



COLECCIÓN CONSTRUIR A TERRA



EDUCAR PARA A CIDADANÍA GLOBAL

EXPERIENCIAS, FERRAMENTAS E DISCURSOS PARA O CAMBIO SOCIAL

Educar para la ciudadanía global
Experiencias, herramientas y discursos para el cambio social

Educar para a cidadania global
Experiências, ferramentas e discursos para a mudança social

José Luis Pastoriza Rozas (ed.)

Fundación
Isla Couto



EDITA

Fundación Isla Couto
Rúa da Laxe, 13, 3D
36202 Vigo (Galicia-España)
Tfno: (+34) 986 437 106
Email: info@fundacionislacouto.org
www.fundacionislacouto.org

EDITOR

José Luis Pastoriza Rozas

DESEÑO E MAQUETACIÓN

WINDSOCK

ILUSTRACIÓN DA PORTADA

Debuxo de Xaime Isla Couto para a sección «Descubrimiento de Galicia» do «Suplemento de los Sábados» do xornal La Noche (c.a. 1949).

Depósito Legal: VG 363-2014
ISBN: 978-84-617-0610-5
ISBN (epub): 978-84-617-0370-8
Data de edición: Xuño 2014

Esta publicación ten sido realizada co apoio da Fundación Intervida (www.intervida.org), da Dirección Xeral de Relacións Exteriores da Xunta de Galicia (www.cooperaciongalega.org) e da Coordinadora Galega de ONGD (www.galiciasolidaria.org) que financiaron a organización e celebración das I Xornadas Galegas de Educación para o Desenvolvemento celebradas no Campus Vida da Universidade de Santiago de Compostela entre os días 19 e 21 de outubro de 2012 así como a compilación dos relatorios recollidos nesta publicación.

O contido desta publicación é responsabilidade exclusiva dos seus autores e autoras e non reflicte necesariamente a opinión das entidades e institucións financiadoras.



Esta obra está baixo unha licenza de Creative Commons. Permítese libremente copiar, distribuír e comunicar esta obra sempre e cando se recoñeza a autoría e non se empregue para fins comerciais. Non se pode alterar, transformar ou xerar unha obra derivada a partir desta obra.

Para ver unha copia desta licenza, aquí.

A FUNDACIÓN ISLA COUTO

A Fundación Isla Couto, constituída en 1987, é unha fundación cultural privada de interese galego que ten por obxectivo manter vivo o labor da familia Isla Couto a prol do desenvolvemento social, económico e cultural de Galicia.

A Fundación nace coa vontade de contribuír a «repensar Galicia, proxectar Galicia, facer Galicia» desde a afirmación da súa personalidade cultural e política mais desde a plena conciencia de que «Galicia é, foi e será obra de todos os galegos», en verbas de Xaime Isla Couto.

Con este motivo a Fundación ten por obxectivo a través das súas actividades:

- Servir de apoio e estímulo para o desenvolvemento social e cultural de Galicia.
- Estimular unha sociedade civil participativa e crítica.
- Actuar como unha plataforma para o debate e a xeración de coñecemento respecto da realidade galega.
- Servir como lugar de encontro e foro de debate para a cidadanía comprometida en construír unha comunidade máis participativa.

COLECCIÓN CONSTRUIR A TERRA

A Fundación Isla Couto quere ser fiel ao compromiso dos irmáns Ramiro e Xaime Isla Couto co espírito da utopía. Como galeguistas e patriotas de raíz proxectaron cara á nosa Terra local e cara á Terra global un soño compartido de transformación que constrúe un espazo de convivencia entre persoas, comunidades, pobos e nacións máis humano, fraterno e liberador. A Fundación, como herdeira deste legado e vocación, quere contribuír a repensar, proxectar e facer Galicia mais integrando a visión europeísta e global que alentou a fío o pensamento e acción do Galeguismo.

Esta colección arela a que habitemos con lucidez e esperanza a nosa Terra común ofrecendo un espazo de irmandade e construción colectiva, de diálogo cordial e de proxectiva do futuro. Ao mesmo cás illas e estrelas que o Xaime Isla deseñou para a sección «Descubrimiento de Galicia» do xornal compostelán La Noche nos tempos da represión, esta colección ofrecerá un mar no que xermolen Illas Novas con espírito de liberdade, inconformismo e compromiso coa emancipación.

ÍNDICE

Lista de acrónimos e siglas	5
Limiar	6
As trabes de ouro. Unha educación en man común para a cidadanía global José Luis Pastoriza Rozas	8
1 Experiencias	12
Educar para o desenvolvemento. A experiencia do CRA Nosa Señora do Faro	12
Educar para a solidariedade no CPI Virxe da Cela. A experiencia de Monferosolidario	19
A senda da convivencia do IES Carlos Casares	30
Educar para solidariedade no IES Campo de San Alberto. A experiencia da Rede Solidaria da Mocidade	36
Asignatura de Introducción a la Cooperación al Desarrollo. Experiencia desde la colaboración entre Enxeñería Sen Fronteiras-Galicia y la Universidade da Coruña	42
2 Ferramentas	54
La Educación Popular: visiones y prácticas alternativas en tiempos de crisis Germán Vargas Callejas	54
Aprendizaje-Servicio: la apertura del mundo educativo a la comunidad Alexandre Sotelino Losada y Javier Agrafojo Fernández	62
La Sistematización: una experiencia para generar nuevas realidades Esther Canarias y Fernando Altamira	73
La evaluación: un desafío para el aprendizaje Eva Raboso Campos y Antonio Luján Martínez	83
Estado da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvemento em Portugal. A inserção da educação para o desenvolvemento na formação inicial de professores La Salete Coelho e Carolina Mendes	91
3 Discursos	103
La educación para la ciudadanía global en el contexto actual Manuela Mesa	103
Educar para la ciudadanía global: retos y desafíos a los paradigmas establecidos Juan José Celorio Díaz	110
El poder de la educación para transformar la sociedad Daniel Jover	122
Webgrafía	134
Bibliografía	135

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

ApS	Aprendizaxe-Servizo
ARIPES	Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação
CAD	Comité de Axuda ao Desenvolvemento
CAFI	Centro Autónomo de Formación e Innovación
CDIC	Cooperación al Desarrollo en la Ingeniería Civil
CEFORE	Centro de Formación e Recursos
CGONGD	Coordinadora Galega de ONGD
CIDAC	Centro de Intervenção para o Desenvolvemento Amílcar Cabral
CPI	Colexio Público Integrado
CRA	Colexio Rural Agrupado
DGE	Direção Geral de Educação
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvemento Curricular do Ministério de Educação
ECG	Educación para a Cidadanía Global/Educación para la Ciudadanía Global
ED	Educación para o Desenvolvemento/Educación para el Desarrollo/Educación para o Desenvolvemento
ENED	Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvemento
EP	Educación Popular
ESE	Escola Superior de Educação
ESF	Enxeñería sen Fronteiras
ESO	Educación Secundaria Obrigatoria
GEED	Gabinete de Estudos para a Educação e o Desenvolvemento
ICD	Introducción a la Cooperación al Desarrollo
IES	Instituto de Educación Secundaria
IGADI	Instituto Galego de Análise e Documentación Internacional
INE	Instituto Nacional de Estadística
IPAD	Instituto Portugués de Apoio ao Desenvolvemento
IPP3	Inicição à Prática Profissional 3
IPVC	Instituto Politécnico de Viana do Castelo
ISF	Ingeniería sin Fronteras
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
LOE	Lei Orgánica de Educación
MMSS	Movimientos sociales
OAS	Oficina de Acción Solidaria
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OCV	Oficina de Cooperación e Voluntariado
ODM	Obxectivos de Desenvolvemento do Milenio
ONG	Organización Non Governamental
ONGD	Organización Non Governamental de Desenvolvemento
PCR	Programa de Conocimiento de la Realidad
PEC	Proxecto Educativo de Centro
PLAMBE	Plan de Mellora das Bibliotecas Escolares
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
REEDES	Red Española de Estudios de Desarrollo
SUG	Sistema Universitario de Galicia
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
UC	Unidade Curricular
UCM	Universidad Complutense de Madrid
UDC	Universidade da Coruña
USC	Universidade de Santiago de Compostela
UVIGO	Universidade de Vigo

LIMIAR

Entre os días 19 e 21 de outubro de 2012 celebráronse no *Campus Vida* da Universidade de Santiago de Compostela as *I Xornadas Galegas de Educación para o Desenvolvemento*. Baixo o título *Educación para a cidadanía global: discursos, ferramentas e experiencias para o cambio social*, a Coordinadora Galega de ONGD (CGONGD), a través da súa Comisión de Educación para o Desenvolvemento, quixo convocar por vez primeira en Galicia a un conxunto senlleiro de expertos e expertas en educación para o desenvolvemento e a cidadanía global para xerar un espazo de debate e reflexión sobre os actuais desafíos para a promoción dunha cidadanía global comprometida coa solidariedade e o cambio social desde o local. Neste senso, a celebración destas I Xornadas Galegas permitiu materializar un dobre compromiso da devandita Comisión: en primeiro lugar, coa dinamización en Galicia dos debates actuais sobre a materia e, en segundo lugar, coa visibilización daquelas experiencias innovadoras en educación para o desenvolvemento (ED) que están a agromar, singularmente, nos centros educativos galegos.

A Comisión de Educación para o Desenvolvemento da CGONGD nace en novembro de 2007 coa misión de contribuír ao coñecemento, difusión e práctica da ED en Galicia, así como mellorar o grao de información, formación e compromiso das administracións públicas e da cidadanía galega cos Obxectivos de Desenvolvemento do Milenio (ODM), a erradicación da pobreza e o desenvolvemento sostible. Desde entón ten levado a cabo actividades formativas e a edición de materiais de difusión co fin de dar a coñecer o labor das Organizacións Non Governamentais de Desenvolvemento (ONGD) integradas na CGONGD no eido da ED. Outramente, o espazo de traballo cooperativo que representa a Comisión ten permitido xerar dinámicas de intercambio de experiencias e aprendizaxes e de traballo en rede entre as ONGD participantes na mesma. Non obstante, a aposta por unha ED crítica, inclusiva e visible no espazo público galego adoece dun acontecemento catalizador que impulsase o traballo colectivo e fornecese un marco desde o que construír colectivamente un saber renovado sobre as prácticas de ED que xa se estaban a desenvolver en Galicia. Ademais, a Comisión quixo tomar partido nun intre convulso para a educación en Galicia e en España na que se pon en cuestión a misión educativa na solidariedade e na cidadanía das nosas escolas e centros educativos.

En efecto, malia as actuais propostas de natureza regresiva, os debates relativos á promoción da competencia social e cidadá no sistema educativo así como nos espazos informais e non formais de educación coinciden en sinalar a necesidade e responsabilidade de promover saberes e prácticas cidadás que garantan a convivencia e a cohesión social desde o respecto aos dereitos e liberdades cidadás. A encarnación dos valores da liberdade, igualdade e tolerancia nunha cidadanía activa e comprometida coa democracia e os dereitos humanos representa unha aspiración irrenunciábel dentro do esforzo por garantir sociedades democráticas máis xustas. Neste sentido, a construción de cidadanía a través de procesos educativos críticos e participativos articula a concepción de cidadanía como status e non só como rol co fin de motivar ao descubrimento dos dereitos, liberdades e responsabilidades cívicas desde a práctica activa dos mesmos e desde o fomento do compromiso cidadán de todas as persoas.

En liña con estas propostas, no último decenio, as organizacións da sociedade civil asumiron un papel activo como educadoras da cidadanía. En concreto, as ONGD lideran os esforzos por fomentar un paradigma de cidadanía global que fomente a construción dunha cidadanía comprometida no local pero cun horizonte cosmopolita e global. A globalización ampliou a conciencia e vivencia

da interdependencia e da corresponsabilidade de tal xeito que os principais problemas globais (pobreza, fame, cambio climático, desigualdade de xénero, violación dos dereitos humanos, conflitos armados, fluxos migratorios, etc.) esixen respostas globais de abaixo a arriba onde a cidadanía facilite a súa voz e visión en clave de participación, xustiza social e solidariedade.

A combinación de ambas as dúas tendencias está xerando toda unha serie de sinerxías entre os centros educativos e as ONGD de tal modo que a escola se proxecta cara á sociedade civil ao tempo que as ONGD retroalimentan a tarefa educadora cívica das comunidades educativas poñendo á súa disposición recursos pedagóxicos e educativos, espazos de formación e redes de participación. Con estas Xornadas pretendeuse, logo, achegar unha perspectiva actual das principais liñas do debate teórico así como daquelas ferramentas, metodoloxías e experiencias que fomentan accións innovadoras de creación de cidadanía nun marco de cambio e transformación social solidaria e participativa.

Este libro recolle de xeito ampliado os relatorios presentados nestas I Xornadas e constitúe a primeira publicación colectiva sobre educación para a cidadanía global que ve a luz en Galicia. Por este motivo, a Comisión de Educación para o Desenvolvemento da CGOND quere agradecer publicamente a todas as organizacións e institucións que permitiron facer realidade unhas xornadas de calidade e un libro que agardamos dea que pensar e serva para espreguizar a vocación solidaria universalista da educación en Galicia. En primeiro lugar, a ONGD Intervida ofreceu unha colaboración imprescindible para garantir o éxito na organización desta actividade, tanto a nivel do xeneroso financiamento das Xornadas como da responsabilidade na xestión das mesmas. Sen o profundo compromiso e implicación do seu persoal en Galicia as Xornadas ficarían aínda arquivadas no caixón dos desexos incumpridos. En segundo lugar, a Universidade de Santiago de Compostela, a través do seu Servizo de Participación e Integración Universitaria (SEPIU), facilitou os espazos e a loxística que garantiron as condicións materiais para o feliz desenvolvemento das Xornadas. A Dirección Xeral de Relacións Exteriores e coa UE da Xunta de Galicia financiou o traballo de edición e organización do libro que hoxe tendes entre as mans. Por último, a Fundación Isla Couto escolleu esta obra colectiva para encetar a súa Colección Construír a Terra no soño compartido da transformación da nosa Terra local e global nun espazo convivencia máis humano, fraterno e liberador.

AS TRABES DE OURO. UNHA EDUCACIÓN EN MAN COMÚN PARA A CIDADANÍA GLOBAL

José Luis Pastoriza Rozas

No 1996 a *Comisión internacional sobre a educación para o século XXI* presidida por Jacques Delors presentou á UNESCO un informe cos resultados de tres anos de investigación, reflexión e consulta a nivel global (Delors, 1994). O informe levaba por título *Educación: un tesouro a descubrir*¹. Este informe tivo unha enorme repercusión na orientación das reformas educativas emprendidas por numerosos países entre finais do século XX e comezos do actual. Este amplo programa de reformas xustificouse na necesidade de facer fronte aos desafíos que representa a globalización para a educación e a formación das persoas. Esta mudanza dos sistemas educativos fundouse nunha concepción da educación baseada en competencias e que este Informe centraba en: aprender a coñecer, a facer, a vivir xuntos e a ser. Non obstante, fronte a esta tetrarquía erguéronse numerosas voces reivindicando unha nova competencia chave nos procesos educativos individuais e colectivos: aprender a cambiar. As organizacións da sociedade civil, entre outras, reivindicaron unha atención caída ao desenvolvemento desta competencia coa dobre finalidade de que nos sistemas educativos agromasen xermolos de transformación social solidaria local e global e que a educación non esquecese a súa dimensión liberadora e emancipadora das persoas e das sociedades (Torres, 2005).

Retomando a idea central do Informe Delors da educación como un tesouro a descubrir, a mitoloxía galega conta cunha fermosa lenda que pode servir de metáfora para repensar os retos e desafíos da educación nestes tempos aveses de crise. A historia da «trabe de ouro e a trabe de alcatrán» remítenos a unha xeografía mítica de montes furados e corredores subterráneos onde un mouro ou trasno acocha un enorme tesouro. Con todo, estes corredores están apoiados sobre cadansúa trabe de ouro e alcatrán de xeito que as persoas afoutas que penetran nos entrañas da terra deben saber que se atopan a trabe de ouro teñen que levar conta das trampas que o gardián cobizoso ten acochado para conservar o seu tesouro. Agora ben, se o destino conduce á trabe de alcatrán, esta prenderá lume provocando a desfeita do tesouro e mesmo cegando para sempre ao aventureiro que arriscou a vida.

Chegados a este punto podemos preguntarnos que se a educación encerra un tesouro a descubrir, por que motivo a educación é protexida por un «mouro» ou «trasno» cobizoso e enganador? Por que se poñen trampas á educación apoiada na trabe de ouro? Que perigo tería descubrir o tesouro real da educación? Cales son as trabes de alcatrán que conviven coas trabes de ouro en relación á educación na actualidade? En síntese, podemos afirmar que as experiencias e propostas contidas neste libro sinalan algunhas das «trabes de ouro» e tesouros que a educación aínda agarda que descubramos e integremos plenamente nas nosas prácticas educativas. Mais tamén ao longo do texto irán xurdindo as trabes de alcatrán que atrancan as posibilidades e oportunidades para unha educación liberadora e transformadora que promove o aprendermos a cambiar.

A conxunción da actual crise económica e mais da crise do sistema educativo nun contexto de dramático fracaso e abandono escolar están conducindo a dúas posicións extremas: os que perseveran en manter o sistema actual malia as súas contradicións e consecuencias perversas e os que teiman en transformar regresivamente a educación cunha volta ao pasado. Esta última corrente aduba o seu argumentario coa arela da plena subordinación da educación ás demandas da competitividade

1 A versión portuguesa do documento titulouse *Educação: um tesouro a descobrir* mentres que a versión castelán optou pola tradución *La educación encierra un tesoro*.

e do actual mercado de traballo excluínte e precarizador. Como consecuencia, a contrarreforma educativa que se está a vivir en España aposta simultaneamente polo minguinto dunha visión humanista e liberadora nos procesos educativos.

Por este motivo, vivimos tempos de urxencias e emerxencias na educación para a solidariedade. A crise ten multiplicado os discursos que responsabilizan á cidadanía do fracaso dun sistema social, económico e político baseado nunha profunda desigualdade, na falta de transparencia, responsabilidade e exemplaridade dos seus xestores e responsables políticos e na cooptación da democracia e do estado polas elites financeiras. Por outra banda, estes discursos hexemónicos alentan unha transmutación do imaxinario colectivo fundado na proliferación de narrativas de culpa e expiación colectiva que, ao tempo, implican unha intencionalidade máis regresiva de transformación das fontes da convivencia e cohesión social. Neste senso, podemos sinalar dous núcleos semánticos que se repiten activamente no discurso político e empresarial e nos medios de comunicación convencionais:

- A revitalización da caridade como mecanismo fundamental de compensación da profunda e crecente desigualdade e exclusión social.
- A subordinación das enerxías colectivas á misión do incremento da competitividade económica.

A mesta urdime establecida entre caridade e competitividade manifestan o agromar dun proxecto de sociedade consonte a un deseño neoliberal que debilita o vínculo social, fomenta o individualismo e limita as solidariedades, xerando un estado xeral de malestar que multiplica os espazos e estruturas de exclusión. Fronte a esta realidade, cómpre activar a construción colectiva de alternativas e resistencias e, velaquí, a que quere ser a principal achega desta publicación: a confianza na educación para transformar ás persoas e á vida colectiva. Parafraseando ao filósofo francés Paul Ricoeur, este libro feito en man común quere ofrecer unha visión de como a educación para a solidariedade pode contribuír a acadar «unha vida realizada, con e para os outros, en institucións [educativas e educadoras] xustas [e liberadoras]» na súa dimensión local e na súa proxección global (Ricoeur, 2006).

A estas alturas semellamos ter establecido unha confusión. Non era este un libro sobre educación para a cidadanía global? Non viña sendo a educación para unha cidadanía global unha xeración dentro da educación para o desenvolvemento? Forma parte a educación para o desenvolvemento e o seu paradigma de educación para a cidadanía global dunha máis ampla educación para a solidariedade?

En efecto, en primeiro lugar, esta achega colectiva nace da afirmación da educación para o desenvolvemento coma modelo e práctica educativa para a solidariedade que, nada nos anos 50 para sensibilizar sobre os problemas do «subdesenvolvemento» e do «Terceiro Mundo», aposta na actualidade pola construción dunha identidade cosmopolita persoal e colectiva e pola transformación das estruturas globais de poder que xeran desigualdade e exclusión. Con este fin amplía o exercicio activo da cidadanía cara ao global desde a participación na comunidade local. En concreto, as ONG de Desenvolvemento, como organizacións da sociedade civil, lideran estes procesos educativos promovendo a colaboración cos axentes e institucións educativas desde un paradigma de educación para cidadanía global crítica e liberadora que afirma os valores da solidariedade, fraternidade e xustiza social (Mesa, 2000a).

En segundo lugar, o debate sobre a educación para o desenvolvemento parte dunha serie de evidencias:

- A traxedia que representa a indiferenza das sociedades opulentas e das elites dos países empobrecidos verbo da pobreza extrema e da desigualdade, indiferenza que perpetúa a exclusión e a falta de oportunidades para millóns de persoas no mundo (Pogge, 2008).
- A existencia dun colectivo amplo de persoas que se definen a si mesmas como cidadás globais (Schattle, 2008).
- A convivencia dun conxunto plural de imaxinarios de cidadanía global que abranguen desde a imaxe cosmopolita clásica do viaxeiro até o activista altermundialista, pasando pola elite financeira da globalización e os integrantes das organizacións supranacionais gobernamentais e non gobernamentais (Falk, 1994).

Desde estas premisas, ofrecemos unha definición da educación para o desenvolvemento que sintetiza os elementos comúns que se detectan entre as múltiples definicións dispoñibles (Pastoriza, 2014):

«Proceso educativo permanente baseado en metodoloxías críticas e activas de aprendizaxe que procura a xeración de cidadás e cidadáns globais activos, responsables, comprometidos e con conciencia crítica co fin de xerar unha cultura da solidariedade a nivel local e global que promova individual e colectivamente o cambio social de abaixo-arriba, a erradicación da pobreza e da exclusión e mais o desenvolvemento humano sostible a través da participación cidadá inclusiva na definición e construción de institucións e políticas nacionais e internacionais baseadas en criterios normativos de xustiza social e global e na efectiva realización dos dereitos humanos»

Consonte a esta definición, a educación para o desenvolvemento bota raíces nunha filosofía cosmopolita, humanista e republicana que centramos en cinco afirmacións que respostan á dobre cuestión de que tipo de cidadán se aspira a formar e que tipo de cidadán precisa a nosa sociedade e o noso mundo (Morin, 2001; Dower, 2003; Bolívar, 2007; Camps, 2010):

- A cidadanía global adquirese na práctica e como rol a través do exercicio das virtudes cívicas e dos deberes ampliados cara á humanidade.
- Na práctica cívica cotiá débense materializar os valores da participación, igualdade, solidariedade, fraternidade, equidade, tolerancia e xustiza social.
- Débese promover unha comunidade imaxinada de cidadáns do mundo e unha identidade cosmopolita como recoñecemento da interdependencia e da común pertenza á humanidade.
- A cidadanía ten responsabilidades compartidas na construción dun outro mundo máis xusto a nivel local e global.
- Toda transformación do sistema global abrangue un eido ético (ética global) e institucional (gobernanza global) que vai asociado dialecticamente a un proceso de cambio persoal.

Por estes motivos, a organización do libro procura respostar a unha pregunta e nace dunha dobre convicción. Primeiramente, pedímoslle aos autores que nos ofrecesen desde a súa experiencia e reflexión persoal pistas para afrontar a cuestión de qué pode ofrecer a educación para a cidadanía global como paradigma ou modelo educativo no actual contexto social, económico e político. En segundo lugar, convidamos a participar nesta obra colectiva a persoas que compartisen connosco unha dobre convicción:

- Que calquera revolución educativa e pedagóxica debe nacer da apertura e escoita das prácticas educativas críticas e liberadoras que apostan pola formación integral das persoas e das comunidades na solidariedade e na xustiza social como principio de organización da convivencia humana.
- Que toda acción educativa emancipadora se basea nunha alianza inclusiva para o cambio social por parte do conxunto de actores socioeducativos.

Consonte a estas premisas, este libro organízase en tres bloques: experiencias, ferramentas e discursos. A apertura do libro coa sección de experiencias outorga primacía epistemolóxica e narrativa ás experiencias de educación na solidariedade e para o desenvolvemento en coherencia coa primeira das nosas conviccións. Esta sección quere respostar ás seguintes cuestións: Quen son os protagonistas desta educación en Galicia? Cales son as crenzas e ideas que as inspiran? Que aprendizaxes nos comunican? Que demandan á sociedade, ás administración públicas e ás organizacións da sociedade civil para sentírense acompañados na súa aposta por outro mundo posible? Que camiño queda aínda por recorrer?

Na sección de ferramentas escolmamos unha serie de metodoloxías educativas e de aprendizaxe colectiva que deben servir de liñas de resposta ás cuestións: Que clase de práctica educativa promovemos? Como derrubamos os muros dos centros educativos para abrir a escola á comunidade? Como aprendemos das nosas prácticas? Como podemos teimar en procesos de mellora continúa das nosas prácticas ao servizo da realización das persoas?

Por último, na sección de discursos, preguntámonos: Por que ten a educación poder para cambiar a sociedade e as persoas? Cal é a educación e sociedade á que aspiramos? Son coherentes as nosas prácticas educativas coas esperanzas e utopías que defendemos? Existen alternativas ao discurso educativo dominante desde os poderes públicos?

Agardamos con este libro non defraudar as expectativas dos lectores e lectoras e realizar unha achega que sirva para espreguizar o debate sobre os retos e desafíos da educación para a solidariedade en tempos nos que a lexislación educativa semella termar en expulsar ás marxes todas aquelas prácticas e experiencias que supostamente non amosan utilidade nin son traducibles a rendemento económico. Na nosa man e desexo común estivo o reivindicarmos aquelas «trabes de ouro» que están a axudar a cumprir o soño de toda educación liberadora: a xeración dunha cidadanía emancipada.

1 EXPERIENCIAS

EDUCAR PARA O DESENVOLVEMENTO. A EXPERIENCIA DO CRA NOSA SEÑORA DO FARO

Rosa María Barreiro Carujo, Ivana García Andrade e Ana María Montáns Cousillas²

CRA Nosa Señora do Faro. Ponteceso e Malpica de Bergantiños (A Coruña)

PRESENTACIÓN

A realidade dun CRA (Colexio Rural Agrupado) é fundamentalmente diferente á da maioría dos centros de ensino, xa que o seu espallamento pola xeografía rural fai que as súas características sexan únicas e irrepitibles, para ben e para mal.

O noso é un centro de 9 unidades, cada unha delas situada nunha parroquia diferente de dous concellos galegos: Ponteceso e Malpica de Bergantiños na provincia de A Coruña.

O claustro está formado por 16 compañeiras e un compañeiro e o alumnado compóñeno 70 pequenos de idades entre os 3 e os 8 anos (segundo ciclo de educación infantil e primeiro ciclo de primaria).

Somos un centro punteiro en tecnoloxías da información e da comunicación, de feito como anécdota podemos dicir que nunha das aulas empezamos a traballar coa Internet antes de ter liña de teléfono fixo, por suposto foi unha grandísima aventura que daría para escribir un artigo só con iso.

Cremos firmemente na formación permanente do profesorado e apostamos moi en serio pola innovación educativa. Estamos convencidas de que as grandes revolucións pedagóxicas non xorden en despachos senón que son o froito de pequenas experiencias de aula encadeadas unhas coas outras.

Dende o nacemento do CRA os profesionais que traballaban nel tiveron moi claro que hai dous modos de entender a realidade rural. Podemos compadecernos dos nenos do rural, pensar que nunca van ter as mesmas posibilidades que aqueles que viven nas cidades; ou podemos entender a realidade sociocultural real desta contorna, compensar desigualdades, etc. Pero tamén podemos aproveitar as tremendas potencialidades que ofrece un contexto como o das aldeas galegas onde todos se coñecen, as familias están en continuo contacto coa escola, a natureza forma parte activa da vida dos pequenos,... e un longo etcétera que non podemos encontrar afastados do mundo rural.

Partindo destas premisas o CRA foi medrando pouco a pouco ata converterse no que é hoxe, implíandose cada día en máis proxectos de innovación. Cada un dos nosos proxectos é independente dos demais, pero ao mesmo tempo existe un eixo vertebrador aínda que invisible que fai que todos estean interconectados entre si e en estreita relación co noso Proxecto Educativo.

A continuación faremos un brevísimo resumo de cada un dos proxectos nos que está inmerso neste momento o CRA, facendo fincapé sobre todo na maneira en como ese proxecto contribúe á nosa visión da educación para o desenvolvemento, xa que é o tema que nos ocupa.

PLANS DO CRA NOSA SEÑORA DO FARO

1. PLAN DE MELLORA CONTINUA DA CALIDADE

O noso centro está certificado coa certificación ISO por AENOR dende o ano 2005. Fomos dos primeiros centros en Galicia en conseguir esta certificación e contamos con asesoramento e financiamento da Consellería de Educación da Xunta de Galicia para seguir manténdoa dende entón.

Todos os anos superamos dúas auditorías, unha interna, na que participa dende hai xa varios cursos o noso inspector de zona e outra externa levada a cabo por auditores de AENOR.

Grazas a esta forma de traballar demos sistematizado todos os procesos que se levan a cabo no noso Centro, o cal facilita que unifiquemos criterios e aforremos moitos esforzos á hora de elaborar os documentos de xestión necesarios en calquera centro educativo.

O mellor de todo é que se trata dun sistema de mellora continua, é dicir, detectamos as nosas feblezas e tamén as nosas fortalezas para tratar de corrixir as primeiras e potenciar as segundas.

Con respecto á educación para o desenvolvemento agora mesmo témolo sinalada como unha proposta de mellora. Temos marcado como reto e obxectivo a curto ou medio prazo o implicarmos dun xeito activo ás familias na educación para o desenvolvemento tomando como ferramenta principal a escola de pais e nais que xa temos funcionando e contando, por suposto, coa inestimable axuda da ONGD Intervida.

2. PLAN DE FORMACIÓN EN CENTRO

Partindo das peculiaridades dos CRA o modelo de formación permanente do profesorado que se viña facendo de forma tradicional resultaba pouco efectivo para nós.

