro aquello de que el lugar hermenéutico, el desde dónde (desde qué intereses, con qué prioridades, con qué destinatarios privilegiados) condiciona la tarea intelectual, docente e investigadora. Progresivamente, y superando la permanente tentación del desánimo y de la desesperanza, ha ido creciendo en mí la persuasión de la inevitabilidad de adoptar visiones globales y de enfocar los asuntos desde la óptica de los intereses de las mayorías empobrecidas (...).

Se ha dicho con frecuencia que Centroamérica en general, y Nicaragua en particular, despiertan ternura. Así es; cada vez que regreso, nuestros entornos europeo y español se me antojan como relativamente menos humanizados, como si adquirieran mayor relieve todos los síntomas negativos de las ‘sociedades satisfechas’: una indudable obsesión consumista, una cierta frialdad racionalista y una notoria insensibilidad frente a los grandes problemas del mundo, una sobrevaloración de la eficacia y la rentabilidad economicista etc.¹⁸ [Memoria 1999–2000].

Vale la pena recordar todavía otro testimonio: ahora el de un observador tan autorizado como fuera autorizado el rector de la UCA de San Salvador, el jesuita José María Tojeira. Ocupó el cargo entre 1997 y 2010, lo que le permitió conocer muy directamente la cooperación de ETEA en Centroamérica. Valoraba al personal que llegaba de ETEA porque veía su trabajo inspirado por un profundo sentido de la solidaridad, que concretaba en dos rasgos destacados. En primer lugar, la capacidad para conseguir una incidencia muy superior a la de otros grandes centros de estudio: esto lo atribuía al mantenimiento de una presencia institucional continuada que hizo más eficaz este trabajo. En segundo lugar, la mística de sus profesores, su cercanía humana, su entrega al trabajo, su relación

¹⁸ Memoria ETEA. Año Académico 1998–1999. 2. La Cooperación Universitaria al Desarrollo de ETEA (Córdoba, 2000), 33.

con los alumnos, el interés por profundizar en la realidad y las necesidades del lugar: en una palabra, su capacidad para poner su conocimiento y su saber al servicio de la transformación de sociedades sometidas a la injusticia (*50 años de ETEA*, Córdoba 2014, 93–94).

17. Volviendo al comienzo: una filosofía de la cooperación universitaria de ETEA

Varias veces se ha hecho mención en estas páginas al papel relevante del jesuita Jaime Loring en ETEA, y más concretamente en su compromiso con la cooperación al desarrollo. Ahora, y ya para concluir, queremos hacernos eco de unas páginas escritas por él resumiendo 20 años de cooperación de ETEA en un texto que se encabeza calificando a su autor, con toda justicia, como “Precursor de la Cooperación Universitaria al Desarrollo en ETEA”¹⁹.

Su punto de partida es una constatación: la presencia de ETEA en Centroamérica y el Caribe no respondió a una iniciativa nuestra institución, sino que fue respuesta de ETEA a peticiones que fueron llegando del otro lado del Atlántico: así ocurrió con El Salvador, Nicaragua, Cuba y Guatemala. Ahora bien, esto no es solo una circunstancia coyuntural, sino la base de toda una filosofía de la cooperación, una “norma de estilo”. Obedece a una forma de interpretar los problemas del subdesarrollo del Tercer Mundo. Se suele decir que la causa de este radica en las prácticas abusivas de los países desarrollados en el terreno comercial, financiero, político y militar. Eso es cierto, pero no lo explica todo. Hay que considerar también la estructura social y política de esas sociedades, que poseen una pequeña cúpula extraordinariamente poderosa y una enorme masa de población extraordinariamente débil y sin medios. Entonces resulta que las prácticas abusivas de los países desarrollados son posibles porque encuentra una estructura social que las tolera, que incluso se beneficia de ellas, gracias a una legislación mercantil, laboral o fiscal mantenida por esa minoría en su propio provecho o una estructura política débil que facilita el clientelismo.

Si este análisis de las causas del subdesarrollo del Tercer Mundo es correcto, la cooperación universitaria no puede limitarse a acciones humanitarias, por muy loables y ennobecedoras que sean. Tiene que ir más allá de eso, desde la convicción de

¹⁹ Cf. J. Loring, “La cooperación al Tercer Mundo en ETEA”, en: *Memoria ETEA. Año Académico 1998–1999. 2. La Cooperación Universitaria al Desarrollo de ETEA* (Córdoba, 2000) 7–9.

que las poblaciones de los países del Tercer Mundo son capaces de alcanzar por sí mismas un nivel de competencia profesional y de desarrollo social y económico igual que la de los países desarrollados. Pero eso exige generar una clase media con la formación adecuada y suficientemente numerosa para controlar el poder político, económico y social de sus países.

18. Y al final, la Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación

Han sido tres décadas (los años 1970 1980 en 1990) las que hemos buceado en estas páginas para ir descubriendo cómo nació y creció en ETEA un compromiso efectivo y sistemático con los pueblos en desarrollo. Han desfilado por estas páginas actividades y también personas, no todas las que hubiéramos querido.

Fue tal el peso que adquirió a cooperación al desarrollo en ETEA que llegó el momento de darle una entidad propia. En febrero de 2002 la Provincia Bética de la Compañía de Jesús crea la Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación. Nació esta como entidad autónoma, con personalidad jurídica independiente, aunque ubicada en ETEA y en estrecha vinculación funcional y operativa con ella, con un objetivo preciso: dar agilidad y rapidez de respuesta a la actividad de cooperación. Y nació con la intención de ser un centro universitario de investigación, formación y acción en el campo del desarrollo y la cooperación.

Comienza así una nueva etapa de la historia de la cooperación universitaria al desarrollo. Pero adentrarnos en ella no encaja ya en el objetivo que nos propusimos.



Derechos de
la Mujer

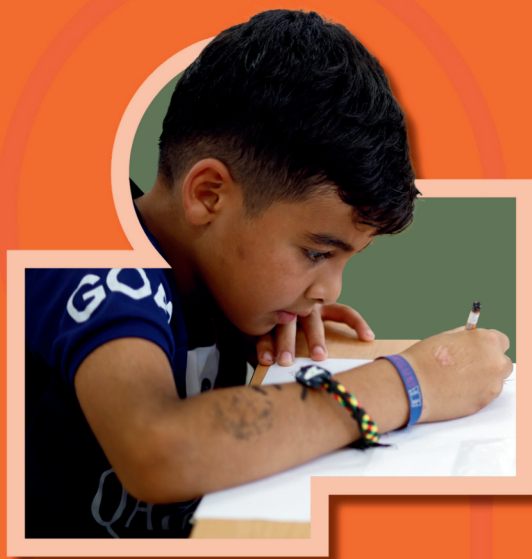


Migración y
ciudadanía global

DESCUBRE ecca social

Acompañamos personas, construimos futuro

eccasocial.org



Vulnerabilidad
Social



Cooperación
Internacional al Desarrollo

NOTAS

La Fundación ETEA: un modelo de institucionalización y transversalización del Desarrollo y la Cooperación en la Universidad

Equipo de la Fundación ETEA¹

Resumen: La Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación fue creada hace más de 20 años, con la finalidad de dotar de más autonomía al conjunto de actividades de cooperación al desarrollo que se venían realizando desde ETEA, institución de la que surgió en 2012 la Universidad Loyola Andalucía. La Fundación ETEA se constituye así en una entidad diferencial en la cooperación universitaria al desarrollo en España. De esta forma, si en sus inicios su actividad se orientó hacia la formación, la cooperación en terreno, la investigación y la educación para el desarrollo, su evolución la ha llevado a adaptarse a las circunstancias cambiantes de la cooperación internacional, y a las transformaciones institucionales de la entonces ETEA y la actual Universidad Loyola Andalucía. Hoy día la Fundación ETEA es el Instituto de Desarrollo de la Universidad, haciendo expreso así el compromiso de ésta por el desarrollo, así como la priorización de la investigación en el trabajo de la Fundación ETEA, ligada siempre a la búsqueda de las transformaciones estructurales que generen el desarrollo humano e integral, solidario e inclusivo, y sostenible.

Palabras clave: *Cooperación universitaria al desarrollo; desarrollo humano; investigación; políticas de cooperación.*

¹ Concretamente han participado en la elaboración de este texto, por orden alfabético: Michela Accenzi, Pedro Caldentey, Ildelfonso Camacho SJ, Lorenzo Estepa, Vicente González, José Manuel Martín, M^º Luz Ortega, Sara Ruiz, Pablo Simón, Alicia Tortosa y M^º José Vázquez.

The ETEA Foundation: a model of institutionalisation and transversalisation of Development and Cooperation at the University

Abstract: The ETEA Foundation for Development and Cooperation was created more than 20 years ago, with the aim of giving more autonomy to all the development cooperation activities that had been carried out by ETEA, the institution from which Loyola Andalucía University emerged in 2012. The ETEA Foundation has thus become a differential entity in university development cooperation in Spain. Thus, if at the beginning its activity was oriented towards training, cooperation in the field, research and education for development, its evolution has led it to adapt to the changing circumstances of international cooperation, and to the institutional transformations of the then ETEA and the current Loyola Andalucía University. Today the ETEA Foundation is the Institute for Development of the University, thus expressing its commitment to development, as well as the prioritisation of research in the work of the ETEA Foundation, always linked to the search for structural transformations that generate human and integral, solidary, inclusive and sustainable development.

Keywords: *University cooperation for development; human development; research; cooperation policies.*

La Fondation ETEA: un modèle d'institutionnalisation et d'intégration du développement et de la coopération à l'université

Résumé : La Fondation ETEA pour le développement et la coopération a été créée il y a plus de 20 ans, dans le but de donner plus d'autonomie à toutes les activités de coopération au développement qui avaient été menées par l'ETEA, l'institution dont l'Université Loyola Andalucía est issue en 2012. La Fondation ETEA est ainsi devenue une entité différentielle dans la coopération universitaire au développement en Espagne. Ainsi, si au départ son activité était orientée vers la formation, la coopération sur le terrain, la recherche et l'éducation au développement, son évolution l'a amenée à s'adapter aux circonstances changeantes de la coopération internationale et aux transformations institutionnelles de l'ETEA d'alors et de l'actuelle Université Loyola Andalucía. Aujourd'hui, la Fondation ETEA est l'Institut pour le développement de l'Université, exprimant ainsi son engagement en faveur du développement, ainsi que la priorité accordée à la recherche dans les travaux de la Fondation ETEA, toujours liée à la recherche de transformations structurelles qui génèrent un développement humain et intégral, solidaire, inclusif et durable.

Mots clés : *Coopération universitaire pour le développement; développement humain; recherche; politiques de coopération.*

La Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación fue constituida el año 2002 por iniciativa de la Provincia Bética de la Compañía de Jesús. Su finalidad fue la de dotar de un instrumento jurídico y de ejecución a la creciente actividad en cooperación universitaria al desarrollo que ETEA² estaba llevando a cabo desde

² Entonces Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales constituida como institución universitaria

hacía una veintena de años. La Fundación no nacía, por tanto, de cero. Tenía detrás una larga prehistoria que suponía para ETEA una experiencia bien consolidada, pero que recomendaba al mismo tiempo que se la dotara de este nuevo instrumento que, no solo reforzaría esta línea de actuación, sino que facilitaría su presencia en el mundo cada vez complejo de la cooperación.

Al ser ETEA una institución universitaria desde su fundación en 1964, era lógico que su actividad en la cooperación adoptara también el carácter universitario. Esto ocurrió ya en 1988, antes de que ETEA pusiera en marcha una política institucional de cooperación al desarrollo, que fue el efecto natural de una trayectoria de creciente colaboración con universidades latinoamericanas que se remontaba a los primeros años de la década de los sesenta.

Si hay algo que ETEA siempre tuvo claro era que su cooperación debería estar de acuerdo con el carácter universitario de la institución: que había que hacer cooperación universitaria. Esto no era una cuestión meramente fáctica, sino una opción de principio.

La función histórica de la universidad siempre ha hecho de ella un agente de progreso, tanto por su labor formativa como por su papel dinamizador y movilizador de la sociedad en su conjunto. Pues bien, este modelo era el que ETEA creyó que había que aplicar también cuando comenzó a colaborar con instituciones universitarias de países empobrecidos. Sin embargo, se imponía precisar más el modelo de esa cooperación universitaria. De hecho, existía una gran variedad de acciones que protagonizaban las universidades en este terreno. Y dentro de esa variedad no faltaba, en ocasiones, cierta confusión entre lo que era proyección internacional en general y lo que era estrictamente cooperación al desarrollo.

En el modelo que ETEA quería aplicar el objetivo general de la cooperación universitaria al desarrollo debía ser el aprovechamiento del efecto multiplicador de la formación de formadores y la mejora de las capacidades y recursos de las universidades contrapartes. Este objetivo general se fue explicitando en una serie de objetivos específicos:

- Formación del capital humano con mentalidad y valores de compromiso social, a través de la transmisión de conocimientos, valores y destrezas.
- Formación de formadores buscando un efecto multiplicador en la sociedad de cada país.

de la Compañía de Jesús adscrita a la Universidad de Córdoba, y a partir de la que se creó la actual Universidad Loyola Andalucía.

- Transmisión de tecnología específica en el campo del desarrollo económico y social.
- Transmisión de experiencia docente y de tecnología educativa.
- Transmisión de una perspectiva particular del mundo y (en el caso de la formación en economía) de la administración empresarial.
- Transferencia de financiación.
- Colaboración en el diseño y ejecución de proyectos integrales de desarrollo que ayuden a cambiar realidades concretas.

Este enfoque, si quería resultar eficaz y duradero en el tiempo, debía plantearse con una perspectiva dinámica, según etapas sucesivas (que más tarde se comprobó que podían entrelazarse y superponerse), de forma que en cada una se aprovecharan los logros obtenidos en las fases anteriores. Y esta perspectiva dinámica es la que hemos escogido para presentar la historia de la Fundación ETEA en este trabajo. Por eso hemos dividido los veinte años que vamos a recorrer en dos grandes etapas. Pero permítasenos antes presentar brevemente la creación de la Fundación ETEA y el contexto en el que esto aconteció³.

I. El nacimiento de la Fundación ETEA en el marco del sistema de cooperación internacional

La Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación fue constituida, según Carta Fundacional del Padre Provincial de la Compañía de Jesús de la Provincia Bética (Andalucía y Canarias), el 6 de febrero de 2002. Su creación obedecía a un objetivo muy claro: dotar de más autonomía al conjunto de actividades de cooperación al desarrollo que se venían realizando desde ETEA. Esta continuidad quiso quedar plasmada en el hecho de mantener en su misma denominación el nombre de la institución que hizo posible este rico patrimonio, material e inmaterial, al servicio del desarrollo de los pueblos. Este rico patrimonio quedaba reflejado en hechos tan significativos como los que siguen: la presencia de antiguos alumnos y colaboradores de ETEA en la cooperación gubernamental y no gubernamental en España y en algunos países latinoamericanos; la condición de ETEA como

³ Este artículo puede considerarse continuación del otro que aparece en este mismo número de la *Revista de Fomento Social*: I. CAMACHO, "La Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación: buceando en su prehistoria".

interlocutor tanto ante la Agencia Española de Cooperación Internacional como ante el gobierno de España y las embajadas españolas en los países de actuación; la presencia permanente y prolongada de ETEA en algunos países como agentes de desarrollo desde la universidad.

Pero la creación de la Fundación ETEA obedece también a un conjunto de circunstancias que marcaron entonces el momento de la ayuda oficial española. ETEA siempre había trabajado en estrecha colaboración con la Cooperación Española, ayudándola incluso en el diseño de estrategias y herramientas para poner en práctica sus políticas. En ese tiempo los fondos de cooperación fueron trasladándose a convocatorias y procesos competitivos para su asignación. La creación de la Fundación ETEA permitió acceder con más facilidad a dichas convocatorias y concursos, puesto que la personalidad jurídica de ETEA, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, vinculada a una institución religiosa (la Compañía de Jesús), no hacía fácil su tipificación frente a otras instituciones.

Y es que la formalización de la cooperación oficial en España en todos sus niveles fue incorporando y abriendo espacios de manera cada vez más clara a la participación de unas ONGD cada vez más profesionalizadas y menos basadas en la colaboración de voluntariado, adecuándose así también a su lógica de actuación. Esta evolución trajo además consigo un cierto criterio de amplio reparto de los fondos públicos, para asegurar así la supervivencia del sector, principalmente de aquellas organizaciones con menos capacidad de captación de fondos privados. Fue una dinámica positiva en cuanto que amplió el acceso a los fondos oficiales disponibles, pero también negativa para la Fundación, porque los instrumentos de cooperación perdieron flexibilidad para actores con rasgos mixtos entre lo universitario y lo social (propio de las ONGD), como era el caso de la Fundación. En cualquier caso, desde la Fundación y desde la propia cooperación española se encontraron los cauces y las convocatorias adecuadas para que la Fundación pudiera continuar haciendo las cosas que siempre quiso hacer, acompañando en la formulación e implementación de políticas y programas de desarrollo.

Este es, brevemente descrito, el contexto de la cooperación española en que nace la Fundación ETEA.

Los estatutos de la Fundación, en su primera formulación, fijaban su objetivo en estos términos: “la realización de actividades en el marco de la cooperación al desarrollo”. Y añadían luego una lista orientativa de sus campos de actuación: se subrayaban el carácter universitario de las actividades y su orientación a los países empobrecidos; se priorizaba la formación de capital humano; se contemplaban

las actividades de consultoría y asesoramiento, y no se ignoraban tampoco las iniciativas en España orientadas a la educación y a la sensibilización.

En la práctica, en aquellos primeros años la actividad de la Fundación se orientó en estas tres direcciones:

1. Formación: organizando y colaborando en la realización de cursos superiores, jornadas de formación y seminarios monográficos, relacionados con los temas del desarrollo y la cooperación; y facilitando la formación de postgrado de profesorado proveniente de universidades del Sur.
2. Cooperación: llevando a cabo acciones directamente sobre el terreno en los países empobrecidos en los que actuamos, en colaboración con instituciones universitarias, instituciones gubernamentales y no gubernamentales y organizaciones del sector empresarial.
3. Investigación: realizando estudios, consultorías y asistencias técnicas relacionados con el desarrollo y la cooperación, tanto para instituciones públicas (nacionales y multilaterales) como privadas, con las que se pretende colaborar en el descubrimiento de las causas y mecanismos de la pobreza y contribuir a la reducción de ésta.

A esas tres orientaciones se añadirá pronto una cuarta, para dar continuidad a una labor ya tradicional desde la fase anterior a la creación de la Fundación:

4. Educación formal para el desarrollo y sensibilización universitaria en España: contribuyendo a la formación y sensibilización de los colectivos universitarios y de los agentes interesados.

En todo ello los principios de actuación de la Fundación ETEA se definen como:

- El análisis y la actuación sobre los factores críticos del desarrollo en el ámbito local y global.
- La contribución al fortalecimiento del sistema de ayuda al desarrollo y a la mejora de la calidad de la cooperación.
- La contribución a la formación de capital humano y el fortalecimiento universitario en el Sur.
- La presencia de la cooperación al desarrollo en las universidades del Norte como prioridad en la docencia y la investigación.

2. La Cooperación Universitaria al Desarrollo 2.0: la Fundación ETEA en el periodo 2002–2012

2.1. Las actuaciones de “segunda generación”: formulación de políticas y creación de estructuras

Durante años, y en consonancia con el modelo puesto en práctica por ETEA desde el principio, los primeros pasos de la cooperación universitaria se orientaron a construir un diagnóstico suficientemente completo de las realidades donde se cooperaba. Inmediatamente se emprendió también lo que iba a ser el eje central de toda la actividad: la formación de formadores, con la finalidad de garantizar un profundo efecto multiplicador. Este efecto multiplicador cabía buscarlo por dos vías complementarias: por un lado, la formación de postgrado para profesores y profesionales en el país de origen; por otro, los periodos de formación en el nivel de postgrado (en unos casos de máster; en otros, de doctorado) de los profesores que venían con este objetivo a España. Estas vías supusieron un esfuerzo de años y una inversión de cuantiosos recursos. Pero fue el camino para asegurar un potencial transformador en las instituciones de origen con gran capacidad y sostenibilidad para el futuro.

Cuando el trabajo anterior había sido eficaz y con suficiente impacto, cabía esperar que la cooperación universitaria al desarrollo desembocara en actuaciones que podrían denominarse de “segunda generación”. Éstas consistían básicamente en la colaboración con gobiernos, administraciones y agentes sociales para crear estructuras y formular políticas facilitadoras de desarrollo de sus países, a partir de los conocimientos y el capital humano generados en los dos niveles anteriores (conocimiento de la realidad y capacitación de las personas).

La participación en los procesos de desarrollo rural y regional en Nicaragua, Guatemala y Vietnam, la puesta en marcha de centros de desarrollo empresarial, con especial vocación hacia las microempresas, en Nicaragua, El Salvador y Guatemala, y de centros de gestión agropecuaria en Cuba, o la participación en la estrategia de reducción de la pobreza y en el fortalecimiento municipal en Guatemala, fueron ejemplos de esta actividad, en los que el papel de la Universidad local y de las instituciones públicas gubernamentales resultó crucial.

En el periodo que estudiamos tuvo lugar la crisis financiera y económica que azotó al mundo en 2008. La cooperación no quedó indemne. Se vio afectada, ante todo, por los recortes presupuestarios. Fue un giro sustancial respecto a lo ocurrido hasta

el año 2009, tiempo en el que el aumento de los recursos disponibles permitió un crecimiento muy notable de la actividad de la Fundación. De hecho, entre 2004 y 2009 la cooperación española duplicó sus fondos. Esta abundancia de recursos hizo posible que la Fundación viviera una expansión general de sus actividades. De esta época es preciso destacar las intervenciones en el Sudeste Asiático, no solo en Vietnam, sino también en otros países como Camboya, Bangladesh o Timor Oriental; la expansión a nuevas zonas de intervención en materia de desarrollo territorial, como las de Marruecos o Ecuador; o las intervenciones en torno a la cooperación regional de España en Centroamérica, así como la incorporación de profesores de ETEA como especialistas y gestores de alto nivel a programas de cooperación oficial en el SICA (Sistema de la Integración Centroamericana) o a poner en marcha el Programa de Educación para el Desarrollo en la AECID.

Por otra parte, la dilatada colaboración en el tiempo con la Agencia Española de Cooperación sirvió como entrenamiento para participar después en otras convocatorias de la cooperación descentralizada local, como las de la Agencia Andaluza de Cooperación o de la Unión Europea. Mención expresa merece la convocatoria abierta y permanente de la AECID, a través de la cual fueron dirigiéndose nuevas propuestas de diseño de políticas de ayuda al desarrollo, aunque su naturaleza real respondía más a la figura de asistencia técnica para el acompañamiento en el diseño e implementación de políticas públicas que de proyectos de cooperación. Esta etapa se adaptó muy bien a la naturaleza de la Fundación ETEA y a su potencial, permitiendo a ésta la actuación en nuevos espacios de cooperación y la promoción de intervenciones piloto en áreas como el desarrollo rural, la cooperación regional o la educación para el desarrollo.

2.2. Expansión geográfica y consolidación de programas y proyectos de cooperación internacional

A todo lo dicho hasta ahora conviene añadir que la actividad de la Fundación no se desarrollaba en todos los campos posibles de actuación, lo que hubiera hecho probablemente más ineficaz su trabajo. La propia historia fue ayudando a concretar y eso permitió una saludable especialización. Antes de entrar en más detalles de lo realizado en esta década, he aquí una enumeración de las líneas de trabajo que marcaron de modo preferente la actividad de la Fundación:

- Desarrollo rural, como clave en la lucha contra la pobreza y la mejora de las condiciones de vida en los territorios de los países empobrecidos.

- Integración regional, desde el estudio y apoyo al fortalecimiento de la institucionalidad del Sistema de la Integración Centroamericana, el diseño de políticas regionales y el fomento de la participación de la sociedad civil.
- Promoción del desarrollo de las micro y pequeñas empresas, a través del impulso de las capacidades y habilidades técnicas de los empresarios y el fortalecimiento de los mercados locales.
- Políticas de cooperación y planificación del desarrollo, acompañando su diseño y su implementación, así como evaluando programas y proyectos de cooperación para dotarlos de una mayor calidad, eficacia e impacto.

2.2.1. Desarrollo rural

El trabajo en desarrollo rural de la Fundación ETEA hunde sus raíces en la vasta experiencia de trabajo que desde ETEA, centro universitario, se había llevado a cabo desde sus inicios en Andalucía y en el profundo conocimiento en economía agraria, metodologías de trabajo en desarrollo rural y políticas públicas. Este amplio bagaje había permitido a ETEA participar de manera destacada en procesos de política pública como la reforma agraria andaluza o en las Bases para un Plan de Desarrollo Rural en Andalucía o en la Nueva Estrategia Rural Andalucía (NERA).

Este es el capital con el que la Fundación abordó la labor de contribuir a procesos de desarrollo de los territorios rurales en los países donde trabaja. El trabajo en este ámbito se basaba en algunos principios que ya se han mencionado (proyectos de segunda generación) y otros específicos de la promoción del desarrollo rural, inspirados, en parte, por la experiencia europea de desarrollo rural (programa LEADER): no hay desarrollo de país, sin unos territorios rurales que ofrezcan condiciones de vida adecuadas a sus habitantes. Según este enfoque, las instituciones gubernamentales responsables han de asumir un papel protagonista en el proceso de desarrollo de las zonas rurales, pero implicando a todos los actores sociales; con políticas que permitan el diálogo de los actores territoriales (*bottom up*) con las políticas sectoriales (*top down*); el reconocimiento de las singularidades de los territorios rurales supone basar las estrategias de desarrollo en el potencial local elaborándolas con la participación de actores locales; sin olvidar el papel muy relevante de la agricultura en el desarrollo de los territorios rurales, esta debe complementarse con otras actividades económicas, sociales, educativas, culturales.

Son muchos los proyectos que se llevaron a cabo en América Latina, Asia y Magreb, pero quizás merece la pena destacar, por pionera, una de ellas, que marcó

la senda de los que vendrían posteriormente. La Iniciativa por el Desarrollo Rural de Nicaragua fue una de las primeras intervenciones en este ámbito que marcó en buena medida otras desarrolladas posteriormente en otros países. El grupo Tepeyac, promotor de este proyecto estuvo liderado por la Universidad Centroamericana, el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural y la Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos de Nicaragua, entre otros. Tras un proceso de reflexión, concertación y planificación público privado, se consensuaron unas Bases para un Plan Nacional de Desarrollo Rural con las características mencionadas anteriormente. Se implementó un Plan de formación en desarrollo rural territorial dirigido a funcionarios, agentes de desarrollo y actores locales.

A esta primera iniciativa siguieron otras muchas actuaciones en otras partes del mundo con un esquema similar o que contemplaban elementos que de acuerdo con el contexto local iban incorporando de manera modular estos elementos. Sin ánimo de hacer una lista exhaustiva se destacan: el proyecto de desarrollo rural en Vietnam, en el que se trabajó con el Ministerio de Agricultura y siete universidades del país, especialmente con la Universidad de Thai Nguyen y con la Universidad Agraria de Hanoi; Experiencias piloto de Desarrollo Rural en Honduras y Venezuela; Políticas Innovadoras de Desarrollo Rural en América Latina (en Costa Rica, Ecuador y República Dominicana); programa de desarrollo socioeconómico local en Rivas, Nicaragua; Fortalecimiento de instituciones locales y grupos de desarrollo para el fomento socio-económico de la provincia de Manabí, Ecuador; fortalecimiento de las capacidades institucionales y de la población rural para el desarrollo territorial en Chittagong (Bangladesh); Programa de desarrollo rural en el distrito de Liquiça (Timor Leste); Concertación social y empoderamiento económico, con equidad de género, en territorios rurales de Stung teng y Ratanakiri (Camboya).

2.2.2. Integración regional

Aunque también se ha dado en otros ámbitos, lo realizado por la Fundación ETEA en el de la integración regional y su vínculo con el progreso de las sociedades implicadas muestra de forma paradigmática la visión integral de su rol en la cooperación universitaria al desarrollo.

Es necesario destacar que, pese a contar con experiencia en el análisis de otros procesos de integración, hay uno que ha concentrado la mayor parte de este trabajo, y en el que la Fundación ETEA se ha posicionado como un actor de referencia: el de Centroamérica y su institucionalidad, el Sistema de la Integración Centroamericana (SICA).

Los primeros pasos surgieron a partir de la tesis doctoral de Pedro Caldentey sobre “El desarrollo económico de Centroamérica en el marco de la integración regional” (1997), y las investigaciones y publicaciones realizadas en torno a ella⁴. A partir de estos trabajos, se reprodujo en este tema el carácter más diferenciador de la Fundación ETEA: conectar el trabajo estrictamente académico con la realidad de las políticas y las actuaciones en desarrollo, una conexión de doble sentido porque estas últimas alimentan y fortalecen a su vez la posterior investigación académica. De este modo, desde la perspectiva de la formación, y a partir de un encargo de la AECID, la Fundación ETEA organizó tres ediciones sucesivas del Curso de Formación Superior sobre Integración Regional a funcionarios de gobiernos e instituciones centroamericanas (2004-2005, 2006-2007 y 2008-2010). Fue el primer programa que abordó de forma integral y sistémica la comprensión y el funcionamiento de las políticas y la institucionalidad regionales: de él surgieron buena parte de quienes, a lo largo del tiempo, han ido teniendo responsabilidades significativas en las instituciones del SICA, en las instancias de sus gobiernos con competencias o intereses en lo regional, y en otros sectores públicos y privados relacionados con el proceso centroamericano. Más adelante, la Fundación ETEA (y la Universidad Loyola a través de ella) ha participado como socio académico en la Maestría en Integración Centroamericana y Desarrollo, ofrecida conjuntamente por las tres Universidades jesuitas de la región⁵, y posiblemente el postgrado más reconocido en este campo, con ya tres ediciones finalizadas y una cuarta en lanzamiento.

El otro componente de esta extensión de lo universitario a la práctica real ha sido la participación en la planificación, formulación y seguimiento de políticas ligadas a la integración centroamericana y a las de la cooperación internacional dirigida a fortalecer esa integración. Desde los primeros pasos en este campo, entre los que destaca la asesoría internacional al Programa de Apoyo a la Integración Regional en Centroamérica de la Unión Europea-PAIRCA (2005-2007), hasta trabajos más recientes⁶, los perfiles de su experiencia se pueden resumir en estos tres:

⁴ Otras tesis siguieron el camino abierto por esta primera, especialmente la de Francisco Santos sobre la participación de la sociedad civil en la integración centroamericana o la de Ángel Casas sobre la integración andina. Varios funcionarios del SICA y académicos centroamericanos realizan ahora sus tesis sobre la integración centroamericana en el programa de doctorado de la Universidad Loyola Andalucía.

⁵ Universidad Rafael Landívar de Guatemala, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador, y Universidad Centroamericana de Nicaragua.

⁶ Sirva de ejemplo el documento “Estrategias de Apoyo a la Integración Regional por parte de la Unión Europea y España al fortalecimiento del proceso de integración regional a través del SICA”, generado como insumo para la redefinición por parte del SICA de su relación con ambos socios internacionales.

- El acompañamiento a la Cooperación Española para la formulación y ejecución de sus políticas de cooperación regional en Centroamérica, incluso desde sus primeros avances, con el primer Programa de Cooperación Regional con Centroamérica (2005-2008) y parte de sus posteriores desarrollos sectoriales (turismo, café...). Muy destacable ha sido la colaboración con el principal instrumento de la AECID en estas políticas, el Fondo España-SICA.
- El asesoramiento a la Unión Europea en la definición de su relación con el SICA y con la región centroamericana, incluso desde sus primeros programas con este perfil de apoyo a la integración, con las asistencias técnicas a los sucesivos PAIRCA (antes citadas).
- La generación de insumos, así como de evaluaciones y documentos de seguimiento, para instituciones del SICA, incluida la propia Secretaría General. Aunque ha habido ejemplos más recientes, destacan entre todos dos hitos muy relacionados con el tradicional interés de ETEA en la agricultura y el desarrollo rural. Primero la enriquecedora experiencia (entre 2005 y 2007) de participar en la formulación de la Política Agraria Centroamericana, primer gran intento de definición de una política de perfil regional para un sector clave en el desarrollo de estos países. Y segundo el apoyo desde 2010 al diseño, implementación y evaluación de la ECADERT (Estrategia centroamericana de desarrollo territorial).

Muy ligado a este conjunto de acciones, desde la Fundación ETEA se participó (y se sigue participando) en actividades ligadas a la difusión y la profundización del conocimiento de la integración regional, muchas de ellas directamente organizadas por la Fundación. A través de talleres, seminarios, conferencias, cursos y otros formatos se quiso contribuir al fortalecimiento de este proceso, a través de la expansión de su comprensión, y de sus logros y potenciales beneficios.

Para cerrar este apartado, y como hemos comentado, el conocimiento obtenido gracias a este contacto con la realidad de la integración fortaleció las capacidades de investigación dentro de ETEA, plasmadas en varias tesis doctorales, gran número de artículos científicos y una amplia variedad de "working papers" y documentos similares que han permitido seguir consolidando la apuesta por este campo de la integración regional.

2.2.3. Promoción del desarrollo de micro y pequeñas empresas

Como ocurriera con las intervenciones en materia de desarrollo rural, la experiencia en promoción del desarrollo de micro y pequeñas empresas tiene sus antecedentes

en la propia experiencia de la antigua ETEA. En las últimas décadas del siglo XX, las explotaciones agrarias de una Andalucía empobrecida se gestionaban a la antigua usanza, con escasa perspectiva empresarial y más desde un enfoque de campesinado con muy baja formación de cualquier tipo, mucho menos en el área de gestión. Desde su nacimiento ETEA trabajó por cambiar esa percepción, tratando de incorporar los principios de gestión empresarial a esos negocios agrícolas. Se creó así en ETEA en esas décadas el primer centro de gestión para empresas agrarias, con la finalidad de formar a los agricultores en temas como contabilidad general, costes o economía de empresa.

Esta experiencia se trasladó a Centroamérica, donde la situación de los pequeños productores no era mejor, como cabía esperar. Además, la realidad económica de los países latinoamericanos, inmersos en profundas crisis económicas y sociales crónicas durante todo el siglo XX, había dado lugar a que un sinnúmero de personas se desplazara del campo a las ciudades, provocando así un éxodo rural y el asentamiento informal en urbes cada vez más pobladas. Esta situación precaria trató de paliarse en muchos casos a través de la puesta en marcha de pequeños negocios informales, donde la mano de obra evidentemente también era informal, para tratar de sobrevivir y sobrellevar la pobreza. Se crea así un sector empresarial empobrecido, basado en micro y pequeños negocios que llevan a cabo una diversidad de actividades de artesanía, restauración, comercialización, solo las menos de ellas de incipiente carácter de transformación o semiindustrial, que en la región centroamericana suponía más del 90% de las empresas en funcionamiento.

Como cabía esperar, las capacidades de gestión de estos nuevos empresarios eran casi inexistentes, por lo que se trató de contribuir a su formación y especialización desde centros de gestión empresarial, creados al abrigo de las universidades centroamericanas jesuitas. Esta formación de carácter formal contribuía además a que los participantes en estos procesos obtuvieran diplomas o certificaciones de formación expedidas desde las propias universidades, lo que suponía, no solo una mejora notable de sus capacidades y habilidades, sino además nuevas posibilidades de competir en el futuro por ocupar ciertos puestos de trabajo con una formación acreditada.

Nacieron así los dos centros de gestión empresarial de la UCA de Nicaragua, en Managua y en Rivas, este último especializado en la atención a pequeños negocios del sector turístico; el centro de gestión empresarial de La Antigua, en Guatemala, en colaboración con la Universidad Rafael Landívar; y el centro de gestión de la UCA de El Salvador. Desde estos centros se atendía de muy diversas formas a los micro y pequeños empresarios de los territorios en los que se trabajaba, brin-

dándoles formación y acompañamiento en temáticas de gestión diversa, desde contabilidad hasta marketing, pasando por habilidades financieras y de gestión de crédito, cálculo de costes o comercialización e incluso gestión de exportaciones a otros países de la región. Se promovieron así mismo iniciativas microfinancieras, como el programa de microleasing para productores agrícolas, en conjunto con el Fondo de Desarrollo Local (FDL) de Nicaragua o la creación de secciones de crédito en varias cooperativas de producción agraria, en Nicaragua (Chontales) y Honduras; y se acompañó en la creación de la microfinanciera Enlace, en El Salvador. Se trabajó junto a las administraciones nacionales en la definición de los sistemas nacionales de garantías y financiamiento en El Salvador y Honduras. También se llevaron a cabo estudios sobre la calidad del empleo en Centroamérica, en colaboración con Cenpromype; sobre la creación de un instrumento de financiación del comercio exterior para PYME centroamericanas, en colaboración con el Banco Centroamericano de Integración económica; y sobre la puesta en marcha de un observatorio del empleo en la región Occidente de Honduras, en colaboración con la Agencia de Desarrollo Local de Santa Rosa de Copán.

Esta experiencia evolucionó más tarde hacia el acompañamiento para la creación y/o consolidación de unidades de desarrollo económico local de los territorios en los que se trabajaba, naciendo así nuevas colaboraciones con alcaldías y mancomunidades de municipios en Nicaragua (Rivas o Jinotega, por citar algunos), en Honduras (Santa Rosa de Copán) y en Guatemala (mancomunidad de municipios del Lago Atitlán).

Este modelo de trabajo se trasladó también a algunas experiencias en el Sudeste Asiático, en concreto a Camboya, donde se trabajó en la provincia de Rattanakiri en formación ocupacional e inserción sociolaboral de jóvenes indígenas, y al norte de Marruecos, donde se trabajó junto a la municipalidad de Chaouen para la formulación de una estrategia de desarrollo turístico y en la creación de instrumentos de fomento para las pequeñas empresas de este sector.

2.2.4. Políticas de cooperación y planificación del desarrollo

En apartados anteriores se mencionó que, pese a la consolidación de las fórmulas de financiación a través de convocatorias de subvenciones en concurrencia competitiva, la Fundación ETEA siempre encontró la forma para seguir apoyando a la cooperación española, no solo la pública, sino también la privada en la formulación y evaluación de sus políticas de desarrollo y cooperación. Bien a través de asistencias técnicas, bien a través de convocatorias especiales como la abierta

y permanente de la AECI, se llevaron a cabo estudios para la identificación y diseño de acciones que fueron el germen de importantes programas de la cooperación oficial en muchos países. Así mismo, se llevaron a cabo programas de asesoramiento a instituciones públicas en los años en que se empieza a desarrollar en España la cooperación descentralizada. El programa pionero de cooperación al desarrollo descentralizada del Ayuntamiento de Córdoba encontró un fuerte respaldo y asesoría en la Fundación, así mismo se promovieron evaluaciones de programas de organismos gubernamentales, no gubernamentales y multilaterales. Y se contribuyó a la formación de personas en el ámbito de las políticas de desarrollo de los países, incluido el sector de la cooperación.

Se podría decir que la clave en todos estos procesos fue el acompañamiento de las instituciones en sus propios procesos de reflexión e identificación, más allá de un enfoque de consultoría en el que tantas veces prevalecía la eficiencia en el uso de los recursos (por ejemplo, el tiempo) sobre otros factores. El carácter universitario de la cooperación de la Fundación ETEA llevó a esta a vincularse a los procesos con carácter estable y de permanencia, más allá de la lógica economicista. El otro factor de éxito en estos procesos de acompañamiento fue el profundo conocimiento del terreno, y por ende de las necesidades, las políticas, las formas de relación con socios institucionales o futuros destinatarios de la ayuda, con el que contaba (y cuenta) el personal de la Fundación. La presencia permanente en terreno ha sido y es un distintivo de la forma de cooperar de la Fundación ETEA.

Fruto de estas colaboraciones, se llevaron a cabo trabajos de acompañamiento y asistencia técnica para formular importantes programas y estrategias de la cooperación española. Por citar algunos y sin tratar de ser exhaustivos, se enuncian a continuación algunos: formulación de la Estrategia Sectorial para el diseño de la Política de Cooperación al desarrollo en el ámbito de la Educación al Desarrollo de la Cooperación Española; Programa de Regionalización del Plan de apoyo a los productores de café en Centroamérica de la AECI; Programa Regional de Financiamiento para el Comercio Exterior del BCIE; formulación de la Política Agraria Centroamericana 2005/2007 junto al Consejo Agropecuario Centroamericano (CAC); apoyo a la estrategia de colaboración, complementariedad y calidad de la cooperación española en Bolivia; Plan de formación de formuladores y ejecutores de políticas turísticas en Centroamérica; creación de la Cátedra de estudios internacionales sobre globalización, innovación y desarrollo en homenaje al Dr. Alejandro Durán Cárdenas, en Cuba; diagnóstico socioeconómico y censo de grupos poblacionales laboralmente dependientes del basurero de La Chureca en Nicaragua, para la AECI e identificación del Programa de apoyo a ganaderos de la región de Chontales, en Nicaragua, ambos para la AECI. Por último, también

en el ámbito privado se acompañó a entidades como la Fundación La Caixa en la formulación de programa de cooperación internacional o en su programa de formación de voluntariado corporativo.

Estos programas de asesoramiento y acompañamiento se realizaron también para fortalecer a otras ONGD. Así desde su creación se ha colaborado con Entreculturas, con la investigación de la AOD en Educación, con INTERMON-OXFAM en la publicación la realidad de la Ayuda, con INTERED en sus programas de voluntariado internacional, Fair Trade y COPADE...son algunas de las ONGD con las que desde el terreno o en Educación para el Desarrollo se ha trabajado en red.

En materia de evaluación de políticas y programas de desarrollo la experiencia también es abultada en esos años. Desde los inicios de la política de cooperación descentralizada se acompañó a los ayuntamientos de Córdoba y Málaga en la evaluación de los proyectos financiados a organizaciones no gubernamentales en sus convocatorias de subvenciones. En el caso del Ayuntamiento de Córdoba se diseñó la política de Cooperación y se formó al personal del Ayuntamiento contribuyendo así a fortalecer no solo su función de evaluación, sino también la calidad de las intervenciones que se financiaban. Se evaluaron y sistematizaron intervenciones como el Programa de Becas Mutis, de la SEGIB, o las Buenas Prácticas para promover la seguridad alimentaria y nutricional generadas por los Programas Especiales de Seguridad Alimentaria (PESA) de la FAO.

Para finalizar, no se puede dejar de mencionar que se continuó con el compromiso de la formación formal a través de procesos estables, como el Máster en Cooperación Internacional y Gestión de ONGD, que pasó a gestionarse desde la Fundación; o el Experto Universitario en Cooperación Internacional y Desarrollo Territorial, en colaboración con el FAMSI y la UNIA.

3. De la crisis de la cooperación a la Cooperación Universitaria al Desarrollo 3.0: la Fundación ETEA en el periodo 2013-2023

La Universidad Loyola Andalucía fue reconocida por la Junta de Andalucía en diciembre de 2011 y comenzó sus actividades en el curso 2013-2014. Lo hizo dando continuidad a ETEA, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, que fue la base sobre la que se construyó esta primera universidad privada de

Andalucía⁷. La Fundación ETEA, cuya existencia no se entiende sin ETEA, encontró en la nueva Universidad un espacio distinto para su ulterior desarrollo, nuevas oportunidades, pero también nuevas exigencias, que van a marcar la nueva etapa que se inicia en 2013.

También las circunstancias externas que rodean a la cooperación van a experimentar un cambio considerable en el marco de la crisis económica de 2008-2009 y de la pandemia de 2020.

Estas nuevas coordenadas en las que se reubica la Fundación ETEA serán analizadas a continuación, antes de entrar en una descripción más pormenorizada de las orientaciones y actividades que se han desarrollado en esta última década.

3.1. Una reestructuración marcada por un nuevo contexto: la crisis de la cooperación española

La gran recesión que siguió a la crisis financiera de 2008-2009 tuvo como una de sus consecuencias el recorte drástico de fondos de la cooperación oficial española. Éstos quedaron reducidos en un 75%, muy por encima de la media de los recortes aplicados a las políticas públicas españolas. Puede hablarse, en consecuencia, de una crisis generalizada de toda la cooperación española. Y la Fundación ETEA no salió indemne: se encontró con una reducción significativa del volumen de actividad, lo que la obligó a un programa de ajuste.

Para afrontar esta nueva situación fue providencial la ayuda de la Universidad Loyola, gracias a la cual se evitó lo que en circunstancias normales habría dificultado su continuidad institucional.

⁷ La constitución de la Fundación Universidad Loyola Andalucía se hizo por escritura pública el 7 de junio de 2010. Un mes después esta Fundación presentó el proyecto de la nueva universidad a la Junta de Andalucía, que fue reconocida el 16 de diciembre de 2011 (Ley 12/2011, de Modificación de la Ley Andaluza de Universidades, BOJA de 27 diciembre 2011). Un año y medio después, en julio de 2013, se autorizó su funcionamiento (Decreto 82/2013, de 16 de julio, por el que se autoriza la puesta en funcionamiento de la Universidad Loyola Andalucía, se aprueban sus normas de organización y funcionamiento, se autoriza la implantación y puesta en funcionamiento de enseñanzas universitarias y de los centros que se encargarán de la gestión administrativa y organización. De este modo la Fundación ETEA podrá continuar desarrollando sus actividades de cooperación al desarrollo con el enfoque marcadamente universitario que las caracteriza, al tiempo que sus actividades se enriquecerán con las nuevas disciplinas y ámbitos del saber (Economía, Derecho, Ciencia Política, Comunicación, Educación, Trabajo Social e Ingeniería) que formarán parte del amplio programa formativo e investigador de la Universidad Loyola Andalucía. 18 julio 2013)

Las decisiones adoptadas (refinanciación de la Fundación, asunción de parte de los costes de personal y apoyo para garantizar liquidez) permitieron salvar estos años y recuperar su capacidad como instrumento de cooperación al desarrollo. El hecho de que el ajuste de la Fundación a la crisis se realizara ya en el marco de la nueva Universidad Loyola Andalucía hizo más complejo el proceso, pero también le abrió nuevos horizontes.

Una vez superada la crisis económica, con la caída espectacular de los fondos para cooperación, y la posterior pandemia del covid-19, el horizonte no deja de ser incierto. No es previsible una recuperación significativa del sector. No al menos en la cooperación española, que está inmersa en reformas legales e institucionales y que competirá por recursos escasos en un entorno de desinterés general de las fuerzas políticas por la cooperación. Parece que se instala pues un entorno marcado por la incertidumbre.

3.2. La Fundación ETEA como Instituto de Desarrollo de la Universidad Loyola Andalucía

Desde sus inicios, incluso ya antes del comienzo de las actividades en 2013, la Universidad Loyola hizo una clara apuesta por la Fundación ETEA: había que aprovechar su existencia y la tradición de la Fundación para la consolidación de la institución naciente. Esto, que ha sido una oportunidad para la Fundación, ha supuesto también nuevas exigencias de transformación: se imponía atender de un modo nuevo a la investigación, uno de los rasgos que la Universidad Loyola Andalucía había querido promover como característica desde su creación. La Universidad fijó así tres líneas prioritarias para la investigación: el desarrollo, la sostenibilidad y las políticas sociales. Estas tres líneas sintonizaban muy estrechamente con lo que venía haciendo la Fundación desde sus orígenes.

Una iniciativa que se enmarca en este proceso de transformación de la Fundación fue la actualización de sus estatutos, con el fin de incorporar en ellos la relación entre las dos instituciones. En la introducción de los nuevos estatutos se reconocía lo que la Fundación podía esperar de este nuevo marco universitario:

De este modo la Fundación ETEA podrá continuar desarrollando sus actividades de cooperación al desarrollo con el enfoque marcadamente universitario que las caracteriza, al tiempo que sus actividades se enriquecerán con las nuevas disciplinas y ámbitos del saber (Economía, Derecho, Ciencia Política, Comunicación, Educación, Trabajo Social e Ingeniería) que formarán parte del amplio programa formativo e investigador de la Universidad Loyola Andalucía.

Se aprovechó también para reformular y actualizar la lista de actividades de la Fundación:

- a. Realizar actividades de cooperación universitaria al desarrollo en países empobrecidos.
- b. Promover actividades de cooperación al desarrollo en los países empobrecidos, basadas fundamentalmente en la formación de capital humano.
- c. Apoyar los proyectos e iniciativas promotoras del desarrollo humano y social en cualquier parte del mundo, desde la perspectiva del desarrollo y la cooperación.
- d. Realizar investigaciones, estudios y prácticas orientadas a enfrentar las causas de la pobreza y a mejorar el medio ambiente y promoverlas en el ámbito de las instituciones universitarias con las que desarrolla su acción.
- e. Promover acciones de incidencia para que los resultados de las actividades de la Universidad y la Fundación contribuyan a la transformación de las estructuras, las leyes, las políticas y las instituciones que tienen más impacto sobre los más pobres y los más marginados.
- f. Apoyar crítica y constructivamente a las instituciones públicas y privadas para promover relaciones más justas e incluyentes.
- g. Participar en redes institucionales de desarrollo y cooperación tanto en el ámbito universitario como en el de las instituciones y organizaciones públicas y privadas relevantes para el desarrollo y la cooperación.
- h. Realizar actividades de transferencia de conocimientos, consultoría y asistencia técnica en el marco del desarrollo y la cooperación.
- i. Desarrollar actividades de educación para el desarrollo en el marco de la Universidad Loyola Andalucía y colaborar en las actividades que otras instituciones universitarias, especialmente las de la Compañía de Jesús, vienen realizando en España para la cooperación al desarrollo.

Unos años después de este cambio estatutario se vio conveniente concretar más las relaciones entre la Fundación y la Universidad plasmándolas en un convenio marco de colaboración. Este convenio entre la Universidad Loyola Andalucía y la Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación fue firmado el 28 de abril de 2017 por el Rector de la Universidad y el Director Ejecutivo de la Fundación. Según él, la Fundación “desempeñará la función de centro especializado en desarrollo de la Universidad (...) y tendrá el carácter de Instituto de la Universidad (...) con especial atención a la investigación, siempre en el marco de sus actividades

fundacionales". Desde ese momento la Fundación comenzó a presentarse como "Fundación ETEA. Instituto de Desarrollo de la Universidad Loyola Andalucía".

Todavía en este nivel institucional merece la pena recordar la creación de la Comisión de Desarrollo por acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de 8 de mayo de 2015⁸. Esta Comisión asume como propio el propósito de la Universidad Loyola en el campo del desarrollo impulsando, en colaboración con la estructura organizativa de la Universidad, actividades en las áreas de investigación, docencia y transferencia, así como en las de cooperación universitaria, sensibilización y voluntariado.

Una de las tareas que llevó a cabo esta nueva Comisión, que pretendía favorecer orientaciones comunes en todas las actividades relacionadas con el desarrollo que se iban abriendo paso en la Universidad, fue la elaboración de una Declaración institucional sobre el Desarrollo.

Esta declaración fue aprobada por el Patronato de la Universidad el 4 de julio de 2019⁹. En ella se concibe el desarrollo como un proceso social y multidimensional. Siguiendo el enfoque de Pablo VI, para quien el desarrollo implica "el paso para todos y cada uno de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas", concibe que el auténtico desarrollo ha de ser humano e integral, inclusivo y solidario, sostenible.

Sobre esta nueva estructura institucional, la Fundación adquiere una clara prioridad por la investigación, de acuerdo con el compromiso de la Universidad de hacer de ésta el eje principal de su actividad. Esto la obligará a articularse con los grupos de investigación y con los departamentos de la Universidad, con el fin de poner la investigación al servicio del desarrollo y de participar conjuntamente en las distintas convocatorias de proyectos (I+D, H2020 y otras convocatorias nacionales e internacionales). Aprovechará así su profunda experiencia en intervenciones y políticas de desarrollo y cooperación internacional para promover actuaciones que aseguren la transferencia de conocimientos en beneficio del desarrollo inclusivo y sostenible.

Esta priorización de la investigación no fue óbice, no obstante, para que la Fundación ETEA y la Universidad reconocieran igualmente el extraordinario valor que

⁸ BOULA n. 3 (14 marzo 2016).

⁹ BOULA n. 8 (21 enero 2021) 1, donde se reproduce el texto.

había tenido para su identidad y su trabajo la presencia estable en terreno desde 1988 y el trabajo continuado con instituciones de la Compañía de Jesús y muchos otros socios locales. Se quiso, por tanto, mantener esa presencia, particularmente y a medio plazo en Centroamérica, aunque procurando limitar la dependencia de las convocatorias de la cooperación oficial española y andaluza y abrirse a las oportunidades y enfoques de otras convocatorias (privadas, de la UE, de organismos internacionales) más sensibles a la investigación y a la innovación.

Estas dos dimensiones, la investigación y la presencia en terreno, se complementan entre sí: la investigación enriquece las otras actividades, mientras que el contacto con el terreno ayuda a clarificar opciones de investigación que den respuestas más afinadas y pertinentes a los problemas del desarrollo, incorporando en ellas la visión de los socios del Sur, verdaderos protagonistas de estos procesos. Por otra parte, la presencia en el terreno supone un contacto con la realidad que enriquece a los investigadores de la Universidad y al conjunto de la comunidad universitaria.

3.3. Una estrategia para la transformación y actualización: el papel de la Fundación en la investigación de la Universidad

No le bastó a la Fundación con hacer suya la apuesta de la Universidad por la investigación. Quedaba por clarificar qué papel podía asumir en esta área. En esta búsqueda de reequilibrio de sus actividades tradicionales, la Fundación quiso apoyarse desde el primer momento en la misión de la Universidad en cuanto institución de la Compañía de Jesús, en su declaración institucional y en las prioridades establecidas para la investigación. Para esta transición tres criterios se fijaron como orientativos:

- a. Que la Fundación fuese instrumento de investigación que potenciara la voz de la Universidad Loyola en el área del desarrollo, tanto en la red de universidades de la Compañía de Jesús como en el marco general de las universidades con especialización en este tema.
- b. Que la Fundación canalizara el conocimiento generado en la Universidad hacia la transformación de la sociedad mediante iniciativas de transferencia de conocimiento o asistencia técnica.
- c. Que la Fundación no perdiera contacto con el terreno, para ser un canal de alineamiento con las necesidades de las comunidades y países en desarrollo y siguiera explorando la validez de sus propuestas en intervenciones en conjunto con instituciones *amigas* en Europa y en América Latina.

Para todo esto era preciso contar con los grupos de investigación de la Universidad, los cuales estaban en condiciones de participar en las convocatorias de investigación en España y la Unión Europea. La Fundación debía así promover con los investigadores de la Universidad la participación en ellas a través de consorcios, reforzando así la capacidad de concursar y competir e incorporando su *expertise* en líneas prioritarias de investigación para la Universidad. Tampoco podía descuidar su red de colaboración permanente con institutos similares y adoptar algunas de las prácticas empleadas por estos.

La financiación de la transferencia de conocimientos y de las asistencias técnicas proviene generalmente de agencias internacionales de cooperación, organismos internacionales y multilaterales financieros y no financieros, fundaciones o instituciones filantrópicas de carácter privado y los gobiernos de los países en desarrollo. La Fundación, que no era ajena a esos ámbitos, buscó cómo aprovechar sus relaciones con todos ellos para promover nuevas iniciativas de transferencia de conocimientos. Más difícil resultó encontrar estos recursos en las agencias españolas de cooperación, cuya disponibilidad de fondos continuó su tendencia menguante.

El peso creciente de la investigación y de la transferencia de conocimientos en la Fundación no le hizo olvidar la participación en las convocatorias para proyectos clásicos de cooperación dirigidas a ONGD o universidades en España. La necesidad de mantener la presencia en terreno justificaba mantener este frente abierto; y es que esta presencia, ha permitido reforzar la estructura de la Fundación en otros países y desarrollar nuevas actividades a medio plazo con socios tradicionales y nuevos en el terreno.

En toda esta reconfiguración de las estrategias de la Fundación era indispensable, como ya se ha indicado, contar con el personal docente y de investigación de la Universidad. Los caminos de colaboración se fueron abriendo, lo que permitió acercarse a los diferentes departamentos y líneas de investigación en funcionamiento. En ello resultó de gran ayuda la colaboración de la Comisión de Desarrollo de la Universidad, en un intento de impulsar y hacer permear la idea del desarrollo como línea de investigación estratégica de la Universidad Loyola.

También en la forma de articular las relaciones de la Fundación y la Comisión de Desarrollo con los departamentos y grupos de investigación se ha ido produciendo un avance. En una primera etapa, era la Fundación la que tomaba la iniciativa, acercando al personal investigador a las convocatorias tradicionales. Gracias a la experiencia acumulada fue posible generar un número considerable de proyectos que sirvieron de cauce para que el personal investigador de muy distintas áreas de

conocimiento hiciera suyo de un modo universitario el trabajo en favor del desarrollo en países empobrecidos. Porque no fue solo un crecimiento cuantitativo en número de intervenciones, sino también un proceso cualitativo, en el que la preocupación por el desarrollo fue permeando, con ritmos distintos, en distintos colectivos que se iban conformando en una Universidad naciente. Era una buena oportunidad para que la Universidad Loyola, en aquella etapa inicial de crecimiento bastante acelerado, fuera configurándose según un modelo acorde con lo que la Compañía de Jesús esperaba de ella.

Esta lógica de actuación fue evolucionando progresivamente. En el año 2020 la Fundación ETEA elaboró un nuevo Plan de Adaptación del Instituto de Desarrollo, en el que se planteaba una nueva lógica de trabajo: darle una mayor iniciativa a los grupos de investigación en la propuesta de proyectos, manteniendo la Fundación su función de acompañamiento y asesoramiento en la formulación y ejecución de las intervenciones de cooperación, investigación y transferencia, desde su mirada de agente experto en el ámbito del desarrollo, así como aportando la visión de los territorios donde se trabaja, puesto que en ellos se mantiene la presencia física y la relación estratégica con los socios locales.

Esta presencia del desarrollo en la Universidad Loyola ha ido consolidándose además en otras áreas. Citaremos de momento, aparte de las iniciativas que lleva adelante la Comisión de Desarrollo, el Programa de Doctorado en Desarrollo Inclusivo y Sostenible, la Revista de Fomento Social, la Comisión para la implantación de la Agenda 2030 y otras estructuras de investigación de la Universidad como el Instituto de Políticas para la Transformación Social, el Loyola Behavioral LAB o el grupo de investigación sobre Migraciones.

3.4. *Hacia una definición de temas de prioridad estratégica*

Con el paso del tiempo se van sucediendo sustanciales modificaciones en el contexto en que se desarrolla la actividad de la Universidad Loyola y de la Fundación ETEA. Esto está obligando a la Fundación a replantear sus líneas de prioridad estratégica.

En dicha tarea han marcado pautas inspiradoras las *Preferencias Apostólicas Universales de la Compañía de Jesús 2019-2029*. Sabido es que la Compañía de Jesús estableció cuatro preferencias para el decenio considerado. De las cuatro preferencias, dos de ellas ofrecen un marco de referencia en profunda sintonía con el trabajo en favor del desarrollo. Están formuladas así:

- Caminar junto a los pobres, los descartados del mundo, los vulnerados en su dignidad, en una misión de reconciliación y justicia.
- Colaborar en el cuidado de la Casa Común¹⁰.

Las prioridades estratégicas de la Universidad Loyola han servido también de inspiración al trabajo en favor del desarrollo y, por consiguiente, tanto a la Fundación ETEA como a la Comisión de Desarrollo. Esto puede constatarse examinando los dos planes estratégicos que ha tenido la Universidad en su todavía corta existencia.

Concretamente el *Plan estratégico 2013-2019*, que estaba estructurado en ocho líneas estratégicas, formulaba así la quinta de ellas:

5ª. De servicio a la justicia. Ser y ser reconocida como instrumento de transformación de la sociedad teniendo siempre presente en esta tarea el servicio a los más desfavorecidos –ceranos o lejanos–, excluidos y vulnerables, y valiéndose para ello del pensamiento crítico, la docencia y la investigación, el voluntariado y la cooperación efectiva.

Este Plan fue sustituido por el *Plan estratégico 2021-2025*. Retenemos de él dos de sus orientaciones estratégicas:

10ª.- Universidad solidaria – Loyola se compromete a caminar con los vulnerables, a estudiar, analizar y reflexionar para comprender en profundidad los procesos económicos, políticos y sociales que generan la injusticia y a contribuir a la generación de modelos alternativos. [...]

11ª.- Universidad sostenible – Loyola se compromete, en la medida de sus posibilidades, a investigar, analizar y construir modelos alternativos de vida basados en el respeto a la creación, y en formar a sus estudiantes y a su comunidad universitaria en este modelo. Asimismo, impulsará la investigación y el análisis en los problemas medioambientales ya causados para buscar soluciones acertadas que sean capaces de sanar las heridas ya infringidas al equilibrio ecológico.

Siguiendo estas orientaciones, la Comisión de Desarrollo ha venido impulsando un proceso de definición de áreas de prioridad institucional en el desarrollo. Después de una reflexión compartida por muchas personas que trabajan dentro de la Universidad en este campo, la Comisión ha propuesto estas cinco áreas prioritarias:

¹⁰ He aquí la formulación completa de las cuatro Preferencias: 1ª) Mostrar el camino hacia Dios mediante los Ejercicios Espirituales y el discernimiento; 2ª) Caminar junto a los pobres, los descartados del mundo, los vulnerados en su dignidad en una misión de reconciliación y justicia; 3ª) Acompañar a los jóvenes en la creación de un futuro esperanzador; 4ª) Colaborar en el cuidado de la Casa Común. Fueron promulgadas por el Padre General de la Compañía de Jesús, Arturo Sosa, en carta de 19 de febrero de 2019.

- Desigualdad y pobreza.
- Cambio climático y transición verde: el cuidado de la casa común.
- Gobernanza y promoción de la paz.
- Ciudadanía mundial.
- Eficacia de las políticas de desarrollo y cooperación.

A partir de esta selección de áreas de trabajo prioritarias, la Fundación ETEA seleccionó aquellas a las que desde su experiencia podía contribuir con un mayor impacto y eficacia, modificando levemente en algún caso sus títulos para adaptarlos mejor a la actividad de desarrollo y cooperación de la institución: Inclusión; Desarrollo sostenible, territorios y transición verde; Diseño y evaluación de las políticas de desarrollo y cooperación; por último, para mantener la larga tradición del trabajo en apoyo a las políticas específicas de desarrollo de la región centroamericana, que han caracterizado durante años la labor de la Fundación, se definió una cuarta línea específica para este territorio: Centroamérica en el siglo XXI. A continuación, se describe brevemente el contenido de estas líneas, así como el tipo de intervenciones que ha venido abordando la Fundación ya en esta última etapa.

3.4.1. Inclusión

La inclusión social es un proceso dirigido a asegurar a personas en riesgo de pobreza y exclusión social oportunidades y recursos para participar plenamente en la sociedad. La inclusión social se investiga y se trabaja desde diferentes perspectivas y disciplinas. La Fundación ETEA, por su parte, ha puesto el acento en la eliminación de las estructuras de exclusión social; y se ha centrado en las discriminaciones económicas, de género, diversidad sexual, niñez, población rural y minorías étnicas.

En ese marco su trabajo se ha concentrado en cuatro áreas de trabajo e investigación: prevención social de la violencia, educación equitativa, igualdad de género y empoderamiento de mujeres y niñas, inclusión económica. En realidad, son cuatro áreas de trabajo muy relacionadas entre sí de modo que las acciones que pasamos a describir afectan muchas veces a más de un área.

Las difíciles condiciones socioeconómicas, unidas a la situación de violencia estructural de algunos países en que se trabaja, hacen que la población local presente cuadros de depresión y fatalismo desde temprana edad; todo ello explica la

aparición de conductas de riesgo dando lugar así a un ciclo vicioso de pobreza y violencia. Por ello se han promovido, en el marco del área de Prevención Social de la Violencia, proyectos dirigidos a dar respuesta a estas situaciones.

Destacan en esta área las iniciativas puestas en marcha en Nicaragua y Guatemala para la mejora de las habilidades de inteligencia emocional en centros escolares de Fe y Alegría. El trabajo se ha orientado a ayudar a niños, niñas y adolescentes para que reconozcan las emociones en sí mismos y en las demás personas y las sepan gestionar. Se les dota así de herramientas para superar el fatalismo y tomar mejores decisiones vitales. En esta misma área, se ha desarrollado un estudio para conocer las conductas de riesgo en preadolescentes y adolescentes de centros escolares de Fe y Alegría en Honduras con el objetivo de diseñar planes de acción para la prevención de dichas conductas. Finalmente, se han promovido oportunidades formativas y laborales para grupos en riesgo de exclusión social no solo por su situación económica, sino también por su orientación sexual o exposición a violencia social y de género.

Una segunda área de trabajo se ha centrado en el fomento de una educación equitativa. Si está comprobado que la escuela es un lugar donde se reproducen las desigualdades sociales, la pandemia del covid-19 ha puesto aún más de manifiesto cómo las condiciones socioeconómicas de los hogares tienen un efecto directo en el aprendizaje de niños y niñas. En esta línea se han promovido proyectos dirigidos a mejorar las habilidades cognitivas de estudiantes de centros escolares de Fe y Alegría en Guatemala. Al mismo tiempo, se ha diseñado un plan de formación de formadores para conocer nuevas metodologías de enseñanza basadas en el aprendizaje activo. Asimismo, se han puesto en marcha huertos escolares con el doble objetivo de mejorar la diversidad dietética del estudiantado y usarlos como herramienta pedagógica.

Por otro lado, se han promovido modelos de organización de la comunidad escolar dirigidos a disminuir los conflictos, generar un mejor ambiente escolar y favorecer la equidad de género en el aula. Por ejemplo, en centros escolares de Fe y Alegría Nicaragua se ha trabajado con el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos. Asimismo, se ha desarrollado un proyecto en centros escolares de Fe y Alegría en El Salvador para mejorar la capacidad de análisis de la integración y las habilidades cognitivas para fomentar una educación más inclusiva.

La tercera área de trabajo para la inclusión social se dirige a promover la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas. El primer proyecto en esta línea se desarrolló a partir de 2014, para dar asistencia a Casa Hogar, una casa

refugio para víctimas de violencias de género y sus hijos e hijas en el occidente de Honduras. Posteriormente esta iniciativa se ha ampliado con tareas de prevención de todas las formas de violencia de género y de fortalecimiento de las instituciones locales para la detección de casos y atención a las víctimas. En este ámbito destaca el proceso formativo para las instituciones públicas y privadas del occidente de Honduras en temas de violencia contra la mujer, diversidad sexual y violencia, trata y explotación sexual comercial.

Ahora bien, no se puede promover una vida libre de violencias sin garantizar la inclusión económica de las mujeres. Con este fin se han diseñado programas específicos de formación empresarial, formación en producción (especialmente agrícola en el ámbito de café y cacao, que son los principales productos en Centroamérica) y acceso a financiación. En esta misma línea se sitúa el acompañamiento y acciones de incidencia realizadas para que las mujeres puedan participar en espacios de decisión tanto en organizaciones y cooperativas de las que son socias como en instituciones públicas. Otro fenómeno al que se ha prestado atención es el de las migraciones y sus consecuencias en el tejido local, su relación con la violencia de género como factor impulsor de la migración entre mujeres indígenas, así como las consecuencias de todo ello para el cuidado de niños con padres emigrados.

Finalmente, en la cuarta área, la de inclusión económica, se han impulsado acciones dirigidas a fomentar la responsabilidad social empresarial y el empleo digno. Después de la pandemia del covid-19, se ha promovido especialmente el desarrollo de estrategias sociales y económicas (auto)sostenibles para recuperar el tejido social y productivo local.

3.4.2. Desarrollo sostenible, territorios y transición verde

Es suficientemente conocido el hecho de que los mayores índices de pobreza y de vulnerabilidad se presentan en los entornos rurales en todo el mundo. La pobreza rural tiene unas características cuantitativas y cualitativas que la diferencian de la pobreza urbana, aunque compartan algunas causas estructurales, como la desigualdad en la distribución de la renta, la ineficacia de los gobiernos centrales, regionales y locales, etc. La pobreza rural es cuantitativamente mayor, según muestran los índices de pobreza de la mayoría de los países, incluso los desarrollados, pero también es cualitativamente más grave, porque presenta dimensiones menos habituales en entornos urbanos, como son el acceso a servicios básicos o a un mercado de trabajo dinámico y bien remunerado. Además, la emigración a la ciudad en búsqueda de nuevas oportunidades genera procesos de despoblación

rural que afectan al conjunto de los países, incluidos los desarrollados, que además son recipientes de inmigrantes que provienen, en gran medida, de zonas rurales de países en desarrollo.

Por tanto, el desarrollo de las zonas rurales es un tema de innegable interés y actualidad tanto como objeto de políticas públicas y de actuaciones de otros agentes (ONGD, agencias multilaterales, etc.), sino también como objeto de investigación académica.

En el apartado 2.2.1 se ha descrito someramente una metodología de abordaje del desarrollo de los territorios rurales de la Fundación ETEA, basada en la experiencia europea de desarrollo rural (programa LEADER), enfoque denominado de manera genérica por muchos como Desarrollo Rural Territorial. No obstante, este no es el enfoque predominante en la práctica, ya que la complejidad institucional que lleva aparejada requiere una clara apuesta política por parte de los estados que, en la mayoría de los casos, no están dispuestos a hacer. En la literatura científica especializada, existe un importante vacío con respecto a la reflexión teórica y la documentación de la práctica fuera del entorno europeo, y concretamente en América Latina, relativo al desarrollo rural territorial (DRT). Si bien existen centros de investigación que han estudiado profusamente (y aplicado en algunos casos) el DRT, como el IICA, Nitalpan o RIMISP, y han generado algunas publicaciones, estas no suelen hacerse en revistas científicas de impacto.

Siguiendo la trayectoria investigadora de La Universidad Loyola y del Instituto de Desarrollo este ha participado activamente en la formulación e implementación de la ECADERT, y en otros contextos, replicando el enfoque del DRT en Georgia y Macedonia.

Como Instituto de Desarrollo, la Fundación ETEA ha extendido su actividad de investigación al servicio del desarrollo a ámbitos como la inserción de pequeños productores en cadenas de valor o la incorporación de las mujeres a la actividad productiva: El apoyo a la cadena de valor del café o de cacao en Centroamérica bajo enfoques agroforestales, el fortalecimiento de la eficiencia de su actividad agraria, consolidar una visión estratégica que le permita acceder en condiciones justas a mercados internacionales o la incorporación de la tecnología y conocimientos para afrontar los desafíos del cambio climático.

De manera más concreta, el trabajo del Instituto de Desarrollo y los grupos de investigación de la Universidad en esta temática se concentran su investigación:

- La viabilidad/factibilidad de enfoques endógenos del desarrollo rural en los que convivan políticas públicas que atiendan la diversidad de los territorios, con territorios rurales activos y propositivos de su desarrollo.
- Apoyo de procesos económico-productivos de pequeños agricultores, que les permita ganar competitividad
- Transferencia de tecnología innovadora asequible, conocimientos y procedimientos a pequeños agricultores, para una adaptación al cambio climático.

3.4.3. Diseño y evaluación de las políticas de desarrollo y cooperación

El trabajo de la Fundación ETEA en esta línea ha continuado la tradición de acompañamiento en la identificación, formulación y evaluación de políticas y programas de desarrollo, que ya se explicó en apartados anteriores. Este trabajo se ha venido consolidando además gracias a la incorporación de nuevo personal de investigación de la Universidad Loyola. La finalidad del trabajo en esta línea es analizar, conocer, adaptar y evaluar los efectos de las políticas en los procesos de desarrollo en los distintos niveles nacionales y subnacionales y de manera preferente en los países y territorios más vulnerables. De manera especial destaca la importancia de la evaluación de las agendas y programas públicos y privados para el desarrollo, así como contribuir al debate en torno a paradigmas, metodologías e instrumentos de evaluación y planificación de las acciones de desarrollo.