O noso profesorado cambia habitualmente xa que é comprensible que aqueles que viven na cidade decidan acercarse a ela cando poden solicitar o traslado. Temos un índice de mobilidade máis alto do normal. Mesmo aqueles compañeiros que teñen a praza definitiva no noso centro non sempre manifestan a súa intención de xubilarse nel.

Isto unido á grande dotación tecnolóxica da que dispoñemos nas nosas aulas fai que tódolos anos debamos formar ao persoal novo que nos chega ao centro.

Para compaxinar as necesidades de formación permanente que temos cada un de nós coa formación básica que tenden a precisar os que chegan por primeira vez ao centro, deseñamos un plan de formación cada curso escolar onde se recolle como faremos a formación interna no propio centro.

Para o deseño deste plan pretendemos contar co maior número de recursos posibles, tanto os ofertados polo CAFI (Centro Autonómico de Formación e Innovación) ou polo CEFORE (Centro de Formación e Recursos) como os que nos poidan ofertar outras institucións como foi o caso de Intervida.

Este foi o modo como demos contactado con Paula, técnica de Intervida e descubrimos o moito que podemos aprender con ela sobre educación para o desenvolvemento e... xa estamos embarcadas nesta nova aventura, con moitísimas ganas de aprender cousas novas e expectantes de vermos que vai pasar.

3. PROXECTO COMENIUS

O organismo autónomo «Programas Educativos Europeos», adscrito ao Ministerio de Educación, Cultura e Deporte, xestiona os *Programa Comenius* co obxecto de reforzar a dimensión europea no campo da educación, promovendo a mobilidade e a cooperación entre centros educativos.

O noso centro solicita participar sempre que se abren novas convocatorias e xa levamos realizado varios proxectos.

Este curso estamos nun Comenius xunto cun colexio italiano e outro turco.

Máis do 50 % do claustro viaxou xa a algún destes países e o resto procurárase que o faga nas vindeiras viaxes na medida do posible.

A temática do proxecto xira en torno á implicación dos avós e avoas na escola. Está resultando unha experiencia sumamente enriquecedora ver como dúas xeracións a priori tan distantes como as de avós e netos son quen de encontrar puntos comúns e axudarse mutuamente.

Os avós comparten a súa sabedoría e experiencia cos máis pequenos e os netos axudan aos maiores a introducirse no mundo das tecnoloxías. Para isto estamos creando unha rede social onde subimos vídeos con experiencias levadas a cabo conxuntamente entre avós e netos.

Nin que dicir ten que a proposta que nos fixo Paula de Intervida de iniciar unha experiencia onde podíamos formarnos conxuntamente mestres/as, familias e nenos/as entraba de cheo na dinámica do que xa estabamos a facer, por iso non nos levou nin un minuto tomar a decisión de que queríamos entrar no seu proxecto.

4. CENTRO DE INTERPRETACIÓN: «AS PEGADAS DO PASADO»

Outro dos grandes proxectos que estamos a desenvolver no noso centro é a creación dun Centro de Interpretación (unha especie de museo etnolóxico) ao que chamamos «As Pegadas do Pasado». Estase a coordinar dende o Equipo de Normalización e Dinamización da Lingua Galega e trata de conxugar a recuperación da memoria da zona na que se ubican as nosas escolas co respecto polos maiores da zona, na mesma liña que a rede social xerada no Comenius.

Este espazo empezou a funcionar o curso 2011-2012 cun éxito mesmo maior do que esperabamos.

As familias aportan enseres, fotos, documentos, etc., que teñen nas súas casas, a maioría das veces sen seren conscientes do valor documental que posúen; e o equipo de Normalización encárgase de documentar, clasificar e inventariar todo ese material para logo expolo ao público que o queira visitar.

No pouco tempo que levamos con esta experiencia estamos observando que tanto os pequenos coma as súas familias están a valorar moito máis a cultura propia da súa zona, decatándose de que no rural dispoñemos dunha riqueza cultural que non debemos perder de ningún xeito.

5. PLAN VOZ NATURA

Tódolos anos colaboramos coa Fundación Fernández La Torre participando no proxecto de Voz Natura. No curso anterior recibimos o premio ao mellor proxecto de Educación Infantil o que nos fixo unha grande ilusión polo recoñecemento que supuxo ao traballo realizado.

Cada ano a Fundación propón unha temática para traballar arredor dela, sempre relacionada co coidado e a recuperación do medio ambiente.

No curso escolar 2012-2013 a temática xira en torno ás enerxías renovables, polo que nas escolas estamos traballando ese tema cos pequenos tratando de relacionalo co resto dos proxectos que levamos a cabo.

Sen lugar a dúbidas os avós e as avoas teñen moito que nos contar acerca de como antes se aproveitaba todo e non se tiraba nada. Como o gando ademais de quentar as casas aportaba abono para os campos, por exemplo.

Pensamos que analizando tamén a forma de vida de sociedades a priori menos desenvolvidas ca nosa podemos chegar a conclusións parecidas... pero, en fin..... Xa veremos o que isto da de si, en vindeiras convocatorias contarémosvolos.

6. PLAN DE CONVIVENCIA: CONVIVIR, RIR, APRENDER (CRA)

O que nun principio naceu sendo un problema propio do noso Centro pronto o convertemos nun dos máis ricos recursos didácticos cos que contamos.

A dispersión das nosas aulas facía que os nenos e nenas do CRA ou non se coñecesen ou se coñecesen pouco. Na maioría das aulas a matrícula é reducida, o que implica á súa vez que os nenos e nenas apenas teñen pequenos da súa idade nin na escola nin na aldea para xogar con eles.

Dende o Departamento de Orientación argallouse un plan para minorar este problema: as convivencias entre escolas.

Todos os meses os nenos e nenas móvense a outra aula diferente da súa, de maneira que conviven en torno a 20 alumnos/as en cada aula.

Co tempo descubrimos que estas convivencias non só solucionaron o problema inicial xa que hoxe todos os nenos e nenas do CRA se coñecen entre si e tamén ao profesorado, senón que ademais desta experiencia xorden ideas pedagóxicas moito máis ricas das que poden xurdir nunha aula ordinaria. O feito de que tres ou catro titoras se xunten a semana antes para programar unha xornada conxunta, que os especialistas aporten as súas ideas para mellorar a proposta, que os propios nenos e nenas fagan suxestións para levar á aula que visitaremos ou para faceren de anfitrións, etc., fai que xurdan ideas impensables noutro contexto.

Neste marco das convivencia foi onde incluímos a formación de aula de Intervida. Simplemente o día que contamos con Paula facemos coincidir a temática a tratar co guión previo que ela nos aporta. Por suposto trátase dunha dinámica na que os pequenos xa estaban afeitos a traballaren, polo que non nos supuxo un traballo a maiores integrala no noso proxecto educativo.

7. PLAMBE (DENDRÍN E OS SEUS COLABORADORES)

No CRA estamos participando tamén dende hai xa varios cursos escolares no *Plan de Mellora das Bibliotecas Escolares (PLAMBE)* promovido pola Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

Agora mesmo contamos cunha biblioteca dotada cun bo fondo editorial, aínda que o máis importante é como se está dinamizando entre o alumnado.

Tendo en conta que o noso alumnado é relativamente pequeno, os maiores non chegan aos 8 anos de idade, a dinamización da biblioteca e a motivación para ler son fundamentais.

Contamos cunha biblioteca virtual. Os nenos e nenas fan os seus pedidos a través dunha plataforma on-line deseñada especialmente para eles, con iconas atractivas e un funcionamento moi intuitivo.

Cando piden libros, Dendrín, un trasniño moi inquedo e amigo de ler que vive nos montes da Campara (lugar físico da nosa biblioteca), fai chegar eses libros dun xeito misterioso á aula.

Aos nenos failles unha ilusión tremenda que os libros aparezan e desaparezan dese xeito tan máxico e iso fai que sexa doado motivalos para pedir libros todas as quincenas.

Xa que estamos a traballar a implicación das familias dun xeito moito máis sistematizado que ata o de agora, dende o curso pasado pretendemos tamén que as familias acudan ás aulas a pedirlle libros a Dendrín, e nalgunha das 9 aulas os resultados empezan xa a ser satisfactorios.

Nesta dinámica das lecturas máis ou menos recomendadas parécenos que pode entrar ben a idea de concienciar ás familias na educación para o desenvolvemento, quizais con algunha lectura-coloquio ou algo polo estilo.

8. ESCOLA DE PAIS E NAIS

Ata o curso 2011-2012 participamos nos *Plans de autoavaliación e mellora da calidade* que propuña a Consellería de Educación. Este ano, tristemente non houbo convocatoria para participar.

Dentro do plan de autoavaliación e mellora continua creamos unha escola de pais e nais. Un psicólogo organizaba charlas pola tarde fóra do horario escolar ás que convidábamos a asistir aos familiares que o desexasen. Para que fose doada a súa asistencia organizábamos simultaneamente sesións de contacontos para os pequenos.

O curso pasado estívose a traballar sobre todo a importancia da intelixencia emocional e a necesidade de formala e educala.

Estamos realmente contentas cos resultados e a evolución desta experiencia, e aínda que non contamos con orzamento para poder desenvolve-la este curso trataremos de buscar financiamento dalgún xeito, xa que non é moito o que precisamos.

Nun principio a primeira sesión para este curso xa a temos salvada, pois aproveitaremos a formación ás familias ofrecida por Intervida para poder levar a cabo unha xuntanza da escola de pais e nais.

9. COLABORACIÓN CON ONG

Este é xa o cuarto curso que colaboramos coa Fundación Meniños no seu proxecto «Facendo Familias».

Meniños apórtanos materiais para desenvolver nas aulas diferentes unidades didácticas que impulsan a participación das familias na educación dos seus fillos e fillas.

No curso 2011-2012, como xa temos contado, o Departamento de Orientación contactou coa Fundación Intervida.

Cando a orientadora expuxo ao equipo directivo o proxecto de Intervida pareceunos fantástico, talmente parecía que se tivesen coordinado co noso proxecto educativo para facelo e non dubidamos nin un minuto en que tiñamos que conseguir participar nel como fose.

Empezamos a colaboración con Intervida no último trimestre do curso 2011-2012, con dúas sesións de traballo cos nenos e nenas.

A primeira das sesións foi nunha convivencia en aulas. Alí traballamos sobre todo a empatía e a importancia da palabra, de expresar os sentimentos dun xeito libre. Aínda que poidan parecer nenos e nenas demasiado pequenos entenderon a actividade perfectamente e aínda é hoxe o día que recordan esa actividade con claridade.

Na segunda sesión aproveitamos a festa de fin de curso na que nos xuntamos todos nun entorno natural (a praia de Valarés) para facer unha ginkana solidaria. Alí nenos e maiores

pasámolo en grande á vez que interiorizábamos valores tan importantes como a importancia de compartir os recursos.

O curso 2012-2013 promete moito neste senso. Empezamos xa traballando os dereitos da infancia e das actividades cos pequenos xa saíron pequenas experiencias que só por elas pagou a pena todo o traballo previo.

Esperamos sinceramente que a nosa colaboración con Intervida dea moito de si e siga a traxectoria do resto dos proxectos do noso centro (sabemos cando empezan pero tratamos de que nunca rematen). Realmente temos moito que aprender nenos e nenas, familiares e sobre todo os mestres.

EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE NO CPI VIRXE DA CELA. A EXPERIENCIA DE MONFEROSOLIDARIO

Yolanda Castro López e Verónica Dopico Cancela³
CPI Virxe da Cela. Monfero (A Coruña)

COMO NACE MONFEROSOLIDARIO?

Cando algo funciona a xente trata de buscar a receita, descubrir todos os ingredientes, desde os máis básicos até eses pequenos elementos que lle dan o puntiño de graza e aportan identidade. Nós poderíamos encher liñas e máis liñas con teorías, explicacións, xustificacións, metodoloxías, etc., todas esas capas que revisten o proxecto Monferosolidario. Pero antes de nada queremos desvelar a nosa fórmula máxica e compartila con todas as persoas interesadas na educación para o desenvolvemento. Non queremos manter unha fórmula oculta como a da Coca Cola, xa que o mundo precisa da proliferación de proxectos da mesma natureza. Esa fórmula maxistral é a combinación de dous elementos moi simples pero imprescindibles: o compromiso persoal e as gañas de facer. Un é o motor de arranque e o outro a enerxía que alimenta. O laboratorio é a nosa escola, o CPI Virxe da Cela, e as enxeñeiras dúas persoas previamente sensibilizadas, concienciadas e predispostas ao cambio e á transformación social, que decidiron utilizar a educación como unha ferramenta para levar a cabo un proxecto de vida: Verónica Dopico e Yolanda Castro. Esa é a semente, e por suposto fan falta unha serie de condicións axeitadas para que poida xermolar e dar os seus froitos, ao igual que unha boa dose de sorte para estar no lugar preciso e no momento adecuado: unha escola pequena cun alumnado moi especial, o apoio da dirección do centro, e todas as axudas que chegaron desde o exterior.

O CPI Virxe da Cela (Monfero) é un centro de titularidade pública onde se imparte Educación Infantil, Educación Primaria, ESO e Programas de Cualificación Persoal. Hai anos acollía a centos de alumnos dos concellos de Monfero e Irixoa, pero desde hai algo máis dunha década está a perder paulatinamente unha cantidade moi significativa de matrícula debido principalmente ao descenso da natalidade e á continua migración do rural á cidade e, xunto con este descenso de matrículas, produciuse unha redución do profesorado. Somos un dos poucos centros galegos que conserva xornada partida (as rutas e horarios do transporte escolar non permiten facer xornada única), por tanto o alumnado permanece no centro pola mañá e pola tarde, utilizando o comedor escolar para xantar. Unha vez rematadas as clases marchan todos os autobuses, tendo que desenvolverse no recreo do mediodía as actividades extraescolares. A estas características do noso centro hai que engadir as da nosa contorna. A poboación é escasa e vive espallada. A oferta cultural e de ocio na zona é moi reducida, existen algunhas actividades puntuais ofertadas polos Concellos e asociacións deportivas ás que grande parte do noso alumnado non pode acceder xa que o transporte público é case inexistente e os rapaces e rapazas teñen poucas posibilidades de desprazamento. As familias dedícanse principalmente a actividades agrarias e polo xeral non teñen un grande poder adquisitivo. En moitas casas non chega a cobertura telefónica nin teñen acceso a internet. Tendo en conta todos estes elementos o noso proxecto vai estar desde o seu nacemento enfocado cara á dinamización da nosa contorna, fomentando a igualdade de oportunidades e tratando de favorecer os procesos de socialización do noso alumnado.

3

Docentes no CPI Virxe da Cela de Monfero (A Coruña) e responsables do proxecto Monferosolidario.

Oficialmente o noso proxecto nace no curso 2008-2009. Non obstante, obsérvanse xestos, tentativas e accións previas que contribuíron ao seu nacemento. Entre os anos 2003 e 2005 Verónica Dopico imparte a materia de Ética (4º da ESO), incidindo no ámbito da educación para o desenvolvemento: actividades de sensibilización, charlas, obradoiros, difusión de proxectos de voluntariado e cooperación, colaboración con diferentes ONG. Pouco despois Yolanda Castro chega ao noso centro, enfocando a súa materia, Relixión, desde a perspectiva de educación en valores, facendo un traballo exhaustivo en torno aos Obxectivos do Desenvolvemento do Milenio (ODM) e dando grande importancia á conmemoración de Días D (Dereitos Humanos, Día da Paz). No curso 2008-2009 implántase a materia de Educación para a Cidadanía en 2º da ESO. A Lei Orgánica da Educación (LOE) do ano 2006, vains ofrecer o marco perfecto para englobar o noso proxecto, xa que contempla a educación para a cidadanía como unha ferramenta para a formación de mozos e mozas críticos e comprometidos coa transformación social, resaltando a importancia da educación no respecto aos demais; a igualdade entre homes e mulleres; o coñecemento crítico da realidade; o debate en torno ás relacións entre desenvolvemento humano, medio ambiente e Dereitos Humanos; ou a potenciación de valores como a xustiza, a equidade, a cooperación, a diversidade, a interculturalidade. Verónica Dopico é a encargada de impartir a docencia desta materia e, xa nas primeiras semanas de curso, as dúas docentes comezan a establecer liñas de actuación conxuntas, comparando materiais e recursos didácticos, programando actividades para realizar simultaneamente, etc. En novembro asistimos ao Encontro da Rede Solidaria da Mocidade da ONGD Entreculturas que se celebra no IES Elviña (A Coruña) e descubrimos que hai un grupo de profesores/as que teñen as mesmas inquedanzas que nós e que están a traballar de forma semellante noutros centros escolares galegos, á vez que recibimos todo o apoio e asesoramento desta ONGD para desenvolver o noso traballo. En marzo de 2009 decidimos crear un blogue para difundir as nosas actividades, e esta plataforma dixital ofrécenos a posibilidade de levar un rexistro continuo, darlle visibilidade, unidade e identidade ao noso traballo, e constitúe a cerimonia de bautizo do noso proxecto, Monferosolidario⁴.

COMO SE CONSOLIDA MONFEROSOLIDARIO?

Comezando por tanto cunha simple colaboración entre dúas docentes e realizando accións puntuais co alumnado da ESO, o proxecto Monferosolidario foi crecendo e o seu campo de acción acabou ampliándose ao resto de niveis educativos impartidos no centro (educación infantil e educación primaria) á par que aumentando o número de colaboradores. Trataremos de analizar neste apartado os diferentes elementos que favoreceron a consolidación do proxecto.

- Traballo en equipo: Somos conscientes do produtivo que resulta o traballo en equipo, un feito observado e recoñecido a través de diferentes correntes pedagóxicas, e recollido no currículo. Desgraciadamente todos os docentes sabemos que moitas veces o traballo «interdisciplinar» acaba sendo unha metodoloxía que figura nas programacións e que rara vez é levada á práctica. Por que? Porque o traballo en equipo require de tempo, de coordinación, de reparto de tarefas, de asignación de responsabilidades, de respecto ás achegas dos outros, e de moitas outras prácticas ás que non estamos acostumados nesta sociedade que tende ao individualismo. As coordinadoras de Monferosolidario considerámonos sumamente afortunadas xa que a nosa unión deuse dun xeito natural, e traballar en equipo non significa renunciar á nosa individualidade, senón enriquecernos mutuamente e unir as nosas forzas cara a un obxectivo

4 <http://cpivirxedacelasolidario.blogspot.com.es/>

común. Para moitas persoas resultou chocante e incluso insólito o binomio Relixión Católica-Educación para a Cidadanía, cando tanta polémica espertou tempo atrás a implantación desta materia no currículo. A clave do noso éxito como parella pedagóxica radica no entendemento, na voluntariedade e no auto-establecemento das nosas propias metas, sen a imposición de normas férreas que limiten a nosa liberdade individual.

- Difusión do proxecto: Na sociedade mass-mediática na que estamos inmersos non existe o que non se ve. Sabemos que para nós, como docentes, serviría con levar a cabo as actividades que programamos. Non obstante, se queremos implicar a toda a comunidade educativa (o resto dos docentes, o noso alumnado e as súas familias), non chega coas accións dentro da aula, senón que cremos que é necesario facelas visibles e compartilas. Rexistrar todo o proceso, desde o deseño de ideas, a elaboración de notas informativas para a organización e coordinación, as propostas didácticas para o alumnado, as campañas de sensibilización previas, as accións en si e toda a reflexión que poidan xerar a posteriori. Poderíamos facelo simplemente a voz alzada e con sinxelos paneis expositivos, pero consideramos que as novas tecnoloxías da información nos ofrecen unha ferramenta inmediata, de baixo custe económico e moi ecolóxica, ademais de ser un elemento moi motivador para o noso alumnado. O noso blogue constitúe a plataforma ideal para rexistrar e difundir o noso proxecto, para almacenar todo tipo de recursos e para recoller os comentarios, reflexións e suxestións do noso alumnado e doutros usuarios/as que atoparon nel un espazo interesante centrado na educación en valores e na educación para o desenvolvemento. Non nos esquecemos da importancia de verse, recoñecerse e saberse partícipes como un feito necesario para a creación dun certo sentido de identidade. Para os nosos alumnos e alumnas Monferosolidario é unha marca rexistrada, unha forma de vida, unha especie de «tribo urbana» que fai da solidariedade e do compromiso o seu lema, que está representada por un logotipo, ten a unha mascota, a súa propia radio e outros elementos dun imaxinario común.
- Apoios dentro do CPI Virxe da Cela: Moitos proxectos morren nun papel porque non se lles permite crecer. Somos conscientes de que unha das claves do éxito de Monferosolidario é que nunca tivemos que loitar con obstáculos e barreiras, e en todo momento sentimos apoio e confianza. A nosa dirección non só apoiou este proxecto desde os seus inicios, senón que facilitou o seu desenvolvemento, abríndonos o camiño e facilitándonos todo o que estivera nas súas mans. Da dirección do centro partiu a idea de incluír o noso proxecto dentro do Proxecto Educativo do Centro (PED), ampliando o noso campo de actuación ao resto dos niveis educativos (educación infantil e primaria), e involucrando a máis profesorado. Co paso do tempo Monferosolidario foise enriquecendo coas colaboracións de máis departamentos (Ciencias Sociais, Plástica, Inglés, Ciencias Naturais, etc.), da Biblioteca Escolar e do Equipo de Dinamización da Lingua Galega.
- Apoios fóra do CPI Virxe da Cela: Non esquecemos a axuda e os apoios recibidos por persoas e organizacións externas ao centro. No próximo apartado trataremos de describir con todo detalle o tipo e o grao de axuda recibido.
- Recoñecementos e premios: Temos que recoñecer a importancia que o I Premio Nacional de Educación para o Desenvolvemento «Vicente Ferrer» supuxo na consolidación do noso

proxecto⁵. Este Premio non consistía nunha axuda en metálico, senón nun curso de formación para os coordinadores/as dos centros premiados en Antigua (Guatemala). Sabemos que o feito de recibir este galardón supuxo un punto de inflexión na nosa traxectoria: o afianzamento do noso compromiso para continuar traballando no campo da educación para o desenvolvemento, e o aumento da nosa «autoestima». A isto hai que sumar un recoñecemento do noso traballo a nivel nacional e un grande prestixio. De volta a casa, e co premio nas nosas mans, as miradas dos outros mudaron. Para o alumnado, profesorado, dirección e familias, espertou un sentimento de orgullo, tendo en conta que o noso é un centro moi humilde e anteriormente nunca recibira uns parabéns desta magnitude. Por outra banda temos que sinalar o efecto trampolín que provocou: moitas foron as portas que se abriron para difundir o noso traballo, recibindo desde ese momento diversas invitacións para impartir charlas, participar en congresos e redactar textos para a súa publicación.

CARACTERÍSTICAS DO CENTRO E DO ALUMNADO

En último lugar, pero de grande importancia na consolidación do proxecto, destacamos as características do propio centro e do alumnado. A pesar de todas as carencias do centro e da súa contorna (explicadas xa ao inicio), a grande vantaxe é que entre o noso alumnado prima aínda o carácter colectivo e familiar, e sobreviven os valores de axuda mutua e traballo comunitario (algo que xa está en vías de extinción no mundo urbano). Ante a ausencia doutras iniciativas, os rapaces e rapazas comprométese en cada unha das nosas propostas con grande entusiasmo e vitalidade.

CON QUE ONG TRABALLAMOS E QUE NOS APORTAN?

Ao longo do ano diferentes ONG dirixense aos centros educativos tratando de establecer colaboracións, e enviando materiais didácticos impresos. É unha magoa que moitas cartas e materiais acaben nun caixón ou no lixo, e quizais deberíamos planificar un labor conxunto para facer máis efectivas as nosas prácticas de educación para o desenvolvemento. Neste apartado trataremos de explicar como establecemos contactos con diversas ONG e o grao e natureza das nosas colaboracións. Dedicaremos un espazo máis amplo para afondar no traballo con dúas ONG que teñen un peso moi importante no noso proxecto: Entreculturas e a Fundación Vicente Ferrer.

- Partindo dunha vinculación persoal coa Cruz Vermella de Betanzos (accións de voluntariado a nivel individual), solicitamos a súa presenza no noso centro. En abril de 2009 a Cruz Vermella impartiu un obradoiro sobre «Inmigración» para o alumnado da ESO. A técnica da entidade e tres voluntarias falaron do «Programa de Atención ao Inmigrante», e tres inmigrantes senegaleses contaron en primeira persoa a súa experiencia, finalizando a charla cun obradoiro de percusión e danza senegalesa. En xaneiro de 2011 a Cruz Vermella impartiu un novo obradoiro, «A diversidade é a nosa realidade», dirixido ao alumnado de 1º da ESO.
- En 2008 iniciamos a nosa colaboración coa Cociña Económica de Ferrol. A «Operación Quilo: Solidarios coa Cociña Económica de Ferrol» é unha campaña bienal (Nadal do 2008, 2010

5 *I Premio Nacional de Educación para o Desenvolvemento*, convocado polo Ministerio de Educación e a Axencia Española de Cooperación Internacional (AECID) (Orde AEC/1280/2009, de 14 de maio de 2009), destinado a centros docentes que realizan experiencias educativas encamiñadas a sensibilizar, concienciar e fomentar a participación activa do alumnado na consecución dunha cidadanía global e comprometida.

e 2012), que ten a finalidade de sensibilizar á nosa comunidade educativa da existencia dun «Cuarto Mundo» moi cerca de nós. Recollemos alimentos e posteriormente levámoslos a Ferrol, visitando as instalacións da Cociña Económica e recibindo unha charla sobre a historia e o funcionamento desta institución social.

- Aproveitando todo o potencial que podemos atopar no noso propio centro, en marzo de 2009 convidamos a Carmen Espiñeira, a profesora de Lingua Castelá, a impartir unha charla sobre a súa experiencia como cooperante en Camerún coa ONG Kentaja. Carmen tratou de sensibilizar ao alumando das diferenzas entre Norte e Sur, á vez que difundiu iniciativas de voluntariado e cooperación.
- A través da publicidade que enviou Save the Children ao centro decidimos unirnos a algunha das súas propostas. En abril de 2009 realizamos un rastro solidario para axudar nun proxecto educativo que esta ONG estaba a desenvolver no Níxer, logrando a cantidade de 520€, e durante dous anos consecutivos (2009 e 2010) realizamos o concurso «*Marcapáxinas Solidarios*». A parte da recadación de fondos que implicaban ambas actividades, utilizamos os materiais proporcionados por esta ONG (cadernos de traballo para o alumnado, guías didácticas para o profesorado, carteis, folletos, etc.) para facer un traballo polo miúdo de sensibilización que durou varias semanas e no que participou todo o centro.
- De xeito casual descubrimos o traballo que estaba a facer A Cova da Terra, unha ONG que ten a súa sede en Lugo. Puxémonos en contacto con eles e organizamos unha Xornada de Sensibilización de Comercio Xusto e Consumo Responsable (21 de decembro de 2009) que constaba de obradoiros de construción de regalos con obxectos de refugallo, charlas sobre consumo responsable e un posto de Comercio Xusto.
- En novembro de 2009 unímonos á campaña «Shoes for África», promovida pola marca de calzado Kiwi, El Corte Inglés e Hipercor, apostando de novo por un labor de sensibilización previo. De maneira similar tratamos de promover a reutilización de obxectos xa utilizados a través doutras propostas, como a de Recoatrántico (reciclaxe de tóner). Desde o pasado curso académico temos diferentes puntos para o depósito de tapóns de plástico sumándonos ás diversas iniciativas de axuda ao financiamento de tratamentos médicos que as familias de diversos nenos e nenas con graves problemas de saúde non poden costear.

A ONGD ENTRECULTURAS

No caso de Entreculturas, o fío condutor é Sandra Rodríguez Couso, unha persoa dedicada en corpo e alma ao seu traballo, e auténtico motor do traballo de educación de Entreculturas en Galicia. Todos os agradecementos serían poucos á hora de recoñecer o seu apoio incondicional. Visitou o noso centro en numerosas ocasións, e mantén un contacto continuo connosco, enviándonos materiais, informándonos de convocatorias e actividades e proporcionándonos todo tipo de axuda. Coñecer a Sandra supuxo lanzarnos de cabeza e cos ollos pechados á aventura da Rede Solidaria da Mocidade de Entreculturas, e desde entón asistimos a todas as xuntanzas que tiveron lugar en Galicia (A Coruña, Vigo, Santiago de Compostela, Rianxo) así como as celebradas bi-anualmente en Guadarrama a nivel nacional. Grazas á Rede Solidaria os nosos alumnos/as teñen a oportunidade de coñecer e compartir experiencias con outros mozos/as coas mesmas inxerencias, á vez que formarse en valores a través da participación en xogos, dinámicas e obradoiros nos que

se abordan diferentes temáticas. Para nós, as coordinadoras de Monferosolidario, ofrécesenos esa formación tan necesaria e tan difícil de atopar por vías máis institucionalizadas e un espazo para o intercambio de ideas con outros docentes. Froito dos contactos establecidos co responsable do grupo do IES Monelos (A Coruña) organizamos unha Xornada de Convivencia que tivo lugar no Mosteiro de Monfero (13 outubro de 2009) na que os mozos e mozas de ambos os dous centros tiveron a oportunidade de coñecerse mellor, participar en actividades e xogos en torno á temática da interculturalidade, realizar un xantar conxunto, así como de valorar o noso patrimonio e respectar as dúas linguas oficiais da nosa comunidade autónoma. Como broche final selamos a nosa amizade cun intercambio de regalos.

Se falamos de campañas e actividades propostas por esta ONG, lembramos con cariño «Doa o teu móbil», de Entreculturas en colaboración coa Cruz Vermella, xa que foi a primeira actividade da nosa andaina (de setembro a decembro de 2008). Consistía na recollida de teléfonos móbiles para a súa reutilización en proxectos humanitarios, sociais e de educación a favor dos colectivos e países máis desfavorecidos, á par que faciamos unha reflexión sobre o consumo responsable e a reciclaxe. Por outra banda temos que sinalar o éxito de todas as campañas da Semana de Acción Mundial pola Educación (SAME), que ano tras ano traballamos durante o mes de abril a través de múltiples actividades englobadas baixo un lema específico. En 2009 esiximos aos representantes políticos que se garantira o dereito de aprender a ler e escribir para todas as persoas a través de «A Gran Lectura»; en 2010 rogamos aos líderes da comunidade internacional que lles desen prioridade á educación nas súas axendas a través de «Un Gol pola Educación»; en 2011, baixo o lema «A educación non é un conto: polos dereitos das nenas e das mulleres» dúas alumnas do noso Centro pediron ao Goberno de España que fixera efectivo o seu compromiso coa educación básica universal nun acto celebrado no Congreso dos Deputados en Madrid e nunha rolda de prensa posterior; no 2012 o alumnado e profesorado do centro traballaron conxuntamente na elaboración da «Gran Imaxe», a base de fotografías e reflexións en torno á importancia da atención e educación na primeira infancia, e baixo o lema «Con dereitos desde o principio: por unha educación temperá e de calidade».