La consolidación de esta línea ha venido a acompañar al proceso y evolución que ha experimentado la agenda internacional del desarrollo. En el año 2015, se alcanzó el final del primer período de programación acordado en la agenda internacional sobre desarrollo en el presente siglo. La formulación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) había sido un acuerdo global sin precedentes para combatir la pobreza extrema y el hambre. La Declaración de Naciones Unidas de 2015 “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo” lanzó el siguiente período programático de la agenda internacional del desarrollo sostenible y puso en marcha la agenda de trabajo hacia la consecución de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con sus 169 metas. A partir de este esfuerzo de alianza de colaboración multinivel y multiactor para luchar contra la pobreza, se ha venido incrementando el interés de los agentes públicos y privados por incorporar los principios del desarrollo inclusivo y sostenible en sus políticas y programas, así como por conocer los resultados e impactos, más allá de los resultados a corto plazo, y las externalidades de estas políticas en los procesos de desarrollo humano en los diferentes niveles territoriales, especialmente en los países empobrecidos.

La Agenda 2030 hace hincapié, en su Objetivo 17, en la necesidad de coordinar esfuerzos que hagan avanzar a todos los países y los territorios del mundo hacia una mayor convergencia en los niveles de bienestar, desde una perspectiva de coherencia de políticas para el desarrollo sostenible (CPDS). Para ello, es relevante fortalecer las alianzas entre actores que faciliten y movilicen el intercambio de conocimientos, especialización, tecnología y recursos financieros, con el fin de alcanzar el logro de los ODS en todos los países, especialmente en los países en desarrollo.

Este proceso de localización de la Agenda 2030 es multidisciplinar y, por tanto, debe incidir y afectar a todos los ámbitos políticos. Para ello es importante analizar, conocer, adaptar y evaluar los efectos de las políticas en los procesos de desarrollo en los distintos niveles nacionales y subnacionales y de manera preferente en los países y territorios más vulnerables. Surge aquí la necesidad de destacar la importancia de la evaluación de las agendas y programas públicos y privados para el desarrollo. Renace así un interesante debate en torno a paradigmas, metodologías e instrumentos de evaluación y planificación de las acciones de desarrollo.

La experiencia del Instituto de Desarrollo de la Universidad Loyola Andalucía en este campo es amplia y de largo recorrido. Se han producido varias tesis doctorales en torno a estas temáticas y son varios los grupos de investigación de la Universidad que trabajan junto al Instituto en este ámbito.

De manera más concreta, el trabajo del Instituto de Desarrollo y las demás instancias de la Universidad en esta temática se concentra en las siguientes líneas de investigación:

- Estudio de políticas públicas de ámbito nacional y subnacional desde una perspectiva de coherencia de políticas para el desarrollo inclusivo y sostenible.
- Estudio y desarrollo de instrumentos y herramientas para el análisis y evaluación de la incorporación de los principios y enfoques de Agenda 2030 y los ODS en políticas y programas de desarrollo.
- Estudio, desarrollo y acompañamiento de políticas y programas de Educación Transformadora para la Ciudadanía Global, como contribución a la consecución de la meta 4.7 de los ODS.
- Estudio de las políticas y programas de AOD, así como de sus flujos financieros.
- Diseño y aplicación de evaluaciones de políticas públicas y programas de desarrollo desde diferentes aproximaciones teóricas, en especial la evaluación con

métodos mixtos cualitativos-cuantitativos y evaluación de impacto de la pobreza y la desigualdad desde un enfoque multidimensional.

En este último período de existencia de la Fundación ETEA, ya como Instituto de Desarrollo de la Universidad, son abundantes los trabajos desarrollados desde esta línea prioritaria. Por enumerar algunos de ellos, se pueden mencionar los siguientes: Elaboración de una estrategia-guía para implementar los ODS en el espacio universitario andaluz (AACID); la formulación del Mecanismo de medición de resultados e impacto del Programa de reducción de la pobreza y la exclusión económica y social (BCIE); la evaluación de impacto del Programa ‘Incorpora Jóvenes’ en Andalucía, de la Fundación La Caixa; el asesoramiento en la fase piloto de preparación del PAMEx Local Investment Finance Facility (PLIFF); el análisis de situación de la evaluación en UNICEF España; la elaboración del marco de competencias docentes del Convenio “Alianza 4.7 por una ciudadanía global: cumplir nuestro compromiso en 2023”: o la creación de una herramienta para educación superior en línea desde un enfoque de capacidades humanas en la era post covid-19.

3.4.4. Centroamérica en el siglo XXI

El regionalismo es en muchas zonas del mundo un ámbito relevante para las políticas de desarrollo y las relaciones internacionales, especialmente para los Estados miembros de los diferentes procesos de integración. Su análisis nace de los años cincuenta, y los modelos de integración de mayor impacto en el debate académico y político son el europeo y los latinoamericanos, aunque el desarrollo del caso asiático y africano ha ampliado las perspectivas de análisis. Las teorías de la integración y el regionalismo se han desarrollado tradicionalmente en algunas áreas de conocimiento de la economía, el derecho y las relaciones internacionales. Los debates académicos sobre el regionalismo son muy amplios y van desde el estudio de las diferentes fases de la integración económica en el marco de un entorno crecientemente globalizado, hasta las contribuciones de las relaciones internacionales al debate sobre la cesión de la soberanía a organismos supranacionales, o sobre la naturaleza identitaria de los procesos del regionalismo. En los últimos años ha ganado fuerza el debate sobre la eficacia de los instrumentos de política del regionalismo y su compatibilidad con las políticas domésticas y la política exterior.

Se trata de un tema con impacto elevado en el ámbito académico de las disciplinas mencionadas y con autores de gran relevancia en el entorno anglosajón, europeo

y latinoamericano, donde varias redes académicas y alguna revistas y publicaciones le conceden especial atención. En los organismos internacionales (BID, Banco Mundial) y latinoamericanos (CEPAL, SEGIB, organismos de integración) es una temática destacada que genera mucha actividad en materia de asistencia técnica, proyectos, formación o elaboración de *policy papers*. En España es también un tema relevante tanto en el ámbito académico y de *think tanks* (Real Instituto Elcano) como político (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación; Fundación Carolina).

Como se ha explicado con anterioridad, la experiencia del Instituto de Desarrollo de la Universidad Loyola Andalucía en este campo es amplia y reconocida académica y políticamente. Y especialmente en el ámbito centroamericano, donde somos una referencia clara. Se han producido varias tesis doctorales en torno a esta temática y hay un creciente trabajo académico desde el Departamento de Estudios Internacionales y el propio Instituto, que responde al reto de crear pensamiento teórico más allá del análisis específico de los casos latinoamericanos y europeo.

El enfoque de esta línea es contribuir a la determinación, desde una perspectiva multidisciplinar, de las aportaciones al desarrollo del enfoque regional y de los procesos de integración, aplicando el análisis particularmente a Centroamérica, promoviendo una agenda de investigación innovadora sobre Centroamérica, caracterizada por un enfoque multidisciplinario, histórico, comparativo y de economía política.

De manera más concreta, el trabajo del Instituto de Desarrollo y las demás instancias de la Universidad en esta temática se concentra en tres líneas de investigación:

- La eficacia de las políticas públicas de desarrollo en el marco del regionalismo y los procesos de integración regional (¿por qué funcionan, o no funcionan?; diseño, ejecución y evaluación de los instrumentos; etc.).
- La gobernanza multinivel y la articulación de políticas de desarrollo multinivel (regional/nacional/local) en el regionalismo.
- El papel de los socios para el desarrollo en los procesos de integración regional.

Posiblemente, la concreción más sólida de esta línea en la época reciente es la puesta en marcha y la consolidación de la Red Iniciativa Centroamérica (Red ICA), red académica que busca contribuir, a partir de la generación y difusión de nuevo conocimiento, a la construcción de acuerdos sociales y políticos sobre Centroamérica y entre los actores centroamericanos que permitan superar la

crisis multidimensional que padece la región. En ella participan prestigiosos investigadores de universidades europeas (Oxford, Oslo, Complutense, Girona, Loyola Andalucía), estadounidenses (San Francisco, Denver, American University) y centroamericanas (las UCA de El Salvador y Nicaragua, la Universidad Rafael Landívar de Guatemala y la Universidad de Costa Rica), además de instituciones internacionales y centros de investigación (CEPAL, PRISMA, ICEFI, Estado de la Nación...), entre otros.

4. Nuevos retos, nuevas fronteras: la expansión hacia el este de Europa y África

La experiencia acumulada, el conocimiento diferencial y el capital relacional conseguido tras más de 30 años de presencia refuerzan el compromiso de la Fundación ETEA con Centroamérica como región prioritaria. Y es en esa región donde se hace más evidente y tangible el triple eje que la caracteriza: investigación-transferencia-proyectos de desarrollo.

Para fortalecer este compromiso la Fundación ETEA decidió establecer, hace ya más de 10 años, una coordinación regional. Sin embargo, la actividad de la Fundación se ha ido concentrando posteriormente en un área geográfica (el occidente de Honduras) y en la generación y gestión de proyectos de desarrollo. Esta evolución de las cosas parece requerir un replanteamiento.

Esta presencia actual reducida a Honduras merece una reconsideración profundizando en lo que fue y en lo que puede llegar a ser la Fundación en el conjunto de la región.

Comenzamos destacando algunos rasgos de lo que llegó a ser nuestra presencia en la región centroamericana:

- La presencia (con mayor o menor grado de continuidad) en las zonas rurales de la región (Nicaragua, Guatemala, El Salvador, Costa Rica, Panamá, Belice, República Dominicana y hoy sobre todo en el occidente de Honduras) es causa y consecuencia de una experiencia de largo plazo muy poco habitual en la cooperación internacional. Para ello se ha contado además casi desde el inicio con algunos socios institucionales clave, que han ayudado a mejorar la definición de las actuaciones. Resultado de este proceso: nuestra Fundación se ha configurado como una institución de referencia en el territorio. Se ha conseguido además

que el núcleo duro del equipo actual de Honduras se haya mantenido a largo plazo, lo que favorece tanto una mayor eficiencia en la gestión como una más sólida identificación con los principios de la Universidad y de la Fundación.

- Esta presencia en terreno está permitiendo además incrementar el número de profesores e investigadores de la Universidad que participan y se vinculan a los proyectos (generando a su vez producción científica), lo que supone además una ampliación de las líneas de trabajo (desde las más tradicionales como economía y gestión, hasta la comunicación, la psicología, la ingeniería, la educación...).

Pero la concentración geográfica en Honduras ha limitado considerablemente la presencia continuada y regular en las instituciones de la región, tales como las Oficinas Técnicas de Cooperación, las sedes de organismos multilaterales, las Delegaciones de la UE o sus Embajadas, o las instituciones del SICA. Estos contactos son, sin embargo, un factor clave para mantener y profundizar la presencia de la Fundación ETEA en dicha región. Tampoco se han generado de manera proactiva actividades que acerquen y hagan visibles, ante potenciales o existentes socios, las capacidades de la Fundación y de la Universidad, y esto la debilita, porque como mejor se da a conocer lo que la Fundación sabe hacer es precisamente viéndola actuar. Aunque ese no es nunca el objetivo prioritario, la participación en seminarios, talleres y similares, e incluso su organización, ha sido una vía determinante para generar el reconocimiento alcanzado.

Un ámbito en el que esta ausencia es cada vez más evidente es el de las instituciones del SICA. De hecho, la presencia institucional descansa en la más o menos esporádica visita de los expertos con más reconocimiento en el Sistema por su bagaje profesional y en el esfuerzo adicional del director de la Fundación. Este hecho también hace patentes dos debilidades:

- Ese carácter esporádico de las visitas hace prácticamente nula la visibilidad de la Fundación ante estas instituciones, lo que impide generar grados adicionales de confianza y conocimiento, y nuevas oportunidades de colaboración.
- Limitar la presencia de la Fundación a la de sus expertos impide convertir el capital relacional generado por estos en capital institucional. Lo conseguido por estos expertos es fruto de sus conocimientos y capacidades, pero también de la apuesta que la Fundación y la Universidad han hecho por priorizar las temáticas del desarrollo y la integración regional, y la coordinación regional es clave para consolidar los rendimientos de esa apuesta.

La relación con las Universidades jesuitas de la región, que tanto ha marcado el perfil de lo que es la Fundación, es otro de los ámbitos que se ha debilitado sustancialmente. Sin duda esto no es sólo consecuencia del papel de la coordinación regional, pero ha contribuido. Al igual que con las instituciones del SICA, la presencia de la Fundación ha estado limitada a la participación de docentes en las formaciones de grado y postgrado de estas Universidades, al papel (poco visibilizado en la Universidad) jugado en la Maestría en Integración Centroamericana y Desarrollo, y de nuevo al esfuerzo adicional de su Director. De nuevo una presencia suficientemente regular es indispensable para generar espacios de confianza y de colaboración.

Una reflexión en términos de presencia geográfica es la ampliación del trabajo de la Fundación ETEA a otros territorios, como ha ocurrido, especialmente en estas últimas etapas, en África y con varios países europeos. El caso más reciente es la participación en un extenso proceso de capacitación de funcionarios del Gobierno de Rumanía en competencias digitales, con la finalidad última de contribuir a la mejora de las capacidades de las instituciones públicas del país para formular y ejecutar sus políticas, algo que entronca con las raíces de la experiencia de la Fundación ETEA, contribuyendo al fortalecimiento de las capacidades de las instituciones regionales del SICA, o de administraciones públicas responsables de las políticas de cooperación.

5. Conclusión: caminando junto a los pobres y descartados del mundo en una misión de reconciliación y justicia

Quizá este enunciado para concluir (tomado de las Preferencias Apostólicas de la Compañía de Jesús, mencionadas más arriba) resulte a algún lector demasiado solemne o pretencioso. Hay que interpretarlo con modestia: la Fundación se ha movido con ese norte y ese estímulo, aun sabiendo que no llegaba a todo, ni a todos los problemas, ni a todos los espacios geográficos.

Pero estos 20 años de historia que hemos intentado reconstruir, y los otros casi dos decenios previos que dieron como fruto maduro la constitución formal de la Fundación, constituyen un recorrido que creíamos merecía la pena contemplar en perspectiva. Han sido años de innumerables cambios en el mundo y en España, sociales políticos y económicos, y también concretamente en el ámbito de las políticas de la cooperación al desarrollo. La Fundación ha tenido que adaptarse a los nuevos escenarios sobrevenidos. Pero ha querido siempre mantener, por encima de todo,

su carácter universitario, haciendo de él el rasgo distintivo de toda su actividad, a pesar de las dificultades que esta orientación le ocasionó muchas ocasiones.

En este recorrido histórico no nos ha interesado, en primer lugar, la dimensión cuantitativa de la actividad: el número de proyectos o los fondos económicos de que se ha podido disponer. Más significativa ha sido la conciencia de que la cooperación significa siempre contar desde el principio con las contrapartes: favoreciendo su formación, acompañando sus iniciativas, empoderando a las instituciones públicas o privadas, profundizando en el conocimiento de unas realidades distintas a las de Europa occidental o España. Este estilo de cooperación al desarrollo hace justicia al término cooperación, que destaca su carácter recíproco, porque no se entiende de forma unidimensional: como si una parte fuese la que sabe y la otra, mero destinatario pasivo. Esta reciprocidad ha sido también enriquecedora para la Fundación y para la institución universitaria que la respaldaba: no solo porque ofrecía nuevos espacios y temas para el trabajo universitario, sino también porque enriquecía humanamente a las personas que participaban poniéndolas en contacto como una realidad distinta.

Por último, la Universidad Loyola Andalucía, como nuevo soporte de la Fundación ETEA, ha sido una gran oportunidad en una doble dirección. En primer lugar, ha permitido trabajar otras dimensiones de un desarrollo auténtico e integral al incorporar a estas tareas especialistas en áreas muy diferentes de conocimiento: ¿no recuperamos así el sentido clásico del término *universitario*, de un saber complejo que no se contenta con una fragmentación que acaba distorsionando lo real? En segundo lugar, la Universidad obliga a la Fundación a fomentar la investigación, pero ¿qué investigación? Aquí el reto consiste en eludir el peligro de una investigación de laboratorio para trabajar, no solo bajo la presión de los rankings, hoy tan determinantes, sino interpelados por los problemas reales y movidos por el compromiso de contribuir, modestamente sin duda, a un mundo más humano y humanizador.

NOTAS

La Fundación ETEA en Honduras entre el cambio y la continuidad

Michela Accerenzi¹

Resumen: La Fundación ETEA nace con la misión de contribuir a la construcción de un mundo más justo, implementando acciones en favor de los grupos y pueblos más desfavorecidos. En el marco de esta misión, implementa acciones para promover el desarrollo rural y la inclusión social en Honduras desde el 2005. Desde el 2017, la Fundación ETEA se vuelve Instituto de Desarrollo de la Universidad Loyola. A pesar de los retos encontrados, esto ha generado oportunidades de incluir nuevas metodologías y áreas de trabajo. La colaboración con personal de la Universidad ha permitido también generar encuentros enriquecedores y un mayor compromiso para la justicia social.

Palabras clave: *Fundación ETEA; Desarrollo inclusivo y sostenible; Justicia Social; Cooperación.*

The ETEA Foundation in Honduras between change and continuity

Abstract: ETEA Foundation was born with the mission of contributing to the construction of a fairer world, implementing actions in favor of the most disadvantaged groups and people. Within the framework of this mission, it has implemented actions to promote rural development and social inclusion in Honduras since 2005. Since 2017, ETEA

La Fondation ETEA au Honduras entre changement et continuité

Résumé : La Fondation ETEA a été créée avec la mission de contribuer à la construction d'un monde plus juste, en mettant en œuvre des actions en faveur des groupes et des peuples les plus défavorisés. Dans le cadre de cette mission, elle met en œuvre des actions en faveur du développement rural et de l'inclusion sociale au Honduras depuis

¹ Instituto de Desarrollo, Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0002-1163-3132>, michela.accerenzi@fundacionetea.org.

Foundation becomes the Development Institute of Loyola University. Despite the challenges encountered, this has generated opportunities to include new methodologies and work areas. The collaboration with the University's personnel has also allowed us to generate enriching meetings and a greater commitment to social justice.

Keywords: *ETEA Foundation; Inclusive and sustainable development; Social Justice; Cooperation.*

2005. Depuis 2017, la Fondation ETEA est devenue l'Institut de développement de l'Université Loyola. Malgré les défis rencontrés, cela a généré des opportunités pour inclure de nouvelles méthodologies et de nouveaux domaines de travail. La collaboration avec le personnel de l'Université a également donné lieu à des rencontres enrichissantes et à un plus grand engagement en faveur de la justice sociale.

Mots clés : *Fondation ETEA; développement inclusif et soutenable; justice sociale; coopération.*

I. Antecedentes

Nuestra actividad como Fundación ETEA echa sus raíces en la labor de cooperación iniciada por ETEA a finales de los años 80 del siglo pasado en Centroamérica y que, posteriormente, se ha expandido a otros territorios en América del Sur, África y Asia. Se enmarca en la misión de la Compañía de Jesús, "que incluye el compromiso por construir un mundo más justo y humano en diálogo con las diferentes culturas y moviéndose en esas fronteras donde entran en contacto los mundos conocidos con lo nuevo, lo emergente, lo alternativo" (Camacho, 2015, p. 6).

Fruto de ese trabajo, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) invitó a la Fundación ETEA a que realizara una serie de estudios en la región centroamericana. En concreto, los productos obtenidos fueron:

- Programa de Cooperación Regional en Centroamérica;
- Plan de apoyo a los productores de café del Programa de Cooperación Regional con Centroamérica; y
- Programa operativo 2005–2008 del Plan de apoyo a los productores de café del Programa de Cooperación Regional con Centroamérica.

Estas asistencias técnicas dieron pie a conocer de cerca la realidad del sector cafetalero hondureño y diseñar una propuesta de intervención de la mano del Instituto Hondureño del Café (IHCAFE). La Fundación ETEA inició, así, sus acciones en Honduras en 2005 en los departamentos de Copán, Ocotepeque, Lempira, Intibucá y La Paz, en el occidente del país. Sin abandonar nunca esta línea de

trabajo ni el ámbito geográfico, Fundación ETEA actualmente apoya a más de 20 organizaciones de productores y productoras de café, centrándose en el fomento de prácticas tanto productivas como comerciales sustentables y competitivas a la vez que promueve la participación de las mujeres y la igualdad de género en el acceso y control de los recursos productivos y económicos.

Además, desde sus inicios en Honduras, la Fundación ETEA ha apoyado distintos procesos para contribuir a la reducción de la pobreza. Las intervenciones se han enfocado principalmente en desarrollo rural con apoyos a la producción de café, cacao, granos básicos, hortalizas, frutales y miel, ayuda a la organización, fomento del empleo digno y el emprendimiento, fortalecimiento institucional de Mancomunidades, energías renovables, promoción de soluciones innovadoras, seguridad alimentaria y nutricional (SAN) e inclusión social de los pueblos Lenca y Tolupanes. Adicionalmente, la organización ha dado una importancia creciente a la participación y empoderamiento de las mujeres de forma transversal en todos sus procesos, y directamente en acciones contra todas las formas de violencia de género, trata y explotación sexual comercial.

En cuanto a la cobertura geográfica, después de centrarse por más de quince años en la Región de Occidente, la Fundación ETEA ha ampliado su radio de acción a los departamentos de Comayagua, El Paraíso, Francisco Morazán y Yoro, abarcando así también la Región Central. La organización cuenta con una oficina permanente en Santa Rosa de Copán, además de abrir oficinas temporales para el desarrollo de los proyectos aprobados. En este momento, está ejecutando en Honduras nueve proyectos en los departamentos mencionados con fondos de la AECID, de la AACID y del Cabildo de la Catedral de Córdoba, y cuenta con un equipo de 13 personas.

2. De ETEA a Universidad Loyola: nuevas oportunidades e impactos

La puesta en marcha de la Universidad Loyola ha representado una oportunidad para fortalecer el trabajo de la Fundación ETEA y ampliar sus áreas de intervención. En primer lugar, desde el mismo Presidente de la Universidad hubo un reconocimiento de que "La Universidad Loyola Andalucía ha querido incorporar el desarrollo de los pueblos en el horizonte de sus preocupaciones más relevantes: por eso lo ha colocado entre sus áreas prioritarias de investigación. Eso explica que nuestra Universidad haya establecido desde su misma creación vínculos estrechos con la Fundación ETEA, a la que considera su vehículo principal para trabajar en esta

área” (Camacho, 2015)². En 2017, este vínculo se estrecha aún más al definir que la Fundación ETEA sea el Instituto de Desarrollo de la Universidad.

Esto ha permitido acercar sede y terreno, personal investigador y técnico y grupos beneficiarios. De acuerdo con Erika López³, “Anteriormente el personal investigador de ETEA participaba de forma más esporádica en algunas investigaciones en el marco de los proyectos que la Fundación ETEA ejecutaba en Honduras. Según las necesidades, apoyaban con diagnósticos socioeconómicos, sistematizaciones, u otras investigaciones puntuales”. La incorporación del profesorado de las distintas áreas de la Universidad Loyola al trabajo en terreno, en cambio, ha permitido generar una vinculación más permanente y la posibilidad de realizar acciones innovadoras en diversos ámbitos, gracias a las cuales la Fundación ETEA se está posicionando como una institución relevante en el ámbito de la innovación aplicada al desarrollo.

Por ejemplo, gracias a la participación de la Escuela de Ingeniería, ahora la comunidad de San Miguelito de Quimistán cuenta con energía eléctrica⁴. Además, en la Cooperativa Cafetalera Ecológica La Labor Limitada (COCAFELOL) y Café Orgánico Marcala (COMSA), se están pilotando tecnologías para la producción de energía limpia a partir de los residuos de café⁵, reduciendo el riesgo de contaminación y aumentando su competitividad. Carlos Méndez⁶ comenta “Antes las investigaciones se basaban más en levantamiento y análisis de datos, pero ahora las mejoras son más tangibles”.

La labor llevada a cabo desde sus inicios por la Fundación ETEA goza también de gran reconocimiento entre productores y productoras de café. Es muy grato pasear por aldeas del occidente de Honduras y que agricultores y agriculturas locales recuerden el apoyo que la Fundación ha dado en términos de mejora de la producción y de la calidad del café, diversificación productiva y administración

² Ildelfonso Camacho Laraña ha sido Presidente de INSA-ETEA (desde 1995 hasta 2010), Presidente del Patronato de la Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación (desde 2002 hasta 2019) y Presidente del Patronato de la Fundación Universidad Loyola Andalucía (desde 2010 hasta 2019).

³ Desde mayo del 2005, es administradora y representante legal de la Fundación ETEA en Honduras.

⁴ <https://fundacionetea.org/2018/09/26/comunidad-de-san-miguelito-iluminando-el-camino-de-su-propio-desarrollo/>

⁵ <https://fundacionetea.org/proyectos/reduccion-de-la-huella-de-carbono-y-aumento-de-la-competitividad-en-organizaciones-productoras-de-cafe-mediante-el-aprovechamiento-de-residuos-bio2power/>

⁶ Desde marzo del 2006, es asistente administrador de la Fundación ETEA en Honduras.

de fincas cafetaleras. Gracias a personal del departamento de comunicación de la Universidad Loyola, además, varias familias rurales se han beneficiados de cursos de alfabetización digital, que les ha ayudado a mejorar sus canales de venta. Estos cursos han sido particularmente importantes para redes de mujeres⁷ y juventudes rurales, que pueden usar las habilidades aprendidas también para su labor de incidencia política y para tener acceso a oportunidades de empleo.

Más recientemente, hemos lanzado también un programa de ficciones radiofónica, “Historia de pergamino”⁸, cuyos guionistas y protagonistas son productores y productoras locales. El objetivo del programa es dúplice: por un lado, se pretende difundir conocimientos de buenas prácticas agrícolas y diversificación productiva; por el otro, se quiere dar a conocer la relevancia del papel de la mujer en el sector cafetalero y reducir la brecha de género. Gracias al medio radial es posible alcanzar a grupos que viven en zonas más remotas y sensibilizarlos sobre un tema, la igualdad de género, que todavía genera resistencias en los patriarcas locales.

Y hablando de igualdad de género, no podemos olvidar el decenio de trabajo con Fundación Casa Hogar⁹, refugio para mujeres que sufren violencias de género, y las instituciones de la Ruta de Atención de Santa Rosa de Copán. A lo largo de estos años, las instituciones locales se han beneficiado del apoyo de profesionales de los departamentos de comunicación, relaciones internacionales y, sobre todo, psicología para fortalecer sus capacidades prevención y atención a diferentes formas de violencias de género, como la trata y la explotación sexual comercial. Adicionalmente, profesionales locales han conocido metodologías para evitar el *burnout*¹⁰. Especialmente relevante es la formación de un Grupo de Autoapoyo de Psicólogas, porque no podemos olvidar que quien da atención a estos tipos de maltratos también necesita cuidados.

⁷ <https://fundacionetea.org/2019/11/12/una-investigacion-de-la-universidad-loyola-analiza-dos-proyectos-de-la-fundacion-etea-para-determinar-el-impacto-de-la-alfabetizacion-mediatica-en-grupos-de-mujeres-rurales-indigenas/>

⁸ <https://fundacionetea.org/2023/08/29/taller-de-ficciones-sonoras-y-creacion-de-podcasts-historias-de-pergamino/>

⁹ <https://fundacionetea.org/proyectos/mejora-de-los-servicios-de-prevencion-y-atencion-a-victimas-de-violencias-de-genero-y-personas-con-dependencia-de-alcohol-y-drogas-en-el-contexto-post-covid-19-en-santa-rosa-de-copan-honduras/>

¹⁰ <https://fundacionetea.org/2019/10/22/concluye-el-proyecto-financiado-por-funcop-para-fortalecer-a-profesionales-de-la-atencion-a-victimas-de-violencia-de-genero-en-honduras/>

Más recientemente, hemos comenzado también un trabajo con los pueblos Tolupanes de la Montaña de las Flores. Se trata de comunidades que han sido históricamente discriminadas y que siguen viviendo en una situación de empobrecimiento y marginalización. Por esta razón, estamos conduciendo una Investigación Acción Participativa, que es un método de estudio dirigido a desarrollar, junto con la misma comunidad en cuanto sujeta de la investigación, estrategias de acción orientadas a la transformación social (Delgado-Baena et al., 2022). Bajo la coordinación de la Fundación ETEA, se han sumado a esta iniciativa investigadores de los Departamentos de Humanidades y Educación y del Instituto de Investigación en Políticas para la Transformación Social.

Éstos no son más que algunos ejemplos de las oportunidades de incrementar el impacto que tenemos en Honduras gracias a la colaboración tan estrecha con la Universidad Loyola. De esta forma, desarrollar nuevas metodologías y aplicar otros conocimientos al ámbito del desarrollo “significa entrar en diálogo con lo nuevo, en los nuevos caminos que van desbrozando las ciencias” (Camacho, 2015, p. 6)

También es importante reconocer que esta relación resulta muy enriquecedora para el personal investigador involucrado, que ha podido conocer de primera mano la riqueza humana y ambiental hondureña. En nuestra labor, intentamos mantener una colaboración horizontal con las organizaciones socias locales, lo que nos permite que haya un aprendizaje en ambos lados del encuentro. El personal de la Universidad Loyola se ha quedado positivamente sorprendido en más de una ocasión al llegar a Honduras, ya que se trata de un país poco conocido y sobre el cual pesan muchos prejuicios. Gracias a la posibilidad de este encuentro, la mayor parte del profesorado que ha llegado a Honduras se ha motivado a continuar cooperando con la Fundación ETEA y sus socios, y ha propuesto formas de seguir colaborando a partir del aprendizaje tenido en el primer contacto.

Finalmente, es importante mencionar que hemos recibido también a ocho estudiantes de diferentes carreras de la Universidad Loyola, que han podido realizar prácticas profesionales de dos meses en Marcala, Santa Rosa de Copán y La Labor, colaborando directamente con nuestras organizaciones socias. Esto ha representado un gran aprendizaje para el estudiantado participante¹¹, que ha vuelto con mucha ilusión y han tomado decisiones profesionales dirigidas a seguir trabajando para un mundo más justo.

¹¹ <https://fundacionetea.org/2017/10/09/el-mundo-del-desarrollo-a-traves-de-practicas-en-cooperacion-internacional-de-la-fundacion-etea/>

3. El camino no está exento de retos

Aun con el orgullo de los éxitos cosechados, reconocemos también que nos encontramos con muchos retos en el camino. Antes que todo, la academia y la cooperación internacional al desarrollo tienden a recorrer caminos separados, con sus propios ritmos, reglas y exigencias.

Por un lado, las agencias de cooperación han separado la financiación para las ONGD de los fondos disponibles para las universidades, bajo el entendimiento de que tienen finalidades diferentes: la acción en otros países, las primeras, y el “descubrimiento” científico, las segundas. Recientemente, se ha hecho un esfuerzo para que las universidades puedan implementar acciones en campo. Sin embargo, las reglas del juego (normativa, instrumentos y tiempos) se basan en la lógica de la cooperación internacional y no reflejan las formas de trabajo de la academia. Por lo tanto, los equipos académicos se enfrentan a instrumentos, como la matriz de marco lógico, que les son ajenos. Además, no conocen las políticas de cooperación ni los acuerdos y convenios bajo los cuales operamos. Por lo tanto, contar con un instituto especializado en desarrollo, como es el caso de la Fundación ETEA, y colaborar con su personal, es esencial.

Por otro lado, dentro de la academia hay escasa formación y comprensión de lo que implica trabajar en el ámbito del desarrollo. A menudo el acercamiento a este campo se basa en un enfoque asistencialista y vertical, donde quien investiga propone soluciones técnicas a problemas complejos, sin entender las dinámicas de los territorios¹². Si desde la cooperación internacional se peca de demasiada especialización, que crea expertos para cualquier “problema del desarrollo”, desde la academia se presume a menudo que los conocimientos científicos son suficientes para resolver problemáticas multidimensionales, que hunden sus raíces en la historia colonial y en las desiguales relaciones globales. En nuestro caso concreto, nos llama a reflexionar sobre cómo podemos acompañar a los y las investigadoras de la Loyola (y su estudiantado) en una reflexión sobre estas dinámicas e incorporar como institución una visión del desarrollo crítica, que evite promover inconscientemente la llamada “agenda oculta de la cooperación internacional” (Gómez–Quintero y Franco, 2011), que responde a una “misión modernizadora del desarrollo” (Gaybor y Harcourt, 2021) incapaz de reconocer los conocimientos situados y la agencia de las personas y grupos con los que trabaja.

¹² Partimos de la definición de un territorio como el resultado del encuentro entre las dinámicas sociales y económicas, y el medioambiente. Por lo tanto, un territorio no responde necesariamente a una demarcación administrativa y en él las comunidades afectan y son afectadas por la naturaleza y sus dinámicas.

Adicionalmente, nos enfrentamos a retos muy concretos a la hora de ejecutar los proyectos. Generalmente, el profesorado debe organizar sus visitas al campo alrededor de sus clases, concentrando sus acciones (sean cursos, grupos de discusión o visitas de supervisión) en pocas semanas al año, que no siempre son las mejores para los grupos beneficiarios. Recordemos que trabajamos sobre todo en zonas rurales, donde las cosechas son las que marcan el ritmo de la vida, no los feriados u otras actividades. Además, las estancias son generalmente breves, lo que impide pasar tiempo suficiente para comprender las dinámicas sociales de un territorio y los tiempos y ciclos locales. El resto del tiempo, el equipo técnico hondureño es quien se encarga de llevar a cabo las actividades de un proyecto, pero, a menudo, se genera una cierta desconexión y lejanía entre equipos, derivadas del poco tiempo compartido, de los diferentes ritmos de vida y, también, del huso horario. Si bien el internet y las varias plataformas de comunicación ayudan a reducir las distancias, la presencia física sigue siendo la forma privilegiada de tejer relaciones. Y esto es especialmente importante de cara a los grupos con los que trabajamos, cuyo nivel de acceso a recursos digitales y a la alfabetización digital es a menudo escaso.

Otro reto se debe a la dificultad de medir el impacto de la mayoría de las acciones que realizamos. Esto es un problema intrínseco al sistema de cooperación al desarrollo, que adolece de (o no quiere invertir en) los instrumentos y fondos necesarios para realizar este tipo de evaluación. Con el equipo hondureño nos preguntamos, por ejemplo, “¿se aplican los conocimientos adquiridos durante los cursos impartidos por los equipos investigadores invitados? Si la respuesta es positiva, ¿qué impacto tienen en la población beneficiaria?” Contamos con evidencias anecdóticas de jóvenes que han encontrado un empleo después de participar en un curso de alfabetización digital o de psicólogas que aplican las metodologías aprendidas, pero nos gustaría ir más allá y conocer el impacto real en el bienestar de las personas con las que trabajamos y su entorno. Esto nos daría, además, modo de afinar y mejorar nuestra labor y asegurar que estamos contribuyendo a un mundo más justo, de acuerdo con nuestra misión y valores.

En resumen, existen tensiones entre las dinámicas del desarrollo y las dinámicas de la academia, que provienen tanto del diseño de los sistemas de la cooperación y de la universidad, como de las propias dinámicas internas de la universidad, que no siempre responden a los tiempos y necesidades de los grupos con los que trabajamos en Honduras. Aun así, vivimos estas tensiones como retos a superar y creemos que, poco a poco, estamos aprendiendo a superar varios de los obstáculos que encontramos en el camino. De hecho, viendo la magnitud creciente de la Universidad Loyola y el lazo permanente que se ha creado con la Fundación ETEA,

confiamos que seremos capaces de diseñar proyectos mayores y más permanentes en colaboración con nuestros socios locales.

4. Conclusiones

La Fundación ETEA nace del compromiso de contribuir a un mundo más justo. Su misión principal es la de luchar contra la pobreza y promover un desarrollo sostenible e inclusivo. En Honduras, donde tiene presencia constante desde el 2005, lleva a la práctica su misión a través de varios proyectos de inclusión social, reducción de las desigualdades de género, desarrollo rural y energías renovables.

La creación de la Universidad Loyola y la decisión de que la Fundación ETEA sea su Instituto de Desarrollo han generado oportunidades de ampliar las áreas de intervención y fortalecer la labor de la Fundación en Honduras. La investigación aplicada se ha vuelto parte integral de todos los proyectos que llevamos a cabo, en el marco de la colaboración con nuestros socios locales, que son los protagonistas de nuestros proyectos.

En este proceso, en palabras de Erika López “Ha habido cambios de historias, de metodologías, y apertura de mente. No estuvimos estáticos, sino que dimos soluciones”. Y, a pesar de las tensiones y retos existentes, esto ha sucedido en los dos lados del encuentro: aquellos investigadores, investigadoras y estudiantes que han conocido Honduras, su gente y su riqueza, se han visto afectados en lo personal y en lo profesional, y han fortalecido su compromiso con la misión institucional.

En resumen, el aprendizaje más importante es que no se trata sólo de lo que podemos aportar, sino de dejarnos contaminar por otras formas de conocimientos y visiones del mundo, y co-construir soluciones, que contribuyan a mejorar el bienestar de los grupos oprimidos, marginalizados y empobrecidos. Esto implica claramente involucrar a los actores locales y crear lazos de cercanía, que vayan más allá de un proyecto y tengan un horizonte común de justicia social.

5. Referencias bibliográficas

CAMACHO LARAÑA, I. (2015). “Las energías renovables como eje de lucha contra la pobreza en el mundo: perspectiva ética y social”, en VÁZQUEZ DE FRANCISCO, M. J., NAVARRO RODRÍGUEZ, P. y CALDENTY DEL POZO. P. (coords.) (2015): *Energías renovables*

como eje de lucha contra la pobreza en el mundo: perspectiva ética y social. Fundación ETEA, pp. 6–9. Disponible en <https://fundacionetea.org/2015/01/03/las-energias-renovables-como-instrumento-de-lucha-contra-la-pobreza/>

DELGADO-BAENA, A., SERRANO, L., VELA-JIMÉNEZ, R., LÓPEZ-MONTERO, R., y SIANES, A. (2022): “Epistemic injustice and dissidence: A bibliometric analysis of the literature on Participatory Action Research hosted on the Web of Science”, *Action Research*, 20(4), 318–342. <https://doi.org/10.1177/14767503221126531>

GAYBOR, J. y HARCOURT, W. (2021): Seeing the color red: Menstruation in global body politics. *Global Public Health*. <https://doi.org/10.1080/17441692.2021.2016886>

GÓMEZ-QUINTERO, J. D. y FRANCO, J. A. (2011): “La agenda oculta de la igualdad de género en el desarrollo”, *Andamios*, 8(17), 37–60.

NOTAS

La ECADERT, un ejemplo de gobernanza multinivel en el sistema de la integración centroamericana: una herramienta para la cooperación descentralizada

Ricardo Montero López¹, Olga Pozo Teba²

Resumen: El presente artículo analiza la Estrategia de Desarrollo Rural Territorial Centroamericana (ECADERT), como herramienta de gobernanza multinivel. Para ello, se desarrollará una revisión bibliográfica de la literatura más reciente sobre el desarrollo de políticas y estrategias regionales del Sistema de la Integración Centroamericana en el sector agropecuario y rural. La investigación compila casos de éxito de la ECADERT, a través, de entrevistas a actores territoriales implicados en su desarrollo y de la sistematización de proyectos territoriales ejecutados en el marco del Fondo de apoyo a la implementación de la ECADERT. Finalmente, se analiza el impacto y los avances de las intervenciones en los territorios rurales y su vinculación con las políticas públicas nacionales de desarrollo rural territorial, para identificar las buenas prácticas de gobernanza multinivel en el SICA y cómo éstas son una herramienta para la cooperación descentralizada, como la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Palabras clave: *Gobernanza Multinivel; participación; intersectorialidad; ECADERT; cooperación descentralizada.*

¹ Unidad de apoyo al Programa de Grandes Bosques de Mesoamérica de la Unión Europea, r.montero@eurecamail.ue.

² Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo, <https://orcid.org/0000-0003-2785-5642>, olga.pozo@juntadeandalucia.es.

ECADERT, an example of multilevel governance in the central american integration system: a tool for decentralised cooperation

Abstract: This paper analyses the Central American Territorial Rural Development Strategy (ECADERT) as a multilevel governance tool. To this end, a literature review of the most recent literature on the development of regional policies and strategies of the Central American Integration System in the agricultural and rural sector will be carried out. The research compiles ECADERT success stories through interviews with territorial actors involved in its development and the systematisation of territorial projects executed within the framework of the ECADERT implementation support fund. Finally, it analyses the impact and progress of interventions in rural territories and their link with national public policies for territorial rural development, in order to identify good practices of multilevel governance in SICA and how these are a tool for decentralised cooperation, such as the Andalusian Agency for International Development Cooperation.

Keywords: *Multilevel governance; participation; intersectorality; ECADERT; decentralised cooperation.*

ECADERT, un exemple de gouvernance multiniveaux dans le système d'intégration centraméricain: un outil de coopération décentralisée

Résumé : Cet article analyse la stratégie de développement rural territorial de l'Amérique centrale (ECADERT) en tant qu'outil de gouvernance multiniveaux. Pour ce faire, une revue de la littérature la plus récente sur le développement des politiques et stratégies régionales du système d'intégration centraméricain dans le secteur agricole et rural sera réalisée. La recherche compile les succès d'ECADERT à travers des entretiens avec les acteurs territoriaux impliqués dans son développement et la systématisation des projets territoriaux exécutés dans le cadre du fonds d'appui à la mise en œuvre d'ECADERT. Enfin, elle analyse l'impact et le progrès des interventions dans les territoires ruraux et leur lien avec les politiques publiques nationales pour le développement rural territorial, afin d'identifier les bonnes pratiques de gouvernance multi-niveaux dans le SICA et la façon dont elles constituent un outil pour la coopération décentralisée, comme l'Agence Andalous de Coopération Internationale pour le Développement.

Mots clés : *Gouvernance multi-niveaux; participation; intersectorialité; ECADERT; coopération décentralisée.*

I. ¿Qué se entiende por gobernanza?

Según la Real Academia Española «Gobernanza» se define como el

arte o manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero, promoviendo un sano equilibrio entre el Estado, la sociedad civil y el mercado de la economía (<https://dle.rae.es/gobernanza>).

Cuando hablamos del gobierno podemos usar distintas acepciones, en sentido estricto, se puede referir únicamente al poder ejecutivo; y en un sentido más amplio como el conjunto de órganos que coordinan e instrumentan la orientación política y su ejercicio bajo los tres poderes ejecutivo, legislativo y judicial; y en su sentido más amplio se concibe al gobierno como el poder político estabilizado, estructurado e institucionalizado en el estado.

Las definiciones anteriores también nos revelan la marcada diferencia entre gobernabilidad y el concepto de gobierno, que para nuestros fines lo vamos a entender como el conjunto de personas o instituciones que dirigen (gobiernan) una división político-administrativa (jurisdicción legal) y ejercen la acción de gobernar. Mientras que gobernabilidad se enfoca más en el estudio de la “capacidad” de un gobierno para llevar a cabo la conducción de un país, bajo el análisis de su entorno y las condiciones favorables o desfavorables de su contexto.

La gobernanza, sin embargo, crea las condiciones favorables para alcanzar una buena gobernabilidad por parte de las instituciones del Estado (o Gobierno) en consonancia con las circunstancias propias de una región, país o territorio.

En este sentido tal y como señala Luis Abad,

la gobernanza hace referencia a un modelo alternativo de gestionar los asuntos públicos que supone la transformación y la recomposición de la acción pública, la incorporación de nuevos actores no gubernamentales al proceso de gestión territorial, así como el establecimiento de un nuevo sistema de relaciones entre estos nuevos actores y las administraciones públicas (Abad (2010), p. 11).

En el marco político-institucional del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA) la gobernanza se caracteriza por su naturaleza multinivel, ya que, se desarrolla en distintos niveles de Administración: regional, nacional, territorial y local y permite la participación de actores públicos y privados en las acciones de las políticas públicas tanto regionales como nacionales.

En un marco de integración regional como el de la Unión Europea se define la gobernanza multinivel como

la acción coordinada de la Unión Europea, los Estados miembros y las autoridades locales y regionales... para crear y aplicar políticas en la Unión Europea. Hace referencia a la responsabilidad compartida entre los distintos niveles de gobierno (Libro blanco del Comité de las Regiones, 2009).

En el SICA no se cuenta con una definición en ningún instrumento de referencia, sin embargo, de facto ha desarrollado sus políticas e instrumentos de planificación

a niveles nacionales y locales, aspecto que iremos explorando a lo largo de este artículo.

2. Beneficios de trabajar bajo un enfoque de gobernanza multinivel

La gobernanza multinivel permite a las instituciones de los distintos espacios de la Administración (regionales, nacionales o territoriales) combinar sus experiencias para la definición, ejecución, seguimiento y rendición de cuentas de las políticas nacionales que cuentan con un marco regional y que deben desarrollarse a nivel del territorio.

Estas interacciones entre los distintos niveles ofrecen una serie de beneficios inherentes del enfoque de gobernanza multinivel de la integración regional, resaltando entre ellos:

- Garantizar la coherencia entre los diferentes niveles de planes por medio de un proceso de colaboración que pueda servir para integrar visiones y políticas en los ámbitos regional, nacional y local para que su mayor eficiencia.
- Desarrollar visiones claras y coherentes para la puesta en común de conocimientos e ideas entre las autoridades dando pie a la creación de visiones que sean ambiciosas y realistas. Se presta la debida atención a las realidades locales, además de a las necesidades estratégicas, lo que ayuda a que se consigan los objetivos.
- Establecer mecanismos de financiación más favorables; ya que el asociarse con otras autoridades puede generar condiciones de mayor seguridad y estabilidad que atraigan la inversión.
- Comunicar de forma conjunta los objetivos garantiza la armonización de los mensajes compartidos entre las partes interesadas, con lo que se evita la confusión y se logran las intervenciones de forma más oportuna.
- Establecer herramientas o estructuras de seguimiento y presentación de información para garantizar un coherente seguimiento de los planes tanto en el ámbito local, nacional o regional.
- Compartir experiencias, competencias y conocimientos para rellenar importantes vacíos del proceso de planificación y facilitar la difusión de buenas prácticas y acciones innovadoras.

- Agrupar recursos (financieros y/o técnicos) que puedan combinar distintas competencias de trabajo colaborativo, técnicas de planificación para aprovechar las economías de escala, por ejemplo, por medio del abastecimiento común (la negociación conjunta) o accediendo a una herramienta de planificación común.
- Acordar funciones y relaciones claras, lo que puede dar pie a mejorar el reparto de competencias.
- Gestionar mejor el conflicto de los recursos ya que el trabajo conjunto con la perspectiva multinivel está pensado para precisamente respaldar dicha participación.

Para que el proceso de gobernanza multinivel tenga éxito se requiere que todos los actores estén dispuestos a regirse por estos 5 principios:

- **Apertura y Transparencia:** comunicar y propiciar el que la información llegue fácilmente y sea bien comprendida por todas las partes interesadas y el público en general.
- **Participación:** procurar una amplia participación de todas las partes interesadas en todas la fases: desde el diseño a la aplicación de la política.
- **Responsabilidad:** definir concretamente los objetivos y la función de cada uno.
- **Efectividad:** determinar claramente los objetivos y resultados que se esperan y evaluar sus consecuencias.
- **Coherencia:** garantizar que haya coherencia entre las distintas acciones (en concreto, con otros procesos de gobernanza)³

3. La interacción en los distintos niveles/actores de gobernanza multinivel

La complejidad de la gobernanza multinivel no es solo afecta a conseguir acuerdos entre diferentes niveles de gobierno y administración, sino que debe implicar a los múltiples actores que estén ligados al proceso de toma de decisiones, siendo clave en este proceso el Estado, ya que es el que debe impulsar y crear las condiciones de participación para involucrar a todas las instituciones y personas involucradas.

³ Elaboración propia con base a la información de Consorcio Coopernergy, 2015, p. 8.

Los Estados son los únicos que tienen la soberanía y son ellos los que crean las instituciones (internacionales, regionales o nacionales) y determinan qué acciones pueden éstas tomar o no tomar; son los Estados los que se adhieren a los marcos normativos internacionales, definen el marco nacional de actuación y ponen los límites a las acciones.

Los organismos internacionales, y en el caso particular de un organismo de integración como es el SICA, cuentan con un rol de coordinación y de definición de asuntos comunes que le permite jugar un rol relevante en la toma de decisiones y el alcance del consenso a nivel regional.

La sociedad civil es otro actor de vital importancia en la gobernanza multinivel, y en este marco, la entendemos como organizaciones no gubernamentales, empresas privadas, expertos, individuos o grupos de individuos organizados para un fin particular (ad hoc).

La participación de los diferentes actores de la gobernanza multinivel no puede ser analizada de forma aislada, ya que cada uno juega un papel distinto en su esfuerzo por enfrentar los distintos problemas y las posibles soluciones. En muchas ocasiones su grado de influencia, competencia o participación va a depender: de la disponibilidad de recursos, de su posición a nivel internacional, regional o nacional; de su legitimidad, y, en otras ocasiones, de cómo se complementan sus actividades con otros actores.

Lograr la participación de las principales partes interesadas, mantener su compromiso y mantenerles informadas durante todo el proceso, es una de las claves del éxito del proceso de colaboración. Por consiguiente, es importante identificar los tipos de actores interesados y su interacción en el proceso de planificación.

Con el objetivo de poder identificar mejor a los actores y su posible impacto en los procesos nos debemos preguntar previamente en qué grado cumplen con los siguientes enunciados:

- ¿Podemos mejorar la calidad de las decisiones aprovechando su experiencia desde el principio?
- ¿Podemos ayudar a identificar dificultades o cuestiones controvertidas antes de tomar una decisión?
- ¿Podemos reducir el riesgo de que se opongamos en una fase posterior?
- ¿Podemos reducir retrasos y costos en la fase de puesta en marcha?

- ¿Podemos informarles mejor acerca de los objetivos y asuntos que les competen?
- ¿Podemos propiciar una mejor aceptación de las decisiones y medidas que se adopten?
- ¿Podemos incrementar la confianza del público en quienes son responsables de tomar las decisiones?
- ¿Podemos ayudar a que se comprometan a actuar de manera que se puedan acordar metas que sean más ambiciosas?

4. Estructura de gobernanza según los instrumentos del sistema de la integración centroamericana

Partimos de dos preguntas: ¿Qué tipo de gobernanza nos interesa en el SICA? y ¿qué realmente nos ofrecen los instrumentos jurídicos derivados de la integración regional para alcanzar dicha gobernanza?

La gobernanza de un sistema de integración como el SICA nos ofrece:

- Ser un mecanismo para consensuar metas o proyectos, definir rutas o estrategias de desarrollo y movilizar recursos y voluntades.
- Ser un espacio que permite establecer relaciones entre actores políticos y no políticos.
- Ser un medio para facilitar la cooperación y corresponsabilidad entre la institucionalidad pública y la sociedad civil.
- Permitir la construcción de espacios para la gestión participativa de procesos nacionales/territoriales.
- Ser una referencia para la coordinación y la negociación horizontal y vertical entre organizaciones, redes e instancias de gestión nacionales y territoriales públicas y privadas.

Respecto a los instrumentos jurídicos del Derecho de la Integración Centroamericana, que constituye un ordenamiento jurídico autónomo que genera derechos y obligaciones por igual a los Estados miembros del SICA y a los Órganos e Instituciones del SICA, hay que tener en cuenta que son normas aprobadas en el seno del SICA, y serán las instituciones SICA las encargadas de su cumplimiento, aunque afecten a los Estados Miembros y a sus sociedades.

4.1. Protocolos e instrumentos jurídicos del SICA

El artículo 35 del Protocolo de Tegucigalpa es la norma suprema por la que se rige el sistema jurídico de la integración regional, del que deriva toda una normativa derivada.

El SICA, es un sistema político–jurídico–institucional en el que está previsto el cumplimiento de los objetivos de su tratado constitutivo, el protocolo de Tegucigalpa, y no sólo afecta por sus órganos e Instituciones sino también a los Estados, personas naturales y jurídicas, bajo el control de legalidad, tanto de un órgano jurisdiccional comunitario como de sus propios órganos jurisdiccionales internos⁴, permitiendo así una clara gobernanza multinivel desde los instrumentos jurídicos de la integración.

El artículo 12 del Protocolo de Tegucigalpa establece la estructura institucional del Sistema, por medio de la creación de sus principales órganos:

- La Reunión de Presidentes.
- El Consejo de Ministros.
- El Comité Ejecutivo.
- La Secretaría General.

Así mismo crea el Comité Consultivo del SICA (CC–SICA) que estará integrado por los sectores empresarial, laboral, académico y otras principales fuerzas vivas del Istmo Centroamericano representativas de los sectores económicos, sociales y culturales, comprometidos con el esfuerzo de integración ístmica.

Este Comité tiene como función principal asesorar a la Secretaría General sobre la política de la organización en el desarrollo de los programas que lleva a cabo, permitiendo así la participación de la sociedad civil organizada regionalmente dentro de la propia estructura básica del Sistema.

Cabe mencionar que este mismo Tratado establece las funciones de cada uno de los órganos mencionados; en particular le corresponde a la reunión de Presidentes:

Definir y dirigir la política centroamericana, estableciendo las directrices sobre la integración de la región, así como las disposiciones necesarias para garantizar la coordinación y armonización de las actividades de los órganos e instituciones del área y la verificación, control y seguimiento de sus mandatos y decisiones. Armonizar las políticas exteriores de

⁴ SICA (2016), *Derecho comunitario de la Integración Regional*, 2ª Edición. Módulo 2.

sus Estados. Fortalecer la identidad regional dentro de la dinámica de la consolidación de una Centroamérica unida (SICA, Protocolo de Tegucigalpa, Art 12).

Nuevamente el Protocolo de Tegucigalpa faculta a las instancias regionales a formular políticas, estrategias, resoluciones o acuerdos que se deriven de los intereses regionales con acatamiento obligatorio en el ámbito nacional.

El Artículo 22, por su parte, establece:

Sin perjuicio de lo establecido en el Artículo 10, las decisiones de los Consejos serán de obligatorio cumplimiento en todos los Estados miembros y sólo podrán oponerse a su ejecución disposiciones de carácter legal. En tal caso, el Consejo, previo los estudios técnicos pertinentes, analizará de nuevo el asunto y acomodará la decisión, en su caso, al respectivo ordenamiento legal.

No obstante, tales decisiones podrán ser ejecutadas por los Estados miembros que no las hubieren objetado (SICA, Protocolo de Tegucigalpa, Art 22).

Es importante no dejar pasar la oportunidad para aclarar el significado y el grado de obligatoriedad de estos actos normativos. Para ello el SICA, por medio del reglamento para la adopción de decisiones, ha definido los siguientes tipos de actos:

- **Resoluciones:** son actos (decisiones) de carácter obligatorio mediante los cuales el Consejo de Ministros adopta decisiones referentes a asuntos internos del Sistema, tales como los relativos al funcionamiento de los órganos y el seguimiento de políticas institucionales de la Integración.
- **Reglamentos:** son actos de carácter general, obligatorios en todos sus elementos y de aplicación directa en todos los Estados Parte.
- **Acuerdos:** son actos que tienen un carácter específico o individual y son obligatorios para sus destinatarios.
- **Recomendaciones:** son actos que contienen orientaciones que únicamente son obligatorias en cuanto a sus objetivos y principios y sirven para preparar la emisión de Resoluciones, Reglamentos o Acuerdos.

Finalmente, el Protocolo de Tegucigalpa en su artículo 30 establece que el SICA gozará internacionalmente y en cada uno de los Estados Miembros de capacidad jurídica para el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de sus propósitos, por lo que claramente el Sistema goza de las competencias para acompañar la formulación, planificación e implementación de políticas de carácter regional, nacional y territorial.

4.2. ¿Qué dicen las constituciones políticas de los estados miembros en materia de integración regional?

Las Constituciones de los Estados Miembros del SICA tienen diversas regulaciones sobre el proceso de integración y por lo tanto tratamientos distintos de los Estados miembros del SICA sobre la integración. Esto es un asunto muy importante que se debe considerar como punto de partida para entender por qué hay una participación distinta hacia lo regional.

En concreto, los Estados pueden ser agrupados en tres tipos según su tratamiento constitucional del proceso de integración: Estados con amplia regulación constitucional sobre la integración (Guatemala, El Salvador y Nicaragua); Estados con un mínimo tratamiento constitucional sobre la integración (Honduras y Costa Rica); Estados con escaso o nulo tratamiento constitucional sobre la integración (Belice, Panamá y República Dominicana).⁵

TABLA I. Tratamiento constitucional de la integración regional por país miembro del SICA

Estados	Belice	Guatemala	El Salvador	Honduras	Nicaragua	Costa Rica	Panamá	República Dominicana
Amplia regulación constitucional		X	X		X			
Mínimo tratamiento constitucional				X		X		
Escaso o nulo tratamiento constitucional	X						X	X

Fuente: elaboración propia con base en: SICA, Derecho comunitario de la Integración Regional 2ª Edición. Módulo 2. 2016.

⁵ Clasificación basada en el material del Módulo 2 “Principios y fundamentos del derecho de la integración centroamericana” del Curso “Derecho Comunitario de la Integración Centroamericana. 2ª Edición”, de la Secretaría General del SICA (Tutor: Omar García Palacios).

4.2.1. Estados con amplia regulación constitucional sobre la integración

- El Salvador

La Constitución de El Salvador introduce varios elementos en relación con la integración. Al respecto, el artículo 89 plantea una visión amplia de integración:

Artículo 89: El Salvador alentará y promoverá la integración humana, económica, social y cultural con las Repúblicas americanas y especialmente con las del istmo centroamericano. La integración podrá efectuarse mediante tratados o convenios con las repúblicas interesadas, los cuales podrán contemplar la creación de organismo con funciones supranacionales. También propiciará la reconstrucción total o parcial de la República de Centro América, en forma unitaria, federal o confederada, con plena garantía de respeto a los principios democráticos y republicanos y de los derechos individuales y sociales de sus habitantes. El proyecto y bases de la unión se someterán a consulta popular.

- Guatemala

En el caso de Guatemala, su Constitución hace referencia a la integración fundamentalmente en un artículo dedicado a ésta:

Artículo 150: De la comunidad centroamericana. Guatemala, como parte de la comunidad centroamericana, mantendrá y cultivará relaciones de cooperación y solidaridad con los demás Estados que formaron la Federación de Centroamérica; deberá adoptar las medidas adecuadas para llevar a la práctica, en forma parcial o total, la unión política o económica de Centroamérica. Las autoridades competentes están obligadas a fortalecer la integración económica centroamericana sobre bases de equidad.

La disposición constitucional en principio hace referencia a una “comunidad centroamericana”. Impone al Estado guatemalteco mantener y cultivar relaciones de cooperación y solidaridad con los otros Estados que formaron parte de la Federación Centroamericana. Esa obligación se manifiesta en la necesidad de “adoptar las medidas adecuadas para llevar a la práctica, en forma parcial o total, la unión política o económica de Centroamérica”.

- Nicaragua

En el caso nicaragüense, la Constitución hace referencia desde el Preámbulo a la idea de integración centroamericana. Los artículos 5, 8 y 9 tratan el tema de la integración.

Artículo 9: Nicaragua defiende firmemente la unidad centroamericana, apoya y promueve todos los esfuerzos para lograr la integración política y económica y la cooperación en América Central, así como los esfuerzos por establecer y preservar la paz en la región...

La redacción del artículo 9 permite encontrarnos frente a un “principio” que orienta la configuración del Estado nicaragüense. Por tanto, la idea de integración y de unión está presente en dicho principio.

4.2.2. Estados con un mínimo tratamiento constitucional sobre la integración

- Honduras

En el caso de Honduras, la referencia en la Constitución a la integración se ubica en el Preámbulo y en el artículo 335.

Artículo 335: El Estado ordenará sus relaciones económicas externas sobre las bases de una cooperación internacional justa, la integración económica centroamericana y el respeto de los tratados y convenios que suscriba, en lo que no se oponga al interés nacional.

La redacción constitucional hondureña que hace referencia a la integración aparece ubicada en el apartado sobre el “Régimen Económico”.

- Costa Rica

En el caso de Costa Rica, la Constitución trata la integración en los artículos 7 y 121. El tratamiento constitucional pone énfasis de forma general en procesos de integración que se harán sobre la base de instrumentos internacionales. Señala la existencia de posibles ordenamientos jurídicos comunitarios y, por supuesto, reconoce la existencia de instancias supranacionales y de cesión de competencias del Estado a esas instancias. No hace una mención específica al caso particular de la integración centroamericana.

4.2.3. Estados con escaso o nulo tratamiento constitucional sobre la integración

- República Dominicana

La constitución política de la Republica Dominicana no hace una mención particular a la integración centroamericana. Sin embargo, en agosto de 2013, el Tribunal Constitucional de República Dominicana en sentencia TC/0136/13 de fecha 22 de

agosto de 2013, declara conforme a la Constitución de la República Dominicana el Protocolo de Tegucigalpa, así como el Acuerdo Único de la Reunión de Presidentes donde se reconoce como Miembro Pleno.

- Panamá

En el caso de Panamá, la integración aparece únicamente en el Preámbulo de la Constitución.

Preámbulo: Con el fin supremo de fortalecer la Nación, garantizar la libertad, asegurar la democracia y la estabilidad institucional, exaltar la dignidad humana, promover la justicia social, el bienestar general y la integración regional...

- Belice

El Estado de Belice tiene un nulo tratamiento constitucional sobre la integración. Su base jurídica sobre la integración está establecida a partir de la Ley y por tanto, su adscripción es derecho derivado.

5. La gobernanza multinivel en práctica en el SICA

La integración centroamericana ha estado centrada hasta ahora en un modelo de ejecución estrictamente regional, dirigido por los acuerdos presidenciales y ministeriales de sus Estados Miembros, pero ejecutado por las instituciones regionales del SICA. Estas instituciones convocan tradicionalmente a los países para definir mecanismos de coordinación, para realizar acciones de formación o sensibilización, para establecer acciones de cooperación horizontal, para promover acuerdos o para diseñar agendas o estrategias regionales.

Este modelo de articulación de acciones conjuntas y homogéneas, de ejecución nacional y regional promete resultados más tangibles en la integración, pero demandará ajustes en el proceso de gobernanza multinivel.

Sobre todo, demandará una integración respaldada por la voluntad política de los países centroamericanos comprometidos con la dirección efectiva de un proceso basado en Estados Miembros que cumplen sus acuerdos porque encuentran incentivos para hacerlo; e incorporando una amplia participación de la sociedad civil regional.

5.1. Buenas prácticas de gobernanza multinivel en el SICA

La Estrategia de Seguridad Democrática y algunas otras agendas de manera incipiente apuntan hoy a una integración centrada en un modelo de ejecución que articula lo nacional y lo regional, con acciones de coordinación, asistencia técnica y seguimiento regional como hasta ahora, pero con mecanismos de ejecución nacional y a partir de objetivos comunes.

Es un modelo que resulta funcional a las políticas nacionales porque no se define tanto desde arriba-abajo (que ha sido el método habitual), sino de abajo-arriba (analizando el problema en clave nacional y buscando acciones regionales que mejoren y complementen las políticas nacionales).

Quizá el mejor ejemplo de Gobernanza Multinivel que tiene hoy día el SICA es la Estrategia Centroamericana de Desarrollo Rural Territorial (ECADERT), una política regional impulsada por el Consejo Agropecuario Centroamericano (CAC) para el período 2010–2030, que desde sus inicios ha promovido el desarrollo de los territorios rurales desde la óptica renovada del enfoque territorial. La misma reconoce la heterogeneidad de lo rural para avanzar en políticas de desarrollo intersectoriales diferenciadas territorialmente.

La concepción y definición de lo rural y lo urbano, tiene implicaciones directas sobre las políticas públicas de desarrollo de los países. Las rápidas transformaciones ocurridas en los espacios rurales en las últimas décadas han ocasionado cambios en la ruralidad y en la relación rural-urbano, difuminándose los límites entre ambos espacios en muchos países. Esto ha dado paso a repensar la concepción y conceptualización de lo rural, y sus interrelaciones con zonas urbanas, especialmente del potencial que esa interrelación ofrece para fortalecer las estrategias de desarrollo de los espacios rurales (Berdegú y Meynard, 2012).

El desarrollo territorial se basa en una visión integral de la ruralidad. Busca desplazar el foco de las estrategias de desarrollo, pasando de políticas centradas en una visión parcial y sectorial de la realidad rural, a políticas dirigidas hacia el territorio como unidad de gestión multidimensional. Esto exige construir o fortalecer una institucionalidad expresada en instancias de articulación, diálogo y concertación desde todos los niveles de gobernanza.

La implementación del enfoque territorial presenta el reto de incorporar al territorio como un nivel de gestión en el sistema de planificación nacional de los países (FAO, 2019). También requiere asegurar la disponibilidad presupuestaria para las

iniciativas surgidas desde los territorios. En el caso de la región centroamericana, el SICA, por medio de la ECADERT ha venido acompañando este proceso, que, si bien ha tenido resultados distintos en cada país, ha dejado una serie de lecciones aprendidas de carácter regional que pueden retroalimentar al Sistema mismo en la forma de diseñar, formular e implementar políticas regionales.

La ECADERT ha sido una de las políticas regionales del SICA con mejores resultados entre todas las aprobadas por el SICA en los últimos años. La singularidad de esta experiencia de política regional descansa en el carácter innovador y participativo tanto en su fase de diseño como en su implementación. Además, a pesar del efecto de algunos factores limitantes, y es un ejemplo poco frecuente de coordinación de intereses regionales, nacionales y territoriales y de tangibilidad de la integración (CAC, Plan de Acción Regional 2018–2021 de la ECADERT, 2018, p. 2).

Otro aspecto importante para la articulación multinivel para el desarrollo rural es la estructura institucional. Aunque la unidad de gestión del desarrollo territorial es “el territorio”, su implementación necesariamente implica la articulación de este con los otros niveles espaciales de planificación definidos en cada país y que pueden ser impulsados o acompañados desde lo regional.

En este sentido, la ECADERT apoyó a algunos países de la región a realizar importantes esfuerzos para avanzar en la articulación institucional en los distintos niveles de gestión (gobernanza vertical), así como también promoviendo la participación ciudadana en la gestión del desarrollo (gobernanza horizontal).

El SICA tiene muchos otros ejemplos y buenas prácticas de gobernanza multinivel, por citar dos de ellos tenemos: la declaratoria de veda de pesca de la langosta del Caribe, impulsada por OSPESCA, en el marco del Reglamento OSP 02–09 para el Ordenamiento Regional de la pesquería de la langosta del Caribe; que busca proteger y permitir la reproducción de la langosta para el desarrollo sostenible del recurso marítimo. De este modo de forma simultánea los países de la región declaran la veda, siendo un claro ejemplo de articulación regional y nacional.

La Estrategia Regional de Fomento al Emprendimiento en Centroamérica y República Dominicana, conocida como SICA EMPRENDE, promovida por el Centro Regional de Promoción de la Pequeña y Mediana Empresa (Cenpromype): busca propiciar la sinergia entre las instituciones públicas y privadas en la región en servicio de la promoción de la MIPYME en el marco de la integración regional, así como servir de mecanismo orientador y de focalización de los recursos de los Estados de la región y de la cooperación internacional destinados al fomento de los negocios.

5.2. La importancia de la participación de la sociedad civil en la gobernanza multinivel del SICA

El proceso de integración centroamericana trasciende la coordinación entre los Estados miembros, pues incluye a una amplia gama de actores privados y a la ciudadanía, que por diversos medios unen esfuerzos en torno a asuntos de interés común, sin embargo, persiste un débil involucramiento de actores sociales en el proceso de integración; justificado quizá por la falta en conocimiento de los beneficios de la integración para la sociedad civil organizada.

Si bien el Protocolo de Tegucigalpa reconoce el espacio de participación para la sociedad civil por medio del Consejo Consultivo del SICA, la participación ciudadana sigue siendo un desafío para el Sistema.

En el ámbito extrarregional, en el marco del Acuerdo de Asociación entre la Unión Europea y Centroamérica, el CC-SICA estrechó su relación estratégica con su homólogo europeo, el Comité Económico Social Europeo (CESE), con el cual ha definido una agenda de trabajo. Y a lo interno de la región se ha avanzado en el diálogo con el Comité Consultivo de la Integración Económica (CCIE), cuerpo consultivo con el sector empresarial en el marco del subsistema de integración económico.

Así pues, las relaciones entre el sector privado y el SICA han trascendido los temas económicos y se han ampliado a áreas no tradicionales. Se han creado canales de participación más sistemáticos, con lo cual se apunta a un mayor involucramiento del empresariado en el quehacer de la institucionalidad regional.

Otra buena práctica a resaltar del trabajo multinivel en el marco del SICA con amplia participación de la sociedad civil es la Comisión Regional de la ECADERT. Dicha Comisión se establece como un espacio de articulación y coordinación para la conducción técnica-política de la ECADERT. En ella convergen los representantes de los Ministerios de Agricultura de los países miembros del SICA, entes rectores del Desarrollo Rural o Secretarías designadas desde el Poder Ejecutivo a estos efectos y la representación de la sociedad civil organizada en los territorios rurales, por medio de los Grupos de Acción Territorial (GAT), Redes Nacionales de GAT, Consejos Territoriales de Desarrollo, Núcleos de Gestión de Territorial y otras entidades propias de los territorios.

La ECADERT establece como misión de la Comisión Regional *“Orientar e impulsar, durante el período 2010–2030, las transformaciones requeridas en las dimensiones institucional, social, económica, cultural y ambiental, con participación activa de*

los actores sociales y la institucionalidad pública y privada, a través de la gestión de políticas públicas en el territorio, de manera tal que se valore su identidad cultural y su potencial propio, y se generen nuevas oportunidades de desarrollo sostenible e incluyente". (ECADERT, 2010)

Para alcanzar esta misión, el reglamento de funcionamiento de la Comisión Regional establece dentro de sus objetivos y competencias una serie de principios rectores enfocados a promocionar la gobernanza multinivel para el desarrollo rural territorial de los países del SICA. Destacando entre ellos

- El fomento del desarrollo rural territorial en los países de la región, como uno de los enfoques que permite la dinamización endógena, participativa y sostenible de los territorios rurales por los propios actores sociales e institucionales participantes.
- Impulsar la formulación, aprobación y ejecución de políticas públicas para el desarrollo rural territorial en los países que son parte de la ECADERT.
- Identificar acciones estratégicas para la promoción y coordinación de la agenda intersectorial resultante de los vínculos establecidos.
- Crear condiciones para el establecimiento de un diálogo constructivo y pertinente con otros organismos del SICA en la búsqueda de fortalecer las visiones y acciones intersectoriales del desarrollo rural.

La Comisión Regional de la ECADERT es de los pocos espacios en el marco del SICA que concede voz y voto a la sociedad civil y a los territorios, ya que el enfoque territorial del desarrollo rural que impulsa la ECADERT así lo requiere.

La integración regional es un proceso muy complejo de carácter multidimensional cuyas expresiones incluyen iniciativas de coordinación, cooperación, convergencia e integración profunda, y cuyo alcance abarca no sólo la temática económica, sino también las políticas, sociales, culturales y ambientales. El SICA es un espacio de encuentro entre los intereses nacionales y los intereses regionales, donde la participación de todos los actores involucrados en el desarrollo permitirá hacer de la región centroamericana un lugar seguro, atractivo para la inversión, con altos índices de desarrollo y –lo más importante– un lugar digno para su población.

Para alcanzar los objetivos planteados por el Sistema de la Integración Centroamericana se requiere la participación de todos los actores tanto públicos como privados, con una amplia participación de la sociedad civil y con el acompañamiento de socios para el desarrollo.