Outra das grandes achegas de Entreculturas foi facilitarnos charlas, conferencias, obradoiros e formación de maneira gratuíta. En outubro de 2009 contamos cunha conferencia sobre «Liderado Xuvenil» impartida por dúas coordinadoras dese proxecto nos centros de Fe e Alegría en Nicaragua, na que incentivaron ao noso alumnado cara á participación en iniciativas semellantes e trataron de sentar as bases para a creación dunha rede entre os grupos de Nicaragua e España. En abril de 2011, Anxo Moure visitou o noso centro e obsequiounos cun interesante obradoiro de «Contos Solidarios», nos que combinaba diferentes técnicas de expresión oral coa transmisión de diferentes valores solidarios, como o amor, o compañeirismo e a cultura da paz.

Agradecemos toda a confianza que Entreculturas depositou no noso proxecto en toda a súa traxectoria a través de múltiples intentos de promoción e difusión de Monferosolidario. En setembro de 2009 convidounos a presentar a nosa iniciativa no Encontro de Profesores/ras de Entreculturas, que tivo lugar en Santiago de Compostela. En novembro dese mesmo ano acompañounos ao CPI Cruz do Sar de Bergondo (A Coruña), onde un grupo de rapazas do noso Centro animaron ao alumnado de Bergondo a construír un proxecto de educación en valores. Facilitounos un espazo para a divulgación das nosas prácticas ante un público de case duascenas persoas entre docentes e ONG, no panel de experiencias «Educando para o Desenvolvemento», dentro do programa do Encontro Nacional de Entreculturas (Guadarrama, 7 febreiro de 2010) e tamén no Encontro sobre a Cooperación Internacional en Galicia, no que presentamos as nosas liñas de actuación ante un

auditorio conformado por diferentes axentes galegos da cooperación (Santiago de Compostela, 11 de marzo de 2011). Dous meses despois Entreculturas abriunos as portas á Universidade, e a experiencia de Monferosolidario foi presentada ao grupo de estudantes do Máster de Xestión de Cooperación Internacional e ONG da USC. E somos conscientes de que a nosa intervención nas I Xornadas Galegas de Educación para o Desenvolvemento e o espazo de divulgación que nos ofrece a presente publicación son unha nova mostra do apoio incondicional desta ONG.

Por toda esta axuda e apoio continuamos compartindo senda con Entreculturas, participando nas súas propostas, dedicando parte do noso tempo e das nosas enerxías a sensibilizar e preparar a rapaces e rapaces para que se unan e reforen a Rede Solidaria da Mocidade, ofrecendo o noso punto de vista e a nosas críticas construtivas para posibilitar unha avaliación máis real do seu traballo, e construíndo lazos de que van máis aló do profesional. Como mostra do noso compromiso confiamos a esta ONG os 1.701€ recadados o través do «Rastro Solidario Emerxencia en Haití», celebrado en xaneiro de 2010, para que Entreculturas os xestionase a través dos seus proxectos de axuda aos damnificados polo terremoto.

A FUNDACIÓN VICENTE FERRER

A Fundación Vicente Ferrer é outra constante no noso proxecto, e isto é debido non só á calidade das súas propostas, senón tamén ao vínculo afectivo que nos une con esta organización. En setembro de 2009 estivemos en Madrid na cerimonia de entrega do I Premio de Educación para o Desenvolvemento «Vicente Ferrer», e neste acto tivemos a oportunidade de coñecer e conversar con Moncho Ferrer, fillo do cooperante Vicente Ferrer, a quen se dedicaba esta primeira edición do premio. Moncho informounos da existencia dun programa denominado «School to School», un intercambio entre as escolas indias xestionadas pola Fundación Vicente Ferrer e diversas escolas españolas. De regreso a Galicia e iniciando un novo curso escolar lanzámonos a esta nova aventura, xa que ademais de ofrecernos un achegamento a outra cultura e a revalorización da nosa propia cultura desde o coñecemento e o respecto, este proxecto daríanos a oportunidade de implicar ao alumnado e profesorado de todas as etapas educativas. A nosa colaboración coa Fundación Vicente Ferrer foi aumentando e afianzándose no transcurso destes catro anos, complementando o proxecto inicial con novas propostas e iniciativas da nosa propia colleita.

Cada ano o proxecto «School to School» está centrado nunha temática específica («A India rural e a Fundación Vicente Ferrer», «Gastronomía», «A contorna natural», «Festas e tradicións»). En torno a esta temática xirarán todas as actividades a desenvolver tanto no noso centro como na Konampalli School (escola que nos foi asignada para este intercambio). A inicios de curso repartimos os materiais que nos envía a Fundación Vicente Ferrer entre o profesorado interesado e explicámoslles as liñas de actuación. Co alumnado de 3º e 4º ESO, e en colaboración con outros departamentos (Ciencias Sociais, Lingua Castelá, etc), preparamos charlas coas imaxes e textos que nos envía a Fundación Vicente Ferrer. Tamén deseñamos obradoiros para que estes rapaces e rapazas os impartan no segundo trimestre a todo o alumnado do centro (gastronomía india, mandalas, danza, vestimenta, especias, lingua *telugu*, etc.). Deste xeito os mozos/as convértense en axentes de dinamización, e actúan directamente no proceso de ensinanza-aprendizaxe dos máis pequenos, feito que resulta de gran motivación para ambas partes. Completamos a nosa programación con outras actividades como exposicións, xornadas gastronómicas, intercambio epistolar, etc. A través de «School to School» coñecemos diferentes aspectos da xeografía, política, sociedade e cultura india, á vez que investigamos sobre todos estes aspectos na nosa propia realidade, para

posteriormente elaborar materias gráficas e audiovisuais que enviamos o terceiro trimestre á India (fotografías, gráficos, textos traducidos ao inglés, vídeos). Estes materiais son de grande calidade e valor didáctico, mostra disto é que «O camiño, entre todos, é moito máis sinxelo», traballo de aula elaborado polo alumnado e a mestra de 1º de primaria, foi galaradoado en xuño de 2012 co Premio de Cooperativismo no Ensino. No último trimestre recibimos o paquete da Konampalli School. É un momento moi esperado e celebramos unha especie de acto de apertura xuntando alumnado de todas as etapas. Facemos unha lectura colectiva, observamos con grande atención as fotos dos nosos amiguiños/as da India, descubrimos o seu curioso alfabeto e algunha outra sorpresa...

Para ampliar a información sobre a India, a Fundación Vicente Ferrer ofreceunos a visita de Lancy Dodem, o primeiro neno apadriñado pola Fundación e que na actualidade, xa adulto, imparte charlas de sensibilización nas escolas españolas. Lancy estivo en dúas ocasións no noso centro (febreiro de 2010 e novembro de 2011), en ambas acompañado pola fotógrafa Yolanda Ferrer, representante da Fundación Vicente Ferrer na Coruña. Os rapaces e rapazas formularon numerosas preguntas a Lancy, mostrando gran curiosidade pola realidade social e cultural da India. Completando a xornada, Lancy percorreu as instalacións do noso centro, compartiu xantar con todos nós no comedor escolar e desprazouse pola contorna visitando o noso patrimonio.

A presenza de Lancy foi decisiva para o nacemento dunha iniciativa que partiu directamente dos alumnos/as de 4º da ESO, que tras coñecer o enorme xiro que deu a súa vida sendo beneficiario deste programa de apadriñamento, decidiron ser un elo máis da cadea. En xaneiro de 2011 acordaron iniciar un apadriñamento a través da Fundación Vicente Ferrer, comprometéndose a aportar unha pequena cantidade cada un para cubrir os gastos mensuais que supón realizar este importante compromiso. Pasadas unha semanas recibimos unha carta coa foto e os datos de Pavani, unha nena india de 8 anos que desde entón converteuse nunha «irmá adoptiva». Tamén desde aquí, os rapaces e rapazas enviáronlle a Pavani unha carta coas súas fotos e un texto explicando a grande satisfacción por seren partícipes desta acción solidaria que transformará o futuro desta nena.

A medida que avanzábamos no proceso de intercambio, ía medrando o noso nivel de simpatía e empatía con eses nenos e nenas da India e isto levounos a embarcarnos noutra aventura de máis envergadura: a construción dunha escola na India. Foron necesarias dúas edicións de rastro solidario e unha coidada campaña de sensibilización na que o alumnado de 4º da ESO visitou as aulas animando a todos á participación nesta actividade tanto aportando obxectos para a súa venda no rastro como efectuando compras no mesmo, como enviando cartas ás familias solicitando a súa colaboración. En abril de 2011 recadamos a través do rastro a cantidade de 930 euros, e en abril do ano seguinte 800 euros, aos que sumamos 300 euros da venda de flores efectuada en San Valentín. Mediante estes dous pagamentos e coa colaboración doutros socios, os nenos e nenas do pobo Rachehalli, no distrito de Anantapur, xa poden ir á escola.

Completamos a nosa vinculación coa Fundación Vicente Ferrer con outras actividades. Visitamos a exposición «A cidade do infinito. Viaxe á Fundación Vicente Ferrer», no Centro Cultural Caixanova (A Coruña, 8 de novembro de 2010), e «Mulleres, a forza do cambio na India», unha exposición itinerante albergada nun camión situado nos Xardíns Méndez Núñez (A Coruña, 5 de outubro de 2012). Xa como voluntarias e fóra do horario escolar, previa petición dos organizadores, as profesoras estivemos nesta exposición atendendo ao público visitante. Outra colaboración consistiu na tradución de textos ao galego para a páxina web da Fundación. E sempre que podemos

acudimos a calquera convocatoria deste organización para mostrar todo o noso apoio, como, por exemplo, a inauguración dunha rúa dedicada a Vicente Ferrer na cidade da Coruña.

LOGROS QUE SACAMOS NA NOSA TRAXECTORIA

Despois de catro anos de vida facemos unha valoración moi positiva. Seguimos funcionando, imos crecendo día a día, e a maior conquista é que continuamos tan motivadas como o primeiro día, e sempre atopamos novos retos que nos moven a seguir camiñando. Entre os nosos logros destacamos:

Resultados visibles no noso alumnado: Este é o máis importante de todos os logros, xa que o noso obxectivo inicial é incidir nos mozos e mozas para que no seu futuro como adultos e cidadáns loiten coas inxustizas e difundan e apliquen os seus valores solidarios. Desde as primeiras accións xa comezamos a observar cambios nas condutas e nas actitudes, alcanzando un alto grao de compromiso co paso do tempo. Os alumnos/as máis implicados convertéronse en auténticos líderes e todo un modelo para imitar polos seus compañeiros/as. Sabemos que algúns dos nosos exalumnos/as están exercendo na actualidade un papel activo, realizando accións de voluntariado en diferentes organizacións (un par de rapazas continúan vinculadas á Rede Solidaria da Mocidade de Entreculturas a través do grupo «+18»). E o máis importante: sabemos que son moitos os que levan a mochila cargada de actitudes solidarias para ir reparando na súa vida cotiá, na súa casa, no seu círculo de amizades e no seu futuro como cidadáns responsables e comprometidos dun mundo que está pedindo a berros unha transformación.

Monferosolidario é un exemplo a seguir: Unha vez visibles os nosos pequenos avances, outros centros e outros docentes comezaron a vernos como un exemplo a seguir. Solicitaron a nosa colaboración para guiar ou orientar proxectos similares, ou para a axuda puntual nunha actividade determinada (por exemplo o IES As Mariñas de Betanzos ou o IES de Mugarbos á hora de organizar un rastro solidario). O IES Terra de Trasancos (gañador do Premio Nacional de Educación para o Desenvolvemento na segunda edición) convidounos en febreiro de 2011 a presentar o noso proxecto na «Semana de Educación para o Desenvolvemento», sendo nesta ocasión dúas alumnas de 3º da ESO as encargadas de difundir o espírito de Monferosolidario.

O CPI Virxe da Cela centro anfitrión da Rede Solidaria: Con moitísimo orgullo aceptamos a invitación de Entreculturas para albergar no noso centro o XIII Encontro da Rede Solidaria da Mocidade Entreculturas. «Zanmitay» foi o título deste encontro (amizade na lingua crioula haitiana), que tivo lugar o 26 de novembro de 2011. Ser anfitrións supón unha enorme responsabilidade, e tanto alumnos/as, exalumnos/as coma profesores/as comprometéronse nas diferentes tarefas organizativas e nos preparativos necesarios para dar unha cálida acollida a todos os nosos convidados/as. Quedamos cun agradable sabor de boca, recibindo os parabéns de todos/as os asistentes (case 200 persoas, entre alumnos/as e profesores/as), que gozaron plenamente dunha longa e intensa xornada de convivencia. Contamos coa presenza activa da dirección do centro, coa representación do Concello no acto de inauguración e coa visita de numerosas familias que asistiron ao final da tarde á clausura da xornada.

Apertura de canles para a difusión do Monferosolidario: Durante estes catro anos de traxectoria tivemos a oportunidade de facer visible o noso proxecto máis aló dos muros da nosa escola a través da prensa escrita (Diario de Ferrol, La Voz de Galicia) da radio («A Fenestra

Solidaria», Radio Fene) redactando textos para a súa publicación (a través do CEFORE de Ferrol), ou mesmo impartindo charlas e conferencias:

- I Seminario de Intercambio e Formación en Boas Prácticas na Educación para o Desenvolvemento na Educación Formal (Antigua, Guatemala, do 29 de agosto ao 6 de setembro de 2009).
- Reunión do Profesorado da Rede Solidaria da Mocidade de Entreculturas (Santiago de Compostela, 26 de setembro de 2009).
- Xornadas de atención á diversidade. Mellora do clima de aula, (Pazo de Congressos, Santiago de Compostela, 11 de decembro de 2009).
- Panel de experiencias «Educando para o Desenvolvemento», no Encontro Nacional de Entreculturas (Guadarrama, 27 de febreiro de 2010).
- Encontro sobre a Cooperación Internacional en Galicia (Santiago de Compostela, 11 de marzo 2011).
- Máster de Xestión da Cooperación Internacional da USC (Santiago de Compostela, 7 de maio 2011).
- I Xornadas Galegas de Educación para o Desenvolvemento (Santiago de Compostela, 19 outubro 2012).

MOTIVACIÓN PARA AS PERSOAS DOCENTES ASISTENTES ÁS XORNADAS

Falar da nosa experiencia, desde os seus inicios até a actualidade, pode servir para motivar aos docentes que asistiron a estas Xornadas a poñer en marcha nos seus centros proxectos similares ao noso, dando así un pulo á educación para o desenvolvemento no ámbito formal. Non fai falta deseñar proxectos moi ambiciosos, marcarse metas fóra do noso alcance, tan só comezar por unha pequena e simple acción que abra o camiño á experimentación. E recordade que como dicía o lema dos nenos e nenas de 1º de primaria, «o camiño, entre todos, é moito máis sinxelo». Polo tanto tratade de contaxiar o voso espírito a outros docentes, buscade a implicación do voso alumnado, gañádevos o respaldo das vosas direccións, e non vos esquezaades de que para a educación en valores e a solidariedade non é necesario moitos medios, senón moitas ganas.

REIVINDICACIÓNS PARA MELLORAR O NOSO TRABALLO

Despois desta visión global do noso proxecto e das recomendacións a outros docentes, quixeramos finalizar a nosa intervención con tres suxestións que sen dúbida algunha poderían mellorar as prácticas de educación para o desenvolvemento:

Formación: Os/as docentes carecemos dunha formación inicial, temos que ir xogando coa nosa propia intuición, ser en certo modo «autodidactas» e mergullarnos continuamente na captura de recursos, estratexias, tácticas e fórmulas que nos axuden a realizar un traballo de calidade. Non existe unha formación específica sobre Educación para o Desenvolvemento

nin nas facultades de Ciencias da Educación, nin no Máster de Formación do Profesorado. A oferta dos Centros de Formación e Recursos é moi limitada, e en moitas ocasións temos que buscar a axuda de diferentes ONG ou colectivos que ofrecen monográficos ou formación específica, ou ben desprazarnos fóra da nosa comunidade autónoma, con todos os custos que iso supón.

Espazos de intercambio de experiencias: Por parte da administración, da universidade, das coordinadoras de ONG, debería tratarse de crear máis espazos para o intercambio de experiencias entre os diferentes axentes da educación para o desenvolvemento (docentes, estudantes, voluntarios, técnicos e especialistas, pedagogos, sociólogos, etc.) e así analizar o estado actual e definir posibles metas para o futuro.

Creación de redes de alumnado e profesorado. Tomando o exemplo de Entreculturas, deberían crearse outras redes que permitan o contacto entre docentes e entre alumnos/as, a posibilidade de xestión de proxectos de colaboración entre centros, e o intercambio de materiais e recursos didácticos. A inicios deste curso académico a Xunta de Galicia lanzou o programa de Centros Escolares Solidarios a través do Plan Proxecta, e son seis (incluíndo o noso) os centros galegos que están a formar parte desta iniciativa. Consideramos que pertencer a esta rede vai supoñer como mínimo un enriquecemento mutuo e observaremos a final de curso os resultados desta nova iniciativa.

A SENDA DA CONVIVENCIA DO IES CARLOS CASARES

Luis Felipe Crende Foubelo; Luis Fernández López; Susana Fernández Vázquez e Carlos Ferreiro González⁶
IES Carlos Casares. Viana do Bolo (Ourense)

Esta comunicación pretende ser unha oportunidade de intercambio. No inicio da senda da convivencia, o máis importante foi o contaxio de experiencias, no noso caso co instituto de La Robla (León). O noso obxectivo é seguir a contaxiar un xeito de concibir o noso labor, centrado na educación integral do alumnado. As actividades realizadas desde 2002, que aquí resumimos, foron esforzos que se unifican nunha palabra: *convivencia*, como veremos, entendida nun senso amplo. A metodoloxía, case sempre, baseouse en que o alumnado viva experiencias, non que as escoite teoricamente, senón que practique aprendizaxes de resolución de conflitos, voluntariado ou cooperación, en definitiva, que viva a participación social. A nosa conclusión destes dez anos é que imos por un posible camiño acertado, que segue a funcionar e que permite diversificar a nosa tarefa educativa.

PRESENTACIÓN

A senda da convivencia do IES Carlos Casares de Viana do Bolo (Ourense) é un camiño que se fixo ao andar. Non estaba pensado así, cada etapa del levounos á seguinte e, ben avanzados, mentres seguimos, voltámonos a atopar coas fases iniciais. Convivir co ou coa do lado, convivir nunha comunidade local, convivir nun mundo global son ángulos do mesmo proceso que é ter a educación suficiente para facermos compatíbeis as nosas necesidades individuais e sociais coas do resto do mundo que pode ser o compañeiro ou compañeira do pupitre, a veciñanza ou unha comunidade educativa afastada que, probablemente, nunca compartirá espazo físico connosco pero si idénticos dereitos e o mesmo planeta. Esta é a proposta educativa da senda da convivencia.

A CONVIVENCIA NO CENTRO: A MEDIACIÓN ESCOLAR E O VOLUNTARIADO

Os primeiros problemas de convivencia que debemos aprender a afrontar son os que xorden ao noso carón, con nós mesmos e as persoas máis próximas. Nun instituto son os conflitos da aula, nos corredores, no patio ou nunha saída educativa fóra do centro os que poden servirnos para aprender. Aprender a resolvelos é saber manexar estratexias de resolución pacífica e iso é algo que se adquire, polo tanto, que se pode ensinar. O primeiro nivel da convivencia, o máis próximo, artéllase no noso instituto a través do servizo de mediación escolar.

A orixe do equipo de mediación en conflitos escolares no IES Carlos Casares arranca no curso 2001-2002. Concienciados de que a simple aplicación do Regulamento de Réxime Interno non solucionaba de ningún xeito a conflitividade, un grupo de profesorado sentiu a urxencia de investigar outras formas de afrontar os problemas, mediante estratexias de resolución non violenta. A conclusión máis relevante consistiu en que a mediación escolar, por riba de solucionar algunhas situacións de enfrontamentos puntuais, adestra ao alumnado na implicación nos propios conflitos e a procurar unha saída propia que revele madurez como cidadáns e cidadás preparados para a vida social adulta. Esa é a auténtica senda da convivencia. Desde ela se foi avanzando nun camiño que nos levou e nos leva cara a novos obxectivos e expectativas.

6 Docentes no IES Carlos Casares. Páxina web: www.edu.xunta.es/centros/iescarloscasaresviana; Revista dixital do IES: O Choupín: <http://www.ochoupindixital.blogspot.com>

O punto de partida era a nada absoluta. Simplemente o termo conflito era descoñecido para nós. Entre 2001 e 2004 buscamos obsesivamente aprender mediante dous grupos de traballo e un proxecto de formación en centros. Nese momento comezaba a soar o concepto de mediación escolar. Facilitado polo noso asesor no Centro de Formación e Recursos de O Barco de Valdeorras, Emilio García Fernández, constituíse un grupo de profesorado interesado en profundar naquel camiño, aínda bastante novidoso. En febreiro de 2003, durante unha semana, compañeiros docentes do IES Ramiro II de La Robla (León), transmitíronnos ás súas experiencias e comezaron o seu labor formativo con nós. Xa en abril dese mesmo ano, repetimos esas sesións durante unha fin de semana en Quiroga (Lugo), pero desta vez cunha ampla representación do alumnado e das familias. Aurelio López Gil e Jorge de Prado foron novamente os nosos guías que acudiron desde La Robla para pór en marcha o equipo de mediación escolar do centro, coordinado por Susana Fernández, e coa colaboración e seguimento continuos do Departamento de Orientación⁷.

Son varios os obxectivos que persegue a formación dun equipo de mediación, pero gustaríanos sinalar dous por riba de todos os demais:

- Ensinar a toda a comunidade educativa formas racionais e non agresivas de afrontar os conflitos no ámbito escolar e na vida como adultos.
- Contribuír á mellora das relacións interpersoais entre familias, profesorado, alumnado e persoal non docente.

A día de hoxe, decembro de 2012, temos no centro un total duns 30 mediadores e mediadoras (chegamos a ter 45 en 2007). 18 deles son alumnas e alumnos, desde 2º da ESO a 2º de Bacharelato, cifra que aumentará a partir de xuño, cando se formen os estudantes de 1º da ESO que desexen integrarse no equipo. Temos a unha nai voluntaria do centro, a un membro do persoal non docente e a 10 profesores e profesoras (o que, dun total de 28 no claustro, supón un 35%, cifra máis que salientable). Un dos elementos chave desde o punto de vista pedagóxico nestas sesións é a utilización do cine como instrumento de observación de conflitos e xerador de debate. Son varios os títulos que temos utilizado: *Rebelión nas aulas*, *Os rapaces do coro*, *Mentes perigosas*, *Cadea de favores*, *A guerra dos botóns*, *Covardes*, etc.

O traballo do equipo de mediación foi recoñecido co segundo premio nacional de boas prácticas de convivencia para o ano 2006, outorgado polo Ministerio de Educación do Goberno de España.

Por outra banda, o IES Carlos Casares é unha entidade de voluntariado, administrativamente recoñecida pola Xunta de Galicia. O noso obxectivo é ofrecer a toda a comunidade educativa diferentes servizos de apoio comunitario. A idea naceu hai catro cursos de mans dunha das anteriores presidentas da ANPA do centro, María Fernández Estévez. A inscrición como voluntario ou voluntaria só esixe como requisito ter 16 anos. Na actualidade temos alumnado de ESO, Bacharelato e de ciclo formativo, pais e nais e ex-alumnado do instituto. O profesorado intervéñ apoiando as distintas tarefas dos participantes no programa. Polo tanto, o voluntariado do IES Carlos Casares é un lugar de encontro e convivencia entre todos os sectores da comunidade educativa.

⁷ Para a formación de mediadores e mediadoras dispónse dun caderno de formación, redactado polo equipo, en galego ou castelán na sección de mediación da páxina web do noso instituto.

Aínda máis que o servizo que poidan prestar, interéstanos que aprendan na contorna escolar a ser voluntarios e voluntarias, que aprendan a decidir que tempos queren dar aos demais, a respectar ese pacto coa entidade e a recoñecer a función do voluntariado a escala local e global. É, pois, un laboratorio para experimentar valores democráticos e solidarios. As áreas de intervención na actualidade son:

- Mediación escolar, xa comentada anteriormente.
- Educación para o consumo. O alumnado, coa colaboración do profesorado, realiza obradoiros de reclamación, arbitrase, dereitos e deberes e etiquetaxe en diferentes parroquias dos municipios de Viana do Bolo, Vilariño de Conso e A Veiga (Ourense).
- Novas tecnoloxías. Adícanse á actualización dos diferentes blogs que ten o centro e ao coitado dos equipos informáticos.
- Biblioteca. Realizan gardas extraordinarias na biblioteca e colaboran na educación documental e catalogación. O voluntariado, con outras actividades, ten sido recoñecido co premio nacional de dinamización das bibliotecas escolares, outorgado polo Ministerio de Educación.
- Cooperación internacional e educación para o desenvolvemento. A seguir profundaremos neste punto.

A CONVIVENCIA NUN MUNDO DESIGUAL: COOPERACIÓN INTERNACIONAL CON BOLIVIA

Dúas escolas públicas separadas polo Atlántico, unha no norte xeopolítico, en Viana do Bolo, unha pequena vila de Ourense, en España; a outra do sur, en Bermejo (Bolivia), ás portas da selva Amboró, cerca de Samaipata. Algo en común: a Declaración Universal dos Dereitos Humanos e algo que difire, a desigualdade de oportunidades, marcada por unha gran fenda de inxustiza social. Con esta idea nace unha relación de irmanamento entre o IES Carlos Casares de Viana do Bolo e a Unidad Educativa Timoteo Rondales de Bermejo (Samaipata, Santa Cruz, Bolivia) e de aí, a cooperación e educación para o desenvolvemento en ambos os dous centros. O alumnado de Viana do Bolo debe aprender a convivir nunha situación de exclusión mundial para moita poboación e convivir supón nese caso loitar pola Xustiza na medida das posibilidades de cadaquén.

Desta maneira nace unha pequena asociación, Escuelas de la Tierra, co propósito de favorecer a convivencia entre centros educativos do Norte e do Sur xeopolítico. Na actualidade, seis centros de España comparten unha experiencia similar. Desde 2006 varias foron as actividades de convivencia e participación social, entre elas podemos comentar:

- Intercambio de cartas e vídeos entre alumnado e profesorado de ambos centros.
- Intercambio de alumnado e profesorado en ambos sentidos.
- Elaboración de material didáctico común. Ambas comunidades redactaron unha unidade didáctica de consumo responsable para aplicar en calquera comunidade educativa e tendo a educación para o desenvolvemento como fin principal. Este traballo foi recoñecido co primeiro premio 2010 aos mellores traballos de educación para o consumo, outorgado polo

Instituto Galego de Consumo da Xunta de Galicia. Desde a sección Biblioteca do blogue da cooperación Viana do Bolo- Bermejo pódese descargar a unidade didáctica completa.

- Desenvolvemos un proxecto de mellora da educación en Bermejo, financiado pola Cooperación Galega da Xunta de Galicia, que se materializou na construción dun instituto de secundaria en Bermejo que non existía. Posteriormente, uniuse en 2011 o Concello de O Barco de Valdeorras para dotalo de laboratorio, o Circulo Poético Orensano para a biblioteca e a Oficina de Voluntarios BBVA que, en decembro de 2011, aportou 30.000€ para pór en marcha un ciclo formativo en Cultura e Turismo que lidere o desenvolvemento económico e social da zona, atendendo de xeito especial ás mulleres.
- Estamos, desde Escuelas de la Tierra xunto co IES Carlos Casares, a levar a cabo o proxecto «Desarrollo económico y social de Bermejo», financiado por Voluntarios BBVA, baseado no aproveitamento sostible do turismo, a formación profesional e os microcréditos.
- Fomento do voluntariado entre o alumnado de ambos centros, en Viana do Bolo, apoiando a educación para o desenvolvemento e, en Bermejo, colaborando en determinadas necesidades comunitarias, entre elas, o apoio escolar.

O equipo de mediación de Viana do Bolo formou ao primeiro equipo de mediación da Unidad Educativa Timoteo Rondales, un dos primeiros en Bolivia, que xa resolveu dous casos desde agosto a novembro de 2011.

Este nivel da convivencia, o máis global, ten a súa propia canle de comunicación que é ademais, o das comunidades educativas vianesa e bermejeña. Nese blogue van aparecendo os progresos, as ledicias e tristuras compartidas de dúas comunidades separadas polo océano e unidas pola educación⁸.

A «Convivencia con un mundo desigual» foi recoñecida co I Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer, concedido en 2009, pola Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) e o Ministerio de Educación. Desde a sección Así nos ven do blogue, pódese acceder á memoria do premio.

LIÑA DE FUTURO: O XÉNERO COMO RETO TRANSVERSAL DA SENDA

No curso 2010-11 un grupo de traballo empezou a desenvolver un dos principais retos educativos da contorna onde se localiza o centro: os municipios de Viana do Bolo, A Veiga, Vilariño de Conso e A Gudiña, todos de Ourense. Este reto é promover no noso alumnado unha igualdade real entre homes e mulleres.

A delegación de Galicia da ONG InteRed axúdanos desde hai catro cursos nesta cuestión e, nos anos académicos 2011-12 e 2012-13 comparte con nós un grupo de de formación do profesorado que ten como fin tomar as primeiras medidas coeducativas concretas, entre elas:

- Diagnosticar o nivel de coeducación no centro, detectar problemas e buscar solucións.