6. La ECADERT, una herramienta de acción multinivel desde la cooperación descentralizada andaluza

A lo largo de los últimos años, como ha venido señalando ONU-HABITAT, hemos visto evolucionar a Centroamérica y El Caribe hacia una nueva realidad territorial. La nueva Centroamérica y El Caribe es más urbana y globalizada. Vive del turismo, de las remesas, de la cooperación externa y de la maquila. La agricultura es sólo un sector importante, pero va quedando relegado a la producción primaria, sin evolucionar y adaptarse a las nuevas realidades globales. Los grupos empresariales vinculados a la banca, al desarrollo inmobiliario y a las telecomunicaciones les ganan espacio a los terratenientes históricos, caracterizados por ser élites terratenientes.

En la nueva Centroamérica va pesando más la propiedad urbana que la rural. Desapareció el algodón y se exporta mucha menos carne, pero surgieron la piña, la naranja, las hortalizas y las flores. Una cantidad importante de centroamericanos viven y trabajan fuera de la región, mandan remesas y viajan. En buena medida es gracias a ellos que sectores como el transporte, las finanzas y las telecomunicaciones han tenido un crecimiento sostenido. Las diferencias entre países, que antes eran moderadas, son ahora muy marcadas.

Cada país ha tomado un rumbo y un ritmo diferente. Los cambios han tenido implicaciones en los niveles de vida y en el bienestar de la población, y han llevado aparejados nuevas formas de ocupación del espacio. Esto último constituye, en esencia, la "expresión territorial del cambio regional". La ubicación de nuevas actividades económicas, el surgimiento de nuevos asentamientos urbanos, el acelerado proceso de urbanización no planificado y el deterioro generalizado de la base de recursos naturales han generado grandes cambios y nuevas dinámicas territoriales en la región. Estos fenómenos han sido abordados desde distintas perspectivas en cada uno de los países del área y en el marco del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA) y su reconocimiento ha servido para impulsar –especialmente en las últimas décadas– un proceso de reflexión y de diálogo político en torno a la necesidad de promover procesos sistémicos de ordenamiento y desarrollo territorial.

El proceso de urbanización ha tenido efectos positivos y negativos que no pasan desapercibidos para cualquiera de sus residentes o visitantes. Lo que en su momento fueron concentraciones más o menos densas de población, con el tiempo se han convertido en grandes urbes en las que cada individuo, en función de su poder adquisitivo, podrá encontrarse más o menos favorecido por su oferta. Siendo cierto que la accesibilidad a un puesto de trabajo, las posibilidades de ocio, la facilidad de circulación de capitales o el gasto en servicios públicos es mayor que

en los espacios rurales, los efectos no se producen en igualdad de condiciones en el territorio. Así, no se puede afirmar que la calidad de vida de sus residentes haya mejorado de forma pareja. El acceso a estos beneficios NO ha sido equitativo y aquellas clases más desfavorecidas se han visto, incluso, más excluidas que lo que podrían estarlo en el medio rural. Los efectos de la urbanización desigual se han dejado notar, especialmente en Centroamérica, donde la falta de inclusión urbana se ha unido a la baja productividad y el empleo informal, en el caso de las mujeres llega alcanzar el 80% (CEPAL, 2021), generando efectos negativos importantes, al incrementar los indicadores de pobreza y vulnerabilidad social.

A pesar de este crecimiento de las ciudades y el desplazamiento de lo rural a lo urbano, Centroamérica mantiene en las zonas rurales las grandes bolsas de desigualdad, desequilibrios territoriales y crisis alimentarias, manteniendo zonas catalogadas como crisis crónicas de seguridad alimentaria y desnutrición como es el caso de Guatemala, en su corredor seco, concretamente en el departamento de Chiquimula.

Esta realidad desigual y excluyente, viene acompañada de las singularidades de la población que habita en dichos territorios marcada por la diversidad, con población indígena en países como Guatemala, Nicaragua, Panamá y Honduras y población garífunas en el litoral caribeño en países como Honduras, Guatemala, Nicaragua y Belice. Esta singularidad de territorios y poblaciones configura un panorama diverso a lo que se unen en países del tamaño de Centroamérica, lo territorios transfronterizos que tienen dinámicas propias.

En una región con un proceso de integración activo y dinámico, los territorios son elementos clave del desarrollo de la región y, por tanto, deben ser tratados como vectores del propio desarrollado, teniendo en cuenta que el abordaje del desarrollo rural territorial supone una nueva mirada incluyente, que reequilibra las diferencias territoriales y que atiende a las singularidades de cada espacio de intervención, viendo el territorio más allá de la unidad administrativa, como ocurre con los territorios garífunas o los territorios fronterizos.

6.1. La política de desarrollo rural territorial, ¿política palanca para el desarrollo sostenible?

En los últimos años y tras la pandemia de COVID 19, hemos visto la sucesión de crisis que han afectado de manera diferenciada al mundo y que ha provocado un nuevo discurso basado en la transformación, la resiliencia, la coherencia de

políticas y la transición ambiental y digital. Con la puesta en marcha de la Agenda 2030 se han ido articulando iniciativas de aceleración del cumplimiento de los ODS, y visualizando qué políticas palanca podrían acelerar el cumplimiento de sus metas y alcanzar un impacto más rápido y sostenido sobre aspectos clave para el progreso de la Agenda 2030.

Desde Naciones Unidas, las acciones MAPS (Mainstreaming, Accelerating, Policy Support) sugieren que estas políticas “aceleradoras” abordan cuellos de botella específicos y se convierten en potenciales motores de desarrollo sostenible.

Por su parte, desde el marco español en el “Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030: hacía una estrategia española de desarrollo sostenible”, las políticas palanca se definen como aquellas con capacidad de acelerar la implementación de los ODS, impulsar un desarrollo sostenible coherente y generar sinergias que conecte a los diferentes actores, políticas y sectores con una visión común integrada.

En este contexto, los territorios vuelven a ponerse en primera línea de acción, ya que, son los espacios locales, los territorios, donde se desarrolla la vida y donde se marca el ecosistema que determina el lugar y el espacio de nuestra intervención. Si a ello se le une la búsqueda de espacios de articulación de actores, políticas y sectores de forma integral para generar un mayor impacto, la política de Desarrollo rural territorial se coloca como un acelerador privilegiado en la consecución del desarrollo sostenible e inclusivo y hacer realidad la localización de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En este sentido, desde una cooperación descentralizada como la cooperación andaluza, se ponen en valor modelos de desarrollo cercanos a la realidad más inmediata de la ciudadanía, que buscan la transformación de lo rural como una vía potencial del desarrollo sostenible que en la actualidad incorpora nuevas transiciones basadas en soluciones sostenibles frente a los recursos naturales y fuentes de energía, así como, procesos de innovación y tecnología para no dejar atrás a los territorios rurales.

A la pregunta de ¿por qué el Desarrollo Rural Territorial?, muchas son las razones que podríamos exponer, pero desde el punto de vista de una política de cooperación descentralizada, como la andaluza, podríamos destacar las siguientes:

1. La Política de Desarrollo Rural Territorial (PDRT), tal y como se entiende desde el ámbito europeo y, por tanto, español y andaluz, permite mejorar la sostenibili-

lidad ambiental, social y económica, a través de programas que enfrentan los nuevos retos que el espacio rural europeo, y por tanto, las regiones europeas, encuentran ante las crisis multidimensionales globales que nos afectan a todas las regiones del mundo un ámbito de acción territorializado.

2. La PDRT pone en acción a distintos actores que se mueven desde la propia población: la academia, el sector empresarial desde los distintos ámbitos de encadenamiento (producción, suministro, logística, manufactura...), la administración local, regional, nacional y europea, y los agentes sociales. De este modo se permite encontrar intereses comunes y soluciones más consensuadas y democráticas.
3. Porque es el espacio idóneo para la innovación y la transferencia del conocimiento, para articular nuevos modos de abordar la diversidad de los territorios buscando soluciones que promuevan el talento y el mantenimiento de las poblaciones en el territorio, a través del trabajo en cadena, en la promoción de la gestión del riesgo ante el cambio climático, el impulso de una economías más eficientes en el uso de los recursos y más resilientes y la mejora de los ecosistemas y organización de los sistemas alimentarios.
4. La PDRT no sólo permite avanzar en el desarrollo sostenible, sino que pone en el centro a las personas y por tanto su empoderamiento, por lo que permite un desarrollo más inclusivo y equitativo, buscando que las agendas de desarrollo se integren como parte de las agendas de equidad de género o las agendas de cambio climático.
5. Permite un mayor impacto al poder conformar ecosistemas multinivel, en los que las estrategias locales, regionales, nacionales y de integración marquen una acción conjunta que tiene como objetivo último abordar los intereses comunes para el bienestar de la población y la cohesión y articulación social y territorial.

En base a estas razones de oportunidad, el desarrollo del Plan Andaluz de Cooperación para el Desarrollo (PACODE 2020–2023) incorpora los enfoques multinivel y multifactor. Enfoques que son propios de las estrategias de desarrollo rural territorial que se han impulsado tanto en Europa como en Centroamérica, y, abren una ventana de oportunidad de poder poner en marcha un programa de desarrollo multinivel con Centroamérica.

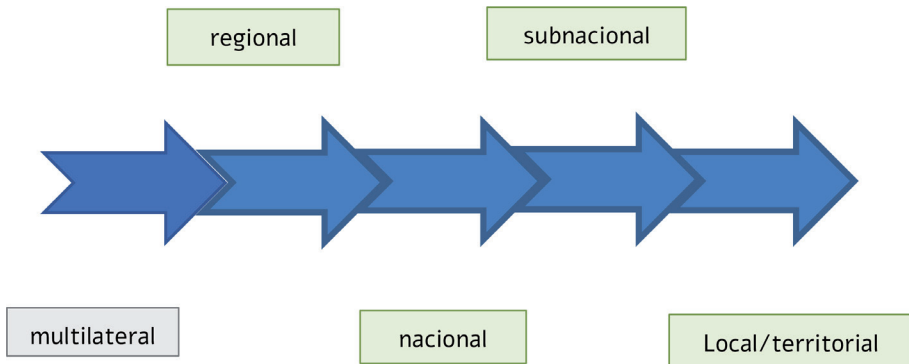
6.2. De la integración a la localización de ODS

Con la aprobación en el 2015 de la Agenda 2030 se iniciaba un recorrido que incorporaba una nueva mirada del desarrollo, colocando al ser humano en el centro de la acción junto al planeta que habita, para la construcción de un nuevo modelo de desarrollo más sostenible, y, por tanto equitativo, inclusivo y justo.

Pero para desarrollar una agenda con espíritu global, que afecta a todos y cada uno de los territorios del planeta, era imprescindible poner al servicio de su finalidad nuevos enfoques de trabajo que permitieran un diálogo más horizontal, coordinado y plural.

Desde esta perspectiva, si se quería abordar desde la coherencia de políticas un nuevo paradigma de acción se abrían dos enfoques simultáneos como son el enfoque multinivel y multiactor. Con esta nueva mirada, se abría un paso a una nueva gobernanza que tiene como característica intrínseca impulsar la articulación de las políticas públicas desde los distintos niveles de intervención:

GRÁFICA I. Cooperación multinivel



Fuente: elaboración propia.

La cooperación andaluza en Centroamérica y República Dominicana ya tenía experiencia previa en el trabajo multinivel, estableciendo un marco de actuación que permitía trabajar desde los ámbitos multilaterales, regionales, nacionales y territoriales de manera coherente. De este modo, centrandó nuestra acción en el territorio como unidad de análisis y de acción nos podemos apoyar en, los ám-

bitos multilaterales y de integración para hacer efectiva en el territorio la política pública, permitiendo el diálogo entre lo nacional y lo local bajo un paraguas estratégico que permite impulsar procesos de descentralización o bien fortalecer la desconcentración de servicios.

Un ejemplo claro de la aplicación metodológica de este enfoque es el desarrollado a través de la Estrategia Centroamericana de Desarrollo Rural Territorial (ECADERT).

A pesar de la limitación de los resultados de la ECADERT en su implementación, debido a las deficiencias en los mecanismos de transferencia y la convergencia con la política (SANTOS 2018), sin embargo, no deja de ser un buen mecanismo para la generación de bienes públicos regionales que inciden directamente en la ciudadanía.

En este sentido, desde la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID) como cooperación descentralizada, encuentra un marco competencial de actuación con el Sistema de la Integración Centroamericana, al ofrecer una estrategia que opera en los territorios, y que, por tanto, esta orienta a la generación de bienes públicos que van más allá de lo estrictamente local, al establecer el territorio como unidad de intervención, y por tanto, poder hablar de cooperación interterritorial y entre regiones de varios países. Este elemento, permite, por un lado, fortalecer el propio proceso de integración, y, por otro, desarrollar los territorios.

Desde el ámbito local, los organismos internacionales multilaterales como ONU-HABITAT y PNUD, han conformado estrategias que están más imbricadas en lo local pero que abren al ámbito global las problemáticas de lo territorial, para superar las trampas propias de indicadores que desatienden las múltiples realidades que se suceden en los países centroamericanos como son los desequilibrios territoriales, las realidades fronterizas y las inequidades en territorios marcados por la multiétnicidad o la inseguridad.

6.3. La cooperación andaluza y la Estrategia Centroamericana de Desarrollo Rural Territorial (ECADERT)

Trabajar en los territorios y con un enfoque de desarrollo rural territorial es una seña de identidad de la cooperación andaluza, marcado por nuestra experiencia de desarrollo como comunidad autónoma implementadora de la Estrategia Europea de Desarrollo Rural Territorial, que ha ido evolucionando hacia conceptos

de cohesión territorial y desarrollo inclusivo nos coloca en un diálogo horizontal con nuestro socio.

Esta experiencia posiciona a Andalucía como un referente para la región. Esta situación permite que tanto la Consejería de Agricultura, Pesca, Agua y Desarrollo Rural, como centros de conocimiento e investigación (el IFAPA, Instituto de Investigación y Formación Agraria y Pesquera), como nuestras universidades (Universidad Loyola, Universidad de Jaén, Almería o Córdoba) y nuestras ONGD favorezcan la interacción de diversos actores en el territorio y el pilotaje de iniciativas de activación del territorio y de cambio de la matriz productiva, incorporando la investigación, la tecnología, las fuentes de energía verde, la agroecología y los cultivos resilientes ante los efectos del cambio climático.

Del mismo modo, y en coherencia con nuestro PACODE, la Agenda de la ECADERT nos ha permitido incorporar nuestro eje de vertebración, propio de la cooperación española, y concretamente de la andaluza, como es la equidad de género, por lo que la Agenda de las mujeres rurales ha sido una línea de actuación que se ha ido sucediendo a lo largo del tiempo, promoviendo iniciativas para favorecer la autonomía de las mujeres, luchar contra la violencia de género, promover el liderazgo de las mujeres rurales y fortalecer las MIPYMES agroindustriales lideradas por mujeres.

Esta línea estratégica de la cooperación andaluza en Centroamérica y El Caribe se ha desarrollado, a través del apoyo a la Secretaría Ejecutiva del Consejo Agropecuario Centroamericano del Sistema de la Integración Centroamericana, para la implementación de la Estrategia Centroamericana de Desarrollo Rural Territorial (ECADERT), y de la mano de la cooperación gubernamental directa de la cooperación andaluza, se ha ido conformando un programa que atendía a la propia ECADERT pero también a su empoderamiento en el ámbito nacional, favoreciendo intervenciones que pudieran contribuir desde los intereses nacionales a los intereses regionales, como la alianza estrategia para impulsar cadenas regionales de valor agroindustriales que tienen una acción directa sobre los territorios ECADERT.

De este modo, mientras se intervenían en territorios ECADERT, como en República Dominicana, o territorios garífunas o bien territorios fronterizos entre Panamá y Costa Rica, desde el ámbito nacional se apoyaban políticas públicas de los países miembros del SICA en los territorios ECADERT, con el objetivo de fortalecer la articulación territorial desde el diálogo entre actores y la implementación de la política pública de desarrollo en el territorio.

La singularidad de Centroamérica, la experiencia de trabajo con la SE-CAC y el ámbito regional permitía armonizar y alinear resultados y objetivos de las políticas nacionales con la estrategia regional y los intereses territoriales. De este modo, buscamos un enfoque pragmático que tuviera como fin último responder al objetivo de la ECADERT, es decir, a la transformación del medio rural centroamericano, impulsando la participación de actores e instituciones, valorizando su identidad y potencialidad propia para lograr el desarrollo sostenible.

Al trabajar procesos más que estructuras de proyectos nos permitía trabajar con una foto dinámica y no estática propia del marco lógico, lo que se caracterizaba por la flexibilidad de la acción reorientándonos hacia nuevos retos, y apareciendo en escena otros instrumentos que podían contribuir a ir renovando las miradas de lo rural en Centroamérica y República Dominicana.

En este contexto, la cooperación andaluza incorpora la cooperación técnica, a través de instituciones especializadas en desarrollo rural territorial (como la Fundación ETEA), o bien de la Consejería de Agricultura, Pesca, Agua y Desarrollo Rural de la Junta de Andalucía.

En base a toda esta experiencia, y en coherencia con las políticas de desarrollo que se desarrollan desde la Junta de Andalucía y Centroamérica, se ha definido nuestro marco de actuación para Centroamérica centrándonos en:

- Fortalecimiento de los procesos de desarrollo rural territorial desde un enfoque de cohesión y activación territoriales y mejora de los medios de vida en los territorios.
- Apoyar la Agenda de las mujeres rurales en Centroamérica y El Caribe, promoviendo su liderazgo, la autonomía económica y la prevención de la violencia de género.
- Promover la innovación e investigación en los territorios rurales, impulsado iniciativas de agricultura sostenible y reducción de los efectos del cambio climático.
- Promover las cadenas de valor y el tejido económico de los territorios rurales, impulsando de manera especial la participación de jóvenes, población indígena y mujeres.

7. Conclusiones

El objeto de esta comunicación era poner de relieve desde la experiencia de la ECADERT un modelo de cooperación que pone en la práctica el enfoque multinivel para el desarrollo de los territorios. En este sentido podemos extraer las siguientes conclusiones:

En primer lugar y de manera general, el Sistema de la Integración Centroamericana (SICA) nos abre una ventana de oportunidades para desarrollar procesos de intervención multinivel a través de políticas y estrategias regionales que se trasladan al nivel nacional y de ahí al nivel territorial o subnacional, encontrando un potencial único para articular estrategias de cooperación internacional para el desarrollo multinivel y multiactor, propias de la cooperación andaluza.

Abordar el desarrollo rural territorial trabajando desde distintos ámbitos competenciales y bajo paraguas normativos diferenciados y con estructuras de obligaciones o de incentivo débiles como las de la propia ECADERT supuso un reto y una oportunidad para integrar los planes nacionales de desarrollo, los planes de activación económica o los planes municipales de desarrollo, lo que nos permitía posicionar a la propia ECADERT en lo nacional y en lo local y hacer más visible las políticas regionales como ventana de oportunidad para los territorios.

Las dificultades presupuestarias de la Estrategia llevaban en ocasiones a generar espacios de competencia por los fondos, a los que se sumaban otros actores como los propios multilaterales como la FAO o el IICA, lo que restaba potencial a la Secretaría Ejecutiva de Consejo Agropecuario Centroamericano (SE-CAC). Sin embargo, la cooperación andaluza al ser una cooperación más centrada en el territorio articulaba de forma regional y bilateral sus intervenciones trabajando directamente con las estructuras regionales y nacionales sin tener que estar sometida a los diálogos más globales, de los que participaba bajo el marco institucional de la AECID.

Andalucía contaba con una experiencia propia en el desarrollo de la estrategia europea de desarrollo rural territorial, y, permitía un marco de experiencia contrastada y toda la red de actores que podían apoyar en la transferencia de conocimientos y experiencia a Centroamérica, lo que derivó en alianzas para el desarrollo de distintos actores.

Finalmente, señalar que, precisamente, al ser un proceso que supone un cambio de gobernanza y de cultura política, los resultados debemos verlos a mediano y

largo plazo, por lo que este tipo de intervenciones en cooperación internacional aparecen cuestionadas ante la falta de resultados inmediatos, sin embargo, partimos del convencimiento que el desarrollo rural territorial es un modelo de desarrollo basado en cohesión territorial y lucha contra las desigualdades, y una herramienta para hacer efectiva la transición justa en el marco de la triple transición porque supone la transformación del territorio, y de la vida de sus habitantes buscando su bienestar y calidad de vida.

8. Bibliografía

ARAGÓN, L. A. (2010). Estrategias de innovación industrial y desarrollo económico en las ciudades intermedias de España. Fundación BBVA.

AYUSO, A. (2017). Participación y rendición de cuentas en la localización de la Agenda 2030. Cidob. https://www.cidob.org/articulos/monografias/objetivos_de_desarrollo_sostenibleparticipacion_y_rendicion_de_cuentas_en_la_localizacion_de_la_agenda_2030

BARBOZA ARIAS, L., RODRÍGUEZ MIRANDA, A., SÁENZ SEGURA, F. (2020). Las políticas de desarrollo rural en Costa Rica: Avances y desafíos desde las perspectivas del territorio. *Revista Rupturas*, 10(2), 1–20.

BERDEGUÉ, J., & MEYNARD, F. (2012). Las ciudades en el desarrollo territorial rural. RIMISP–Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.

CEPAL (2021). Informe económico América Latina y El Caribe, octubre. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47192-estudio-economico-america-latina-caribe-2021-dinamica-laboral-politicas-empleo>

CONSEJO AGROPECUARIO CENTROAMERICANO (2010). Estrategia Centroamericana de Desarrollo Rural Territorial (2010-2030). <https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/20411/BVE22058595e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

— (2018). Plan de Acción Regional 2018-2021 de la ECADERT.

CONSORCIO COOPENERGY (2015). Guía para la Gobernanza Multinivel. <https://www.eve.eu/EveWeb/media/EVE/pdf/proyectos-europeos/Gobernanza-multinivel-72.pdf>

FONTE, M., & RANABOLDO, C. (2007). Desarrollo rural, territorios e identidades culturales. Perspectivas desde América Latina y la Unión Europea. *Revista Opera*, (7), 9–32.

GALLARDO, C., CALDENTY DEL POZO, P., CARRAZÓN, J., & RAPALLO, R. (2022). Hambre y pobreza rural en Centroamérica. Lecciones aprendidas desde los programas PESA. *Revista de Fomento Social*, 303, 177–209.

NOFERINI, A. (2021). ¿Es «algo» mejor que «nada»? La gobernanza multinivel y el comité europeo de las regiones en los procesos políticos de la Unión Europea. Las ciudades en la gobernanza global: ¿del multilateralismo a las alianzas multiactor? (pp. 69–77). Fundación CIDOB.

PROGRAMA ESTADO DE LA NACIÓN (2016). Quinto Informe Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible. Capítulo 7: Integración regional (Estado de la Región). https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/625/616.%20INtegracion%20regional_informe%20V_capitulo.pdf?sequence=1

SAMPER, M., & TORRENS, J. (2015). Políticas públicas para el desarrollo de los Territorios rurales. Un recorrido por líneas locales. Aportes para políticas públicas en el sector rural de Centroamérica, el Caribe y la Región Andina, 7–23.

SANTOS CARRILLO, F., FERNÁNDEZ PORTILLO, L. A. (2018). Las políticas de la integración regional latinoamericana. Aprendizajes a partir del caso de la Estrategia Centroamericana de Desarrollo Rural Territorial. *Journal of Iberian and Latin American Research*, 24:1, 55–76.

SEPÚLVEDA, S. (2003). El enfoque territorial del desarrollo rural. IICA.

SUMPSI VIÑAS, J. M. (2006). Experiencias de desarrollo rural con enfoque territorial en la Unión Europea y América Latina. *Estudios Agrosociales y Pesqueros*, 209, 41–71.

ESTUDIOS

Educación primaria y secundaria a distancia y COVID-19 en Nicaragua. Un análisis de género

Michela Accerenzi¹, María José Vázquez de Francisco², Ana Hernández Román³, Yolanda Muñoz Ocaña⁴, Venance Adingra Kouaman⁵

Resumen: El objetivo de esta investigación fue identificar los principales obstáculos para el aprendizaje a distancia durante la pandemia del COVID-19 en 2020 en Nicaragua. Realizamos una encuesta para caracterizar los hogares del estudiantado de once escuelas rurales y urbanas del oeste y el norte del país, alcanzado un total de 633 hogares y 2965 personas. Los principales obstáculos identificados han sido: la falta de tiempo de las personas adultas para facilitar ayuda, la falta de equipos tecnológicos en el hogar y la falta de formación de las personas adultas que vivían con los y las escolares. La proporción de mujeres que identificaron estos obstáculos es significativamente menor que la de los hombres. Las mujeres adultas, además, dedicaban 21,5 horas semanales más que los hombres a trabajo no remunerado. En los hogares encuestados, se reproducía la división sexual del trabajo en la población adulta, pero no entre menores de edad.

Palabras clave: *Educación a distancia; brecha digital; roles de género; división sexual del trabajo; TIC; uso del tiempo.*

¹ Instituto de Desarrollo, Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0002-1163-3132>, michela.accerenzi@fundacioneta.org.

² Instituto de Desarrollo, Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0003-3248-5076>, mjvazquez@uloyola.es.

³ Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0002-0982-2380>, ahernand@uloyola.es.

⁴ Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0001-8269-9895>, yolandam@uloyola.es.

⁵ Projeť PHAS, vadingra002@gmail.com.

Primary and secondary distance education and COVID-19 in Nicaragua. A gender analysis

Abstract: The objective of this research was to identify the main obstacles to distance learning during the 2020 COVID-19 pandemic in Nicaragua. A survey was conducted to characterize the households of students from eleven rural and urban schools in the west and north of the country, reaching a total of 633 households and 2965 people. The primary obstacles identified were the lack of time for adults to provide aid, the lack of technological equipment at home, and the low education level of adults who lived with the schoolchildren. Women identified these obstacles at a significantly lower rate than men. Adult women also dedicated 21.5 hours per week to unpaid work, a rate higher than that of men. In the sampled households, the sexual division of labor persists within the adult demographic, yet not among minors.

Keywords: *Distance learning; digital gap; gender roles; sexual division of labor; ICT; use of time.*

L'enseignement à distance primaire et secondaire et le COVID-19 au Nicaragua. Une analyse de genre

Résumé : L'objectif de cette recherche était d'identifier les principaux obstacles à l'apprentissage à distance pendant la pandémie de COVID-19 en 2020 au Nicaragua. Nous avons mené une enquête pour caractériser les ménages des étudiants dans onze écoles rurales et urbaines de l'ouest et du nord du pays, atteignant un total de 633 ménages et 2965 individus. Les principaux obstacles identifiés étaient : le manque de temps des adultes pour fournir de l'aide, le manque d'équipement technologique à la maison et le manque de formation des adultes vivant avec les étudiants. La proportion de femmes ayant identifié ces obstacles est significativement plus faible que celle des hommes. Les femmes adultes consacrent également 21,5 heures par semaine de plus que les hommes au travail non rémunéré. Dans les ménages enquêtés, la division sexuelle du travail est reproduite dans la population adulte, mais pas chez les mineurs.

Mots clés : *Enseignement à distance; fracture numérique; rôles des hommes et des femmes; division sexuelle du travail; TIC; emploi du temps.*

Fecha de recepción: 19 de abril de 2023.

Fecha de admisión: 23 de abril de 2024.

I. Introducción

Los sistemas educativos están condicionados por las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales en las que se encuentran inmersos y reflejan, por tanto, los niveles de desigualdad y discriminación de la región o país a los que pertenecen (UNESCO, 2020).

Según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2023a) en el año 2021 la tasa de pobreza en esta región era del 32,3%. Además, esta pobreza era mayor en las áreas rurales (44% frente a 29,6% en las zonas urbanas) y entre la población de menos de 14 años (42,9% en las áreas urbanas y 56,9% en las rurales). Al mismo tiempo, la pobreza afectaba a mujeres y niñas en mayor medida, siendo el índice de feminidad de la pobreza del 116% (CEPAL, 2023⁶).

Al mismo tiempo, América Latina y el Caribe es la región con el nivel de desigualdad más elevado del mundo. En 2020 el índice de Gini de la región era 0,46; el 10% de la población más rica poseía el 35,5% del ingreso total y el 20% más pobre no llegaba a poseer el 5% (CEPAL, 2023b).

En una región en la que los ingresos se distribuyen de manera tan desigual (Lustig et al., 2011), las oportunidades educativas también se distribuyen desigualmente (Lorente, 2019; Neidhöfer et al., 2018; Santa María et al., 2021). A pesar de los avances de los sistemas educativos de la región latinoamericana en su capacidad de cobertura, aún persisten grandes desigualdades en el derecho a la educación, ya que este está condicionado por origen social, situación económica, territorio de residencia, etnia, género, condición migratoria y discapacidad, entre otros factores (Gamboa et al., 2012; IIPE UNESCO y CLADE, 2021; Krüger, 2019). Varios estudios afirmaban que estas diferencias aumentarían con la expansión de la pandemia de COVID-19 por la región (Busso y Messina, 2020; Romero, 2020; Lustig et al., 2020; Neidhöfer et al., 2021).

En cuanto a desigualdades de género, Rosa Cañete-Alonso (2020) opina que el COVID-19 ha visibilizado cuatro crisis que hunden sus raíces en las condiciones inequitativas preexistentes: “la crisis de salud, la crisis de los cuidados, la crisis económica y la crisis de las masculinidades y la violencia de género”. Consecuentemente, varios estudios evidenciaron que durante la pandemia las mujeres sufrieron un incremento del tiempo de trabajo de cuidados, perdieron más empleos, tuvieron mayores dificultades para conciliar el (tele)trabajo con los cuidados, y, además, que aumentó la violencia de género en los hogares (CARE Internacional y ONU Mujeres, 2020; Ferreyra, 2022; UNESCO, ONU Mujeres y Plan Internacional, 2020; Zabalgoitia-Herrera, 2020). Adicionalmente, Iliana Vaca-Trigo y María Elena Valenzuela (2022, p. 7) afirmaron que en ese contexto

la intersección entre la pobreza, la brecha digital y la desigualdad de género socava las oportunidades que podrían tener las mujeres situadas en los primeros quintiles de ingresos como resultado de la aceleración de la economía digital.

⁶ El índice de feminidad de la pobreza se calcula comparando el porcentaje de mujeres pobres respecto a los hombres pobres.

Este contexto de crisis sanitaria derivada de la pandemia llevó al mundo a un cierre generalizado de colegios. Según datos de UNICEF, entre el 11 de marzo de 2020 y el 2 de febrero de 2021, las escuelas en todo el mundo, desde el nivel de educación infantil hasta la etapa superior de secundaria permanecieron totalmente cerradas 95 días en promedio; esta situación afectó a más de 1500 millones de escolares, aumentando las desigualdades y profundizando la crisis educativa preexistente (UNICEF, 2021). América Latina y el Caribe fue la región del mundo con el mayor número de días de cierre total de las escuelas, con una media de 158 días (UNICEF, 2021). Esto supuso que más de 144 millones de estudiantes de la región estuvieron algo más de cinco meses sin asistir presencialmente a la escuela (García, 2020).

Antes de la pandemia, la región latinoamericana estaba atravesando una importante crisis de aprendizaje, que se ha agravado con ésta. En un informe elaborado por el Banco Mundial y UNICEF, en colaboración con UNESCO, se estimaba que cuatro de cada cinco estudiantes de sexto grado en la región latinoamericana no alcanzaron el nivel mínimo de comprensión lectora (Banco Mundial-UNICEF, 2022). En el mismo informe se estimaba que tras los cierres de escuela en la región, los resultados del aprendizaje podrían haber retrocedido más de diez años.

El único país latinoamericano, y uno de los pocos del mundo, que decidió mantener abiertas las escuelas fue Nicaragua. A pesar de ello, según reportaron los medios de comunicación escritos del país, el propio Ministerio de Educación nicaragüense reconoció una enorme bajada de la asistencia a las aulas, debido fundamentalmente al miedo al contagio provocado por el hacinamiento en las aulas y en los transportes públicos, así como a la falta de medidas higiénicas y preventivas.

En este contexto, la educación a distancia representó un desafío tanto para las instituciones educativas como para las familias (Vaca-Trigo y Valenzuela, 2022), especialmente para las mujeres, quienes tradicionalmente han sido responsabilizadas de las labores de cuidado. Entre las dificultades más frecuentes se encontraron problemas para conciliar los tiempos laborales con los tiempos de estudio, fundamentalmente por dos razones. Por un lado, en muchos hogares fue necesario compartir el mismo dispositivo digital entre los distintos miembros del hogar para trabajar, estudiar, informarse y comunicarse con el exterior. Por otro lado, estudiantes de preprimaria y primaria necesitaban recibir apoyo y seguimiento familiar para su educación y, sin embargo, las condiciones laborales y el nivel educativo de la familia afectaba la posibilidad de que esta pudiera dar un acompañamiento oportuno al/la estudiante (Ducoing, 2020).

Además, en momentos de crisis, la división del trabajo y los roles de género tradicionales se reproducen o incluso se exacerban en el hogar debido a la doble presencia de las mujeres por la que estas, aun asumiendo la mayor carga de trabajo reproductivo, deben también participar activamente en la esfera productiva con la consecuente carga emocional que conlleva (Patiño Jaramillo et al., 2022; Tereso y Cota, 2017). OXFAM y Ecofeminista (2022) publicaron que las mujeres dedicaron el 12,3% más de tiempo de los hombres en las tareas relacionadas con la educación de sus hijos e hijas. CARE Internacional y ONU Mujeres (2020) afirmaban también que existía un riesgo de que aumente la carga de trabajo doméstico que realizaban las niñas, considerando que ya antes de la pandemia en Nicaragua las niñas entre los 7 y 14 años dedicaban “entre 20 y 80 minutos diarios más que los niños en tareas domésticas y de cuidado” (UNESCO, ONUMujeres y Plan Internacional, 2020, p. 1). Esto podía causar que las niñas dedicaran menos tiempo en los estudios o, incluso, los abandonaran.

Adicionalmente, este proceso se insertó en un contexto donde ya existía una brecha digital, no solo entre diferentes grupos socioeconómicos, sino también entre géneros al interior del mismo grupo (Vaca-Trigo y Valenzuela, 2022). Existía, además, una brecha no solo entre familias, sino también entre instituciones educativas; las privadas, especialmente, cuentan con más recursos humanos y tecnológicos (Lloyd, 2020). Aun así, Vaca-Trigo y Valenzuela (2022) reconocen que la crisis determinó también nuevas oportunidades para las mujeres, que por primera vez

incursionaron en el uso de servicios financieros digitales, compras por internet, procesos de escolarización a distancia y actividades empresariales en línea. También se crearon espacios de encuentro y debates, creando nuevas oportunidades para la creación de nuevas comunidades de mujeres en línea (Vaca-Trigo y Valenzuela, 2022, p. 17).

Es en este contexto en el que se realizó esta investigación, enmarcada en las acciones que la Fundación ETEA puso en marcha para responder a las dificultades causadas por la suspensión de clases presenciales de once escuelas de Nicaragua en 2020 y la consecuente necesidad de recurrir a la docencia a distancia.

El objetivo de este estudio fue, por tanto, recopilar la información necesaria para diseñar una estrategia de respuesta a esta situación que permitiera reducir las desigualdades en la educación derivadas de las diferencias socioeconómicas y de género de los hogares. Para ello se elaboró un cuestionario, que fue entregado a una muestra de las familias cuyos/as hijos/as estudiaban en las escuelas seleccionadas, aprovechando que padres y madres tenían que ir periódicamente a los centros a retirar tareas para los/as niños/as.

Este objetivo general de la investigación se concretó en tres objetivos específicos: 1) conocer la composición del hogar en términos de edad, sexo y nivel educativo de los miembros de la familia; 2) conocer la disponibilidad de acceso a TIC, internet y dispositivos digitales en el hogar; 3) identificar los principales obstáculos para el aprendizaje debidos a la pandemia, con especial atención a las barreras de género.

En los siguientes epígrafes se presentan el diseño y metodología del estudio, los principales resultados obtenidos y las principales conclusiones derivadas de esta investigación.

2. Diseño y metodología del estudio

Para alcanzar los objetivos planteados, se utilizó un cuestionario, en cuyo diseño se utilizaron instrumentos validados a nivel internacional. La herramienta fue revisada por personal directivo y técnico de los centros escolares para su adaptación cultural. Posteriormente, se realizó un taller *online* con 20 participantes para la validación del cuestionario y formación del personal de acompañamiento en los centros. Previamente a la recolección de la información, el estudio fue aprobado por el Comité Ético de la Universidad Loyola Andalucía y cada participante firmó un consentimiento informado. En todo momento, se preservó la identidad de las personas participantes, ya que los cuestionarios fueron anonimizados.

El cuestionario fue entregado en papel y cumplimentado entre el 19 de septiembre y el 16 de noviembre de 2020, por padres, madres o tutores/as del alumnado matriculado en las escuelas seleccionadas y fue cumplimentado en el mismo centro educativo. La población objeto de estudio estuvo constituida por el estudiantado y sus familias, pertenecientes a once escuelas distribuidas por el este y norte del país, ubicadas tanto en zonas urbanas como rurales, pero con el elemento común de estar situadas en zonas especialmente desfavorecidas y empobrecidas.

Se calculó el tamaño muestral deseado para estimación de proporciones en el caso de incertidumbre total ($p=q=0,05$) bajo el supuesto de población finita ($N=8017$ alumnos/as en los centros analizados), aceptando un error máximo de un 4%, lo que nos dio un tamaño muestral de aproximadamente 1000 escolares. Como la encuesta se repartiría por familias, considerando que en promedio cada familia podría tener 2 hijos/as escolarizados/as, se necesitaría encuestar a unas 500 familias. Para la selección de la muestra, se aplicó muestreo aleatorio estratificado por centros, curso y sexo. Finalmente se logró completar 633 encuestas a familias,

que han brindado la información del mismo número de hogares, representando a un total de 2965 personas participantes, que incluyeron a escolares matriculados/as (el 40%, aproximadamente) en los centros seleccionados y a todas las personas que convivían con ellos/as (padres/madres, tutores/tutoras, hermanos/as u otro).

Los datos recogidos fueron de carácter eminentemente cuantitativo, analizados con software estadístico (SPSS versión 26).

3. Resultados

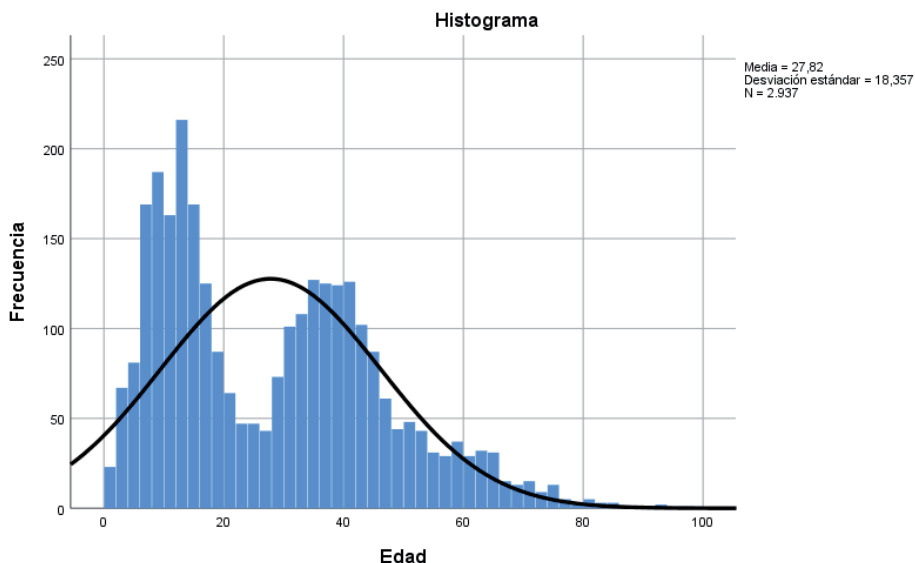
El análisis estadístico descriptivo se estructuró en cuatro bloques: i) caracterización demográfica y composición de los hogares; ii) identificación de las principales dificultades encontradas con la formación a distancia ofertada durante la pandemia; iii) conocimiento de la disponibilidad y acceso a la tecnología de los hogares participantes; iv) uso del tiempo. El género como factor de desigualdad en el hogar.

4. Caracterización demográfica y composición de los hogares

Considerando el tipo de área en la que residían los participantes, el 85,5% vivían en áreas urbanas, frente a un 14,5% que vivía en zona rural. Tres cuartas partes de los/as participantes que habitaban en hogares rurales pertenecían al municipio de León.

El número de personas que vivía en el mismo hogar variaba en un rango de entre 1 y 12. De media convivían 4,76 personas en el hogar, en el 50% de las familias convivían más de 4 personas. En cuanto al sexo, del total de las personas que componían los 633 hogares encuestados, el 55% eran mujeres (1631) y el 45% hombres (1334).

Como cabía esperar, la edad presentó una gran dispersión, puesto que la base de datos incluía información de todo el hogar. La distribución de edad de forma más pormenorizada se puede observar en el gráfico 1, en el que se aprecia la existencia de estudiantes y población adulta, la primera con un rango de 0 a 20 años, aproximadamente, y la segunda de más de 20 hasta 90 años, cada una con su valor modal.

GRÁFICO I. Histograma de distribución de la edad de los participantes

Fuente: elaboración propia.

Podemos ver que la primera moda corresponde a la distribución de la edad del grupo de los/as niños/as y adolescentes (en torno a los 12–15 años), entre los/as que estaban los/as que estudiaban en el momento del estudio, y la otra moda, que oscila en torno a los 40 años, representa al grupo de otras personas mayores que convivían con los/as escolares, principalmente progenitores.

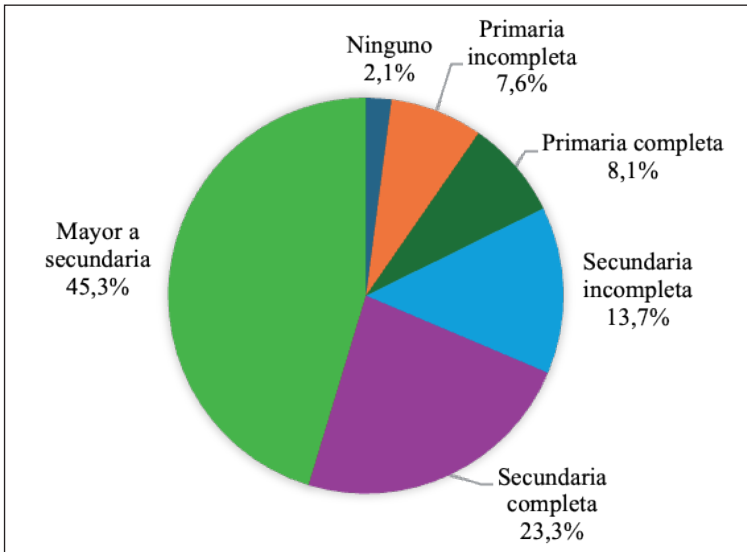
En cuanto al estado civil de los miembros de los hogares encuestados, la mayoría (55%) pertenecía a la categoría “soltero/a”, siendo “casado/a” la segunda categoría más frecuente (37%).

Para comprender mejor las dificultades causadas por la pandemia del COVID-19 en la educación de niños/as y jóvenes, solicitamos que se identificaran todas las personas que estaban en el momento encuestado estudiando en el hogar. Del total que estaba cursando algún tipo de estudios, 1165 personas (en torno al 40% del total), 241 no indicaron el nivel de estudios que cursaban. De entre las 924 que sí lo indicaron, encontramos que hay 449 (48%) estudiantes de primaria (1^o a 6^o grado), 386 (42%) de secundaria (7^o a 11^o grado) y 89 (casi el 10%) que cursaban estudios universitarios.

Nos planteamos si existían diferencias significativas entre el nivel educativo de hombres y mujeres que iban a la escuela. Para comprobarlo, se realizó un test de diferencia de proporciones, resultando significativamente mayor la proporción de mujeres que iban a la escuela en las etapas de secundaria y terciaria frente a la proporción de hombres (p -valores 0,000 y 0,002 respectivamente en secundaria y terciaria).

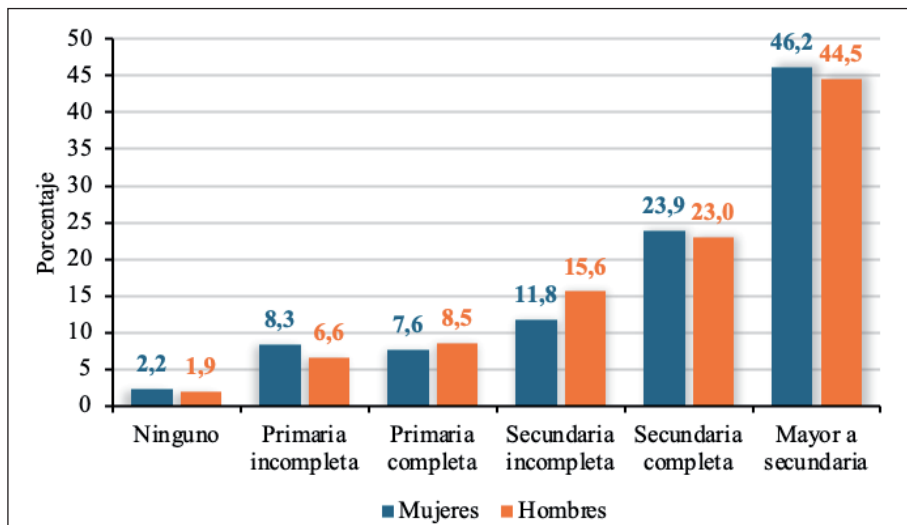
Con respecto al colectivo de los/as que no estaban cursando estudios formales en el momento de la encuesta y que eran mayores de 17 años (1450 personas), existía un amplio grupo con estudios superiores a secundaria (45%) y con la secundaria completa (23%). Sin embargo, casi un tercio de la muestra no llegaron a completar la secundaria (gráfico 2).

GRÁFICO 2. Nivel educativo de los mayores de 17 años que no cursan estudios formales en el momento de la investigación (% de personas)



Fuente: elaboración propia.

Si distinguimos entre hombres y mujeres dentro de este mismo colectivo, encontramos que las mujeres lograron un mayor nivel educativo. Como muestra el gráfico 3, el 70,1% de mujeres mayores de 17 años terminó la secundaria o tenía una formación superior (23,9+46,2), frente al 67,5% de los hombres.

GRÁFICO 3. Distribución del nivel educativo de los mayores de 17 años que no están cursando estudios, según género (% de personas)

Fuente: elaboración propia.

Se detectó que existía un 10,5% de niños/as y adolescentes con edades comprendidas entre los 3 y los 17 años que no estaban escolarizados, perteneciendo fundamentalmente a la etapa de educación infantil no obligatoria (menores entre 3 y 5 años), en la cual el porcentaje de no escolarización alcanzaba un 60%.

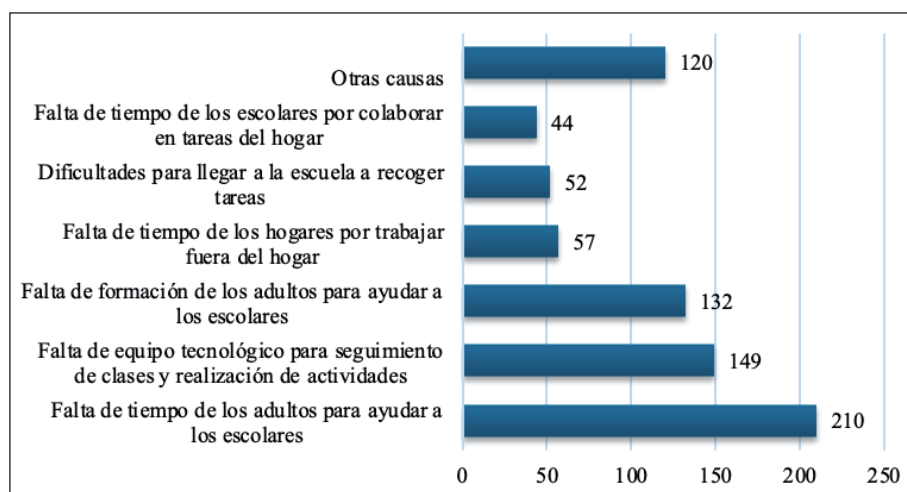
Repetimos el análisis anterior, de niños, niñas y adolescentes en edad escolar que no iban a la escuela, discriminando por razón de género, y encontramos que el porcentaje era algo mayor en el caso de los niños en los grados de infantil y primaria, mientras que en el caso de las niñas era mayor en los grados de secundaria y bachiller.

5. Dificultades de la educación a distancia

En este bloque analizamos las principales dificultades que encontró el estudiantado para poder seguir con su formación en el tiempo de la pandemia. El 68% de las personas encuestadas manifestaron la existencia de inconvenientes para el seguimiento del curso escolar durante la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia.

Como puede observarse en el gráfico 4, el principal inconveniente encontrado fue la falta de tiempo de las personas adultas para facilitar ayuda a los/as escolares. Este inconveniente fue señalado en el 27% de los casos, seguido de la carencia de equipos tecnológicos (19,5%). No obstante, en el apartado “otras causas” se recogieron 34 respuestas también relacionadas con la tecnología (problemas de acceso a internet, problemas con el celular, etc.). El tercer inconveniente que se indica fue la falta de formación de las personas adultas que convivían con los/as escolares (17,3% de las respuestas). Con respecto a los casos en los que hubo dificultades para desplazarse hasta la escuela para recoger las tareas, se detectó como la principal causa el horario de trabajo y con menos frecuencia el miedo a la pandemia o el difícil acceso al centro educativo.

GRÁFICO 4. Inconvenientes para el seguimiento escolar en pandemia (número de hogares)



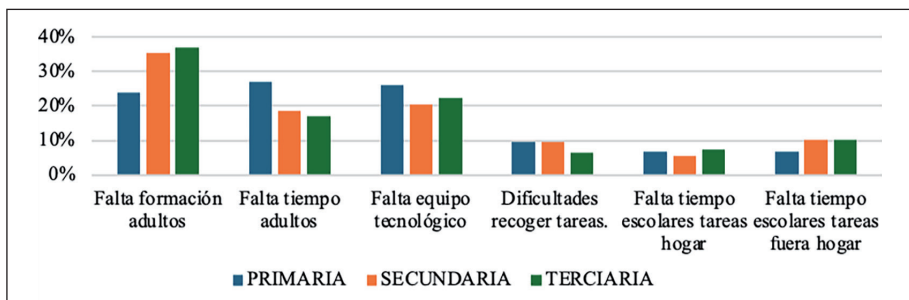
Fuente: elaboración propia.

Cabe resaltar que la tasa de respuesta sobre inconvenientes encontrados se relacionó con el nivel de formación de la persona que respondió a la encuesta: mayor nivel de formación de la persona encuestada incrementó la tasa de respuesta a esta pregunta, a saber: un 16,4% de las personas que contestó alcanzaba la enseñanza primaria, mientras que el 26,2% alcanzaba la secundaria y el 34,6% terciaria. Podríamos considerar que una mayor formación

facilita la identificación y detección de problemas y obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los principales inconvenientes detectados (gráfico 5), destacaron la falta de tiempo, la falta de equipos y la falta de formación de las personas adultas que conviven en el hogar. Para conocer si existían diferencias de género, realizamos una prueba de diferencia de proporciones que nos arrojó el siguiente resultado: la proporción de mujeres que consideran que la falta de tiempo, la falta de equipamiento tecnológico y la falta de formación de las personas adultas son un problema es significativamente inferior que la de los hombres con valores $p=0,0000$, $p=0,001$ y $p=0,015$ respectivamente.

GRÁFICO 5. Inconvenientes para el seguimiento escolar en pandemia, por nivel educativo de la persona encuestada (% de personas)



Fuente: elaboración propia.

También se observaron diferencias en la percepción de la importancia de estos obstáculos, según la ubicación de la vivienda, rural o urbana. En el caso de vivienda rural, el principal inconveniente mencionado fue la falta de formación de las personas adultas, seguido de la falta de equipos y, por último, la falta de tiempo. En el ámbito urbano, sin embargo, la falta de tiempo fue el principal inconveniente citado, seguido de la falta de equipos y, después, la falta de formación.

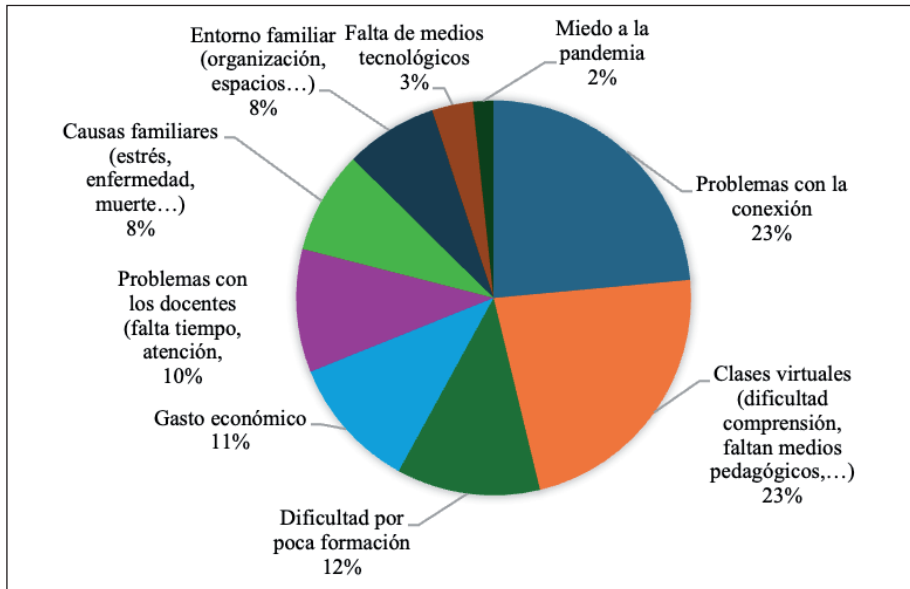
Además, encontramos diferencias en las respuestas según el nivel de educación de quien respondió. En el caso de las personas con más nivel de formación, destacaron la falta de tiempo en primer lugar y de equipos en segundo, mientras que las personas con menor nivel educativo destacaron en primer lugar la falta de formación,

aunque le dieron prácticamente la misma importancia a la falta de tiempo y de equipos. El resto de los inconvenientes se detectaron como menos relevantes, fuera cual fuera el nivel de formación. Siendo la falta de tiempo el obstáculo identificado con mayor frecuencia, resultaron especialmente interesantes los resultados que se presentan en el apartado 3.4, sobre uso del tiempo en los hogares.

No queremos dejar de mencionar que cerca de un 20% de las personas encuestadas (10% con formación secundaria y 10% con formación terciaria) respondió que una de las dificultades encontradas para el correcto seguimiento de los estudios fue que los/as escolares debían atender otras tareas fuera del hogar. Estas tareas fuera del hogar pueden ser en muchos casos la realización de trabajos, remunerados o no, en el caso de negocios familiares.

El resto de inconvenientes menores detectados por las personas encuestadas en el seguimiento escolar durante el tiempo de cierre de las escuelas debido a la pandemia se recogen de forma agrupada en el gráfico 6.

GRÁFICO 6. Otros problemas para el seguimiento del curso escolar durante la pandemia (% hogares que lo mencionan)



Fuente: elaboración propia.

Cabe resaltar que no solo hubo inconvenientes y problemas, sino que también las familias detectaron algunas ventajas derivadas de la pandemia. De los 633 hogares encuestados, 597 (94%) indicaron al menos una ventaja. De estos, un 75% afirmó haber disfrutado de mayor disponibilidad de tiempo para la realización de las tareas escolares al evitar desplazamientos. Un 78% señaló el mayor control por parte de las personas adultas para tutorizar las tareas y el estudio de los escolares. Un 71% destacó la posibilidad de ofrecer una mayor ayuda por parte de las personas adultas a los/as escolares. Por último, un 54% indicó como ventaja la mayor disponibilidad de tiempo para jugar y disfrutar en familia.

En este caso también realizamos una prueba de diferencia de proporciones para conocer si había diferencia entre las respuestas dadas por hombres y mujeres. Como en el caso de los inconvenientes, encontramos que la proporción de mujeres que afirmaron haber disfrutado de mayor disponibilidad de tiempo para las tareas escolares, mayor control de las personas adultas para tutorizar las tareas, posibilidad de ofrecer mayor ayuda y disponibilidad de tiempo para jugar y disfrutar en familia es menor a la proporción de hombres que afirman lo mismo (en todos los casos $p=0,000$).

Otras ventajas derivadas también del entorno virtual, aunque con menor relevancia global, fueron las relativas al cuidado de la salud durante la pandemia, la unión familiar que ha propiciado el auto-confinamiento y el cuidado de los miembros de la familia, así como una mayor y mejor comunicación y colaboración entre dichos miembros. También se detectaron mejoras en el uso de la tecnología, tanto de equipos como de redes sociales. Por último, en algunos casos expresaron una mayor motivación y autonomía del estudiantado.

6. Tecnología en el hogar

El acceso a electricidad en los hogares es el primer dato reseñable en lo concerniente a acceso a tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El número de hogares que indicó tener electricidad fue de 621 de los 633 (el 98,1%) de la muestra. Los 12 restantes no respondieron.

En relación con la conexión a internet en el hogar, 618 (de 633 familias) contestaron a esta pregunta. De ellas, el 67,6% (418) sí tenía conexión a internet. Este dato indica que, en el caso de realizarse tareas escolares online, los/as integrantes de 200 hogares no pudieron llevarlas a cabo.

En la encuesta se preguntó por la existencia en el hogar de bienes relacionados de forma indirecta o directa con el acceso a las TIC. En concreto, se preguntó por la disponibilidad de móviles, ordenadores de escritorio, portátiles o tablets, consola de videojuegos, televisor analógico, televisor de pantalla plana, decodificador de TV digital (para incrementar el número de canales en la TV) y televisor tradicional (para canales nacionales) así como el número de unidades en el hogar. Los datos que más nos interesaron para este estudio fueron los relativos a aquellos dispositivos que permitían el acceso a internet y, por tanto, habilitaban para estudiar online. Entre estos bienes se encuentran los teléfonos móviles, ordenadores y portátiles o tablets, que son los que analizamos. En la tabla 1 mostramos los hogares que indicaron si disponían o no de estos bienes (incluyendo también la tasa de respuesta).

TABLA 1. Disponibilidad de determinados bienes que permiten el acceso a Internet (número de hogares)

Tipo de bien	Sí	No	Total respuestas	Cantidad media por hogar	Smartphone
Móvil	616 (98%)	13 (2%)	629 (99%)	3	549 (89%)
Ordenadores de escritorio	164 (31%)	366 (69%)	530 (84%)	1	–
Portátiles o tablets	310 (55%)	252 (45%)	562 (89%)	1	–

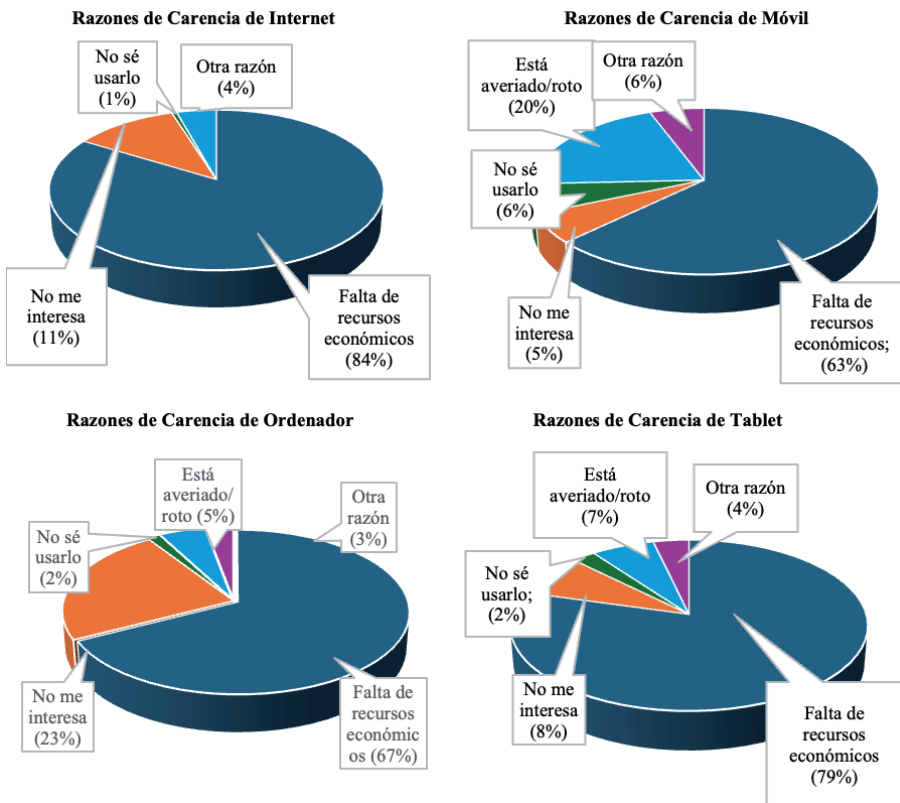
Fuente: elaboración propia.

Como se recoge en la tabla 1, la tasa de respuesta fue alta (por encima del 84% en todos los casos), lo que nos permite afirmar que la mayoría de los hogares tenía móvil, en su mayoría smartphone, con una media de tres móviles disponibles por hogar. Ese porcentaje se reducía en el caso de los portátiles o tablets hasta el 55%, disponiendo de un solo dispositivo de este tipo la mayoría de los hogares. En el caso de ordenadores de escritorio, el porcentaje se redujo al 31% de los hogares, con una media de uno por hogar.

Si aceptamos de forma general que quienes no han respondido a estas preguntas no poseían estos bienes, el 86,7% del universo de la encuesta poseía, al menos, un smartphone en el hogar; el 23,5% un ordenador de mesa y el 45% un portátil o una tablet. Es decir, el 68,5% del total disponía en el hogar tablet y/u ordenador de mesa/portátil. Este sería el porcentaje de hogares donde existía, al menos en teoría, la tecnología necesaria para poder acceder a internet.

Para conocer si existían diferencias de género, realizamos pruebas Chi-cuadrado en el caso de observaciones grandes, o una prueba exacta de Fisher para observaciones pequeñas para verificar la independencia de nuestras variables en las diferentes tablas de contingencia. En todos los casos, las diferencias observadas entre hombres y mujeres no fueron significativas en el umbral del 5%. No obstante, las respuestas obtenidas se referían solo a la disponibilidad de tecnología en el hogar; las diferencias en el uso se analizaron en el apartado 3.3.2.

GRÁFICO 7. Razones de carencia de acceso a tecnologías en el hogar



Fuente: elaboración propia.

7. Razones para no disponer de acceso a tecnología

Según los datos obtenidos en la encuesta, la falta de recursos económicos fue la principal causa en todos los casos de indisponibilidad de recursos tecnológicos. La falta de interés fue la segunda causa de su carencia, en el caso de acceso a internet, ordenador o tablet, seguida de la avería o rotura como tercera causa. En el caso del móvil, la avería fue la segunda causa de indisponibilidad. Otra de las causas reseñadas fue la falta de conocimiento sobre su uso. En el gráfico 7 se recogen las principales causas de su carencia. Cabe destacar que realizamos la prueba exacta de Fisher y encontramos que las respuestas no dependen del género. Una limitación para el análisis de género es que no fue posible identificar diferencias entre hogares con solo la madre y hogares con ambos progenitores.

8. Uso de las TIC en el interior de los hogares

La literatura demuestra que, incluso en presencia de TIC en los hogares, el uso de estas no siempre es equitativo entre hombres y mujeres debido a diferentes barreras que estas últimas enfrentan como fruto de la división sexual del trabajo y los roles tradicionales de género que todavía subsisten (Patiño Jaramillo et al., 2022; Tereso y Cota, 2017; Vaca-Trigo y Valenzuela, 2022). La tabla 2 muestra el uso de los ordenadores o tablets en los hogares encuestados⁷.

TABLA 2. Frecuencia de uso de ordenadores o tablets en el interior de los hogares

	Madre	Padre	Tutora legal	Tutor legal	Hijos > 18 años	Hijos > 18 años	Hijos 12-18 años	Hijos 12-18 años	Hijos 6-11 años	Hijos 6-11 años
Todos los días	104	109	20	22	29	53	81	72	47	70
1-3 veces a la semana	87	87	10	51	17	25	34	73	40	49
1-3 veces al mes	12	18	2	1	5	4	4	7	9	7
1 vez cada 3 meses	7	6	3	0	0	2	2	1	1	5
Nunca o casi nunca	42	40	8	12	4	6	7	7	21	21
Total	252	260	43	86	55	90	128	160	118	270

Fuente: elaboración propia.

⁷No todas las personas contestaron esta pregunta, por lo que contamos con información de 512 hogares.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, el 46% de las personas usaba las TIC disponibles en el hogar todos los días, el 35% las usaba 1–3 veces a la semana, el 5% 1–3 veces al mes, el 2% 1 vez cada 3 meses y el 12% nunca o casi nunca. Considerando las oportunidades que las TIC ofrecen para la inserción laboral y la educación, es preocupante encontrar que el 19% de las personas no hicieran uso de la tecnología ni siquiera una vez a la semana. Si nos centramos en las personas en edad de estudiar en las escuelas encuestadas (entre 6 y 18 años), encontramos los siguientes porcentajes de adolescentes y niños/as que usaban el ordenador o tablet menos de una vez a la semana: el 10% de las chicas y el 9% de los chicos entre 12 y 18 años; y el 26% de las niñas y el 22% de los niños entre 6 y 11 años. Estos porcentajes representan la población en edad estudiantil con las mayores dificultades para recibir educación a distancia y con consecuente alto riesgo de perder el año escolar o incluso de abandonar la educación por completo. En ambas franjas de edad, las niñas estaban en peor situación.

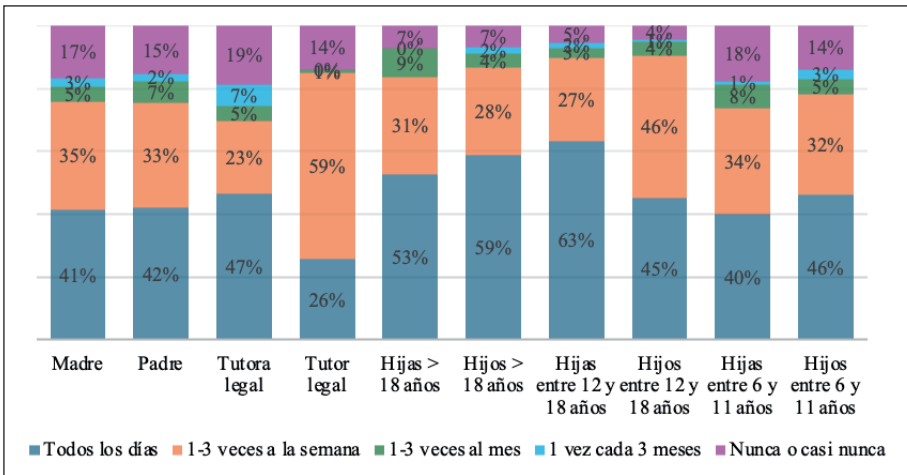
Para analizar si existían diferencias de género en el uso medio de los dispositivos realizamos un t-test de media relacionadas comparando el uso medio de ambos géneros para padres/madres, tutores/as e hijos/as. Encontramos así que las madres y las tutoras legales hacían un uso medio inferior a los padres y a los tutores legales respectivamente, mientras que las hijas mayores de 18 años hacían un uso medio superior respecto a los hijos de la misma edad. En cuanto a la población en edad de estudiar, encontramos que las hijas entre 12 y 18 años hacían un uso medio inferior que los hijos de la misma edad, pero sorprendentemente entre los 6 y 11 años son los hijos los que hacían un uso medio ligeramente inferior.

Realizamos también un análisis de las correlaciones entre la frecuencia de uso por género, edad y rol, y encontramos que existía mayor correlación de frecuencia de uso entre tutores/as e hijos/as mayores de 18 años. Todas las correlaciones fueron significativas (sig. menor a 0,05). A continuación, analizamos la significación de las diferencias de frecuencias de uso promedio realizando una prueba de muestras emparejadas de los miembros de la misma familia. En todos los casos encontramos que el intervalo de dicha diferencia incluye el cero, eso es, ambas medias podrían ser iguales. Además, el sig. del contraste nos dice, al ser mayor que 0,05, que se mantiene la hipótesis nula H_0 , que asume que ambas medias son iguales. Por tanto, parece que no existía diferencias significativas en el uso promedio de ordenador o tablet por razón de género.

Finalmente, considerando que nuestro interés era proveer datos útiles para planificar eventuales acciones dirigidas a fomentar un acceso más equitativo a la educación, realizamos también comparaciones por edad, pero encontramos diferencias mínimas, especialmente entre mujeres.

El gráfico 8 presenta un resumen el acceso a TIC en el interior de los hogares por sexo, edad y rol.

GRÁFICO 8. Uso de TIC en el interior de los hogares



Fuente: elaboración propia.

Considerando que una importante dificultad en muchos hogares fue la necesidad de compartir un mismo dispositivo digital entre varias personas para trabajar, estudiar, informarse y comunicarse con el exterior (Ducoing, 2020), preguntamos también sobre el uso que cada miembro del hogar hacía de los ordenadores o tablets disponibles. La tabla 3 presenta los resultados obtenidos:

TABLA 3. Uso de ordenadores o tablets en el interior de los hogares

	Madre	Padre	Tutora legal	Tutor legal	Hijas > 18 años	Hijos > 18 años	Hijas 12-18 años	Hijos 12-18 años	Hijas 6-11 años	Hijos 6-11 años
Trabajo	134	182	12	23	11	22	6	12	5	15
Tareas escolares	114	68	18	23	51	41	111	112	76	99
Capacitación	41	0	3	0	11	6	11	9	9	10
Acceso a internet	68	61	9	15	25	18	37	43	31	37
Juego/ diversión	23	20	4	4	13	18	29	39	35	59
Otro uso	3	8	1	5	1	0	0	1	3	1
Total	383	339	47	70	112	105	194	216	159	221

Fuente: elaboración propia.

Como cabía esperar, niños, niñas y adolescentes usaban estas tecnologías principalmente para realizar tareas escolares (57% de adolescentes mujeres, 52% de adolescentes hombres, 48% de niñas y 45% de niños), seguido por el acceso a internet (19% de adolescentes mujeres, 20% de adolescentes hombres, 19% de niñas y 17% de niños), el juego/diversión (15% de adolescentes mujeres, 18% de adolescentes hombres, 22% de niñas y 27% de niños) y la capacitación (6% de adolescentes mujeres, 4% de adolescentes hombres, 6% de niñas y 5% de niños). Es posible observar que un mayor porcentaje de niñas y adolescentes usaba las TIC para tareas y capacitación con respecto a niños y adolescentes hombres, mientras que en el caso de los juegos/diversión pasaba lo contrario. Esto puede interpretarse como un reflejo de la socialización de género.

En cuanto a las personas adultas, encontramos que madres, padres, tutoras y tutores legales utilizaban las TIC principalmente para trabajar (35%, 54%, 26% y 33% respectivamente) y para tareas escolares (30%, 20%, 38% y 33% respectivamente). Es posible observar cómo estos porcentajes reflejan los roles tradicionales de género, con los hombres dedicados más al trabajo y las mujeres a las tareas escolares de sus hijas/os. Incluso entre hijas e hijos mayores de 18 años encontramos la misma tendencia: el 10% de ellas usaba las TIC para trabajo y el 46% para tareas, contra el 21% de ellos que las usaban para trabajo y el 39% para tareas escolares. Finalmente, es destacable que el 11% de las madres y el 6% de las tutoras legales utilizaban el ordenador o tablet para recibir formación contra el 0% de padres y tutores legales.