8 <http://bermejoviana.wordpress.com/>

- Reformar o plan de convivencia e o regulamento de réxime interno para fomentar un ambiente coeducativo no Instituto.
- Chegar a acordos curriculares neste sentido.
- Organizar coeducativamente o patio e as actividades extraescolares.
- Desenvolver campañas de sensibilización impactantes no instituto.
- Preparar material para a educación para a igualdade entre homes e mulleres e o seu uso nas aulas dixitais do centro (Proxecto ABALAR. Escola 2.0).

Que nos leva a tomar este camiño? É moito máis que unha demanda curricular, como parte fundamental da competencia social e cidadá. O noso centro localízase nunha área con patróns conservadores fortemente establecidos, cunhas condutas machistas relativamente ben aceptadas. Xa que logo, o centro educativo debe responder a esta situación.

Na avaliación inicial de competencias básicas, que tivo lugar a última semana de setembro, os datos confirmaron a nosa preocupación. Unha porcentaxe demasiado alta de alumnado de ESO xustificaba unha agresión dun home á súa parella en caso de que sospeitase dunha infidelidade. Queda claro que este diagnóstico é un reto para os docentes, xa que compartimos cos pais e nais a educación das novas xeracións.

É un tramo máis da senda? Non. A discriminación das mulleres, e non só a violencia de xénero, afecta á convivencia do centro, da bisbarra e, por suposto, é un problema en todo o mundo. Polo tanto, non é unha fase máis da senda, senón unha estrada que atravesa o centro, a contorna e o mundo.

O 25 de novembro de 2011 a entrada do Instituto apareceu con 54 estrelas negras numeradas, rodeadas de infinidade de carteis que dicían «Non as pises».

O alumnado tivo que agardar á saída de clase para saber que cada estrela representaba a cada unha das 54 mulleres mortas en España por violencia machista.

Para rematar este artigo, nestas I Xornadas Galegas de Educación para o Desenvolvemento nos pedistes unha breve conclusión en forma de aprendizaxes, motivacións e reivindicacións. Non quixeramos pechar este traballo sen formulalas de novo, tal vez como preguntas sen resposta moitas delas:

CINCO APRENDIZAXES:

- A importancia do diálogo horizontal para aplicar un modelo democrático real na escola.
- A resolución non violenta de conflitos.
- A necesidade do coñecemento dos «outros» como paso inicial para transformar a sociedade («vacina intercultural»).

- O círculo do voluntariado péchase coa autonomía do voluntario.
- A chamada educación en valores non é un currículo, senón unha vivencia.

TRES MOTIVACIÓNS:

- Aos docentes amósanos a diferenza entre escola teórica e aprendizaxe real.
- Ao alumnado ábrele a fiestra á realidade social, á interacción cos outros.
- Á bisbarra xa que integra diferentes sensibilidades (xeracionais, económicas, ideolóxicas).

TRES REIVINDICACIÓNS:

- Facilidades das administracións nos procesos burocráticos (límite dos 16 anos para o voluntariado, cobertura de seguros, etc.).
- Descentralización dos procesos (excesiva dependencia de administracións e ONG).
- Ilusión ante tempos duros. Educar non é instruír...

EDUCAR PARA SOLIDARIEDADE NO IES CAMPO DE SAN ALBERTO. A EXPERIENCIA DA REDE SOLIDARIA DA MOCIDADE

Lucía Cruces Dosal⁹, María Victoria Fernández Mosquera¹⁰ e María José Villaverde Pais¹¹
IES Campo de San Alberto. Noia (A Coruña)

PRESENTACIÓN

Este relatorio está escrito e organizado a tres mans: por María Victoria Fernández (Mariví), orientadora no IES Campo de San Alberto desde hai 15 anos, por María José Villaverde, docente de Relixión Católica no mesmo centro, e mais por Lucía Cruces, alumna de 2º de Bacharelato no noso centro. Mariví e María José somos compañeiras de viaxe nesta aventura que está a ser para nós a Dinamización da Rede Solidaria do IES Campo de San Alberto de Noia (A Coruña). A Lucía pedímoslle que nos acompañase para compartir con vós a súa experiencia como persoa que pasou por un proceso educativo para a cidadanía global a través do grupo da nosa Rede Solidaria.

Pero antes de comezar, queremos comentarvos que nos pasou organizando esta charla de hoxe. Había que elaborar un guión, e efectivamente fixemos un guión. Pero en canto nos puxemos a traballar cada unha na parte que nos asignamos, decatámonos de que elaboráramos un guión teórico, e o único que nós podíamos compartir con vós era a nosa experiencia, a experiencia dunha intuición, e que difícil é teorizar sobre as vivencias! Con iso e todo, por autodisciplina imos intentar seguir o guión:

COMO XORDE, COMO EVOLUCIONA E ONDE ESTAMOS HOXE NO NOSO PROXECTO DA REDE SOLIDARIA DO IES CAMPO DE SAN ALBERTO?

Alá polo curso 2001-2002 comecei a traballar cos meus alumnos/as de Relixión Católica dunha maneira diferente. Doume conta de que os contidos transversais que se deben traballar dende todas a materias, non se poden traballar de modo eficaz se os rapaces e rapazas non teñen a oportunidade de vivenciar, de experimentar situacións nas que teñen que poñer en xogo estas capacidades. Os valores da paz, tolerancia, responsabilidade, solidariedade, etc., creo que non se aprenden dunha forma teórica. Comezo a propoñerlles que se responsabilicen, como grupo de actividades solidarias no centro, da organización da celebración do día da Paz. Invitamos a persoas de fóra do centro pertencentes a diversas ONG que traballan no noso entorno para coñecer en qué traballan, qué situacións de inxustiza denuncian, cómo actúan e cal é o traballo dos voluntarios/as dentro da organización, etc. Os rapaces e rapazas empezan a colaborar en campañas de axuda pero, ademais, teñen que reflexionar sobre por qué deciden colaborar con esa causa, discutir dentro do grupo e chegar a consensos. Isto inclúe planificar a actividade, distribuír tarefas e asumir responsabilidades. As actividades organizadas van saíndo cada vez mellor e os rapaces e rapazas, tanto individualmente como en grupo, van gañando en autoestima.

Esta maneira de traballar non estaba mal pero a min parecíame que non podía quedar circunscrito ao alumnado de Relixión, que o resto do alumnado do Centro e o profesorado deberían ter a

9 Alumna de 2ª de Bacharelato no IES Campo de San Alberto.

10 Orientadora no IES Campo de San Alberto.

11 Docente no IES Campo de San Alberto.

oportunidade de participar no que intuía que debería de ser un proxecto máis ambicioso: pasar de simples accións illadas a un auténtico proxecto de centro. Neste tempo, entre os anos 2001 e 2005, estas actividades e este modo de traballar facíase no Instituto pero á marxe da auténtica vida académica, como algo paralelo. Ninguén nos puxo atrancos pero tampouco ninguén máis se implicou.

A comezos do curso 2005-2006 coñeço o programa Rede Solidaria da Mocidade a través dun voluntario de Entreculturas que me pon en contacto coa técnica de educación desta ONGD, Sandra Rodríguez. Sandra viu ao noso centro e explicounos a un grupo de alumnos e alumnas de Relixión de 3º de ESO e a min mesma, en que consiste este proxecto da Rede Solidaria. Deste primeiro encontro, os rapaces e rapazas saen ilusionadísimos e eu tamén, porque dounos un subidón grazas ao feito de coñecer que había noutro lugares persoas que sentían o mesmo ca nós e que participaban da nosa maneira de traballar e das nosas inqedanzas. Nese mes de outubro participamos no encontro de comezo de curso que se realizou na Coruña e viñemos de volta a Noia co convencemento de que queríamos participar nese proxecto. Este encontro tivo un impacto no noso grupo xa que nos permitiu establecer unha serie de obxectivos:

- Como primeiro obxectivo tivemos a idea de reunirmos fóra do horario lectivo, para darlle ese carácter de voluntariado e poder convocar a todo o alumnado do centro independentemente de que cursara a materia de Relixión. Asemade, a convocatoria que fixo o grupo incluía ao resto do profesorado.
- O segundo obxectivo foi a elaboración dunha axenda solidaria que contivese as posibles accións solidarias, a súa planificación e realización. Isto supuxo non só facer cousas senón programalas en base a algún criterio e poñelo por escrito.

Participar na Rede Solidaria apórtanos moitas cousas positivas: coñecer outros mozos e mozas con inqedanzas semellantes; a oportunidade de ter espazos virtuais de comunicación e difusión a través do blogue así como espazos físicos nas xuntanzas para encontrarnos e compartir, tanto os alumnos/as como as persoas docentes; recibir materiais educativos para traballar diferentes temáticas solidarias; a dispoñibilidade e acompañamento da técnica de educación de Entreculturas, sempre pendente de nós e de darnos axuda nas cuestións que lle formulamos, etc. Ademais quero destacar algo que nos convenceu entón e nos segue a convencer cada día: a apertura con que está concibida a Rede e a autonomía que se nos dá aos centros educativos para facer e ser o que decidamos ser.

Os rapaces e rapazas responderon estupendamente ás convocatorias de xuntanzas: eramos un grupo duns 25 alumnos/as de todos os niveis da ESO e Bacharelato que nos reuniamos os luns na hora da comida, entre as 14:30 que rematan as aulas da mañá e as 16:00 horas que dan comezo as aulas da tarde. O grupo medrara e traballábase moito pero non conseguimos unha maior implicación por parte do profesorado e da dirección do centro que se reducía a un simple «deixar facer».

No ano 2007 vivimos dous acontecementos cruciais para o noso grupo: a participación de catro dos nosos alumnos/as no I Encontro Estatal de Redes Solidarias de Jóvenes en Valencia en febreiro e o reto de organizar no noso centro en outubro o encontro de comezo de curso da Rede Solidaria da Mocidade de Galicia. Os rapaces e rapazas convencéronse do seu potencial, reforzaron enormemente a súa autoestima e o sentimento de pertenza ao grupo. Ademais a repercusión que tivo na

prensa fíxonos visibles para o resto da comunidade educativa que empezou ao menos a preguntar qué era isto do grupo solidario no Instituto e a Rede Solidaria.

Neses intres sentín aínda con máis forza que era a miña responsabilidade tentar que o grupo solidario deixara de ser unha aposta persoal, ligada exclusivamente a min, para que dalgunha maneira formara parte do proxecto educativo de Centro.

Isto que me parecía tan complicado chegou de súpeto a raíz da orde da Consellería de Educación que permitía incluír dentro das dinamizacións aos diferentes grupos de traballo e proxectos educativos que se estaban a realizar no Instituto. Cando se tratou este tema no claustro de profesorado, pedín que tamén se incluíse nas dinamizacións o traballo que o grupo solidario viña realizando dende había varios anos. Foi aprobado por unanimidade no claustro e refrendado polo noso Consello Escolar.

Isto supuxo un gran punto de inflexión: xa tiñamos un status semellante ao resto dos proxectos educativos do noso centro e desde entón a nosa programación inclúese na programación anual e a nosa memoria recóllese na memoria anual do centro. Ademais, a partir dese intre dúas profesoras máis: Amalia Pérez Lema, do departamento de Ciencias Sociais e M^a Victoria Fernández Mosquera (Mariví), a nosa orientadora, súmanse ao proxecto.

Dende ese momento comezamos unha nova etapa na que teño a infinda sorte de ter de compañeira de canseiras, de alegrías e inquedanzas a Mariví. Arestora, Amalia por motivos de traballo e circunstancias persoais está máis desvinculada do proxecto.

Ao comezar dicíavos que ía compartir con vós a experiencia dunha intuición. Por que? Porque ao longo destes anos as profesoras sentimos que en realidade nos movemos as máis das veces por pura intuición, por sentido común e grazas á experiencia previa de grupo que ambas temos nas nosas vidas. Non obstante sabemos que nos falta formación. E a formación que nós coidamos que precisamos, lamentablemente, non se dá na actualidade na formación permanente do profesorado e non semella que vaian por aí os tiros.

COMO TRABALLAMOS? O NOSO MÉTODO DE TRABALLO

A seguir sinalamos os obxectivos e a organización do noso grupo solidario:

1. Obxectivos. Adoptando a terminoloxía organizativa da calidade, diríamos que temos:
 - a. Unha visión: a achega dende o noso proxecto educativo a unha cidadanía global, solidaria e comprometida por un mundo máis xusto.
 - b. Unha misión: a adquisición dunha progresiva autonomía persoal para crear unha persoa que poida ter conciencia de si mesma e á súa vez, elaborar criterios sobre o mundo e a realidade que o leven a vivir en consecuencia.
 - c. Unha estratexia: a través das vivencias a nivel persoal, interpersonal e grupal e mais do traballo en equipo as persoas e o grupo van madurando, gañando autonomía, sendo máis críticas, responsables e comprometidas.

4. Organización. A nivel operativo, reunímonos co grupo de alumnos e alumnas unha vez por semana, os luns na hora do xantar. O que comezou sendo unha xuntanza caracterizada pola flexibilidade (comiamos charlabamos, compartiamos e traballabamos nun mesmo espazo e sen un esquema estable de reunión) decatámonos de que era preciso definilo, é dicir, establecer un tempo e un espazo para cada cousa. A día de hoxe seguimos o seguinte esquema:
 - a. Media hora para comer todos xuntos charlando informalmente no vestíbulo do Instituto.
 - b. Despois trasladámonos á biblioteca, que a estas horas permanece libre porque non hai ninguén máis ca nós no centro educativo, e continuamos a reunión na sección de lectura no que hai unha zona acolledora.
 - c. Dispostos en círculo, facemos unha rolda na que cada persoa expresa e comparte en voz alta como está, como se sinte, con que sentimentos e emocións chega á xuntanza.
 - d. Lemos en voz alta o diario de xuntanzas do día anterior e cada quen dá conta das responsabilidades que asumimos para esa semana.
 - e. Sobre o traballo feito continuamos avanzando, expoñemos ideas, propostas... escoitámonos todos, tentamos consensuar as decisións e planificar as accións.
 - f. Chega o momento de asumir responsabilidades: individualmente ou en pequenos grupos asumimos a tarefa que o grupo nos asigna e que voluntariamente aceptamos.
 - g. Facemos un recordatorio da distribución de tarefas de todos: profesoras e alumnos/as e comprometémonos a realizalas.
 - h. Levamos unha especie de diario de xuntanzas que se redacta durante a sesión, na que se recollen os acordos aos que chegamos, as accións a realizar, a estratexia a seguir, e quen se encarga de cada cousa. Disto encárgase cada semana unha persoa do grupo, empregando a orde alfabética dos nosos nomes.

OS RESULTADOS EN PERSOA: LUCÍA CRUCES ALUMNA DE 2º DE BACHARELATO CONTA A SÚA EXPERIENCIA

«Ola, bos días! Chámome Lucía e teño 17 anos. Curso o 2º ano de Bacharelato no IES Campo de San Alberto e son voluntaria da Rede Solidaria de Noia dende hai xa 5 anos. O meu descubrimento desta actividade foi grazas a unha charla duns alumnos do meu Instituto que colaboraban coa Rede. Eles explicáronos un pouco o que era a Rede e como funcionaba; isto fixome pensar en como eu podía cambiar un pouco do meu entorno a mellor, ou polo menos, intentalo. Dende aquela, son unha máis do grupo, agora unha das veteranas. Cando empecei, era unha persoa moi tímida (aínda o sigo sendo), e custábame moitísimo falar en público, como vedes, mais se non fose pola Rede quizais eu non estaría aquí, enfrontándome a esta barreira persoal, e non tería aprendido a ser máis sociable e aberta cos demais. A Rede axudoume tamén a comprender e a escoitar as distintas opinións das persoas, e a ser capaz de dar argumentos en contra ou a favor delas. Axudoume a madurar como persoa, e a comprender que non todo é como eu digo ou como eu quero; a ser máis tolerante, máis independente e ter máis confianza comigo mesma. Esa misión da que vos falaba María José.

En definitiva, participar na Rede axudoume a formarme como persoa, a crecer, e a darme conta de todo o que teño e que non aprecio. Digamos que me axudou a sacarme esa venda que levaba nos ollos e a descubrir o mundo no que vivo, inxusto, desafortunadamente, pero polo que debo loitar todos os días se quero que os meus soños se cumpran».

BOAS PRÁCTICAS E CIDADANÍA GLOBAL: AUTOAVALIACIÓN DA NOSA EXPERIENCIA

Son Mariví Fernández, orientadora do IES Campo de San Alberto e tomo o relevo de María José na exposición da nosa experiencia da Rede Solidaria.

Grazas a ter que ordear nun discurso esta experiencia temos realizado unha reflexión compartida que nos levou a:

- Autoavaliar, en xeral, a nosa práctica, sen aplicar criterios de calidade e, unha outra vez desde a nosa propia intuición.
- Lanzar unha proposta de formación concreta, intuída como de futuro para nós e para quen poida ou deba recollelas.
- Formularnos interrogantes.

Son as reflexións relativas a estes aspectos as que vos presentamos a continuación.

Para poder autoavaliar a nosa práctica tentamos distinguir entre a nosa misión, a curto prazo, e a nosa visión, a longo prazo. Se nos fixamos na definición de educación para a cidadanía global rescatamos as seguintes verbas que fan referencia á nosa misión e visión, en termos de boas prácticas: a educación para a cidadanía global é un proceso socio-educativo continuado que promove unha cidadanía global crítica responsable e comprometida a nivel persoal e colectivo coa transformación da realidade local e global para construír un mundo máis xusto, máis equitativo e máis respectuoso coa diversidade e co medioambiente no que todas as persoas nos poidamos desenvolver satisfactoriamente.

A xeito de exemplo sinalamos aqueles aspectos que coidamos darían rigor e favorecerían a eficacia, eficiencia e a calidade da nosa experiencia:

- Ter máis tempo para reflexionar, escribir e protocolarizar a programación anual axustada a unha avaliación cualitativa e rigorosa que se realice ao longo do proceso e ao finalizar cada curso en base ao programado inicialmente.
- Realizar unha avaliación baseada en indicadores sobre os obxectivos a curto e longo prazo en relación á cidadanía global e en relación aos diferentes procesos de cadaquén. Para isto cómpre describir eses indicadores.
- Definir todo o proceso de posta en práctica do grupo cada ano, antes de que comece o curso. Así poderemos difundir, con criterio, o que vai facer, o que se fai así como os «produtos» e resultados, coidando estes desde unha perspectiva humana e non mercantilista. Trátase de poñer en valor o que se fai, evitando o sensacionalismo.

- Compartir o proceso de traballo de xeito rigoroso (informando, incluíndoo nos documentos do centro, potenciando o traballo de xeito transversal nas diferentes materias, etc.) con toda a comunidade educativa e abríndose a todo o territorio e persoas da nosa localidade.
- Definindo sobre a práctica e a teoría os indicadores relativos ás dimensións, capacidades e competencias que se queren potenciar e reaxustándoas aos diferentes cambios que se poden ir dando.
- Recoller todos os procesos por escrito.

Como dinamizadoras do grupo solidario e educadoras queremos facer as cousas ben e dun xeito obxectivo. Semella que existen procesos de calidade que aseguran, ou iso nos venden, que se pode mellorar. Xa que logo, chegamos á conclusión de que só coa intuición ou a experiencia previa doutras vivencias persoais, non abonda e que debemos cambiar. Pero, que precisamos?

Necesitamos formarnos en varios aspectos e cunha metodoloxía concreta. Propoñemos crear un grupo formativo ou de reflexión traballando de forma dialéctica, creativa e vivencial sobre: medrar e medrar hoxe en día; aprendizaxe; cidadanía global; o grupal e os procesos de calidade adaptados e contextualizados a este tipo de experiencias e nun centro docente.

Non queremos máis do mesmo: aprendizaxes disgregadas ou contidos teóricos que resposten tan só ás necesidades do sistema e que non o cuestionan, etc. É dicir, pedimos grupos de formación onde teñamos un espazo de reflexión no que se nos brinden elementos de análise cos que poidamos artellar un criterio novo de boas prácticas adecuado para traballar a cidadanía global cos mozos e mozas e desde unha perspectiva totalmente diferente do que até agora se ten feito, como o caso das temáticas transversais, e para que non fiquese este eido reducido a unha cousa máis a engadir nas programacións, nos centros, etc.

Pero, para rematar, a nós xórdenos os seguintes interrogantes en relación á nosa propia experiencia:

- Como adecuar as boas prácticas ao traballo pola cidadanía global sen caer no que o sistema quere?
- Non haberá que empezar por redefinir que entendemos por aprendizaxe?
- Por integrar teorías e coñecementos?
- Por redefinir o grupal?
- Por introducir e construír espazos máis integrados na vida do centro educativo, se este vén sendo o lugar para desenvolver estas experiencias?
- E se xa existen respostas ou propostas e non as coñecemos?
- De onde sacar o tempo e como fundamentalos nos centros educativos e no sistema?

ASIGNATURA DE INTRODUCCIÓN A LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO. EXPERIENCIA DESDE LA COLABORACIÓN ENTRE ENXEÑERÍA SEN FRONTEIRAS-GALICIA Y LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Juan Domingo Quintela Vázquez¹², Sergio Fernández Alonso¹², Francisco Alberto Varela García¹³, Enrique Peña González e José Anta Álvarez¹⁴

Enxeñería Sen Fronteiras-Galicia/Universidade de A Coruña

PRESENTACIÓN

Enxeñería Sen Fronteiras-Galicia (ESF) se funda en Vigo en 1993, muy vinculada a la Escuela de Ingeniería de Telecomunicaciones. Actualmente tiene 200 socios/as y 65 voluntarios/as activos en 6 sedes: Vigo (1993), A Coruña (1996), Lugo (1996), Santiago de Compostela (2004), Ferrol (2004) y Ourense (2011). ESF está integrada en Ingeniería Sin Fronteras (ISF), federación de asociaciones independientes y sin ánimo de lucro basadas en el voluntariado, que buscan construir una sociedad mundial justa y solidaria mediante la cooperación para el desarrollo y poniendo la tecnología al servicio del desarrollo humano.

Para buscar ese objetivo desde ESF se promueve la tecnología para el desarrollo humano. ESF entiende la tecnología dentro del entorno cultural, político, social, económico y ambiental como una herramienta que se genera y que es generadora y no como un fenómeno aislado o neutro. Se trata de incorporar en nuestras acciones aquellas técnicas autóctonas y tecnologías apropiadas para no crear dependencias innecesarias y mitigar las existentes. Cuestionamos el uso histórico de la tecnología apostando por una tecnología participativa y no excluyente que permita mejorar la calidad de vida, que promueva y permita alcanzar la justicia social y la equidad, siendo sostenible en el tiempo y ambientalmente.

Además se trata de trabajar en red con los agentes locales: en primer lugar, en otros países contando con el protagonismo de nuestros socios locales, comunidades y grupos vulnerables, adaptando las intervenciones en el terreno a las peculiaridades culturales y a los ritmos que el desarrollo sostenible requiere para su empoderamiento y, en segundo lugar, trabajando en Galicia contando con la participación de los distintos agentes, procurando con esta participación un modelo de sociedad activa, capaz de conseguir cambios. La cooperación debe ser identificada como necesaria y plenamente aceptada por los socios, población destinataria y grupos vulnerables y procurar que sea liderada por estos, los cuales participan en su diseño y desarrollo, así como por el resto de los agentes. El concepto de cooperación al desarrollo para ESF no hace referencia únicamente, por tanto, al trabajo en otros países.

12 Enxeñería Sen Fronteiras Galicia, correo electrónico: info@galicia.isf.es; páxina web: <http://galicia.isf.es>. Oficina de Enxeñería Sen Fronteiras Galicia. ETS Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos, Campus de Elviña s/n, 15071 A Coruña. Tel. 981 167 000 ext. 1479.

13 Profesor del Área de Ingeniería Cartográfica, Geodésica y Fotogrametría. CartoLAB - Laboratorio de Ingeniería Cartográfica, Universidade de A Coruña. Correo electrónico: avarela@udc.es; páxina web: <http://cartolab.udc.es/cartoweb>. Tel. 981 167 000 ext. 1488, ext. 5493.

14 Profesores de la Universidade da Coruña. ETS Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos, Campus de Elviña s/n, 15071, A Coruña.

ESF es una organización aconfesional, apartidista y politizada, ya que no está asociada a ninguna organización política ni religiosa, pero considera que la participación política de personas y organizaciones es la principal vía para conseguir el desarrollo humano.

Se considera, además, el asociacionismo como una herramienta imprescindible, tomando como base la participación social de cada uno de sus miembros (personas voluntarias, socias y socios, personas contratadas, donantes, socios locales, etc.). Así, por medio del compromiso, el trabajo y la participación dentro de las actividades de la asociación, se persigue la transformación de la sociedad para conseguir el objetivo de un mundo justo y solidario.

ESF considera el voluntariado como un fin en sí mismo, entendiendo a las personas voluntarias como agentes de transformación social que constituyen una forma de cambiar el mundo. Se busca la participación activa del voluntariado, persiguiendo que este sea comprometido y que aporte pensamiento crítico. El voluntariado y la militancia se convierten en la expresión más importante del trabajo de ESF en Educación para el Desarrollo, ya que se trata de un proceso en mucha mayor medida que otras actividades que, si bien contribuyen a un proceso educacional, son mucho más puntuales para cada persona (como las campañas e incluso las actividades formativas del estilo de los cursos, por ejemplo).

Por otro lado, se considera imprescindible adoptar la perspectiva de género como eje transversal y transformador en todas nuestras acciones (entendiendo esto como el medio de conseguir la equidad entre hombres y mujeres), no sólo en el diseño de las mismas, sino también en el día a día de la asociación y en las relaciones entre las personas que la forman. Para eso, tratamos de orientar nuestras actividades hacia la igualdad entre los géneros mediante el empoderamiento de la mujer y su participación activa en la sociedad, a la igualdad de oportunidades en el acceso y control de recursos y beneficios y, en definitiva, a la concienciación de la existencia de una brecha de género y la lucha por reducirla y eliminarla.

Las áreas de trabajo más importantes de ESF son la promoción de la educación e investigación para el desarrollo y la ciudadanía cosmopolita, las campañas de sensibilización, la incidencia política y las acciones de cooperación internacional.

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN ESF GALICIA

La Educación es un instrumento cuya importancia es reconocida por todos los actores de la cooperación al desarrollo. Sin embargo, no recibe una atención especial en la formulación de acciones ni en la financiación por parte de la mayoría de ellos, y Galicia no es una excepción.

ESF Galicia define la Educación para el Desarrollo (ED) como el proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales en todo el mundo, que promueve una conciencia crítica, así como valores y actitudes relacionados con la solidaridad y la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible. Parte de un análisis en profundidad que cuestiona el modelo actual de desarrollo y promueve acciones para el cambio a nivel individual, local e global a medio y largo plazo. Tiene además un componente de promoción de ciudadanía cosmopolita que se apoya, además, en el pensar globalmente (bien común) y actuar localmente.

La importancia de la ED puede considerarse doble: por un lado, como elemento transversal en la cadena educativa de las sociedades de todos los países y, por otro, relacionado con el anterior, como elemento clave de sensibilización y de creación de conciencia social y solidaria.

La ED puede articularse en sus propuestas en tres ámbitos, que son los mismos que se definen para la educación: formal, no formal e informal. El ámbito formal corresponde al sistema educativo comprendido desde la escuela primaria hasta la Universidad. En las universidades gallegas la ED, como más abajo se comenta, se está mostrando bastante activa desde hace unos años, con una oferta relativamente variada de asignaturas, cursos reconocidos académicamente, postgrados, maestrías y grupos de investigación trabajando en el tema, aunque las propuestas todavía tienen cierto carácter disperso e inestable.

ESF Galicia nació en la Universidad y su actividad sigue muy vinculada a la misma, teniendo presencia en las tres universidades públicas gallegas y en sus 6 campus. Desde el principio se realizaron actividades de sensibilización para la comunidad universitaria, pero pronto tomó forma la idea de promover un programa más sistemático de contenidos sobre cooperación al desarrollo, educación para el desarrollo y más específicamente en tecnologías para el desarrollo humano dada la vinculación de nuestra organización sobre todo con las escuelas técnicas. Se partió de la constatación de la falta de contenidos sobre educación para el desarrollo y tecnologías para el desarrollo humano en las enseñanzas universitarias, sobre todo en las de tipo técnico, en cuyas escuelas era donde más presencia tenía ESF Galicia.

En 1999 se inició la experiencia de celebrar jornadas en la Escuela de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos de la Universidade da Coruña (UDC), que continuó en años sucesivos convirtiéndose en una asignatura de libre configuración para estudiantes de cualquier carrera, experiencia objeto de esta ponencia. En el 2000 se organizó un curso de verano en la Universidade de Santiago de Compostela (USC) en su Campus de Lugo, también con validez académica. En 2006 comenzó a impartirse el curso de Introducción a la Cooperación y la Tecnología para el Desarrollo Humano en los Campus de Santiago y Lugo de la USC. En Lugo se llevó a cabo en 2006, 2007, 2008, 2011 y 2012 y en Santiago todos los años desde 2006 hasta hoy. Estos cursos están reconocidos con 2 créditos de libre configuración. En 2005 comenzó en la Universidade de Vigo (UVIGO) la organización del curso de verano Un Mundo Desigual, que se ha celebrado ininterrumpidamente hasta 2011, reconocido con 1 crédito de libre configuración. Además de estos cursos de contenido más genérico que se tratan de ofertar todos los años, se organizan cada cierto tiempo cursos sectoriales sobre temáticas de trabajo de ESF Galicia como Energías y Cooperación (en 2006 y 2010 en el Campus de Vigo y en 2006 en el Campus de Ferrol), Derecho Humano al Agua (en 2005 y 2009 en el Campus de A Coruña) o Soberanía Alimentaria (en 2011 y 2012 en el Campus de Lugo), también reconocidos académicamente y más enfocados en facultades donde se preveía que el interés por la temática era mayor, incidiendo en este caso en el enfoque de Tecnología para el Desarrollo Humano en el sector de que se tratara.

LA UNIVERSIDAD COMO AGENTE DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO. EVOLUCIÓN EN GALICIA Y LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

La Universidad ya actúa como un agente de cooperación al tratarse de una institución dotada de recursos técnicos y humanos cualificados, que abarcan todos los campos del conocimiento. Las Universidades contribuyen en proyectos de cooperación, docencia y educación en valores,

investigación, gestión y financiación, presión política, fortalecimiento institucional y de los sistemas de educación superior en países empobrecidos. No hay que olvidar su gigantesco potencial como transmisores de conocimiento y los recursos humanos con los que cuentan. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) relativos al curso 2010-2011, 1.455.885 alumnos/as cursaron estudios de grado en estudios universitarios de grado y de primer y segundo ciclo, 68.865 alumnos cursaron estudios de tercer ciclo y las universidades españolas cuentan con 123.704 docentes.