9. Uso del tiempo. El género como factor de desigualdad en el hogar

Incluir preguntas sobre el uso del tiempo en los hogares tiene como objetivo cuantificar el tiempo dedicado a los distintos tipos de actividades que realizan sus integrantes. En este caso, se preguntó sobre el tiempo que cada persona invertía en la realización de diversas actividades domésticas y, a su vez, se identificó quiénes trabajaban de forma remunerada, con qué frecuencia lo hacían y si realizaban este trabajo fuera del hogar. Estas preguntas permiten comprender cómo distribuyen el tiempo mujeres, hombres, niños, niñas y adolescentes en estas actividades. Esta información no solo puede dar cuenta de situaciones de inequidad, sino que también informa de posibles obstáculos para la educación a distancia del alumnado. Las respuestas sobre uso del tiempo se realizaron a nivel agregado para todos los miembros del hogar.

En relación con el trabajo doméstico, dividimos la población en tres grupos: personas adultas (mayores de 18 años), adolescentes (de 12 a 18 años) y niños/as (de 6 a 11 años). Cada grupo fue dividido por sexo. Los resultados pueden apreciarse en la tabla 4.

TABLA 4. Trabajo doméstico (horas semanales por miembro del hogar por tramos de edad)

	Limpieza del hogar	Preparación de alimentos	Cuidado de:				Total horas semanales
			Menores	Personas mayores	Huerto familiar	Animales	
Adultos > 18 años	3,7	3,1	16,0	2,6	5,1	2,3	32,8
Adultas > 18 años	10,0	9,2	27,5	3,9	1,7	2,0	54,3
Adolescente hombre 12-18 años	6,2	2,6	5,3	1,0	1,0	3,4	19,5
Adolescente mujer 12-18 años	5,2	2,9	1,8	0,2	0,2	2,0	12,3
Niños 6-11 años	2,9	0,5	1,3	0,7	1,2	2,3	8,9
Niñas 6-11 años	2,6	0,7	1,4	0,1	0,2	0,4	5,4

Fuente: elaboración propia.

En la población adulta, observamos que el trabajo doméstico seguía recayendo mayoritariamente en las mujeres, que trabajaban una media de 54,3 horas por semana, mientras los hombres dedicaban a trabajos domésticos 32,8 horas por semana. Esto significa que las mujeres adultas realizaban 21,5 horas de trabajo de cuidado no remunerado más que los hombres. También podemos observar que las mujeres realizaban mayoritariamente tareas de limpieza, preparación de alimentos y cuidado de personas dependientes, mientras que los hombres se dedicaban más al cuidado de los huertos familiares y de los animales (aunque la diferencia en este segundo caso es mínima).

Si analizamos, en cambio, las horas que niños, niñas y adolescentes dedicaban a estas tareas, podemos observar que aparentemente los niños y adolescentes hombres trabajaban algunas horas más que las niñas y adolescentes mujeres. No obstante, hay que ver estos números con cierta precaución, ya que se encontraron varias encuestas con errores en las respuestas relativas a si era un hijo o una hija la que aportaba la labor doméstica. En otras palabras, hogares con solo niñas o adolescentes mujeres reportaban horas de trabajo de hijos y no de hijas. Por tanto, no es posible encontrar respuestas certeras sobre la participación de niños, niñas y adolescentes en las labores domésticas. Aun así, detectamos una tendencia a repartir de forma más equitativa el trabajo doméstico entre hijos e hijas con respecto a lo que sucedía entre personas adultas.

Si nos limitamos a observar la aportación al trabajo doméstico de padres y madres (tabla 5), vemos que tanto madres como padres realizaban más trabajo doméstico que el promedio de mujeres y hombres adultos (incluidos en la tabla anterior). En este caso, hemos utilizado las medianas para nuestro análisis (aunque se mantiene la información sobre los valores medios), ya que se detectaron varios casos con una desviación demasiado elevada (algunas personas respondieron que dedicaban a estas actividades 168 horas a la semana, es decir, 24 horas al día; por tanto, las medias resultan desvirtuadas por esas desviaciones).

TABLA 5. Trabajo doméstico (horas semanales por padres y madres)

Persona	Estadístico	Limpieza del hogar	Preparación de alimentos	Cuidado de menores	Cuidado de mayores	Cuidado huerto familiar	Cuidado de animales	Total
Padre	Media	8,2	7,9	49,2	33,6	16,2	9,6	124,7
	Mediana	7	6	21	12	10,5	7	63,5
Madre	Media	17,7	15,5	62,9	40,9	14,5	10,9	162,4
	Mediana	14	14	35	21	7	7	98,0

Fuente: elaboración propia.

Según las respuestas recibidas, y teniendo en cuenta la mediana, las madres realizaban 34,5 horas semanales más de trabajo doméstico que los padres. Los padres solo dedicaban más tiempo que las madres en el cuidado de huertos familiares. El cuidado de animales estaba equitativamente repartido; la limpieza del hogar, la preparación de alimentos y el cuidado de personas dependientes recaía mayoritariamente sobre las madres. Atendiendo a la mediana de cada distribución, el 50% de los padres llegaba a dedicar más de 9 horas diarias y el 50% de las madres más de 14 horas diarias a estas tareas. Esta dedicación representa un obstáculo para que las familias puedan apoyar a sus hijos e hijas en las tareas escolares.

En cuanto al trabajo remunerado, como cabía esperar, la tabla 6 muestra que los padres eran las personas del hogar que con más frecuencia trabajan de forma remunerada (96,6% de los que contestan), seguidos por las madres (89,9% de las respuestas). El 53% de los padres que trabajaba lo hacía fuera del hogar, frente al 36% de las madres. Hay que recordar que la encuesta se realizó durante el cierre escolar por causa de la pandemia, por lo que es posible que parte de las personas que en ese momento trabajaban desde casa, en el presente tenga que ir a una oficina u otro lugar. No obstante, estos datos nos indican que más de la mitad de las personas adultas responsables de los/as estudiantes de los colegios realizaban su trabajo desde el mismo hogar donde se encontraban estudiando sus hijos/as, permitiendo así un mayor acompañamiento.

TABLA 6. Trabajo remunerado

Persona que realiza el trabajo	Ninguno	1-2 días	3-4 días	5-6 días	Todos los días	Total trabajo remunerado	Trabajo remunerado fuera del hogar
Padre	13	7	32	128	213	380	202 (53%)
Madre	33	24	29	100	175	328	117 (36%)
Tutor legal hombre	0	0	1	5	12	18	5 (28%)
Tutora legal mujer	2	2	3	7	11	23	9 (39%)
Hijos > 18 años	11	1	6	32	32	71	51 (72%)
Hijas > 18 años	14	5	3	25	24	57	37 (65%)
Hijos 12-18 años	16	2	2	6	16	26	10 (38%)
Hijas 12-18 años	24	2	3	5	14	24	5 (21%)
Hijos 6-11 años	26	3	2	2	18	25	3 (12%)
Hijas 6-11 años	15	0	2	0	19	21	3 (14%)

Fuente: elaboración propia.

En el caso de hijos/as mayores de 18 años, los porcentajes de quienes trabajaban de forma remunerada fuera del hogar son un poco más altos. Resulta preocupante que haya niños, niñas y adolescentes que tenían que trabajar, especialmente en la franja de 6 a 11 años. Según las respuestas obtenidas en la encuesta, un total de 46 niños/as trabajaban de forma remunerada y el 13% de ellos lo ha hecho fuera del hogar.

Finalmente, podemos observar que las madres y tutoras carecían de trabajo remunerado en mayor proporción que los padres y tutores: la falta de empleo era del 10,1% en el primer grupo y del 3,4% en el caso del segundo grupo. Además, el subempleo visible era también mayor en las mujeres que en los hombres: el 16,5% y el 10%, respectivamente, trabajaba de forma remunerada menos de 5 días a la semana. Al mismo tiempo, un porcentaje elevado (56,5% de hombres y 53% de mujeres) trabajaba todos los días.

10. Conclusiones

El nivel de desigualdad de ingresos en América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022) tiene su reflejo en una desigual distribución de las oportunidades educativas en la región, estando el derecho a la educación condicionado por la situación socioeconómica de cada persona, el territorio en el que vive, su etnia, género, etc. Pero a raíz de la pandemia de COVID-19, con la suspensión de las clases presenciales, la situación se agravó hasta el extremo de que América Latina y el Caribe atraviesa en la actualidad una crisis educativa sin precedentes. Según estimaciones del Banco Mundial, América Latina podría ser la segunda región con el mayor crecimiento absoluto en el indicador de “pobreza de aprendizaje”, que mide el porcentaje de estudiantes que no es capaz de leer o comprender textos adecuados para su edad (World Bank, 2021). Por otro lado, se estima que los resultados del aprendizaje en esta región podrían haber retrocedido más de diez años, con cuatro de cada cinco estudiantes de sexto grado que no alcanzarán el nivel mínimo de comprensión lectora (Banco Mundial–UNICEF, 2022).

En este contexto, el objetivo del presente estudio fue recopilar la información necesaria para diseñar una estrategia de respuesta a la situación de la suspensión de las clases presenciales y sustitución por estudio virtual o a distancia en centros educativos de zonas vulnerables del norte y oeste de Nicaragua a causa del COVID-19, que permitiera reducir las desigualdades en la educación derivadas de diferencias socioeconómicas de los hogares. Con este fin, se administró un cuestionario a 633 representantes de familias con al menos un/a hijo/a estudiando en una de las once escuelas seleccionadas.

Del análisis de los datos se encontró que existe una relación entre el nivel educativo de la persona que contestó la encuesta y el número de obstáculos detectados, por lo que podríamos considerar que el mayor nivel de estudios hace más conscientes a las personas de los obstáculos que tuvieron los y las estudiantes para disfrutar de un proceso de enseñanza–aprendizaje de calidad, cuando esta se produce en el hogar por las necesidades del entorno.

Entre los principales inconvenientes encontrados para seguir el curso escolar durante la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia, figuran, por orden de importancia, la falta de tiempo de las personas adultas para facilitar ayuda, la falta de equipos tecnológicos en el hogar y la falta de formación de las personas adultas que vivían con los y las escolares, aunque se detectaron diferencias notables entre centros. La proporción de mujeres que identificaron estos obstáculos es significativamente menor que la de los hombres en todos los casos. Asimismo, las mujeres identificaron en menor proporción también algunas ventajas como el

disponer de mayor tiempo para dar apoyo a sus hijos/as en el desarrollo de las tareas y para jugar y disfrutar en familia.

En cuanto al acceso a TIC, si bien prácticamente todas las familias contaban con al menos un móvil, solo un tercio de ellas contaba con un ordenador en casa y un tercio carecía totalmente de acceso a internet. La insuficiencia de recursos tecnológicos representó una barrera evidente para la educación a distancia. En cuanto al uso de las TIC, encontramos que madres y tutoras usan el ordenador o tablet para ayudar a niños y niñas en las tareas escolares en mayor proporción que padres y tutores.

Con respecto al uso del tiempo, se encontró que las familias, además de al trabajo remunerado, dedicaban una parte muy importante de la jornada diaria a la realización de tareas en el hogar, cuidado de menores o adultos/as mayores u otras tareas para subsistencia económica. Las mujeres adultas de los hogares participantes realizaban en promedio 21,5 horas de trabajo doméstico no remunerado más que los hombres por semana; en el caso de las madres, estas dedicaban 34,5 horas semanales más de trabajo doméstico que los padres. Además, las mujeres se encontraban en posición peor también con relación al trabajo remunerado, con porcentajes de desempleo y subempleo visible mayores que los hombres.

Los hallazgos de la encuesta confirman, por tanto, que en los hogares encuestados se reproducían la división del trabajo y los roles de género tradicionales. Sin embargo, encontramos una tendencia clara a repartir de forma más equitativa el trabajo doméstico entre hijos e hijas menores de edad, presentando una inversión de tendencia no solo con respecto a lo observado en la población adulta, sino también a lo que afirma la literatura encontrada sobre el tema.

Este estudio de carácter exploratorio, para el caso de escuelas en Nicaragua, nos permitió identificar algunos de los problemas que tuvieron una mayor incidencia entre una población de bajos recursos, que la hace más vulnerable ante eventos de emergencia, sanitaria en este caso, donde el estudiantado no puede asistir a las clases de manera regular. Las políticas educativas y de asistencia social deben incorporar medidas preventivas y soluciones que contribuyan a que las brechas de distinto tipo que afectan a los hogares más pobres no sigan aumentando, mediante la provisión de recursos humanos y tecnológicos de apoyo en las escuelas y desde las escuelas para los hogares. Las TIC, muchas de ellas de bajo coste económico, son una oportunidad para estrechar las brechas educativas, no solo de niños y niñas, sino también en la población adulta, pero las reformas deben ser abordadas con el tiempo y la previsión suficiente, para prevenir situaciones similares en futuro, incrementar la resiliencia de las familias y evitar que se conviertan en factores que incrementen la desigualdad en periodos de crisis.

II. Referencias bibliográficas

BANCO MUNDIAL – UNICEF (2022). *Dos años después. Salvando a una generación*. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Disponible en: <https://bit.ly/416YT4T>

BUSO, M. y MESSINA, J. (2020). *La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://bit.ly/3Aw89oh>

CAÑETE ALONSO, R. (2020). "Las desigualdades de género en el centro de la solución a la pandemia de la COVID-19 y sus crisis en América Latina y el Caribe", *Análisis Carolina*, (20), 1–13. doi: https://doi.org/10.33960/AC_20.2020

CARE INTERNACIONAL y ONU MUJERES (2020). *Análisis rápido de género para la emergencia de COVID-19 en ALC*. Disponible en: <https://bit.ly/3A5vEDu>

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2022). *Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe, 2022*. (LC/PUB.2022/18-P/Rev.1). Santiago: CEPAL. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11362/48574>

— (2023a). *Cepalstat. Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3PA8dYy>

— (2023b). *Cepalstat. Portal de desigualdad en América Latina*. Naciones Unidas. <http://bit.ly/3KUpvzt>

DUCOING WATTY, P. (2020). "Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna", en *IISUE: Educación y pandemia. Una visión académica* (55–64). México: UNAM. Disponible en: <https://bit.ly/3SZvBBz>

FERREYRA, C. (2022). *Los cuidados en Latinoamérica y El Caribe. Entre las crisis y las redes comunitarias*. Oxfam Internacional y Ecofeminista. Disponible en: <https://bit.ly/3c31icL>

GAMBOA, L. F. y WALTEBERG, F. D. (2012). "Inequality of opportunity for educational achievement in Latin America: Evidence from PISA 2006–2009", *Economics of Education Review*, 31(5), 694–708. doi: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.05.002>

GARCÍA JARAMILLO, S. (2020). "COVID-19 and primary and secondary education: The impact of the crisis and public policy implications for Latin America and the Caribbean", *UNDP LAC C19 PDS* n.º. 20. Disponible en: <https://bit.ly/3QRQ5KD>

IPE UNESCO y CLADE (2021). *Desigualdades Educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos*. CLADE. Disponible en: <https://bit.ly/3QRuzWI>

KRÜGER, N. (2019). "La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>

LLOYD, M. (2020). "Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19", en *IISUE: Educación y pandemia. Una visión académica*, 115–121. México: UNAM. Disponible en: <https://bit.ly/3SZvBBz>

LORENTE RODRÍGUEZ, M. (2019). "Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado", *Foro de Educación*, 17(27), 229–251. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.645>

LUSTIG, N., LÓPEZ-CALVA, L. F., y ORTIZ-JUAREZ, E. (2011). "The decline in inequality in Latin America: How much, since when and why", *Since When and Why*, April 24. doi: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2113476>

LUSTIG, N., MARTÍNEZ PABÓN, V., NEIDHÖFER, G., y TOMMASI, M. (2020). "Short and long-run distributional impacts of COVID-19 in Latin America", *Working Paper* 96. Tulane University. Disponible en: <https://bit.ly/3c4livB>

NEIDHÖFER, G., SERRANO, J., y GASPARINI, L. (2018). "Educational inequality and inter-generational mobility in Latin America: A new database", *Journal of Development Economics*, 134, 329–349. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.05.016>.

NEIDHÖFER, G., LUSTIG, N., y TOMMASI, M. (2021). "Intergenerational transmission of lockdown consequences: prognosis of the longer-run persistence of COVID-19", *The Journal of Economic Inequality*, 19(3), 571–598. doi: <https://doi.org/10.1007/s10888-021-09501-x>

PATIÑO JARAMILLO, E., ORDAZ OCAÑA, M. DE L., GONZÁLEZ RAMOS, Y., y LÓPEZ MIRANDA, G. A. (2022). "Mujeres ecuatorianas en la educación superior: (im)percepción de la doble presencia y la naturalización de los roles de género durante la pandemia ocasionada por COVID-19", *Investigaciones Feministas (Rev.)*, 13(1), 137–147. doi: <https://dx.doi.org/10.5209/infe.77872>

ROMERO, H. (2020). "COVID-19 in Latin America: a humanitarian crisis", *The Lancet*, 396(10261). doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32328-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32328-X)

SANTA MARÍA, H., OSTOS, F., ROMERO, S., y VENTOSILLA, D. (2021). "Política educativa en América Latina", *Revista Innova Educación*, 3(2), 321–334. doi: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.002>

TERESO, L., y COTA, B. D. (2017). "La doble presencia de las mujeres: conexiones entre trabajo no remunerado, construcción de afectos–cuidados y trabajo remunerado", *Margen* 85, 1–12. Disponible en: <https://bit.ly/3c6o17H>

UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París: UNESCO. Disponible en: <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion> (consultado el 8 de marzo de 2022).

UNESCO, ONU MUJERES y PLAN INTERNACIONAL (2020). *Educación, Género y COVID-19. Consecuencias para niñas y adolescentes*. Disponible en: <https://bit.ly/3AwK9Bn>

UNICEF (2021). *COVID-19 and school closures. One year of education disruption*. Disponible en: <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-COVID-19-and-school-closures/>

VACA TRIGO, I. y VALENZUELA, M. E. (2022). "Digitalización de las mujeres en América Latina y el Caribe: acción urgente. para una recuperación transformadora y con igualdad", *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2022/79). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en: <https://bit.ly/3Auypl0>

ZABALGOITIA HERRERA, M. (2020). "Géneros, equidad y violencias en tiempos de COVID-19: ¿dónde quedan la educación y la universidad?", en *IISUE: Educación y pandemia. Una visión académica* (174–182). México: UNAM. Disponible en: <https://bit.ly/3SZvBBz>

WORLD BANK (2021). *Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe*. Washington, DC: World Bank. Disponible en: <https://bit.ly/3QZRfUJ>

12. Detalles de financiación

Esta investigación forma parte de las actividades realizadas en el marco del proyecto “Prevención de la violencia de género y promoción de ambientes seguros y de sana convivencia en 11 centros escolares de Nicaragua”, Expte. OCO96/2018, financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID).

13. Agradecimientos

Mercedes Torres Jiménez y Emma Camarero Calandria formaron parte del equipo inicial de trabajo de este proyecto, por lo que les queremos agradecer todas sus aportaciones en el diseño de la encuesta y el análisis inicial de las respuestas obtenidas.

ESTUDIOS

Una propuesta de recuperación de elementos de la *Ratio Studiorum* válidos a día de hoy

Alberto Núñez¹

Resumen: Este trabajo propone una relectura de la *Ratio Studiorum* (RS) con el objetivo de recuperar algunos de sus elementos que, especialmente a partir del Concilio Vaticano II, pasaron a un segundo plano.

Nuestro estudio pone de manifiesto que la Compañía de Jesús concibió la misión educativa desde un marco de referencia que abarcaba las relaciones del centro educativo con su entorno y las funciones de gobierno y gestión. Desde el punto de vista de los procesos de enseñanza–aprendizaje se trata, asimismo, de potenciar su orientación inicial profundamente práctica y concreta, para lo cual se presentan 25 propuestas que reivindican la visión tan profunda, e incluso innovadora, que se desprende hoy de la lectura detallada de la RS.

Así, se puede seguir estableciendo un fecundo diálogo con la ciencia y la cultura modernas, para ser capaz de reelaborar la pedagogía jesuita desde los contextos y retos educativos del día de hoy.

Palabras clave: *Pedagogía jesuita; Espiritualidad Ignaciana; Ratio Studiorum; Misión educativa.*

Fecha de recepción: 15 de junio de 2023.

Fecha de admisión: 25 de abril de 2024.

¹ ESADE, <https://orcid.org/0000-0002-4630-0944>, alberto.nunez3@esade.edu.

A proposal to recover elements of the *Ratio Studiorum* valid today

Abstract: This paper proposes a re-reading of the *Ratio Studiorum* (RS) with the aim of recovering some of its elements which, especially since the Second Vatican Council, have been relegated to the background.

Our study shows that the Society of Jesus conceived the educational mission from a frame of reference that encompassed the relations of the educational establishment with its environment and the functions of governance and management. From the point of view of the teaching-learning processes, it is also a question of strengthening its initial profoundly practical and concrete orientation, for which 25 proposals are presented that vindicate the profound and even innovative vision that emerges today from a detailed reading of the SR.

In this way, a fruitful dialogue with modern science and culture can continue to be established in order to be able to rework Jesuit pedagogy from the educational contexts and challenges of today.

Keywords: *Jesuit pedagogy; Ignatian Spirituality; Ratio Studiorum; Educational mission.*

Une proposition pour la récupération d'éléments de la *Ratio Studiorum* valables aujourd'hui

Résumé : Cet article propose une relecture de la *Ratio Studiorum* (RS) dans le but de récupérer certains de ses éléments qui, surtout depuis le Concile Vatican II, ont été relégués à l'arrière-plan.

Notre étude montre que la Compagnie de Jésus concevait la mission éducative à partir d'un cadre de référence qui englobait les relations de l'établissement éducatif avec son environnement et les fonctions de gouvernement et de gestion. Du point de vue des processus d'enseignement et d'apprentissage, il s'agit également de renforcer son orientation initiale profondément pratique et concrète, pour laquelle 25 propositions sont présentées qui justifient la vision profonde et même innovante qui émerge aujourd'hui d'une lecture détaillée de la RS.

De cette manière, un dialogue fructueux avec la science et la culture modernes peut continuer à être établi afin de pouvoir retravailler la pédagogie jésuite à partir des contextes éducatifs et des défis d'aujourd'hui.

Mots clés : *Pédagogie jésuite; spiritualité ignatienne; Ratio Studiorum; mission éducative.*

I. Una introducción muy personal

La mayoría de los jesuitas y de las personas que colaboran activamente en las instituciones educativas de la Compañía de Jesús hemos oído hablar en alguna ocasión de la *Ratio Studiorum*, pero a muy pocos, o quizás ninguno, se nos ha explicado en algún detalle. Para muchos es un documento histórico o antiguo, donde se sentaron los orígenes de una pedagogía y un modo de entender la educación que marcó la institución durante cinco siglos, pero que ya quedó superado y sustituido por otros documentos más actuales.

La labor educativa ha marcado de forma muy significativa la historia de la Compañía y su peso en la sociedad. Hasta el punto de que solo sobrevivió al trágico episodio de su supresión por el Papa Clemente XIV –que duraría 40 años (1773–1814)–, gracias al prestigio y calidad de su enseñanza, reconocida, paradójicamente, por una soberana no católica. Cuando la orden de supresión llegó a la emperatriz Catalina la Grande de Rusia, ésta se negó a aceptarla, prefiriendo mantener los colegios con sus jesuitas que tan buen servicio estaban haciendo en sus posesiones del antiguo reino de Polonia. Esto hizo posible su restauración o restablecimiento en 1814 por parte de Pío VII, pues esta nunca había llegado a desaparecer². En nuestro siglo XXI la Compañía de Jesús sigue siendo una red de instituciones educativas muy importante, con más de 2750 colegios y universidades repartidas en los cinco continentes³. Es, seguramente, la institución educativa más importante del mundo.

La *Ratio Studiorum* (en adelante RS), aprobada en su versión definitiva en 1599, es el documento que condensa la visión de la educación que la Compañía de Jesús tuvo hasta los dos primeros tercios del s. XX. Esta visión tomaría un rumbo distinto después del Concilio Vaticano II y su recepción por parte de la Congregación General 32 (1974). Los documentos que se aprobaron a partir de entonces optaron por un enfoque más filosófico y teológico que pedagógico, más inspirador que normativo, de forma que nuestra comprensión de la llamada “pedagogía ignaciana” o “pedagogía jesuita” ganó en abstracción y referencia a su fuente espiritual (los Ejercicios Espirituales), pero quizás perdió aplicabilidad y dejó de lado alguno de sus aspectos más relevantes. En estas últimas décadas la Compañía de Jesús ha aprobado algunos documentos que actualizan esta visión⁴, aunque una parte relevante de su contenido se encuentra más bien en discursos y conferencias que los últimos Generales de la Orden han pronunciado sobre la materia⁵.

² REVUELTA, *El restablecimiento de la Compañía de Jesús*, Mensajero, Bilbao, 2014. El mismo Papa Pío VII mencionó la experiencia educativa de la Compañía como una de las razones a favor de la restauración.

³ Para el número de colegios o proyectos educativos formales, véase: ICAJE Annual Report 2021 (https://www.jesuits.global/sj_files/2021/06/reports_ICAJE_2021-summary_20210503.pdf). Para el número de centros de educación superior, véase: <https://www.jesuits.global/ministries/higher-education/> (última consulta 13 enero 2024).

⁴ El último: *Colegios Jesuitas: Una Tradición Viva para toda la Compañía*, data de finales de 2018.

⁵ Los más importantes se pueden encontrar en MESA, J. A. (ed.), *La Pedagogía ignaciana*, Universidad Pontificia Comillas, 2019.

Quien esto escribe se ha aproximado a la pedagogía jesuita⁶, no desde el conocimiento técnico de la pedagogía o la psicología educativa, sino desde la confluencia de varios factores. En primer lugar, una creciente curiosidad por nuestra pedagogía relacionada con nuestra historia y la profundización en sus fuentes espirituales. En segundo lugar, la propia experiencia educativa en la universidad. Y, en tercer lugar, la sorpresa experimentada al descubrir que, en la práctica de nuestros centros universitarios, hablar de la pedagogía jesuita consiste, a menudo, más en unos principios o una orientación que una práctica concretamente definida, sistemáticamente aplicada y regularmente evaluada. No son pocos los profesores o colaboradores, en particular de las universidades, que observan que la institución jesuita es diferente de otras, pero les cuesta expresar y poner en práctica en qué consiste esta diferencia, más allá de un estilo o una inspiración humanista o liberal. Estas constataciones me llevaron a leer la *RS* y otros documentos que jesuitas o laicos han escrito sobre ella o su adaptación al mundo moderno. La conclusión es que algo –parecía– nos hemos dejado por el camino.

Este documento no es un ejercicio de análisis histórico, sino que busca extraer conclusiones que sean válidas a día de hoy. La principal es que la *RS* y otros documentos históricos arrojan un corpus de una enorme riqueza, desconocido para la mayoría de los profesionales que en nuestros centros se dedican a la educación, y con detalles, válidos hoy, muy sugerentes para cualquier docente o interesado en cuestiones pedagógicas. Pero, sobre todo, incorporaba una visión de la educación que engloba no sólo los aspectos académicos y pedagógicos, sino también los de gobierno y de impacto en la sociedad. En otras palabras, lo que llamamos pedagogía jesuita es más que un método pedagógico, y abarca una dimensión integrada y triangular de la función educativa: desde el aula a la institución y, de esta, a la sociedad. Recuperar esta riqueza puede ser muy fértil en este gran contexto de cambios en el que vivimos. Muchos de los elementos o características que destacaremos serán conocidos por los lectores más expertos, pero su articulación en una visión de conjunto más amplia creemos que puede ser novedosa para la mayoría o todos los lectores. Esta visión puede tener repercusiones importantes para la comprensión y el rediseño de una actividad apostólica que fue y sigue siendo clave para la Compañía.

El texto, que despliega parte de un libro de próxima publicación, ha sido escrito pensando sobre todo en el sector universitario. Pero probablemente será útil a

⁶ En lo que sigue preferimos el uso de esta expresión, que nos parece más correcta, en lugar de la más utilizada “pedagogía ignaciana”. En el capítulo 5º explicaremos más detalladamente porqué.

todas las personas interesadas en pedagogía jesuita. No exige el conocimiento de la tradición o la historia ignacianas, aunque esto lo hará más comprensible.

La estructura del documento es la siguiente. Después de esta introducción, en el capítulo 2º nos referiremos sumariamente a la historia de la pedagogía ignaciana hasta su formulación en la *RS*. En el tercero, describiremos su evolución y adaptación hasta nuestros días, y las cuestiones que plantea. En el cuarto, abordaremos sus fuentes espirituales, en particular, su relación con los Ejercicios Espirituales. En el quinto, analizamos el papel de la educación en el carisma fundacional de la Compañía de Jesús. En el sexto, explicaremos con más detalle la visión educativa que se desprende de la *RS*, y cómo esta se articula con las formulaciones que hoy utilizamos. En el séptimo, presentaremos algunas características de la pedagogía jesuita desde esta nueva mirada de sus fuentes históricas. Finalmente, la Conclusión reunirá las aportaciones más importantes de este trabajo.

2. Historia de la Pedagogía jesuita: la *Ratio Studiorum*

El marco de referencia y el principio nutriente de toda obra ignaciana son los Ejercicios Espirituales⁷, que Ignacio de Loyola compuso a lo largo de varias décadas, desde Loyola y su etapa más ascética en Manresa (1522–23) hasta su aprobación definitiva por la Iglesia en 1551⁸. La Compañía de Jesús, fundada por Ignacio y un grupo de compañeros que se conocieron en la Universidad de París, nació para ponerse al servicio de la iglesia universal y que el Papa los enviara allí donde hubiera mayor necesidad y posibilidad de servir a Dios⁹. Este carisma itinerante experimentó en pocos años una transformación profunda¹⁰. Todavía en 1546 Ignacio seguía defendiendo con fuerza este carisma itinerante. Poco después había cambiado significativamente de opinión. Varios factores probablemente influyeron en esta decisión. Entre ellos podemos mencionar, en primer lugar, la escasez de lugares idóneos en Europa donde formar los jóvenes que querían incorporarse a la

⁷ Véase el cap. 5º para una mayor elaboración de esta afirmación.

⁸ Vid. Alberto NÚÑEZ y Josep M. LOZANO, "Jesuit Pedagogy's 'Missing Link', *Jesuit Higher Education: A Journal*, artículo aceptado para su publicación previsiblemente en mayo 2024.

⁹ Fórmula del Instituto, 1540.

¹⁰ E. GIL (2002), *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*, Universidad Pontificia Comillas, pp. 316–7. C. Pavur, *The Ratio Studiorum of 1599: Inescapably Foundational*, https://www.academia.edu/36508290/The_Ratio_Studiorum_of_1599_Inescapably_Foundational, pp. 3–7.

Orden, lo que llevó a que esta pensara en fundar sus propios centros de formación. Muy pronto estos también se abrirían a alumnos externos. En segundo lugar, el éxito de las primeras experiencias educativas¹¹ y, sobre todo, del Colegio de Messina, primer colegio propiamente hablando de la Compañía (1548), le hicieron darse cuenta del enorme potencial, no solo académico, sino, sobre todo, apostólico que tenían¹². Así, en 1550 Ignacio solicitó una ratificación de la Fórmula del Instituto, que, manteniendo los mismos objetivos apostólicos para la Orden, ya incluiría los colegios y el establecimiento permanente de jesuitas en un territorio determinado entre sus principales ministerios y medios para llevarlos a cabo. La gran fama que adquirieron los colegios de la Compañía, hizo que empezaran a recibir, primero, de toda Europa, y después de otros lugares del mundo, numerosísimas peticiones para fundar nuevos colegios, de forma que, en pocas décadas, se convirtió en la institución educativa más importante de Europa y del mundo¹³.

Estas demandas fueron tan numerosas, las distancias – geográficas y culturales – tan grandes y los jesuitas tan pocos (a pesar de crecer en número significativamente) que se corrió el riesgo de una fuerte dispersión educativa. Consciente de ello, todavía en vida de Ignacio empezaron los trabajos para aprobar una norma o un conjunto de reglas que regularan la enseñanza en todas estas instituciones¹⁴, permitiendo, a la vez, la mayor homogeneidad posible, con la adaptación a la diversidad de tiempos, lugares y personas [Constituciones 455].

Este proceso tuvo una primera manifestación con la aprobación de las Constituciones (en adelante Co) de la Compañía, cuya Parte IV se dedicaría a los Colegios y Universidades. Es un texto extenso (con más de 200 artículos es la Parte más

¹¹ Las primeras experiencias educativas de la Compañía fueron los colegios que fundaron para alumnos externos Francisco Javier y Francisco de Borja, en Goa y Gandía, respectivamente. Borja sería una persona clave unos años más tarde en la fundación del Colegio Romano, el gran modelo de colegio de la Compañía en los primeros siglos de su historia.

¹² Carta 2061 de Ignacio de Loyola al Duque de Monteleone. Roma, 12 septiembre de 1551, ARSI, Monumenta Ignatiana III, pp. 646–9.

¹³ Para un conocimiento más profundo de la historia y el desarrollo de los colegios y universidades en la Compañía de Jesús vid. P. F. GRENDLER (2019), *Jesuit Schools and Universities in Europe 1548–1773*, Brill Research Perspectives in Jesuit Studies 1.1, 1–118; P. F. GRENDLER (2015), *Lainez and the Schools in Europe*, en P. OBERHOLZER (ed.), *Diego Lainez (1512–1565) and his Generalate, Institutum Historicum Societatis Iesu*, Roma, pp. 639–668; D. BERTRAND (2003), *La política de San Ignacio de Loyola*. La Universidad y la Cultura, Mensajero – Sal Terrae, Santander.

¹⁴ Estas normas fueron pedidas insistentemente por los colegios recién fundados (G. Codina, El “modo nuestro de proceder” en los estudios: la *Ratio Studiorum*, en J. A. MESA (ed.), *La Pedagogía ignaciana*, p. 126.

larga y compleja de las Constituciones)¹⁵, y con un apreciable grado de concreción. Ignacio mismo remitiría (“se dirá en un tratado de por sí” [Co 455]) a un futuro documento –la RS– aún más detallado.

Nada menos que 50 años duraría su elaboración hasta su aprobación definitiva en 1599. Su origen remoto es la propia experiencia de los primeros jesuitas en la Universidad de París, que sería la principal referencia sobre la que el jesuita Jerónimo Nadal elaboraría la primera *Ratio* de la Compañía, la del Colegio de Messina (1548). En este largo proceso participaron distintos grupos de jesuitas de diferentes nacionalidades y experiencias, y las distintas versiones fueron enviadas a los colegios y universidades para su iteración, consulta y puesta a prueba¹⁶.

El que haya durado, prácticamente sin cambios, hasta el s. XX muestra la solidez del resultado alcanzado y el valor de sus contenidos. Hacia principios del s. XIX, tras la Revolución Francesa y la restauración de la Compañía en 1814, se inició un primer proceso de revisión. El P. General Roothaan (1829–53) encargó una comisión al respecto, pero finalmente se mantuvo el texto original con muy pocos cambios (1832), que daban más peso a las lenguas vernáculas (en detrimento de latín y griego) y el estudio de las ciencias. Pero el papel cada vez más importante de los estados en sus políticas educativas y el impulso de las ciencias experimentales hicieron cada vez más difícil mantener la *Ratio* común para todos los colegios y, poco a poco, los diversos países y centros educativos fueron adaptándose a sus contextos intentando mantener lo más posible del texto fundacional.

De acuerdo a Guillermo Codina, la aportación principal de la RS consistió en unir la tradición escolástica medieval con las nuevas corrientes humanistas que surgieron con mucha fuerza a partir del s. XV tras la invención de la imprenta¹⁷. Los clásicos latinos y griegos pasaron a ser el fundamento de la enseñanza de la época, pero todo atravesado por un profundo sentido cristiano que articulaba todos los saberes de forma vertical hasta llegar a la Teología. Se trataba de un método de enseñanza basado en un programa exigente de lecciones y complementado por una serie completa de ejercicios en la que los estudiantes demostraban el dominio de las

¹⁵ Co 306 – 509.

¹⁶ Sobre la génesis de la *Ratio Studiorum*, vid. C. LABRADOR (1987), *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. Continuidad e innovación*, Universidad Pontificia Comillas, Madrid; W. SOTO (1999), “La *Ratio Studiorum*”: La Pedagogía de la Compañía de Jesús”, *Proyección* 66, 259–276; y G. CODINA (1968), “Aux Sources de la Pédagogie des Jésuites”, *Le «Modus Parisiensis»*. Biblioteca Institutii Historici S.I. Vol XXVIII. Institutum Historicum S.I., Roma.

¹⁷ G. CODINA, *op.cit.*, pp. 343–8.

materias¹⁸. A todo ello, los jesuitas añadirían su experiencia pedagógica propia y un estilo característico de enseñanza originado en los Ejercicios Espirituales. La RS goza así del honor de ser el primer Plan de Estudios completo del que disponemos en Occidente, que abarca desde los rudimentos de la gramática hasta la enseñanza universitaria inclusive, todo meticulosamente explicado y ordenado.

Existe una abundantísima documentación de todo este proceso, recogida en el Archivo Histórico de la Compañía de Jesús en Roma (ARSI), entre la que señalaremos de forma especial las numerosas cartas que Ignacio y los primeros generales escribieron sobre diversas circunstancias referidas a la fundación y gestión de los colegios, las cartas y documentos de otros de los primeros jesuitas, como Jerónimo Nadal, primer rector del Colegio de Messina y autor de la primera Ratio, más otra diversa documentación recogida en los 7 volúmenes de la llamada *Monumenta Paedagogica*, una parte o sección de todos los Monumenta – 157 volúmenes –, que recogen la documentación que se conserva en Roma de la fundación y las primeras décadas de la Compañía¹⁹.

3. La pedagogía jesuita en nuestros días

Decíamos que la RS ha estado vigente con pequeños cambios desde finales del s. XVI hasta el s. XX. A principios de este siglo, el desarrollo de la ciencia y la generalización de los métodos experimentales chocaban cada vez más con un modelo educativo de carácter deductivo basado en la Filosofía, la Teología y los clásicos latinos y griegos. Estos estudios incluían ciencias como las matemáticas, la astronomía, la física y las ciencias naturales, campos en los que buen número de jesuitas hicieron aportaciones extraordinarias²⁰. Pero, metodológicamente, el extraordinario auge que las ciencias experimentales tuvieron durante los s. XIX y XX fue relegando los métodos de formación más clásicos. A pesar de todo, la pedagogía de la Compañía, siguió conservando su reputación. Poco a poco, sus centros educativos se irían abriendo a las nuevas corrientes científicas y pedagó-

¹⁸ J. O'MALLEY, *Los Primeros Jesuitas*, capítulo 6, en J. A. MESA (ed), *La Pedagogía Ignaciana*, p. 44.

¹⁹ Archivum Romanum Societatis Iesu (ARSI), Monumenta Historica Societatis Iesu (MHSI), en <https://arsi.jesuits.global/en/digital-arsi/monumenta-digitised/>

²⁰ Una descripción de la rica tradición científica jesuita hasta nuestros días puede encontrarse en A. Udías, *Jesuitas y La Ciencia: Una tradición en la Iglesia*, Mensajero, 2021. Véase también I. NÚÑEZ DE CASTRO (2022), *La quina, el mate y el curare. Jesuitas naturalistas de la época colonial*, Ediciones Mensajero, pp. 39–45.

gicas, aunque todavía en la formación de los propios miembros de la Compañía la RS seguiría vigente hasta el Concilio Vaticano II (1961–65).

La recepción de este Concilio en la Compañía y la actualización de su carisma fundacional con el P. Arrupe en la Congregación General 32 (1974) llevaron a un replanteamiento de la misión educativa. La presencia de Dios en el mundo ya no se entendía como algo que debiera explicitarse en cada manifestación del espíritu humano, ni tampoco la sociedad se entendía como una estructura vertical, establemente organizada. El desarrollo económico y tecnológico, junto los enormes desequilibrios sociales y cambios culturales que le acompañaron generaron otras urgencias y prioridades. Por eso, la apertura a la sociedad y el mundo que supuso este Concilio aparcaron definitivamente la RS y llevaron a que cada centro educativo de la Orden –dentro de una concepción de la autonomía universitaria más acusada– buscara su propio camino de acuerdo a la realidad en la que estaba.

En la segunda mitad del s. XX, la cercanía del 400 aniversario de la RS (1999) propició que se promoviera un proceso de actualización. No para aprobar otra Ratio con un alcance semejante, sino para entresacar de ella los principios que seguían siendo válidos y poder proponerlos a toda la Orden dentro de una concepción renovada e inspiradora de la educación. Como antaño, participaron en su elaboración jesuitas de todo el mundo en proceso que duraría seis años. El resultado es un documento de 1986 titulado “Las Características de la Educación de la Compañía de Jesús”²¹.

Este documento presenta veintiocho características agrupadas en nueve categorías de la educación de la Compañía de Jesús. Parte de un estudio profundo de las fuentes y la tradición de la Compañía. Respecto a la RS, conecta directamente con la espiritualidad ignaciana y, en particular, la experiencia de los Ejercicios Espirituales²². Asimismo, fue especialmente inspirado por un discurso pronunciado por el P. Arrupe en 1980, titulado “Nuestros colegios, hoy y mañana”²³. Como dice J. M. Margenat, estas nueve categorías se pueden agrupar en tres grandes grupos:

²¹ E. GIL (ed.), *La Pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*, pp. 256–327.

²² “La visión de Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús, ha estado impulsando [las escuelas y colegios de la Compañía] durante cuatro siglos. Si esta visión espiritual se pudiera reavivar, reactivar y aplicar después a la educación, con adecuada adaptación al momento actual, se conseguiría el contexto dentro del cual se podrían afrontar los demás problemas”. E. GIL (ed.), *La Pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*, p. 257.

²³ J. A. MESA (ed.) (2019), *La Pedagogía ignaciana*, Mensajero, Bilbao.

*una visión de la creación como afirmación de la realidad del mundo y de Dios; una opción por la eclesialidad y comunitariedad de la acción educativa; y, por último, un criterio formal de orientación pragmática: el discernimiento desde el magis*²⁴.

Una comparación entre la RS y el documento de “Características” permite observar i) el dominio de la perspectiva teológica–filosófica frente a la organizativa y pedagógica de la RS; ii) su carácter más inspirador que casuístico y de detalle; iii) que se centra en las actividades académicas olvidando la dimensión de gobierno e institucionales; y iv) que está dirigido fundamentalmente a colegios y escuelas, frente a todas las instituciones educativas, incluidas las universidades, a las que se dirigía la RS.

Siete años más tarde (1993), se aprobó el documento titulado “Pedagogía ignaciana: un planteamiento práctico” (conocido también como “Paradigma Pedagógico Ignaciano” o PPI), cuyo objetivo es dar un paso más sobre la visión de la educación descrita en las *Características*, proponiendo a los profesores un estilo pedagógico o una estrategia práctica de enseñanza – aprendizaje que encarnase dicho modelo pedagógico a través de un ciclo de cinco fases: Contexto – Experiencia – Reflexión – Acción – Evaluación, o, de forma más breve, a través de la tríada: Experiencia – Reflexión – Acción²⁵.

Quiere ser, por tanto, un planteamiento inspirador, “reconociendo la diversidad de escenarios de los colegios jesuitas, la Pedagogía Ignaciana avanzó en un enfoque flexible basado en amplios principios de los Ejercicios Espirituales”²⁶.

El P. Kolvenbach, que dirigió la Compañía después del P. Arrupe durante 25 años (1983–2008), dedicó especial atención en sus discursos a la pedagogía jesuita y especialmente a las universidades, articulando una original visión en dos formulaciones distintas. La primera apareció en 1993 en un discurso que pronunció a los participantes del grupo de trabajo sobre “Paradigma Pedagógico Ignaciano”. En él describe el fin de la educación de los jesuitas, como “la formación de hombres y mujeres para los demás, personas competentes, concienciadas y sensibilizadas para el compromiso”²⁷.

²⁴ J. M. MARGENAT (2010), *Competentes, Conscientes, Compasivos y Comprometidos. La educación de los jesuitas*, PPC, p. 85.

²⁵ En José Alberto MESA, *op. cit.*, 387–404.

²⁶ Comisión Internacional del Apostolado de la Educación de la Compañía de Jesús, *Colegios Jesuitas: Una tradición viva en el siglo XXI. Un ejercicio continuo de discernimiento* (2020), 23.

²⁷ “La Pedagogía ignaciana hoy”, Discurso del P. Peter–Hans Kolvenbach, SJ, a los participantes del

La segunda formulación surgiría unos años más tarde (2001) en un discurso a los responsables de la educación superior de la Compañía en el mundo. A partir de un texto del ya mencionado Diego de Ledesma, uno de los grandes pedagogos jesuitas que participó en la elaboración de la RS, Kolvenbach enumera cuatro razones por las que la Compañía se dedica a la educación superior, y que expresan el modelo de educación holístico al que aspira. Este discurso tuvo un especial eco en España, recibiendo posteriormente sus cuatro elementos los nombres de *Utilitas* o competencia profesional, *Humanitas* o formación humana, *Iustitia* o compromiso social y *Fides* o mirada creyente sobre el mundo²⁸. Esta formulación ha recibido el nombre, quizás impropio²⁹, de “Paradigma Ledesma–Kolvenbach”. El jesuita español Melecio Agúndez (+2020) es quien más ha elaborado la articulación de estos cuatro elementos, señalando su interdependencia y capacidad de articular un sistema³⁰. Esta reflexión es importante porque si el lenguaje de las Cs se sitúa a nivel del tipo de persona que se quiere que salga de un centro educativo de la Compañía de Jesús, Ledesma–Kolvenbach pone el énfasis en lo que podríamos llamar la Identidad y Misión del centro.

En el transcurso de los años, la primera formulación es la que ha tenido más fortuna. Conecta con algunas corrientes pedagógicas actuales al poner énfasis en las competencias que se espera desarrollar en los alumnos como resultado de la educación ignaciana. Inicialmente fueron llamadas las 3Cs (Competentes,

grupo de trabajo sobre Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico, Villa Cavalletti, 29 de abril de 1993, #124, en J. A. MESA (ed), *La Pedagogía ignaciana*, p. 419.

²⁸ El texto original de Diego de Ledesma es el siguiente: “Las escuelas literarias son sumamente necesarias para el género humano, y ciertamente en una república cristiana para la Iglesia de Cristo, tanto para las muchas comodidades de esta vida, como para el recto gobierno y leyes de los asuntos públicos, y para el adorno y esplendor y perfección de la misma naturaleza racional, y finalmente, lo que es mayor, enseñar, defender y propagar la fe y religión de Dios; y que los hombres puedan ser conducidos más cómoda y fácilmente a su fin último” (traducción nuestra del latín), referenciado en Peter H. Kolvenbach, “La universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano, Discurso en la Reunión Internacional de la Educación Superior de la Compañía” (Monte Cucco, Roma), 27 de mayo de 2001, en MESA, J. A., (ed.), *La Pedagogía ignaciana*, op. cit., 517–8. Ver también “Discurso al Consejo Directivo de la Universidad de Georgetown”, en Peter H. KOLVENBACH, *Discursos Universitarios*, 259–262.

²⁹ Si un paradigma es un modelo explicativo de una realidad, la formulación de Kolvenbach se queda en un mero enunciado con una explicación más de carácter inspirador que suficientemente detallada y articulada en sus principales componentes.

³⁰ Melecio AGÚNDEZ (2008), “El paradigma universitario Ledesma–Kolvenbach”, *Revista de Fomento Social* 63, 603–631. Se pueden encontrar sendos artículos sobre cada uno de los elementos de este paradigma (*Utilitas*, *Humanitas*, *Iustitia* y *Fides*) en el mismo número de la Revista de Fomento Social: <https://revistas.uoyola.es/rfs/issue/view/202/RFS%20252> (último acceso 21 de enero de 2024).

Conscientes, sensibilización para el Compromiso)³¹. Años más tarde, tras un discurso del siguiente P. General, Adolfo Nicolás (2013), fueron reformuladas como las 4Cs: Competentes, Conscientes, Comprometidos y Compasivos,³². Esta es la formulación que ha acabado consagrándose, y recogería en 2015 el Secretariado de Educación³³.

No obstante, esta formulación no deja de tener una cierta imprecisión. En primer lugar, porque se puede dar un grado de solapamiento en la descripción de “comprometidos” y “compasivos”³⁴. En segundo lugar, porque en su descripción “conscientes” incluye la dimensión espiritual y “compasivos” la de la fe, cuando son dimensiones que no se pueden separar fácilmente. Finalmente, en algunos lugares se observa un deslizamiento del lenguaje. En Latinoamérica, los programas de liderazgo ignaciano para jóvenes han añadido una 5ª C, la de Contemplativos³⁵; y en España alguna universidad ha sustituido, al menos en algún espacio público, Comprometidos por Críticos³⁶.

Finalmente, en 2019, la Comisión Internacional del Apostolado de la Educación de la Compañía de Jesús (ICAJE) aprobó el documento “Colegios Jesuitas: una tradición viva en el siglo 21. Un Ejercicio continuo de discernimiento”³⁷, que se presenta como un complemento respecto a los documentos de *Características y Paradigma Pedagógico Ignaciano*. En continuidad con estos, también se dirige

³¹ El texto original en inglés dice “our goal as educators [is] to form men and women of competence, conscience, and compassionate commitment” (http://www.sjweb.info/education/doc-news/human_excellence_eng.pdf), una formulación que ya anticipa las futuras 4Cs.

³² “Los antiguos alumnos de la Compañía de Jesús y su responsabilidad social: la búsqueda de un mejor futuro para la humanidad. ¿Qué significa ser creyente hoy?”, alocución del P. General Adolfo Nicolás SJ en el VII Congreso de la Unión Mundial de Antiguos Alumnos Jesuitas (WUJA), Medellín (Colombia), 15 de agosto de 2013, #19–20, en J. A. MESA (ed.), *La Pedagogía ignaciana*, pp. 581–2.

³³ “La excelencia humana: hombres y mujeres conscientes, competentes, compasivos y comprometidos”. Secretariado de Educación, Compañía de Jesús, Roma, 2015, en J. A. MESA (ed.), *La pedagogía ignaciana*, pp. 602–16.

³⁴ “La excelencia humana...”, # 34.

³⁵ https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/2021/03/Liderazgo-Ignaciano_2019.pdf

³⁶ Como hemos podido observar en una reciente visita a la Universidad Pontificia Comillas.

³⁷ Comisión Internacional del Apostolado de la Educación de la Compañía de Jesús (ICAJE), *Colegios Jesuitas: Una tradición viva en el siglo XXI. Un ejercicio continuo de discernimiento*, 2020. <https://www.educatemagis.org/es/documents/colegios-jesuitas-una-tradicion-viva-en-el-siglo-21-un-ejercicio-continuo-de-discernimiento> (último acceso: 14 de julio de 2023).

fundamentalmente a los colegios. A partir de un ejercicio de discernimiento propone 10 “identificadores” abiertos que quieren inspirar la educación de la Compañía. El mismo documento implícitamente recoge una evolución en el lenguaje al formularlos como “compromisos” de un cuerpo universal con una misión universal³⁸. Además, las perspectivas teológica y filosófica que dominaba el de *Características* ya no se hayan presentes en este último documento.

Es importante señalar que la intención de este documento, al utilizar el lenguaje de “identificadores”, no solo se separa de la perspectiva pedagógica, sino también del modo de abordar la “identidad y misión” de un centro jesuita que caracterizaba el paradigma Ledesma–Kolvenbach. En este caso, la intencionalidad parece estar puesta en su alineación con las Preferencias Apostólicas Universales (PAU) aprobadas por la Compañía de Jesús para el periodo 2019–2029³⁹ y en el trabajo en red de todos los centros educativos de la Compañía, ya que los identificadores permiten la comparación y el aprendizaje entre unos y otros.

Todos estos documentos más recientes muestran un enorme dinamismo y deseo de adaptarse a una realidad en continuo cambio, pero también muestran acentos y orientaciones distintas que se van manifestando con el paso de los años.

Recogemos sucintamente esta evolución histórica en el cuadro 1.

³⁸ Estos diez compromisos son los siguientes: 1) la catolicidad del centro y la formación en diálogo con otras religiones; 2) el ambiente seguro y saludable para todos; 3) la ciudadanía global; 4) el cuidado de la creación; 5) la justicia; 6) ser accesibles para todos; 7) la interculturalidad; 8) ser red global al servicio de la misión; 9) la excelencia humana; y 10) el aprendizaje de por vida.

³⁹ Las Preferencias Apostólicas de la Compañía de Jesús 2019–2029 señalan cuatro áreas vitales en la situación actual del mundo que expresan el sentido de misión de esta orden religiosa durante los próximos años. Son 1) Mostrar el camino hacia Dios; 2) Caminar con los excluidos; 3) Acompañar a los jóvenes en camino; y 4) Cuidar de nuestra Casa común: <https://www.jesuits.global/es/uap/introduccion/> (último acceso 21 enero de 2024).

4. La RS y los Ejercicios Espirituales

Como ya mencionamos, en la época en la que se convocó el Concilio Vaticano II era claro para muchos dentro de la Iglesia que el mundo y la Iglesia caminaban en direcciones que se separaban cada vez más, y que esta separación tenía que ser reconducida.

Como ya hemos visto, una mirada detenida a la RS encontraba su esquema demasiado rígido, intensamente regulado y ordenancista y excesivamente preocupado por cuestiones de detalle. Incapaz, además, de abrazar la diversidad de “tiempos, personas y lugares” que era manifiesta en un mundo cada vez más intercomunicado y cambiante.

Esto llevó a un fuerte deseo de renovación respecto a la tradición anterior a diversos niveles de la teología y la vida cristianas⁴⁰. Y, para la Compañía de Jesús, en el campo educativo, a la búsqueda de un nuevo modelo que bebiera de una fuente más original, más pura de la tradición jesuita, más capaz de abrirse al mundo. Esta fuente, por supuesto, se encontraba en la vida y los escritos de Ignacio de Loyola, cuya quintaesencia son los Ejercicios Espirituales. Además, desde el s. XIX, décadas de investigación histórica y de recuperación de los escritos de Ignacio y los primeros jesuitas (los *Monumenta* mencionados más arriba) proporcionaban materiales muy valiosos para abordar este reto.

La búsqueda de esta fuente o fundamento inspirador educativo conectaba mucho mejor con las sensibilidades espirituales de la época –vigentes en nuestros días– de una mayor libertad, pero también de una mayor apertura y capacidad de propuesta a todas las personas dentro de la tradición cristiana, religiosos o laicos. Y también suministraba un caudal desde el que abordar los nuevos retos que traía la época, entre los que a nivel socio–político–cultural la escandalosa desigualdad económica–social, la falta de inclusión de determinados colectivos y el diálogo con el ateísmo y otras religiones ocupaban un lugar principal. A nivel sociológico, además, permitía hacerse cargo de la diversidad religiosa o agnóstica, tanto a nivel de alumnos como de profesores o colaboradores, que se encontraba en sus centros educativos dispersos por todo el mundo. En muchos de ellos, por ejemplo, en Asia, el número, tanto de colaboradores como de alumnos católicos era una minoría.

⁴⁰ Este deseo de renovación del carisma fundacional afectó a todas las órdenes religiosas de la época (y a la Iglesia en su conjunto) y fue uno de los frutos del Concilio Vaticano II, que se expresó en el Decreto *Perfectae Caritatis* (1965).

Como hemos visto, el documento de *Características* es un importante esfuerzo en esta dirección. Recupera explícitamente la fuente espiritual de la pedagogía jesuita, incorporando un lenguaje, un estilo y unos valores más ignacianos. Se afirma que es la visión de Ignacio de Loyola la que ha estado impulsando las escuelas y universidades de la Compañía durante siglos.

Desde entonces, todos los documentos pedagógicos de la Compañía –incluido el último de Tradición Viva– incorporan referencias directas al libro de los Ejercicios.

4.1. Los Ejercicios Espirituales como propuesta pedagógica

Con estos antecedentes, la pregunta que queremos abordar ahora es la de la relación que existe entre la RS y la tradición espiritual jesuita. Una conclusión no formulada expresamente, pero que podría derivarse del documento de *Características* es que esta relación es débil y, por eso, era necesario recuperarla y explicitarla más directamente. En consecuencia, podría pensarse que la RS habría sido un producto histórico contingente de una época, gloriosa pero ya pasada, y que poco podía aportar al presente⁴¹.

Pero, ¿es así?, ¿no habremos descartado la RS demasiado rápidamente?, ¿no habrán condicionado mucho nuestra mirada las urgencias históricas o el espíritu de una época que quería renovar todo? Una relación estrecha entre la RS y la espiritualidad ignaciana sería un argumento más para recuperar o estudiar en detalle este documento desde una perspectiva tanto pedagógica como espiritual.

La primera reflexión es que el propio Ignacio describió su recorrido espiritual como una experiencia pedagógica: la que realiza un padre (Dios) enseñando a su hijo⁴². Y esta experiencia es la que él va a trasladar al libro de los EE al descubrir que también ayudaba a otras personas.

En su libro *Educar lo invisible*, García de Castro señala los numerosos elementos pedagógicos que se pueden encontrar en los EE. Estos son fundamentalmente un método que articula la reflexión, la imaginación, el diálogo con quien dirige la

⁴¹ "La Ratio es un documento de hace mucho tiempo que no tiene traducción para el presente. ¡Vanos son los esfuerzos por intentarlo!": John W. O'MALLEY. "Algunas observaciones básicas sobre la Ratio studiorum de 1599", en MESA, J. A., (ed.), *La Pedagogía Ignaciana*, op. cit., 158

⁴² Vid. Nota 41.

experiencia y un ritual de oración que lleva a la persona a desear mejorar su vida a imagen de Jesucristo⁴³.

Ignacio descubre que, en esta experiencia educativa, se entrelazan cuidadosamente dos binas: disciplina y libertad, contenido y método. Al respecto de cómo sutilmente ambos están entrelazados, Thomas destaca que de los 360 números (o párrafos) en los que están dividido los Ejercicios, un tercio son contenido y dos tercios orden y método⁴⁴.

Dentro del método destacan especialmente las llamadas Anotaciones, que describen en veinte párrafos cómo se ha de ir construyendo la relación entre quien hace los ejercicios y quien los da. Su objetivo es desarrollar una actitud de apertura y disposición en la relación entre ambas partes que permita el ejercitante acceder a su núcleo de crecimiento psicológico, humano y espiritual. La intuición de fondo es que la verdadera educación es un diálogo o intercambio humano.

4.2. Relación entre los documentos pedagógicos de la Compañía y los EE

Una lectura detallada muestra que tanto el documento de *Características* como la RS están llenos de referencias a la espiritualidad ignaciana, pero estas se realizan en cada documento de un modo distinto.

El Apéndice II del documento de *Características*⁴⁵ presenta una «reconciliación» entre la *visión espiritual de Ignacio* y las 28 características. Explícitamente este documento menciona la centralidad de Jesucristo, la Contemplación para alcanzar amor, el discernimiento de espíritus, el *Magis* o el servicio a la Iglesia. A estos podríamos añadir otros elementos como la Contemplación de la Encarnación, el Principio y Fundamento o la Meditación de las Dos Banderas.

Por su parte, en la RS no hay ninguna referencia directa a ninguna de las contemplaciones o meditaciones ignacianas. Tampoco al discernimiento, el *magis* o el servicio a la Iglesia. Y, sin embargo, algunos aspectos formales, como la estructura y dinámica de la experiencia educativa, la relación entre el profesor y el alumno

⁴³ Paolo QUATTRONE (2015), "Governing Social Orders, Unfolding Rationality, and Jesuit Accounting Practices: A Procedural Approach to Institutional Logics", *Administrative Science Quarterly* 60, nº 3: 432-9.

⁴⁴ Joseph THOMAS, *op. cit.* 125.

⁴⁵ Eusebio GIL CORIA (1992), *op. cit.*, 323-7.

o el tipo de persona que se quiere formar, guardan un estrecho paralelismo con el libro de los Ejercicios Espirituales.

Hemos identificado estos paralelismos en varias áreas, de las que queremos destacar, a continuación, las dos siguientes: a) aspectos formales y b) la experiencia de aprendizaje. Pero también se pueden encontrar otros paralelismos a nivel organizativo, de los agentes que participan en la experiencia educativa y la antropología.

a) Aspectos formales

En términos formales, tanto la RS como los EE son documentos con un carácter eminentemente práctico, alejados de cualquier teorización y están fundamentalmente dirigidos a la persona que dirige el proceso, sea el profesor o quien da los ejercicios.

A pesar de ello, ambos tienen también al alumno o al ejercitante en el centro. El profesor y quien da los ejercicios tienen que estar atentos a la dinámica de apropiación de la experiencia educativa por parte del alumno o el ejercitante, y cómo esta va conformando su personalidad en una línea de mayor libertad y capacidad de elección. La personalización o adaptación al alumno o al ejercitante es un elemento central de ambos documentos.

Asimismo, también comparten un estilo parecido: ambos son documentos prolijos y están hechos no tanto para una lectura continua, o de una sola vez, sino para ser aplicados o, mejor, leídos a medida que se aplican. Por tanto, conciben tanto la educación como la espiritualidad más como una experiencia que una actividad intelectual. Ni la RS ni los EE son “tratados” sistemáticos sobre sus respectivas materias, sino manuales muy detallados para poner en práctica un proceso. Quizás por esto muchos autores modernos han sentido distancia respecto a la RS.

También se presentan, en buena medida, ambos documentos como conjuntos de reglas, aunque esto era algo habitual en la época y, en particular, en el modo de proceder de la Compañía de Jesús.

Finalmente, podríamos decir que el énfasis está más en el método que en el contenido, aunque en una visión que entrelaza ambos. En cambio, la tendencia actual a separarlos o, según las circunstancias, centrarse más en uno que en el otro.

TABLA I. Coincidencias y relación entre la RS y los Ejercicios Espirituales a nivel formal

Ratio Studiorum	Ejercicios Espirituales
No es un tratado teórico de pedagogía, sino un manual eminentemente práctico, en el que también se mencionan autores y contenidos.	No es un tratado de espiritualidad, ni de teología, sino un manual práctico de ejercitación espiritual, con un contenido que gira en torno a la vida de Jesucristo y su significado.
No es de fácil lectura, insiste mucho en el detalle y la repetición del método en cada capítulo.	Idem.
Se dirige fundamentalmente a los profesores, aunque tiene al alumno en el centro.	Se dirige fundamentalmente al que da los Ejercicios, aunque tiene al ejercitante en el centro.
Todo el documento son reglas dirigidas a los principales actores de la comunidad educativa.	En los EE hay varios juegos de reglas: Discernimiento de 1 ^a y 2 ^a Semanas [313–336]; Distribuir limosnas [337–344]; Para sentir y entender escrúpulos [345–351]; Para sentir con la Iglesia [352–370]; Para ordenarse en el comer [210–7].

Fuente: elaboración propia.

b) Proceso de aprendizaje

El bloque del aprendizaje es el más importante y el más característico de la educación jesuita. Igualmente, son notables las coincidencias entre la RS y los EE. Estas incluyen, en primer lugar, los elementos de persona humana que están implicados en el aprendizaje, y que, en el lenguaje de la época, que provenía de San Agustín, se denominaban las potencias del alma: la memoria, el entendimiento y la voluntad. Especial atención se dirigía al desarrollo de la recta voluntad y el deseo de superación del alumno. En segundo lugar, el cultivo de la sensibilidad humana o artística de los alumnos. En tercer lugar, la articulación de los contenidos, la variedad metodológica y la importancia capital del método. Dentro de este último, se observan elementos comunes como la diversidad metodológica, la importancia de las repeticiones o la adaptación al progreso del que aprende. Lo desarrollamos a continuación.

b.1) En la RS, memoria, entendimiento y voluntad forman parte del proceso de aprendizaje. Para un conocedor de la espiritualidad ignaciana evocan directamente la oración más importante de los EE: el “Tomad, Señor, y recibid...” de los Ejercicios Espirituales [EE 234]: “toda mi libertad, mi memoria, mi entendimiento y toda mi voluntad”.

Las numerosas técnicas educativas que aparecen en la RS (prelección, repeticiones, composiciones...) van dirigidas a ejercitar el entendimiento del alumno. La memoria es explícitamente mencionada en varios lugares del texto, pero no como una mera memorización mecánica, sino como el lugar de un sutil entrecruzamiento entre el entendimiento y la memoria. Por ejemplo, la regla nº 12 del Capítulo IV (Reglas de profesores de Facultades Superiores) dice lo siguiente:

También en casa todos los días, menos los sábados, las vacaciones y días festivos, ha de señalarse una hora durante la cual los maestros tengan repetición y disputa, para que de ese modo los ingenios se ejerciten más, y se aclaren mejor las dificultades que concurran. Por lo tanto, avísese previamente a uno o dos para que repitan de memoria no más que durante un cuarto de hora, después argumente uno igualmente u otro, respondiendo otros tantos; y si sobra algo de tiempo, propónganse dudas.

El ejercicio de la voluntad y, por tanto, de la libertad del estudiante se trabaja muy especialmente a lo largo de todo el proceso de la RS. Podríamos decir que la RS es un delicado proceso de educación de la voluntad en el sentido literal de la palabra: *e-ducare*, esto es, hacer crecer, hacer emerger el deseo de imitar y superar los buenos referentes, sea el de los maestros, pero también el de los mejores alumnos de la clase.

Para ello, se despliegan, entre otras, las siguientes estrategias educativas:

- La constitución de los profesores en verdaderos referentes académicos y humanos
- El proceso ya mencionado de aprendizaje: prelección, repetición, ejercicio y examen
- Las continuas competiciones en clase, en las que los alumnos más sobresalientes pasan a ocupar lugares de privilegio como intermediarios también entre el profesor y el resto de compañeros
- La concesión de dignidades en la Escuela, imitando los nombres de las antiguas autoridades griegas y romanas: príncipes, cónsules, etc.
- La participación en los actos más solemnes con presencia no solo de autoridades académicas, sino civiles y religiosas de la sociedad

Esta misma educación de la voluntad y la libertad es uno de los elementos centrales de los EE, en los que a través de diversas meditaciones y contemplaciones se quiere generar en el ejercitante el deseo de seguir a Jesucristo. En la psicodinámica de los EE esto se consigue no solo ahondando en el conocimiento de Jesucristo, sino en el autoconocimiento del ejercitante, y de todo lo que le impide o condiciona ejercer su verdadera libertad. Para ello es necesario quitar todo aquello que impide o nubla la libertad de la persona. Es lo que se llaman las "afecciones desordenadas" [EE 1].

Específicamente, los EE reconocen la posibilidad de seguir a Cristo con distintos grados de intensidad, o estados de vida, que serán el resultado de la elección del ejercitante. La conocida frase: "los que más se querrán afectar y señalar" [EE 97] expresa la posibilidad de esta gradación. Se advierte a quien da los EE que no debe mover la voluntad del ejercitante en ninguna dirección, aunque podríamos pensar que implícitamente animan a elegir el estado más alto [EE 97, 167ss].

b.2) En tercer lugar, ambos documentos subrayan la importancia capital del método. Describen un uso meticuloso del tiempo, tanto en la extensión de las clases, estudios, etc., como en su contenido. En particular, en la RS se trata del año escolar, mientras que en los EE se trata de cada jornada del ejercitante. La RS detalla incluso los autores y libros a estudiar en cada asignatura.

Ambos métodos también aspiran a una experiencia o aprendizaje holístico o, en un lenguaje más actual, interdisciplinar. En la RS, un cuidadoso sistema de disputas y otras actividades relacionaba los saberes de las distintas etapas y permitía que profesores y alumnos aprendieran mutuamente unos de otros (III.25.30 in fine, V.20, IV.16, etc.).

La tabla 2 recoge todo el detalle de esta sección.

TABLA 2. Coincidencias y relación entre la RS y los Ejercicios Espirituales a nivel de la experiencia de aprendizaje

Ratio Studiorum	Ejercicios Espirituales
<p>La experiencia educativa va dirigida al entendimiento (XV.24–34; XVI.20; XXVII.3.7) y la memoria (IV.11–13; XV.19; XVI.3.20; XXIX.3; XXX.3–4). Pero hay un especial cultivo de la voluntad, a través de generar deseos de emulación de los profesores y sana rivalidad entre los alumnos, a través de la consecución de premios, dignidades y la participación en las Academias que reunían a profesores y alumnos</p>	<p>Los EE contienen el germen de una experiencia educativa: van dirigidos fundamentalmente al entendimiento (discernimiento), pero abarcan todo el individuo: su memoria, entendimiento y voluntad: “Tomad, Señor, y recibid...” [234]; todo ello dirigido a la imitación y seguimiento de Jesucristo</p>
<p>Insistencia en un método de exposición inicial y repetición –diaria, semanalmente– como núcleo de la experiencia de aprendizaje (por ejemplo, XXVII.1), que posteriormente se reforzará y apropiará con la aplicación de otros métodos</p>	<p>Los EE son un continuo ejercitarse en la materia propuesta, para profundizarla y elaborarla continuamente. Cada ejercicio de meditación o contemplación se repetirá diariamente cuatro veces más [e.g. 101–131]</p>
<p>En la Prelección el profesor deberá centrarse en lo esencial de la materia, con sucinta declaración (IV.6; X.1)</p>	<p>Dar los puntos de oración con descripción sumaria. No el mucho saber harta y satisface el ánimo, sino el sentir y gustar de las cosas internamente [Anotaciones 1ª y 3ª]</p>
<p>Adaptación al progreso del alumno, para hacerle avanzar más o menos rápido, o proponerle más o menos estudios (XII.13)</p>	<p>La duración de cada semana, y la secuencia de meditaciones o contemplaciones, depende del progreso del ejercitante [Anotación 4ª]</p>
<p>Integración de saberes o disciplinas académicas: un cuidadoso sistema de disputas y otras actividades relacionaba los saberes de las distintas etapas y permitía que profesores y alumnos aprendieran mutuamente unos de otros (III.25.30 in fine; V.20; IV.16; XXII.3; IV.15; VII.14; IX.17; IX.19; X.2.4; XXVII.5)</p>	<p>Quien haya hecho los EE sabe que son una impresionante escuela de psicología (autoconocimiento), teología, cristología y espiritualidad</p>

La RS contiene una amplia diversidad de métodos pedagógicos para conseguir el mayor aprendizaje por parte de los alumnos (por ejemplo, IV.2; VII.9.14; IX 9.17; XV.24; XXIX.3; XXX.3.8): clases magistrales, repeticiones, composiciones, disputas de diversos tipos, defensas de tesis, certámenes, declamaciones, exámenes, juicios simulados, elaboración de símbolos, resolución de enigmas y otros actos públicos

Los EE son una impresionante escuela de oración, cuyo objetivo es alcanzar el mayor conocimiento de Dios a través de numerosos ejercicios espirituales: oración preparatoria [46], meditaciones [45–54], contemplaciones [101–9], aplicación de los sentidos [121–136], examen particular y general [24–43], 10 Mandamientos [238–241], Pecados mortales [244–5], Potencias del alma [246]; Sentidos corporales [247]; Significado de las palabras de oración [249–255]; por compás o anhelitos [258–260], etc.

(1) En la época en la que se redactaron estos documentos, la Teología positiva es la Sagrada Escritura y los comentarios de los Primeros Padres (siglos I–IX). La Teología escolástica fue la principal escuela teológica –basada fundamentalmente en los escritos de Santo Tomás de Aquino– en la Iglesia católica desde la Edad Media hasta el s. XX.