Desde el propio Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) se destaca el conocimiento como uno de los elementos más importantes para impulsar las capacidades humanas como aspecto esencial del desarrollo. La formación de las personas constituye así un factor crucial del desarrollo. Además, en un contexto de interdependencia global cada vez mayor, lo cual origina una mayor complejidad en los procesos de desarrollo y por tanto en su promoción y acompañamiento, es necesario contar con una compleja red de agentes que puedan aportar su «saber hacer» en los ámbitos en los que son expertos y también como transmisores de nuevos valores para el cambio social, tal y como busca la educación para el desarrollo y para la ciudadanía cosmopolita.

Así pues, son múltiples los ámbitos o fases donde el trabajo de las Universidades en cooperación puede ser importante:

- Proyectos de cooperación en el terreno sobre todo a nivel fortalecimiento de Universidades en otros países, o asistencias técnicas en diversas temáticas donde las Universidades cuentan con especialistas, siempre desde un punto de vista de innovación y sistematización del conocimiento.
- En sensibilización: apoyo logístico a ONGD y otros agentes en conferencias, campañas, etc.
- Formación: Grado, postgrado, doctorado, etc. Muchas ONGD no cuentan con recursos o conocimientos suficientes para la formación de su voluntariado y personal técnico.
- Intercambios de alumnado, profesorado, personal investigador.
- Financiación de proyectos externos o investigaciones.
- Estudios e informes que pueden ser importantes para la incidencia en decisiones políticas, ya que provienen de una institución prestigiosa como la Universidad y a la que se le presupone rigurosidad en sus métodos de trabajo.

Además, existe consenso en que la ejecución de proyectos constituye sólo una parte de la acción de la Universidad en cooperación. La sensibilización ciudadana y la presión política representan actualmente los retos para mejorar la cooperación al desarrollo. Para todo ello, la Universidad es un actor clave como lugar de promoción de pensamiento crítico y conciencia social en el análisis de la situación de las personas más vulnerables, de las razones de la desigualdad, de las relaciones entre economía y sociedad, etc. Es importante no olvidar, aunque parece lógico, que la educación comienza en casa y en el entorno de las personas y a todos los niveles: educación primaria, secundaria, etc. La Universidad representa sólo un eslabón más en la cadena, si bien muy importante dado que la Universidad no solo debe de formar buenos profesionales, sino también buenos ciudadanos para construir una sociedad mejor. Por ello, la creación de conciencia crítica a través del

aprendizaje crítico y participativo puede y debe ser desarrollada también en la Universidad. Este papel de la Universidad resulta todavía más importante en una sociedad competitiva como la actual, donde la orientación de la formación casi en exclusiva hacia la obtención de un empleo y ganar dinero rápido es habitual, más allá de iniciativas particulares o puntuales.

Pero este reconocimiento y acción real de la Universidad como agente de cooperación no siempre fue así y, en el caso del Sistema Universitario de Galicia (SUG), llegó con más retraso que en el resto de España y, por supuesto, que respecto a otros actores de la cooperación como las ONGD.

En la década de los 90 profesores e investigadores comienzan con iniciativas personales y no tardan en empezar las colaboraciones con ONGD y otros agentes en formulación de proyectos, acciones de sensibilización, etc. Existe también una demanda del propio alumnado tanto para facilitar desde la universidad acciones de cooperación para el desarrollo como en formación. Los rectorados responden y comienzan a aparecer estructuras universitarias vinculadas cooperación al desarrollo: Vicerrectorados, Cátedras (Universidad de Córdoba), Servicios, Oficinas, Aulas, etc.

Entre el año 2000 y la actualidad se da inicialmente un aumento de fondos, posteriormente un estancamiento institucional y con la crisis un retroceso de fondos vinculado a los convenios con las Comunidades Autónomas. Entretanto, desde la Xunta de Galicia se instaura una convocatoria específica de proyectos de cooperación al desarrollo dirigido a otros agentes de cooperación distintos a ONGD donde la Universidad tiene una especial relevancia.

En lo que respecta a la UDC, en 1991 se segrega de la Universidade de Santiago de Compostela. En esos momentos existía una experiencia prácticamente nula en ED. A principios de esa década se trató de iniciar la nueva andadura, y no se aprovechó la inquietud social para crear programas de ED o estructuras de cooperación al desarrollo. Sin embargo, en el año 1996 se crea la Oficina de Acción Solidaria (OAS-UDC).

Aun así, existía en Galicia un tejido asociativo débil lastrado por el escaso apoyo de las instituciones a la cooperación al desarrollo, y que incluía el papel de las propias ONGD, que nacían la mayoría como delegaciones «pasivas» de la matriz o sede central. Se empieza, eso sí, a dar un proceso de concienciación y las coordinadoras autonómicas de ONGD, incluida la gallega, comienzan a desarrollarse. Las universidades gallegas estaban poco implicadas pero se empezaba a plantear su importancia como foro de reflexión, debate y formación, muchas veces por parte de algunas entidades externas a la propia universidad pero con grandes vínculos con ella, como ESF Galicia, o con personas vinculadas a ambas instituciones. En esta época se daban únicamente iniciativas personales de profesores en Sociología, Derecho, Ingeniería de Caminos, etc.; algunos trabajos que forman parte de propia actividad investigadora; la actuación de la OAS recogiendo inquietudes y, por fin, la creación de un grupo de trabajo con profesores y alumnos, facultades y escuelas, consiguiendo el interés y apoyo del Rectorado.

A partir de ahí, con las primeras Jornadas de Introducción a la Cooperación al Desarrollo en 1999 y el inicio de la asignatura de Introducción a la Cooperación al Desarrollo en 2001, se han seguido dando pasos en la consolidación institucional de la cooperación al desarrollo en la UDC. Este hecho se ha puesto de manifiesto en la consolidación de la Oficina de Cooperación y Voluntariado (OCV) –que sustituyó funcional y orgánicamente a la OAS-, en la colaboración entre la UDC y diversos agentes de cooperación; en la promoción de Proyectos Fin de Carrera y otros trabajos

académicos dirigidos en diversas carreras; en la convocatoria del 0,7 para Investigación para el Desarrollo, que ha sido la más perjudicada por la actual coyuntura de crisis; o en la concesión de ayudas para Programas de Conocimiento de la Realidad (PCR). Esta última actividad fue creada Ingeniería Sin Fronteras y la UDC la adoptó en primer lugar en las universidades gallegas. En los últimos años, la USC ha adoptado los PCR y desde 2010 cuenta con una convocatoria similar a la de la UDC. Por último, la UVIGO integra los PCR en otras convocatorias más genéricas donde también tiene cabida dicho programa.

UN EJEMPLO DE COLABORACIÓN ENTRE ESF GALICIA Y LA UDC: ASIGNATURA DE INTRODUCCIÓN A LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO

Las distintas asociaciones de la Federación de ISF nacieron en la Universidad y ESF Galicia no fue una excepción, como ya se ha comentado. Esa vinculación a la Universidad sigue siendo muy fuerte y posiblemente sea con la UDC con la que las relaciones personales e institucionales, por diversas razones, han sido más fuertes. Ello ha conllevado un mayor conocimiento mutuo y una mayor facilidad para identificar áreas de trabajo sinérgicas, dado que además hay bastantes personas de la base social de ESF Galicia que trabajan en la Universidad y han sido artífices de que en la UDC se consolide el trabajo en cooperación al desarrollo como parte de la cultura de la institución.

Por otro lado, ESF Galicia tiene una estrategia de trabajo en red para el desarrollo, impulsando y facilitando relaciones entre agentes de cooperación de forma que cada uno haga lo que mejor sabe para la promoción de un mundo justo y solidario. Dado el potencial de la Universidad, ya comentado, y las relaciones tan cercanas entre ESF Galicia y la UDC es natural la existencia de una influencia recíproca y la puesta en marcha de una actividad conjunta como la asignatura de Introducción a la Cooperación al Desarrollo (ICD).

EVOLUCIÓN DE LA ASIGNATURA Y ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: DE JORNADAS DE INTRODUCCIÓN A LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO A ASIGNATURA DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO EN LA INGENIERÍA CIVIL

La asignatura fue una iniciativa de ESF Galicia a través también de profesorado que estaba ya en la UDC, habiendo desde el principio una fuerte vinculación con la Escuela de Ingeniería de Caminos. Inicialmente se dio un trabajo previo con la realización de Jornadas de Cooperación al Desarrollo en 1999 y 2000. La implicación personal de un profesor, con el apoyo del Departamento de Tecnología de la Construcción, la Dirección de la Escuela de Ingeniería de Caminos y del Rectorado de la UDC a través de la OAS-OCV acabó por dar sus frutos y, desde el curso 2001/2002, se comenzó a impartir la asignatura de Introducción a la Cooperación al Desarrollo, superando prácticamente todos los años el límite máximo de matriculación (75 plazas). Se ha dado siempre una asistencia muy elevada a las clases, no sólo por ser obligatoria para el alumnado, sino además por ser abierta al público externo a la Universidad. Además, en algunos temas se ha contado especialmente con bastante asistencia externa. En años subsiguientes se produjo la incorporación al equipo de la asignatura de más profesores de la UDC, Alberto Varela (2003) y José Anta (2006), y también miembros de la base social de ESF Galicia, con lo que se fue afianzando la asignatura como referencia en el catálogo de asignaturas de libre configuración de la UDC.

En 2011, en el contexto de la aprobación de nuevas titulaciones para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, se ha logrado la estabilidad de esta asignatura, gracias a la

presencia de profesores y alumnos sensibilizados con el tema que lograron incluirla en las negociaciones cuando se estaba elaborando el currículo definitivo de los nuevos planes de estudios. Así, ya se ha conseguido incluir la asignatura en el plan de estudios de los grados impartidos en la Escuela de Caminos, Canales y Puertos, tras la eliminación de las asignaturas de libre configuración tal como se conocían en el plan a extinguir. En este nuevo plan, que comenzará ya en el segundo cuatrimestre del curso 2012-2013, la asignatura ha pasado a llamarse Cooperación al Desarrollo en la Ingeniería Civil (CDIC), contando con 4,5 créditos. Se seguirá ofertando además como asignatura de libre configuración hasta la extinción de los planes viejos.

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura de libre elección de ICD está coordinada por los profesores Enrique Peña, Alberto Varela y José Anta con la colaboración del Grupo de Educación para el Desarrollo de la sede de A Coruña de ESF Galicia y de las técnicas de la OCV de la UDC. Además, en la mayoría de las clases se invita a una persona externa experta en el tema a tratar en la sesión, que complementa la formación. En los últimos dos años miembros de Arquitectos Sin Fronteras han apoyado al Grupo de Educación para el Desarrollo de la sede de A Coruña de ESF Galicia en la gestión de la asignatura, con idea de poder replicarla en un futuro próximo en la Escuela de Arquitectura de la UDC.

Se pretende impartir la docencia de forma participativa para el alumnado. Las sesiones alternan contenidos teóricos, debates, talleres, video fóruns, diapositivas, etc. Además, al término de cada sesión se propone al alumnado una serie de actividades de carácter obligatorio que deberán entregarse al comienzo de la siguiente sesión.

Se viene impartiendo en el segundo cuatrimestre y pueden matricularse hasta el límite de 75 plazas, personas de cualquier titulación de la UDC ya que se oferta en el catálogo de asignaturas de libre configuración con un valor académico de 4 créditos. Según el calendario académico del año, puede contar con 12-14 sesiones que se celebran un día a la semana durante tres horas, en la Escola Técnica Superior de Enxeñeiros de Camiños, Canais e Portos del Campus de Elviña. Las sesiones son de asistencia obligatoria para los alumnos y están abiertas a todo el público interesado, que puede recibir un certificado de asistencia de ESF Galicia si asiste a un número mínimo de sesiones aunque no esté matriculado. Al ser una asignatura para toda la Universidad, la gama de titulaciones es muy variada, quedando siempre reservadas al menos el 25% de las plazas para alumnos que no pertenezcan a la Escuela de Caminos. En muchos casos se matricula gente sin interés previo en estas temáticas, que simplemente buscan completar sus créditos académicos, lo cual hace que pueda llegarse a personas sin sensibilización previa, aspecto que suele ser complicado en casi cualquier campaña de sensibilización, como se suele criticar tanto desde dentro como desde fuera del sector de la cooperación al desarrollo.

La metodología docente para cada sesión se articula, habitualmente, en tres partes:

- Clase teórica de 60 a 90 minutos seguido de un debate.
- Dinámicas, visionado de documentales, mesa redonda con un duración de 90 a 120 minutos.
- Trabajo evaluable para realizar fuera del horario académico.

Los profesores responsables se ocupan de la coordinación general y búsqueda de algunos ponentes. En este segundo caso cuentan con apoyo desde la OCV de la UDC. Los miembros del Grupo de Educación para el Desarrollo de la sede de A Coruña de ESF Galicia se encargan de la organización logística, dinámicas, vídeos y búsqueda de algunos ponentes. La definición del programa es conjunta y también su revisión, con arreglo a las encuestas de evaluación de la asignatura por parte del alumnado o consideraciones pedagógicas o de nuevos temas de interés que surjan. También es conjunta la evaluación al alumnado, si bien los profesores responsables tienen la decisión final y también son los encargados de la propuesta de examen a las personas que no superaran el curso con asistencia a clase, como es el caso de las que se presentan a la convocatoria de septiembre.

Suele ser de las asignaturas más demandadas y mejor evaluadas de las ofertadas como libre configuración en la UDC, siendo las encuestas de valoración de los alumnos cada año muy positivas en todos los apartados de las encuestas.

La asignatura de la UDC cuenta además con un blog propio con crónica de las sesiones y recursos empleados y en donde algunos participantes dejan comentarios, así como con un perfil en alguna red social¹⁵. Además, como las sesiones son abiertas, se difunde cada una de ellas por los diversos canales de comunicación 2.0 de ESF Galicia y la OCV, así como con carteles en el Campus de Elviña.

ALGUNAS CLAVES

Desde ESF Galicia consideramos que las claves para el éxito de esta iniciativa en la UDC son:

- Se cuenta con ponentes de gran nivel en su área de especialidad en el ámbito autonómico e incluso estatal (miembros de ONGD, profesores universitarios, etc.).
- Se da una excelente colaboración entre ESF Galicia y los profesores responsables de la asignatura.
- La incorporación de más profesores como apoyo a la asignatura, como fue el caso de Alberto Varela (2003) y José Anta (2006).
- Capacidad de adaptación en temario, ponentes, actividades, etc.
- Alto número de alumnos matriculados gracias a la adecuación del horario y el boca a boca del alumnado de años anteriores así como la asistencia obligatoria a clase.
- Sensibilización de personas sin interés previo en estas temáticas.
- Alumnado proveniente de una gama de titulaciones variada.
- Excelentes resultados en todos los apartados de las encuestas.
- Apoyo de la Dirección de la Escuela de Caminos en el uso de instalaciones y todo tipo de facilidades.

15 <http://esf-icd.blogspot.com.es>

- Provisión de fondos bibliográficos de la biblioteca de la UDC.

Desde el punto de vista de ESF Galicia como organización impulsora de la iniciativa -en la línea de lo que se está haciendo a nivel estatal desde otras asociaciones de la Federación ISF-, se puede decir que el trabajo con la propia institución universitaria, respaldado por convenios y acuerdos de colaboración concretos con la ONGD impulsora, es clave tanto para el reconocimiento académico, la cesión de espacios y material, pero sobre todo para la sostenibilidad y empoderamiento de la propia institución con la temática de educación para el desarrollo con espacio propio en el currículo de los estudios universitarios. También consideramos clave el contar en la base social de la ONGD con profesores impulsores y líderes en la promoción de estos cursos y asignaturas en el entramado académico, así como alumnado implicado en las asociaciones estudiantiles, que para personas externas puede ser un poco opaco o complejo, no digamos en el reciente contexto del Plan Bolonia.

Algunos aspectos negativos fueron al principio: la falta de coherencia entre sesiones dado el desconocimiento de los ponentes entre sí y la repetición de temas y aspectos que se habían abordado con anterioridad, aunque esto se ha ido trabajando en los sucesivos años de revisión del programa; la dependencia de iniciativas personales de profesores y organizaciones externas a la universidad como ESF Galicia para iniciar y mantener el proceso hasta que la Universidad lo introdujo en la «cultura institucional»; el contar con el presupuesto adecuado sin altibajos excesivos; la inexistencia de experiencias parecidas en otras universidades del entorno y, en ocasiones, la baja participación del alumnado a pesar del esfuerzo en innovación pedagógica, en ocasiones por la propia inercia del resto de asignaturas, donde cuesta más el cambio desde un enfoque clásico de la educación universitaria basada en «clases magistrales». También se da un posible retroceso por los obstáculos que habrá, una vez que se complete la implantación de los planes nuevos, para que el alumnado de otras carreras distintas a las impartidas en la Escuela de Caminos acceda a esta asignatura, ya que habría que tratar de incluirla adaptada a cada titulación, lo cual multiplica el coste de recursos para establecer contactos académicos, elaboración de temario, etc., lo cual ha hecho imposible de momento su implantación en otras titulaciones de la UDC.

TEMARIO

En el plan de estudios en extinción se había contado con dos bloques básicos:

- Primer bloque: Análisis social del subdesarrollo en el mundo. Evolución histórica, situación actual y perspectivas futuras.
- Segundo bloque: Posibles soluciones al subdesarrollo. Temáticas y alternativas relacionadas con la cooperación al desarrollo. Ayuda Oficial al Desarrollo.

Con la comentada conversión al Espacio Europeo de Educación Superior contará con un nuevo temario con 3 bloques:

- Introducción a la cooperación: Desarrollo humano. Economía globalizada. Acceso al agua. Agentes de Cooperación. Ayuda Oficial al Desarrollo.

- Tecnología apropiada: Tecnología para el Desarrollo Humano/TICs. Software libre. Redes participativas. Sistemas de Información Geográfica y Cartografía participativa. Tecnologías apropiadas en ingeniería, agua y saneamiento.
- Proyectos: Metodología. Marco lógico. Identificación de proyectos. Fortalecimiento institucional. Asistencia técnica. Formación en terreno

A lo largo de los años el temario fue evolucionando incluyendo alguna ponencia con temática de especial interés por el contexto o la coyuntura, como la Primavera Árabe, o por que fueran adquiriendo mayor relevancia, como la Banca Ética.

Presentamos a continuación un resumen de temáticas que se han venido tocando en las distintas ediciones:

BLOQUE 1:

- Análisis social del subdesarrollo en el mundo. Evolución histórica, situación actual y perspectivas futuras.
- Comercio y desarrollo. Experto en economía de la UDC o externo que analiza la relación entre el comercio y el desarrollo con la situación mundial actual.
- Modelos de desarrollo. Desarrollo sostenible. A cargo de algún experto en la temática, por lo general del propio profesorado de la UDC.
- Habitabilidad Básica. Se suele contar con algún profesor de la UDC y la colaboración de Arquitectos Sin Fronteras.
- Exclusión Social, proyectos de Cooperación Local. Se suele hacer una mesa redonda donde participan desde miembros de asociaciones de vecinos, profesores universitarios, miembros de ONG o movimientos sociales para la erradicación de asentamientos marginales, y políticos, siendo el ejemplo a estudiar el del barrio del Portiño en A Coruña, en algún año con visitas in situ del alumnado con miembros del movimiento vecinal del barrio.
- Problemas para el desarrollo en África o América Latina. En este caso puede variar el tema según la coyuntura. El conflicto somalí o la Primavera Árabe han sido algunas de las temáticas tocadas. Se suele contar con expertos analistas del *Instituto Galego de Análise e Documentación Internacional (IGADI)*.
- Diversidad cultural, inmigración. A cargo en general de miembros de la UDC y de la propia OCV.

BLOQUE 2:

- Posibles soluciones al subdesarrollo. Temáticas y alternativas relacionadas con la cooperación al desarrollo. Ayuda Oficial al Desarrollo.

- Tecnología para el desarrollo Humano. Se suele hablar sobre la aplicación de la Tecnología para el Desarrollo Humano poniendo como ejemplo el Software Libre, la propiedad intelectual y su relación con temas de desarrollo social. La imparte algún especialista en el tema bien miembro de ESF Galicia o bien se invita a miembros del grupo de robótica de la UVigo.
- Educación para el desarrollo, a cargo de los organizadores del curso.
- Banca Ética o Alternativa. De introducción bastante reciente, se cuenta con miembros de alguna de las iniciativas de este tipo que se dan en Galicia (FIARE o Triodos Bank, siendo conscientes de su especificidad y diferencias).
- Comercio Justo y Consumo Responsable. Se suele plantear como una mesa redonda con la participación de ONGD que trabajan el comercio justo con distintas perspectivas así como de cooperativas de consumidores.
- Proyectos internacionales de cooperación para el desarrollo desde el punto de vista de una ONGD, que suele estar impartida por el miembros de ESF Galicia, donde se introducen elementos importantes a tener en cuenta en estos programas.
- Ayuda Oficial al Desarrollo. Normalmente impartido por uno de los profesores responsables de la asignatura.
- Ayuda en Emergencia. Se ha venido contando con personas con una dilatada experiencia en ayuda de emergencia.
- Ejemplos concretos de iniciativas internacionales de cooperación al desarrollo (Honduras, India, etc., según el año) impartidas por diversas ONGD.
- Ejemplos de las dinámicas pedagógicas empleadas:
 - a. Dinámica de las sillas. Análisis de la población mundial y del desigual reparto de riqueza y recursos en el planeta.
 - b. Dinámica de la presa Balbina. Conflictos entre un gobierno y una multinacional.
 - c. Mapa de Peters y representación del mundo mediante proyecciones cartográficas.
 - d. Dinámica del Mapa de África. Consecuencias de la descolonización.
 - e. Dinámica de los Cubos. Representa el sistema injusto de intercambios comerciales entre países.
 - f. Dinámica de Agentes de Cooperación: Busca la comprensión de los distintos agentes de cooperación a través de tejer sus relaciones en clave monitoreo, financiación y trabajo en red.
 - g. Dinámica del juicio a la NIKE: Comercio Justo y Consumo Responsable. Comprensión de las dinámicas sociales en base a diferentes actuaciones empresariales.

- También se recomienda otro material bibliográfico y audiovisual, mucho del cual se puede consultar en el propio blog de la asignatura.

CONCLUSIONES

Desde nuestro punto de vista la ED debe entenderse como un apoyo fundamental y enriquecedor del resto de actividades de cooperación al desarrollo. En este sentido es importante destacar el papel de las ONGD canalizando demandas de la sociedad civil a agentes potenciales de cooperación al desarrollo, y buscando un fortalecimiento del conocimiento y la tecnología como base para el desarrollo humano.

Pero la ED debe traspasar el ámbito de las organizaciones no gubernamentales, para integrarse decididamente en el sistema educativo existente. La situación actual cambiante precisa con urgencia, recuperar la función de la Universidad como lugar de reflexión y nodo de creación de conciencia social y pensamiento crítico.

La educación en valores debe ser transversal en los planes de estudio universitarios, adaptada a una realidad actual que es multicultural, compleja y poliédrica. En este sentido la experiencia de una asignatura puntual y concreta, como el caso de la Introducción a la Cooperación al Desarrollo, puede ser un buen inicio para alcanzar esa transversalización.

Para obtener un adecuado resultado en este proceso, creemos vital que se consiga fortalecer las relaciones entre la Universidad, ONGD y demás agentes de cooperación, favoreciendo la transferencia de conocimientos innovadores a la sociedad.

2 FERRAMENTAS

LA EDUCACIÓN POPULAR: VISIONES Y PRÁCTICAS ALTERNATIVAS EN TIEMPOS DE CRISIS

Germán Vargas Callejas

Grupo de investigación SEPA (Pedagogía Social e Educación Ambiental). Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

La educación es fundamental para el desarrollo de cualquier sociedad. No obstante la atención de las personas a este proceso varía en función del momento y las circunstancias históricas, siendo los períodos de crisis, como el que actualmente experimenta España, tiempos propicios para integrar a la educación como alternativa solvente e ineludible para la superación de los problemas. En todo caso, no se está haciendo referencia a cualquier educación, sino a un proceso que marque la ruptura con visiones y formas tradicionales de educar que, en definitiva, también forman parte del origen de la crisis.

La naturaleza de la crisis y los intereses de las diversas instituciones y colectivos sociales condicionan las expectativas acerca de la educación que se precisa para remontarla. En este caso, la crisis es de orden axiológico, económico y social (Gómez, 2009), y las respuestas educativas deben orientarse en esa línea; no obstante, desde la política partidista y los intereses de carácter económico, el planteamiento educativo institucional presente destaca por su carácter instrumental (Colectivo soy pública, 2012), y por el retorno a viejas tradiciones que relegan cuestiones como la formación humana y la educación en valores; en síntesis, niegan la educación como un proceso pertinente y necesario para la formación de una consciencia crítica y para la construcción individual y colectiva del sentido de ciudadanía. Frente a esta visión reduccionista, es preciso recuperar otras tradiciones como el de la Educación Popular (de aquí en adelante EP) que constituye, desde nuestro punto de vista, una de las propuestas más relevantes y practica para la superación de las diversas dimensiones que propone la crisis actual, en España y la mayoría de los países del mundo.

Siguiendo la premisa de destacar y actualizar la importancia de la EP en el contexto presente, este artículo insiste en el valor de esta corriente educativa y sus potencialidades para generar procesos formativos transformadores, adecuados a la realidad de las personas y los contextos, capaz de proponer maneras alternativas de educar y educarse en un marco ético de respeto a la vida y la promoción de modos de «ser y hacer» que alejen a las personas de todo miedo a la opresión, la pobreza y sus consecuencias.

El tratamiento del tema responde a un estructura que, en primer término, razona sobre las circunstancias presentes, comprendidas en clave de transformación; segundo, plantea la pertinencia de la EP como una propuesta alternativa en un contexto de crisis; tercero, se describen las características más relevantes de la EP y, por último se cierran estas ideas con unas conclusiones generales que destacan el carácter transformador de la EP, su importancia para la creación de un poder

popular y la constitución de ciudadanos críticos y responsables por lo que acontece en su entorno próximo y global.

EDUCAR EN UN CONTEXTO DE CRISIS Y CAMBIO

El cambio es un fenómeno inherente a todos los elementos que integran el universo, entre los cuales se encuentra el ser humano y sus producciones culturales, que están expuestas a las transformaciones producidas por el tiempo o por factores propios del dinamismo humano. En este marco de comprensión del cambio se integran las circunstancias de la actual crisis, que son una expresión más de los múltiples escenarios que pueden adquirir la cultura y la existencia humanas siendo el cambio, por tanto, un factor propio del desarrollo mismo de las sociedades, constatación que no implica conceder un sentido «natural» a determinadas acciones y situaciones que, en gran medida, por su carácter corrosivo de la sociedad, deben ser analizadas e interpretadas a la luz de la crítica, la reivindicación y el veredicto social.

La última década del milenio pasado y la primera del presente han estado marcadas, en Europa, por la consolidación del bienestar para la mayoría de los componentes de esta sociedad, un bienestar expresado en la satisfacción de las necesidades básicas y el avance en el ejercicio real de los derechos y las responsabilidades de las personas. Bienestar que, en gran parte, ha sido producto de la intervención del Estado en la resolución de los problemas de los individuos y sus respectivas sociedades, además de un desarrollo económico que ha facilitado los recursos, entre otras cuestiones, para atender las demandas sociales. Una realidad que en el sur de Europa se está resquebrajando, dando lugar a experiencias de vida singularizadas por la el desempleo, la pobreza, la exclusión y, en general, por la destrucción del Estado de bienestar.

En el presente (2012) se asiste a un proceso de generalización de la pobreza y la exclusión (Fundación Foessa y Cáritas, 2012) que se expresa en realidades como el incremento del desempleo, la ampliación de la brecha de desigualdad entre ricos y pobres, el crecimiento geométrico del número de familias que viven bajo el umbral de la pobreza y el recorte en las múltiples instituciones de servicio social (educación, salud, vivienda...) (Intermón Oxfam, 2012). De forma paralela a estas situaciones, se asiste a un declive ético, sobre todo entre los estamentos políticos (partidarios) y económicos, cuyo rasgo básico es su desinterés por la atención de las demandas sociales y el incremento de conductas corruptas en la administración de los bienes colectivos. Aspectos que sitúan a la sociedad en un estado de crisis terminal, que exige cambios urgentes, que además de una regeneración económica y social, impliquen la transformación y humanización de las personas.

En este contexto es urgente el ensayo de estrategias de toda índole, que permitan superar este período de declive axiológico, social y económico, que impulsen la transformación del entorno construido y, esencialmente, de los sujetos del cambio, las personas. Una empresa que exige echar mano de un proceso fundamental para esta transformación, la educación; pero no una educación anclada en prácticas autoritarias y verticalistas, apurada en difundir, amplificar e inculcar contenidos sin tomar en cuenta a los sujetos del proceso. Las singularidades del tiempo actual requieren de una educación transformadora, centrada en la formación crítica y democrática, útil para salvaguardar el carácter ético de la organización social y para satisfacer las necesidades de sus miembros. Una educación que en un sentido global se oriente al logro de mejores condiciones de vida y a la estructuración -formación- de mejores seres humanos.

LA EDUCACIÓN POPULAR COMO ALTERNATIVA

A finales de los años 80 y durante la década de los noventa del siglo XX se cuestionó la pertinencia de la EP (Núñez, 2005) en vista del cambio en la situación contextual de las sociedades, sobre todo latinoamericanas, que en su mayoría habían alcanzado un alto nivel de instauración de regímenes democráticos. La pregunta en torno a la EP remitía a su valor, importancia y funcionalidad para dar respuesta a los problemas de la época, que se desarrollaban en un entorno de menor confrontación política-ideológica, debido a la decadencia y cuasi desaparición de las experiencias aplicadas del modelo político comunista-socialista en el mundo.

El significado de la EP, históricamente comprendida en la antinomia entre pobres y ricos, explotados y explotadores, opresores y oprimidos, aparentemente se diluía en un contexto marcado por la democracia y la ampliación de las oportunidades para el acceso a la riqueza material. Desconsiderando la naturaleza misma de la EP como un factor esencial para el ejercicio de la democracia y la profundización en la formación ciudadana, al margen de la confrontación política partidista o ideológica, comprendiendo su carácter estrictamente político en la línea de dar a los sujetos los conocimientos y las claves para optar, decidir y participar de manera activa en la construcción social; aspecto último que ha servido como plataforma para la recuperación y consolidación de la EP en el contexto actual, donde además de la clásica confrontación entre la pobreza y la riqueza, la explotación y el ansia de libertad, asistimos a un escenario de discusión y cuestionamiento de los diversos modelos sociales y económicos que, hasta el presente, han regido los diversos sistemas de vida. Discusión que exige la participación de todos con un sentido activo y crítico que, entre otras, es un rasgo propio de la EP.

En las circunstancias contemporáneas, la EP pretende adaptarse a las nuevas dinámicas sociales, estigmatizadas por la crisis económica. Una crisis que, a partir del 2005 en el sur de Europa, está mutando la identidad de los agentes de la EP, forzando a una redefinición de aquello que se conceptúa como «lo popular» o «el pueblo», términos tradicionalmente ligados a definiciones como la pobreza y la marginalidad. La revisión crítica del concepto de pueblo y de lo popular, se orienta en la línea de integrar a nuevos actores como parte del pueblo, sin tomar como elemento central de identificación la opresión y la pobreza. En esta línea, todas las personas que no comulgan con el poder vigente pasan a formar parte del pueblo, a estructurar lo popular o, en otras palabras, el conjunto de ciudadanos que, desde una perspectiva crítica y comprometida, se implican en los procesos de transformación social.

La ampliación y equiparación del concepto «pueblo» a la definición de ciudadanía y de sociedad civil (Salomón, 2005), ha supuesto un nuevo impulso para la EP y su planteamiento como una propuesta educativa alternativa que permita responder a las exigencias y problemas que plantea en actual entorno de crisis. En esa línea, la EP se propone como una manera alternativa de generar procesos educativos para la construcción de ciudadanía, recuperando su sentido esencial de crítica y transformación política, orientada a cambiar la sociedad y, en una perspectiva más ambiciosa, las formas de vivir y organizar la existencia.

La EP en el entorno presente se plantea como instrumento de transformación y, al mismo tiempo, como una forma de vida que otorga centralidad al diálogo, la argumentación, la crítica, con el objetivo último de lograr una sociedad más justa, más cohesionada, donde todos tengan las oportunidades para acceder a mejores condiciones de vida, tanto en lo que se refiere a la satisfacción de las necesidades básicas y materiales, como al ejercicio de las capacidades y posibilidades que

integran el concepto de ciudadanía. Una educación política, humanista, realista y utópica que, recuperando los aportes pretéritos y realizando un esfuerzo de actualización, se caracteriza por ideas, posiciones epistemológicas, metodologías y prácticas singulares.

PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Para la EP todo conocimiento resulta de la interacción entre las personas (ser) con su entorno (medio) y la historia (Freire, 1992; Núñez, 2005), por tanto, es producto y al mismo tiempo transformadora de la realidad. El conocimiento se origina en la dialéctica histórica del conflicto y la búsqueda de consensos, en la compleja interacción entre los seres humanos con su medio, que da lugar a una síntesis de saberes que se integran en la vida cotidiana y fungen como recursos para la transformación de la organización social. El carácter dialéctico del proceso de generación del conocimiento, supone la confrontación de ideas, la revisión de los saberes pretéritos, la crítica de los conocimientos presentes y la investigación de las posibilidades futuras para el avance del conocimiento.

La construcción del conocimiento en la EP responde a un proceso complejo, que reclama: primero, la participación de múltiples sujetos y factores de la realidad en su constitución; segundo, la necesidad de enfocar desde diversas perspectivas científicas y sociales, individuales y colectivas, la comprensión del conocimiento generado y su significado; tercero, la contextualización del conocimiento que demanda situarlo en una época y unas circunstancias históricas concretas, considerando que el significado, la importancia y la capacidad transformadora de los saberes cambia en función de las condiciones socio-históricas, por último, en la generación del conocimiento no sólo se implica la racionalidad humana, sino también factores como la sensibilidad y la emocionalidad, aspectos «irracionales» que aportan un mayor nivel de complejidad a los procesos de construcción de conocimiento.

La generación de conocimiento se entiende como un fenómeno procesual, que responde a hechos que se inscriben en el tiempo (historia). Conocimientos que son superados en un proceso dialéctico y dinámico que forma parte de la inquietud intrínseca del ser humano por explicar y comprender las múltiples dimensiones de su entorno. En consecuencia, para la EP la producción de conocimiento no se limita a la transmisión o trasvase de saberes de quienes saben hacia quienes son considerados ignorantes, tampoco es un privilegio de pocos, más al contrario exige y propone que todas las personas, independientemente de su situación existencial, son capaces de concebir y producir conocimiento. En esta perspectiva, el conocimiento adquiere valor y sentido en cuanto es un saber compartido, producto de la interacción entre las personas, capaz de ser comprendida, criticada y aplicada.

En este marco epistemológico, la EP aboga por un tipo de conocimiento centrado en la realidad de las personas y de las comunidades, útil para explicar el entorno próximo y sus fenómenos, y capaz de plantear soluciones pertinentes a las exigencias históricas y contextuales de cada época y situación vital. Para la EP todo acto educativo debe tener como punto de partida y de llegada la realidad próxima de las personas, de modo que el conocimiento desarrollado sea útil para transformar las condiciones reales de existencia. Siendo consecuente con esta postura, la EP, además de insistir en la importancia del contexto propio y local, también destaca el protagonismo de las personas, al margen de sus cualificaciones profesionales o de cualquier otra índole. Personas cuya acción y participación no se encasilla en el molde de una visión individualista, en cuanto está

integrada en el conjunto de la comunidad, del pueblo como sujeto, destinatario y al mismo tiempo generador de conocimiento.

Partir de la realidad próxima y del protagonismo de las personas en el proceso de construcción de conocimiento, son principios relevantes en el contexto actual, sobre todo cuando el discurso de la «globalización» constituye el relato dominante de nuestra época. Un discurso frente al cual es imperativo reubicar y reivindicar, en lo próximo, en lo local, el carácter transformador del conocimiento, que si bien tiene una trascendencia global, debe dejar su huella indeleble en la mejora real de las condiciones de vida de las personas concretas. Un conocimiento que, en palabras de Freire (1992), debe situar e integrar a los sujetos, hacerlos conscientes de su realidad y no enajenarlos y convertirlos en extraños frente a sus propias circunstancias vitales.

Sintetizando las ideas precedentes, coincidimos con Núñez (2005) en «que la educación popular sostiene un enfoque epistemológico dialéctico, complejo, procesual, holístico, contextual, histórico y dinámico», una orientación que pretende fundamentar y justificar la creación social del conocimiento, la dialéctica entre razón y entorno, la centralidad de los sujetos en la producción del conocimiento; la importancia de las situaciones próximas y vitales, la relevancia de la historia en este proceso, la integración de las múltiples dimensiones del ser humano en la generación del conocimiento y la capacidad transformadora del saber.

LA OPCIÓN ÉTICA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

El contexto presente, agravado por las situaciones de crisis económica, no es una expresión de paz, justicia o igualdad, más al contrario, en palabra de Núñez (2005: 8), «vivimos en un mundo de crecientes injusticias, donde la mentira, la simulación y la componenda favorecen el pensamiento y la acción de los sectores dominantes económica, política, cultural y socialmente; un mundo globalizado bajo el modelo neoliberal vigente en el que priman la mentira, el egoísmo, la explotación y, lo que es peor, la asimilación de la desesperanza y la aceptación del orden vigente como algo «normal» y casi connatural al desarrollo de la humanidad». Un mundo donde el individualismo, como expresión máxima del egoísmo, se impone a toda racionalidad solidaria, cooperativa y colectiva. En estas condiciones contextuales, la EP se sitúa en una posición ética, que propone y reclama una mayor humanización (Freire. 1992) que defiende a ultranza la vida, la libertad, la igualdad, la participación, la justicia, el ejercicio pleno de la ciudadanía democrática para todos, y especialmente para las colectividades que sufren opresión y marginación.

Por tanto, para la EP, el proceso educativo no es una simple transmisión de saberes, siendo conceptualizado como una experiencia vital, una manera de ser y estar en el mundo, cuyo rasgo esencial es la generación de conocimiento para la superación de todo tipo de injusticia (Moro s.f.). En esta corriente educativa no caben la mentira, la corrupción, la explotación, en términos generales, nada que propenda hacia la destrucción de la vida.

Manteniendo la fidelidad a su postura ética, la EP no se limita a reclamar el cumplimiento pleno de los derechos ciudadanos, también exige asumir responsabilidades y cumplir con los deberes propios de la convivencia social. Al tiempo que insiste en el compromiso de las personas como una forma concreta de estar en el mundo, donde la observancia de las responsabilidades particulares y colectivas puede asegurar un entorno propicio para el bienestar de todos.

La postura ética de la EP, que otorga mayor relevancia y protagonismo al «nosotros», no suprime la individualidad, pero denuncia al individualismo y pretende superarlo a partir de la aplicación del principio comunidad, del «nosotros» como punto de partida y de llegada en el proceso de búsqueda de mejores condiciones de vida. Siendo uno de los rasgos básicos de la EP, su opción por una visión y práctica comunitarias, que suponen una postura ética de respeto a los otros y la consideración de sus aportes y potencialidades para la generación de saberes transformadores.

De forma complementaria a este posicionamiento ético, la EP es explícita al declarar su carácter y opción política (Instituto Cooperativo Interamericano, s.f.) que supone situarse en el espectro de las decisiones y las propuestas de transformación social, siempre desde la perspectiva de los que, de una u otra forma, sufren opresión, explotación o son marginados por razones que vulneran el ejercicio de sus derechos. La EP proclama que la realización de la utopía social del bienestar y el pleno ejercicio de los derechos sólo es posible si la educación sirve para generar una conciencia crítica, que cristalice el ejercicio de la ciudadanía que, ineludiblemente, implica tomar postura, situarse en el mundo y optar por una forma de gobierno, por un modelo de desarrollo, por una manera de estar con los demás y, en general, por una visión de presente y futuro para la sociedad. En esta línea, la postura política de la EP coincide con la idea de humanización de los hombres y las mujeres, el respeto por las personas y sus expresiones culturales y, en definitiva, con todo proceso que permita superar la pobreza, la marginación, la explotación, la alienación y toda forma de opresión que limite la realización plena de las personas a nivel individual y colectivo.

En las circunstancias presentes, la opción política de la EP es contraria al modelo actual de desarrollo, en cuanto la misma insiste en la perpetuación de la pobreza y la explotación (Intermón Oxfam, 2012). Frente a esta realidad, la EP propone un discurso alternativo y prácticas diferentes que se singularizan por una visión crítica, por su exigencia en la profundización en el ejercicio de la democracia y la distribución equitativa de los bienes del mundo; además del respeto a la diversidad, la priorización de las soluciones para quienes sufren pobreza y marginación; y una visión de construcción social que contemple la participación de todos los individuos y sectores de la sociedad, superando barreras de carácter económico, cultural o de cualquier otra índole, bajo el principio de que todos formamos parte de la misma humanidad, sin privilegios en derechos ni obligaciones. No obstante, la EP se preocupa por expresar con meridiana claridad su opción por el pueblo, por quienes han sido o pretenden ser despojados de su capacidad y poder de ciudadanos. Una opción que en el contexto de crisis cobra nuevos significados, en cuanto colectivos que históricamente no se habían considerado sujetos de la EP, en el presente, constituyen la base para la realización de este tipo de educación, simplemente porque están al otro lado del poder y, desde una postura comprometida y crítica, reclaman y luchan por mejores formas de gobierno, por la gestión más adecuada de los recursos colectivos y por políticas sociales, económicas y educativas que prioricen el bienestar de los más necesitados. Todo ello bajo la premisa de que una educación sólo es transformadora si mejora y cambia, en el sentido real y para mejor, la vida de las personas.

LA PREGUNTA, LA CRÍTICA, LA PARTICIPACIÓN Y EL DIÁLOGO COMO ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

La EP comparte métodos y estrategias pedagógicas con otras propuestas educativas, no obstante, su insistencia en algunos aspectos le otorga una identidad única y diferenciada. Entre los puntos singulares e irrenunciables de la EP se señalan, por ejemplo, la pedagogía de la pregunta, por la cual todo proceso educativo y de construcción de conocimiento, en todas sus etapas, debe fundamentarse en el planteamiento de preguntas que sirvan para cuestionar determinadas formas

de ser y estar en el mundo, tanto de las personas como de los fenómenos; cuestiones como: ¿qué está pasando con el país, con nosotros?; ¿hay justicia o no, qué injusticias y cuáles son sus causas?; ¿quiénes son responsables de la situación presente de crisis y de depauperación social?; ¿cómo participamos en los procesos de construcción social?; ¿somos capaces de decidir nuestro presente y futuro?; ¿podemos incidir en la transformación de situaciones de injusticia?... interrogantes que invitan -obligan- a pensar sobre el sentido mismo de nuestra identidad como ciudadanos responsables por lo que acontece en el entorno próximo y global.

Esta postura de cuestionamiento constante de la realidad permite generar mentes críticas. La EP deliberadamente pretende fortalecer la capacidad inconformista y reivindicativa de los ciudadanos, situando a los educandos en una postura vital que denominamos de la «sospecha» y de la «vigilancia» frente a lo que lo que acontece en el mundo. Sospecha y vigilancia que no suponen la desconfianza frente a los otros, sino una constante evaluación crítica de lo que se propone y practica y se puede hacer mejor.

La pregunta y la crítica están intrínsecamente ligadas, no se puede concebir el acto educativo exento de interrogantes y mucho menos al margen de planteamientos y respuestas alternativas, que desvelen la orientación de los poderes, intereses, discursos y prácticas que pretenden regir sobre la vida de las personas. En esta línea, la crítica como método da lugar a un salto cualitativo en el planteamiento de los procesos educativos, en cuanto no sólo se concibe la educación como un acto de carácter instrumental, sino también, y esencialmente, como una práctica de formación de ciudadanos y de transformación de realidades.

Más que la simple transferencia de saberes, la EP implica otro modo de formar y formarse que considera la construcción colectiva del conocimiento. En consecuencia, demanda la participación activa de las personas involucradas en el proceso educativo, quienes deben fundamentar en sus experiencias personales y entorno próximo el proceso de generación de nuevos aprendizajes, para estructurar conocimientos más complejos y universales, que sean resultado de la síntesis entre la subjetividad de los sujetos y la objetividad de los hechos, analizados a la luz de la sensibilidad humana y los principios del conocimiento científico.

La EP rechaza toda forma de verticalidad e imposición en el proceso de construcción del conocimiento, en contrapartida otorga un peso relevante a la participación de las personas, concibiendo al hecho educativo como un proceso democrático y democratizador (Núñez, 2005: 12), que impregna la vida social en general. Una perspectiva que «da la palabra» y comparte el discurso, para generar un nuevo conocimiento, que sea fruto del diálogo, de la confrontación de pareceres, de la convención y la disensión. Un diálogo respetuoso de la diversidad de las personas, de sus situaciones y expectativas, que integre intereses y visiones en la línea de priorizar y favorecer los saberes que garanticen un mejor nivel de vida para los más vulnerables y, en sentido global, para todos los integrantes del proceso educativo.

La EP además de dar la palabra, también se preocupa por el sentido, la profundidad y calidad de dicha palabra. Un objetivo que exige formar y formarse en el conocimiento de la realidad y las capacidades para expresar y argumentar de manera coherente lo que se desea compartir. La coherencia y calidad de la palabra, en el marco de la EP, no se miden por los datos científicos que sustentan dicha palabra, sino por las experiencias vitales y la intencionalidad ética que fundamentan lo compartido. Por tanto, de manera contextualizada toda palabra tiene valor y sentido en cuanto expresa una

forma de vida, una visión del mundo y una experiencia personal y subjetiva que, en relación crítica con el conocimiento científico y los saberes de los otros, puede tener una calidad transformadora.

CONCLUSIONES

Por las características descritas de la EP, es pertinente afirmar que su objetivo final es la transformación de la realidad. Su retórica reclama la interacción entre teoría y práctica, no se conforma con producir discursos o generar ideología, más al contrario, se preocupa por los cambios concretos, de tal modo que su proceder pedagógico bascula siempre en la dialéctica acción – reflexión. En esta perspectiva, la EP propone una educación teórica y práctica capaz de generar cambios en las realidades de opresión, de explotación, de pobreza y marginación; una educación cuyo horizonte utópico es la humanización plena y la satisfacción adecuada de las demandas y necesidades vitales de las personas.

La EP, como propuesta alternativa, es tal en la medida en que está involucrada en la creación y concreción del «poder popular. Este ha sido su objetivo histórico, lo es en el presente y será su distintivo en el futuro; en cuanto no se conforma con la realidad tal cual está dada, sino que pretende que las personas sean «sujetos» y no meros observadores de la historia, de su historia (Freire, 1992). Mientras no se concrete el poder popular y se exprese en buenas condiciones de vida para todos, la EP seguirá teniendo vigencia y actualidad, sobre todo en contextos de crisis, que amplían las injusticias y niegan a los seres humanos las oportunidades mínimas para mejorar sus condiciones de vida, en estas circunstancias la EP es y seguirá siendo urgente.

En todo caso, una Educación Popular que, en términos de Ortega (2007: 1) «no ha de confundirse con aquella que se lleva adelante en centros educativos de gestión oficial, gratuitos, cuyos destinatarios son la gente del pueblo, los pobres, los marginados. No basta que los destinatarios sean miembros de las clases populares, implica algo más: todo un estilo educativo diferente al elitesco, reproductor del sistema social de injusticia, que genera hombres y mujeres que se amoldan a la sociedad sin transformarla, sin ser agentes del cambio». Una educación popular comprometida con la transformación social y la liberación del «pueblo» -de los ciudadanos- de toda forma de opresión, injusticia y miedo a la pobreza y marginación.

APRENDIZAJE-SERVICIO: LA APERTURA DEL MUNDO EDUCATIVO A LA COMUNIDAD

Alexandre Sotelino Losada y Javier Agrafojo Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Lo que en este texto se presenta es la metodología del Aprendizaje-Servicio, denominación resultante de la traducción de su designación anglosajona «Service Learning». Puede parecer una metodología desconocida e incluso muy innovadora, pero una vez presentada veremos que no lo es tanto. A diario se llevan a cabo iniciativas que potencialmente podrían ser encuadradas con pequeños matices dentro de esta. Esta vincula en un único proyecto de aprendizaje, curriculum y servicio a la comunidad, de tal manera que se beneficie el propio alumno, el ámbito en que se ejerce la acción social, y el propio centro desde el que se promueve la iniciativa.

Existen diferentes términos para referirse a esta metodología a mayores de los anteriormente comentados; así podemos recoger algunos más como: «Learning and Civic Engagement» (Aprendizaje y compromiso cívico), Aprendizaje de servicio, aprendizaje y servicio solidario... Nosotros hemos optado por utilizar la denominación Aprendizaje-Servicio. Creemos que esta relación es la que expresa de mejor manera la unión de ambos términos, sin subordinar uno al otro. Otro argumento es el de ser la denominación más utilizada en el ámbito de referencia, por su sencilla combinación. De tal forma que se tiene reducido en su empleo a siglas directas (ApS), de las que haremos uso nosotros también a lo largo de este trabajo.

Con el ApS promovemos una ciudadanía donde se rebasan las buenas intenciones, aquella en la que prima lo común, dejando a un lado los individualismos egocéntricos, bosquejando así una sociedad implicada en proyectos de alcance civilizador, desarrollando una participación no reducida a ejercer el derecho a voto en unas elecciones; porque participar implica colaborar, exigir, disfrutar, integrarse, compartir... En definitiva, significa vivir como miembro activo del cuerpo social de pertenencia y en el seno de una sociedad positivamente multicultural, superando las tendencias centripetas y acercándose hacia un sentimiento de pertenencias múltiples en nuevos espacios de identificación. Porque en el escenario social que se presenta actualmente deben primar a partes iguales las capacidades y habilidades de carácter intercultural y cívico, y los conocimientos de las diferentes áreas de conocimiento. De esta manera, será la única forma de poder llegar y acercarse a la población atendida.

¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE-SERVICIO?

En este apartado podríamos referirnos a los cientos de definiciones dadas a lo largo de los últimos años. Cada una intenta aportar una nueva visión o concepción de lo que se entiende por ApS. De este modo, nosotros lo que haremos será resaltar las que nos parecen más relevantes, y las que estamos más de acuerdo por su concreción, y a partir de ahí acentuar los aspectos comunes, extrayendo así lo que se entiende a nivel general, y sin caer en individualismos, por ApS. Por lo tanto, no nos marcamos como objetivo poner una nueva piedra en la montaña rocosa de las definiciones, sino que pretendemos extraer la esencia común para poder entender esta metodología.

El ApS supone un paso más allá, una vuelta de tuerca del voluntariado o de otro tipo de acciones sociales que se conocen habitualmente, aprovechando así todas sus potencialidades educativas. De

este modo, algunos autores (Puig, et al., 2007, p. 20) lo definen como una «(...) propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo». Kielsmeier (2000), por su parte, lo identifica según tres elementos: como filosofía, por considerar a los chicos como un recurso valioso para la comunidad; como modelo de desarrollo comunitario, teniendo en cuenta que puede contribuir a producir cambios sociales; y como metodología de enseñanza-aprendizaje, en tanto que se fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas. En el contexto latino, una de las principales autoras es María Nieves Tapia, que desde Buenos Aires (Argentina) lleva años trabajado el Aprendizaje y Servicio Solidario, definición que ella utiliza, y de la que destaca los siguientes rasgos: (Tapia, 2004, p. 20):

- Un servicio solidario desarrollado por los estudiantes.
- Destinado a atender, en forma acotada y eficaz, necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad.
- Planificado institucionalmente en forma integrada con el currículo en función del aprendizaje de los estudiantes.

Sigmon (1996) reconoce en su artículo «The Problem of Definition in Service-Learning» que existe una gran diversidad de conceptos alrededor de la misma metodología. Y simplifica las diferentes corrientes en el siguiente cuadro que nosotros hemos adaptado para la ocasión.

CUADRO 1: Tipologías del Service Learning
<ul style="list-style-type: none"> • service-LEARNING: Prima el aprendizaje, dejando a un lado el servicio • SERVICE-learning: Prima el servicio, dejando a un lado el aprendizaje • Service learning: Servicio y aprendizaje permanecen separados • SERVICE-LEARNING: Servicio y aprendizaje tienen el mismo peso

FUENTE: Adaptación de Sigmon (1996)

En nuestro ámbito más inmediato, refiriéndonos a la Comunidad Gallega, son los profesores Miguel A. Santos Rego y Mar Lorenzo Moledo los que más se han hecho eco de esta metodología. En una de sus últimas publicaciones hacen referencia al Aprendizaje Servicio como «(...) actividades escolares con clara proyección social. O obxectivo é que os alumnos adquiran os contidos académicos programados dende o currículo das diferentes materias, pero debe facerse realizando un servizo de utilidade social no medio» (Santos y Lorenzo, 2009, p. 81). En esta misma obra que acabamos de citar, estos Profesores de la Universidad de Santiago de Compostela observan que en Galicia la eficacia de esta metodología de aprendizaje-servicio se podría ver reforzada por la gran cantidad de estímulos ligados al territorio y a la cultura, elementos intrínsecos de una realidad histórica en la que una propuesta de estas características supone oportunidades para el desarrollo del aprendizaje y de la comunidad.

Como decíamos, en principio todos los autores e instituciones parecen incidir en los mismos aspectos, pero la mayoría de las ocasiones con pequeños matices diferenciales entre unas definiciones y otras. Lo que haremos a continuación será recoger los aspectos comunes a todas las aportaciones expuestas y así ver cuáles son los elementos básicos que identifican al ApS y que debemos de tener en cuenta a la hora de implementar un programa de estas características¹⁶:

1. APRENDIZAJE

En los proyectos de ApS el aprendizaje será sistematizado. Esta metodología permite trabajar contenidos de forma global e interdisciplinaria, potenciando competencias transversales. El aprendizaje que se desarrollará se corresponde con lo que en su día Jacques Delors (2004) identificaba como los cuatro pilares de la educación:

- *Aprender a conocer*: Analizar, y comprender retos y problemas sociales, así como la propia complejidad social que los provoca. Se desarrolla así el pensamiento y razonamiento crítico que ayuda a tomar posiciones racionales ante los hechos reales.
- *Aprender a hacer*: Se desarrollan competencias relativas a la realización de proyectos tales como: planificar, organizar, gestionar, difundir y mismo evaluar, además obviamente de las competencias específicas que se obtienen en la realización del servicio concreto.
- *Aprender a ser*: Autoconocimiento y autoestima, autonomía personal, compromiso, responsabilidad, esfuerzo, constancia, eficacia personal, prosocialidad y resiliencia o lo que es lo mismo la tolerancia y capacidad para sobreponerse ante situaciones de dolor emocional o fracaso.
- *Aprender a convivir*: Se desarrolla un sentimiento de pertenencia a la propia comunidad, buscando la empatía con los miembros de la misma al conocer de primera mano cuáles son sus preocupaciones y problemas.

El propio método de trabajo en equipo y de forma cooperativa desarrolla capacidades tan importantes como las del diálogo, cesión, consenso, exigencia, etc.

2. SERVICIO

Los proyectos de ApS partirán de un análisis de las necesidades sociales del entorno inmediato, en donde se planificará un plan de servicio con el objetivo final de mejorar la situación. El servicio será real y con la mayor rigurosidad posible.

3. PROYECTO

Debe tener una clara intencionalidad pedagógica, un proyecto educativo, planificado y evaluado por el parte del educador. La articulación entre aprendizaje y servicio tiene que ser

16 Ver la *Guía de Butxaca: Aprenentatge servei del Centre Promotor de Aprenentatge Servei*.
www.aprenentatgeservei.cat

rigurosa, para que el aprendizaje no quede en algo figurativo y que el servicio sea eficaz y de calidad.

4. PARTICIPACIÓN ACTIVA

Se tiene que promover la implicación de los destinatarios en todas las fases del proyecto, para que sea así más motivador y se sienta como de todos. La participación directa de los implicados en el diseño y desarrollo del proyecto es uno de los elementos de identidad de la metodología ApS, y por eso no debemos descuidar este punto, ya que de lo contrario estaríamos desperdiciando un valioso aprendizaje como es la educación democrática y crítica.

5. REFLEXIÓN

El proyecto tiene que suponer una evaluación continua del proceso donde se someta a reflexión y análisis todos los pasos que se van consiguiendo. Esto permite integrar los aprendizajes, adecuarlos al servicio y mejorar así la calidad del proyecto. La reflexión es el punto de unión, el vínculo entre el aprendizaje académico y el servicio. Nos atrevemos a decir más, un proyecto de ApS será más útil y tendrá más calidad en tanto que existan un mayor proceso reflexivo alrededor del mismo.

AGENTES EDUCATIVOS, APRENDIZAJE-SERVICIO Y COMUNIDAD

Lo que nos proponemos a continuación, es hacer un recorrido por los diferentes agentes que pueden promover y desarrollar el ApS en la comunidad. Debemos tener en consideración, que la mera existencia de instituciones educativas, administraciones y entidades sociales no garantiza de manera alguna que aparezcan experiencias de ApS, ni siquiera habiendo interés por las partes. Lo que se necesita es establecer y consolidar acuerdos de partenariatado o partnership o, lo que es lo mismo, desarrollar que «dos o más organizaciones se unan para crear algo nuevo, algo que no podrían conseguir por sí solos e incluso algo que es más que la suma de sus acciones». (Just et al., 2000, p. 255). Es muy importante que las partes no pierdan su especificidad y, como bien se dice anteriormente, es más que la unión o suma de ellos. El partenariatado se diferencia por generar efectos multiplicadores, valores añadidos y sinergias alrededor de objetivos y estrategias, que responden a los intereses de los distintos partners. (Estivill et al., 1997).

1. ESCUELA

La escuela, entendida como entidad, tiene una naturaleza socializadora, ya que persigue que los sujetos se integren en el colectivo. La sociedad, al mismo tiempo, tiene una obligación educativa facilitando la participación en la marcha de la vida comunitaria de los nuevos sujetos. Ambas instancias comparten objetivos y, sin embargo, habitualmente caminan por senderos dispares. Aunando esfuerzos por parte de las entidades sociales y la escuela podemos obtener mayores logros socioeducativos. Así, el ApS se nos presenta de nuevo como una manera de buscar esta relación y vínculo entre las partes, sin que ninguna de ellas pierda en el proceso, más bien todo lo contrario, todos ganan.

La concepción de la relación entre escuela y comunidad ha ido mudando progresivamente a la par que los cambios sociales aunque a ritmos diferentes (Trilla, 2005). A continuación describimos los cuatro momentos que Boch, Climent y Puig (2009) identifican en este sentido:

- *La escuela encerrada en sí misma.* La institución hace suyos los saberes y los valores absolutos; sin necesidad ni oportunidad de apertura hacia el exterior.
- *La escuela abierta al medio.* Buscando puntos de encuentro donde la escuela enseña el mundo a su alumnado. Nos dicen los autores que es en este punto donde aparece el ApS como un método que vincula ambas realidades para aprender siendo útil a la comunidad.
- *El medio es educativo.* La escuela no tiene el monopolio de la educación, y en esta sociedad que nos movemos se presupone un cambio conceptual y metodológico del que deben participar nuevos actores pedagógicos y sociales (Caride, 2006). En este sentido, las entidades sociales adquieren un protagonismo mayor y pueden ofrecer opciones de servicio a partir de sus necesidades específicas.
- *El medio es una red educativa.* Partiendo de los hechos analizados, se entiende que sumando esfuerzos se podrán lograr resultados más óptimos. Para esto se promueve el trabajo en red, de manera coordinada y orientada buscando realizar entre todos la mejor tarea educativa.