Fuente: elaboración propia.

c) Conclusión

¿Cuál es la relación entonces entre los EE y la RS? Como hemos visto, la relación no es explícita. En ningún lugar de la RS se mencionan ninguna de las meditaciones o contemplaciones claves de la espiritualidad ignaciana. Y, sin embargo, ya hemos visto que las relaciones, en el fondo, son constantes y profundas.

Esto es lo que Thomas llama *el secreto de los jesuitas*: una “connivencia secreta” entre los ejercicios y la educación de la juventud⁴⁶. Y afirma:

*puede ser sugestivo investigar cómo este conjunto (de los principios de la enseñanza que figuran en las Constituciones) es la trasposición, en el campo pedagógico, de lo que los ejercicios proveían, en el campo espiritual, para el ejercitante*⁴⁷.

⁴⁶ El trabajo que presentamos en esta sección confirma la existencia de esta “connivencia secreta” o connivencia profunda, que es la expresión que preferimos. Frente a esta, los documentos pedagógicos de la Compañía de Jesús de las últimas décadas optan por vincularlos expresamente a contemplaciones o meditaciones de los EE, si bien en algún caso parece un poco superficial. El “secreto de los jesuitas” tiene sobre todo que ver con la importancia del método o el proceso, más que por la relación de algún contenido concreto.

⁴⁷ Joseph THOMAS, *op. cit.*, 10.

Planteado así, el estudio de la RS adquiere un sorprendente nuevo interés. Podríamos formular la siguiente hipótesis: la apuesta de los jesuitas por el nuevo apostolado educativo habría sido, no sólo consecuencia del éxito apostólico tan extraordinario que tuvieron los primeros colegios de la Compañía de Jesús, sino también el resultado del descubrimiento por parte de los primeros jesuitas de que colegios y universidades eran un campo privilegiado para aplicar el espíritu y el método de los EE a la educación de la juventud.

Esta constatación tendría importantes consecuencias en la concepción actual de la educación jesuita y sus posibilidades de desarrollo. Asimismo, subraya que la apuesta de la Compañía de Jesús por la educación tiene una conexión directa con su carisma. A esta cuestión dedicamos la sección siguiente.

5. La RS en el carisma fundacional de la Compañía

En la introducción de este documento ya nos habíamos manifestado a favor de utilizar la expresión “pedagogía jesuita” en lugar de “pedagogía ignaciana”, a pesar de que esta segunda es la que ha tenido más arraigo en las últimas décadas.

Esta elección no persigue reducir o relativizar el papel de Ignacio de Loyola o de la espiritualidad ignaciana en la RS. Al contrario, queda reforzado tras el análisis que hemos presentado en la sección anterior. Ciertamente que el Ignacio histórico participó poco en el documento en sí. Pero su experiencia y visión de la educación, que se pueden observar tanto en los EE como en las Constituciones, no dejan duda sobre su influencia. Asimismo, al usar la expresión “pedagogía jesuita” tampoco se cuestiona la importancia de acudir a la fuente para alcanzar una inspiración, o realizar periódicamente una actualización del carisma inicial lo más rica posible.

La opción inicial por la expresión “pedagogía ignaciana” refleja el deseo de abrir esta propuesta educativa a un público más amplio que solo los jesuitas o solo las instituciones educativas de la Compañía de Jesús. El documento de *Características* recordaba que Ignacio era laico cuando recibió las experiencias espirituales más importantes de su vida. Y también que existía un elevado número de colaboradores no jesuitas en sus obras, y que estas desempeñaban su actividad en realidades religiosas y sociales diversas. En suma, la expresión “pedagogía ignaciana” quería abarcar más allá de la esfera de lo jesuítico y ser inspiradora para un público más amplio.

Sin embargo, en nuestra opinión, la opción por la expresión “pedagogía ignaciana” tiene el riesgo de limitar la comprensión del alcance de la visión educativa de la Compañía de Jesús. El riesgo es que, en un mundo tan plural y en continua evolución como el presente, la aportación educativa de la Compañía acabe en muchos centros alejada de la realidad del aula o del día a día de la institución, o desprovista de la capacidad de influir decisivamente sobre lo que sucede en el colegio o la universidad. O que afecte solo a la Identidad y misión del centro, pero no al corazón de su actividad educativa e investigadora. En otras palabras, es posible que la expresión “pedagogía ignaciana” haya ganado en capacidad de transmitirse a un público más allá del católico o vinculado a la Compañía de Jesús, pero tiene el riesgo de perder en alcance e integración del tipo de experiencia educativa al que aspira la Compañía desde su fundación.

Nos gustaría señalar cuatro insuficiencias que pueden derivarse de esta opción:

1. La primera insuficiencia es suponer que la fuente de la espiritualidad ignaciana se encuentra principalmente en los Ejercicios Espirituales y su manifestación institucional “más pura” es la Fórmula del Instituto de 1540. Esto presenta un doble riesgo. El primero es dejar en la sombra las Constituciones, o considerarlas un documento de menor entidad. Hoy –generalmente hablando– las Constituciones son poco conocidas (y utilizadas) por los mismos jesuitas; son más un documento de estudio en determinados momentos de su formación (Noviciado y Tercera Probación, principalmente) que vividos en el día a día de la institución. El segundo riesgo es quitar importancia a la evolución histórica de la Compañía en los años posteriores a su fundación y que son los que marcarían decisivamente su historia, poniendo el foco en los primeros años alrededor de su fundación, cuando todavía el carisma fundacional estaba madurando.

Esto plantea una cuestión de fondo muy relevante: ¿es el carisma auténtico de la Compañía de carácter espiritual e itinerante, de forma que sus manifestaciones concretas (ya sea la educación, la opción por los pobres, el diálogo con la cultura...) son todas históricamente contingentes?, o ¿forma parte de dicho carisma nuclear la apuesta por la educación como apostolado privilegiado para llevar a las personas al conocimiento y amor de Dios?

Esta cuestión se planteó con mucha fuerza tras el Concilio Vaticano II, que buscó una renovación misional y espiritual de la Orden. Por un lado, algunos –desde el lado de lo que podríamos denominar la izquierda ideológica– rechazaron el apostolado educativo por estar más al servicio de los ricos que de los pobres. Las antiguas instituciones educativas de la Compañía –por su prestigio y relación

con las clases sociales más altas— ya no servían para la nueva misión formulada en términos de fe y justicia y, por tanto, debían ser cerradas, transformadas o trasladadas a otros lugares. Algunos colegios históricos se cerrarían⁴⁸, otros abrirían sus puertas a una realidad social más amplia, a veces trasladándose desde sus antiguas ubicaciones, muchas veces en el centro de las ciudades, a otras de periferia⁴⁹. Finalmente, se abrirían nuevas instituciones y redes educativas con un compromiso de justicia social mucho más intenso⁵⁰.

Otros jesuitas —más preocupados por renovar espiritualmente la Compañía— enfatizaron la importancia de volver a la fuente: los EE, el acompañamiento o las conversaciones espirituales. Se revitalizó el conocimiento y la realización periódica de EE y se abrieron nuevos centros de espiritualidad.

En un discurso pronunciado en 1985⁵¹, Kolvenbach pareció decantarse más por la primera de las opciones mencionadas. Es decir, considerar las instituciones educativas como una realidad histórica contingente que había que reconsiderar a la luz de la aplicación de la nueva formulación —como *servicio de la fe y la promoción de la justicia*— que del carisma de la Compañía de Jesús realizó la CG 32.

En cambio, otros argumentos estarían a favor de considerar la misión educativa como central en el carisma de la Compañía de Jesús.

A favor de esta opinión estaría la importancia que el sector educativo tuvo en los últimos años de la vida de Ignacio, al que dedicaría una gran parte de su tiempo⁵² o la propia autocomprensión e historia de la Compañía⁵³, que durante sus primeros

⁴⁸ El más famoso posiblemente fue el cierre del colegio Patria, en Ciudad de México en 1976.

⁴⁹ Así sucedió con numerosos colegios de la Compañía. En España podemos mencionar los colegios de Salamanca y Cristo Rey en Valladolid como ejemplos de centros construido en la periferia de las ciudades.

⁵⁰ En España podemos señalar la red SAFA, pero a nivel internacional aparecerían los colegios de Fe y Alegría (Latinoamérica) y Christus (EE. UU.).

⁵¹ P. H. KOLVENBACH, *La universidad jesuítica hoy*, discurso pronunciado en Frascatti, 5 de noviembre de 1985, en P. H. KOLVENBACH (2008), *Discursos Universitarios*, UNIJES, Madrid, pp. 36–8.

⁵² Como ha mostrado D. BERTRAND, *op. cit.* pp. 225–233, las cuestiones académicas y de gestión de los colegios y universidades fueron el tema más relevante de las cartas en los últimos años de la vida de Ignacio.

⁵³ C. PAVUR, *op. cit.*, elabora siete argumentos en esta dirección: i) que las Constituciones dedican enteramente a este apostolado una de sus nueve partes; ii) que la educación tenía una importancia capital en las formulaciones del carisma posteriores a 1550; iii) la constatación de su importancia y potencial

siglos se definiría a sí misma fundamentalmente como una institución educativa. Las mismas Constituciones dedican una de sus nueve Partes (y la más extensa) a este ministerio, algo que no sucede con ningún otro apostolado.

La primera regla con la que se abre la RS se manifiesta claramente en la línea de asociar la educación al carisma fundacional de la Compañía:

Fin – 1. Siendo uno de los ministerios principales de nuestra Compañía enseñar a los demás todas las materias que sean conformes con nuestro Instituto, para que con ello se muevan al conocimiento y amor de nuestro Creador y Redentor; piense el Prepósito Provincial que debe procurar con todo empeño que responda en abundancia el fruto a la tan múltiple tarea de nuestras escuelas, como el que exige la gracia de nuestra vocación (I. 1).

Quizás esta ambigüedad –como si la Compañía tuviera una doble fundación: una más carismática y otra más institucional– es en sí misma portadora de significado y explica parte del dinamismo y capacidad de adaptación que la Orden ha tenido a lo largo de los siglos.

2. Un segundo argumento es que, paradójicamente, reducir la herencia de la Compañía a lo «ignaciano» en el sentido mencionado implica, en realidad, dejar de lado una parte de la vida y la personalidad del mismo Ignacio. Acabamos de ver que hay «más de un» Ignacio, si atendemos a la evolución de su pensamiento apostólico. El primer Ignacio –desde su “conversión” a la fundación de la Compañía– recorrió muchos kilómetros como un peregrino, buscó una vida de fuerte austeridad y pobreza, se hizo disponible para ir a donde más necesidad hubiera e intentó ayudar a cuantas personas se encontró por el camino. El Ignacio de los últimos años estuvo asentado en Roma, dedicado al establecimiento y consolidación de la Orden, desplegando una enorme comunicación con muchos de los personajes más importantes de su tiempo y preocupado por las cuestiones jurídicas y económicas necesarias para el funcionamiento de los nacientes Colegios y Universidades. Esto fue resultado de su constatación de que el educativo era el apostolado en el que se podía hacer más fruto (*vid. supra*).

Podríamos decir que el último Ignacio descubrió o constató –quizás volviendo a lo que había vivido en su juventud– la importancia de tener instituciones fuertes, pero necesitadas del arraigo de un intenso carisma institucional para ser sostenibles en

apostólico; iv) la importancia que adquirió en la formación de los jóvenes jesuitas como signo de una misión universal compartida; v) las formulaciones de muchos documentos históricos importantes de la Compañía; vi) el contenido de la Carta o documento que lo aprobó; y vii) que la Compañía lo recibió y entendió como tal durante mucho siglos de su historia.

el tiempo. Esta parte de la herencia de Ignacio quizás hoy no es suficientemente valorada.

Asimismo, la ausencia de grandes principios o formulaciones, el enorme grado de detalle y repetición que encontramos en la RS son también reflejo de la personalidad de Ignacio, de un carácter muy concreto y meticuloso, muy orientado a la acción y muy poco ideológico. Este énfasis, más en lo que funciona y en la experiencia que en las grandes formulaciones o principios, quizás contribuye a explicar el éxito de la RS durante varios siglos.

3. Usar la expresión “pedagogía ignaciana” deja en un segundo lugar el papel clave que desempeñaron en la decisión otros jesuitas como Nadal, Borja, Polanco, Ledesma o los numerosos jesuitas de varias generaciones que participaron en la elaboración de la RS; precisamente este carácter de la Compañía como obra colectiva es el que hoy se quiere recuperar a través del tema del discernimiento en común.

4. Finalmente, el modo de entender la RS la misión educativa también conecta de forma especial con el carisma de la Compañía. Ignacio y los primeros jesuitas entendieron que el bien cuanto más universal más divino era. Esta universalidad se traducía en la mayor homogeneidad posible, dentro de la atención a personas, tiempos y lugares característica de la Orden [Co 455]. En la actualidad, el olvido de la RS ha venido acompañado del fomento de la diversidad y el primado de lo local, lo que no puede sino redundar en una debilitación de la misión apostólica universal. Esta tendencia a la dispersión ha llevado en los últimos años a intentar recuperar una mayor cooperación entre instituciones educativas a distintos niveles geográficos, sea de país, continente o Compañía universal. Es un tema muy complejo, especialmente en el mundo de las universidades, con su diversidad de sistemas de gobernanza. Señalemos que, a día de hoy, se pueden constatar algunos avances, aunque más en el campo del diálogo y la coordinación, que en una integración más profunda.

En fin, de todo este análisis podemos concluir que la RS no es un documento ajeno a nuestra tradición espiritual o el resultado de meramente una coyuntura histórica. Por el contrario, recoge tantos elementos de la tradición espiritual de la Compañía de Jesús y de su carisma apostólico que bien pueden considerarse como un desarrollo fiel de los mismos. Otra cosa son las sensibilidades espirituales o sociológicas de cada momento, que hay que cultivar y a las que hay que adaptarse, pero que no deberían hacernos perder de vista la profundidad de la mirada de los primeros jesuitas.

6. RS: mucho más que un documento pedagógico

6.1. 5 ejes que sintetizan la visión educativa de la RS

Codina describía la RS, cuyo nombre completo en castellano es *Método y Programa de los Estudios de la Compañía de Jesús*⁵⁴, como

*el primer documento pedagógico aprobado por el General de la Compañía para todos los establecimientos educativos de la orden*⁵⁵.

Más adelante continúa:

Se reglamenta minuciosamente todo lo relativo a la vida escolar: el gobierno de los colegios, la selección del profesorado, la admisión de los alumnos, los programas de estudios, los autores y textos, la metodología, las actividades escolares y extraescolares, la formación religiosa, la disciplina, los premios y castigos, los horarios, las vacaciones...;

y continúa,

La Ratio no es un tratado teórico, sino un manual eminentemente práctico que describe el modo nuestro de proceder en los estudios. Leer la Ratio sin esta perspectiva es condenarse a la desilusión de no encontrar en ella más que un tedioso reglamento escolar, con un sinfín de detalles, minucias y repeticiones hasta el cansancio.

Aunque el texto concluye con una nota más positiva que no desarrolla:

*Sin embargo, aunque pasada de moda en su aplicabilidad práctica, muchos de sus contenidos siguen teniendo vigencia*⁵⁶.

Frente a esta descripción, compartida con otros autores⁵⁷, una lectura atenta de la RS permite descubrir que más allá de un largo catálogo de normas, pautado y minucioso, incorpora una visión completa de la función educativa y su impacto en la sociedad. La RS abarca desde el aprovechamiento por parte de los estudiantes

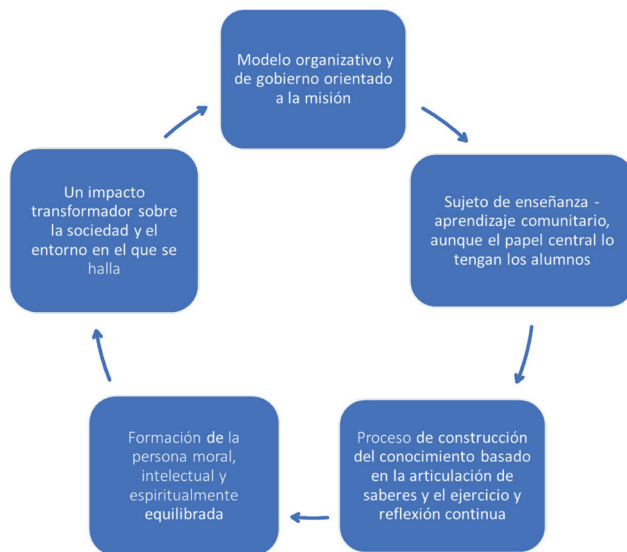
⁵⁴ En latín *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu*.

⁵⁵ Gabriel CODINA, *El "modo nuestro de proceder" en los estudios: la Ratio Studiorum*, en MESA, J. A., (ed.), *La Pedagogía ignaciana, op. cit.*, 125–6.

⁵⁶ *Ibid.*, 138–9.

⁵⁷ Vid. por ejemplo, Jose M. GUIBERT (2020), *Para comprender la pedagogía ignaciana*, Bilbao: Mensajero, 73: "Siendo consciente de que la Ratio ya no servía como elemento uniformador ni inspirador en lo pedagógico, la Compañía de Jesús, desde la última parte del siglo XX, ha ido generando una nueva visión que recoge las intuiciones y opciones originales y la adapta al nuevo contexto". Véase también la p. 123.

CUADRO 2. Cinco ejes del modelo educativo de la RS



Fuente: elaboración propia.

de un proceso de enseñanza y aprendizaje muy preciso hasta la relación con otros agentes relevantes en la sociedad, pasando por las funciones de gobierno de la institución. Este “Método completo de nuestros estudios”⁵⁸ está articulado, por tanto, en cinco grandes ejes que presentamos a modo de propuesta. Los ejes son los siguientes⁵⁹:

- Un modelo organizativo y de gobierno orientado a la misión.
- Un sujeto de enseñanza–aprendizaje comunitario, aunque el papel central lo ocupen los estudiantes.
- Un proceso de construcción del conocimiento basado en la articulación de saberes y el ejercicio y reflexión continua por parte del alumno.
- La formación de una persona moral, intelectual y espiritualmente equilibrada.
- Un impacto transformador sobre la sociedad y el entorno en el que se halla.

⁵⁸ Eusebio GIL CORIA (1992), *op. cit.*, 63.

⁵⁹ Vid. Alberto NÚÑEZ y Josep M. LOZANO, “Jesuit Pedagogy’s ‘Missing Link’”, *Jesuit Higher Education: A Journal*, artículo aceptado para su publicación previsiblemente en mayo 2024. Fórmula del Instituto, 1540.

Esta propuesta se basa en los argumentos que exponemos a continuación. En primer lugar, el propio documento de la RS empieza i) con la importancia de las cuestiones de gobierno y de la misión que el centro educativo quiere alcanzar (primeros tres capítulos). A partir de aquí, ii) presenta la entera comunidad educativa, como sujeto activo y pasivo del aprendizaje; iii) propone un método de construcción del conocimiento basado en la articulación de saberes y el ejercicio y reflexión continua por parte del alumno; iv) aspira a formar personas equilibradas, intelectual, moral y espiritualmente, y orientadas al servicio; y v) quiere tener un impacto significativo –a través de toda la comunidad educativa– en su entorno y el conjunto de la sociedad en la que se halla.

En nuestra opinión, esta visión completa de la pedagogía jesuita es novedosa. En particular, se recuperan elementos, desde una visión más integrada, que no están tan explícitamente presentes en las últimas décadas.

En primer lugar, al respecto de la importancia del gobierno y la gestión de la institución. En segundo lugar, la importancia de una comunidad educativa en la que todos los miembros tienen un rol relevante y participan de la labor de enseñanza y aprendizaje. En tercer lugar, desde la importancia de considerar todo lo que sucede dentro y fuera del aula, no solo en la utilización de algunas pedagogías o principios educativos. En cuarto lugar, recuperando una consciencia más viva del impacto que la institución tiene que tener en su entorno, no solo en la participación de una misión universal definida de forma genérica. Y todo al servicio de la educación de una persona, no solo académica, sino humana y espiritualmente integrada.

6.2. Comparación de esta propuesta con las formulaciones recientes de la Compañía de Jesús

Cuando describíamos la evolución histórica de la pedagogía de la Compañía señalábamos que en las últimas décadas se han propuesto diversas formulaciones sintéticas, a veces alternativas, a veces complementarias, de la pedagogía jesuita. Estas formulaciones inspiradoras son el Paradigma Pedagógico Ignaciano o PPI, las “4Cs” y el “paradigma Ledesma–Kolvenbach”. El último documento oficial aprobado, la Tradición Viva, habla, en cambio, de identificadores.

El PPI describe una dinámica de enseñanza aprendizaje caracterizada por cinco pasos: contexto – experiencia – reflexión – acción – evaluación, o más sucintamente, experiencia – reflexión – acción. Es la formulación más consagrada de la didáctica jesuita, que se sigue utilizando en muchas universidades y centros

educativos del mundo. Recientemente, Johny Go y Rita Atienza⁶⁰ la han dado una nueva elaboración, dándole un énfasis adicional a la autonomía del aprendizaje del alumno. Aunque en la RS el papel del profesor es más relevante que el que les asignan las últimas tendencias pedagógicas, la dinámica de un ejercicio continuo, la reflexión sobre el mismo, y su impacto sobre la sociedad forman parte de la entraña de la pedagogía jesuita. En contrapartida, las dimensiones de gobierno, de comunidad educativa o de la construcción de la personalidad del alumno que se quiere ayudar a formar quedan en un segundo plano.

La relación con el paradigma Ledesma–Kolvenbach es fácil de establecer, porque ambas tienen un enfoque holístico, aunque haya algunas diferencias. La más importante es que Ledesma–Kolvenbach se queda al nivel de Identidad y misión del centro, mientras que nuestra formulación incorpora tanto el gobierno y la gestión concretos del centro como la didáctica en aula.

Analicemos con un poco más de detalle cada una de las cuatro dimensiones de Ledesma–Kolvenbach. Efectivamente, la educación jesuita tuvo desde su inicio una dimensión eminentemente práctica (*Utilitas*). La Carta ya citada que Polanco, secretario de Ignacio, escribió a Araoz en 1551 lo expresaba palmariamente⁶¹. Asimismo, el curriculum de la RS incorporaba el estudio de los principales clásicos griegos y latinos y el desarrollo de las virtudes que estos escritos reflejan (*Humanitas*). La visión cristiana del mundo (*Fides*) ocupaba un lugar central en los colegios de la Compañía e históricamente es la primera razón de su existencia. Se cultivaba a través de numerosas actividades, formativas (enseñanza de la doctrina cristiana) o de otro tipo (celebración de sacramentos y fiestas del calendario cristiano). Parece que esta visión cristiana no se exigía, ni imponía sobre ningún miembro de la comunidad educativa, aunque probablemente en muchos casos sería difícil sustraerse a ella.

Es en la dimensión de la *Iustitia* donde se pueden observar algunas diferencias. En el fondo la alineación sigue siendo grande, porque se trata de la dimensión de impacto o influencia en la sociedad. Pero cambia quizás el modo de entenderse. En la RS, el impacto del colegio o universidad se contempla fundamentalmente a

⁶⁰ Johny C. GO, SJ y Rita J. ATIENZA (2020), *Aprender por Refracción. Una guía docente para la pedagogía ignaciana del s. XXI*, Ediciones Mensajero, 27–46.

⁶¹ “H)abbiamo esperientia che la utilità spirituale et ben comune, quale vediamo risultare molto grande delli collegii nostri per la divina gratia in diversi luoghi de Sicilia et Italia, et fuora di quella, non è proceduta principalmente delli predicatori, ma più presto dell’ essemio della buona vita delli collegiali, et del zelo de agiutar le anime nelle lettere et virtù cristiane”. Vid. nota 24.

nivel local: sobre la ciudad o región en la que el centro educativo se encuentra, y dirigida tanto a problemáticas concretas de tipo social como religioso. En Ledesma-Kolvenbach, la *Iustitia* tiene una dimensión más político-social, atenta a las estructuras y dinámicas de poder, con frecuencia globales, que son generadoras de injusticias en nuestro mundo.

Este encaje general entre ambas propuestas no impide señalar algunas diferencias. La función de gobierno se encuentra apuntada, pero no desarrollada en el “paradigma”. Lo mismo sucede con la visión de la escuela o la universidad como una comunidad educativa en la que sus miembros están conectados dentro y fuera del aula. Finalmente, tampoco hay una didáctica o método pedagógico asociado. Como ya indicamos, el “paradigma Ledesma-Kolvenbach” es una formulación inspiradora que requeriría un mayor despliegue o detalle, y una mejor articulación entre sus componentes para que fuera plenamente aplicable en el día a día de la institución educativa.

Por su parte, las “4Cs” (Consciente, competente, compasivo y comprometido) son competencias concretas que se quiere desarrollar en los alumnos. Se pueden asociar fácilmente a los últimos dos ejes de nuestra propuesta: la construcción de una persona moral, intelectual y espiritualmente equilibrada y el impacto transformador en la sociedad o en su entorno.

Nada impide ensancharlas al conjunto de la comunidad educativa, proponerlas fuera del ámbito académico o intentar adaptarlas a un estilo de gobierno y de gestión⁶². Pero es un paso que hay que hacer expresamente. Las 4Cs no recogen las dimensiones de gobierno o comunidad educativa. Es un enfoque distinto al de este libro, centrado en el alumno, pero que puede resultar complementario o enriquecedor para la propuesta que se hace en este documento, si se hacen las debidas adaptaciones.

Finalmente, ya vimos que el documento de Tradición viva se construye a partir del estilo pedagógico del PPI y expresa sus objetivos en términos de identificadores que se pueden seguir y trabajar en red. La dimensión de red hace referencia a la gobernanza del sistema educativo jesuita, aunque sin entrar en la estructura de gobierno y gestión de la institución que sí incorporaba la RS. Por otra parte, el lenguaje de los identificadores conecta fuertemente con el quinto eje de nuestra propuesta, el impacto transformador de la pedagogía jesuita, ya

⁶² Precisamente esto es una de las cosas que está actualmente intentando hacer el autor de este libro en ESADE, el centro universitario en el que trabaja.

los 10 identificadores incluyen –y nueve de ellos empiezan con ella– la palabra “comprometidos”.

De estos, asimismo, hay varios que se pueden asociar a nuestra propuesta. El primero habla de la catolicidad y la formación en la fe cristiana; el noveno con la excelencia humana. Ambos se relacionan con nuestro cuarto eje de una persona moral, psicológica y espiritualmente equilibrada. Finalmente, el quinto habla del compromiso con la justicia.

En cambio, la dimensión de comunidad educativa resulta más difícil de precisar en el texto. Por un lado, los identificadores están dirigidos a los “colegios”. Por tanto, el conjunto de personas que en ellos trabaja. Pero, la expresión “comunidad educativa” o equivalente solo aparece en dos de las 35 ocurrencias del término “comunidad”. En la mayoría de los casos, se refiere a las comunidades digitales o en línea o a distintos tipos de comunidades civiles, eclesiales, vulnerables, etc.

Finalmente, el lenguaje del documento se aleja de la didáctica o de la pedagogía concreta, aunque se suponga la conexión con el PPI.

En suma, las formulaciones elaboradas en las últimas décadas de la pedagogía jesuita son direccionales. Con esto queremos decir que quieren poner de manifiesto sea un estilo pedagógico, un determinado perfil competencial del alumno, un modo de abordar la identidad y misión del centro, o un objetivo de trabajo en red. En esta medida, hacen énfasis en unos elementos o dejan en la sombra otros de la visión más completa del quehacer educativo que se encuentra en la RS.

7. Conclusión

Este trabajo propone una relectura de la *Ratio Studiorum* y de la tradición educativa jesuita que este documento consagra con vistas a rescatar elementos que puedan ser válidos a día de hoy. Su contribución es al menos cuádruple.

Frente a la visión común hoy que contempla la pedagogía jesuita como la búsqueda de la excelencia desde y para el aula, se destaca que la Compañía de Jesús concibió la misión educativa desde un marco de referencia que incorporaba también, *ad extra*, las relaciones del centro educativo con su entorno y, *ad intra*, las funciones de gobierno y gestión. Asimismo, aunque el sujeto principal de la educación son los alumnos, la RS está dirigida fundamentalmente a los profesores. En suma, se

concibe como una comunidad educativa, que aprende juntos y comparte la misma visión del mundo y del ser humano, y también la misma misión; y que hoy habría que extender a todos los actores de la comunidad educativa. Es una pedagogía en la que hemos identificado cinco grandes ejes, que se articulan y relacionan entre sí.

Una segunda contribución de este trabajo es, a imagen de la RS, la propuesta de recuperar la pedagogía jesuita desde su orientación inicial profundamente práctica y concreta. Frente a las formulaciones de carácter más bien generalista o inspirador que han sido frecuentes en nuestra pedagogía en las últimas décadas, este trabajo presenta diversos contenidos concretos que pueden ser identificados como pedagogía jesuita. Esto permitiría acercarla al elevado número de profesores e investigadores de nuestros centros que no han tenido ocasión u oportunidad de profundizar en la espiritualidad ignaciana y su pedagogía asociada.

En tercer lugar, este trabajo describe notables paralelismos entre el libro de los Ejercicios Espirituales y la RS. Aunque no encontraremos en ésta referencias concretas a contemplaciones o meditaciones ignacianas célebres que hoy sí se pueden encontrar en nuestros documentos pedagógicos, las semejanzas son muy significativas a nivel formal y metodológico. Esto quiere decir que la RS proporciona acceso a una nueva posibilidad de profundizar en nuestra espiritualidad, no tanto basada en los principios generales, como en su aplicación concreta.

Finalmente, frente a la opinión negativa sobre la RS que ha sido dominante en las últimas décadas⁶³, queremos reivindicar la visión profunda, e incluso innovadora, que se desprende de su lectura detallada, plenamente alineada con nuestra espiritualidad, a la vez que complementaria y enriquecedora de las formulaciones pedagógicas más recientes que la Compañía ha establecido: 4Cs, paradigma Ledesma-Kolvenbach e Identificadores del documento de Tradición Viva.

En suma, creemos que la tradición educativa que se expresa en la RS, profundamente inspirada por los Ejercicios Espirituales, es una fuente de la que puede seguir brotando mucha agua. Pero es necesario conocerla bien en sus fuentes y valorar las aportaciones de la tradición humanista que influyeron significativamente sobre ella, junto con un análisis crítico de sus limitaciones y contexto, para abordar un fecundo diálogo con la ciencia y la cultura modernas, y ser capaz de reelaborarla desde los contextos y retos educativos del día de hoy.

⁶³ Vid. *supra*, nota 12.

8. Referencias bibliográficas

AGÚNDEZ, M. (2008), “El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach”, *Revista de Fomento Social* 63: 603–631.

ARCHIVUM ROMANUM SOCIETATIS IESU (ARSI), Monumenta Historica Societatis Iesu (MHSI). <http://www.sjweb.info/arsi/en/publications/ihsi/monumenta/> (última consulta: 13 de julio de 2023).

ARRUPE, P. (2019), “Nuestros colegios: hoy y mañana”, en MESA, J. A. ed. *La Pedagogía ignaciana*, 282–303. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

ARZUBIALDE, S. et al. (1997), *Constituciones de la Compañía de Jesús*. Bilbao: Mensajero; Santander: Sal Terrae.

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPAÑÍA DE JESÚS EN LATINOAMÉRICA (2019), Liderazgo Ignaciano: nuestro modo de proceder, https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/2021/03/Liderazgo-Ignaciano_2019.pdf (última consulta: 13 de julio de 2023).

BATLLORI, M., ed. (1999), *Ratio Studiorum. L'ordenació dels estudis dels jesuïtes*. Vic: Eumo.

BERTRAND, D. (2003), *La política de San Ignacio de Loyola. La Universidad y la Cultura*. Bilbao: Mensajero; Santander: Sal Terrae.

BURRIEZA, J. (2013), “Diego Laínez: la Compañía de Jesús más allá de Ignacio de Loyola”, en José GARCÍA DE CASTRO (ed.), *Diego Laínez (1512–1565), jesuita y teólogo del Concilio* (Bilbao: Mensajero; Santander: Sal Terrae; Madrid: Universidad Pontificia Comillas).

BYRON, W. J. (2011), “Humility, Magis and Discernment: A Jesuit Perspective on Education for Business Leadership”, *Journal of Jesuit Business Education* 2, 1: 9–20.

CODINA, G. (1968), “Aux Sources de la Pédagogie des Jésuites. « Le Modus Parisiensis » ”, *Biblioteca Instituti Historici S.I.* Vol XXVIII. Roma: Institutum Historicum S. I.

— (2019), “«El modo nuestro de proceder» en los estudios: la *Ratio Studiorum*”. En MESA, J. A. (ed.), *La Pedagogía ignaciana*, 125–159. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

COMISIÓN INTERNACIONAL DEL APOSTOLADO DE LA EDUCACIÓN DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS, *Colegios Jesuitas: Una tradición viva en el siglo XXI. Un ejercicio continuo de discernimiento*, 2020. <https://www.educatemagis.org/es/documents/colegios-jesuitas-una-tradicion-viva-en-el-siglo-21-un-ejercicio-continuo-de-discernimiento/> (última consulta: 13 de julio de 2023).

COMPAÑÍA DE JESÚS (1975), *Congregación General XXXII. Decretos y documentos anejos*, Bilbao: Mensajero.

— (1995), *Constituciones de la Compañía de Jesús y Normas Complementarias*, Bilbao: Mensajero; Santander: Sal Terrae.

— SECRETARIADO DE EDUCACIÓN. “Jesuit Education Aims to Human Excellence: Men and Women of Conscience, Competence, Compassion, and Commitment”, February 2015, acceso añadir fecha de acceso, https://www.sjweb.info/education/doc-news/human_excellence_eng.pdf (última consulta: 13 de julio de 2023)

— (2016), *Congregación General XXXVI. Decreto 1. Compañeros en una misión universal de reconciliación y justicia*. Bilbao: Grupo de Comunicación Loyola.

CUESTA GÓMEZ, D. (2016), “Los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola, fuente de inspiración para las Bellas Artes”, *Ignaziana* 22: 232–247.

GARCÍA DE CASTRO, J. ed. (2013), *Diego Laínez (1512–1565), jesuita y teólogo del Concilio*, Mensajero – Sal Terrae – Universidad Pontificia Comillas.

— (2021), *Educación lo invisible. La inspiración de la educación ignaciana*. Bilbao: Mensajero.

GIL CORIA, E., ed. (1992), *El Sistema educativo de la Compañía de Jesús. La “Ratio Studiorum”*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

— ed. (2002), *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. 2ª ed. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

GO, J. C. y ATIENZA, R. J. (2020), *Aprender por refracción. Una guía docente para la Pedagogía ignaciana del siglo XXI*. Bilbao: Mensajero.

GRENDLER, P. F. (2015), “Laínez and the Schools in Europe”, en P. OBERHOLZER (ed.), *Diego Laínez (1512–1565) and his Generalate, Institutum Historicum Societatis Iesu*, 639–668. Roma.

— (2019), “Jesuit Schools and Universities in Europe 1548–1773, Brill Research Perspectives”, *Jesuit Studies* 1.1: 1–118.

GRUPO DE ESPIRITUALIDAD IGNACIANA (1997), *Diccionario de Espiritualidad Ignaciana*, Bilbao: Mensajero; Santander: Sal Terrae.

GUIBERT, J. M. (2020), *Para comprender la pedagogía ignaciana*. Bilbao: Mensajero.

HERNÁNDEZ, V. (2020), “Aspectos singulares de la pedagogía de los jesuitas en los orígenes de la universidad católica en España – Ponencia de Manuel Revuelta (1999)”, *Miscelánea Comillas*, 78: 505–536.

HUFTON, D. O. (2008), “Faith, hope and Money: the Jesuits and the genesis of fundraising for education, 1550–1650”, *Historical Research*, 81, 214: 585–609.

ILICH, I. (2012), *La Sociedad Desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.

Ignacio DE LOYOLA, I. IPARRAGUIRRE, C. DALMASES y M. RUIZ JURADO (1991), *Obras* [Obra selecta]. Ed. manual, 5ª rev y corr ed. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Ignacio DE LOYOLA y J. M. RAMBLA ed. (2015), *El peregrino: autobiografía de San Ignacio de Loyola*. Nueva ed. actualizada. Bilbao: Mensajero; Santander: Sal Terrae.

KLEIN, L. F. (2020), *Educación Jesuita, Tradición y Actualización*. <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/09/Klein-L.F.-2020-Educaci%C3%B3n-jesuita-Libro-en-espa%C3%B1ol.pdf>. Cpal. (última consulta: 13 de julio de 2023)

KOLVENBACH, P. H. (2001), “La universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano”, *La Pedagogía ignaciana*, editado por J. A. MESA, 513–553, Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

— (2008), *Discursos Universitarios*. Madrid: Unijes.

LABRADOR HERRÁIZ, C. (1987), *El Sistema Educativo de la Compañía de Jesús: Continuidad e Innovación: Ante el Cuarto Centenario de la “Ratio Studiorum”*. Vol. 13. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.

— (1984), “Felipe Melanchthon, iniciador de la segunda enseñanza humanística”, *Miscelánea Comillas*, 42: 17–39.

— (2019), “El sujeto en la Ratio Studiorum de la Compañía de Jesús. «Todo se haga con fruto, moderación y concordia»”, en MEANA, R., (dir.), *El Sujeto. Reflexiones para una antropología ignaciana*, Bilbao: Mensajero; Santander: Sal Terrae; Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

LETURIA, P. (1960), “Pourquoi la Compagnie de Jésus devient un ordre enseignant”, *Christus*, 7: 305–328.

LOZANO, J. M. (2022), “From Business Ethics to Business Education: Peter–Hans Kolvenbach’s Contribution”, *Humanistic Management Journal*, 7,1: 135–156.

LUKACS, L. (1960), “De origine collegiorum externorum”, *Archivum Historicum Societatis Iesus* 57: 231.

MARGENAT PERALTA, J. M. (2010), *Competentes, Conscientes, Compasivos y Comprometidos: la educación de los Jesuitas*. Boadilla del Monte, Madrid: PPC.

MESA, J. A., ed. (2019), *La Pedagogía ignaciana*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

NÚÑEZ DE CASTRO, I. (2021), *La quina, el mate y el curare: Jesuitas naturalistas de la época Colonial*. Vol. 12. Bilbao: Mensajero.

NÚÑEZ FERNÁNDEZ, A., y LOZANO, J. M. (2024), “Jesuit Pedagogy’s ‘Missing Link’, *Jesuit Higher Education: A Journal*, artículo aceptado para su publicación previsiblemente en mayo.

O’MALLEY, J. W. (1995), *Los primeros jesuitas*. Bilbao: Mensajero; Santander: Sal Terrae.

— (2000), “How the First Jesuits Became Involved in Education”, en edited by Vincent J. DUMINUCO, S. J. New York: Fordham University Press.

O’NEILL, Ch. y J. M. DOMÍNGUEZ (2001). *Diccionario histórico de la Compañía de Jesús biográfico–temático*. Roma: Institutum Historicum; Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

PAVUR, C., “The Ratio Studiorum of 1599: Inescapably Foundational”. https://www.academia.edu/36508290/The_Ratio_Studiorum_of_1599_Inescapably_Foundational (última consulta: 13 de julio de 2023).

POZO, C. (1990), "San Ignacio de Loyola y la Teología", *Archivo Teológico Granadino*, nº. 53: 5–47.

QUATTRONE, P. (2015), "Governing Social Orders, Unfolding Rationality, and Jesuit Accounting Practices", *Administrative Science Quarterly* 60, nº. 3: 411–445.

RAMBLA, J. M. (2022), *Moverse por el amor: Ignacio de Loyola, su carisma y su legado*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas; Bilbao: Mensajero; Santander: Sal Terrae.

REVUELTA, M. (1983), "Los colegios de la Compañía de Jesús: tres momentos de su evolución histórica", *Razón y Fe* 207, nº. 1017: 363–375.

— (2009), "Los colegios de los jesuitas a finales del siglo XIX: el arranque de una tarea educativa", *Doctor Buenaventura Delgado Criado: pedagogo e historiador*, 533–546. Barcelona: Universidad de Barcelona.

— (1999), "La adaptación de la *Ratio Studiorum* en la Compañía restaurada y su aplicación en los Colegios del País Vasco", *Anuario del Instituto Ignacio de Loyola* 6: 141–169.

— (2007), "Colegios", *Diccionario de Espiritualidad Ignaciana*, dir. J. GARCÍA DE CASTRO, 335–341. Bilbao: Mensajero; Santander: Sal Terrae.

— (2011), "Grandes de la educación: La pedagogía de la Compañía de Jesús", *Padres y Maestros* 341: 1–4.

— (2012), "Grandes de la educación: La pedagogía de la Compañía de Jesús restaurada", *Padres y Maestros* 346: 1–4.

SAUVÉ, J., G. CODINA y J. ESCALERA (2001), "Educación", *Diccionario histórico de la Compañía de Jesús, Biográfico-Temático*, 1202–1214. Roma: Institutum Historicum S.I., Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

SOTO, W. (1999), "La "Ratio Studiorum": La Pedagogía de la Compañía de Jesús", *Proyección* 195: 259–276.

THOMAS, J. (1984), *Le secret des jésuites: les exercices spirituels*. Paris: Desclée de Brouwer.

UDÍAS, A. (2014), *Los jesuitas y la ciencia: una tradición en la Iglesia*. Bilbao: Mensajero.

VILLA, A. y C. A., LEMKE (2016), "The "Ledesma-Kolvenbach Paradigm". Origin and realization at university level", *Arbor*, 192, n.º. 782 (noviembre-diciembre): 1-13.

VIVANCO, B. (2016), "Promotion of Justice versus "Utilitarianism" in the Scholarly Thinking of the Superior General of the Society of Jesus, Peter-Hans Kolvenbach", *Arbor*, 192, n.º. 782 (noviembre-diciembre): 21-29.



Promotio Iustitiae

Secretariado para la Justicia Social y la Ecología (SJES), Curia General de la Compañía de Jesús, Roma



**PROMOCIÓN DE UNA
CULTURA
CONSISTENTE DE
PROTECCIÓN**



**UN CAMINO A LA
JUSTICIA Y LA ESPERANZA**

ESTUDIOS

De la crisis de los misiles de Cuba a la guerra de Ucrania. En el 60° aniversario de la encíclica *Pacem in Terris* (1963–2023), de Juan XXIII

Jose Sols Lucia¹

Resumen: El 11 de abril de 2023 celebramos el 60° aniversario de la encíclica *Pacem in Terris* (1963), del papa san Juan XXIII, que se había gestado seis meses antes, tras la crisis de los misiles de Cuba de octubre de 1962, en la que el papa había fungido como mediador entre Estados Unidos y la Unión Soviética. En ella, el papa muestra su preocupación por la fragilidad del sistema internacional y aboga por una autoridad mundial orientada al bien común universal. En el actual contexto de inestabilidad geopolítica internacional debido a la guerra de Ucrania (sin olvidar la invasión israelí de Gaza), las reflexiones de Juan XXIII acerca de aquello que hace falta para lograr una paz en el mundo resultan proféticas. Una gobernabilidad democrática mundial orientada al bien común requiere de una ética universal y global, algo que aportan Adela Cortina y Hans Küng en sus respectivas obras.

Palabras clave: *Pacem in Terris*; Papa Juan XXIII; Misiles de Cuba; Adela Cortina; Hans Küng; Papa Francisco; Guerra de Ucrania.

Fecha de recepción: 19 de septiembre de 2023.

Fecha de admisión: 7 de abril de 2024.

¹ Universidad Iberoamericana Ciudad de México, <https://orcid.org/0000-0002-1254-7447>, jose.sols@ibero.mx

From the Cuban missile crisis to the war in Ukraine. On the 60th anniversary of John XXIII's encyclical *Pacem in Terris* (1963-2023)

Abstract: On 11 April 2023 we celebrate the 60th anniversary of Pope John XXIII's encyclical *Pacem in Terris* (1963), which had been drafted six months earlier in the wake of the Cuban Missile Crisis of October 1962, in which the pope had served as mediator between the United States and the Soviet Union. In it, the pope expresses his concern about the fragility of the international system and calls for a world authority oriented towards the universal common good. In the current context of international geopolitical instability due to the war in Ukraine (not to mention the Israeli invasion of Gaza), John XXIII's reflections on what is needed to achieve world peace are prophetic. A democratic world governance for the common good requires a universal and global ethic, something that Adela Cortina and Hans Küng contribute in their respective works.

Keywords: *Pacem in Terris*; Pope John XXIII; Cuban missiles; Adela Cortina; Hans Küng; Pope Francis; War in Ukraine.

De la crise des missiles de Cuba à la guerre en Ukraine. À l'occasion du 60e anniversaire de l'encyclique *Pacem in Terris* de Jean XXIII (1963-2023)

Résumé : Le 11 avril 2023, nous célébrerons le 60e anniversaire de l'encyclique *Pacem in Terris* (1963) du pape Jean XXIII, rédigée six mois plus tôt à la suite de la crise des missiles de Cuba d'octobre 1962, au cours de laquelle le pape avait servi de médiateur entre les États-Unis et l'Union soviétique. Le pape y exprime sa préoccupation face à la fragilité du système international et appelle à une autorité mondiale orientée vers le bien commun universel. Dans le contexte actuel d'instabilité géopolitique internationale due à la guerre en Ukraine (sans parler de l'invasion israélienne de Gaza), les réflexions de Jean XXIII sur ce qui est nécessaire pour parvenir à la paix mondiale sont prophétiques. Une gouvernance mondiale démocratique pour le bien commun nécessite une éthique universelle et globale, ce qu'Adela Cortina et Hans Küng apportent dans leurs ouvrages respectifs.

Mots clés : *Pacem in Terris*; Pape Jean XXIII; Missiles cubains; Adela Cortina; Hans Küng; Pape François; Guerre en Ukraine.

El 11 de abril de 2023 celebramos el 60° aniversario de la encíclica *Pacem in Terris* [Paz en la Tierra] (1963), del papa san Juan XXIII, su canto del cisne, dado que el pontífice fallecería unas semanas después, el 3 de junio. Siempre se considera que la gran aportación de Juan XXIII a la historia de la Iglesia fue la convocatoria del concilio Vaticano II, que supuso la apertura dialogante de la Iglesia Católica al mundo moderno tras cuatro siglos de cerrazón por la crisis de la reforma protestante del siglo XVI. Sin embargo, esa aportación inmensa e indiscutible no debería hacer sombra a otros legados que nos dejó el papa Juan. Uno de ellos es la encíclica *Pacem in Terris*, publicada en abril de 1963, cuya gestación se había iniciado seis meses antes, tras la crisis de los misiles de Cuba de octubre de 1962. En esta encíclica el papa Roncalli muestra su preocupación por la fragilidad del sistema

internacional, como consecuencia de la cual una Tercera Guerra Mundial –atómica, devastadora– podría haber llegado a estallar por una falta de comunicación entre la Casa Blanca y el Kremlin, esto es, entre las dos grandes potencias poseedoras en aquel momento de la bomba atómica, los Estados Unidos y la Unión Soviética. En el actual contexto de inestabilidad geopolítica internacional debido a la guerra de Ucrania (sin olvidar la invasión israelí de Gaza),² en la que el presidente ruso Vladimir Putin amenazó con el uso de la bomba atómica –usó otras palabras– en caso de que la Unión Europea o la OTAN defendieran a Ucrania en el campo de batalla, las reflexiones de Juan XXIII acerca de aquello que hace falta para lograr una paz en el mundo resultan proféticas.

Complementaremos nuestro estudio con la defensa de la necesidad de una *ética universal y global* para el proyecto de *autoridad mundial* (Juan XXIII), esto es, de gobernabilidad democrática mundial, que tomaremos de Adela Cortina y de Hans Küng.

Aun cuando nuestra aproximación a esta temática será en el orden de la Ética Social y Política y de la Doctrina Social de la Iglesia, y no en el orden de los Estudios Internacionales, debemos decir antes algo acerca de la Guerra Fría y de la crisis de los misiles de Cuba de octubre de 1962, por escueto que sea.

I. Tensión en la Guerra Fría

Como es de sobras conocido, el final de la Segunda Guerra Mundial (1939–1945) no trajo una situación de paz estable, sino un nuevo escenario de tensión internacional, denominado Guerra Fría (1945–1991).³ En aquel momento, el enemigo ya no era la Alemania de Adolf Hitler, recién derrotada, ni tampoco Japón, un imperio que había caído de rodillas ante el poder devastador de las bombas atómicas americanas arrojadas en Hiroshima y Nagasaki, los días 6 y 9 de agosto de 1945, respectivamente, sino una nueva potencia emergente, una de las vencedoras de la Segunda Guerra Mundial, la Unión Soviética. Ante la imposibilidad de enfrentarse bélicamente las dos grandes potencias victoriosas de la guerra, los

² No abordaremos aquí el conflicto entre israelíes y palestinos provocado por el atentado terrorista de Hamas el 7 de octubre de 2023 y seguido de la invasión y bombardeo de la franja de Gaza por parte del ejército israelí en los meses siguientes, dado que requeriría un artículo aparte debido a su magnitud. El conflicto estalló cuando nuestro estudio estaba ya prácticamente concluido.

³ La bibliografía acerca de la Guerra Fría es abundante. Recomendamos aquí Mesa, 1989; Pereira, 1997; Gaddis, 1998; Powaski, 2000.

Estados Unidos y la Unión Soviética, porque, con el arsenal nuclear que tenían, ese escenario sería catastrófico para ambas, aquellos dos gallos gigantes opusieron por tejer cada uno su particular imperio, uno capitalista y el otro socialista dictatorial. El área clara de influencia de Estados Unidos fue Europa Occidental y toda América, mientras que el dominio de la Unión Soviética fue la Europa del Este. Quedaron en suspenso África y Asia, que vivirían no pocos conflictos bélicos como consecuencia de todo ello (Corea, Vietnam, Uganda, Afganistán), sin olvidar el intento de la Unión Soviética de entrar en América Latina y el Caribe, “el patio trasero” de los Estados Unidos: Cuba, Nicaragua, El Salvador.

Alemania –y en particular su antigua capital, Berlín– quedó como el símbolo de ese mundo partido en dos: un occidente liberal, capitalista, próspero, democrático en algunas regiones, dictatorial en otras, muy rico en el Norte, más pobre en el Sur (Ellacuría, 1991), y un oriente marxista, dictatorial en todos y cada uno de sus países, en algunos casos llegando a un totalitarismo de terror, como sería el caso de la Unión Soviética y algunos de sus satélites europeos,⁴ la China de Mao –sin olvidar realidades de hoy–,⁵ la Camboya de Pol Pot y Corea del Norte hasta la fecha.⁶

Hacia 1958, la tensión internacional resultaba lejana para el ciudadano americano medio, que disfrutaba cada vez más de su envidiado *American way of life*. Para ellos, aquello era un problema europeo, dado que el Telón de Acero que dividía el mundo capitalista del socialista dictatorial estaba en Europa, no en América –sin olvidar Corea, en Asia–. Tanto en el viejo continente como en Estados Unidos aumentó la tensión algunos enteros cuando la administración del presidente Dwight D. Eisenhower decidió instalar misiles nucleares en Turquía e Italia apuntando a la Unión Soviética. Ciudades como Moscú podían quedar reducidas a cenizas con un misil atómico sin necesidad de que un avión transportara la bomba al interior del territorio ruso. Hablamos de cabezas nucleares con una capacidad de destrucción, cada una de ellas, cien veces mayor que las que habían sido arrojadas en Hiroshima y Nagasaki en 1945. Dentro de todo, en Estados Unidos estaban tranquilos, pues los misiles nucleares no podían alcanzar el continente americano.

⁴ Aleksandr SOLZHENITSYN, *Archipiélago Gulag*, obra publicada en tres entregas entre 1973 y 1978. Cf. Solzhenitsyn, 2015a; 2015b; 2015c.

⁵ Resulta devastador el relato autobiográfico de la ciudadana china refugiada en París, Gulbahar Haitiwaji, acerca de los campos de concentración chinos para miembros de la etnia uigur, en la región de Xinjiang, al noroeste de China: cf. HAITIWAJI y MORGAT, 2022.

⁶ Y terrorífico es el relato autobiográfico del ciudadano norcoreano Shin Dong-hyuk, refugiado en los Estados Unidos, acerca de los campos de concentración de su país: cf. HARDEN, 2014.

Sin embargo, la revolución comunista cubana del 1 de enero de 1959 rompió la baraja. Un país comunista –esto es, socialista dictatorial con intención de llegar algún día al comunismo– se plantaba a las puertas del gigante capitalista: de Cuba a Florida hay poco más de 200 kilómetros. En la Casa Blanca se empezaron a incomodar. No es que Cuba fuera en sí una amenaza para los Estados Unidos, pero una Cuba aliada con la Unión Soviética (potencia nuclear) sí podía serlo, y una Cuba que animara a otros países latinoamericanos o caribeños a revolucionarse contra las oligarquías nacionales (aliadas de los intereses norteamericanos en la región), también. No olvidemos que Ernesto “Che” Guevara, argentino, uno de los líderes de la revolución cubana, se fue a Bolivia para tratar de inspirar en el país andino y amazónico una insurrección, algo que no lograría; de hecho, sería abatido en combate por el ejército boliviano. El diario del Che en Bolivia es un testimonio de las dificultades que encontró para convencer al campesinado de la supuesta necesidad de una revolución violenta frente a la dictadura militar protegida por la administración norteamericana (Soria, 2005).

Con la revolución comunista cubana (recordémoslo, el 1 de enero de 1959), la tensión geopolítica mundial se introdujo en Estados Unidos. La cercanía entre las dos áreas enfrentadas –occidental capitalista y oriental socialista– ya no se daba solo en Europa y en algunos puntos de Asia, sino también frente a la costa del sureste de Estados Unidos. El hecho de que las medidas socialistas del líder cubano, Fidel Castro, afectaran seriamente a los intereses norteamericanos no contribuyó precisamente a calmar las cosas. También se vivía un aire de tensión en el Kremlin, sabedores de que un misil nuclear procedente de Italia o de Turquía podría acabar con alguna de las ciudades más importantes de Rusia. Por ello, el secretario general del Partido Comunista ruso, Nikita Kruschev, decidió pasar a la ofensiva e instalar misiles nucleares en territorio cubano apuntando a los Estados Unidos.

El historiador inglés Eric Hobsbawm (2020) explica en su libro *Historia del siglo XX* que en realidad no hubo en la Guerra Fría tanta tensión como creemos, pero los líderes de ambos imperios trataron de dar esta impresión durante décadas para tener atemorizada y controlada a sus respectivas poblaciones, siguiendo la ecuación de “a mayor inseguridad, más justificada está la carencia de libertades”, con la excepción de algunos episodios donde casi se les fue de las manos el control de la situación, uno de los cuales fue la crisis de los misiles de Cuba que aquí recordamos.⁷

⁷ También sostiene esta posición, con matices, Roberto Mesa Garrido (1989), entre otros.

2. Trece días: la crisis de los misiles de Cuba (15–28 de octubre de 1962)

Fue el lunes 15 de octubre de 1962 cuando un avión espía americano U-2, sobrevolando la isla de Cuba, fotografió algo que pondría los pelos de punta a todo el equipo de gobierno de la Casa Blanca. Las fotografías aéreas mostraron cómo estaban siendo instalados misiles balísticos de alcance medio R-12 y R-14, de fabricación soviética, con posibilidad de llegar a la mayor parte de los Estados Unidos, a buena parte de Canadá, a México, Centroamérica, el Caribe y gran parte de América del Sur. En las fotografías los misiles aún estaban inoperativos; aparecían tumbados en el suelo, en espera a ser levantados y activados, pero podrían pasar a estar operativos en pocos días. Nunca antes los Estados Unidos, ni ningún otro país del continente americano, se había visto amenazado por una bomba nuclear. La geopolítica mundial iba a cambiar completamente en cuestión de días.⁸

Aquella crisis duró trece angustiosos días (15–28 de octubre). Sabemos que el alto mando militar americano trató de convencer al presidente John F. Kennedy de invadir Cuba de manera inmediata antes de que los misiles estuvieran a punto para poder ser lanzados. No obstante, Kennedy quiso agotar la vía diplomática para evitar el inicio de una Tercera Guerra Mundial, que habría sido mucho más devastadora que las dos anteriores debido al probable uso masivo de bombas nucleares. La Casa Blanca no tenía un sistema ágil de comunicación con el Kremlin; precisamente el famoso Teléfono Rojo se instalaría posteriormente, como consecuencia de aquella crisis, para que algo así no volviera a ocurrir. Durante aquellos trece días de octubre de 1962, los mensajes que llegaban del Kremlin eran confusos y hasta contradictorios. Estados Unidos, con el apoyo de la Organización de Estados Americanos (OEA), decretó el bloqueo naval y aéreo de la isla de Cuba, pero esa medida se mostró insuficiente, dado que, aun evitando la llegada de nuevos cargamentos soviéticos, no podía impedir la instalación de los misiles que ya estaban en suelo cubano. Durante años tuvimos poca información acerca de lo que había pasado durante aquellos días en el Kremlin; se sabía, sí, que Krushev tampoco quería una guerra nuclear y que él también se veía acosado por su propio mando militar, sediento de combate. Había más información acerca de lo acontecido en la Casa Blanca, aunque también limitada. Sin embargo, a finales del siglo XX e inicios del XXI se empezaron a abrir progresivamente tanto los archivos de la Casa Blanca como del Kremlin para

⁸ Acerca de la crisis de los misiles de Cuba, cf. Linares, 2009; Getchell, 2018. Presenta un buen relato de los hechos la película *Trece días* (2000), de Roger Donaldson.

su estudio por parte de los historiadores, por lo que hoy disponemos de mucha más información (Linares, 2009).

Krushev admiraba al papa Juan XXIII y sentía respeto por su figura; por su parte, John Kennedy era el primer presidente católico de la historia de los Estados Unidos. Todo ello animó a ambos a aceptar al pontífice como mediador, algo que incomprensiblemente han silenciado no pocos libros de historia.

Durante aquellos trece días, algunos misiles pasaron a estar activados. Finalmente, el domingo, 28 de octubre, se alcanzó una solución satisfactoria para ambas potencias, aunque desagradó al dictador cubano, Fidel Castro, ya que las conversaciones entre ambas potencias se habían llevado a cabo a sus espaldas. La Unión Soviética se comprometió a dismantlar todos los misiles nucleares de Cuba y a no volver a hacer algo semejante en el futuro, con lo que los ciudadanos de Estados Unidos y de toda América podían volver a dormir tranquilos. Por su parte, Estados Unidos se comprometió a no invadir nunca Cuba y a dismantlar sus cabezas nucleares de Turquía, algo que haría seis meses después para no dar la imagen de haber quedado derrotado en aquella geopolítica partida de ajedrez.

Hay que decir que, tal como afirma el analista Francisco Javier Saldaña Sagredo,

la crisis de los misiles de Cuba de 1962, en la que el mundo estuvo al borde del colapso nuclear, no provocó ningún acto de constricción en los dos grandes actores del momento que basaban la disuasión mutua en el empleo de armas nucleares, los EE. UU. y la extinta URSS, ni tampoco en el resto de la comunidad internacional;

por si eso no fuera bastante,

en ese año, dos nuevos países, el Reino Unido y Francia, ya habían logrado alcanzar la tecnología suficiente para el desarrollo de armas nucleares (Saldaña Sagredo, 2022, 3).

El papa Juan XXIII quedó profundamente conmovido tras la crisis de los misiles de Cuba, pues tomó conciencia de la enorme fragilidad del sistema internacional. Se dio cuenta de que, por un simple malentendido, o por la irresponsabilidad de un político o de un alto mando del ejército, una Tercera Guerra Mundial, esta vez atómica, podía estallar en cualquier momento. Por ello, quiso hacer una llamada a la paz mundial con una encíclica, *Pacem in Terris*, que publicaría seis meses después, como hemos dicho, el 11 de abril de 1963.

3. La encíclica *Pacem in Terris*

Con motivo del 130° aniversario del inicio de la Doctrina Social de la Iglesia (1891–2021), que se suele ubicar en la publicación de la encíclica *Rerum Novarum*, de León XIII, afirmamos en una conferencia en el Imdosoc (Ciudad de México), que

una de las mejores aportaciones de la Doctrina Social de la Iglesia ha sido el hecho de pensar desde sus inicios en categorías de humanidad, de toda la humanidad –por ejemplo, la fraternidad universal retomada por el papa Francisco en su reciente encíclica Fratelli Tutti, de 2020–, y no en categorías de nación, o de sexo, o de clase social, o de etnia, o de ideología. Por ello, mientras los papas juegan en las ligas de la humanidad, los agentes económicos, sociales y políticos lo hacen en las del interés nacional, o de partido, o de empresa u otros semejantes. De ahí los frecuentes desencuentros (Sols, 2022a).

El subtítulo de la encíclica *Pacem in Terris* (sigla: PT) ya muestra la intención de su autor, el papa Juan: “Sobre la paz entre todos los pueblos, que ha de fundarse en la verdad, la justicia, el amor y la libertad”. Era habitual en los discursos ideológicos del siglo XIX y de la primera mitad del XX, y lamentablemente sigue siendo hoy algo frecuente, el hecho de defender un valor a costa de otros: el liberalismo defiende la libertad y se despreocupa por la igualdad; el socialismo soviético se interesa por la justicia social, pero no muestra interés alguno por la libertad; el feminismo defiende los derechos de las mujeres, pero se muestra agresivo con las criaturas no nacidas; y así un largo etcétera. Sin embargo, el hombre es uno; la humanidad es una. Si creemos de verdad en los derechos humanos, no podemos defender unos sí pero otros no, sino que solo podemos hacerlo de manera *integral* y *universal*, defendiendo *todos* los derechos de *todas* las personas, sin excepción. De ahí que el papa Juan XXIII abogara por la conexión entre paz, verdad, justicia, amor y libertad. Para ser verdadera, la paz debe recorrer todas las dimensiones del ser humano:

Son, en efecto, estas leyes las que enseñan claramente a los hombres, primero, cómo deben regular sus mutuas relaciones en la convivencia humana; segundo, cómo deben ordenarse las relaciones de los ciudadanos con las autoridades públicas de cada Estado; tercero, cómo deben relacionarse entre sí los Estados; finalmente, cómo deben coordinarse, de una parte, los individuos y los Estados, y de otra, la comunidad mundial de todos los pueblos, cuya constitución es una exigencia urgente del bien común universal (PT, 7).

Con *Pacem in Terris*, san Juan XXIII se dirigió “a todos los hombres de buena voluntad” y afirmó desde el primer párrafo que la paz supone respetar el orden establecido por Dios y la dignidad de la persona humana (PT, 1), lo que implica defender sus derechos y cumplir con sus deberes (PT, 9). Como hemos dicho, el papa no estaba en clave de nación, o de Iglesia, o de ideología, sino *en clave de humanidad*, una humanidad que convive en un único mundo, nuestro planeta

Tierra. Tras siglos de estado-nación, había quedado consagrada internacionalmente la idea de que cada país podía dotarse autónomamente de una estructura política –en democracia, con los famosos tres poderes formulados por el ilustrado francés Montesquieu:⁹ legislativo, ejecutivo y judicial–, y desde el Tratado de Westfalia (1648) estaba asumido el hecho de que ninguna nación ni ninguna autoridad supranacional podría inmiscuirse en los asuntos internos de otra nación, porque esta era soberana. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX, en un mundo cada vez más interconectado –hoy diríamos, *global*–, se hacía imperativa una estructura política mundial democrática, lo que el buen papa Juan denominó *autoridad mundial* (PT, 136–141), que debía ir de la mano del *bien común* (PT, 132–141) (Sols *et al*, 2007; Sols y Mella, 2009; Sols, 2015; 2016; 2019; 2023a.). “La búsqueda del bien común sería el espíritu, y la autoridad mundial, la estructura que lo cristalizara” (Sols, 2022a, 94).

4. El concepto de autoridad mundial

La idea de *autoridad mundial* ha recorrido sesenta años de Doctrina Social de la Iglesia (1963–2023) y ha tenido una influencia importante en el pensamiento político contemporáneo.¹⁰ El papa Juan XXIII partió de la idea de que la autoridad política nacional era en el siglo XX insuficiente para lograr el bien común universal (PT, 133). Los tiempos habían cambiado, afirmaba el papa:

En nuestros días, las relaciones internacionales han sufrido grandes cambios. Porque, de una parte, el bien común de todos los pueblos plantea problemas de suma gravedad, difíciles y que exigen inmediata solución, sobre todo en lo referente a la seguridad y la paz del mundo entero; de otra, los gobernantes de los diferentes Estados, como gozan de igual derecho, por más que multipliquen las reuniones y los esfuerzos para encontrar medios jurídicos más aptos, no lo logran en grado suficiente, no porque les falten voluntad y entusiasmo, sino porque su autoridad carece del poder necesario. Por consiguiente, en las circunstancias actuales de la sociedad, tanto la constitución y forma de los Estados como el poder que tiene la autoridad pública en todas las naciones del mundo deben considerarse insuficientes para promover el bien común de los pueblos (PT, 134–135).

Bien común y autoridad pública van ligadas, no solo en lo nacional, sino también en lo global. No tiene sentido hablar de bien común universal sin algún tipo de estructura política que vele por él, ni tampoco tiene sentido pensar en un sistema de

⁹ Charles Louis de Secondat, señor de la Brède y barón de Montesquieu.

¹⁰ Retomo en este apartado ideas expuestas en Sols, 2016, que no citaré cada vez.

gobernanza global que vaya orientado a algo que no sea el bien común universal. Bien común y autoridad pública constituyen dos caras de la misma moneda. La importancia de la autoridad mundial para una defensa del bien común universal no tiene un carácter exclusivo: hay otros muchos factores que también son importantes, en lo social, lo político, lo económico, lo cultural o lo civil. No podemos esperar a que haya una estructura política democrática global para esforzarnos en preservar el bien común universal. No obstante, es necesaria una autoridad pública que legisle, gobierne y juzgue pensando en el bien común (PT, 136). Es lógico afirmar que, si el bien común debe ser hoy universal, y no solo nacional o local, entonces se hace necesaria una autoridad política mundial (PT, 137).

Puede llamar la atención el hecho de que el papa Juan no añadiera la palabra *democrática* a la expresión *autoridad mundial*. Sería absurdo pensar que el papa tenía in mente una autoridad dictatorial o imperialista. Es obvio que pensaba en categorías democráticas, tal vez no de “un ciudadano / un voto” a nivel mundial, algo impensable en aquella época, incluso hoy. En política, si uno hace una propuesta a todas luces irrealizable, pierde credibilidad y deja de ser escuchado. Tal vez por ello, el papa se moderó en la formulación de su propuesta, por lo demás, muy valiente. Abogó por una autoridad mundial fruto de una delegación de poder realizada por las naciones, sin precisar si estas debían ser necesariamente democráticas. Ahora bien, aquí nosotros debemos afirmar que para que una autoridad pública mundial tenga en el futuro legitimidad moral, deberá ser democrática, algo muy complicado teniendo en cuenta la dificultad de que en unas elecciones para estructuras globales de gobernanza puedan votar ciudadanos que viven en países con dictadura, pero nadie ha dicho que las utopías sean sencillas: no lo son; no obstante, hay que trabajar por ellas con esperanza. Tal vez el papa consideró que era prematuro hablar de una democracia mundial, por lo que solamente apuntó a la idea de una autoridad mundial que no fuera fruto de la imposición de unos sobre otros, sino de un acuerdo libre entre estados soberanos (PT, 138).

Este tipo de propuestas –en este caso, la de una autoridad democrática mundial– suelen ser recibidas con entusiasmo en el mundo de la Ética Social y con escepticismo en el de los Estudios Internacionales, tal como señaló el Dr. Alejandro Anaya Muñoz, vicerrector de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, en una mesa redonda dedicada a los 60 años de *Pacem in Terris*, celebrada en esa misma universidad el 1 de septiembre de 2023, y que tuvo el placer de organizar quien firma este estudio. La primera de estas disciplinas, Ética Social, presta una atención espontánea a la dignidad de la persona humana, por lo que en ella se ve con buenos ojos cualquier constructo económico o político al servicio de esta; la segunda, en cambio, Estudios Internacionales, parte de la complejidad de las

estructuras políticas y de las relaciones entre naciones, sin olvidar los nuevos agentes, por lo que sus expertos no son dados a soñar con grandes cambios, mucho menos en el corto plazo. Ambas miradas son necesarias, no solo una de las dos.

La misión de esta autoridad mundial propuesta por el papa Juan en 1963 consistiría en la defensa de los derechos de todas las personas (PT, 139). Él no pensaba en la desaparición de los estados-nación, que seguían siendo válidos para abordar realidades intranacionales; más bien apuntaba a una delegación de poder, siguiendo el principio de subsidiariedad, por parte de las naciones hacia una estructura política superior a ellas, de manera que la autoridad mundial asumiría solo aquello que fuera global, mientras que los gobiernos de los países seguirían haciéndose cargo de lo intranacional (PT, 140–141). Puede que alguno crea que la ONU ya asume esa función; sin embargo, no es así: Naciones Unidas se limita a promover los derechos humanos en todo el mundo y a buscar la armonía entre las naciones, pero carece de estructura política para legislar, gobernar o juzgar (PT, 142–145).

El papa Juan XXIII inició una reflexión que se ha prolongado hasta el día de hoy a través de documentos como la constitución pastoral *Gaudium et Spes*, del concilio Vaticano II, de 1965 (números 83–90), la encíclica *Populorum Progressio* (1967) (números 43–80), de Pablo VI, las encíclicas *Sollicitudo Rei Socialis* (1987) (números 44–45) y *Centesimus Annus* (1991) (número 52), de san Juan Pablo II, la encíclica *Caritas in veritate* (2009), de Benedicto XVI, y las encíclicas *Laudato Si'* (2015) y *Fratelli Tutti* (2020), del papa Francisco. En todos estos documentos, de un modo u otro y con acentos distintos, se apunta a la idea de conectar desarrollo humano integral y solidario, paz mundial, gobernabilidad global, derechos humanos, progreso económico, respeto por la naturaleza, fraternidad universal, todo ello orientado al bien común. Como decíamos, bien común universal y autoridad democrática mundial van de la mano: el bien común universal sería el horizonte a perseguir, mientras que la autoridad democrática mundial la estructura política que la haría posible, siguiendo el principio de subsidiariedad, respetuoso de la soberanía de las naciones, una soberanía que ya no sería absoluta (Tratado de Westfalia), sino subordinada al bien de la humanidad.

5. Una ética universal y global

Cualquier proyecto de gobernabilidad democrática global debe ser preparado por una ética universal y global, lo cual no significa que deba haber un pensamiento moral único en el mundo entero. La democracia se basa en la aceptación de la

diversidad, así como en un complejo sistema de representaciones mayoritarias, de equilibrio entre poderes y de control de las administraciones públicas por parte de la población. Ahora bien, para fundamentar la democracia, ya sea esta local, nacional, regional o global, se hace necesaria una cierta cultura y una cierta ética comunes. Esta ética común debe ser *civil, dialogal, de mínimos, cordial y mundial*. Son sobre todo dos los autores que han trabajado con exhaustividad esta temática: la filósofa española Adela Cortina (n. 1947) con su proyecto de una ética civil (o *ética mínima*, y aun *ética dialógica*) para las sociedades libres, urbanas, modernas, laicas; y el teólogo suizo Hans Küng (1928–2021) con su proyecto de una *ética mundial*, auspiciado por el Parlamento de las Religiones del Mundo desde Chicago 1993 (Cortina, 2000; 2009; Küng, 2000; 2002; Küng y Kuschel, 1994; Sols, 2023b).

Adela Cortina, formada en la Escuela de Frankfurt, Catedrática de Ética de la Universidad de Valencia, hoy ya emérita, formuló su propuesta de Ética Mínima en los años ochenta del siglo pasado, y la fue aplicando y enriqueciendo a lo largo de los veinte años siguientes. La tierra en la que puede crecer la planta de esta ética es la de una sociedad plural, democrática, ciudadana, donde no haya una religión impuesta para todos. Tal vez para entender mejor su propuesta podríamos describir dos tipos de sociedad en los que esa ética no sería posible: no lo sería ni en una sociedad *homogénea* ni tampoco en una *multicultural*.

Entendemos por *sociedad homogénea* aquella en la que no hay diversidad religiosa, ni cultural y apenas ideológica, donde solo se da una única tradición religioso-cultural compartida por todos sus miembros, o por la inmensa mayoría de ellos. Ya sea por imposición de una minoría sobre la mayoría, ya sea por convicción de esta última, el resultado es que hay en este tipo de sociedad valores morales compartidos, habitualmente gestados en una tradición religiosa, que hacen que el debate ético no sea frecuente en ellas porque está muy claro qué es lo moralmente legítimo y qué no.

Por *sociedad multicultural* entendemos la sociedad urbana moderna en la que conviven confesiones religiosas distintas –junto con ateos y agnósticos–, culturas distintas, razas diversas y puede que hasta idiomas distintos. Todos aceptan esa diversidad y la ven como buena siempre y cuando nadie pretenda entrar en cultura ajena. Cada ciudadano tiene claro cuál es su grupo cultural, su comunidad, su grupo étnico, religioso, racial, y es bienvenido a celebrar sus fiestas, asistir a sus escuelas, vivir en sus barrios o tomar sus transportes. Sin embargo, no es bienvenido a ninguna otra cultura, por lo que debe abstenerse de entrar en clubes deportivos, transportes, escuelas, iglesias, zonas residenciales, que no sean la

suya. En algunos casos se permite la cercanía geográfica, pero no está bien visto el intercambio cultural. Como dice Cortina, se trata de una *tolerancia pasiva*: tolero que el otro exista, pero no hago nada por acercarme a él ni me intereso por su mundo, que no es el mío.

Estos dos modelos sociales nos ayudan a entender, por contraste, la propuesta ética de la profesora Cortina, solo viable en una *sociedad intercultural* (Cortina, 2000; Cortina y Martínez, 1996). Esta, al igual que la multicultural, se caracteriza por la diversidad cultural, religiosa, ideológica, con un sistema político democrático en el que hay ciudadanos libres, y no súbditos, pero en ella se da una *tolerancia activa*, porque cada grupo cultural no solo tolera que el otro exista, sino que además está dispuesto a compartir muchas cosas con él a pesar de la diferencia que hay entre ambos: escuela, universidad, club, transportes, barrio residencial, fiestas sociales, arte, etc.

En muchos escritos, esta propuesta aparece con el nombre de *Ética Cívica* –o también *Ética Civil*– porque es una ética de *ciudadanos libres*. Presupone la no confesionalidad de la vida social, el pluralismo de proyectos humanos y la justificación solo racional de una ética apta tanto para creyentes como para no creyentes. Aspira a ser universal dentro de una sociedad dada con las características ya mencionadas. Se construye dialogando entre todos, y por ello ha sido denominada también *Ética Dialogal* (o *Dialógica*). Mediante ese *diálogo* ciudadano se van encontrando unos valores éticos comunes a todos, tal vez no muchos, “*mínimos*” –de ahí su nombre, *Ética Mínima*–, que todos los ciudadanos acaban aceptando libremente y se comprometen a respetar.

¿Supone esto una pérdida cultural, una uniformización de las diversas comunidades? No es ese el proyecto de Cortina. La filósofa española propone que *la Ética de Mínimos* –en singular– conviva con *las Éticas de Máximos* –en plural–, que serían aquellos valores de una comunidad no compartidos por otras comunidades, que pueden, sin embargo, ser vividos en privado, siempre y cuando no amenacen a los valores mínimos aceptados por todos. De este modo, Cortina articula la *ética deontológica* con la *teleológica* o, como algunos prefieren denominarlas, la *ética de la convicción* con la *de la responsabilidad*. La ética deontológica se basa en principios universales, que el hombre se da a sí mismo de manera autónoma, que deben ser respetados siempre, si no queremos que se degrade la vida humana. Son obligatorios, pero no es la suya una obligatoriedad que venga de fuera (la ley), sino de nuestro interior (deontología). Emmanuel Kant es famoso por sus imperativos categóricos: “Actúa de tal manera que tu obrar se pueda convertir en ley universal”; o bien: “Actúa de tal manera que el hombre sea tratado siempre como un fin, y

nunca solo como un medio". Y luego vendrán las versiones posmodernas de estos imperativos: "Actúa de tal manera que si tu acción de hoy apareciera publicada mañana en Internet, no sintieras vergüenza de ella, sino orgullo". En cambio, la *ética teleológica*, de corte *consecuencialista*, afirma que algo no es bueno en sí mismo, sino en la medida en que nos lleva a nuestra *plenitud* (en griego, *teleos*). Como hemos dicho, algunos la denominan *ética de la responsabilidad*.¹¹

La propuesta de Adela Cortina tuvo mucho eco en los años ochenta y noventa, y de hecho el interés por ella no ha decaído desde entonces. Consciente de que ese diálogo intercultural podía ser entendido como algo frío, solo racional, enriqueció su propuesta, ya en este siglo, con su "*Ethica Cordis*", la *Ética Cordial*, que parte de la *Ética Mínima*, racional, pero enriquecida ahora con el "corazón", con lo cordial (Cortina, 2009). De este modo, su *Ética Cívica Cordial* se guía por estas cinco características:

1. *Principio de no instrumentalización*. Es el que hemos comentado más arriba al referirnos a Kant. No se puede instrumentalizar a las personas, porque toda persona siempre es un fin, nunca solo un medio.
2. *Principio de las capacidades*. Si en el punto anterior Cortina seguía a Kant, aquí toma ideas del Premio Nobel de Economía 1998, Amartya Sen. Hay que empoderar a las personas, esto es, potenciar sus capacidades para que puedan llevar adelante sus planes, siempre que no dañen a los demás.
3. *Principio de justicia distributiva*. Aquí sigue a John Rawls. Es necesario distribuir equitativamente cargas y beneficios, derechos y deberes.
4. *Principio dialógico*. Aquí sigue a Jürgen Habermas, miembro de la Escuela de Frankfurt. Hay que dialogar con todos para conocer las consecuencias que determinadas acciones tendrán en ellos, de tal manera que obraremos tratando de no agredir culturalmente a nadie.
5. Finalmente, *principio de responsabilidad acerca de los seres indefensos no humanos*. Adela Cortina no habla de "derechos animales", algo difícil de defender en filosofía, sino de una responsabilidad humana hacia la naturaleza inorgánica, vegetal y animal, de tal manera que solo se use de ella en caso de necesidad y tratando de agredirla lo menos posible; y en el caso de los animales con capacidad

¹¹ Para una explicación exhaustiva de estas dos corrientes, la deontológica y la teleológica, a lo largo de la historia de la ética, cf. ETXEBERRIA, 2008.

de sufrir, tratando de causarles el menor dolor posible, sin por ello equipararlos a la dignidad humana, que es incomparable (Sols, 2021a, 52–65).

A fin de que no pareciera su Ética Mínima una propuesta solo teórica, de difícil o imposible aplicación, Cortina dedicó varios años a tratar de concretarla en diversos dominios, por lo que publicó obras como *Ética de la empresa* (Cortina, 1994) o *Ética civil y religión* (Cortina, 1995), entre otras.

Por su parte, Hans Küng, sacerdote y teólogo suizo católico, joven consultor del concilio Vaticano II, gran teólogo dogmático de los años sesenta y setenta, abierto al ecumenismo, caído en desgracia en 1978 debido al hecho de que la Iglesia lo expulsara de su cátedra de teología católica de la Universidad de Tubinga y le retirara su condición de teólogo católico, reconvertido en experto en diálogo interreligioso y en ética con su nueva cátedra *ad personam* de la misma Universidad de Tubinga, concedida por la Iglesia Protestante en un gesto noble, presentó una interesante propuesta de Ética Mundial a petición del Parlamento Mundial de las Religiones – Chicago 1993.¹²

Para entender bien su propuesta deberíamos partir de la siguiente pregunta: ¿Es posible lo universal? Distingamos entre tres conceptos: *lo uniforme*, *lo universal* y *lo común* (Sols, 2022b, 199–202; 2021b, 28–29).

Uniformidad significa reducir la totalidad a una parte, esto es, no aceptar la diversidad en el marco de la totalidad, dado que parece que la asunción de la diversidad de las partes constituiría un atentado a la totalidad, siendo esta incuestionable. En la uniformidad hoy imperante, solo el modelo de sociedad labrado en Occidente a lo largo de los últimos siglos sería aceptable, por supuesto, paulatinamente, no todo a la vez: Estado–nación, democracia liberal, Estado socialmente protector, igualdad hombre–mujer, libertades del individuo, derechos humanos, separación religión–Estado, crecimiento económico, libertad de mercado, progreso científico–tecnológico, liberación sexual.

Universalidad significa que todos somos igualmente seres humanos, con la misma dignidad, y que todos estamos, de un modo u otro, en la particularidad de una tradición cultural. La universalidad no es lo mismo que la uniformidad, sino un adentramiento en la experiencia antropológica. Los pozos en los que bebemos son muy distintos (culturas, sociedades), pero el agua que bebemos es la misma (humanidad) en todos ellos.

¹² Años más tarde pasaría a denominarse *Parlamento de las Religiones del Mundo*.

Finalmente, *lo común* es aquello que no pertenece a nadie en particular, sino a todos: el planeta, la dignidad humana, la condición humana, la vida. Lo común es la superación de las dicotomías privado-público, mercado-Estado, individuo-sociedad, libertad-justicia, que han bloqueado el pensamiento moderno (Sols, 2021c). Lo común es la síntesis sanadora que llega tras la anátesis destructora. Podemos hablar de *universalidad* porque constatamos que existe *lo común*. Nadie es idéntico a otro, ni siquiera a sí mismo (somos "signo de contradicción"), y, sin embargo, lo que tenemos todos en común es inmenso y muy valioso.

Todo diálogo global requiere de un lenguaje común, más aún, de unos valores compartidos. Sin ello el diálogo resultaría imposible. Una ética mundial compartida no significa que deba haber un pensamiento moral único. Lo universal no es lo mismo que lo uniforme, ya lo hemos dicho. Más arriba hemos señalado que Adela Cortina remarca *lo universal* de su ética en el sentido kantiano de la expresión: un criterio formal aplicable a cualquier situación humana de características similares, en este caso, una sociedad libre y pluricultural de cualquier latitud del planeta. Ahora bien, Cortina no entra en lo internacional, en lo global, de esta ética.

¿Qué diferencia hay entre *universal* y *global*? Cuando afirmamos que la ética civil promovida por Adela Cortina es *universal* queremos decir que puede crecer en cualquier sociedad del mundo donde haya diversidad cultural y religiosa y un sistema democrático con ciudadanos libres. En cambio, Cortina no llega a elaborar una ética *global* compartida por todos los habitantes del mundo, dado que la filósofa española descarta que su ética civil pueda crecer allí donde haya homogeneidad cultural o religiosa, o donde haya carencia de libertades civiles.

Dando, pues, el salto a *lo global*, tenemos los trabajos de Hans Küng, que aportan la idea de una *ética mundial*. Küng fue el redactor de la *Declaración del Parlamento de las Religiones del Mundo* (Küng y Kuschel, 1994), en la que este parlamento expuso las conclusiones de su primera sesión, celebrada en Chicago, en 1993, como ya hemos comentado. Los estudios posteriores en esta línea del teólogo suizo han sido abundantes.

Küng resume su proyecto de una ética mundial en tres tesis (Küng, 2000; Sols, 2016, 549-550; 2019, 322-324): 1/ "No hay supervivencia sin una ética mundial". Así como tres estudiantes universitarios que van a compartir piso durante un año se ponen de acuerdo el primer día en unas normas básicas de convivencia, así también la humanidad entera necesita consensuar una ética común para poder convivir pacíficamente en el mismo mundo. 2/ "No hay paz mundial sin paz religiosa". Nos guste o no, detrás de cada gran tradición cultural hay una religión. Si las religiones, tantas veces enfrentadas, logran acordar unos valores compartidos para

convivir en paz respetándose mutuamente, entonces la paz mundial será posible. Y 3/ “no hay paz religiosa sin diálogo entre las religiones”. Para lograr esa paz religiosa, tan importante para la paz mundial, hace falta el diálogo interreligioso, antesala del diálogo intercultural.

6. La guerra de Ucrania dispara la alerta atómica sesenta años después

Hemos visto que en 1963 Juan XXIII afirmaba que hacía falta una autoridad mundial para lograr una paz en el planeta, y que esa autoridad debería ir de la mano de la búsqueda del bien común universal, para lo cual, afirmamos, se hace imprescindible una ética universal y global, algo que nos muestran Adela Cortina y Hans Küng con sus obras: la filósofa española más centrada en la sociedad urbana, moderna, plural y democrática, y el teólogo suizo, en el conjunto de la humanidad; dos aproximaciones complementarias. Hoy, sesenta años después de *Pacem in Terris*, sumergidos en la crisis internacional provocada por la invasión rusa del Este de Ucrania (24 de febrero de 2022 hasta la fecha), se hace más palpable que nunca la necesidad de una estructura política democrática supranacional y global.¹³ No bastaría con ello, porque las estructuras de poco sirven si no van acompañadas de un corazón convertido, pero sería, sin duda, algo necesario.

Tal como afirma el profesor e investigador del Instituto Español de Estudios Estratégicos, José Pardo de Santayana, “aunque no había ningún indicador que lo confirmara, en las sociedades occidentales –especialmente en las europeas– se pensaba que la guerra había quedado superada por la lógica de la historia”; y añade: “así, la de Ucrania nos ha hecho despertar a la realidad contradictoria de la condición humana y lo ha hecho con tal crudeza que no se ve una salida clara a los dilemas estratégicos que esta presenta y se corre el riesgo de una escalada de dimensiones impredecibles” (Pardo de Santayana, 2023, 87). De hecho, la crisis de Ucrania no empezó en 2022, sino varios años antes, cuando la Federación Rusa decidió de manera unilateral anexionarse Crimea, lo que nos devolvió a un escenario semejante al de la Guerra Fría, como han expuesto varios analistas, sin duda con percepciones algo distintas entre ellos (ya hemos mencionado más arriba a Sánchez Herráez, 2015; Levgold, 2016; Saldaña Sagredo, 2022; Hernández-Echevarría, 2022).

¹³ Acerca de un posible nuevo escenario de Guerra Fría, con matices distintos, cf. SÁNCHEZ HERRÁEZ, 2015; LEVGOLD, 2016; SALDAÑA SAGREDO, 2022; HERNÁNDEZ-EHEVARRÍA, 2022.

El papa Francisco no ha publicado hasta la fecha ninguna encíclica sobre esta guerra porque no es simple interpretar lo que todavía está aconteciendo, pero no ha dudado en pronunciarse públicamente una y otra vez durante estos dos años de guerra en Europa, con la alerta atómica activada y con consecuencias económicas incluso en el país donde vive el autor de estas líneas, México, dado que, como todo está conectado en la actual globalización, una guerra en el centro de Europa repercute hasta en el precio de los alimentos básicos de los supermercados latinoamericanos; y como siempre, son las clases socialmente desfavorecidas quienes más sufren esta crisis. El 23 de abril de 2022, el papa Francisco afirmó que “las guerras representan un ultraje a Dios, una traición blasfema al Señor”; el 26 de agosto de ese mismo año, clamó que “la guerra es una locura”; unos meses después, en Navidad, la calificó de “Tercera Guerra Mundial” (por el peligro de guerra atómica) y afirmó que “toda guerra provoca hambre y usa la comida misma como arma”; “que la comida no sea más que un instrumento de paz”, imploró; el 10 de marzo de 2023 proclamó que esta guerra es “absurda y cruel”; y al día siguiente reafirmó personalmente su voluntad de ir a Kiev y a Moscú, capitales de Ucrania y de Rusia, respectivamente. Desde febrero de 2022, el papa Francisco no ha cesado de llamar a la paz, como antes lo habían hecho Benedicto XV (Primera Guerra Mundial) (Verdoy, 2022), Pío XI (contra el Nazismo y el Comunismo), Pío XII (Segunda Guerra Mundial), Juan XXIII (tras la crisis de los misiles de Cuba), Pablo VI y Juan Pablo II (ambos todavía en plena Guerra Fría) y Benedicto XVI (cada año, en la Jornada Mundial de la Paz). Solo hemos mencionado a los pontífices; si a estos sumamos los obispos, conferencias episcopales, sacerdotes, religiosos y religiosas, catequistas, autores, activistas sociales, laicos, comunidades especializadas en esta temática, como la italiana de Sant’Egidio, podremos constatar que el trabajo por la paz mundial en la Iglesia ha sido enorme durante estos sesenta años, y aun mucho antes.

La alerta atómica está activada desde 2022. Ello significa que varias potencias con bomba atómica están desde hace meses a punto para intervenir, si fuera necesario, en un conflicto que sería devastador para la humanidad. Hoy poseen esa bomba nueve países: Estados Unidos, Rusia, China, Francia, Reino Unido, India, Pakistán, Israel y Corea del Norte. Irán todavía no, pero intenta tenerla a toda costa, por mucho que lo niegue. Se trata de una geopolítica compleja. Estados Unidos, Reino Unido y Francia están aliados en la OTAN, lo que da a Occidente un poder enorme; Estados Unidos e Israel tienen una relación estrecha, siendo el pequeño gran estado sionista el único en poseer esta arma monstruosa en Oriente Próximo (ningún país árabe tiene la bomba atómica; de ahí su debilidad frente a Israel); Rusia está tratando de tejer una gran alianza con China y con Corea del Norte, lo que les daría un control sobre Asia, aunque ni China ni Corea del

Norte quieren precipitarse en pactos de los que luego puedan arrepentirse; India y Pakistán, eternas rivales desde la independencia india, primero, y pakistání, después, ambas en 1947, tratan de no quedar sometidas a ninguna otra gran potencia. Estamos en un mundo multilateral, semejante al escenario europeo anterior a la Gran Guerra de 1914–1918, la Primera Guerra Mundial. No solo eso: hay realidades del momento presente que recuerdan a los años anteriores a la Segunda Guerra Mundial, como la actitud de Vladimir Putin, semejante a la de Adolf Hitler, tratando de apropiarse poco a poco de territorio europeo en un afán ilimitado de expansión. El panorama no podría ser más inquietante.

7. Hacia una cultura global de paz

Resulta imperativo trabajar por una cultura global de paz. Han regresado los fantasmas de las peores guerras de la humanidad, con amenaza incluida de guerra nuclear. No nos podemos permitir algo tan terrorífico. Siguiendo las propuestas de ética dialogal (o dialógica) de Cortina (en las sociedades plurales, modernas, democráticas) y de Küng (en el mundo global), hay que volver a crear foros de diálogo de paz a todos los niveles, también a nivel internacional. Hay que crear una cultura de paz. El problema es que cada vez más abundan los gobiernos populistas, cuyos líderes dicen lo que sus votantes quieren escuchar, cuando no son directamente dictadores de facto, y les importa muy poco el desarrollo humano, menos aún la paz en el mundo. Ahí tenemos a Kim Jong-un (Corea del Norte), Vladimir Putin (Rusia), Ebrahim Raisi (Irán), Benjamin Netanyahu (Israel), y en un orden menor de importancia internacional, Nicolás Maduro (Venezuela) y Daniel Ortega (Nicaragua). Habríamos mencionado a Donald Trump (Estados Unidos) y a Jair Bolsonaro (Brasil) si aún gobernasen, pero ya no gobiernan, aunque no olvidemos que Trump se postula para una reelección en este año 2024. En todo este panorama, el papel de China, con Xi Jinping a la cabeza, es clave, jugando a la ambigüedad, haciendo ver que busca la estabilidad internacional y, al mismo tiempo, apoyando a Putin en su particular hoguera europea. Xi Jinping saca tajada de ambos lados del conflicto Rusia–Ucrania, en definitiva, Rusia–Occidente, como Joe (Clint Eastwood), el protagonista de la película *Por un puñado de dólares* (1964), de Sergio Leone, probablemente un plagio de *Yojimbo* (1961), de Akira Kurosawa: a cada uno de los bandos en conflicto le hace alguna promesa, obviamente a cambio de algo, y mientras la guerra dure, China cobra de ambos lados, lo que no hace sino confirmar la reputación que ese país tiene de falta de escrúpulos y de nula sensibilidad por los derechos humanos a la hora de hacer negocios.

No es fácil lograr una cultura global de paz en la estela de las propuestas de Cortina y de Küng (este último con el respaldo del Parlamento de las Religiones del Mundo) si Rusia, China y Corea del Norte están fuera de la ecuación. Tal vez Rusia y Corea del Norte podrían estarlo, porque se encuentran geopolíticamente aisladas, aun teniendo en cuenta que Rusia es el país más grande del mundo. Sin embargo, nada global se puede emprender sin China, segunda potencia mundial, cuyos negocios están presentes en todos los continentes.

De ahí que la misión de paz del papa Francisco sea hoy tan importante, como hace sesenta años lo fue la del papa Juan en el conflicto de los misiles de Cuba, posible preámbulo de una Tercera Guerra Mundial. La influencia internacional de un papa hoy dista de ser la de hace unos siglos, incluso la de hace unas décadas. Sin embargo, al igual que san Juan XXIII, el papa Francisco tiene una autoridad moral respetada por muchos en el mundo entero. En 2019, fue el líder más valorado del mundo y, año tras año, es considerado uno de los mayores defensores de la paz y la justicia en el mundo. De ahí que cualquier iniciativa que adopte el papa Francisco en favor de un pronto cese de las armas en la frontera ruso-ucraniana y en la dirección de una cultura global de paz debería ser apoyada con entusiasmo. Ahora bien, no podemos dejar al papa solo ante esta inmensa misión. El pontífice argentino debe contar con el apoyo de todos los católicos, de todos los cristianos, de todos los hombres y mujeres de buena voluntad. Su llamada exhortativa, incluso profética, a la comunidad internacional y su capacidad de mediación en conflictos de magnitud, articuladas con las propuestas de diálogo de Adela Cortina y del Parlamento de las Religiones del Mundo a través de los escritos de Hans Küng, pueden dar resultados esperanzadores para la humanidad en un futuro cercano.

8. Referencias bibliográficas

CORTINA, A. (1994), *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*, Madrid: Trotta.

— (1995), *Ética civil y religión*, Madrid: PPC.

— (2000), *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.

— (2009), *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Madrid: Nobel.

- CORTINA, A. y E. MARTÍNEZ NAVARRO (1996), *Ética*. Madrid: Tres Cantos.
- ELLACURÍA, I (1991), *Veinte años de historia en El Salvador (1969–1989). Escritos políticos*, San Salvador, UCA, tres volúmenes.
- ETXEBERRIA, X. (2008), *Temas básicos de ética*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- GADDIS, J. L. (1998), *We Now Know: Rethinking Cold War Story*, New Cork: Oxford University Press.
- GETCHELL, M. (2018), *The Cuban Missile Crisis and the Cold War: A Short History with Documents*, Hackett Publishing Company, Inc.
- HAITIWAJI, G. y R. MORGAT (2022), *El gulag chino. Cómo sobreviví a un campo de internamiento*. Barcelona: Ariel.
- HARDEN, B. (2014), *Evasión del campo 14. Del infierno de un campo de concentración en Corea del Norte a la libertad*, Madrid, Kailas.
- HERNÁNDEZ–ECHEVARRÍA, C. (2022), “¿Viene la Tercera Guerra Mundial? Guerra Fría”: *Historia y vida* 654, 10–13.
- HOBSBAWM, E. (2020), *Historia del siglo XX (1914–1991)*, Barcelona: Paidós – Planeta.
- KÜNG, H. (2000), *Proyecto de una ética mundial*. Madrid: Trotta.
- (2002), *Reivindicación de una ética mundial*. Madrid: Trotta.
- KÜNG, H. y K.–J. KUSCHEL (eds.) (1994), *Hacia una ética mundial. Declaración del Parlamento de las Religiones del Mundo*. Madrid: Trotta.
- LEGVOLD, R. (2016), *Return to Cold War*, John Wiley & Sons.
- LINARES MARTÍNEZ, A. (2009), “Lo que revelan los archivos desclasificados sobre la crisis de los misiles en Cuba y la definición de la Guerra Fría”: *Procesos históricos* 16, pp. 82–106.
- MESA GARRIDO, R. (1989), “Guerra Fría, distensión y solución de conflictos”: *Revista del Centro de Estudios Constitucionales* 3, 247–268.

PARDO DE SANTAYANA, J. (2023), "De nuevo guerra en Europa", en Instituto Español de Estudios Estratégicos, *Panorama Estratégico 2023*, pp. 85–119 (ieeee.es/publicaciones-new/panorama-estrategico/2023; consulta el 16 de enero de 2024).

PEREIRA CASTAÑARES, J. C. (1997), *Historia y presente de la Guerra Fría*, Madrid: Istmo.

POWASKI, R. E. (2000), *La Guerra Fría: Estados Unidos y la Unión Soviética, 1917–1991*, Barcelona: Crítica.

SALDAÑA SAGREDO, F. J. (2022), "Ucrania y la historia interminable de la disuasión nuclear", *Documento Opinión* 106/2022 del Instituto Español de Estudios Estratégicos, pp. 1–8 (ieeee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2022; consulta el 16 de enero de 2024).

SÁNCHEZ HERRÁEZ, P. (2015), "Crisis de Ucrania. ¿Nueva Guerra Fría o solución 'cubana'?": *Pre-bie3*, num. 4; *Documento de Análisis* 37/2015, pp. 1–20 (ieeee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2022; consulta el 16 de enero de 2024).

SOLS LUCIA, J. (2015), "Proyecto de democracia mundial: aportación del pensamiento social cristiano": *Diàlegs*, número especial 2, pp. 70–81.

— (2016), "Hacia una democracia mundial: la idea de autoridad mundial en la doctrina social de la Iglesia": *Revista de Fomento Social* 279–280 (2016), pp. 539–552, repr. en *id.* (ed.) (2018) *La Iglesia en el mundo*, Barcelona: Claret, 2018, pp. 67–81.

— (2019), "El actual escenario mundial (II): Globalización, cuidado de la Tierra, diálogo interreligioso, ética mundial", en *id.*, *La humanidad en camino. Medio siglo de la encíclica Populorum Progressio*. Barcelona: Herder, pp. 309–328.

— (2021a), *Ética de la ecología integral*. Barcelona: Herder.

— (2021b), "El pensamiento decolonial es colonial. La propuesta Fraternidad Universal desde América": *Revista de Estudios Sociales* 164, pp. 14–50.

— (2021c), "La Ecología Integral como universo de comprensión de la realidad histórica actual", en H. Samour y J. J. Tamayo (eds.), *Ignacio Ellacuría, 30 años después*, Valencia: Tirant Humanidades, pp. 605–613.

— (2022a), "130 años de Magisterio Social": *La cuestión social*, año 30, núm. 1 (enero–junio 2022), pp. 78–101.

— (2022b), *Pensamientos desde mi ermita Polanco*. Ciudad de México: Buena Prensa.

— (2023a), “La paz es posible”, en M. Nebel (ed.), *Construir la paz como un bien común, Reporte del Instituto Promotor del Bien Común 2023*, Puebla: UPAEP, pp. 41–47 (<https://investigacion.upaep.mx>; consulta el 3 de septiembre de 2023).

— (2023b), “Dos propuestas éticas para el siglo XX: la Ética Mínima de Adela Cortina y la Ética Mundial de Hans Küng y el Parlamento de las Religiones del Mundo”. Guatemala: Universidad Rafael Landívar (en prensa).

SOLS LUCIA, J. *et al* (2007), *Gobernabilidad democrática global. Propuesta de organización institucional*, Barcelona: Raima.

SOLS LUCIA, J. y P. MELLA (2009), “¿Es posible una democracia mundial?": *Revista Estudios Sociales* 149, pp. 67–92.

SOLZHENITSYN, A. (2015a), *Archipiélago Gulag I*, Barcelona: Tusquets.

— (2015b), *Archipiélago Gulag II*, Barcelona: Tusquets.

— (2015c), *Archipiélago Gulag III*, Barcelona: Tusquets.

SORIA GALVARRO, C. (ed.) (?2005), *El Che en Bolivia. Documentos y testimonios*. Vol. 1: *Su diario de campaña*. La Paz: La Razón.

VERDOY, A. (2022), *La diplomacia de la caridad y de la paz: Benedicto XV (1914–1922) frente a la “carnicería” de la Gran Guerra*. Maliaño (Cantabria): Sal Terrae.

aggiornamenti sociali

scoprire legami in un
mondo che cambia



Grade

A1

B

04 ● 2024

Non tutto
è merito nostro

Occupazione femminile:
una strada (ancora) in salita

ESTUDIOS

Caracterización de los sistemas de producción y comercialización de la horticultura en el Suroccidente colombiano

Luis Felipe Rincón Manrique¹, Gissela Fernanda Guerrero Díaz²

Resumen: Los sistemas de producción de la Agricultura Campesina, Familiar y Comunitaria (ACFC) en Colombia están orientados al abastecimiento de alimentos y productos para los circuitos locales y regionales. Este sector tiene condiciones particulares como lo es el limitado acceso a la tierra y medios de producción, escaso acompañamiento técnico y financiero, bajo valor agregado de la producción, relaciones inequitativas en la comercialización, y alta volatilidad en la demanda de sus productos; lo que no limita que se mantengan como importantes proveedores de hortalizas en los mercados a nivel regional y nacional. El estudio se orientó a la caracterización de los sistemas de producción y comercialización del segmento de horticultores de la región centro del departamento de Nariño (Colombia). Su propósito fue determinar las relaciones que las organizaciones de productores tienen con los mercados e identificar posibles acciones para reducir las brechas. El abordaje metodológico consistió en realizar una aproximación conceptual a los postulados que rigen los circuitos de comercialización y los marcos que permiten comprender la configuración de las redes de consumidores. Con información suministrada a partir de trabajo de campo, se presenta un análisis en los aspectos de tipología de la producción, descripción de la cadena de valor y redes de actores con los que cooperan. Finalmente, se exponen una serie de conclusiones respecto a las dinámicas de comercialización y escenarios de desarrollo para el sector de la horticultura en la región de estudio.

Palabras clave: *Agricultura campesina; circuitos de comercialización; redes de consumidores; desarrollo rural; horticultura.*

¹ Corporación Colombiana de Investigación Agropecuaria - Agrosavia, <https://orcid.org/0000-0002-6557-3542>, lfrincon@agrosavia.co

² Corporación Colombiana de Investigación Agropecuaria - Agrosavia, <https://orcid.org/0000-0002-5596-1947>, gfguerrero@agrosavia.co

Fecha de recepción: 9 de septiembre de 2023.

Fecha de admisión: 24 de abril de 2024.

Characterization of the production and marketing systems of horticulture in the Colombian Southwest

Abstract: The production systems of Peasant, Family-farm, and Community Agriculture (ACFC in Spanish) in Colombia focus on supplying food and products for local and regional circuits. This sector has special conditions, such as limited access to land and means of production, poor technical and financial support, low added value of the production, unequal marketing relationships, and high fluctuation in the demand for its products which does not limit them to remain important suppliers of vegetables in the regional and national markets. The study focused on the characterization of the production and marketing systems of the horticulture segment of the center region of the Department of Nariño (Colombia). Its purpose was to determine the relationships that producer organizations have with markets and to identify possible actions to reduce gaps. The methodological approach contains a conceptual approach to the postulates that govern the marketing circuits and the frameworks that allow to understand the configuration of consumer networks. With information provided from fieldwork presents an analysis of the aspects of production typology, a description of the value chain and networks of actors with whom they cooperate. Finally, the conclusions on marketing dynamics and development scenarios for the horticulture sector in the study region.

Caractérisation des systèmes de production et de commercialisation de l'horticulture dans le sud-ouest de la Colombie

Résumé : Les systèmes de production de l'agriculture paysanne, familiale et communautaire (APFC) en Colombie sont orientés vers la fourniture d'aliments et de produits pour les circuits locaux et régionaux. Ce secteur présente des conditions particulières telles qu'un accès limité à la terre et aux moyens de production, un faible soutien technique et financier, une faible valeur ajoutée de la production, des relations de commercialisation inéquitables et une forte volatilité de la demande pour leurs produits, ce qui ne les empêche pas de rester d'importants fournisseurs de légumes sur les marchés régionaux et nationaux. L'étude a été orientée vers la caractérisation des systèmes de production et de commercialisation du segment des maraîchers dans la région centrale du département de Nariño (Colombie). Son objectif était de déterminer les relations que les organisations de producteurs entretiennent avec les marchés et d'identifier les actions possibles pour réduire les écarts. L'approche méthodologique a consisté en une approche conceptuelle des postulats qui régissent les circuits de commercialisation et des cadres qui permettent de comprendre la configuration des réseaux de consommateurs. Grâce aux informations fournies par le travail de terrain, une analyse est présentée sur les aspects de la typologie de la production, de la description de la chaîne de valeur et des réseaux d'acteurs avec lesquels ils coopèrent. Enfin, une série de conclusions sont tirées concer-

Keywords: *Peasant agriculture; marketing circuits; consumers networks; rural development; horticulture.*

nant les dynamiques de commercialisation et les scénarios de développement du secteur horticole dans la région étudiée.

Mots clés : *agriculture paysanne; circuits de commercialisation; réseaux de consommateurs; développement rural; horticulture.*

I. Introducción

En Colombia la agricultura de base campesina ocupa un rol central en las dinámicas productivas, económicas, sociales, políticas y culturales del país. En el plano productivo es garante principal del abastecimiento de alimentos de consumo básico y popular, además realiza un importante aporte de productos para la agroindustria nacional. Demanda un importante número de jornales y garantiza la ocupación de un segmento significativo de la población, estimaciones arrojan que el 30% de la población del país se asienta en el medio rural, lo que ubica la actividad como un dinamizador determinante de la economía a nivel local, especialmente en comunidades aisladas. En la capacidad de influir en la definición de la agenda política y social del país, así como las constantes expresiones de tensiones sociales, ubica a este actor político como un factor de relevancia en la definición de la pauta y estrategias que la institucionalidad debe incorporar. Culturalmente, albergan y son los recreadores de una serie de prácticas y conocimientos tradicionales que moldean la identidad nacional (Ploeg, 2013).

A pesar de esa centralidad, la agricultura de base campesina, familiar y comunitaria (ACFC) enfrenta complejos desafíos que la inducen a estar en condiciones constantes de subordinación y que le impide un desarrollo sostenible y mejorar continuamente los medios de vida de los productores. Los aspectos críticos están asociados a dotación de medios de producción, asistencia técnica, circuitos de comercialización eficientes y relaciones equitativas, y acompañamiento institucional en las diversas facetas que la producción de la ACFC lo requiere (Camargo & Oliveira, 2012; Jara et al., 2014). Estas limitaciones son comunes para el sector en el país, no obstante, para algunas regiones y segmentos de productores, los desafíos y oportunidades son diferenciales.

Un segmento de especial atención son los horticultores que desarrollan su actividad en distintas regiones del país. La producción hortícola en Colombia se adelanta bajo esquemas de economía campesina y se destina principalmente para satisfa-

cer la demanda interna. El productor hortícola es pequeño productor, en donde el 75% de los predios cuentan con un tamaño inferior a 3 ha. y el 40% son menores de 1 ha. El sector lo conforman más de 30 tipos de cultivos, donde las mayores áreas cosechadas se concentran en arveja, tomate, cebolla de bulbo, zanahoria, ahuyama y cebolla de rama. La cadena de las hortalizas se estima que genera anualmente 350 mil empleos totales, de los cuales 117 mil son empleos directos y alrededor de 233 mil son indirectos (Minagricultura, 2020).

En el departamento de Nariño, ubicado al extremo suroccidental del país, el sector rural mantiene un importante papel como dinamizador de las relaciones económicas/productivas y sociales de la región. Con una población estimada en 1.830.473 habitantes, el 63,7% se encuentra asentado en zonas rurales, mientras el 36,2% restante se encuentra en zonas urbanas, lo que dista de los procesos de despoblamiento que se advierten como tendencia dominante a nivel nacional. El área con uso agrícola alcanza las 703.447 ha. concentradas en 254.569 Unidades Productivas Agropecuarias (UPAs), con un promedio de 2,76 ha para cada predio, donde su producción hace un aporte del 14,1% al PIB regional (PDEA, 2019). Estas condiciones hacen que la producción agropecuaria sea uno de los principales motores de la economía de la zona.

La producción hortícola del departamento se ubica en la cuarta posición a nivel nacional. Para 2021 registró una producción total 191 mil toneladas, ocupando 21.019 ha. El rendimiento oscila en 10,17 ton/ha, por debajo del promedio nacional que alcanza las 18,76 ton/ha (Minagricultura, 2020). El segmento se caracteriza por destinarse la producción exclusivamente para el mercado interno, su consumo es en fresco, no se le aplican mayores procesos de transformación y los consumidores no demandan productos diferenciados. En este marco se identifican una serie de desafíos orientados a incrementar la productividad, mejorar las prácticas culturales y realizar manejos fitosanitarios más eficientes, incrementar la diversidad de especies y ofertar productos procesados, y mejorar los procesos de comercialización (Minagricultura, 2020). El manuscrito recoge los resultados y principales consideraciones producto de un ejercicio de documentación, análisis y desarrollo de fortalecimiento de capacidades de las organizaciones hortícolas en lo relativo a las dinámicas de comercialización y estrategias de articulación con redes de consumidores. Se presta particular atención en los aspectos de establecimiento de tipología de la producción, descripción de la cadena de valor y redes de actores con los que cooperan, con el propósito de conocer las particularidades que determinan las relaciones que las organizaciones de productores tienen con los mercados e identificar posibles acciones para su superación.

2. Abordaje metodológico para la definición de las relaciones producción–consumo de la pequeña agricultura familiar

La pequeña agricultura de base familiar enfrenta múltiples desafíos a nivel técnico, productivo, ambiental y económico que les permita seguir manteniendo como sujetos estratégicos en la provisión de alimentos para la sociedad (Forero, 2003; Rincón, 2018). Para el segmento de los productores hortícolas en el departamento de Nariño emergen una serie de limitaciones adicionales asociadas a dificultades en los procesos de comercialización asociadas a una débil diferenciación de productos, pocos canales de comercialización, relaciones inequitativas en los acuerdos de venta y mantenimiento de modelos productivos convencionales que otorgan bajo valor agregado a los productos, por mencionar los principales.

Para un amplio grupo de productores de la agricultura campesina los canales de comercialización convencionales constituyen la principal vía para la venta de sus productos. Estos corresponden a i) venta a intermediarios en plazas de mercados, centros de acopio o compra en predio, ii) venta a mayoristas, mercados de cadenas o grandes superficies, iii) venta al detal en mercados informales, tiendas de abarrotes de barrio y pequeños y medianos supermercados locales. Con algunas diferenciaciones, en general estos canales condicionan a que los productos campesinos perciban un valor significativamente inferior al valor de venta final del producto, los productores tienen una demanda fluctuante de sus productos y los excedentes que no logran ser comercializados suelen ser vendidos a precios muy bajos o en algunos casos ser desechados, el productor no participa en la formación del precio de comercialización de sus productos, los productos no se diferencian y generalmente son homogenizados perdiendo todo carácter identitario y diferencial que se les pueda otorgar en el momento de la producción (Sacco dos Anjos & Velleda Caldas, 2019). Factores que en su conjunto mantienen en un estado de subordinación a la producción campesina ante las dinámicas del mercado y restringe su autonomía y posibilidad de obtener un beneficio más equitativo de los ingresos que perciben los diversos actores a lo largo de la cadena de valor (Darolt et al., 2016).

En este contexto, se hace necesario avanzar en los procesos de caracterización y tipificación de los mecanismos y canales de comercialización que utilizan los sistemas de producción de base campesina y avanzar en la generación de estrategias orientadas a establecer relaciones equitativas en la dinámica producción–consumo (Rubio, 2014). Con este propósito se adelantó el análisis en los aspectos de tipología de la producción, descripción de la cadena de valor y redes de actores con los que cooperan organizaciones hortícolas del suroccidente colombiano.

El estudio contó con la participación de organizaciones de productores de la agricultura campesina, familiar y comunitaria, los cuales se caracterizan por ser pequeños productores, que realizan sus actividades productivas en terrenos propios y/o familiares, en su mayoría la actividad agrícola se constituye en la principal actividad económica de las familias, se destaca la participación de los diferentes miembros de la familia en los procesos productivos, donde la mujer tiene un papel preponderante en los aspectos productivos pero también de administración y gestión de la comercialización.

Las asociaciones focalizadas se corresponden al segmento de productores hortícolas de la región centro del departamento de Nariño. Estas se ubican en el municipio de Guachucal (Asociación Nacional de Usuarios Campesinos – ANUC Guachucal); corregimiento de Gualmatán del municipio de Pasto (Asociación Frescuy, Asociación productora de verduras de Gualmatán, Asociación Fuerza del Campo de las mujeres campesinas, Asociación Agroambiental Corazón de María, Cooperativa Multiactiva de Hortalizas del Sur – COOPHSUR y Cooperativa Multiactiva de Hortalizas y Frutas orgánicas de Nariño – COOHORFRUNAR); corregimiento de Morasurco, municipio de Pasto (Colectivos de Agricultura Urbana); y una organización que opera desde la cabecera municipal de Pasto (Nariño) (Asociación La Tulpa Familias Nariñenses en la Agricultura Orgánica), que no obstante cuenta con núcleos de trabajo ubicados en diferentes municipios del departamento. Las organizaciones trabajan bajo esquemas administrativos y organizacionales con dinámicas de producción y comercialización diferentes. Se encuentra un grupo de agricultores que desarrollan su actividad bajo modelos de producción convencional, otro grupo que lo desarrolla bajo esquemas de producción agroecológica y un segmento final que se encuentra en proceso de transición hacia una producción más sostenible.

Para el levantamiento de la información se adoptó un enfoque definido como triangulación de métodos. Consiste en la utilización de diversas fuentes y herramientas que permitan realizar una compilación de datos que posteriormente puedan ser constatados entre sí para ir construyendo un entendimiento más acertado del objeto de estudio. Se procedió a realizar un análisis documental a partir de referencias teóricas de los estudios de circuitos de comercialización de la ACFC. Se realizó una compilación y análisis de documentos oficiales orientados a la descripción de la cadena productiva a escala nacional y regional. Posteriormente se adelantaron varios momentos de interacción con las organizaciones orientadas a i) establecer relaciones de confianza entre el equipo de trabajo y los productores, ii) establecer mediante reuniones informales una primera comprensión a las dinámicas productivas y comerciales que cada organización desarrolla, iii) realizar de talleres orientados al levantamiento de información, iv) realizar encuentros de retroalimentación y

fortalecimiento de brechas identificadas para cada organización, y v) generar espacios orientados a establecer y consolidar relaciones productores–consumidores de la ACFC.

3. Tipología de la producción y comercialización de la horticultura en la región andina

Como resultado de las actividades realizadas referidas a análisis documental y trabajo de campo con las organizaciones priorizadas se ha logrado construir una primera aproximación de marco analítico que permita interpretar las dinámicas propias que se desarrollan en cada una de las asociaciones, así como la orientación de posibles acciones que permitan atender demandas puntuales en lo relativo a los mecanismos y circuitos de comercialización en los que se sustentan, además de la articulación y acceso a mercados y consumidores.

Para el análisis, se retomó los trabajos de Darolt et. Al(2016), Sacco dos Anjos & Valleda Caldas (2019) y González–Romero & Canóvas–García(2021), para establecer cinco categorías analíticas comunes a las organizaciones de productores vinculadas, las cuales son centrales y determinan sus dinámicas particulares de comercialización. A saber, se definieron, i) mecanismos bajo los cuales se da la venta de su producción, ii) grado de relaciones que establecen con los consumidores, iii) volumen de producción, iv) diversidad de los alimentos producidos y comercializados, y v) grado de avance en los procesos de transición agroecológica. Con la primera variable se busca identificar el grado de intermediación y nivel de control que las organizaciones tienen con la producción que realizan. Se ha establecido que, en los procesos de transición hacia la agroecología y la agricultura autónoma, los productores deben ir logrando un mayor control sobre la venta. Esto orientado a definir sus propios precios, frecuencia, tipo y volumen de productos que ofertan al mercado(Altieri & Toledo, 2011). Factores que cuanto más compleja y numerosa hagan la cadena de intermediarios, supondrán una pérdida de autonomía de los productores, y, por tanto, mayores formas de explotación de su trabajo.

La segunda variable, y en relación con la primera, busca determinar el grado de interacción que los productores tienen con sus segmentos de consumidores, el cual está relacionado con el control que los agricultores ostentan de su proceso de producción y comercialización, pero también, las vías para entablar flujos de información y conocimiento en ambas direcciones, consumidor–productor y productor–consumidor, que permita una rápida adaptación y respuesta satis-

factoria a las necesidades y demandas en ambos segmentos del sistema (Darolt et al., 2016).

Seguidamente se introduce la variable volumen de productos comercializados por organización con el objetivo de estimar la escala de producción que cada asociación ostenta. Para esta categoría se parte de la noción que corresponde a pequeñas unidades de producción de la agricultura familiar, campesina y comunitaria, no obstante, entre ellas se puede realizar una diferenciación teniendo como referencia la cantidad de productos comercializados, y consecuentemente, los mercados y público de consumidores a los que pueden acceder. Partiendo de esto, se introducen tres niveles de categorización de pequeño, mediano y alto volumen de productos comercializados (Rodríguez Sáenz, 2016).

La variable diversificación de los productos comercializados intenta establecer el enfoque productivo y de comercialización que cada organización ostenta. El segmento de productores hortícolas tiende a especializar su producción y simplificar el número de cultivos a establecer en las parcelas. Esto con el propósito de homogenizar el manejo cultural que realizan, establecer un abastecimiento continuo para sus clientes (las entregas oscilan entre dos o tres veces a la semana) y facilitar los procesos de postcosecha y negociación con compradores. No obstante, esta situación deja a las organizaciones en una marcada vulnerabilidad debido a cambios climáticos (sequías o exceso de lluvias), afectaciones fitosanitarias o conflictos sociales y emergencias ambientales que pueden afectar su producción y limitar el acceso a los mercados (ALTIERI, 2010; Rosset & Altieri, 2017). Por tal motivo, la diversificación de cultivos a producir y comercializar está asociada a una estrategia menos vulnerable para los productores que pueden enfrentar con mayores herramientas los diversos desafíos que se pueden presentar a nivel ambiental, social, sanitario y comercial; además de otorgar mayor margen de negociación y diversificación de clientes para posicionar sus productos (ver figura 1).

El último criterio incluido es el relacionado con el nivel de avance de cada organización hacia los procesos de transición agroecológica. Esta variable requiere particular atención una vez que los modelos hortícolas tradicionales se han soportado bajo esquemas de producción convencionales demandantes de grandes cantidades de insumos agroquímicos que, utilizados en sistemas productivos intensivos como el de las hortalizas, dejan un impacto en el suelo, en el medio ambiente y en los alimentos que se comercializan. Por tal motivo, orientar la producción hacia modelos agroecológicos o que incorporen prácticas que les permita avanzar hacia modelos de transición hacia la agricultura sostenible es de gran importancia por cuanto redundará en un menor uso de insumos de síntesis química que impacte el

entorno, se avanzará hacia la diversificación productiva y se esperará que permita estimular el desarrollo de redes alternativas de comercialización de los productos y con esto fundar nuevas relaciones en la dinámicas producción-consumo (González-Alejo et al., 2020).

CUADRO 1. Categorías de análisis de las organizaciones de productores

Variable	Categorías
Esquemas de comercialización	Venta directa a consumidor
	Venta a intermediario
	Venta a mayorista
Nivel de relacionamiento que establecen con los consumidores	Fuerte relación con el consumidor
	Sin relación con el consumidor
	Relación parcial con los consumidores
Volumen de la producción	Volumen de comercialización bajo
	Volumen de comercialización medio
	Volumen de comercialización alto
Diversidad de los alimentos producidos y comercializados	Productos diversificados
	Productos parcialmente diversificados
	Productos poco diversificados
Nivel de desarrollo en los procesos de transición agroecológica	Producción agroecológica
	Procesos de transición
	Sin iniciar transición

Fuente: Elaboración propia.

Realizando el análisis de categorización de cada organización con base en las variables previamente mencionadas, se construyó la siguiente matriz con la cual se logra obtener una visión más completa y diferenciadora de las dinámicas propias de cada organización (Cuadro 1). Es de resaltar que las dinámicas que se incluyen

son las relaciones predominantes para cada organización en cada una de las variables referenciadas, es decir, una organización puede a su vez mantener una venta a intermediarios como a consumidores directos, pero solo se destaca la que mayor incidencia tenga en su dinámicas productiva y asociativa.

CUADRO 2. Categorización de organizaciones según variables establecidas

Categorías	La Tulpa	Cophsur	Corazón de María	Potrerillo	ANUC Guachucal	FMC	AUP	Cohorfrunar	Frescuy
Venta directa a consumidor	■				■				
Venta a intermediario				■		■	■		■
Venta a mayorista		■	■					■	
Fuerte relación con el consumidor	■				■				
Sin relación con el consumidor		■	■					■	
Relación parcial con los consumidores				■		■	■		■
Volumen de comercialización bajo					■	■			
Volumen de comercialización medio	■		■				■	■	■
Volumen de comercialización alto		■		■					
Productos diversificados	■				■		■		
Productos parcialmente diversificados		■	■					■	
Productos poco diversificados				■		■			■
Producción agroecológica	■				■				
Procesos de transición		■	■			■	■	■	■
Sin iniciar transición				■					

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las dinámicas de producción, canales de comercialización, volúmenes y relación con consumidores, se puede indicar que la agricultura campesina se encuentra ante una serie de escenarios bajo los cuales se puede entender su dinámica de desarrollo. El primero corresponde a un escenario crítico que hace referencia al segmento de productores que ostentan y reproducen condiciones que ven comprometida su sostenibilidad a largo plazo. Para este segmento la venta de sus productos está dirigida principalmente a intermediarios y/o grandes superficies, su relación con los consumidores es débil o nula, tienen un bajo y moderado volumen de producción, escasa diversidad de productos y desarrollan su actividad bajo esquemas convencionales. Al no incorporar procesos diferenciadores a nivel de producción, baja conexión con los consumidores y continuar adheridos a esquemas de comercialización tradicionales y con bajo margen de autonomía, las

organizaciones tienen dificultades estructurales para garantizar medios de vida sostenibles producto de su actividad productiva.

Un segundo escenario corresponde al grupo de productores que han logrado cierto grado de autonomía frente al proceso productivo, diversificación de productos y paulatina articulación con segmentos de consumidores que los ubica en un escenario estable de su actividad productiva. Con la incorporación de prácticas productivas que los encaminan a proceso más sostenibles, la diversificación de productos y la ampliación de los canales de comercialización lleva a que este grupo de productores puedan esgrimir numerosas estrategias ante los desafíos productivos, ambientales y comerciales que enfrentan. El reto estaría orientado a profundizar los procesos de transición hacia modelos agroecológicos, ampliar el rango de volúmenes de la producción y consolidar las redes alternativas de comercialización para garantizar la sostenibilidad de los sistemas en el largo plazo (ver cuadro 2).

Un tercer escenario estaría constituido por lo que podríamos definir como producción de escala de la pequeña horticultura andina. Para este segmento la producción está orientada mayoritariamente a mayoristas y grandes superficies, con un escaso o nulo vínculo con el consumidor. Para lograr una oferta constante requieren simplificar el número de productos comercializados, agrupar áreas de producción y es habitual ejercer prácticas de intermediación para cumplir las cuotas de productos comprometidos. Estos elementos les permiten tener algunos márgenes de negociación a la hora de establecer precios de venta y garantizar la salida de sus productos. No obstante, la relación con los canales convencionales de comercialización constituye una restricción a la autonomía de los productores frente al tipo de productos, valor que le otorga y representa adaptarse a las condiciones de calidad y pagos que imponen las cadenas comerciales. Ante estos retos, las organizaciones han iniciado proceso de transición a la producción sostenible que pueda revertir los impactos ambientales y fitosanitarios que los modelos de producción convencional generan e impulsan la diversificación de productos que les permita ampliar el rango de potenciales clientes.

Por último, las nuevas oportunidades para la producción hortícola de escala campesina están en línea con consolidar la transición de los sistemas productivos hacia modelos agroecológicos que reduzcan las externalidades, diversificando los sistemas productivos mediante el rescate de especies locales, manteniendo la calidad nutricional de éstos y su inocuidad para el consumo. Adicionalmente, deben establecer fuertes relaciones con consumidores que los involucren en la generación de productos diferenciados y con arraigo local, que permitan establecer y consolidar relaciones de confianza y reciprocidad frente al proceso

productivo (Felipe Giraldo & Michael Rosset, 2016). Este vínculo es clave en dos vías, la primera es que la relación productor–consumidor genera un apoyo constante en el tiempo lo que permite que los productores puedan seguir abasteciendo una demanda constante; y, por otra, genera flujos de información en los dos sentidos, orientada a compartir conocimientos y saberes con relación al tipo, uso, beneficios y consumo de los productos que se intercambian. El gran desafío está orientado a generar incrementos en la escala y volumen de los productos lo que está supeditado a los esfuerzos que las entidades del sector desarrollen para garantizar el acceso a nuevos consumidores y un apoyo más decidido desde las políticas públicas para fomentar a este segmento de la producción (Darolt et al., 2016; Jansen, 2014).

CUADRO 3. Matriz de categorización de las organizaciones de la ACFC en Nariño

	Escenario crítico	Zona de confort	Producción de escala	Nuevas oportunidades
Esquemas de comercialización	Venta mayorista/intermediario diario	Venta intermediario/consumidor	Venta mayorista/intermediario diario	Venta consumidor/redes alternativas
Nivel de relacionamiento que establecen con los consumidores	Débil o nula	Parcial	Débil o nula	Fuerte
Volumen de la producción	bajo	bajo o medio	alto	medio o alto
Diversidad de los alimentos producidos y comercializados	Escasa diversidad	Sistemas diversificados	Escasa diversidad	Sistemas altamente diversificados
Nivel de desarrollo en los procesos de transición agroecológica	Sin iniciar o debil proceso de transición	En procesos de transición o modelos sostenibles establecidos	Proceso de transición iniciado	Modelos sostenibles establecidos o transición agroecológica efectiva
Organizaciones	Potreriillo	FMC, Frescuy y AUP	Corazón de María, Cohorfrunar y Cophsur	La Tulpa - ANUC

Fuente: Elaboración propia.

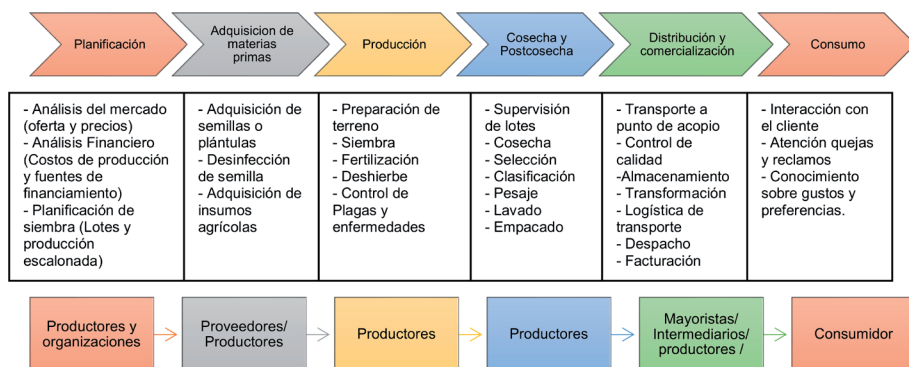
4. Análisis de la cadena de valor de la horticultura campesina

Ahora bien, con relación a la cadena de valor, el diagrama de flujo horizontal anterior muestra las etapas del proceso que en forma general siguen la mayoría de las organizaciones de la ACFC de Nariño. En la etapa inicial, se resalta un eslabón poco común, pero con especial importancia, corresponde a la etapa de "planificación". La producción diversificada, escalonada, la presencia de productos de ciclo corto, así como la práctica de rotación de cultivos hace que la selección de productos y la planificación de siembras sea una actividad continua, consensuada y de vital importancia para el sostenimiento de sus actividades productivas.

En el siguiente eslabón, relacionado con la adquisición de materias primas, se identificó que las plántulas y/o semillas, pueden ser obtenidas a través de la compra, el intercambio o la custodia de semilla propia, y a la vez éstas pueden tener una procedencia certificada o no. Por su parte, la adquisición de productos o insumos agropecuarios en la mayoría de las ocasiones se realiza en forma independiente, es decir, la organización generalmente no interviene en la compra colectiva de insumos.

La etapa de producción es donde los productores tienen su mayor experiencia y campo de acción, en esta se evidencia la participación de la familia, y en ocasiones la contratación de mano de obra local, sin embargo, existe preocupación por la baja participación de los jóvenes y con ello la escasez de mano de obra y el encarecimiento de esta. En esta etapa, se hacen evidentes las diferencias en las prácticas y los tipos de producción, algunas con un enfoque convencional (uso intensivo de agroquímicos), otras con enfoque agroecológico, y otras en proceso de transición hacia la producción agroecológica, algunas motivaciones para esta transición responden a una producción y alimentación más responsable y sana, al sostenido encarecimiento y/o escasez de insumos agropecuarios, al cuidado y uso racional de los recursos naturales así como su conservación, a la diversificación de ingresos y resiliencia frente a la crisis, entre otros.

FIGURA 1. Esquema general de cadena de valor de las organizaciones de la ACFC en Nariño



Fuente: Elaboración propia.

Continuando con la cosecha y postcosecha, es una actividad en la que cada organización ha venido tomando mayor experiencia, a partir de los diferentes acuerdos comerciales, rechazos de productos e interacción con los consumidores. Todo esto ha permitido formar destrezas para la selección y clasificación de productos. Sin embargo, aún es necesario mejorar y fortalecer los procesos de postcosecha.

En relación con la distribución y comercialización, se requiere mejorar aspectos de infraestructura para el acopio y almacenamiento de productos. En este eslabón, se presentan las mayores diferencias, principalmente, porque la logística de cada organización depende de: mercados de destino, acuerdos comerciales, requerimientos de calidad por producto, distancias de recorrido, clientes, presencia de intermediarios, entre otros. Algunas organizaciones han iniciado procesos de generación de valor a partir de procesos agroindustriales, pero aún son procesos en etapa de desarrollo y consolidación, por lo que se requiere fortalecer estas áreas.

Finalmente, en la etapa de consumo también se presentan diferencias, dado que algunas organizaciones venden directamente a los consumidores finales, y otras realizan sus ventas a intermediarios, almacenes o distribuidores. Esto impide una relación directa con el consumidor final, para conocer sus expectativas y opiniones sobre el producto, no obstante, responden a las exigencias de calidad, presentación, color, tamaño, etc. exigidas por los distribuidores mayoristas e intermediarios.

A continuación, se presenta un resumen de los puntos críticos identificados en cada etapa de la cadena de valor.

CUADRO 4. Identificación de puntos críticos en la cadena de valor de las organizaciones de la ACFC en Nariño

Etapas de la cadena de valor	Puntos críticos
Planificación	<p>Volatilidad en el comportamiento de los precios del mercado.</p> <p>Toma de decisiones con base en información de corte transversal y no longitudinal.</p>
Adquisición de Materias Primas	<p>Adquisición de insumos agropecuarios de manera independiente por productor.</p> <p>Elevados costes y/o escasez de los insumos agropecuarios.</p>
Producción	<p>Disminución en la participación de los jóvenes en las actividades del sector agropecuario.</p> <p>Bajas capacidades para iniciar procesos de transición hacia la producción agroecológica.</p> <p>Bajas capacidades para la identificación, control y manejo de plagas y enfermedades.</p> <p>Cambio climático.</p>
Cosecha y postcosecha	<p>Afectación de productos por factores climáticos al momento de la cosecha.</p> <p>Daños o deterioro de productos en proceso de postcosecha.</p>
Distribución y comercialización	<p>Falta de infraestructura para acopio y almacenamiento</p> <p>Dificultades en la logística de transporte (conservación de productos, costes logísticos, distancias, eventos imprevistos).</p> <p>Limitadas opciones de venta.</p> <p>Dependencia a intermediarios.</p> <p>Baja generación de valor agregado.</p>
Consumo	<p>Baja interacción con el cliente.</p> <p>Bajo conocimiento sobre gustos y preferencias sobre las nuevas tendencias de consumo.</p>

Fuente: Elaboración propia.

En cada una de las etapas de la cadena intervienen un grupo de actores de distinta tipología, cada uno de ellos con un rol y función específica. La interrelación que cada organización tenga con los diferentes actores promueve el intercambio de conocimiento, genera capacidades y habilidades para el emprendimiento, facilita el desarrollo de productos y servicios a través de la innovación, permite acercarse a la sociedad, a la cultura y dimensión democrática, así como también puede ayudar a contribuir en el desarrollo sostenible.

La interacción existente entre los diversos actores permite conocer y dar respuesta a las problemáticas comunes de la cadena, autores como Carayannis et al., (2012) proponen la clasificación de actores en cinco grupos, subsistemas o hélices: I. Sistema Educativo; II. Sistema Económico; III. Entorno Natural; IV. El Público basado en los medios de comunicación y en la cultura y/o sociedad civil y V. El sistema político. La principal limitación para mejorar los puntos críticos de la cadena de valor es la falta de organización y la baja articulación de los agentes que intervienen en el proceso, una de las principales apuestas es trabajar bajo una visión integral y multidisciplinar, generando confianza entre los actores, mediante el trabajo colectivo y la unidad para reforzar su posición en la cadena y en el sistema de comercio.

FIGURA 2. Modelo de la quintuple Hélice



Fuente: Elaboración propia con base en Carayannis et. Al., (2012).

En los acercamientos realizados con las organizaciones se identificaron cerca de 44 actores que interactúan en la cadena, casi la mitad de ellos pertenecen al sector empresarial, principalmente representados por proveedores, actores comerciales, y en menor medida por entidades financieras, empresa privada, medios de comunicación, entre otros.

El siguiente grupo de mayor referenciación, es la sociedad civil. En esta se destacan actores claves de cada territorio, en donde se valoran y reconocen los saberes locales y tradicionales con relación a la producción agropecuaria. Sin embargo, no se refleja la interacción con organizaciones sociales o movimientos cívicos y democráticos. Le sigue la Universidad, que bien puede incluir otros actores relacionados con la generación e intercambio del conocimiento, aquí se espera, que la producción del conocimiento atienda realmente las necesidades y demandas que requiere la cadena, y que adicionalmente el proceso de apropiación y adopción sea eficiente y veraz.

En cuanto al gobierno y municipalidad, se ubica en el cuarto lugar, indica que las organizaciones reconocen su presencia e interacción con la cadena, especialmente por parte de las secretarías de agricultura municipales, sin embargo, se espera mayores acciones en materia de política, asistencia y gestión. Por último, el medio ambiente, solo se vio representado por un solo actor, el cual no tiene una participación constante en la cadena, situación que revela un nuevo punto de mejora y de especial atención dado el carácter sostenible y sustentable que deben tener estos sistemas de producción, especialmente bajo el escenario ambiental y climático en el que vivimos actualmente.

5. Conclusiones

La zona centro del departamento de Nariño, en particular las áreas en las que se asientan las organizaciones de productores de hortalizas abordadas en este estudio comparten retos comunes como lo es mantenerse viables en el tiempo como abastecedoras en productos y alimentos en un contexto adverso determinado por cambios sociales, afectaciones ambientales, dificultades para trasladar sus productos y emergencias fitosanitarias que les hacen cada vez más vulnerables. Por tal motivo, es fundamental este tipo de ejercicios que les permita identificar puntos críticos de sus procesos productivos y de comercialización en aras a desarrollar acciones para mitigar los riesgos.

Se requiere que las organizaciones de productores avancen y desarrollen acciones orientadas a diversificar sus productos con enfoque local que les permita acceder a nuevos mercados y fortalecer relaciones con los consumidores en el marco del desarrollo de la agricultura sostenible. La comercialización, y en particular, los vínculos que se establecen con intermediarios, grandes superficies y consumidores finales es clave para cada organización por cuanto esto determina la formación del precio, volúmenes y frecuencia de compra de sus productos. Constituir redes de apoyo y lazos de solidaridad entre productores–consumidores para hacer frente a eventos climáticos o afectaciones sociales, son esenciales para las organizaciones de cara al desarrollo de mercados de proximidad.

Por último, y como resultado de la investigación se establece la necesidad de fortalecer la gestión de un sistema agroalimentario territorial que permita al segmento de los productores hortícolas locales coordinar acciones orientadas a fomentar procesos de transición agroecológica que disminuyan los impactos ambientales, establezcan relaciones de comercialización reduciendo el grado de intermediación y generando mejores acuerdos de venta, pudiéndose constituir en una plataforma que influya en el diseño y orientación de la política pública sectorial en la región.

6. Referencias

ALTIERI, M. (2010), "Agroecología, agricultura camponesa e soberanía alimentar", *Revista Nera*, 16, 22–32.

ALTIERI, M. A., y TOLEDO, V. M. (2011), "The agroecological revolution in Latin America: rescuing nature, ensuring food sovereignty and empowering peasants", *The Journal of Peasant Studies*, 38(3), 587–612. <https://doi.org/10.1080/03066150.2011.582947>

MINAGRICULTURA (2020), *Cadena de las Hortalizas*. <https://sioc.minagricultura.gov.co/Hortalizas/Documentos/2020-03-30%20Cifras%20sectoriales.pdf>

CAMARGO, R. A. L. DE, y OLIVEIRA, J. T. A. DE (2012), "Agricultura familiar, multifuncionalidade da agricultura e ruralidade: interfaces de uma realidade complexa", *Ciência Rural* 42(9), 1707–1714. <https://doi.org/10.1590/S0103-84782012005000068>

FELIPE GIRALDO, O., y MICHAEL ROSSET, P. (2016), *La agroecología en una encrucijada: entre la institucionalidad y los movimientos sociales* (Issue 1). <https://www.researchgate.net/publication/308313540>

FORERO, J. E. *al.* (2003), "Economía campesina y sistema agroalimentario en Colombia: aportes para la discusión sobre seguridad alimentaria", *Economía campesina y sistema alimentario en Colombia: aportes para la discusión sobre seguridad alimentaria*, 44.

GONZÁLEZ-ALEJO, A. L., AJURIA, B., MANZANO-FISCHER, P., FLORES, J. S., & MONACHON, D. S. (2020), "Alternative food networks and the reconfiguration of food environments in the time of COVID-19 in Mexico", *Finisterra* 55(115), 197–203. <https://doi.org/10.18055/Finis20280>

GONZÁLEZ-ROMERO, G., & CÁNOVAS-GARCÍA, F. (2021), "Territory and alternative food networks: experiences in the city of Seville", *Documents d'Analisi Geografica* 67(3), 389–415. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.660>

JANSEN, K. (2014), "The debate on food sovereignty theory: agrarian capitalism, dispossession and agroecology", *The Journal of Peasant Studies* 42(1), 213–232. <https://doi.org/10.1080/03066150.2014.945166>

JARA, C. E., RODRÍGUEZ, R. S., y RINCÓN, L. F. (2014), "La agricultura familiar en el desarrollo rural: continuidades y rupturas del paradigma neoliberal en Argentina y Colombia", *Revista NERA* 17(24), 86–106.

PLOEG, J. D. VAN DER (2013), "Peasants and the Art of Farming", *Peasants and the Art of Farming*. Practical Action Publishing. <https://doi.org/10.3362/9781780448763>

RINCÓN, L. F. (2018), "Consideraciones Teóricas de la Cuestión Agraria y Campesina y la Explotación del Trabajo Campesino por el Capital", *Luna Azul* 46, 387–408. <https://doi.org/10.17151/luaz.2018.46.20>

DAROLT, M. R., LAMINE, C., BRANDENBURG, A., FAGGION ALENCAR, M. DE C., y SANTIAGO ABREU, L. (2016), *Redes alimentares alternativas e novas relações produção-consumo na França e no Brasil*. <https://www.scielo.br/j/asoc/a/KgSQNgpc5gF5Tx65N9H7DGd/?format=pdf&lang=pt>

RODRÍGUEZ SÁENZ, D. (2016), *Esquemas de comercialización que facilitan la vinculación de productores agrícolas con los mercados*. <https://www.researchgate.net/publication/312607009>

ROSSET, P., & ALTIERI, M. (2017), *Agroecology*. Practical Action Publishing, Fernwood Publishing. <https://doi.org/10.3362/9781780449944>

RUBIO, B. (2014), *El dominio del hambre. Crisis de hegemonía y alimentos* (Juan Pablos, Ed.; Primera). Universidad Autónoma Chapingo.

SACCO DOS ANJOS, F., y VELLEDA CALDAS, S. (2019). *Redes agroalimentarias alternativas: el caso Campagna Amica*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032019000100063

7. Agradecimientos

Esta publicación se desarrolló en el marco del proyecto “Fortalecimiento de capacidades para la innovación en la agricultura campesina, familiar y comunitaria tendiente a mejorar los medios de vida de la población vulnerable frente a los impactos del COVID-19, en la subregión centro del departamento de Nariño” financiado por el Sistema General de Regalías y fue posible gracias al apoyo de la Corporación Colombiana de Investigación Agropecuaria – Agrosavia.

ESTUDIOS

¿Es económicamente viable la agricultura orgánica y agroecológica? Un estudio de caso en Paraguay

Lorenzo Estepa Mohedano¹, Luis Amador Hidalgo², Olexandr Nekhay³

Resumen: El desarrollo reciente de la agricultura en Paraguay ha estado centrado en la agricultura industrial de gran escala, centrada en la producción de soja para el mercado internacional, en detrimento de los productores de pequeña escala y de la producción de alimentos para la población nacional. Esto también ha tenido efectos sobre el hambre y la pobreza, la despoblación y la disminución de la producción de alimentos. La dependencia exterior para cubrir la demanda de alimentos de primera necesidad que antes eran proporcionados por la agricultura familiar campesina aumenta cada año.

Existen una creencia generalizada sobre la limitada rentabilidad económica de la agricultura agroecológica, en comparación con la convencional. Sin embargo, son necesarios estudios adicionales con rigor metodológico, que permitan aclarar convenientemente esta cuestión. Este estudio, basado en información de 80 explotaciones de cinco cultivos en Paraguay, pretende cubrir esa laguna. Los resultados obtenidos desafían la creencia mencionada, lo que permitiría replantear las políticas públicas en relación con este modelo de agricultura.

Palabras clave: *rentabilidad agrícola; agricultura orgánica; agricultura agroecológica; agricultura familiar.*

¹ Instituto de Desarrollo, Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0002-2883-4280>, lestepa@uloyola.es.

² Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0002-2421-6557>, lamador@uloyola.es.

³ IFAPA, <https://orcid.org/0000-0002-1887-2056>, olexandrm.nekhay@juntadeandalucia.es.

Fecha de recepción: 23 de noviembre de 2023.

Fecha de admisión: 25 de abril de 2024.

Is organic and agroecological agriculture economically viable? A case study in Paraguay

Abstract: Recent agricultural development in Paraguay has been centred on large-scale industrial agriculture, focused on soya production for the international market, to the detriment of small-scale producers and food production for the national population. This has also had effects on hunger and poverty, depopulation and declining food production. The dependence on the outside world to meet the demand for staple foods previously provided by peasant family farming is increasing every year.

There is a widespread belief about the limited economic profitability of agroecological farming compared to conventional farming. However, further studies with methodological rigour are needed to shed light on this issue. This study, based on information from 80 farms of five crops in Paraguay, aims to fill this gap. The results obtained challenge the aforementioned belief, which would make it possible to rethink public policies in relation to this model of agriculture.