Este cambio progresivo supone, como es lógico, repensar la metodología hasta el momento desarrollada, porque siendo realistas la mayoría de las escuelas siguen establecidas en un modelo de transmisión vertical del conocimiento, es decir, el profesor expone el conocimiento valiéndose de diferentes recursos, y los alumnos interiorizan los contenidos. Pero claro es que en este caso no se tiene en cuenta la opinión de alumno, y tendrá que acatar. En el ApS el proceso es de carácter horizontal, donde los acuerdos serán tomados por ambas partes. Además, el educador cederá el protagonismo a los alumnos para que descubran los aprendizajes, sin tener él la propiedad exclusiva del conocimiento.

No es fácil convencer a los jóvenes para que dediquen parte de su tiempo a los demás. De ahí, el rol crucial de los educadores que tendrán que saber canalizar las motivaciones y dinamizar la experiencia. En este sentido, el profesor podrá ser quién proponga la iniciativa y tendrá que asumir la importante tarea de dar el empujón inicial que permita poner en marcha todo el proceso. Posteriormente, si todo funciona de manera óptima, la motivación se va convirtiendo en algo intrínseco al proyecto. En algunas ocasiones, se puede dar todo lo contrario, que se parta con un alto índice de motivación y se marquen objetivos desproporcionados. Es aquí donde el profesor también ha de actuar velando por un servicio realista y factible, de cara a evitar la frustración de los participantes durante el desarrollo de la experiencia.

Además, el educador deberá provocar la catálisis del proceso, siendo esta entendida como la introducción de elementos que provoquen reacción en los participantes. Así, se han de incorporar claros espacios y factores que propicien la reflexión y, por consiguiente, el vínculo explícito con el currículum de la materia o materias deseadas. Obviamente, sería una irresponsabilidad por parte del coordinador del proyecto el hecho de que no existiese un seguimiento

de las experiencias, y velar por los participantes, por el servicio, y por las entidades; para que todas las instancias se encuentren satisfechas y no existan abandonos.

Debemos presentar el ApS como una metodología conveniente para los centros educativos, en tanto que además de intensificar y consolidar los procesos de enseñanza-aprendizaje, también puede ayudar a regenerar la cultura del centro y la imagen del mismo en la comunidad. Este hecho tendrá especial repercusión en el alumnado, pero también en todos los trabajadores del centro que verán mejoradas sus condiciones laborales por medio de la optimización del clima del centro.

2. UNIVERSIDAD

El aprendizaje y la participación social en la Universidad no se pueden definir como un binomio en el proceso educativo ya que, tradicionalmente, el papel del alumno ha sido predominantemente pasivo. En este sentido, se ha visto como la Academia ha ido tomando conciencia de la importancia que tiene la implicación social de la comunidad universitaria, tanto para su visualización como para la optimización de los aprendizajes. Este proceso se ha agudizado a partir de final de los años 90, a partir de la reestructuración de las universidades europeas, por la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, al que nos referiremos posteriormente en mayor medida. Tiene también especial importancia en el ámbito español la promulgación de la Ley estatal del Voluntariado (Ley 6/1996, de 15 de enero, del Voluntariado) a partir de la cual las Universidades españolas comienzan a incorporar a su oferta de extensión universitaria servicios y/o programas que favorecían la participación del alumnado en proyectos de su entorno.

Las universidades perciben que el acercamiento de la institución a su entorno es cada vez más importante, no solo para responder a una necesidad de apoyo a las estructuras de acción social en el desarrollo de sus programas y proyectos, sino también porque dentro del desarrollo del proceso educativo se percibe, cada vez más, como fundamental la colaboración del estudiantado en este tipo de proyectos.

Como comentábamos, aún es reciente la incidencia de la participación del alumnado en diferentes espacios universitarios. Inicialmente esta participación se ha dado al margen de las actividades académicas, principalmente en actividades culturales o deportivas ligadas a la institución. Desde hace ya varios años, las universidades del Estado comenzaron a integrar dentro de sus estructuras y de forma más o menos estable, servicios o programas que tienden a favorecer la participación de la comunidad universitaria dentro de las actividades y propuestas desenvueltas por las entidades de acción social existentes en los contornos más próximos de sus campus. Estos son los servicios de voluntariado, extensión universitaria, participación, etc., entre otras muchas denominaciones que se le ha dado. (Arias y Simón, 2004).

En el escenario que nos movemos hoy en día este tipo de servicios no son ya una apuesta particular de las universidades en su camino de acercamiento a la sociedad y en su empeño por dotar de una mayor y más completa oferta formativa a sus programas. En estos momentos incluso documentos como, por ejemplo, el Estatuto del Estudiante Universitario, recogen en su articulado la necesidad del acercamiento de la institución a su entorno y la inclusión de la

formación en valores como un elemento más de las cualificaciones académicas profesionales y como uno de los derechos comunes del estudiante universitario:

Artículo 5. Cualificaciones académicas y profesionales.

Las Universidades desarrollarán las actuaciones necesarias para garantizar que los estudiantes puedan alcanzar los conocimientos y las competencias académicas y profesionales programadas en cada ciclo de la enseñanza. Así mismo, las universidades incorporarán a sus objetivos formativos la formación personal y en valores.

Artículo 7. Derechos comunes de los estudiantes universitarios.

Los estudiantes universitarios tienen los siguientes derechos comunes, individuales o colectivos:

c) A una formación académica de calidad, que fomente la adquisición de las competencias que correspondan a los estudios elegidos e incluya conocimientos, habilidades, actitudes y valores; en particular los valores propios de una cultura democrática y del respeto a los demás y al entorno.

Desde una perspectiva pedagógica, el fomento de la participación es uno de los grandes retos aún pendientes de efectiva realización. Hemos de seguir evaluando sus fortalezas en los planos educativo, social, cultural y económico, sin desmayar en cuantas experiencias positivas podamos impulsar desde la Universidad y la comunidad como un todo. No olvidemos que la formación de un ciudadano tiene lugar también en las aulas pero no solo, ni fundamentalmente, en ellas. Son muchos los tiempos y los espacios que afectan a tan singular formación y por ello ha de ser objeto de atención sistemática y de intervención desde las agencias de responsabilidad pública. Recordemos aquel proverbio africano, ahora citado con profusión, de que «para educar a un joven hace falta toda una tribu». Naturalmente, como entidad inscrita y adscrita a una comunidad, la Universidad es un elemento importante en ese proceso de construcción de la sociedad civil, pero no el único.

En esta línea discursiva, cabe comentar que la formación universitaria debe reunir tres condiciones básicas: la primera, que la actividad docente esté centrada en generar condiciones óptimas para que el estudiante aprenda; la segunda, que el estudiante no sólo aprenda saberes sino que aprenda a movilizar esos saberes para abordar con eficacia situaciones reales en su ejercicio profesional y, la tercera, que aprenda saberes y sepa movilizarlos para abordar situaciones reales de su vida personal y social.

En el momento en el que nos movemos, el profesorado tendrá que asumir de manera clara estas premisas y buscar nuevas formas de orientar sus materias para que, además de aprender contenidos específicos, se transmitan valores cívico-sociales. Cuando proponemos el ApS como metodología es porque favorece el establecimiento de un vínculo pragmático entre el currículum y las realidades sociales inmediatas. En consecuencia, el aprendizaje no solo sería más contextualizado y real, sino también una forma de introducir al alumnado en la realidad en la que posteriormente tendrán que desarrollar su actividad profesional.

Una vez más, diferentes autores (Gronski y Pigg, 2000; Hervani y Helms, 2004; Boyle, 2007; Martínez, 2008; Naval, 2008; Tapia, 2008; Newman, 2008) nos llevan a afirmar que los

proyectos de ApS favorecen la formación de los estudiantes para que puedan dar el salto profesional a la sociedad como ciudadanos responsables y contribuyan al desarrollo sostenible de la sociedad, yendo más allá de la interiorización de contenidos específicos para su futura inserción laboral como principal resultado de su paso por las aulas universitarias.

Muchas veces surgen dudas, de qué diferencia hay entre las actividades de practicum, trabajos de campo y otras modalidades, en relación al ApS. La respuesta que puede parecer difícil es por el contrario sencilla. Mientras que las actividades de practicum y demás son obligatorias para superar una materia u obtener el título de grado, las experiencias de ApS tendrán que tener un tinte solidario, es decir, que se realicen por que la persona considera importante realizarlas. Aquí es precisamente donde surge el debate si establecer las prácticas de carácter solidario como un requisito más para titular. En nuestra opinión creemos que si esto se hace así, dejan de ser solidarias y, por lo tanto, estaríamos perdiendo parte de la motivación de los alumnos, que lo encontrarían como una meta más a salvar para conseguir su título correspondiente.

3. ENTIDADES SOCIALES

Cuando se define el ApS puede parecer que es una metodología exclusiva para la educación reglada debido a que se habla mucho de vincular el servicio a los contenidos curriculares de las materias. También puede dar lugar a pensar que las entidades sociales solo tienen la función de recibir y ser mediadores del servicio que realicen los escolares. Pero cabe preguntarnos, ¿no existen entidades sociales que también educan al margen de la escuela? ¿No hay entidades que apoyan y establecen alianzas con las escuelas? La respuesta parece ser una afirmación rotunda en ambos casos. Las entidades sociales se presentan también como agentes y espacios propiamente educativos, ocupándose en muchas ocasiones de reforzar esos contenidos que en la escuela parecen en ocasiones descafeinados o bien atendiendo a satisfacer otras necesidades o sociales o culturales, abarcando ese ámbito denominado Educación No Formal. Se hace incluso complicado determinar todos los ámbitos de actuación de las entidades sociales sin recaer en simplismos que podría constituir el grueso de otro estudio del ámbito.

Entonces, y como es normal surge la cuestión ¿Qué tipo de currículum es posible en el ámbito de la Educación no formal? ¿Con qué aprendizajes relacionamos el servicio? Obviamente, en las entidades no suele existir un currículum sistematizado y rígido como en las escuelas; pero en muchas sí que existen proyectos educativos que recogen la ideología y finalidades de las entidades. Además, debemos entender el aprendizaje en la educación no formal en un sentido más integral, «con mayor énfasis en las actitudes y valores (respeto, solidaridad, creatividad, responsabilidad, fraternidad, esfuerzo...) y con menor insistencia en los conocimientos» (Puig, et al, 2007, p. 174). Por lo tanto, se debe centrar la atención en el desarrollo de habilidades y capacidades que variarán dependiendo de la intervención.

La justificación del servicio en las entidades sociales es más sencilla, ya que como anteriormente comentábamos es una característica intrínseca a su realidad y existencia. Como es normal, la acción social, voluntariado o servicio tiene mayor incidencia en unas que en otras dependiendo de la naturaleza y finalidades de la entidad. Una vez más, no resulta sencillo establecer minuciosamente todos los tipos de servicio que una asociación o institución puede

hacer en el marco de un proyecto de ApS; pero lo que sí que podemos destacar son los ámbitos o tipo de intervención que se suelen realizar, como recogemos en el cuadro 2.

En definitiva, las entidades sociales tienen un papel protagonista y esencial en el desarrollo de proyectos de ApS ya que, por un lado, pueden ser los partners que ayuden a los centros educativos a realizar el servicio, ofreciendo soporte, relaciones y sobretodo ayuda en el proceso; y, por otro, pueden ser impulsoras de sus propios proyectos de ApS -cosa que muchas ya hacen sin llamarlo de esta manera-; entendiendo los aprendizajes de manera holística, haciendo hincapié en actitudes y valores.

4. ADMINISTRACIÓN LOCAL

En España, la Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las bases de régimen local identifica el municipio como eje central del conjunto de las Administraciones Públicas: «son entidades básicas de la organización territorial del Estado y cauces inmediatos de participación cotidiana en los asuntos públicos, que institucionalizan y gestionan con autonomía los intereses propios de las correspondientes colectividades» (artículo 1.1). A su vez, el artículo 25.2n de dicha Ley se plantea la posibilidad de que los municipios puedan ejercer competencias propias en materia de educación, concretamente aquellas que tienen que ver con: «(...) participar en la programación de la enseñanza y cooperar con la Administración educativa en la creación, construcción y sostenimiento de centros docentes públicos, intervenir en su gestión y participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria». En este sentido parece que los ayuntamientos tienen que decir poco en educación. Pero si afirmamos esto estaríamos olvidándonos de todos esos factores educativos que van más allá del sistema educativo, y nos situaríamos en una visión reduccionista de la educación. Un ayuntamiento tiene un papel protagonista en hacer que su contexto sea por sí mismo educador.

Podríamos tener indicios de por qué les interesa a los Ayuntamientos la metodología del ApS. Claro está que por su propia naturaleza el ApS ayudará a combatir el fracaso escolar y también a cohesionar barrios y poblaciones; «porque la mayoría de proyectos de aprendizaje-servicio requieren la complicidad de la escuela o instituto con las asociaciones, ONG e instituciones de la comunidad. De esta manera, el sector educativo y el sector social de una población conectan y colaboran, y se refuerza la corresponsabilidad y ciudadanía activa en ese territorio»¹⁷. Aun así, en ocasiones pueden parecer difusas las funciones de un Ayuntamiento en este sentido. A continuación y de manera concreta elaboramos un cuadro que sirve para situarnos y ver el papel del consistorio.

CUADRO 2: Funciones del Ayuntamiento en un proyecto de Aprendizaje-Servicio

1. **AVALA O LEGITIMA:** Proyectos propuestos por agentes externos
2. **DIVULGA:** Da a conocer las experiencias realizadas por los agentes del municipio
3. **FACILITA RECURSOS:** Proporciona facilidades para la ejecución del proyecto
4. **DINAMIZA Y FAVORECE:** Se intenta poner en relación y establecer vínculos para el intercambio de experiencias
5. **MOTIVAR:** Se estimula la práctica a través de convocatorias y reconocimientos como proyectos innovadores
6. **PROMOVER O IMPULSAR:** Se estimula y ayuda en el desarrollo de proyectos desde los servicios municipales
7. **VERTEBRAR:** Crear un punto de encuentro que sirva como referente para el desarrollo de estas iniciativas en el territorio. Este deberá articular y coordinar proyectos con el denominador común de adaptar los aprendizajes a los servicios de la comunidad

FUENTE: Elaboración propia a partir de Diputación de Barcelona (2008)

La Diputación de Barcelona ha editado una «Guia metodològica de l'aprenentatge servei» pensada para los municipios de esta Provincia catalana. En esta se detallan las razones siguientes para la implementación de dicha metodología en los Ayuntamientos:

1. Proporciona una práctica de los valores de ciudadanía.
2. Potencia el intercambio horizontal de conocimientos.
3. Refuerza el sentido de pertenencia.
4. Refuerza la coherencia educativa.
5. Da respuesta a necesidades reales.
6. Crea red y mejora la cohesión social.
7. Incrementa el capital social de la población.
8. Estimula la corresponsabilidad de los agentes educativos y sociales.

Ya son varios los municipios que han asumido esta forma de trabajo en red, principalmente en Cataluña (Hospitalet de Llobregat, Mataró, Barcelona, Badalona, Sabadell, Pasaia, etc.) y alguno en otros territorios como es el caso de Portugaleta en Euskadi o Avilés en Asturias. La implantación del ApS supone un desafío y al mismo tiempo una oportunidad para las administraciones municipales como una manera de entender y trabajar la educación en el

ámbito local, incluso podríamos decir más, que esta es una manera de entender la política social del ayuntamiento.

VALORACIONES FINALES

El ApS puede ser de gran utilidad por representar una magnífica muestra de pedagogía experiencial. En este sentido, el ApS permite la implicación de los miembros del grupo desde el primer momento en que se pone en marcha la experiencia. Puesto que cada paso deberá ser consensuado y aprobado por el gran grupo, ello otorga al proyecto una dosis de sentimiento de pertenencia, con posibilidad de servir a modo de motivador intrínseco. Lo que supone también un gran ejercicio de democracia, al aprender a valorar y criticar las opiniones de los demás. Porque la democracia es participación crítica en la sociedad, más allá de simples procesos electorales. El ApS supone una oportunidad de aprender a vivir esta implicación en un ámbito en el que se precisa menos imposición y más sugestión para que los individuos aprendan a tener iniciativa y a toma decisiones sobre los asuntos que les interesan a ellos y a sus comunidades.

Con el ApS se quiere promover una ciudadanía donde se rebasen las buenas intenciones, en la que prime lo común, dejando a un lado los individualismos egocéntricos, bosquejando así una sociedad implicada en proyectos de alcance civilizador, desarrollando una participación no reducida a ejercer el derecho a voto en unas elecciones; porque participar implica colaborar, exigir, disfrutar, integrarse, compartir. En definitiva, significa vivir como miembro activo del cuerpo social de pertenencia y en el seno de una sociedad positivamente multicultural, superando las tendencias centripetas y acercándose hacia un sentimiento de pertenencias múltiples en nuevos espacios de identificación. Porque en el escenario social actual, deben primar a partes iguales las capacidades y habilidades de carácter intercultural y cívico, y los conocimientos de las diferentes áreas de conocimiento. Esa es la manera que se nos antoja adecuada para avanzar hacia una sociedad de individuos más educados e inclusivos.

LA SISTEMATIZACIÓN: UNA EXPERIENCIA PARA GENERAR NUEVAS REALIDADES

Esther Canarias y Fernando Altamira

Iniciativas de Cooperación y Desarrollo

«Los que tienen memoria son capaces de vivir en el frágil tiempo presente.

Los que no la tienen no viven en ninguna parte»

De la película *Nostalgia de la luz*, de Patricio Guzmán

Queremos agradecer, antes de nada, a aquellas personas y organizaciones que han confiado en Iniciativas de Cooperación y Desarrollo y se han atrevido a poner en práctica sus procesos de sistematización. Llevamos más de doce años experimentando las posibilidades que tiene este método y las palabras que os compartimos surgen de la experiencia, del diálogo, de los esfuerzos de tantas personas que se han animado a transitar por estos itinerarios.

EL TÉRMINO SE LAS TRAE... ¿SUENA A...?

Sistematizar, además de un término extraño para la gente que hace Educación para el Desarrollo (ED) o Educación para la Ciudadanía Global (ECG), suele ser en general un término confuso. Normalmente la gente suele decir que sí sistematiza, cuando ordenan las actas, los documentos generados, las fotografías, los proyectos. Sin embargo, cuando hablamos de «sistematizar nuestra experiencia», proponemos ir más allá. Proponemos un método estrechamente vinculado a los procesos de Educación Popular (EP) y, por proximidad, a la ED y a la ECG.

Podemos decir que la sistematización, tal y como la entendemos, surgió en América Latina en un contexto que necesitaba revisar las prácticas que se estaban realizando en EP para así poder imaginar el futuro, para orientarse en nuevos contextos y realidades.

Son muchas las experiencias educativas, de trabajo social, de organizaciones populares... que en todo el continente se pusieron a Sistematizar sus prácticas. En este sentido destacan, Oscar Jara (2004) de la Red Alforja y Lola Cendales (VV.AA, 2004a) de Dimensión Educativa. Estas personas, junto a otras muchas en América Latina, propusieron métodos que nos ha orientado a personas y organizaciones de diferentes países.

Teniendo en cuenta nuestra experiencia y lo que hemos ido compartiendo y aprendiendo, consideramos que hay unas preguntas previas que es necesario que nos respondamos:

- ¿Deseamos recuperar la historia vivida, de manera crítica y aprender de ella?
- ¿Estamos dispuestos y dispuestas a analizarla e interpretarla para así comprenderla desde lo que ha pasado y cómo lo hemos vivido?
- ¿Nos atrevemos a elaborar conclusiones y aprendizajes para nosotros y nosotras y recomendaciones para otras personas y organizaciones, a partir de nuestra propia práctica?
- Y si es posible, ¿nos animamos a elaborar nuevo conocimiento, nueva teoría?

Así pues, teniendo en cuenta estas preguntas, consideramos que, «una vez acontecida la práctica, la sistematización es un proceso participativo que permite ordenar lo acontecido, recuperar así la memoria histórica, interpretarla, aprender nuevos conocimientos y compartirlos con otras personas» (VV.AA, 2004b).

La Sistematización rompe con el binomio académico-técnico-experto vs. social-militante-activista. Nos permite ir más allá, poniendo en diálogo los saberes y experiencias de las diferentes personas que participan en un proceso, reforzando la relación de igual a igual de manera horizontal. El enfoque de sistematización que planteamos es coincidente con lo que Desiderio de Paz llama, desde la Pedagogía, el «crítico-comunicativo» o dialógico (De Paz, 2007).

La sistematización sirve...

- Para parar
- Para recoger
- Para tomar conciencia
- Para valorar
- Para comprender
- Para aprender
- Para compartir
- Para celebrar

Asociación Bidegintza Elkartea

POR QUÉ DEFENDER LA SISTEMATIZACIÓN HOY Y AQUÍ. ¿QUÉ SENTIDO TIENE?

Nos encontramos en un contexto en el que las organizaciones sociales y el ámbito de la educación y los servicios sociales están muy debitados. Algunos dicen que es algo normal debido a la crisis económica. No deseamos, ni podemos, profundizar más en esta cuestión en el marco de este artículo. Lo que sí podemos añadir es que, algunas personas y organizaciones, dan lo mejor de sí frente a tanta injusticia. Sin embargo, consideramos que este contexto, cuanto menos desconcertante, puede llevar a otras organizaciones a una dinámica de competencia por conseguir los pocos recursos que posibilitan las administraciones, priorizando sus acciones en campañas agresivas de captación de fondos.

Desde nuestro punto de vista, esta dinámica puede debilitar el tejido social ya que en lugar de contemplar la realidad, se puede estar contemplando un espejismo. Los indicios apuntan a que el contexto que conocíamos está cambiando radicalmente y que estamos asistiendo a lo que podríamos llamar un cambio de paradigma.

La sistematización ha generado:

- El desarrollo de autoestima profesional y de la capacidad de cambio (empoderamiento).
- La valoración de la propia práctica.
- El análisis crítico de la práctica educativa.
- El desarrollo de capacidades de creación y elaboración de conocimiento de las personas participantes.
- La promoción del trabajo cooperativo/grupal.

Red de educadores y educadoras del País Vasco y Cantabria
para una Ciudadanía Global de Intermón Oxfam

Es en este contexto cambiante en el que pensamos que, hoy más que nunca, tiene sentido un método como la sistematización. Tal y como señala Patricio Guzmán en su película «La nostalgia de la luz», es necesario que recuperemos nuestra memoria, para poder vivir en el frágil tiempo presente. Ante esta tormenta que vivimos, necesitamos mirarnos, profundizar en nuestras prácticas para orientar el futuro, para anticiparnos y poder dibujar ese escenario que queremos construir. Y es que la sistematización puede ayudarnos a fortalecernos, a empoderarnos individual y colectivamente. Sin embargo, también tenemos que señalar que tampoco es milagrosa, que no tiene por qué resolver todos nuestros conflictos y ayudarnos a superar todas nuestras limitaciones, aunque seguro que nos puede ayudar a mejorar nuestras prácticas.

La sistematización supone:

- Crear «teoría» desde una vivencia tan concreta, elaborando recomendaciones exportables.
- Una fuente de aprendizaje para identificar nuevos procesos y proyectos.
- Una ayuda para repensar sobre lo que has hecho. Detenerse y pensar sobre lo que has hecho es superinteresante en un mundo tan dinámico y tan de estar al quite.
- Coger un proyecto finalizado y darle tantas vueltas, desde tantos ángulos, que es súper utilísimo para sacar aprendizajes y utilizarlos en el futuro. Es algo que ya hacíamos pero no de forma tan sistematizada como en este proceso.
- Comprobar que un hecho tiene múltiples visiones y que, respetando todas, se pueden sacar recomendaciones muy útiles.
- Darnos cuenta que las pequeñas experiencias del día a día permiten crear grandes recomendaciones para otras entidades.
- La necesidad de hacer un parón y reflexionar sobre lo qué se hace, cómo se hace para qué se hace.

CEAR Euskadi

LAS PERSONAS, LAS ORGANIZACIONES

Algo que nos parece fundamental de un proceso de sistematización es que tiene que fortalecer a quien participa, tanto a las personas como a las organizaciones. Para lograrlo es necesario crear profundamente en la participación, y ser conscientes de lo difícil pero apasionante que resulta la construcción colectiva. Es una propuesta metodológica que coloca en el centro del proceso y del aprendizaje a las personas y organizaciones.

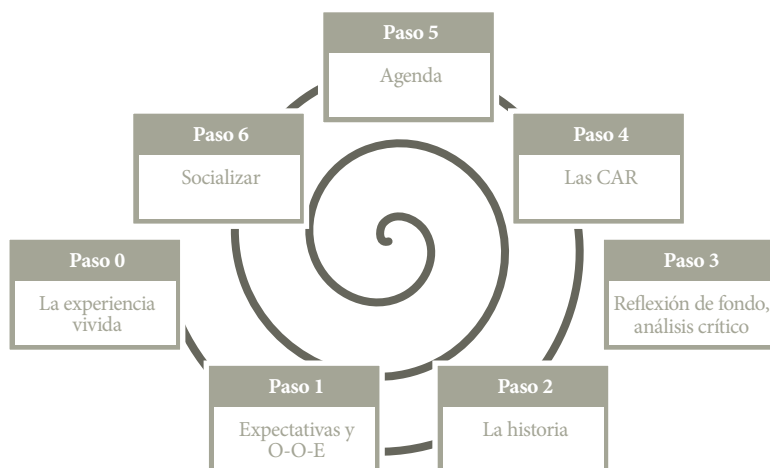
Una de las claves de esta propuesta de Sistematización es que toda persona es sujeto de conocimiento y posee una percepción y un saber que es producto de su propio hacer, lo cual la convierte en experta de su práctica. Sin embargo, existe la necesidad de contrastar con otras personas y experiencias que sirvan para abrirse a otras posibilidades, que puedan enriquecer con sus saberes al proceso de Sistematización.

La Sistematización parte del deseo sincero de mirar e interpretar nuestras prácticas, juntos y juntas, dialogando e intentando comprender los diferentes puntos de vista sobre la misma experiencia. Las y los participantes son los verdaderos sujetos de la sistematización, aunque en algunos casos pueda requerirse una facilitación externa que nos pueda guiar y ayudar a contrastar.

UNA PROPUESTA DE ITINERARIO EN 6 PASOS

Hay muchas maneras de recorrer este camino. A continuación presentamos una propuesta¹⁸ que hemos ido experimentando con sujetos diversos y en contextos diferentes y que hemos aprendido, recreado, reinventado y contrastado gracias a la experiencia de otras personas y organizaciones que trabajan, desde hace años, en procesos de sistematización en América Latina. Como aviso a navegantes podemos decir que lo mejor de la propuesta es hacerla propia y flexible, adaptada a cada colectivo para que sea un proceso vivo, abierto, dinámico y útil. No hay una sistematización perfecta, ya que hay quienes la realizan en un día, mientras que otras organizaciones la llevan a cabo durante meses. Hay experiencias en las que participan muchas personas, en otras pocas... Todo depende de las posibilidades y el tiempo que le podamos dedicar.

18 Para conocer más sobre el itinerario y sobre la Sistematización te animamos a que visites Canarias, E. y Altamira, F.: La Sistematización: cómo aprender de nuestras propias prácticas... en cinco pasos. http://iniciativasdecooperacionydesarrollo.files.wordpress.com/2012/10/presentacic3b3n-sistematizacic3b3n-jornadas-universidad-de-santiago_-incyde2.pdf



PASO 0. LA EXPERIENCIA VIVIDA

El punto de partida de la Sistematización es, tal y como ya hemos mencionado, la propia práctica, entendida como un proceso histórico y dinámico. Así pues, no se puede sistematizar una experiencia que no ha ocurrido, ni puede ser sistematizada por una persona que no la ha vivido, aunque las personas que no han compartido dicha experiencia, podrán dar sus puntos de vista y enriquecer el proceso, pero como sujetos externos.

PASO 1. LAS EXPECTATIVAS Y EL O-O-E (OBJETIVO, OBJETO Y EJE)

Cuando se quiere Sistematizar es importante partir de las expectativas que se tienen sobre el proceso. Es un momento de abrir el diálogo, de soñar con los pies en la tierra, atreviéndonos a explorar nuevas posibilidades. Pronto tendremos tiempo de ir concretando y priorizando expectativas, ya que es posible que no se puedan cumplir todas en este momento.

Las expectativas van a ayudar a identificar mejor el Objetivo, el Objeto y el Eje, que serán los que orienten todo el proceso a realizar.

Las expectativas pueden orientar a la hora de elaborar el O-O-E, pero se debe aceptar que, si se quiere profundizar bien en la experiencia, es necesario aceptar con humildad que no se puede llegar a todo, que hay expectativas que no se puede tener en cuenta en dicho proceso. Tal vez se podrían recoger las expectativas no cumplidas y tenerlas en cuenta para procesos futuros.

Una vez que se ha identificado lo que se espera de la sistematización es el momento de elaborar:

- El «para qué» (Objetivo) se quiere sistematizar. Se define el sentido que tiene la Sistematización que se va a realizar, lo que se quiere aprender

- La «experiencia» (Objeto) que se quiere sistematizar. Se delimita la experiencia, o experiencias, que se van a sistematizar, especificando los lugares concretos en donde se ha realizado esa experiencia y el período de tiempo al que hace referencia. De todo lo que ha podido ocurrir en la o las experiencias se deben decidir las «cuestiones concretas» (Eje) de dicha experiencia que se quiere sistematizar. Es la columna vertebral que comunica con toda la experiencia desde unos aspectos concretos.

Un ejemplo de O-O-E

Objetivo: comprender los componentes fundamentales del proceso, cómo la participación de los y las jóvenes en la Red les ayuda a interiorizar valores y actitudes de solidaridad y compromiso social.

Objeto: la experiencia de la Red Solidaria de Jóvenes, desde 2001 hasta 2011, en siete comunidades autónomas.

Eje: la experiencia afectiva, porque la experiencia educativa ha de involucrar a la persona en su totalidad. Por las relaciones que se establecen entre el aprendizaje emocional y el aprendizaje moral.

Fundación Entreculturas

PASO 2. LA HISTORIA... ESPONTANEIDAD Y ORDEN

Una vez que se ha identificado el O-O-E, se pasa a reconstruir la historia del tiempo que se ha señalado en el Eje. Posiblemente todo lo acontecido en ese tiempo parezca importante, pero es necesario estar muy atentos y atentas para recoger aquellos momentos estrechamente relacionados con el Eje elaborado y que son significativos para cada persona participante, tanto por lo que ocurrió y lo que no ocurrió, como por cómo se vivió. Es un momento de comprenderse mejor.