Keywords: *agricultural profitability; organic agriculture; agro-ecological agriculture; family farming.*

L'agriculture biologique et agroécologique est-elle économiquement viable? Une étude de cas au Paraguay

Résumé : Le développement agricole récent du Paraguay a été centré sur l'agriculture industrielle à grande échelle, axée sur la production de soja pour le marché international, au détriment des petits producteurs et de la production alimentaire pour la population nationale. Cette situation a également eu des répercussions sur la faim et la pauvreté, le dépeuplement et la baisse de la production alimentaire. La dépendance à l'égard du monde extérieur pour répondre à la demande d'aliments de base auparavant fournis par l'agriculture familiale paysanne s'accroît d'année en année.

Une croyance largement répandue veut que la rentabilité économique de l'agriculture agroécologique soit limitée par rapport à celle de l'agriculture conventionnelle. Cependant, d'autres études méthodologiquement rigoureuses sont nécessaires pour faire la lumière sur cette question. Cette étude, basée sur des informations provenant de 80 exploitations de cinq cultures au Paraguay, vise à combler cette lacune. Les résultats obtenus remettent en cause cette croyance, ce qui permettrait de repenser les politiques publiques par rapport à ce modèle d'agriculture.

Mots clés : *rentabilité agricole; agriculture biologique; agriculture agro-écologique; agriculture familiale.*

I. Introducción

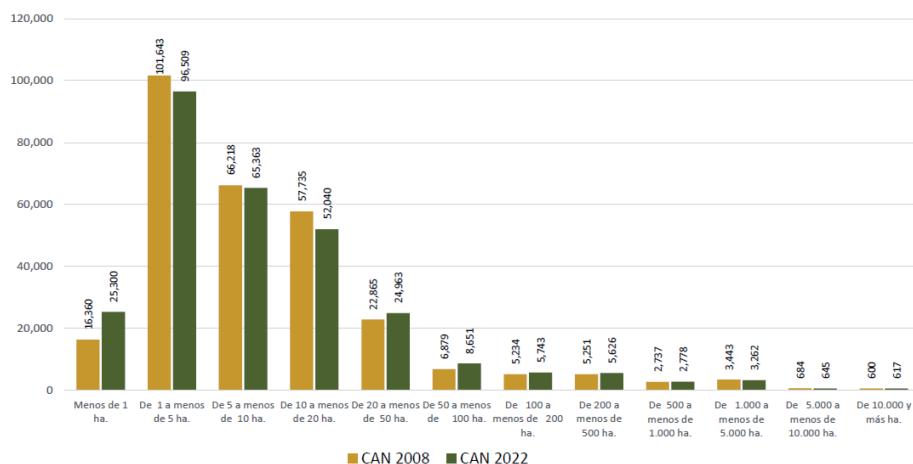
La economía paraguaya ha dependido históricamente del sector agropecuario (aportando en torno al 30% del PIB, representando alrededor del 40% de las exportaciones y ocupando al 19% de las personas económicamente activas en el país), concentrándose el grueso de la producción agrícola sobre tres cultivos (en rotación), soja, maíz y trigo, que ocupan explotaciones grandes y medianas dentro de lo que se considera como una actividad productiva empresarial. En esta misma línea, hay que destacar también la producción de arroz en regadío. Por último, destinándole una menor superficie (el 6% del total de las tierras), aunque con gran importancia desde el punto de vista socioeconómico para la agricultura familiar, están los cultivos de habilla, de maíz blanco, de porotos y de mandioca, para el autoconsumo; y de algodón, de *stevia*, de hortalizas, de sésamo, de caña de azúcar, de piña, de soja, de banana y de mandioca industrial, como producciones de renta (industria y exportación). Ananá y la banana son los principales cultivos permanentes.

A lo largo de las últimas décadas el avance del modelo de la agricultura tecnificada en Paraguay ha impulsado el desarrollo de las relaciones de producción capitalistas en el sector agrícola. Este modelo tiene como características el aprovechamiento de las economías de escala; el control de la producción por parte de un pequeño grupo de empresas, habitualmente extranjeras; la estandarización de la producción; y la incorporación continua de tecnologías intensivas en el uso de insumos (maquinaria, semillas, uso intensivo de productos químicos, etc.). En las primeras décadas del siglo XX se consolidó un esquema caracterizado por la dualidad⁴ entre los sistemas de producción, fundados en el modelo agroexportador y en el de la agricultura familiar⁵, con la exportación de la riqueza y de los excedentes, la nula redistribución de la renta, el uso desigual del suelo, en beneficio de un reducido sector de la población, dando lugar todo ello a la expansión de la brecha entre ricos y pobres, entre el campo y la ciudad.

⁴ Por un lado, la agricultura familiar minifundista (representa cerca del 84% del número de fincas) que, mayormente, aunque no en exclusiva, se dedica a la producción alimenticia en base al trabajo familiar y, por otro, la agroindustria (aproximadamente el 16% de las explotaciones agropecuarias del país), que se dedica a la producción de rubros para la exportación, contratando mano de obra asalariada y haciendo uso intensivo del capital financiero.

⁵ La agricultura familiar, denominada también campesina, posee una importante representatividad numérica (250.000 fincas menores de 50 hectáreas y, en zonas rurales, el 47% de las personas se dedican a la agricultura familiar) y productiva en el país.

FIGURA I. Variación de cantidad de fincas, según tamaño: censos 2022 vs. 2008



Fuente: Censo Agropecuario Nacional (2022).

En los últimos años, la agricultura paraguaya ha experimentado cambios importantes: la introducción de nuevos cultivos⁶, de nuevas tecnologías y prácticas de manejo, la incorporación de tecnología de precisión o la extensión de la frontera agrícola mecanizada. Estos cambios han determinado que el sector agrícola sea uno de los pilares en los que se ha apoyado el crecimiento de la economía paraguaya. Sin embargo, la agricultura familiar no ha mostrado la misma dinámica y se mantiene en una crisis sostenida. A pesar de algunas iniciativas públicas, promovidas por las instituciones del Estado en diversos periodos 2004–2017⁷ y 2014–2021, muestra una continua regresión.

Y es que muchas de las políticas públicas en Paraguay han priorizado las fincas de medio y gran tamaño, en gran medida destinadas a la producción de materias

⁶ En los últimos años ha crecido considerablemente la producción de nuevos tipos de cultivos, respondiendo a una demanda creciente en los países desarrollados. Paraguay se ha convertido así en el primer productor y exportador mundial de chía, y está aumentando también la producción de estevia, sésamo, quinoa y otros.

⁷ Para más detalles, véase: https://coprofam.org/wp-content/uploads/2019/06/PPAFCI-PARAGUAY_web.pdf.

primas para el mercado internacional, en detrimento de los productores de pequeña escala y de la producción de alimentos para la población nacional. Esto también ha tenido efectos sobre el hambre y la pobreza, incluso extrema, en el país (Cardozo y Rojas, 2018), además de provocar una progresiva disminución de la población rural (en comparación con el crecimiento de la población urbana) y, con ello, una pérdida de territorio campesino e indígena y de producción de alimentos. Solo en el caso de la mandioca y la banana puede considerarse al país como autónomo. Cada año Paraguay depende más de las importaciones para cubrir la demanda de alimentos de primera necesidad, que anteriormente eran proporcionados por la agricultura familiar campesina.

Como ya se ha indicado, en el contexto nacional, la agricultura familiar tiene una gran relevancia desde el punto de vista social, pues se trata de una actividad a la que se dedica un porcentaje alto de la población rural, lo que la convierte en clave para combatir el hambre y la pobreza en estas zonas (Salcedo y Guzmán, 2014; Riquelme, 2016; Cabello et al, 2019), si bien los recursos de los que disponen las familias campesinas no alcanzan para generar condiciones de desarrollo productivo sostenibles. Además, en los últimos años, la superficie destinada al desarrollo de la agricultura familiar se está viendo reducida en favor de la agricultura empresarial, con los consiguientes problemas sociales y medioambientales que ello acarrea (IICA, 2007; Gattini, 2011; Riquelme, 2016). Por ejemplo, el aumento de la superficie dedicada a la soja se ha logrado a expensas de áreas forestales y de pasturas. Igualmente, se ha expandido sobre tierras, tradicionalmente dedicada a la agricultura familiar, que son cedidas en arrendamiento o vendidas por los campesinos.

Las prácticas, vinculadas al modelo agronómico convencional, han dañado y degradado gravemente los suelos (salinización, desertificación), los ecosistemas del país (pérdida de biodiversidad, deforestación) y potenciado la vulnerabilidad ante el cambio climático debido a la expansión de la frontera agrícola y al empleo intensivo e irracional de fitosanitarios (herbicidas, fungicidas, insecticidas) y las semillas transgénicas, además de provocar la expulsión de las comunidades indígenas y campesinas de sus territorios ancestrales. En el caso concreto de los fitosanitarios, su empleo no se limita a la agricultura mecanizada y/o a gran escala, sino que también los utilizan para la producción los pequeños agricultores y las comunidades indígenas. Las capacidades de control y monitoreo del Servicio Nacional de Calidad y Sanidad Vegetal y de Semillas – SENAVE se enfocan en los procesos de importación/exportación y registro de productos químicos, el control fitosanitario de productos vegetales importados, o su importación ilegal, y el cumplimiento de la legislación para la aplicación de productos en fincas medianas y grandes.

La creciente percepción acerca de la inviabilidad del agronegocio ha generado la búsqueda y el desarrollo de otros tipos de agricultura, calificadas como alternativas, que cumplan con la condición de ser sostenibles, conectando el medio ambiente y el territorio con la población y la producción. Surge así la agroecología, la cual, desde su enfoque multidimensional, se posiciona como una herramienta con un gran potencial para la agricultura familiar de cara a lograr la soberanía alimentaria (Sevilla y Soler, 2010; Altieri y Nicholls, 2012) y, dado el carácter intensivo de la producción, facilita la participación de la agricultura familiar con su sistema casi artesanal, ocupando mucha mano de obra, en superficies relativamente pequeñas, con bajos insumos externos y poca mecanización. Y es que, en las explotaciones familiares, las opciones de crecimiento económico mediante la agricultura tradicional se han visto limitadas, por lo que se plantea también la necesidad de impulsar otros modelos sostenibles (la producción agroecológica y la orgánica⁸) y equitativos, para acompañar al desarrollo del país⁹, que contribuyan además a la conservación de los ecosistemas naturales, a la mitigación del cambio climático, a la protección de la salud humana, al mejoramiento de los ingresos de los productores y a la promoción de la oferta de productos y el consumo de alimentos orgánicos en el mercado nacional e internacional.

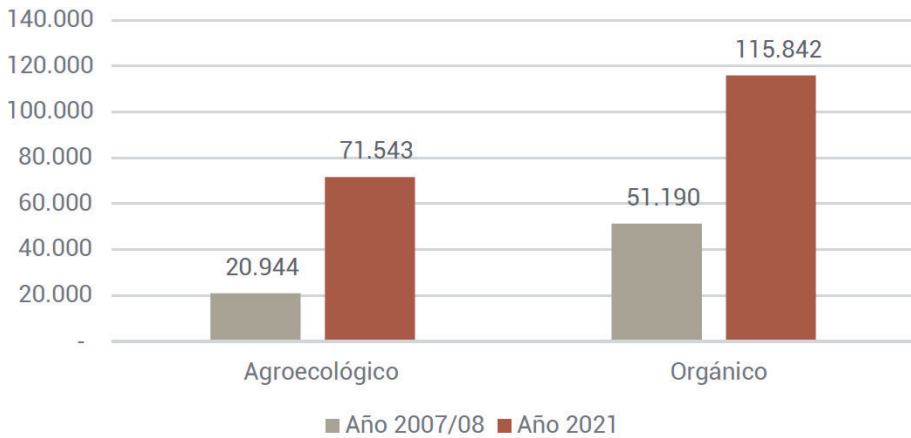
El inicio y el sostenimiento de estos sistemas de producción sostenibles recibió un impulso de las organizaciones civiles y ONGs, en comparación con otras instancias del sector, tales como administraciones públicas, las instituciones académicas o la iniciativa privada.

La agricultura orgánica representa aproximadamente el 0,3 % del área agrícola total paraguaya, siendo la proporción del área con producción orgánica muy inferior al promedio general para Latinoamérica y el Caribe, en donde el área de producción orgánica corresponde al 1,2 % del área total agrícola.

⁸ Producción Agroecológica: agricultura que considera la relación entre el medio ambiente y la comunidad, apostando por la agricultura íntegramente natural, sin químicos, y que no requiere de certificación para su comercialización. Producción Orgánica: aquella producción ecológica que se somete a proceso de certificación. La producción orgánica paraguaya se destina, en gran medida, a la exportación.

⁹ En el proceso de institucionalización de la producción agroecológica y orgánica en Paraguay conviene resaltar la Estrategia Nacional para el Fomento de la Producción Orgánica y Agroecológica (2008), la Ley 3481/08 "De Fomento y Control de la Producción Orgánica", el Plan Nacional Concertado de Fomento de la Producción Orgánica y Agroecológica (2012) o el más reciente Programa Nacional Orgánico (2022).

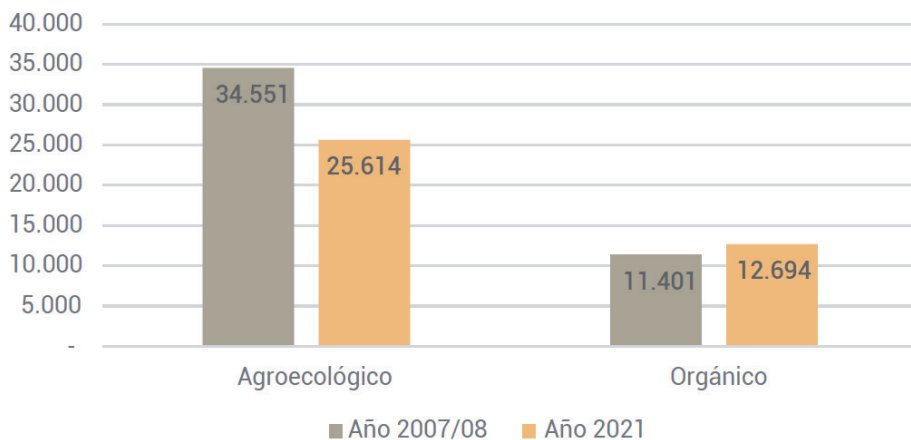
FIGURA 2. Evolución de Superficie (ha) bajo manejo Orgánico y Agroecológico



Fuente: Datos del registro de productores orgánicos y agroecológicos, 2021–2022 y González, H. et. al. 2008.

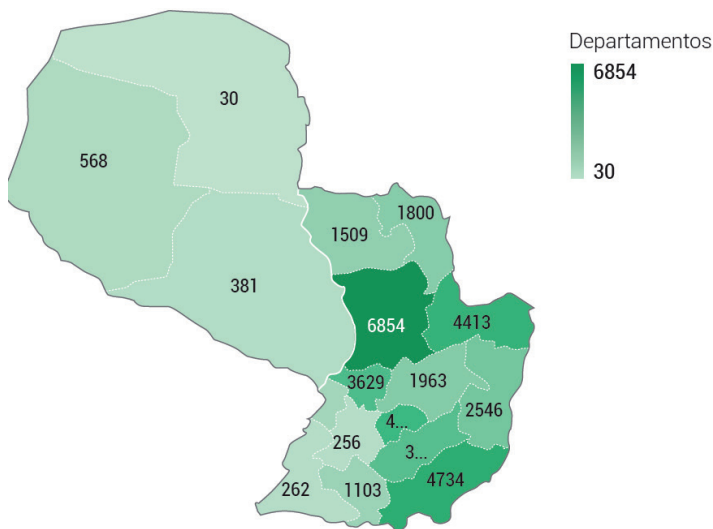
En Paraguay existen cultivos orgánicos que cuentan con certificación por terceras partes, principalmente en el rubro de caña de azúcar y en la producción de plantas medicinales y aromáticas (cedrón, menta, cedrón *capi'i*, entre otros), que no aplican ningún tipo de tratamiento con productos químicos. Sin embargo, dado que coexisten, en general, en las mismas zonas con las explotaciones empresariales medianas y grandes, la producción agroecológica se encuentra amenazada por la utilización de productos fitosanitarios, en fincas aledañas, dedicadas a la agricultura tradicional o mecanizada. Al no implementar buenas prácticas agrícolas se producen casos de contaminación por deriva, a través del aire, o por la contaminación de los cauces fluviales.

FIGURA 3. Evolución de la cantidad de productores por categoría



Fuente: Datos del registro de productores orgánicos y agroecológicos, 2021–2022 y GONZÁLEZ, H. et al. 2008.

FIGURA 4. Distribución de productores orgánicos y agroecológicos en el Paraguay (2021)



Fuente: Base de datos / registro de productores orgánicos y agroecológicos, 2021–2022.

En el ámbito de la agricultura familiar, la producción agroecológica y orgánica, además de ser un medio para acceder a mercados diferenciados, constituye una alternativa viable para la generación de ingresos, con un enfoque sostenible, desde aspectos culturales, ambientales, sociales y económicos (Ministerio de Agricultura y Ganadería, 2012).

Un segmento de la agricultura familiar, aunque no mayoritario, apuesta por una producción agroecológica que puede ser considerada como una etapa inicial de una potencial agricultura orgánica certificada, tanto por terceros como por los sistemas participativos de garantías (SPG), lo que puede conferir mayor confianza al consumidor tanto a nivel local como internacional. Además, la producción agrícola orgánica es una alternativa que presenta importantes nichos de mercado tanto interior como internacional.

No obstante, la difusión de la agricultura orgánica entre pequeños productores enfrenta numerosos obstáculos, como la percepción de que los rendimientos son más bajos y los costes más altos; la dificultad para acceder a los mercados, las dificultades para la certificación, etc. (Crucefix, 1998; IFAD, 2003; Veisi, Gholamii y Shiri, 2013; Fernández-Portillo et al, 2023). Por todo ello, la estimación de la rentabilidad económica de rubros potenciales, considerados en el Plan Nacional Concertado de Fomento de la Producción Orgánica y Agroecológica¹⁰, requiere ser estudiada en base a las evidencias obtenidas a partir de la experiencia de los actores implicados, permitiendo analizar la potencialidad económica de la agricultura agroecológica y orgánica en comparación con la agricultura convencional. En este sentido, existen algunos mitos y creencias sobre la limitada rentabilidad económica de la agricultura agroecológica, en comparación con el modelo convencional. Sin embargo, consideramos que son necesarios estudios adicionales¹¹, con rigor metodológico, que permitan aclarar convenientemente esta cuestión.

¹⁰ Con este Plan Nacional, implementado en 2012, se quería impulsar el desarrollo en forma competitiva del sector, focalizando sus acciones en las áreas de investigación, transferencia de tecnología, información, crédito, comercialización, fortalecimiento institucional y otros, a fin de dar mayor impulso y expansión a este modelo productivo para generar bienes económicos y principalmente como fomento para la salud humana y ambiental..

¹¹ Un ejemplo de este tipo de estudios lo constituye el realizado por el *Rodale Institute* (Kutztown en Pensilvania). Esta organización ha desarrollado un ensayo, a lo largo de 40 años, que revela que agricultura orgánica tiene iguales o mejores rendimientos que la convencional. Más detalles sobre este trabajo se pueden encontrar en: <https://rodaleinstitute.org/es/ciencia/ensayo-de-sistemas-agr%C3%ADcolas/>. Algunos datos comparados sobre la rentabilidad económica de la agricultura agroecológica, en comparación con el modelo convencional en Paraguay, se pueden encontrar en el registro de productores orgánicos y agroecológicos (2021).

El objetivo principal del presente trabajo es testar las diferencias de rentabilidad económica en determinados cultivos populares del país, en función de la modalidad de manejo del cultivo. Para ello se realizan análisis de la rentabilidad económica de distintos cultivos (caña de azúcar, chía, sésamo, cedrón y yerba mate) en su modalidad orgánica, agroecológica y convencional.

A continuación, se presentan los siguientes apartados del trabajo: metodología, presentación y análisis de los resultados para todos los cultivos considerados, conclusiones y bibliografía

2. Metodología

2.1. La recogida de los datos

Dado el objetivo del estudio se diseñó un cuestionario en el que se preguntaba sobre datos de la cuenta de pérdidas y ganancias de los agricultores en diferentes cultivos, con el objetivo de poder comparar las rentabilidades económicas de los principales cultivos orgánicos bajo diferentes manejos: convencional, agroecológico y orgánico.

CUADRO 1. Cantidad de respuestas por cultivo

Cultivo	Cantidad de respuestas
Caña de Azúcar	29
Yerba Mate	25
Sésamo	34
Chía	19
Cedrón Paraguay	27
Suma	134

Fuente: Elaboración propia.

Las encuestas se realizaron a informantes clave, en su mayoría productores, con profundo conocimiento sobre determinados cultivos. Algunos informantes han podido informar sobre datos de un cultivo bajo diferentes manejos agronómicos e

incluso sobre más de un cultivo. Así se ha encuestado a un total de 118 informantes clave que han respondido sobre 134 manejos diferentes de los cinco cultivos. En la tabla se puede apreciar.

2.2. Metodología aplicada para el procesamiento de los datos

El método de Montecarlo (Mooney, 1997) es un método estadístico que permite resolver problemas matemáticos complejos o/y con una alta incertidumbre, a través de la generación de variables aleatorias.

Este método permite repetir o duplicar las características y el comportamiento de un sistema real. Siendo así, se intenta imitar el comportamiento de variables reales con el fin de analizar o predecir cómo van a evolucionar.

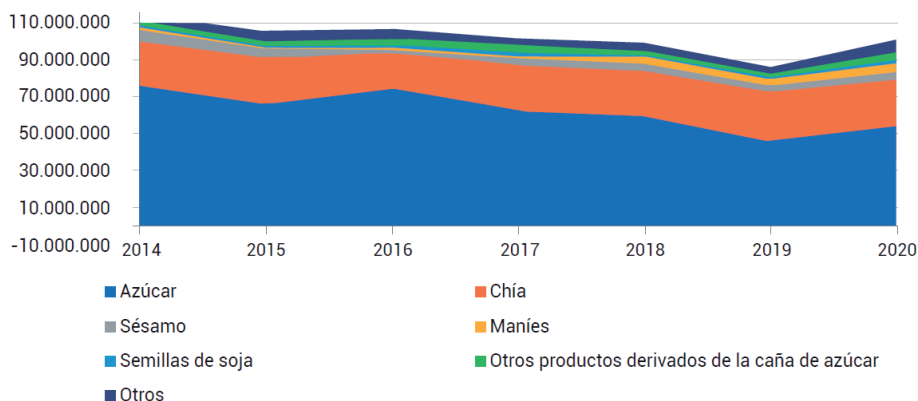
Para el procesamiento de datos, se ha utilizado el método Montecarlo (Mooney, 1997) para analizar la variación en costes y beneficios de algunas empresas agrícolas de Paraguay. Se calcularon los valores mínimo, máximo, media y la desviación estándar de los datos recogidos. También se ha realizado una comprobación de la normalidad de distribución de los datos reales recogidos.

Utilizando el paquete estadístico de libre acceso R, se han realizado 10.000 simulaciones utilizando la media, la desviación estándar y siguiendo el patrón de la distribución normal. Se calcula la media de estas 10.000 simulaciones realizadas y, este dato, se utiliza en el análisis de sensibilidad para el cálculo del beneficio.

3. Presentación y análisis de los resultados

A continuación, se presentan los datos y análisis de los cultivos estudiados: caña de azúcar, chía, sésamo, cedrón y yerba mate. Los tres primeros totalizan casi el 80,0 % de las exportaciones orgánicas paraguayas (las de azúcar representan más de 50%, las de chía más del 25% y, por último, las de sésamo alcanzan casi el 5%).

FIGURA 5. Exportaciones de productos orgánicos por rubro en Paraguay (dólares USA)



Fuente: Programa Nacional Orgánico, 2022.

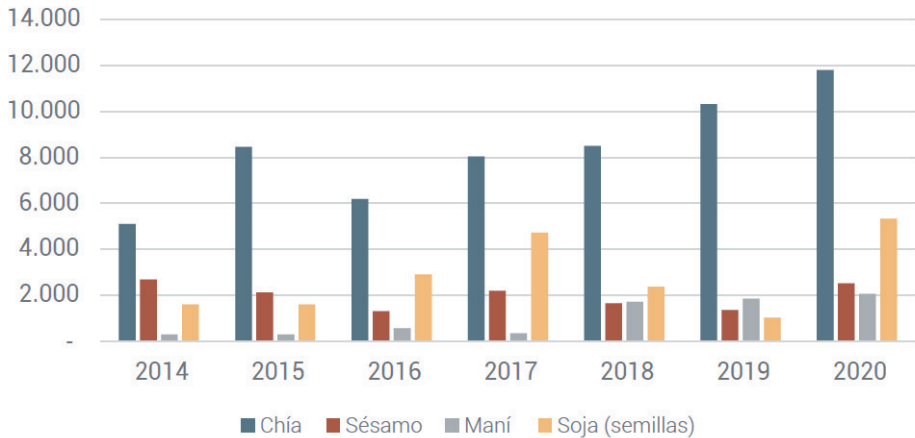
3.1. El rubro de la chía

La chía es un cultivo muy joven en Paraguay, dado que se tiene una práctica, relativamente corta (desde el año 2009), en el país. Los conocimientos sobre la chía no están muy consolidados y esto determina que existan diferencias en el modo de manejo, lo que se traduce en una cierta variabilidad en los rendimientos y en las estructuras de costes de las explotaciones, incluso bajo una misma modalidad de cultivo.

Se estima que en el país se sembraron, en 2022, cerca de 80.000 ha de este rubro, llegándose, en algunos años, a alcanzar casi las 100.000 ha. Por su parte, la chía de producción orgánica alcanzó las 12.973 ha y un volumen de Producción de 7.039,9 tn (zafra 2019–20).

Las estadísticas revelan que Paraguay está liderando las exportaciones de chía al mundo entero. Así en 2022 se vendieron al exterior casi 40.000 toneladas cuyo destino fueron 57 países.

FIGURA 6. Exportaciones Paraguayas de Granos Orgánicos (tn)



Fuente: Ministerio de Industria y Comercio. Ventanilla Única de Exportación, 2021.

TABLA I. Resultados para el rubro de la chía

Variables	Guaraníes según modalidad de manejo		
	Orgánico	Agroecológico	Convencional
Media del rendimiento medio (kg/ha)	700	558,33	586,43
Media del rendimiento mínimo (kg/ha)	566,67	446,67	312,86
Media del rendimiento máximo (kg/ha)	950	616,67	814,29
Media del precio máximo (Gs/Kg)	9.250	8.900	16.333,33
Media del precio medio (Gs/Kg)	7.750	5.500	8.656,86
Media del precio mínimo (Gs/Kg)	6.666,67	2.666,67	6.500
Media de los costes reales (Gs/Ha)	2.553.333,33	2.151.666,67	1.882.902,76
Media de los costes simulados mediante Montecarlo (Gs/Ha)	2.544.865,00	2.149.640,00	1.876.781,00
Ingreso calculado como rendimiento promedio por precio promedio (Gs)	5.454.167	3.091.666,67	5.131.085,71
Ingreso calculado como rendimiento máximo por precio mínimo (Gs)	6.366.666,67	1.700.000	5.166.667

Variables	Guaraníes según modalidad de manejo		
	Orgánico	Agroecológico	Convencional
Ingreso calculado como rendimiento mínimo por precio máximo (Gs)	5.266.666,67	4.002.000	5.131.667
Beneficio medio (diferencia entre el ingreso y el coste medios real) (Gs)	2.900.833	940.000	3.248.183
Beneficio medio (Gs) (cuando el rendimiento es máximo y el precio es mínimo) y media de coste Montecarlo	3.821.801,67	-449.640,00	3.289.885,67
Beneficio medio (Gs) (cuando el rendimiento es mínimo y el precio es máximo) media de coste Montecarlo	2.721.801,67	1.852.360,00	3.254.885,67

Fuente: Elaboración propia.

En un primer análisis de los datos (tabla 1) se observa que el rendimiento por hectárea de la Chía, bajo manejo orgánico, ofrece los mejores resultados en comparación con el resto de los dos manejos, en las tres categorías consideradas (medio, mínimo y máximo). Llama la atención la gran diferencia con el manejo agroecológico, incluso siendo manejos muy similares. Esto puede ser explicado por la todavía escasa experiencia, en el manejo de este cultivo, ya comentada.

Una vez analizados los precios, se ve que la chía bajo manejo convencional obtiene un plus de precio más alto, frente a los manejos orgánicos y agroecológico. Si se fija en los costes, los asociados a los manejos orgánicos y agroecológicos son sustancialmente más altos que los del manejo convencional. Quizá todo esto pudiera estar explicado, en parte, porque se trate de grandes productores, con un buen conocimiento de los canales de comercialización y con poder de negociación, lo que les permite lograr mejores precios de venta, y por otro lado, a las economías de escala que hacen posible la reducción de sus costes. Además, el manejo y la forma de cosecha es más eficiente en la modalidad convencional. En el caso del manejo orgánico, suele tratarse de pequeños productores que también cultivan otros cultivos convencionales.

Finalmente, si consideramos los datos de beneficio, comprobamos como la chía, bajo manejo orgánico, ofrece un beneficio medio más alto en uno de los valores obtenidos mediante la simulación Montecarlo (cuando el rendimiento es máximo y el precio es mínimo) y no se encuentra muy lejos de los mejores resultados que ofrece el manejo convencional.

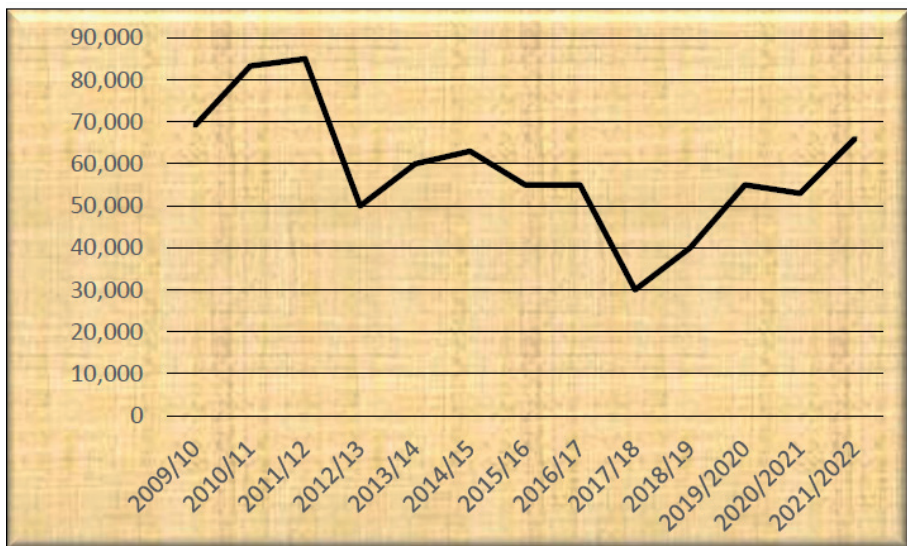
3.2. El rubro del sésamo

El sésamo es una oleaginosa que tiene aplicaciones gastronómicas y también usos industriales (el aceite es utilizado en ensaladas y otros alimentos, en productos farmacéuticos y para el cuidado de la piel).

Fue introducido al Paraguay a mediados del siglo XIX, aunque el cultivo comercial se inicia a finales de la década del 90, lo que lo convierte en un rubro relativamente nuevo en la economía del país, existiendo diferentes variedades cultivadas.

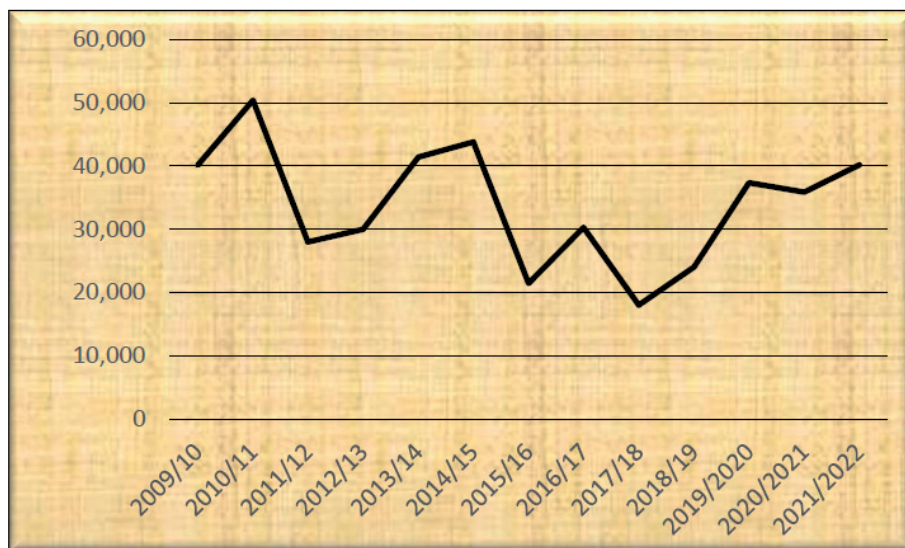
En el caso del sésamo, la mayor parte de la producción en el país corresponde a la modalidad convencional. Así, según datos del último Censo Agropecuario de Paraguay, se dedican 48.640 hectáreas al cultivo del sésamo en Paraguay (CAN, 2022). Por su parte, se estima en 8.000 las hectáreas dedicadas al sésamo orgánico en la zafra 2019/2020. Esta cifra aumentó entre el 2020 y el 2021, pero habría disminuido significativamente entre el 2021 y el 2022.

FIGURA 7. Evolución de la superficie de siembra (ha)



Fuente: Enciso y León (2022).

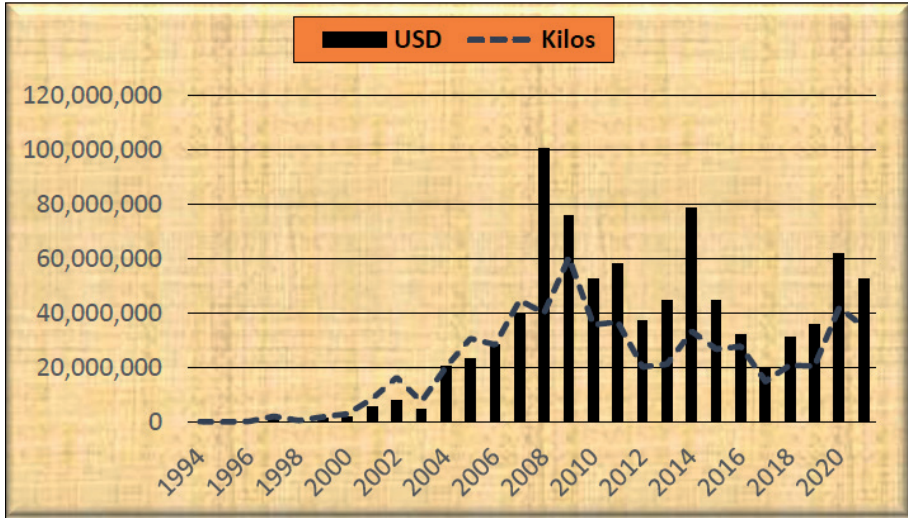
FIGURA 8. Evolución de la producción (tn)



Fuente: Enciso y León (2022).

En cuanto al destino de la producción, Japón es uno de los principales importadores del sésamo cultivado en Paraguay. La exportación total de semillas de sésamo (véase figura 5) alcanzó 20.441.000 kg, además de 18.000 kg de aceite de sésamo y de 20.000 kg de harina de sésamo. Los principales destinos de las exportaciones paraguayas de Semillas *sesamum* han sido: Japón (\$14,5M), México (\$9,27M), Alemania (\$4,2M), Países Bajos (\$3,53M) y Estados Unidos (\$3,17M) (OEC World, 2023).

FIGURA 9. Valor total exportado



Fuente: Enciso y León (2022).

TABLA 2. Resultados para el cultivo del sésamo

Variables	Guaraníes según modalidad de manejo		
	Orgánico	Agroecológico	Convencional
Media del rendimiento medio (kg/ha)	808,33	783,33	544,29
Media del rendimiento mínimo (kg/ha)	616,67	616,67	428,57
Media del rendimiento máximo (kg/ha)	1.016,67	941,67	798,57
Media del precio máximo (Gs/Kg)	8.833,33	7.687,5	8.028,57
Media del precio medio (Gs/Kg)	7.083,33	6.875	5.776,19
Media del precio mínimo (Gs/Kg)	5.916,67	5.562,5	5.009,52
Media de los costes reales (Gs/Ha)	3.066.667,00	2.520.000	2.911.333
Media de los costes simulados mediante Montecarlo (Gs/Ha)	3.044.927,3	2.512.027	2.904.485

Variables	Guaraníes según modalidad de manejo		
	Orgánico	Agroecológico	Convencional
Ingreso calculado como rendimiento promedio por precio promedio (Gs)	5.729.167	5.300.000	3.172.619
Ingreso calculado como rendimiento máximo por precio mínimo (Gs)	6.016.667	5.137.500	4.028.333,33
Ingreso calculado como rendimiento mínimo por precio máximo (Gs)	5.500.000	4.737.500	3.409.523,81
Beneficio medio (diferencia entre el ingreso y el coste medios real) (Gs)	2.662.500	2.820.000	261.286
Beneficio medio (Gs) (cuando el rendimiento es máximo y el precio es mínimo) y media de coste Montecarlo	2.967.393,67	5.887.973	1.123.848,33
Beneficio medio (Gs) (cuando el rendimiento es mínimo y el precio es máximo) media de coste Montecarlo	2.450.727,00	2.225.473	505.038,81

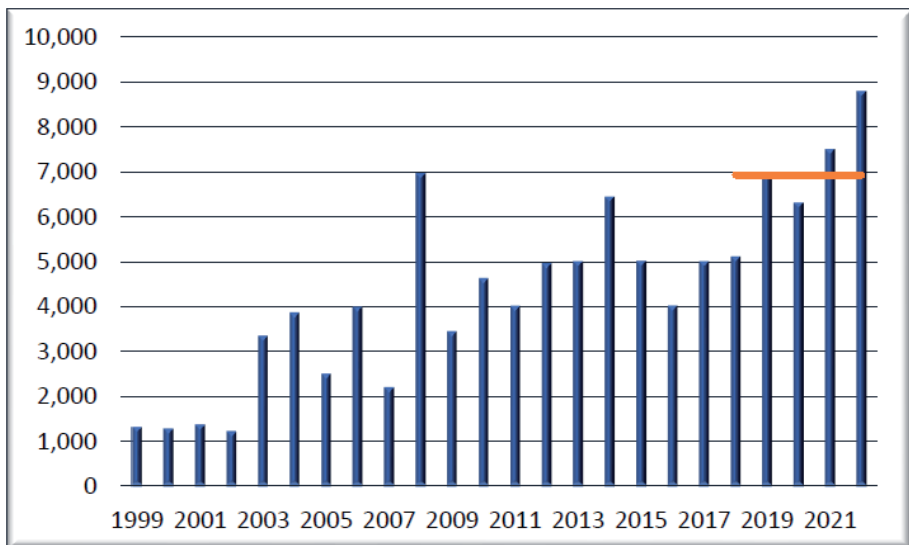
Fuente: Elaboración propia.

En lo que se refiere a los valores resultado del procesamiento de la información, como se puede observar en la tabla 2, el rubro del sésamo orgánico presenta un mayor rendimiento medio (en kg/ha) que las otras modalidades: orgánico (808 kg/ha) > agroecológico (783 kg/ha) > convencional (544 kg/ha). Este hecho puede deberse a diversas circunstancias: esta modalidad permite restaurar los suelos y, gracias a ello, conseguir una mayor fertilidad para los productores agroecológicos; los agricultores pueden disponer de asistencia técnica (que prestan algunas ONGs y la cooperación internacional¹²) y/o contar con experiencia en el manejo del sésamo agroecológico. Por su parte, en la modalidad convencional, en la cual se aplican prácticas tradicionales, pueden presentarse algunos problemas con la rotación de los cultivos que derivan en la aparición de hongos y de algunos problemas fitosanitarios.

¹² Con respecto al apoyo técnico que pueden recibir los agricultores, existe una fuerte presencia de ONGs y también de proyectos de la cooperación internacional (como PPI/FIDA-MAG – USAID/FECOPROD – Cadenas inclusivas, GIZ PROCADENAS). Las intervenciones de las ONGs se centran, por lo general, en la promoción y el desarrollo de la producción orgánica, mientras que el que presta la cooperación internacional, así como los proyectos canalizados bajo la modalidad de planes de negocios, impulsados por el Ministerio de Agricultura y Ganadería, tienen en cuenta factores como la viabilidad técnica y la económica, independientemente del sistema de producción.

Si se analizan los precios se observa que el sésamo, bajo manejo orgánico, es transaccionado a un precio más alto, frente a los manejos convencional y agroecológico. Hay consumidores en los mercados de destino que están dispuestos a pagar un precio más elevado para obtener, a cambio, un producto certificado y de garantía.

FIGURA 10. Precio promedio anual de sésamo (barras) y media 2018/2022 (línea naranja) (Gs/Kg)



Fuente: Enciso y León (2022).

En cuanto al dato relativo a los costes, los asociados a los manejos orgánico y convencional están bastante parejos (los de manejo orgánico superiores) y son más altos que los del agroecológico. Que los costes de producción del agroecológico sean más bajos puede justificarse por el hecho de que este manejo prescinde de la aplicación de productos químicos de tratamiento que los agricultores no tiene que adquirir.

Finalmente, si se analizan los datos de beneficios, vemos como el manejo orgánico ofrece beneficios claramente superiores, duplicando y, en algunas categorías, triplicando las cifras de los manejos convencional y agroecológico, algo que puede estar en consonancia con el mayor precio percibido en esta modalidad.

3.3. El cultivo del cedrón

Se trata de una planta cultivada en huertos, jardines y a gran escala; distribuida en todo el territorio paraguayo. La promoción del cultivo de cedrón Paraguay se inició en el año 1989 a través del Proyecto "Desarrollo Rural Regional San Pedro Norte", ejecutado por el MAG, con el asesoramiento de la Cooperación Técnica Alemana (*Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit* GTZ). La Cooperativa La Norteña Ycuamandyyu Ltda comenzó a vender hojas secas de cedrón Paraguay en los mercados de San Lorenzo y Asunción a partir de 1991, iniciando la producción de esencia de cedrón (aceite de verbena) el mismo año, exportando este producto en cantidades menores a Suiza para la utilización en la aromaterapia. Durante la misma época, la GTZ realizó contactos con la empresa *MartinBauer*, una de las mayores distribuidoras de hierbas aromáticas en Europa, iniciando la exportación de los primeros tres contenedores del producto seco y clasificado en 1993. Actualmente, el volumen de exportación es de 50 toneladas de cedrón Paraguay, con certificación orgánica, y 150 a 200 toneladas de cedrón producido convencionalmente.

Las plantas aromáticas y medicinales cultivadas, en particular el cedrón Paraguay, al igual que la producción de banano y de la caña de azúcar, representan tal vez algunas de las escasas experiencias de éxito en la agricultura paraguaya, específicamente, en el sector de la denominada agricultura familiar campesina, a pasar de que, por lo general, los jornales aportados por la familia no son totalmente remunerados.

Los consumidores finales del cedrón Paraguay se encuentran principalmente en España, Alemania y Francia y, en menor proporción, en Inglaterra, EE.UU., Uruguay, Argentina, Países Bajos, México e Italia. El consumo anual del cedrón Paraguay en el mundo es de alrededor de 600 toneladas, siendo los principales países productores Marruecos y Paraguay. De hecho, Paraguay produce actualmente un volumen que permite atender el 30% del consumo mundial. Por su aceptación limitada en solamente algunos países del mundo, no es un producto con gran potencial de expansión. Además, en años con muy buenos rendimientos se producen excedentes. Sin embargo, cada vez se plantea mayor exigencia en el proceso productivo, requiriendo registros de trazabilidad y certificación social y orgánica. Por su parte, la mayor parte del cedrón producido en Paraguay bajo modalidad orgánica tiene como destino Alemania. En los registros globales de exportación figura también España como un destino importante, sin embargo, no hay una especial demanda del cedrón orgánico.

TABLA 3. Resultados para el cultivo del cedrón

Variables	Guaraníes según modalidad de manejo		
	Orgánico	Agroecológico	Convencional
Media del rendimiento medio (kg/ha)	2.103,33	1.575	1.683,33
Media del rendimiento mínimo (kg/ha)	1.480	1.156,25	1.183,33
Media del rendimiento máximo (kg/ha)	2.760	2.043,75	2.033,33
Media del precio máximo (Gs/Kg)	9.433,33	8.500	8.500
Media del precio medio (Gs/Kg)	8.533,33	7.406,25	7.000
Media del precio mínimo (Gs/Kg)	7.820	6.562,5	5.833,33
Media de los costes reales (Gs/Ha)	7.635.477,78	5.734.303,57	7.388.277,78
Media de los costes simulados mediante Montecarlo (Gs/Ha)	7.635.453	5.731.391	7.375.941
Ingreso calculado como rendimiento promedio por precio promedio (Gs)	18.043.333	12.095.625	11.733.333
Ingreso calculado como rendimiento máximo por precio mínimo (Gs)	21.440.000	13.475.625	11.800.000
Ingreso calculado como rendimiento mínimo por precio máximo (Gs)	13.920.000	10.446.875	10.033.333
Beneficio medio (diferencia entre el ingreso y el coste medios real) (Gs)	10.407856	6.361.321	4.345.056
Beneficio medio (Gs) (cuando el rendimiento es máximo y el precio es mínimo) y media de coste Montecarlo	13.804.547	7.744.234	4.424.059
Beneficio medio (Gs) (cuando el rendimiento es mínimo y el precio es máximo) media de coste Montecarlo	6.284.547	4.715.484	2.657.392,33

Fuente: Elaboración propia.

En un primer análisis de los datos (tabla 3) se comprueba que el rendimiento (en kg/ha) del cedrón, bajo manejo orgánico, ofrece los mejores resultados en comparación con el resto de los manejos en las tres categorías consideradas

(medio, mínimo y máximo). Los rendimientos en modalidades de Agroecológico y Convencional ofrecen rendimientos parecidos.

Si se analizan los precios, el cedrón, bajo manejo orgánico, obtiene un plus de precio más alto, frente a los manejos convencional y agroecológico. En esta ocasión, también resulta válido el argumento de que existen potenciales consumidores en los mercados que están dispuestos a pagar más por obtener un producto certificado.

En el caso de los costes por hectárea, los asociados a los manejos orgánicos y convencional son muy similares (los de manejo orgánico ligeramente superiores) y sustancialmente más altos que los del manejo agroecológico¹³.

Finalmente, si se analizan los beneficios obtenidos por los agricultores, vemos como el manejo orgánico ofrece beneficios claramente superiores, valores que duplican o triplican el dato vinculado a los manejos convencional y agroecológico, algo que puede estar en consonancia con el mayor precio percibido en esta modalidad.

3.4. El cultivo de la caña de azúcar

No se disponen de datos exactos de la fecha de ingreso de la caña de azúcar al Paraguay, aunque en lo referente a la producción de azúcar los primeros ingenios se ubicaron en el actual departamento de Guairá a principios del siglo pasado. En definitiva, este cultivo ha sido explotado industrialmente desde hace más de 100 años en el país.

La caña de azúcar es un cultivo de renta importante de los trópicos y subtrópicos. Para el caso concreto de Paraguay, la importancia del cultivo de la caña de azúcar radica en que se constituye en uno de los cultivos de mayor importancia social y económica, debido al área de siembra y a la cantidad de mano de obra que ocupa. Se cultiva principalmente como materia prima para la producción de azúcar, forraje, aguardiente y alcohol para carburante, constituyéndose el etanol de caña en fuente alternativa y renovable de energía para el país.

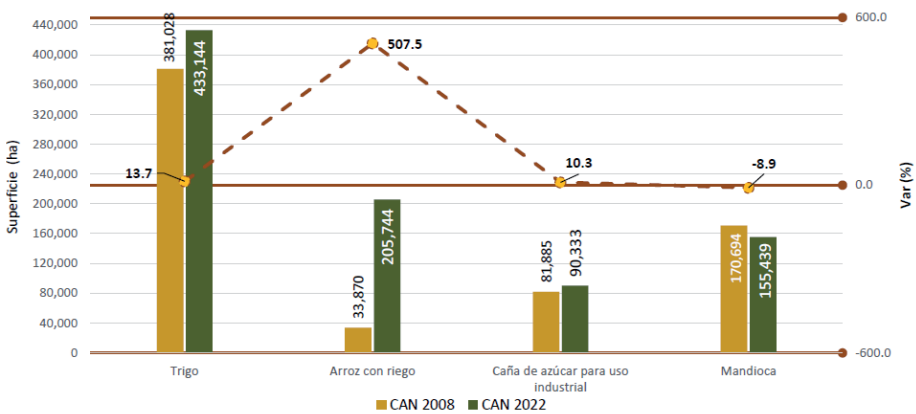
Una importante parte de la producción está en manos de la agricultura familiar paraguaya. El sistema productivo de los pequeños productores cañeros es de tipo tradicional, con escasa utilización de insumos técnicos, lo cual, permite una fácil

¹³ Los mayores rendimientos por hectárea, en orgánico y convencional, pueden determinar mayores costes por hectárea en cosecha debido a una mayor demanda de mano de obra.

conversión al sistema de producción orgánica. No conviene obviar que la producción de caña orgánica es importante en la agricultura familiar, ya que genera fuente de trabajo a más de 185.000 personas, tanto en forma directa como indirecta.

La superficie cultivada de este rubro alcanzó las 105.000 ha y la producción 5.932.463 tn en 2019/2020 y, en 2021, las 105.000 ha y las 7.221.100 tn. En el caso de la producción de caña de azúcar orgánica, en 2019–20 la superficie cultivada fueron 68.660,1 ha y la producción 2.923.134,2 tn.

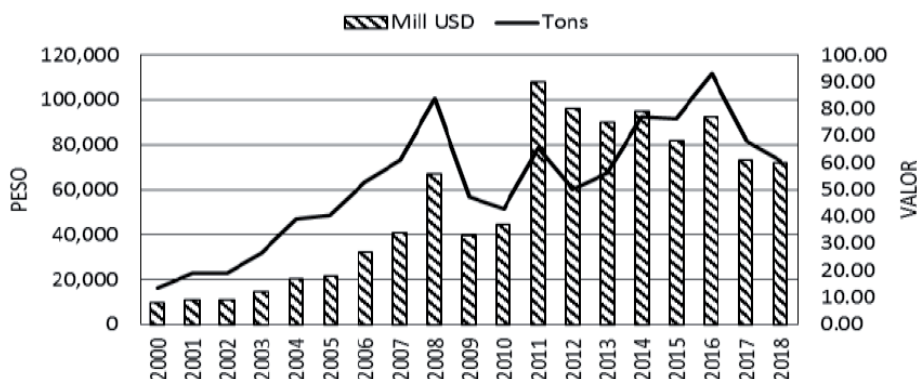
FIGURA 11. Variación de superficie sembrada (ha), según cultivos: censos 2022 vs 2008



Fuente: Censo Agropecuario Nacional (2022).

Las exportaciones de azúcar paraguaya aumentaron un 346 % entre el 2001 y el 2018, pasando de 22.600 tn a 72.700 tn, dejando constancia que en dos años (2008 y 2016) superaron las 100.000 tn. El principal mercado del azúcar paraguayo son los EE. UU. que, entre el 2000 y el 2018, fue destino en promedio del 67 % de las exportaciones en peso. Los países de la UE ocupan el segundo lugar, con un claro dominio del mercado alemán y sueco.

FIGURA 12. Exportación de azúcar en peso (tn) y valor (millones de dólares USA)



Fuente: Ministerio de Agricultura y Ganadería (2019).

Por su parte, Paraguay es el primer productor y exportador mundial de azúcar orgánica, habiéndose iniciado las exportaciones en el año 1995. Gran parte de la producción de azúcar orgánica paraguaya también tiene como destino EE. UU. Otros países importadores de esta modalidad son Alemania, Suecia, Suiza, Francia, Bélgica o Italia.

TABLA 4. Resultados para el cultivo de la caña de azúcar

Variables	Guaraníes según modalidad de manejo		
	Orgánico	Agroecológico	Convencional
Media del rendimiento medio (kg/ha)	64.352,94	67.875,14	71.571,43
Media del rendimiento mínimo (kg/ha)	50.058,82	60.000	56.571,43
Media del rendimiento máximo (kg/ha)	82.058,82	78.571,43	93.714,29
Media del precio máximo (Gs/Kg)	198,5	148,57	192,86
Media del precio medio (Gs/Kg)	187,75	140,71	181,43
Media del precio mínimo (Gs/Kg)	172,06	132,86	172,14
Media de los costes reales (Gs/Ha)	9.807.394,32	8.308.042,86	9.766.571,43
Media de los costes simulados mediante Montecarlo (Gs/Ha)	9.861.680	8.303.262	9.806.842

Variables	Guaraníes según modalidad de manejo		
	Orgánico	Agroecológico	Convencional
Ingreso calculado como rendimiento promedio por precio promedio (Gs)	11.955.500	9.489.285,71	13.041.428,57
Ingreso calculado como rendimiento máximo por precio mínimo (Gs)	14.173.529,41	10.428.571,43	16.432.142,86
Ingreso calculado como rendimiento mínimo por precio máximo (Gs)	9.778.125	8.800.000	11.028.571,43
Beneficio medio (diferencia entre el ingreso y el coste medios real) (Gs)	2.218.347,73	1.181.242,86	3.274.857,14
Beneficio medio (Gs) (cuando el rendimiento es máximo y el precio es mínimo) y media de coste Montecarlo	4.311.849,41	2.125.309,43	6.625.300,86
Beneficio medio (Gs) (cuando el rendimiento es mínimo y el precio es máximo) media de coste Montecarlo	-83.555	496.738	1.221.729,43

Fuente: Elaboración propia.

En un primer análisis de los datos (tabla 4) se comprueba que el rendimiento (en kg/ha) de la caña de azúcar, bajo manejo convencional, ofrece mejores resultados en comparación con el resto de los manejos en dos de las categorías consideradas (medio y máximo), mientras que el agroecológico ofrece el rendimiento mínimo más alto. No obstante, estas diferencias en pocas ocasiones superan el 10%. El rendimiento de la caña de azúcar viene determinado por varios factores: la fertilidad del suelo es una característica muy relevante, de manera que suelos que hayan sido habilitados son más fértiles; un segundo factor es el disponer de agua para regadío, en especial en años de sequía, los productores que no disponen de riego ven disminuidos sus rendimientos. Por último, las plagas tienen una importante incidencia en el rendimiento, de manera que los agricultores que no tomen medidas ante ellas tendrán menores rendimientos.

Si se analizan los precios, la caña de azúcar, bajo manejo orgánico, obtiene un plus de precio más alto, frente a los manejos convencional y agroecológico. Este precio más alto de azúcar orgánica tiene que ver con que prácticamente el 100% de esta producción tiene destino a mercados internacionales, mercados europeos principalmente donde se obtienen mejores precios.

En el caso de los costes, los asociados a los manejos orgánicos y convencional son muy similares y ambos más altos que los del manejo agroecológico.

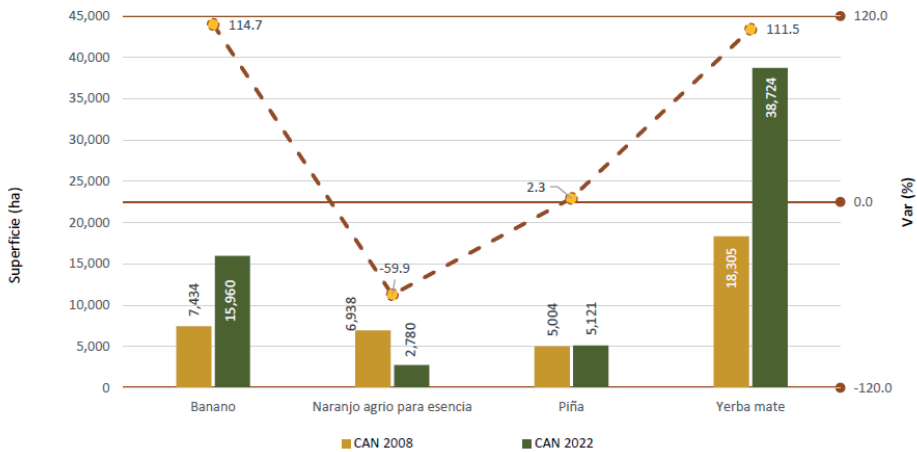
Finalmente, si se analizan los beneficios obtenidos por los agricultores, vemos como el manejo convencional ofrece beneficios claramente superiores, valores que suponen un 50% superior el dato vinculado a los manejos orgánico y agroecológico. Esto viene explicado por el diferencial en rendimiento que el manejo convencional tiene sobre el orgánico y agroecológico, y que los precios más altos, que recibe la caña de azúcar orgánica, no logran compensar.

3.5. El cultivo de la yerba mate

Se trata de un cultivo permanente autóctono y tradicional del Paraguay, aunque se siembra fundamentalmente en Brasil y Argentina, correspondiendo a Paraguay el porcentaje menor del volumen total cultivado. En este caso, las industrias que se dedican a las hierbas naturales están, en general, vinculadas a procesos básicos, tales como limpieza, secado, clasificación y empaquetado. En algunos casos, se envasan en saquitos para infusiones. La exitosa introducción en el mercado interno de yerba mate con mezclas (o compuesta) de hierbas naturales y aromáticas, ha permitido expandir la producción de las hierbas más utilizadas (menta, cedrón, burrito). Las hojas exportadas son procesadas e industrializadas en los países desarrollados, especialmente de Europa, donde son utilizadas como materias primas para industrias farmacéuticas, cosméticos y perfumes.

La superficie cultivada de este rubro en el año 2021 fue de 26.280 ha y la producción, en ese mismo año, de 116.219 tn (Ministerio de Agricultura y Ganadería, 2023). Como se puede comprobar, junto con los datos de la figura 13, su cultivo presenta una tendencia creciente. La mayor parte de la producción se desarrolla en fincas con menos de 50 ha, tratándose de un rubro sumamente importante por la cadena de valor que implica su proceso, y el alcance socioeconómico para miles de familias paraguayas. Según las estadísticas, la producción e industrialización de yerba mate emplea a más de 50.000 familias paraguayas generando un movimiento financiero anual de unos 120 millones de dólares USA.

FIGURA 13. Variación de superficie plantada (ha), según cultivos permanentes: censos 2022 vs 2008



Fuente: Censo Agropecuario Nacional (2022).

La producción convencional de yerba mate en Paraguay está orientada, en gran medida, al consumo interno y a algunos mercados de países cercanos, dedicándose la mayor parte de la superficie cultivada a esta modalidad. Por su parte, el manejo orgánico tiene mejor salida en el mercado externo, aunque más modesto en cuanto al volumen de las ventas. Algunos destinos destacados son el europeo (España, Alemania, etc.) y el asiático.

TABLA 5. Resultados para el cultivo de la yerba mate

Variables	Guaraníes según modalidad de manejo		
	Orgánico	Agroecológico	Convencional
Media del rendimiento medio (kg/ha)	6.922,22	10.018,18	11.083,33
Media del rendimiento mínimo (kg/ha)	4.890	7.477,27	7.550
Media del rendimiento máximo (kg/ha)	9.332,22	14.318,18	15.966,67
Media del precio máximo (Gs/Kg)	2.656,25	2.116,36	2.366,67
Media del precio medio (Gs/Kg)	2.486,11	1.911,82	2.245,83

Variables	Guaraníes según modalidad de manejo		
	Orgánico	Agroecológico	Convencional
Media del precio mínimo (Gs/Kg)	2.206,25	1.698,18	1.941,67
Media de los costes reales (Gs/Ha)	5.641.081,56	5.861.931,82	10.192.968,33
Media de los costes simulados mediante Montecarlo (Gs/Ha)	5.634.782	5.913.196	10.171.270
Ingreso calculado como rendimiento promedio por precio promedio (Gs)	15.878.888,89	16.824.318,18	24.716.666,67
Ingreso calculado como rendimiento máximo por precio mínimo (Gs)	18.892.062,5	21.214.545,45	31.975.000
Ingreso calculado como rendimiento mínimo por precio máximo (Gs)	12.472.125	13.670.909,09	17.726.666,67
Beneficio medio (diferencia entre el ingreso y el coste medios real) (Gs)	10.667.696,22	10.962.386,36	14.523.698,33
Beneficio medio (Gs) (cuando el rendimiento es máximo y el precio es mínimo) y media de coste Montecarlo	13.257.289,5	15.301.349,45	21.803.730
Beneficio medio (Gs) (cuando el rendimiento es mínimo y el precio es máximo) media de coste Montecarlo	6.873.343	7.757.713,09	7.555.396,67

Fuente: Elaboración propia.

La consideración de los datos (tabla 5) permite concretar que el rendimiento (en kg/ha) de la yerba mate, bajo manejo convencional, ofrece mejores resultados en comparación con el resto de los manejos en las tres categorías consideradas (medio, máximo y mínimo). Sin embargo, mientras la diferencia con el manejo agroecológico es muy pequeña (alrededor del 10%), la diferencia en rendimiento con el manejo orgánico es muy grande (más del 50% más de rendimiento el convencional). El rendimiento de la yerba mate viene determinado por varios factores: densidad del cultivo, muchos productores orgánicos manejan bajas densidades; y la fertilización química, de nuevo el manejo orgánico no realiza este tratamiento, de manera que se obtienen rendimientos menores que los productores convencionales que aplican un paquete tecnológico que combina ambos elementos.

Si se analizan los precios, la yerba mate, bajo manejo orgánico, obtiene un plus de precio más alto, frente a los manejos convencional y agroecológico. Este precio más alto de azúcar orgánica tiene que ver con el destino de esta producción orgá-

nica hacia mercados internacionales, donde se encuentran población paraguaya viviendo (principales consumidores de esta planta en la popular bebida).

En el caso de los costes, los asociados a los manejos orgánicos y agroecológico son muy similares (los segundos ligeramente superiores) y ambos mucho más bajos que los del manejo convencional, casi la mitad. Esto puede venir explicado por los paquetes tecnológicos que los productores de convencional aplican a su producto y a la mayor mano de obra por mayor densidad del cultivo.

Finalmente, si se analizan los beneficios obtenidos por los agricultores, comprobamos como, en general, el manejo convencional ofrece mayores beneficios a los obtenidos en los manejos orgánico y agroecológico¹⁴.

4. Conclusiones

El presente estudio ha abordado un análisis económico de costes, ingresos y beneficio para una serie de cultivos en Paraguay en su modalidad orgánica, agroecológica y convencional.

El análisis realizado demuestra que el cultivo que más beneficio económico aporta es Yerba Mate en el sistema de cultivo convencional, seguido por Cedrón en el sistema de cultivo orgánico.

En el caso del Cedrón, el sistema de cultivo orgánico es siempre más rentable que el agroecológico o el convencional, donde los dos últimos tienen beneficios económicos muy parecidos.

En el caso del Sésamo, los sistemas de cultivos orgánico y agroecológico son siempre más rentables que el de convencional, siendo algunas veces más beneficioso el primero (en los umbrales más bajos) y otras el segundo (en los umbrales más altos).

En el caso de la Chía, los sistemas de cultivo orgánico y convencional son los que más beneficio económico obtienen, siendo el primero, en su umbral más alto, y el segundo, en su umbral más bajo.

¹⁴ Las causas que podrían justificar la diferencia en beneficios podrían ser:

- El tamaño de las explotaciones. La mecanización permite reducir algunos costes asociados a determinadas labores.
- En fincas, dedicadas a la agricultura convencional hacen un uso más intensivo de los fertilizantes, lo que determina que se obtengan mayores rendimientos.

En los cultivos de Yerba Mate y Caña de Azúcar, el sistema de cultivo convencional es el que más beneficio económico da según los datos recogidos.

Estos resultados ponen de manifiesto que los sistemas de cultivo agroecológico y orgánico permiten conseguir rentabilidades económicas al mismo nivel sistemas de cultivo convencionales. Por lo tanto, el modelo de manejo de un cultivo no predetermina necesariamente la rentabilidad económica de un cultivo. Esto, a pesar de que las explotaciones estudiadas bajo sistemas convencionales de cultivo aprovechan las economías de escala que la extensión media de su explotación le proporciona, en comparación con las explotaciones agroecológicas.

Este estudio cuestiona la creencia de que los cultivos bajo manejos orgánicos y agroecológico son menos rentables desde un punto de vista económico, en comparación con los cultivos bajo manejo convencional. Este resultado puede servir de base para el fomento de políticas públicas en favor de cultivos orgánicos y agroecológicos en la zona del estudio, que permitan la producción local de alimentos con un menor impacto en medioambiente, contribuir a fijar a la población en el medio rural y todo ello, sin perder eficiencia en el uso de los recursos públicos.

Como futuras extensiones del estudio se está planteando realizar un análisis de aportación social y medioambiental de cada uno de los sistemas de agricultura en los cultivos considerados. Una vez realizado este tipo de análisis se podría realizar un análisis de las políticas de apoyo de aquellos sistemas de agricultura que aportan mayor beneficio social y medioambiental.

5. Bibliografía

ALTIERI, M. A., NICHOLLS, C. I. (2012), Agroecología: única esperanza para la Soberanía Alimentaria y la resiliencia socioecológica. *Agroecología*, 7(2), 65-83.

CARDOZO, R., ROJAS, L. (2018), *Análisis del contexto del Paraguay. En relación al Objetivo de Desarrollo Sostenible 2: "Hambre Cero. Meta 2.3. Aumentar la productividad agrícola y los ingresos de los productores de alimentos a pequeña escala"*. No publicado.

CENSO AGROPECUARIO NACIONAL (2022), disponible en: <https://can2022.mag.gov.py/geoportat/>.

CRUCEFIX, D. (1998), *Organic Agriculture and Sustainable Rural Livelihoods in Developing Countries*. Natural Resources and Ethical Trade Programme. <http://projects.nri.org/nret/crucefix.pdf>.

CABELLO E. M., ENCISO V. R. y CABRERA: G. (2019), *Rentabilidad de tres principales rubros de la agricultura familiar campesina paraguaya*, Conacyt.

Enciso, V. y León, L. (2022), *Sésamo. Panorama Local y regional*. Facultad de Ciencias Agrarias. Universidad nacional de Asunción. San Lorenzo. Paraguay.

FERNÁNDEZ-PORTILLO, L. A., YAZDANI, M., ESTEPA-MOHEDANO, L. ET AL. (2023), "Prioritisation of strategies for the adoption of organic agriculture using BWM and fuzzy CoCoSo", *Soft Comput*, <https://doi.org/10.1007/s00500-023-09431-y>

FERREIRA, M, VÁZQUEZ, F. (2015), *Agricultura y desarrollo en Paraguay*. INVESTOR. Asunción. Paraguay.

GATTINI, J. (2011), *Competitividad de la Agricultura Familiar en Paraguay*. CADEP. Asunción. Paraguay.

IFAD (2003), *The adoption of organic agriculture among small farmers in Latin America and the Caribbean - Thematic evaluation*. International Fund for Agricultural Development (IFAD), Report No. 1337.

IFOAM ORGANICS INTERNATIONAL & RESEARCH INSTITUTES OF ORGANIC AGRICULTURE FIBL (2021), *The World of Organic Agriculture: statistic and emerging trends 2012*. For the PDF version www.organic-world.net/yearbook/.

IICA (2007), *La agricultura familiar en los países del Cono Sur*. Asunción. Paraguay.

MINISTERIO DE AGRICULTURA Y GANADERÍA (2012), *Plan Nacional Concertado de Fomento de la Producción Orgánica y Agroecológica*. Asunción. Paraguay.

— (2019), *Boletines de Precios*. Recuperado de: <http://www.mag.gov.py/index.php?clD=282>.

— (2020), *Proyecto mejoramiento de la inserción en los mercados de los productores agrarios organizados y comunidades indígenas de la región Oriental (PIMA), Plan de Manejo Integrado de Plagas (PMIP), Documento Final, componente del MGAS III*. Asunción. Paraguay.

— (2023), *Superficie y producción por año agrícola, según cultivo. Periodo 2020 al 2021*. Disponible en: <https://www.datos.gov.py/dataset/superficie-y-producci%C3%B3n-por-a%C3%B1o-agr%C3%ADcola-seg%C3%BA-cultivo-periodo-2020-al-2021>.

MINISTERIO DE INDUSTRIA Y COMERCIO. VENTANILLA ÚNICA DE EXPORTACIÓN, 2021. <http://www.vue.org.py/>.

MOONEY, C. Z. (1997), *Monte Carlo Simulation*. Series: Quantitative Applications in the Social Sciences. A Sage University paper 07(116).

OEC WORLD (2023) <https://oec.world/es/profile/hs/sesamum-seeds>.

PROGRAMA NACIONAL ORGÁNICO (2022), Proyecto “Desarrollo de la agricultura orgánica campesina para la recuperación económica y la reactivación productiva en el contexto COVID-19” -2020/pryc/000982. Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID), Fundación ETEA y Alter Vida. Paraguay.

REGISTRO DE PRODUCTORES ORGÁNICOS Y AGROECOLÓGICOS (2021), AECID, Fundación ETEA, Alter Vida. Asunción. Paraguay.

RIQUELME, Q. (2016), *Agricultura familiar campesina en el Paraguay*. Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya (CADEP), Asunción. Paraguay.

RODALE INSTITUTE (2022), *Farming systems trial. 40-year report*. Kutztown, Pensilvania. Disponible en: <https://rodaleinstitute.org/es/ciencia/ensayo-de-sistemas-agr%C3%ADcolas/>.

SALCEDO, S., GUZMÁN, L. (2014), *Agricultura familiar en América Latina y El Caribe. Recomendaciones de política*. FAO. Santiago. Chile.

SEVILLA GUZMÁN, E., SOLER MONTIEL, M. M. (2010), *Agroecología y soberanía alimentaria: alternativas a la globalización agroalimentaria*. En Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico (Ed.), Patrimonio cultural en la nueva ruralidad andaluza. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía. Sevilla, 191-217.

VEISI, A., GHOLAMI, M., SHIRI, N. (2013), What are the barriers to the development of organic farming? *Scientific Papers Series “Management, Economic Engineering in Agriculture and Rural Development”*, 13(3), 321-326.

NOTAS

Estudio de caso de La Fresnedilla, de lo agroecológico a lo agro-cultural¹

Luisa Yesenia Urrego Suárez², Pablo Navazo-Ostúa³, José Reyes Criado⁴, Daniel Navazo-Ostúa⁵

Resumen: El presente estudio pretende visibilizar la gestión cultural y ambiental como un modelo posible para el desarrollo rural en la provincia de Córdoba. En concreto el proyecto se centra en las acciones desarrolladas por la Asociación La Fresnedilla, cuyos objetivos se centran en el desarrollo de acciones en el municipio de Obejo, Córdoba. Desde La Fresnedilla, se incide en el territorio a través de varias líneas estratégicas, la primera dota de sostenibilidad económica, con la explotación de la huerta y el olivar ecológico de montaña. La segunda línea estratégica se trata de una serie de proyectos interdisciplinarios, en los cuales se acogen diferentes expresiones agro-culturales como mecanismos de arraigo y promoción territorial. Finalmente se pretende visibilizar este proyecto como un compendio de estrategias para el desarrollo rural, para concebir nuevas formas de atraer población y demostrar la posibilidad de replicar estos formatos en territorios de condiciones similares.

Palabras clave: *Desarrollo rural; olivar de montaña; agroecología; gestión cultural; artes y educación ambiental.*

¹ Este artículo se recibió en el marco de la colaboración de la Revista con el Congreso Internacional de Desarrollo Rural, celebrado en junio de 2023.

² Universidad de Córdoba, <https://orcid.org/0009-0009-4145-0909>, z02ursul@uco.es.

³ Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0003-0530-3652>, pnavazo@loyola.es.

⁴ Universidad de Granada, University of Padova, <https://orcid.org/0000-0001-6651-4176>, jreyescriado@ugr.es.

⁵ Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), navazoostua@hotmail.com.

I. Introducción

En este estudio se presentarán las cuatro estrategias multidisciplinares de desarrollo rural y territorial, implementadas durante más de diez años por la asociación. Son cuatro modelos diversos, cuyo eje central se basa en la investigación y la implementación de experiencias dentro del territorio y nuevas formas de gestión a nivel ambiental, social y cultural. Desde 2008 en la asociación se actúa para mantener y regenerar la biodiversidad del entorno natural en el que se sitúa en el municipio de Obejo (Córdoba). La Fresnedilla es una asociación agroecológica y agro-cultural fundada con el objetivo de enriquecer ambiental y artísticamente el territorio donde se desarrolla. Bajo una perspectiva agrícola la Fresnedilla desarrolla desde un cultivo biodinámico de huertos comestibles y aromáticos, hasta una explotación de olivar de montaña en cultivo agroecológico. Bajo la perspectiva de la gestión cultural, se vienen realizando encuentros anuales de carácter participativo y abiertos a la comunidad. Encuentros, certámenes y festivales que incluyen en su programación contenidos como talleres formativos, charlas y ponencias magistrales, intervenciones artísticas, performances visuales, convivencias y diálogos entre el mundo de la creación del arte contemporáneo y el mundo rural. Desde el primer encuentro de AgroArte en 2013, se ha conseguido mantener vigentes los objetivos fundacionales de la asociación relativos al ámbito rural y cultural. Objetivos que se materializan tanto en la organización de los primeros encuentros en la finca de la Fresnedilla, como en los encuentros nacionales de ArtSur (Montemayor, Córdoba) y Scarpia (El Carpio, Córdoba).

Actualmente desde el colectivo, se impulsa el certamen de AgroArte y MARCO, una programación de arte contemporáneo y encuentros en un formato vivencial en estrecha relación con la participación social. Las convocatorias culturales de AgroArte y MARCO, se diferencian por la innovación y originalidad de sus contenidos, las cuales ponen en valor el diálogo crítico entre el mundo del arte contemporáneo y las políticas de la ecología actual (Demos, 2020). Las estrategias agro-culturales como los talleres de bioconstrucción y la formación en agroecología, suponen una suerte de aula efímera donde se pretende indagar sobre el papel de la pedagogía en el mundo rural. A través de estas experiencias formativas con públicos diversos, ya sean niños de la escuela local o colectivos interesados en temas como la construcción, el reciclaje, la soberanía alimentaria o la minimización del impacto sobre el entorno se busca construir un diálogo de saberes intergeneracionales. Uno de los desafíos de la comunidad de Obejo se centra en la pérdida de población, especialmente de la población más joven, es por ello por lo que la asociación apuesta por el traspaso intergeneracional del conocimiento. Significativamente ellos, los más jóvenes, suponen el motor

impulsor para el cambio social, a la par que receptores del conocimiento heredado de sus predecesores.

Se abre la disertación del artículo con una radiografía de la explotación agroecológica de la finca en el siguiente apartado segundo. Para continuar en los puntos 3 y 4, con la gestión agro cultural del proyecto; las iniciativas del certamen de AgroArte y el festival inmersivo MARCO. Será en el punto 5, donde se aborden las estrategias pedagógicas ambientales de la escuela de Bioconstrucción desarrolladas in situ en La Fresnedilla, para finalmente cerrar el estudio de caso con un conciso apartado 6, sobre las conclusiones fundamentales de la investigación.

2. La Fresnedilla y el olivar de montaña en el contexto rural

El olivar de montaña desarrollado en la Fresnedilla es un cultivo tradicional en Andalucía cuya característica particular es el terreno irregular para su plantación, con desniveles del 30% al 40% y unas peculiaridades que dificultan la recolección de la aceituna, pero dotan al aceite de una serie de propiedades organolépticas de calidad superior (Díaz, 2020). En la mayoría de los casos, donde se desarrolla este tipo de cultivo, supone el único posible que puede realizarse en estos ecosistemas. Otra característica de los olivares de montaña que deriva de la cultura rural ancestral es la diversidad de variedades dentro de una misma plantación, pues se combinan y de esa forma se impulsa una mayor resiliencia ante los cambios climáticos al no coincidir los periodos de floración. En el caso concreto de La Fresnedilla, las variedades más extendidas son la Picual y la Cornicabra y en general como en toda la campiña andaluza, la Hojiblanca (Gómez-Gálvez *et al.*, 2018)

Resulta necesario mencionar el cuadro de plantación como otra característica del olivar de montaña y de la cultura rural desarrollada en este tipo de terrenos de secano y de poca profundidad del suelo. Lo entendido como “tradicional” es posicionar los olivos cada siete o nueve metros de distancia, según las características del terreno y en algunos casos se combinan los olivos con almendros y encinas en los bordes, lindes o afloramientos de piedra. Desde la asociación la Fresnedilla se hace necesario considerar la defensa del paisaje tradicional y la conservación de los olivares monumentales, al contar estos ejemplares hasta con mil años, auténticos seres vivos con más historia en comparación con muchos de los edificios arquitectónicos urbanos protegidos. Al ejercer este tipo de ejemplares influencia sobre el paisaje de los campos andaluces, pueden llegar a ser también un verdadero atractivo turístico de manera sostenible. Este cultivo tiene un gran

valor patrimonial y ofrece servicios ambientales y económicos al impulsar el sector turístico y de conservación, genera una economía externa e interna, a la par con un beneficio eco-social generalizado, sin embargo, no recibe ningún tipo de compensación por su mantenimiento y conservación (Esquinas, 2023).

El olivar de montaña no cuenta con medios mecánicos para la recogida de la aceituna al no poder utilizar maquinaria por las pendientes del terreno porque las cosechadoras están pensadas y diseñadas para el olivar intensivo en llano. También el uso de combustibles fósiles en el olivar de sierra es muy limitado, se suele reducir a pequeña herramienta manual, como vareadoras y/o vibradoras para la cosecha y sierra mecánica para la poda. Esta falta de maquinaria pesada facilita la conservación del suelo y mejora la calidad del producto, al no tener elementos contaminantes en la cosecha como aceites o combustibles.

Esta particularidad del olivar de montaña le hace ser un sistema de producción con mayor biodiversidad, junto con la dehesa, tanto en recursos vegetales al permitir los desarrollos herbáceos entre calles y la biodiversidad animal de aves como milanos, aguiluchos, perdices, abubillas, abejarucos, estorninos o mamíferos como conejos y liebres, meloncillos, ginetas y zorros. También estos entornos permiten la convivencia incluso con grandes herbívoros como ciervos y jabalíes, por lo tanto, está muy asentado en las zonas de olivar de montaña la práctica de la caza con reclamo y con lazo.

La misión de conservación de la biodiversidad natural de los campos Andaluces no está reconocida ni valorada en las políticas agrarias de forma suficiente en la PAC. La biodiversidad vegetal en los olivares es una consecuencia de la búsqueda de la diversificación de las fuentes de renta para las familias campesinas y una forma de prevenir periodos de malas cosechas y hambrunas. Al no coincidir los periodos de recogida, de la almendra a final del verano, de la aceituna final del otoño y la bellota en el invierno, se pueden sacar más jornales a lo largo del año e ingresos periódicos con cada cosecha.

El modelo del olivar de montaña supone un sistema combinado que permite y necesita de una ganadería asociada para el control vegetal de las hierbas y sirve a su vez como control por la competencia por el agua entre el olivo y los pastos. Su dinámica radica en la superficie del olivar, al estar siempre cubierta y controlada de forma natural por la ganadería formada por ovejas y caballos. Así el estiércol producido se extiende a lo largo y ancho del olivar y aporta el abono necesario para la siguiente cosecha, esta custodia de la biodiversidad no está reconocida en primas de pago por conservación en las políticas agrarias de la PAC, muy al

contrario, son castigadas por ser “zonas sin producción” dentro del olivar procedentes de una agricultura tradicional.

La investigadora del Instituto de Investigación de Formación Agraria y Pesquera (IFAPA) Angjelina Belaj ha subrayado la importancia de las variedades locales en el olivar de montaña, muchas de las cuales “son desconocidas y seña de identidad porque están ahí desde hace siglos” muchos de ellos son olivos monumentales con un gran valor patrimonial y genético (Muñoz, *et al.* 2008). Este olivar de montaña es una fuente importante de diversidad de gran interés agronómico por su resistencia a plagas y enfermedades, con variedades menos productivas, pero mejor adaptadas al territorio. Es importante resaltar que, además de tener un olivar cultivado por padres y abuelos, también existe un patrimonio genético con valor científico y práctico y adaptado al cambio climático.

Lo descrito hasta el momento da cuenta de la importancia de un ecosistema en equilibrio, los aportes externos al cultivo son mínimos y es un precioso ejemplo de economía circular, la transición hacia una agricultura ecológica y sostenible es sumamente fácil de realizar y de entender por el agricultor, en algunas zonas de montaña como en Córdoba la mitad de la producción ya está en producción ecológica (Villanueva, *et al.*, 2017).

Las cualidades diferenciadas del aceite de montaña es otra de las características diferenciales de la práctica del olivar de montaña, el profesor Francisco Lorenzo de la Universidad de Córdoba comenta que, los aceites de olivares de montaña obtenidos a partir de 400 m.s.n.m. son más ricos en fenoles, con lo cual tienen propiedades nutritivas superiores, además, son más fragantes y resistentes a la oxidación. La riqueza en polifenoles aumenta cuando el olivar está en cultivo ecológico y se defiende de los ataques externos de insectos, hierbas y hongos de forma natural (Barrionuevo, 2015). Para entender las dinámicas económicas es necesario explicar cómo se comporta el precio en origen, en principio se establece en kilogramos y toneladas, no en litros; el precio en origen es el precio al que vende la almazara, ya sea cooperativa de primer grado formada por los agricultores o de segundo grado formada por un conjunto de cooperativas o por productores y compradores individuales.

Hay un elemento diferencial en el precio en el aceite ecológico frente al de producción convencional, el precio del aceite ecológico en origen está entre (0,60€) y (1€) por encima, aunque en los últimos años tiende ambos precios a igualarse, por ello, la producción ecológica de calidad se ve perjudicada. Es de sumo interés mantener un precio diferencial cercano a (1€) para impulsar la transformación

hacia un cultivo agroecológico y producción respetuosa con el ambiente rural como es el olivar de montaña tradicional (Granado-Díaz, et. al, 2020).

La falta de educación de comercializadores del aceite, sobre el origen y la forma de producción da como resultado una falencia en la identificación y puesta en valor de la denominación de origen, la comarca y la producción de montaña. En España hay treinta denominaciones de origen y muy pocas han conseguido ser apreciadas por el consumidor en los lineales de venta en el supermercado; en Andalucía son conocidas, D.O. Sierra de Cazorla, D.O. Sierra Mágina, y D.O. Sierra Segura y las más antiguas; D.O. de Baena y D.O. de Priego.

La fluctuación del precio del aceite de oliva en origen se debe principalmente a la cantidad disponible de aceite acumulado en almazaras y distribuidores para abastecer al mercado y a las expectativas de cosecha futura, esas expectativas están marcadas por las previsiones climáticas, fundamentalmente las precipitaciones. En los años 2021, 2022 y 2023 han sido años con precios crecientes del aceite ante la fuerte sequía presentada. En el mercado del aceite de oliva en origen, la fluctuación del precio entre campañas es muy abultada, esto se debe a diferentes factores, de forma más detallada se explica a continuación:

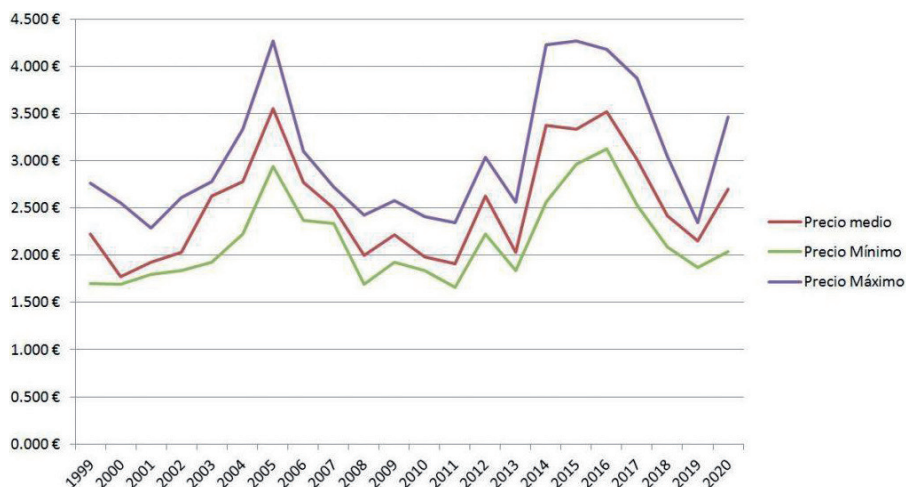
1.- Variaciones importantes en la producción: el factor conocido como vecería del olivo provoca al olivo alternancias entre cosechas abundantes y escasas. Hoy el factor principal de las variaciones son las condiciones climáticas de temperatura en la primavera lo cual afecta a la floración y la sequía acumulada que precede de años anteriores. Esto ha provocado un fuerte estrés hídrico que influyó en la pérdida de un porcentaje importante de la producción (+50%) en los últimos tres años.

2.- Demanda poco elástica del mercado: los consumidores de aceite de oliva son muy fieles a su consumo. Las variaciones a la baja del precio en origen repercuten poco en el precio del aceite en el lineal del supermercado, debido a ello, las subidas y bajadas de precio necesitan ser agresivas para adaptar las ventas a la cantidad disponible de producto para la campaña y son utilizadas como reclamo por los supermercados para atraer otras ventas, no apartándose el precio a los costes de producción.

El precio medio de compra del aceite en los últimos 20 años ha estado en torno a 2,14€ y 3,05€, siendo este precio medio desde 2015 a 2020, 2,32€ y 3,37€ el kilo.

En las gráfica y tabla siguientes se puede observar mejor esta fluctuación:

GRÁFICA I. Evolución de precios desde 1999



Fuente: Gráfico elaborado por GESMONTES, datos de precios procedentes de la base de datos: POOLRED España.

TABLA I. Análisis del precio medio, mínimo y máximo

Desde 2020	Precio Medio	Precio Mínimo	Precio Máximo
Media últimos 5 años	2.758 €	2.329 €	3.379 €
Media últimos 10 años	2.706 €	2.288 €	3.333 €
Media últimos 20 años	2.519 €	2.143 €	3.052 €

Fuente: POOLRED España. Elaboración propia.

Consultando las diferentes bases de datos se puede apreciar la fluctuación del valor en el mercado del aceite de oliva virgen extra, hasta el día de hoy los precios han variado con una fuerza especulativa ante la falta de aceite en el mercado, el precio ha pasado de los 5,37€/litro en la primera semana de Enero de 2023 a los 7,63€/litro a finales de Noviembre, pasando por 8,40€/litro en Septiembre subidas de 2,26 euros, habiendo subido hasta 3€ en el mismo año, (datos procedentes del MAPA, Ministerio de Agricultura Pesca y Alimentación) se traduce a

un incremento del 42% y en su amplitud máxima del 56%, todos los datos en la categoría de aceite de oliva virgen.

El coste de producción del olivar de montaña tiene un problema de subsistencia del modelo por falta de rentabilidad de sus explotaciones en los últimos diez años. Los costes de producción han sido de 3,40€/kilo de aceite por litro en olivares tradicionales de campiña y los costes de producción de 6€/litro en los olivares de bajo rendimiento en montaña (datos de un estudio de costes de producción del Olivar de la Consejería De Agricultura de la Junta de Andalucía). Esta razón hace imparable la extensión cada vez mayor de los olivares intensivos de regadío que pueden producir a costes de 1,7€/litro y el abandono de los olivares tradicionales de montaña, produciéndose a la vez una fuga de la población rural a las ciudades, la pérdida de los jornales asociados a olivar y la reducción de hectáreas del olivar tradicional.

El pago por los servicios eco sociales descritos son imprescindibles para su subsistencia, Este pago tiene varias líneas de actuación, la primera, la protección del olivar de montaña, la segunda, la diferenciación del producto y su valor agregado el cual influye en el precio del mercado, la tercera, aplicar políticas de ayudas acordes al recurso del olivar de montaña en la nueva política agraria común (PAC) y su aplicación donde la Unión Europea y la Administración Autonómica reconozca monetariamente los servicios ambientales proporcionados a toda la sociedad y cuarta, el camino es la asociación de los olivareros en las estructuras productivas tradicionales y las cooperativas. Este impulso pasa por la democratización de sus estructuras de gobierno, la integración de género en los Consejos Rectores y la incorporación de los jóvenes agricultores a las tareas de dirección de las cooperativas (López, D. & Gallardo R, 2019).

Se debe resaltar la función de las cooperativas, ellas nacieron para procesar la producción agrícola y comercializar sus productos sin depender de los intermediarios y monopolios, cuya actuación es imponer precios y condiciones poco favorables para los agricultores. Hoy tienen un nuevo papel, aportar servicios imprescindibles e inexistentes en los pueblos de forma eficiente, tiendas de productos básicos de consumo, ferreterías, droguería y surtidores de gasolina. Así como cubrir también las necesidades productivas de manejo de las explotaciones olivareras de sus socios, como poda, recolección, abonado y cuidado del suelo, donde un productor individual no sería capaz de realizar por cuenta propia exclusiva.

Como la población rural está envejecida, hay escasez de trabajadores del campo, la contratación de trabajadores extranjeros es difícil, la maquinaria del campo

es costosa e ineficiente energéticamente. Estas necesidades pueden ser cubiertas con una sección de servicios a los socios, donde se faciliten las tareas normales de mantenimiento del olivar, se profesionalice el trabajo y se dé estabilidad a los trabajadores agrícolas y así rentabilizar el uso de los tractores, remolques, aplicadores de fitosanitarios y de estiércol. Por último, cabe destacar que el futuro del olivar de montaña está en las manos de los productores olivareros, como protagonistas de la transformación de todo el sector del aceite y en asociaciones como la Fresnedilla que se alinea con los intereses colectivos y aprovecha el diferencial del precio a la par que trabaja por la calidad del producto final.

3. Gestión agro-cultural. El certamen AgroArte, una convocatoria para el fomento del arte contemporáneo en el territorio rural

Agroarte, supone una estrategia a la par que una herramienta de transformación social a través de la creación artística contemporánea en el medio rural, la cual ha sido gestionada de manera conjunta por la Asociación la Fresnedilla y el Ayuntamiento de Obejo. Las convocatorias de Agroarte se desarrollan a través de intervenciones artísticas en el centro histórico del pueblo y tiene como objetivo principal dinamizar y revalorizar el medio rural de la provincia de Córdoba a través de pinturas murales basadas en la cultura participativa y el arte relacional.

Gracias al apoyo institucional de la Fundación Botí y el Ayuntamiento de Obejo, con el certamen de AgroArte, el municipio de Obejo ha adquirido una identidad viva e innovadora en relación con el territorio, las artes visuales y las prácticas artísticas en el medio rural. AgroArte supone la única experiencia de esta índole en el norte de la provincia de Córdoba, pues todas las actividades programadas dentro de las jornadas están diseñadas para estimular la interacción y la participación entre público, artistas, profesionales e instituciones. En sus anteriores versiones, con una asistencia media diaria de unas 400 personas, AgroArte ha pretendido generar un contexto participativo dentro del medio rural dedicado al arte contemporáneo, la formación y a la cultura agroecológica donde la Fresnedilla se enmarca desde sus inicios.

Los objetivos específicos del certamen de AgroArte se basan en tres ejes conceptuales; en primer lugar, el *Land art* o arte ambiental, el cual entiende la obra

³ https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=213790

de arte como una parte del enclave donde se realiza, siendo siempre la propia naturaleza el material empleado y partiendo del paisaje natural que se interviene (Kastner, 2005). Por otra parte, el *Site Specific* o *Arte in-situ* se refiere a un trabajo artístico que está concebido para una localización específica, y que, sin ella, la creación carecería de significado. Finalmente, cuando se combinan estas ideas con el concepto de Arte Relacional, las intervenciones propuestas también requieren de la interacción con el público, siendo esta relación igual de importante que el enclave natural o las propias obras.

Los objetivos generales de AgroArte se centran en revalorizar el entorno rural a través del arte contemporáneo, activar un espacio de debate y discusión en torno a la cultura contemporánea en un contexto alejado de los circuitos de exhibición artísticos convencionales. Del mismo modo, AgroArte trata de atender de forma multidisciplinar a los intereses de la ciudadanía en su entorno, para dialogar con el arte, la ecología y ruralidad como sus ejes cardinales. Igualmente pretende promover la generación de dinámicas culturales innovativas como forma de hacer frente a las problemáticas rurales, tales como la falta de servicios y oferta cultural, el desempleo y la despoblación rural. La temática central propuesta cada año para el diseño de las intervenciones se basa en el papel de la mujer dentro del medio rural. Todos los artistas han desarrollado sus obras en torno a esta temática, que ha servido de hilo conector entre creadores, público, obras y el entorno rural donde se exponen. La innovación y la experimentación pretenden ser parte de los valores manifiestos en varios de los frentes constitutivos que lo configuran. Se pretende desgranar aquí estos frentes temáticos donde se hacen eco; tanto de la innovación en valores, la experimentación técnica como de la creatividad artística.

Siendo así que la primera versión de Agroarte se desarrolló en el año del 2013 y con ella se constituye la asociación misma de la Fresnedilla. Pues en la jornada entre el 17 y 19 de mayo se realizó el primer proyecto agro-artístico en forma de residencia donde se invitaron a los más relevantes artistas locales a convivir y trabajar individual y colectivamente en el mismo espacio de la Fresnedilla. El objetivo se trataba de cocrear de manera colectiva y proporcionar ideas enriquecedoras a la incipiente línea artística que empezaba a configurarse dentro del proyecto agroecológico. Los artistas participantes en esta primera edición de AgroArte I fueron: Miguel Gómez Losada, Juan López López, Miguel A. Moreno Carretero, Paloma Montes López y Manuel Garcés Blancart y fuera de Córdoba, Fran Pérez Rus (Jaén), Tere Recarens (Madrid) y Karmit Evezur (Israel).

En el 2016 la asociación participó como colectivo artístico invitado en ArtSur, un festival nacional de arte contemporáneo desarrollado en La Victoria (Córdoba). En

este festival se llevó a cabo la obra "Jardines de Babilonia" una propuesta artística que consistió en la instalación de jardines verticales artificiales y un huerto circular con subcírculos de diferentes materiales naturales donde se jugaba con conceptos opuestos: círculo-cuadrado, natural-artificial, vertical-horizontal, vida-muerte, entre otros. Para mayo del mismo año de 2016, se realiza la segunda versión del SalmorejoFest con charlas sobre creatividad, cultura contemporánea, performances, instalaciones de land-art y sesiones de música electrónica. Ya para el 2018 se diversifican las experiencias artísticas al integrar los objetivos del arte social con el arte ambiental, en jornadas de carácter agroecológico para la presentación del proyecto internacional de arte en entorno rural, con la colaboración de REAS Andalucía, Almocafre, el artista plástico, Goval y Epokhènoteatro.

En el 2019 la tercera versión del SalmorejoFest tuvo un carácter agro-artístico, con charlas sobre cultura contemporánea y la influencia de la música electrónica en la cultura de masa, el movimiento *underground rave*, sobre nuevas estéticas visuales en las músicas del mundo y sobre género e identidad. Durante el 2021 en la era de la pandemia y postpandemia se fusionaron el SalmorejoFest-Reencuentro y la segunda edición de Agroarte cuyo eje temático fue la Agroecología y el Arte Relacional, con la participación de Goval, Pablo Navazo, la asociación La Imaginable, Visualize.es, el grupo Z Montalbán, entre otros y el apoyo de la Fundación Botí y la Fundación Antonio Gala. Siendo así que para el año de 2022 se sigue apostando por llevar la gestión cultural a territorios con indicios de despoblamiento y se realiza el festival de MARCO uniendo la convocatoria a la tercera edición de Agroarte III. Desde esta propuesta en 2022, en Agroarte se pretende poner en valor un proceso creativo concreto que trata de indagar en los procesos de innovación y experimentación, a continuación, se detallan y desarrollan los tres aspectos claves que fundamentan el principio motor del programa.

La innovación técnico-creativa: La principal actividad que justifica los criterios de innovación, sobre todo a nivel técnico y creativo, consiste en una propuesta museística digital, que se comenzará a realizar durante la convocatoria de 2023 y se irá desarrollando al compás de las próximas ediciones de Agroarte. En concreto se pretende desarrollar un Museo digital de la colección de murales desarrollados en Obejo a través de la programación de las distintas ediciones de Agroarte. El objetivo es desarrollar una plataforma online donde se exponga una colección virtual de las obras realizadas en años anteriores, acompañadas de una recogida de datos, contexto y explicación de las obras y una mediación con los usuarios sobre los contenidos de los murales realizados en el pueblo. Así los visitantes que quieran profundizar sobre los contenidos de estos puedan acceder de manera directa a cada obra en formato digital a través de códigos QR situados en las

cartelas explicativas junto a las obras físicas. Del mismo modo puede ser un reclamo para desplazarse hasta Obejo, para aquellos navegantes de internet que visiten el Museo Virtual a través de la web. Pero, en definitiva, lo más destacable de este formato digital es que permite ahondar sin demasiados límites, en las obras, en los autores y en sus contextos formales, temáticos, poéticos o estilísticos, desarrollando un trabajo profundo en términos de comisariado y proyección museística.

La experimentación e innovación en valores: Para esta línea, nos gustaría poner en valor una de las propuestas creativas que realizaremos en esta convocatoria. En concreto se trata de la acción de arte relacional y arte plástico, en formato taller-mural, colectivo y participativo, guiada por el artista Paco Pérez Valencia y en colaboración con la asociación sociocultural para la accesibilidad e inclusividad Inclusiv@s y Divers@s. La acción consiste en realizar una intervención mural partiendo de un dibujo libre realizado en colectivo por los miembros diverso-funcionales de la asociación "Inclusivos y Diversos". Una vez ellos se expresen pintando libremente y sin restricciones de ningún tipo, el artista plástico tratará de reconfigurar la composición con ellos a posteriori para finalmente realizar una obra plástica de forma conjunta.

La intervención mural resultante de esta acción experimental improvisada no presupone ningún resultado estético, ni pretende ser complaciente con un cierto gusto mayoritario. La pieza final realizada bien podrá situarse en el campo de la abstracción o bien podría tener alguna referencia figurativa secundaria, no resulta realmente importante para el artista. Su gran valor reside en la experimentación conjunta y en la colaboración, así como de manera fundamental, en la integración e inclusividad de un colectivo normalmente ajeno, o directamente excluido, del campo de las artes plásticas mayoritarias.

La innovación en formato y temática: La integración del programa Agroarte en un contexto inmersivo, participativo y festivo como el que ofrece el festival MARCO, otorga importantes lecturas para visualizarlo como una convocatoria innovadora y experimental. Si se mira detenidamente al amplio espectro de jornadas y/o festivales dedicados al marco de "Cultura y Ruralidad" articulados dentro del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, donde podemos integrar Agroarte y MARCO, encontraremos muy pocas propuestas de características similares a nivel regional o incluso nacional. En este sentido, Agroarte, junto a MARCO, ofrecen una convocatoria única e innovadora a nivel provincial y reseñable incluso a nivel nacional. Ambas propuestas conviven nutriéndose mutuamente durante varios días en un espacio rural tan recóndito y alejado del circuito cultural actual como es la localidad de Obejo. La programación de música

electrónica contemporánea que plantea MARCO se refuerza con la plantilla de artistas y sus intervenciones que se desarrollan simultáneamente en AgroArte, a la par que los creadores y sus públicos se nutren de la programación lúdica y formativa de MARCO. Planteando así un formato de convocatoria, donde la creación, la formación y la celebración colectiva, se dan la mano en un mismo espacio y durante un mismo tiempo.

4. Gestión agro-cultural: el festival de cultura participativa MARCO

MARCO es un pequeño festival rural, cuyo principal evento se celebra a final de verano, convocando a más de 600 personas que viven y transitan por la población de Obejo durante un fin de semana. Sin embargo, no es solo un evento de un fin de semana que llega, se celebra y desaparece. Desde 2021, gracias al apoyo de la Delegación de Cultura y la Delegación de Juventud y Deportes de la Diputación de Córdoba, Universidad Loyola y grupo Dcoop unido a la estrecha colaboración con el Ayuntamiento de Obejo, se logró que MARCO sea una cita sobresaliente en el ecosistema cultural de la provincia de Córdoba. Además, MARCO, siendo el proyecto cultural mejor valorado por la Diputación de Córdoba durante 2022 y 2023 en la convocatoria de subvenciones “Somos Pueblo, Somos Cultura”, posee el mérito de ser uno de los pocos festivales de nuestra provincia que ofrece un contexto inmersivo: ofreciendo un espacio de descanso en un paraje natural privilegiado, habilitado como zona de camping y área para campers. Esto estimula la asistencia de público no sólo dirigido a un público joven, sino también adulto y así como a muchas familias.

Cada convocatoria anual de MARCO demuestra que, debido a su formato y a su público constante, el festival funciona como un punto de encuentro y plataforma de trabajo colaborativo. Desde un claro estímulo para la formación de redes y nuevas alianzas entre artistas, *stakeholders*, asociaciones, fundaciones y asociaciones de la provincia de Córdoba con el resto de Andalucía enfocadas en actividades en clave sociocultural. Gracias a un *festivalscape* caracterizado por una programación variada, multidisciplinar y articulada a través de enfoques participativos y relacionales que aúnan lo educativo, lo festivo, lo asociativo y lo intergeneracional, MARCO consigue atraer a múltiples visitantes de todas las edades, en su mayoría de Córdoba (capital y provincia) y de las capitales de provincias como Sevilla, Málaga y Ciudad Real.

MARCO se propone en 2023, como una apuesta del Ayuntamiento de Obejo gracias al impulso de la asociación la Fresnedilla, con el objetivo añadido de consolidar y profesionalizar la dedicación que la Fresnedilla realiza en el municipio de Obejo desde hace una década. Así, a través de MARCO, además de una oferta cultural diversa y única en la comarca del Valle del Guadiato cordobés, se estimulan nuevas oportunidades laborales y de colaboración en el campo de la gestión y producción cultural focalizada en el medio rural. Igualmente, como macroobjetivo de la convocatoria, MARCO camina hacia convertirse en un festival que trabaja en favor de los ODS: con un compromiso en materia de medioambiente y gestión de residuos, en materia de igualdad de género y en materia de inclusión e integración de colectivos en riesgo de exclusión social.

La identidad y autenticidad de MARCO se enmarca en la noción de *festivalscape*, este concepto ha sido acuñado durante las últimas décadas en los sectores dedicados al ocio y turismo cultural, con relación al estudio de los festivales y eventos, para referirse al conjunto de aspectos que dan forma a un determinado festival entendido como evento-vitrina. Aspectos como el contenido del programa, la comunicación en web, RRSS o prensa, la información disponible en programas de mano, flyers o posters, las instalaciones, el personal, los productos y servicios del festival o el entorno natural y paisajístico han articulado las diferentes nociones de *festivalscape* (Chen et. al., 2019; Lee et. al., 2008; Mason & Paggiaro, 2012). A parte de una clara dimensión centrada en los aspectos espaciales, materiales y en los contenidos y programación del festival, otra dimensión inherente a la noción de *festivalscape* se formula a partir de la recepción del público, es decir a partir de las formas en las que los asistentes perciben el festival. Por lo tanto, el *festivalscape* se define como el dispositivo de herramientas de comunicación a través de las cuales un determinado festival articula su identidad y justifica su autenticidad.

Según Mónica Sassatelli, una de las académicas más importantes en el estudio del fenómeno de jornadas y festivales contemporáneos, un aspecto fundamental de los festivales contemporáneos es la "hibridación" y la "sociabilidad", en favor de la multidisciplinariedad y nuevos formatos de participación y relación entre las diferentes formas artísticas, expresiones y relaciones entre el público y los contenidos culturales (Sassatelli, 2011). Por otro lado, Bourriaud (2006) ha inspirado, gracias a su ensayo sobre la "estética relacional" en la producción artística a partir de los años 90's, que muchos formatos culturales actuales, como los festivales de artes, se centren en estéticas relacionales que prioricen la participación e interacción entre el público. Siguiendo esta línea, uno de los puntos fuertes que hace de MARCO un festival auténtico y original es su formato

híbrido, principalmente con relación a sus múltiples disciplinas y áreas temáticas: música, artes visuales –el ya presentado anteriormente programa AgroArte, cuidados y ecología, todas ellas articuladas desde una perspectiva participativa e interactiva. Por otro lado, MARCO es un festival expandido y repartido en el calendario anual, focalizando sus acciones en el último trimestre del año, a la vuelta del caluroso verano cordobés. De esta manera, además de atraer la atención del público potencial y asistente al festival, se consigue integrar el ecosistema de asociaciones culturales locales al estimular nuevas oportunidades laborales y consolidar un tejido dedicado al sector de la gestión y producción cultural en nuestro medio rural.

En MARCO, el carácter festivo posee un valor fundamental, activando los contextos lúdicos como importantes herramientas de transformación sociocultural, no solo son escenarios de entretenimiento y diversión. Gracias al poder de convocatoria de la programación musical más enfocada a la sociabilización y el ocio, se consigue convocar a un gran número de público joven, que muy probablemente en raras circunstancias se acercarían a ciertas actividades formativas centradas en la ecología, la igualdad o en otras disciplinas artísticas como el arte mural. En este sentido, a través del carácter festivo de MARCO se conecta con nuevos públicos, sobre todo jóvenes, para acercar a los retos de la transición ecológica y el reto demográfico, así como a los mismos Objetivos de Desarrollo Sostenible. También, junto a un amplio equipo de voluntariado proveniente en su mayoría de Córdoba y otros lugares de Andalucía, las asociaciones y colectivos locales participantes dinamizan actividades como el tradicional desayuno molinero con pan, aceite y miel de Obejo (Asociación de Mujeres del Castillo de Peñaflor de Obejo) o el taller de iniciación al encaje de bolillos y crochet (Asociación Cultural de Bolillo Cruz). Otras asociaciones culturales asentadas en pequeños municipios rurales de la provincia, como la asociación cultural Selpia (Las Navas del Selpillar) o la asociación cultural Jabones Círculo Cerrado (Villaharta), son algunas de las asociaciones que formarán parte de la programación de MARCO 2023.

Es importante resaltar que MARCO, al igual que la mayoría de los festivales semi-profesionalizados, no son solamente eventos de un fin de semana. Además de importantes eventos que consiguen aglutinar un gran número de público y mucha expectación, son estructuras organizativas permanentes, normalmente activas durante todo el año, que van poco a poco cultivando un ecosistema de relaciones con otros agentes culturales, con vecinos, con las entidades locales e instituciones públicas, con proveedores y empresas privadas, así como un largo etc. Además, la mayoría de los festivales de artes en el medio rural, al igual que MARCO, se posicionan como organizaciones muy activas y centradas en la producción cultural

emergente –a menudo como asociaciones culturales sin ánimo de lucro– participando en múltiples proyectos y organizando actividades culturales u otros eventos de pequeño formato a lo largo del año.

La labor educativa y divulgativa también es considerada una faceta fundamental del festival. La capacidad formativa del festival supone un área clave de la programación para dar cabida a una serie de actividades que ponen en práctica y articulan los discursos, la reflexión y el pensamiento crítico en torno a temas como la agroecología o la emergencia climática. El valor participativo desde el que se diseña la programación implica un acompañamiento de muchas de las actividades con una presentación y divulgación activa. Por último, a través de los talleres no solo se ofrecen contextos de interacción y participación, sino que también se crea un marco educativo y formativo, en el que los asistentes pueden aprender sobre tradiciones rurales, las labores del campo, manualidades y artesanías o sobre prácticas creativas contemporáneas como el grafiti o el *djing*. Por último, es importante señalar que en MARCO se intenta superar la etiqueta de “para todos los públicos”, pues tanto en el diseño como en la programación de las actividades, se tienen muy en cuenta a las familias y a los más pequeños, pero, además, se pretende crear un diálogo entre las personas mayores de los pueblos con los públicos más jóvenes. De esta manera se estimula un traspaso de saberes, curiosidades y tradiciones al generar interacción y comunicación entre ambos, creando oportunidades ante un necesario relevo generacional que pueda convertirse en un horizonte fundamental a perseguir.

5. Gestión y educación ambiental. La escuela de Agroecología y Bioconstrucción desarrollada en La Fresnedilla

La Fresnedilla tiene como interés indagar sobre la transversalidad entre las disciplinas de las artes, la agroecología, la educación ambiental y la cultura, busca anudar de una manera conceptual las prácticas pedagógicas y de gestión cultural con el medio ambiente. No solo son acciones que produzcan un resultado en sí, es una invitación a entender que los procesos pedagógicos acompañan los espacios de encuentro y buscan enriquecer la experiencia y hacerla más completa en el imaginario colectivo. Con la implementación de los cursos en la escuela de agroecología, se encuentran interesantes posibilidades para trabajar con una gran variedad de colectivos sociales y asociaciones locales. La colaboración interdisciplinaria entre distintas áreas de conocimiento y entre distintos profesionales ya sea educadores, trabajadores sociales, artistas, pedagogos o ambientalistas, da lugar a un gran

espectro de líneas de investigación; proyectos de intervención socioeducativa en el territorio y producciones culturales locales.

Según la definición de la UNESCO la educación ambiental es. "El proceso de reconocer valores y clarificar conceptos con el objeto de desarrollar habilidades y actitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su entorno biofísico. La educación ambiental incluye también la práctica en la toma de decisiones y la formulación de un código de conducta sobre los problemas que se relacionan con la calidad ambiental" (UNESCO, 1983).

La escuela de agroecología de la Fresnedilla recoge metodologías y objetivos de la educación ambiental y la educación social para integrarlos junto a la agroecología y las experiencias pedagógicas con un enfoque eco-social. Estas suponen una invitación a la reflexión sobre la realidad y el contexto comunitario desde su propia experiencia, e integra los saberes comunales en las posibles soluciones, siendo en este caso La Fresnedilla solo un mediador pedagógico. Uno de los objetivos principales es ofrecer y aportar otras formas de participación, sostenibles y formativas a los jóvenes de la provincia de Córdoba, dirigidas a los temas de ecología, sostenibilidad y vida rural muy de la mano con los objetivos de la Educación Ambiental y su preocupación por la sensibilización del individuo y su entorno.

El artículo de Barragán & Moreno (2004) recomienda los procesos socio-pedagógicos cuando la comunidad participa activamente, la intervención comunitaria resulta ser una estrategia imprescindible en la construcción del tejido social, sin este vínculo directo, no es posible la integración en los espacios y territorios (Barragán & Moreno, 2004). Cuando de procesos sociales se trata, las experiencias pedagógicas basadas en proyectos necesitan de la comunidad para alcanzar los objetivos.

La estrategia rural de formación en base a talleres presenciales llamada Escuela de Agroecología, tiene como objetivo educar y trabajar enfocados en seguridad alimentaria, bioconstrucción y educación arte-ambiental. Se fundamenta en metodologías de "aprendizaje basado en proyectos", como los talleres de bioconstrucción y arquitectura efímera desarrollados entre el 2021 y el 2023, donde se utilizaron elementos naturales propios de la zona de Obejo para que el resultado sea construido colectivamente y permanezca tangible en el territorio.

Desde la Asociación La Fresnedilla, se comprende que, las actividades de ocio y tiempo libre deben nutrirse de metodologías distintivas de la "innovación pedagógica", en un contexto de convivencia como es el entorno rural, se apuesta por experiencias que, además de formar de manera útil, invitan a comprender

el territorio para aportar valores a los participantes. Una de las intervenciones insignias de la asociación en el marco de la escuela de agroecología supone la construcción de un DOMO geodésico.

Se le denomina DOMO a una estructura en forma de cúpula construido a través de un entramado de hileras de formas triangulares, cuadradas o hexagonales, estas formas pueden ir en diferente número dependiendo del tamaño del DOMO, la asociación vió en esta estructura una metáfora de educación experimental ambiental donde, poder en comunidad levantar en la zona rural del municipio de Obejo una estructura efímera hecha con materiales como arcilla y adobe propios del terreno donde se establece, cuenta como historia la manera de concebir los talleres de investigación, acción, participación, en que se basa la escuela de agroecología.

Tras un primer taller de bioconstrucción desarrollado durante el 2021 en la que se realizó el levantamiento de la estructura del DOMO en la finca, se propuso para el 2023 una continuidad del proyecto con una segunda fase de desarrollo. La continuidad del proyecto se debe al éxito obtenido durante la primera edición, el interés por seguir experimentando en las técnicas de construcción, mantenimiento y aislamiento del espacio generado con el DOMO. Es importante resaltar la importancia de la escuela al buscar estimular el pensamiento creativo y el pensamiento crítico aplicado en la construcción del DOMO, al fomentar la capacidad de originar nuevas soluciones y encontrar la manera de responder a los retos del proceso de aprendizaje constructivo.

En la educación ambiental, existe un concepto denominado Aulas Ambientales el cual ha sido fuente de inspiración para la Fresnedilla, elementos físicos ubicados en el territorio, suponen un objeto de intervención desde donde se convoca a los diferentes actores a observar la realidad que nos muestra la naturaleza. Este vínculo puede ser representado y estudiado mediante el hecho pedagógico o creativo (Echarri Iribarren & Varela Froján, 2017).

Alcaide Spirito (2008) hace alusión a que el uso de estas herramientas pedagógicas genera experiencias vivenciales y se convierten en una oportunidad de comunicar la información que brinda la ciencia, al crear elementos tangibles que nos hablan de los procesos de la naturaleza y de los problemas ambientales actuales. Se proponen entonces nuevos métodos para interactuar con el mundo natural alejándose de una visión antropocéntrica y entender las múltiples conexiones con el mismo.

6. Conclusiones

Los objetivos transversales del proyecto de La Fresnedilla se enmarcan en revalorizar el entorno natural a través de la gestión cultural, la explotación agroecológica, el arte contemporáneo y la formación, para estimular un espacio de encuentro en un contexto rural, así como dinamizar la cultura y la economía local en los pueblos cordobeses, como es el caso de la población de Obejo.

Se trata de entender de forma multidisciplinar los intereses de la ciudadanía rural y dialogar con la cultura y la ecología como ejes cardinales para el desarrollo. Estas herramientas y estrategias conjuntas tratan de promover la generación de dinámicas desde el centro hacia la periferia. Alejadas de los circuitos culturales convencionales, estas realidades periféricas, pueden asumir la innovación como forma de hacer frente al problema de la despoblación y construir procesos que permitan el beneficio social del territorio.

Por todo ello, se pretende visibilizar el proyecto La Fresnedilla como una estrategia multidisciplinar y sociocultural con múltiples ramas. Desde el uso de nuevas formas de cultivo y relación con la tierra, a través de prácticas agroecológicas, hasta la puesta en marcha de proyectos culturales dinamizadores para el desarrollo. Se han incluido y analizado aquí parte de estas estrategias con la intención de mostrar que la gestión cultural, la formación pedagógica y la explotación agrícola no tendrían por qué recorrer caminos distantes. Las herramientas socioculturales como el festival MARCO o el certamen de Agroarte, así como los enfoques pedagógicos de la escuela de Bioconstrucción y Agroecología, pueden resultar en soluciones a retos y situaciones ambientales en los territorios rurales andaluces. Este enfoque pretende abordar de una manera más amplia y holística, la concepción del desarrollo rural para suscitar una posible réplica de estas fórmulas en otros territorios potencialmente similares.

Es así como estos modelos presentados en el estudio de caso suponen una serie de fórmulas adaptables y en gran medida, replicables, para el desarrollo de toda realidad rural donde no existan unos límites restrictivos entre las artes, la gestión cultural y la explotación del medio rural, todos ellos pilares fundamentales para la reconfiguración vital del ser humano contemporáneo en el complejo contexto actual.

7. Referencias bibliográficas

ALCAIDE-SPIRITO, C. (2008), Ponencia. Las Artes, Conocimiento y Afectividad Ambiental. Centro de Nacional de Educación Ambiental, pp. 3-8.

ALONSO-SAINZ, T. (2021), "Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía", *Revista complutense de educación*, 32(2), 249-. <https://doi.org/10.5209/rced.68338>

BARRAGÁN, J. M. y MORENO, A. (2004), "Experiencia artística y producción cultural, Ámbitos Para La Intervención Socioeducativa", *Revista Educación Social*, 28, 19-40. Universitat de Barcelona.

BARRIONUEVO, O. T. (2015), "Propiedades saludables del aceite de oliva", *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, Suppl. 1, 65. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/propiedades-saludables-del-aceite-de-oliva/docview/2085016005/se-2>

BOURRIAUD, N. (2006), *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Edit. Madrid. España.

CHEN, Z., KING, B., & SUNTIKUL, W. (2019), "Festivalscapes and the Visitor Experience: An application of the Stimulus Organism Response approach", *Int. J Tourism Res*, 21(3), 1-14. <https://doi.org/10.1002/jtr.2302>

CUNHA DE OLIVEIRA, S. y TÁVORA DA SILVA, Y. (2015), "La efectividad de la educación ambiental Ley Transdisciplinariedad", *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 1(1), 195-211. <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2015.v1i1.10>

DEMOS, T. J. (2020), *Descolonizar la naturaleza: arte contemporáneo y políticas de la ecología*. Ediciones Akal. Madrid. España.

DIALEMAN, H., JUÁREZ, M. (2008), "¿Cómo se puede diseñar educación para la sustentabilidad?", *Revista Internacional Contaminación Ambiental*, 24, 131-147. Universidad Autónoma de México.

DÍAZ, I. (17 de enero de 2020). "El olivar de montaña, el oro líquido de alta calidad", *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20200117/472930292326/el-olivar-de-montana-el-oro-liquido-de-alta-calidad.html>

ECHARRI IRIBARREN, F. y VARELA FROJÁN, E. (2017), "La educación de la mirada escrutadora en Jorge Oteiza: naturaleza, arte y espiritualidad", *Archivo Español de Arte*, 90(360), 411-428. <https://doi.org/10.3989/aearte.2017.27>

ESQUINAS ALCÁZAR, J. (2023), *Rumbo al ecodidio: Como frenar la amenaza a nuestra supervivencia*. Espasa Calpe, Madrid.

GARCÍA-ROPERO, J. (2021), "Deoleo y Dcoop señalan a la distribución por "llevar al límite" los precios del aceite de oliva", *Cinco días*. <https://www.proquest.com/newspapers/deoleo-y-dcoop-señalan-la-distribución-por-llevar/docview/2584442384/se-2?accountid=14520>

GÓMEZ-GÁLVEZ, F. J., CANO-RODRÍGUEZ, J., BELAJ, A., y DE LA ROSA, R. (2018), *Prospección de Nuevos Recursos Genéticos de Olivo en Andalucía-Córdoba*. Consejería de Agricultura, Pesca y Desarrollo Rural, Instituto de Investigación y Formación Agraria y Pesquera. Área de Genómica y Biotecnología, pp 1-17. <https://chil.me/download-doc/248028>

GRANADO DÍAZ, A. J., y GÓMEZ-LIMÓN, J. A. (2020), "¿Resultaría económicamente eficiente un programa de reconversión ecológica para el olivar de montaña andaluz?", *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 20 (1), 103-. <https://doi.org/10.7201/earn.2020.01.05>

KASTNER, J. (2005), *Land Art y Arte Medioambiental*, Phaidon Press. Londres, Inglaterra.

LEE, Y., LEE, C., LEE, S., & BABIN, B. J. (2008), "Festivalscapes and patron's emotions, satisfaction, and loyalty", *Journal of Business Research*, 61(1), 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2006.05.009b>

LÓPEZ-DOMÍNGUEZ, F. GALLARDO-COBOS, R. y SÁNCHEZ ZAMORA, P. (2019), *Las políticas públicas y su contribución a la provisión de servicios ecosistémicos: el caso del olivar de montaña*. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos y de Montes. Universidad de Córdoba, España.

MASON, M. C. & PAGGIARO, A. (2012), Investigating the role of festivalscape in culinary tourism: The case of food and wine events. *Tourism Management*, 33, 1329-1336. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2011.12.016>

MUÑOZ DIEZ, C., RALLO ROMERO, L., BARRANCO NAVERO, D. y BELAJ, A. (2008), *Prospección, diversidad genética y conservación de ejemplares monumentales y poblaciones*

silvestres de olivo (Olea europaea L.). Universidad de Córdoba, Departamento de Agronomía.

SÁNCHEZ, C., BEVILAQUA, P., FORTES CAMPOS, B., y PELACANI, B. (2021), "Sendas Poéticas: Trayectorias de la educación ambiental del grupo geasur en la descolonización del campo ampliado del Arte", *Culturas*, 14, 219-244. <https://doi.org/10.14409/culturas.v0i14.10316>

SASSATELLI, M. (2008), *European Public Culture and Aesthetic Cosmopolitanism*. Euro-festival Project, Deliverable 1.1. Available at https://www.academia.edu/1612289/European_public_culture_and_aesthetic_cosmopolitanism.

— (2011), "Urban Festivals and the Cultural Public Sphere: Cosmopolitanism between Ethics and Esthetics", in GIORGI, L., SASSATELLI, M., & DELANTY, G. (Eds.), *Festivals and the Cultural Public Sphere* (pp. 12-28). Routledge. New York. USA.

VILLANUEVA, A., GÓMEZ-LIMÓN, J. A., & RODRÍGUEZ-ENTRENA, M. (2017), "Valoración de la oferta de bienes públicos por parte de los sistemas agrarios: el caso del olivar de montaña en Andalucía", *Economía Agraria y Recursos Naturales*. Vol. 17,1, 25-57.

REVISTA DE ESTUDIOS REGIONALES

I.S.S.N.: 0213-7585

2ª EPOCA Septiembre-Diciembre 2023



128

SUMARIO

Leonardo Egidio Torre Cepeda, Joana Cecilia Chapa Cantú y Eva Patricia González González. Integración comercial México-Estados Unidos y su contribución económica nacional y regional en México

Miriam Valdés-Ibarra y Edgar David Gaytán-Alfaro. Estructura productiva y grado de estabilidad en el crecimiento económico de regiones poco diversificadas: El caso del Estado Zacatecas, México

Rocío Gálvez-García y Magdalena Suárez-Ortega. Conditioning factors in Andalusian women's entrepreneurial profile

Christian Joel González Cuatianquis y Reyna Elizabeth Rodríguez Pérez. Crisis económica de 2008-2009: Cambios en la desigualdad salarial entre regiones de acuerdo con su exposición a la apertura comercial

Fernando González-Ferriz, Javier Sánchez-García y Fernando J. Garrigos-Simon. The relationship between export performance and new marketing approaches in the Spanish fashion sector

Isabel Fernández Alonso y Quique Badía Masoni. Financiación pública de medios privados. Los casos de los grupos catalanes Hermes Comunicacions y Editora de Prensa Periódica Ara (2016-2018)

José Miguel Rojo Martínez. La identidad regional en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: Un análisis estadístico sobre su extensión

Manuel De Maya Matallana, Prudencio José Riquelme Perea y María López Martínez. Sostenibilidad socioeconómica de las Comunidades Autónomas Españolas mediante indicadores objetivos y subjetivos de calidad de vida

REVISTA DE ESTUDIOS REGIONALES

I.S.S.N.: 0213-7585

2ª EPOCA Mayo-Agosto 2023



127

Giselle García Hípola. La oferta comunicativa en la propaganda electoral. Un estudio de la cartelería electoral en Andalucía 2008-2018

Alberto Turnes y Xavier Vence. Financiación Autonómica y gasto en Servicios Públicos Fundamentales en el período 2009-2017. ¿Están las CCAA preparadas para hacer frente a la Covid-19?

Juli Antoni Aguado Hernández, Ricard Calvo Palomares y Enric Sigalat Signes. El ámbito de desarrollo local valenciano, ¿un modelo dualizado? Una investigación exploratoria

Juan Gabriel Brida, Erika Lourdes González Rosas y María Nela Seijas. Percepciones de los visitantes a un museo: Un análisis de correspondencia múltiple y de clústeres

Luis Miguel Ramírez-Herrera. Aproximación empírica a los factores determinantes del nivel de financiación ajena en las pymes de Andalucía

Cinta C. García-Vázquez y Juan D. Pérez-Cebada. Un estudio longitudinal del empresariado vinatero en el Condado Onubense

REVUE **projet**

COMPRENDRE POUR AGIR

N° 399

avril-mai 2024

écologie

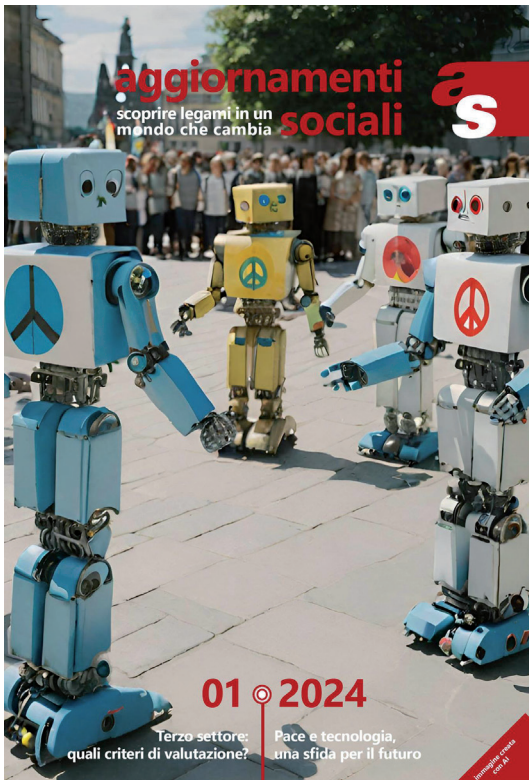
migrations

justice sociale


démocratie

Travail

Les jeunes changent
de curseurs





editorial 
SALTERRAE

MARIA DOLORS OLLER SALA

Tejiendo vínculos para construir la casa común

Una mirada, desde la fe cristiana, a la crisis migratoria y de los refugiados

184 pp.
P.V.P.: 14,90 €

Un libro que plantea la situación actual de la inmigración y de los refugiados en Europa y que ofrece un camino de soluciones reales y verdaderamente humanas, que pasa por la puesta en práctica de la espiritualidad de Jesús. Una guía de análisis, propuestas de acciones y valores que cuenta con un epílogo escrito por el propio papa Francisco.

editorial 
SALTERRAE

BARTOLOMEO SORGE

Introducción a la Doctrina Social de la Iglesia

Nueva edición revisada y aumentada

480 pp.
P.V.P.: 19,90 €

Una síntesis imprescindible para comprender la capacidad de denuncia y diálogo de la Doctrina Social de la Iglesia ante algunos retos que plantea el mundo contemporáneo—Terrorismo, laicidad, ecología, crisis económica—, especialmente gracias al nuevo empuje impulsado por el papa Francisco a algunas intuiciones planteadas en el Concilio Vaticano II.

■ PRESENCIA SOCIAL ■

BARTOLOMEO SORGE

INTRODUCCIÓN A LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA

Nueva edición revisada y aumentada

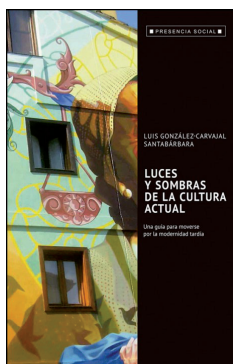
Editoriales de *Revista de Fomento Social* de 1991 a 2018

TÍTULO	AÑO	Nº	TÍTULO	AÑO	Nº
La guerra del golfo, ¿ha terminado?	1991	182	La política económica del gobierno popular: España, ¿va bien?	1998	211
Elecciones municipales y autonómicas	1991	183	La crisis financiera mundial	1998	212
<i>Centesimus Annus</i>	1991	183	La solidaridad interterritorial en cuestión	1999	213
El resurgir de los nacionalismos	1991	184	Las elecciones del 13 de junio: ¿qué modelo de democracia?	1999	214
1992: escuchar a América latina	1992	185	¿Es posible la "tercera vía"?	1999	215
Después de Maastricht: más Europa	1992	186	Empresa y sociedad: interrogantes éticos	2000	217
El plan de convergencia	1992	187	Globalización integradora vs. globalización excluyente	2000	218
Se acabó el 92: hora de balances	1992	188	En torno a la crisis de <i>Manos Unidas</i>	2000	219
Tormenta monetaria sobre Europa	1992	188	Las jornadas sociales de la Compañía de Jesús	2000	220
La década de gobierno socialista: un balance político	1993	189	La enseñanza de iniciativa social. Razones y desafíos	2001	221
La década de gobierno socialista: un balance económico	1993	190	Las cajas de ahorros bajo la presión política, económica y social	2001	222
Mercado y solidaridad a propósito del acuerdo del GATT	1994	193	La Política Agraria Común europea en un mundo globalizado	2001	223
El empleo en España	1994	194	Migraciones y globalización: los derechos humanos como marca de referencia	2001	224
Modernización de la administración y función pública	1994	195	Familia y trabajo	2002	225
Las dos batallas del 0,7%: solidaridad y desarrollo	1994	196	Nuevas tecnologías y cambio económico: interrogantes a propósito de la segunda modernización andaluza	2002	226
Elecciones municipales en un contexto de crisis e incertidumbre	1995	197	De Río (1992) a Johannesburgo (2002): éxito o fracaso de la cumbre mundial sobre el desarrollo sostenible	2002	227
Crisis y futuro del Estado del bienestar	1995	198	Vivir en la sociedad de consumo	2002	228
De cumbre a cumbre	1995	199	Acción política y comportamiento de los católicos en España	2003	229
Un instrumento para la promoción de la justicia	1995	200	Economía mundial: bajo el signo de la incertidumbre	2003	230
Elecciones del 3 de marzo	1996	201	La economía española durante el gobierno de Aznar: la expansión diferente	2003	231
Medios de comunicación social en una sociedad democrática	1996	202	Sociedad de la información, ¿sociedad de la comunicación?: aportaciones para la reflexión	2003	232
El reto de la pobreza	1996	203	Dos días de marzo	2004	233
Las migraciones: problema o síntoma	1996	204	Financiación autonómica: un reto para el nuevo gobierno	2004	233
La moneda única: ¿merece la pena? Y después, ¿qué?	1997	205			
Enseñar y aprender en la universidad	1997	206			
El fútbol como síntoma	1997	207			
La ética empresarial: ¿necesidad, utilidad o pretexto?	1997	208			
Reparto del tiempo de trabajo y lucha contra el desempleo	1998	210			

TÍTULO	AÑO	Nº
La enseñanza de la religión en la escuela. Una solución posible	2004	234
De nuevo el petróleo	2004	235
Más allá de la Constitución: Europa entre raíces cristianas y laicidad	2004	236
Desarrollo económico y social: teorías, propuestas, responsabilidades	2005	237
Tercera edad: entre oportunidad y dependencia	2005	238
Una reflexión sobre la construcción del espacio de educación superior	2005	239
La vivienda en España: un mercado imperfecto e injusto	2005	240
La <i>Revista de Fomento Social</i> cumple 60 años	2006	241
La financiación de la Unión Europea: los límites de una ambición	2006	242
El nuevo momento de Latinoamérica	2006	243
La responsabilidad social de la empresa: ¿el coste de tener conciencia?	2006	244
Las ofertas públicas de adquisición. Una valoración	2007	245
Ciudadanía y educación: desafíos, incógnitas, posibilidades	2007	246
La política económica del gobierno Zapatero, continuidad, cambio, nuevas incógnitas	2007	247
Claves para comprender la crisis financiera internacional	2007	248
La Constitución Europea renace de sus cenizas: el Tratado de Lisboa	2008	249
El malestar de la política	2008	250
El hambre, ¿tsunami silencioso?	2008	251
La cooperación con el desarrollo en tiempos de crisis. El caso español	2009	253
La pequeña empresa ante la crisis: entre el apoyo y el compromiso	2009	254
Libertad religiosa en España. ¿Hacia un nuevo modelo normativo?	2009	255
"La ilusión de la identidad": el actual debate europeo	2010	257
"Ser hermanos más allá de la globalización". El desarrollo humano integral en <i>Caritas in Veritate</i>	2010	258
La crisis del euro	2010	260

TÍTULO	AÑO	Nº
"Vivir de otra manera". Una ética para la sostenibilidad	2011	261
El futuro de la Política Agraria Común europea: nuevas perspectivas	2011	262
De la retórica de la competitividad a la economía tutelada. La política económica del segundo gobierno Zapatero (2008–2011)	2011	264
Un sistema de Economía social de mercado para una Europa solidaria, responsable y productiva	2012	265
Sentido de la formación ética en la universidad	2012	266
La Política de la Unión Monetaria Europea (UME) y sus consecuencias para España	2012	268
Regeneración ética y compromiso político para una sociedad democrática avanzada	2013	269–270
Crisis económica y derechos sociales irreducibles. Valor de la dignidad humana como criterio para los derechos sociales	2013	271
El "ideal realista" europeo. Lo que está en juego en las elecciones al Parlamento europeo	2013	272
Orden político mundial: dos escenarios y algunas propuestas	2014	273–274
Universidad y liderazgo de servicio	2014	275
Revivificar una comunidad de memoria y progreso. El papa Francisco en el Parlamento europeo	2014	276
La democracia al servicio de todos, integrante del bien común	2015	277
Una revisión de los escenarios actuales de América Latina	2015	278
Política económica del gobierno de España 2011–2015: estabilidad lograda, fractura persistente	2015	279–280
España y Cataluña: la reconstrucción de un pacto	2016	281
Puertas abiertas / puertas cerradas: los refugiados ponen en evidencia a Europa	2016	283–284
Los discursos del odio: una amenaza a la construcción democrática de la tolerancia	2017	285
¡Europa!, a pesar de todo. Una estrategia realista	2017	286
Las reformas laborales: ¡algo más que mercado!	2018	289

editorial 
SALTERRAE



LUIS GONZÁLEZ-CARVAJAL
SANTABÁBARA

Luces y sombras de la cultura actual

Una guía para moverse por la modernidad tardía

232 pp.
P.V.P.: 14,95 €

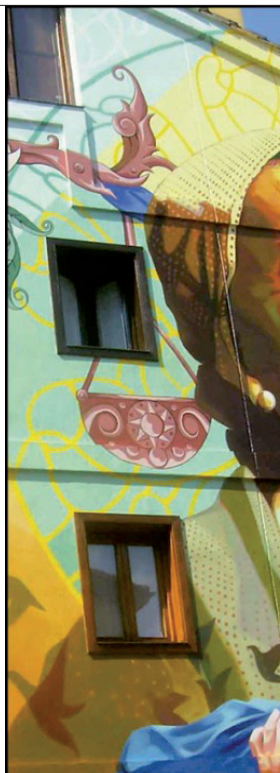
Una visión global, cara y amena de la realidad actual desde la perspectiva cristiana. El autor desgrena los rasgos característicos de la cultura actual y descubre sus luces y sombras: la mentalidad científico-técnica, la secularización, las ansias de emancipación, del individualismo, la tolerancia, la mentalidad capitalista-burguesa, la e en el progreso, la erótica del cambio y la postmodernidad.

■ PRESENCIA SOCIAL ■

LUIS GONZÁLEZ-CARVAJAL
SANTABÁBARA

**LUCES
Y SOMBRAS
DE LA CULTURA
ACTUAL**

Una guía para moverse
por la modernidad tardía



■ PRESENCIA SOCIAL ■

FRANCISCO PLEITE
GUADAMILLAS

**EUROPA
ENTRE EL MIEDO
Y LA HOSPITALIDAD**

«Dé por seguro el lector
que se enriquecerá
seriamente con este libro»

Antonio Garrigues Walker

editorial 
SALTERRAE



FRANCISCO PLEITE
GUADAMILLAS
Europa entre el miedo y
la hospitalidad

136 pp.
P.V.P.: 9,90 €

Un libro que analiza la situación actual del drama de la inmigración y la llegada de refugiados a Europa: las causas que llevan a millones de personas a abandonar sus hogares, las nuevas fronteras que se levantan por la globalización, la crisis económica y el cambio climático. Páginas llenas de luz para reflexionar sobre la Europa que queremos. Ahora toca elegir entre el miedo o la hospitalidad.



JULIO L. MARTÍNEZ, S.
J. (ed.)
La cultura del encuentro
*Desafío e interpelación a
Europa*

272 pp.
P.V.P.: 14,90 €

El rector de la Universidad Pontificia Comillas llama a "la cultura del encuentro" comprendida como aquella que está capacitada para derribar todos los muros que aún dividen el mundo... "Donde hay muro, hay cerrazón de corazón". Inspirado en las palabras del papa ante el Congreso de los Estados Unidos –"es mi deber construir puentes y ayudar en lo posible a que todos los hombres y mujeres puedan hacerlo"–. Partiendo de los cuatro principios que orientan en el *Evangelii gaudium* hacia la convivencia social y la construcción de un pueblo donde las diferencias se acercan en un proyecto común: "el tiempo es superior al espacio", "la unidad prevalece sobre el conflicto", "la realidad es más importante que la idea" y "el todo es superior a la parte".



JULIO L. MARTÍNEZ, SJ

**LA CULTURA
DEL ENCUENTRO**

Desafío e interpelación
para Europa

La *Revista de Fomento Social (RFS)* en la red:

www.revistadefomentosocial.es

En la *Revista de Fomento Social* desde 1997 hemos ido renovando el acceso en línea a nuestra producción científica. El acceso a todos los contenidos, índices, resúmenes y palabras clave, editoriales, estudios, notas y documentos y otros textos publicados en *RFS* ha ido teniendo progresivamente un acceso libre desde el mismo momento de la aparición y distribución de cada número en papel.

Estamos procediendo a una renovación técnica de nuestra web, por lo que temporalmente todos nuestros artículos podrán obtenerse dirigiendo un correo electrónico a revistadefomentosocial@uloyola.es o al responsable de la web fcortes@uloyola.es.

Actualmente están disponibles electrónicamente todos los contenidos de *RFS* desde 1967, aunque también podrán ser solicitados por el mismo procedimiento indicado los originales anteriores desde 1946 hasta 1966.

A todos los lectores registrados se les seguirá enviando un correo electrónico con el aviso de la aparición de cada nuevo número para que puedan acceder a todos los contenidos del mismo.

RFS

NORMAS DE PUBLICACIÓN

La Revista de Fomento Social admite artículos y notas originales en español en inglés y en francés que no hayan sido publicados en otra revista. Los manuscritos, cuya extensión máxima no excederá de 60.000 caracteres con espacios para los artículos y 40.000 para las notas, se enviarán directamente a la web de la Revista (www.revistadefomentosocial.es), a través del sistema OJS.

La Revista de Fomento Social acusará recibo de los trabajos que se le cursen. Los trabajos recibidos son sometidos de una manera anónima a dos procesos, al menos, de evaluación externa. Teniendo en cuenta los informes emitidos por los evaluadores. El consejo de redacción de la Revista decidirá sobre la aceptación de los trabajos.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni está siendo sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF o WordPerfect.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto tiene interlineado sencillo; 12 puntos de tamaño de fuente; se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a, que aparecen en la web de la Revista.

Directrices para autores/as

Se recomienda la siguiente organización del texto:

1. **ENCABEZAMIENTO.** Constituido por:
 - Título: Claro, corto y conciso. No más de 40 caracteres incluyendo espacios.
 - Nombre completo del autor o autores.
 - Dirección completa de la institución a la que pertenecen.
 - Dirección mail de contacto, indicando cuál de los autores es el autor de correspondencia.
 - ORCID ID del autor o autores.
2. **RESUMEN.** Debe ser lo suficientemente informativo para permitir al lector identificar el contenido e interés del trabajo y poder decidir sobre su lectura. No debe sobrepasar las 150 palabras.
3. **PALABRAS CLAVE.** Máximo de siete, sugeridas por el autor; podrán ser modificadas o complementadas por el consejo de redacción.
4. **AGRADECIMIENTOS.** En caso de incluir agradecimientos, estos irán como primera nota a pie de página.
5. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.** Al final del trabajo. Las referencias se ordenarán por orden alfabético del autor, o primer autor si son varios. Para distintos trabajos de un mismo autor o autores se tendrá en cuenta el orden cronológico según año de publicación. Si en un mismo año hay más de un trabajo de un mismo autor o autores, se añadirá a continuación del año una letra que permita identificar la referencia (por ejemplo, 2006a; 2006b).
El criterio de presentación de referencias será APA 7ª edición.
6. **NOTAS A PIE DE PÁGINA.** Las referencias bibliográficas se harán citando la inicial del nombre y el apellido del autor (en versalitas), el año (entre paréntesis) y, en su caso, las páginas de referencia.
7. **CUADROS Y FIGURAS.** Se numerarán correlativamente y de forma independiente, tendrán un breve título e indicarán sus fuentes. Las figuras se presentarán en forma apta para su reproducción directa.
8. **ABREVIATURAS.** El uso de abreviaturas ahorra espacio, pero el artículo pierde facilidad de lectura si aquél es excesivo. Cuando por necesidad haya que utilizarlas se definirán cuando se citen por primera vez.

Para asegurar el anonimato, la primera página debe ser independiente del resto del artículo. En las demás páginas no debe aparecer ni el nombre, ni la dirección ni otros datos que permitan o faciliten conocer la identidad del autor o autores. Se pide a los autores que en la redacción del artículo cuiden el anonimato, no haciendo referencias a la propia persona o a las propias publicaciones que permitan su identificación.



Universidad
LOYOLA

RFS

www.revistadefomentosocial.es

SECCIÓN ESPECIAL: “EL DESARROLLO COMO EJE DIFERENCIAL DE LA UNIVERSIDAD. 20 AÑOS DE LA FUNDACIÓN ETEA PARA EL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN”

La Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación: buceando en su prehistoria, **ILDEFONSO CAMACHO SJ**

La Fundación ETEA: un modelo de institucionalización y transversalización del Desarrollo y la Cooperación en la Universidad, **EQUIPO DE LA FUNDACIÓN ETEA**

La Fundación ETEA en Honduras entre el cambio y la continuidad, **MICHELA ACCERENZI**

un ejemplo de gobernanza multinivel en el Sistema de la Integración Centroamericana: una herramienta para la cooperación descentralizada, **RICARDO MONTERO LÓPEZ, OLGA POZO TEBÁ**

Educación primaria y secundaria a distancia y COVID-19 en Nicaragua. Un análisis de género, **MICHELA ACCERENZI, MARÍA JOSÉ VÁZQUEZ DE FRANCISCO, ANA HERNÁNDEZ ROMÁN, YOLANDA MUÑOZ OCAÑA, VENANCE ADINGRA KOUAMAN**

Una propuesta de recuperación de elementos de la *Ratio Studiorum* válidos a día de hoy, **ALBERTO NÚÑEZ**

De la crisis de los misiles de Cuba a la guerra de Ucrania, **JOSE SOLS LUCIA**

Caracterización de los sistemas de producción y comercialización de la horticultura en el Suroccidente colombiano, **LUIS FELIPE RINCÓN MANRIQUE, GISELA FERNANDA GUERRERO DÍAZ**

¿Es económicamente viable la agricultura orgánica y agroecológica? Un estudio de caso en Paraguay, **LORENZO ESTEPA MOHEDANO, LUIS AMADOR HIDALGO, OLEXANDR NEKHAY**

Estudio de caso de La Fresnedilla, de lo agroecológico a lo agro-cultural, **LUISA YESENIA URREGO SUÁREZ, PABLO NAVAZO-OSTÚA, JOSÉ REYES CRIADO, DANIEL NAVAZO-OSTÚA**