Es un paso especial para quien participa, porque no es necesario llegar a acuerdos, tan sólo escucharse, dialogar, comprender. En definitiva, poner en diálogo las subjetividades de cada participante, tejiendo intersubjetividades.

Para poder recuperar la historia vivida hay que tener en cuenta los registros que se conservan (las actas, las fotos, los carteles elaborados...) porque ayudan a recordar mejor.

Existen diversas técnicas para realizarlo, como son la espiral de la historia, los relatos, las entrevistas... En este paso es posible que surjan preguntas, dudas, inquietudes que se pueden plantear a la experiencia. Es como si la experiencia hablara, para lo que hay que estar dispuestos y dispuestas a escucharla.

Es importante que estas preguntas que van surgiendo no se respondan en este paso, pero también es importante que no se pierdan. Así sugerimos que se recojan en un papelógrafo y podemos llamarla la Guía de Preguntas Críticas (GPC)

PASO 3. LA MADRE DEL CORDERO: REFLEXIÓN DE FONDO, ANÁLISIS CRÍTICO QUE NO CÍTRICO
Y seguimos avanzando en el proceso de sistematización. Después de elaborar las expectativas, el O-O-E y la historia de la experiencia surge el momento de reflexionar y realizar el análisis crítico.

En este paso se recuperan las preguntas que han ido surgiendo previamente y que se han recogido en la GPC. Además, se dedica un tiempo a imaginar y elaborar otras nuevas. Se sigue dejando hablar a la experiencia y se contempla la «pregunta» como una buena compañera de viaje, que genera el debate y la reflexión.

Finalmente, en la GPC se han recogido todas las preguntas, pero para poder trabajar con ellas es necesario que se ordenen por categorías o familias, lo que va a facilitar responderlas.

Un ejemplo de preguntas ordenadas por categorías:

Categoría 2. Cubainformación y las personas que lo hacen posible: ¿Qué aporta Cubainformación a las y los colaboradores?

Categoría 3. Cubainformación y la perspectiva de género: ¿Cómo hacer para que Cubainformación sea más femenino? (contenidos, temas, formato...); ¿El impacto social de Cubainformación tiene sostenibilidad de género? ¿O reproduce los roles y estereotipos?

Categoría 4. Cubainformación hacia fuera: ¿Por qué tiene éxito Cubainformación?

Cubainformación

PASO 4. LAS CAR (CONCLUSIONES, APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES)

Una vez que se dispone de las preguntas elaboradas, se van respondiendo, poco a poco y por categorías. Se recogen todas las respuestas que se van elaborando, haciendo un esfuerzo por olvidarse de la culpa y de la fiscalización de lo que pasó, haciendo una interpretación crítica y valorativa y con la atención y la intención puesta en aprender de la experiencia para mejorar y fortalecernos.

Es a partir de las respuestas que se elaboran las Conclusiones, que no las soluciones a ninguna de las situaciones establecidas. Dichas conclusiones hacen referencia a cuestiones prácticas y también a cuestiones teóricas.

Una vez elaboradas las conclusiones hay que preguntarse sobre los aprendizajes que deja la práctica, tanto a nivel personal como colectivo. Y posteriormente, desde lo colaborativo, hay que preguntarse sobre qué recomendaciones se podría hacer a otras personas y organizaciones, qué se les podría decir si desean llevar a cabo experiencias coincidentes con la que se ha sistematizado.

Para elaborar las CAR puede ser interesante contar con otras visiones externas a la organización. Personas que pueden traer otras miradas y otros saberes. Es lo que llamamos los Aportes Teóricos y Metodológicos, que pueden iluminar y ayudar a contrastar la experiencia sistematizada.

Una metáfora que ilustra este paso puede ser la del árbol, cuyas raíces se hunden en una tierra en las que están las expectativas, el objetivo, el objeto y el eje, la historia recuperada, la guía de preguntas críticas. De ahí sale un tronco (las Conclusiones), que a su vez tiene unas ramas y unas hojas (los Aprendizajes) que dan frutos de manera generosa (las Recomendaciones).

PASO 5. AGENDA, COMO MIRADA AL FUTURO QUE YA ES

La sistematización tiene una dimensión política enfocada, entre otras cosas, a mejorar las prácticas educativas y sociales. Supone un compromiso con la transformación social.

Así que una vez que se han elaborado las CAR se puede imaginar una agenda de trabajo concreta a través de las acciones que ayuden a mejorar nuevas prácticas.

Resulta interesante comprobar como la sistematización es un proceso de reflexión enfocado a una nueva acción, pudiendo generar también aprendizajes estratégicos, con el potencial que supone mirar hacia atrás para ir hacia el futuro.

PASO 6. SOCIALIZAR APRENDIZAJES

Como decíamos anteriormente, hay que tener en cuenta que el contexto actual nos invita a la generosidad de compartir procesos como la sistematización, desde un sentido colaborativo con otras personas y organizaciones.

Somos conscientes que en procesos de estas características hay contenidos que son «secretos de familia» y que es conveniente que permanezcan en el espacio privado. Sin embargo hay otros contenidos que se pueden compartir, para que otras y otros aprendan de nuestras propias experiencias. Desde hace tiempo animamos a aquellas personas y organizaciones con las que trabajamos a que publiquen y difundan su sistematización, bien en formato papel o en formato digital.

Por otro lado, además de la socialización externa, es imprescindible que las personas que han participado en una sistematización también la compartan, a lo largo del proceso, con las otras personas que forman parte de la organización. Hay que tener en cuenta que hay que informar de lo que se va realizando y recoger continuamente los aportes de aquellas personas que no participan directamente del proceso de sistematización.

A MODO DE CONCLUSIÓN O PUNTO Y SEGUIDO

La sistematización que proponemos, llevada a cabo de manera participativa, puede ayudar a elaborar nuevo conocimiento a partir de la propia práctica y gestionarlo. Pero, además, destaca porque esta elaboración, tan necesaria en el contexto actual, la queremos hacer de una manera diferente a la elaboración académica clásica. La sistematización (y la elaboración de conocimiento) la hacemos...

- para transformar la realidad: porque genera un conocimiento que nace de la experiencia reflexionada y analizada críticamente, de manera colectiva y orientada a generar aprendizajes para la propia organización y también, de manera solidaria y colaborativa, para otras entidades. Porque es un proceso político que supone debate, reflexión, análisis... miradas críticas y autocríticas. Y porque es, ante todo, un proceso para la acción transformadora, para incidir en el entorno inmediato y también en el contexto social.
- para fomentar la participación: porque cada persona es sujeto de la sistematización desde el saber que le da la experiencia (por lo que podemos decir que todo el mundo es «experto» o «experta»). A través de él y de manera colectiva reflexiona y genera aprendizajes. La participación es una pieza clave ya que incide en el «cómo» hacemos las cosas, frente a otras maneras menos transformadoras. Supone un proceso en plano de igualdad, independientemente de los títulos y los cargos que tengamos. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la sistematización, tiene que darse en unas condiciones, personales y organizacionales que no dejen vulnerable a nadie, ya que se realiza contando con lo objetivo, pero también con lo subjetivo.
- para aportar valor añadido al trabajo: porque mejorar la propia práctica es uno de los motivos de la sistematización, y ello desde la misma práctica, contrastada y enriquecida por distintas voces y por los aportes teóricos y metodológicos. Porque también nos ayuda a conceptualizar nuestras experiencias, a poner nombre a las cosas. Es un método que nos permite producir conocimiento desde la realidad, gestionarlo, contrastarlo y compartirlo con otras, descubrir cosas que no sabíamos que sabíamos.
- para transformar lo organizacional: porque, según como sea la organización, propiciar espacios participativos de reflexión conjunta y en plano de horizontalidad, ya es en sí mismo una transformación. Más aún si el Objetivo, el Objeto y el Eje de la sistematización tienen que ver con aspectos organizacionales. Además, hay que tener en cuenta que «no hay que esperar hasta el final» pues durante el propio proceso de sistematización ya se pueden generar cambios e ir incorporándolos. Porque trasciende la nostalgia, porque va más allá de recuperar la historia ya que ayuda a realizar la reflexión de fondo y superar así el «ombliguismo». Porque la sistematización tiene en cuenta el contexto inmediato pero también los contextos locales y globales. Resulta reveladora porque muestra las relaciones y los vínculos que existen, esas líneas que tejen realidades y que suelen ser invisibles. Y en la medida que se comunican los aprendizajes trasciende a la propia organización. Nuestra experiencia es que la sistematización es un proceso que mira hacia atrás para imaginar el futuro, que también se convierte en un punto de partida para la elaboración de estrategias organizacionales.

Después de ver qué es la sistematización y de mostrar un posible itinerario para transitar por ella, podemos quedarnos inmovilizados por lo compleja que nos sigue pareciendo. Sin embargo, es necesario que no nos dejemos «apantallar» por estos términos, por lo críptico que nos puedan parecer. Nada más lejos de la realidad.

Hace años, en un proceso que facilitamos en Madrid, en la Coordinadora de ONGD de España, después de explicar lo que es la sistematización, una de las mujeres participantes ya con ciertos años de experiencia, organizativa y vital, nos dijo a todos y todas: «la verdad, esto tampoco es para tanto. A ver, ¿quién no ha sistematizado alguna vez sus novios o sus novias?» Y es que con esta pregunta, tan simpática, nos mostraba que unos más y otros menos, de manera más o menos organizada, todo el mundo sistematiza, a su manera, su propia práctica.

Dicho esto, nos queda animaros a probar, a experimentar, a dar pequeños pasos... que no es para tanto y que nos puede ayudar a vivir mejor, junto a otros y otras, en «el frágil tiempo presente».

LA EVALUACIÓN: UN DESAFÍO PARA EL APRENDIZAJE

Eva Raboso Campos y Antonio Luján Martínez

Red de Recursos de Evaluación y Aprendizaje, REDCREA¹⁹

INTRODUCCIÓN

¿Por qué evaluar? ¿Para qué? ¿Qué vamos a evaluar? ¿Quiénes van a participar en la evaluación y cómo?... Son preguntas clave que es importante plantearse antes de iniciar un proceso de evaluación: son las respuestas a estas preguntas las que finalmente van a definir la función que cumplirá y su utilidad. A partir de ahí podremos, por ejemplo, explorar y valorar las distintas maneras de abordar la evaluación y tomar decisiones respecto a quienes la llevarán a cabo dentro del amplio abanico de opciones que, de una forma creativa, se pueden proponer.

Abordaremos también el cuestionamiento sobre el por qué evaluar y qué ocurre cuando no se llevan a cabo este tipo de procesos, qué dificultades y ventajas tiene evaluar programas de educación para el desarrollo y cómo incide en la capacidad de mejora y aprendizaje.

¿POR QUÉ EVALUAR EXTERNAMENTE?

Esta es la primera pregunta motivadora que nos plantearon para desarrollar nuestra intervención en las jornadas, pero mucho antes de darle respuesta vamos a plantear una serie de cuestiones que nos parece importante resolver previamente.

Empezaremos por una cuestión que, aunque podría parecer innecesaria e incluso obvia, es importante que nos planteemos, y es ver qué significa para cada una y uno de nosotros la palabra evaluar. Si escribiéramos lo que pensamos en un papel es muy probable que tuviéramos numerosas definiciones, y muy posiblemente relacionadas con nuestra experiencia personal (¿a quién no se le vendrán a la mente los exámenes del colegio?) o profesional, lo que puede condicionar o modular nuestras actitudes y expectativas ante una evaluación. Por ejemplo, una persona que trabaje en un área técnica puede pensar que evaluar es averiguar si se están cumpliendo los objetivos de los programas o proyectos que se están desarrollando, otra que se desempeñe como educador/a podría por el contrario pensar en medir el nivel de conocimientos, aptitudes y habilidades de las y los estudiantes, a otros/as la palabra evaluar puede sugerirles expresiones como controlar, comparar, fiscalizar...

De la evaluación que vamos a hablar aquí es de un proceso que se «viste» inicialmente sólo con dos conceptos básicos: el primero es que se trata de un proceso sistemático, y el segundo que evaluar es valorar. Una definición que nos gusta por su sencillez y recoge estos dos elementos es la siguiente: «Proceso para recoger y analizar sistemáticamente una información que nos permita determinar el valor o mérito de algo» (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation).

Os proponemos entonces pensar en la evaluación como un proceso en el que en su núcleo no tiene más que estos dos elementos, y que mediante un trabajo «artesanal» y por tanto único, se va diseñando y construyendo para ajustarse a cada caso específico. Por eso, mucho antes de ponernos a evaluar, es importante hacernos una serie de preguntas clave.

Una de las primeras preguntas que conviene hacerse es: ¿qué papel va a desempeñar la evaluación? O dicho de otro modo, ¿qué función esperamos que cumpla la evaluación? La respuesta tiene mucho que ver con la motivación, es decir, ¿qué nos mueve a hacer una evaluación? Puede ser el interés por aprender, mejorar los programas, ayudar a tomar decisiones, etc. Generalmente cualquiera de ellas tiene cabida en una de las tres grandes funciones que pueden cumplir las evaluaciones (Stufflebeam y Shinkfield, 1987):

- *Retroalimentación o mejora*: Evaluación como mecanismo para la retroalimentación y el aprendizaje sobre la propia práctica, instrumento de perfeccionamiento y mejora, garante de la calidad.
- *Rendición de cuentas o responsabilidad*: Evaluación como instrumento que permite rendir cuentas, en los distintos niveles de responsabilidad, sobre la gestión y los resultados de un programa.
- *Ilustración acciones futuras*: Iluminar o dar luz para acciones futuras como evaluación sistemática de programas que arrojan información para contribuir a saber más sobre los programas y cómo abordar problemas y necesidades de la población.

De estas tres funciones, las dos primeras son las que con frecuencia están en la mente de la mayor parte de las organizaciones que se deciden a abordar procesos de evaluación (la segunda claramente influenciada por el origen público de la mayor parte de los fondos destinados a Educación para el Desarrollo); la tercera es una función deseable pero, ¿qué ocurre en el caso de la Educación para el Desarrollo (ED)? Pues que aún no se cuenta con suficientes experiencias de evaluación de programas y proyectos, y por tanto son limitadas las posibilidades reales de llevar a cabo ejercicios de síntesis que permitan pensar en una incidencia real en el corto y medio plazo en la construcción de conocimiento sobre las diferentes formas de abordar la ED, y dependerá de si se mantiene o no el impulso en este tipo de procesos para que la situación cambie en el futuro. Pero volvamos a los otros cometidos.

Cuando la función principal que se quiere cumplir es la mejora, se nos presenta una buena oportunidad para que el propio proceso evaluativo sea en sí mismo un espacio para la reflexión y el aprendizaje. En este caso va a ser importante tener en cuenta, no sólo el análisis del programa en sí, sino también el contexto organizativo (quién o quiénes se ocupan de la evaluación, qué lugar ocupa la evaluación en el organigrama, con qué frecuencia se realizan, qué importancia se le está dando, etc.), es decir, la predisposición y la experiencia de la organización (grado de «cultura» de evaluación), y por tanto qué nivel de aprovechamiento de los espacios que se generarán es posible alcanzar. Por ejemplo, no es lo mismo una organización donde la evaluación se concentra en los niveles técnicos, que aquella en la que también se implican los órganos de decisión institucional; y tampoco asumirán de igual forma el proceso aquella en la que la gestión de la evaluación está a cargo del departamento de administración que la que tiene un equipo propio dedicado al seguimiento y evaluación de los programas incluido en su organigrama institucional.

Dicho esto, vamos a aprovechar para completar la definición anterior y añadamos «color» con las dos primeras funciones, tendríamos entonces que evaluar es «recoger y analizar sistemáticamente una información para poder comprender y dotar de significado a lo que ocurre en un programa,

de lo que se deducirán unos juicios específicos que permitan rendir cuentas y tomar decisiones sobre su mejora» (Magíster Evaluación de Políticas Públicas, UCM).

Una segunda pregunta es: ¿para qué evaluar? Es decir, ¿qué propósitos tiene la evaluación? Como respuesta a esta pregunta nos encontramos con un amplio abanico de posibilidades, que podemos agrupar teniendo en cuenta dos ideas básicas: tomar decisiones y aprender.

En el primer caso, cuando queremos facilitar la toma de decisiones, estamos hablando de ayudar a hacer correcciones intermedias en la ejecución de, por ejemplo, un programa o proyecto; elegir la mejor entre varias alternativas; decidir si se continua, se amplía, se institucionaliza, o por el contrario se corta, acaba o se abandona un programa; examinar nuevas ideas y/o programas o decidir si se continúa con la financiación. Cuando lo que queremos es facilitar el aprendizaje organizativo estaremos buscando con la evaluación ofrecer información sobre su práctica a las y los profesionales que intervienen en los programas; enfatizar o reforzar los objetivos de un programa; rendir cuentas y exponer la atención de las y los profesionales de la organización a las expectativas del público; entender, saber más sobre la intervención o registrar la historia del programa (adaptado de Weiss, 1998).

A su vez, podemos encontrar que, pueden existir también una serie de propósitos encubiertos o abusos de la evaluación, como son el buscar el aplazamiento del programa, retrasar decisiones o buscar que se la propia evaluación la que las tome, legitimar una decisión ya tomada, dar publicidad al programa evaluado, etc.

En todo caso, lo que normalmente nos encontramos es que las organizaciones -y personas- que se plantean llevar a cabo una evaluación, si ésta es meditada y no está excesivamente influenciada por requisitos administrativos externos (evaluaciones «estandarizadas»), lo que buscan es que la evaluación les ayude a tomar decisiones sobre la mejora de los programas (no es raro encontrarse equipos que afirmaban que en su organización se reúnen mucho pero para planificar y coordinar actividades, casi nunca para hablar de «lo que está pasando»). Luego lo que se debería buscar es que la evaluación ofrezca información útil y que se garantice la aplicabilidad sus resultados, es decir que tanto el proceso como los resultados de la evaluación sean útiles. Pero, ¿cómo podemos asegurar que así sea?

En primer lugar, volvemos a insistir en que cada evaluación es única, por tanto, necesita que sea capaz de dar respuesta a cada situación evaluativa, que exista flexibilidad metodológica (sin perder sistematicidad y rigor) y que seamos creativos y adaptativos al entorno en el que se desarrolla el proceso; además, podemos tener en cuenta algunos elementos prácticos, sobre los que coinciden numerosos autores, y que se refieren a que las y los evaluadores deberían hacer:

- Tener en cuenta el contexto específico de la evaluación.
- Identificar los destinatarios de la evaluación e implicarles en el diseño de la evaluación.
- Mantener un fuerte y frecuente contacto y aportar resultados intermedios a lo largo del proceso de evaluación.

- Ajustar los informes a las necesidades de los destinatarios, usando una variedad de formatos, incluyendo informes cortos, presentaciones, idear oportunidades para la interacción (sesiones grupales, talleres, etc.).
- Presentar ilustraciones reales y concretas de los hallazgos.
- Presentar los resultados a tiempo.
- Usar un lenguaje simple y claro.

Una tercera pregunta es: ¿qué evaluar (objeto)? Parece la más sencilla si respondemos por ejemplo «el programa» o «el proyecto», y entendemos por tal una intervención con un mayor o menor grado de estructuración y con unos fines previstos. En la práctica no lo es tanto, ya que se trata de objetos dinámicos - que van cambiando en el tiempo, y en los que va influyendo la interacción entre diferentes actores sociales -, por tanto, el objeto se va construyendo. Nuestra experiencia nos dice que en programas de ED se suele contar con un documento de formulación en el que se recoge la estructura del programa, pero no siempre es así, y puede que sea necesario «reconstruir el objeto». También es posible que, aunque se disponga de este documento formal, los distintos actores implicados tengan en su mente programas que pueden resultar bastante distintos entre sí. Así que primero es necesario ponerse de acuerdo sobre lo que se evalúa, y luego acotarlo, es decir, poner algunos límites al «evaluando»: qué periodo se evalúa, qué componentes, en qué zonas, etc. El objeto a evaluar tiene que quedar muy claro antes de empezar a evaluar.

«Evaluar un proyecto de educación para el desarrollo en su globalidad resulta extremadamente difícil. No se puede evaluar todo a la vez. Una de las pistas propuestas para la evaluación en educación para el desarrollo es orientarse hacia la evaluación de segmentos del proyecto, precisando lo que se quiere evaluar, por qué y cómo. Cada evaluación responderá así a una cuestión específica» (De Smedt, 2002)

Una cuarta pregunta es: ¿quiénes van a participar en la evaluación y cómo? Esta es una pregunta clave, ya que de su respuesta va a depender en gran medida la utilidad de la evaluación.

Una de las razones por las que es importante esta cuestión es porque es el momento de decidir quién planteará las preguntas de evaluación, es decir, de quién o quiénes se recogerán las preocupaciones e inquietudes sobre el programa y/o sobre su trabajo, y por tanto quiénes tendrán luego información útil para la toma de decisiones y el aprendizaje. Para estos actores la evaluación se convierte entonces en una oportunidad para saber qué está ocurriendo con el programa y actuar en consecuencia, lo que resulta especialmente importante cuando la organización no cuenta con otros mecanismos de retroalimentación interna o externa (ej. seguimiento).

Sin embargo, no hay duda de que tanto el marco normativo como el político-estratégico influyen en el enfoque que finalmente es posible asumir a la hora de evaluar una intervención de cooperación para el desarrollo, en general, y de ED en particular. Las evaluaciones pre-ordenadas, con criterios considerados como «imprescindibles» (eficacia, eficiencia, impacto...), son el referente más generalizado para las organizaciones, incluyéndose con mayor o menor intensidad en la mayoría de los términos de referencia de las evaluaciones de ED. Así nos encontramos con cierta frecuencia que los términos de referencia elaborados de esta forma, acaban siendo un documento que si

bien orienta la labor del evaluador/a a la vez limita la posibilidad de asumir estrategias destinadas a descubrir los propósitos y preocupaciones de todos los actores involucrados como una fase fundamental del proceso, así como la visión no lineal de los pasos a seguir durante la evaluación (el ideal es que se permitan procesos con idas y vueltas, o pasos simultáneos). En la práctica, es fácil que nos encontremos con unas necesidades informativas ya elaboradas que, con frecuencia, se identifican sin un proceso de consulta a los principales actores involucrados o, cuando se lleva a cabo, con mecanismos que no siempre se adaptan a las condiciones y contexto de las personas consultadas. Por otro lado, es claro que en muchos casos las personas que se ocupan de elaborar los términos de referencia no necesariamente tienen la formación o la experiencia suficiente en procesos participativos y de evaluación como para abordar con éxito esta primera y fundamental etapa.

A partir de este momento, y teniendo en cuenta lo anterior (que no se hayan recogido desde el principio las preocupaciones, necesidades, quejas y cuestionamientos de los distintos agentes críticos que están implicados de una u otra forma en los programas), es especialmente importante la gestión que se haga de la participación en la evaluación. El abanico de posibilidades es amplísimo, pero en la práctica habrá condicionantes que obligarán a tomar decisiones sobre quién y cómo: el tiempo, presupuesto, interés de cada grupo, etc. En todo caso, creemos que es importante tener en cuenta un enfoque participativo en todo el proceso. No hay que olvidar que los principales actores implicados en el programa tienen información importante para la evaluación, pero no solo como fuentes de datos, sino como intérpretes del valor, es decir, de los méritos o deficiencias que se pueden hallar. El equipo evaluador puede ayudar a que estos mismos actores se involucren en la organización de la evaluación, y tomar decisiones clave sobre las preguntas de evaluación (o cuestiones de estudio), y la manera de informar de los resultados, pasando de colaboradores a «dueños conjuntos de la misma» (Stake, 2004), cuestión que, volvemos a insistir, es clave para el uso de la evaluación. Es importante, igualmente, hacer la diferenciación entre un enfoque «informativo» y un proceso participativo, en donde la evaluación buscaría no solo recoger y transmitir información, sino obtener el valor sobre una información analizada y contrastada con las y los actores

En este momento ya tendríamos respuesta a las funciones que queremos desempeñe la evaluación, los propósitos, el objeto, quiénes participan y cómo, y las necesidades informativas y preguntas que se quiere que la evaluación de respuesta.

Ahora sí sería ya momento de abordar una de las preguntas orientadoras que nos propusieron para esta sesión: ¿por qué evaluar externamente? Ya que a la hora de decidir qué estrategia evaluadora vamos a adoptar es muy relevante la elección entre una evaluación interna (y añadimos) independiente y la autoevaluación.

Primero, habría que definir lo que significa evaluación externa. Se refiere a la clasificación según el agente evaluador. Cuando la realiza alguien ajeno al programa que no tiene relación con su financiación, planificación o ejecución es externa; e interna cuando el agente evaluador son las y los responsables del programa, o una unidad interna que financia, planifica y/o ejecuta el programa; en una posición intermedia estarían las evaluaciones mixtas o también llamadas internas asistidas.

Pero no vamos a quedarnos aquí. En realidad esta clasificación podríamos entenderla como una simplificación de la realidad. Si tenemos en cuenta que al final la clave es la perspectiva con que se mire el proceso de evaluación, es decir, si tenemos en cuenta el papel que desempeña o posición que ocupa el evaluador respecto al proceso de evaluación en sí y respecto a cada uno de los

agentes críticos del programa, entonces el abanico de posibilidades entre interno y externo empieza a ampliarse considerablemente. ¿Qué opción elegir? Una forma práctica de tomar la decisión es ver si realmente la organización cuenta con los elementos necesarios para llevar a cabo una autoevaluación, y que básicamente son tres: que disponga de equipos internos que puedan estar a cargo de todo el proceso de evaluación, que cuenten con formación y experiencia previa en evaluación, y que tengan disponibilidad de tiempo para la evaluación.

Además, hay una serie de problemas que podrían frenar las iniciativas de evaluación interna o autoevaluación que van desde la resistencia de algunas personas o áreas de la institución a formar parte como «objeto» de evaluación, que se tengan otras prioridades institucionales (que aflore la idea de que con la evaluación se está «perdiendo el tiempo»), o que no se logren abordar problemas más de fondo.

Si no se dan las condiciones de partida, y se prevé que puedan aparecer alguno de los problemas señalados, la opción de una evaluación externa puede convertirse en una buena alternativa (siempre que exista el tiempo y el presupuesto suficiente para que se haga con calidad).

En el momento que se decide por una evaluación externa, las posibilidades o el grado de «externalización» puede ser en la práctica múltiple y no deja de estar muy relacionada con lo que hemos hablado antes, es decir, con la participación. En la medida en que la participación se amplía a diferentes actores y en las diferentes fases de la evaluación, la distancia entre evaluación externa e interna se va diluyendo (por ejemplo, podríamos pensar que una parte de la recogida de datos para la evaluación de un programa de ED que se desarrolla en un centro educativo, la haga el profesorado, y no el equipo evaluador externo, pero para ello tienen que estar dispuestos y que se les facilite las herramientas que necesitan). En todo caso, como mínimo, conviene contar con un facilitador con formación y experiencia en evaluación que garantice que el proceso se va conduciendo sin perder de vista los objetivos de la evaluación y con un nivel adecuado de calidad, y que se definan desde el inicio y con claridad el rol y funciones que asumirá cada uno de los actores, incluido el equipo evaluador, siendo coherentes con las decisiones que se tomen al respecto.

¿QUÉ EFECTOS POSITIVOS TIENE EVALUAR PROCESOS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO/CIUDADANÍA GLOBAL?

Los efectos positivos de llevar a cabo evaluaciones se derivan de la exposición anterior (aprendizaje, mejora, toma de decisiones oportuna, etc.). Además, podemos abordar la evaluación de forma que nos permita la reflexión sobre las distintas dimensiones de los contenidos que se trabajan en ED y decidir el enfoque y el uso de la estrategia más adecuada a la hora de transmitirlos (enseñanza-aprendizaje), por lo que es básico, y recomendaríamos, que esta triple concepción de contenidos se evalúen en este tipo de intervenciones, son:

- Contenidos conceptuales: como hechos, conceptos y principios, se espera lograr aprendizajes memorísticos, de relación y comprensión. El factor a evaluar es el saber.
- Contenidos procedimentales: uso de distintas acciones y estrategias para alcanzar metas, se busca el aprendizaje en conocimientos y uso de habilidades. Se evalúa el saber hacer.

- Contenidos actitudinales: actitudes, valores y normas, se busca lograr una predisposición a actuar de forma aceptada socialmente. Se evalúa el saber valorar.

Pero vamos también a plantear la pregunta al revés: ¿qué ocurre si no hacemos evaluaciones de programas de ED o se hacen con una baja calidad?

Efectivamente, estaremos trabajando sin saber qué está ocurriendo realmente, y no sólo si se estarán logrando o no los objetivos y resultados que se esperaban obtener, sino tampoco si los procesos que estamos desarrollando son los más adecuados, si hay elementos de la estructura o del contexto que están influyendo, etc., estando la toma de decisiones orientada sólo por «intuiciones» más o menos sustentadas. En nuestra experiencia, además, hemos podido observar que las herramientas de seguimiento que se ponen en marcha en programas se centran especialmente en registrar información sobre las actividades que se realizan (personas implicadas en cada actividad, número de sesiones o talleres, etc.) y no tanto aún en el efecto y sentido que éstas están teniendo para avanzar en el desarrollo de las estrategias y los propósitos de las intervenciones de ED.

Uno de los estudios publicados en el año 2011 por el Centro de Educación e Investigación para la Paz, (Escudero y Mesa, 2011) afirmaba que, si bien en ED ha habido avances en el diseño de estrategias y en la planificación de programas, este avance no estaba siendo acompañado de evaluaciones que permitieran identificar qué funciona y qué no, y por qué, con lo que se estaba perdiendo la oportunidad de rentabilizar experiencias y aprendizajes acumulados. Por ello este estudio recomendaba la necesidad de avanzar en este sentido, procurando la difusión de los resultados.

¿QUÉ DIFICULTADES PRESENTA EVALUAR PROCESOS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO/CIUDADANÍA GLOBAL?

En este caso, y a nuestro entender, son las características específicas de la ED las que favorecen más la evaluación de este tipo de intervenciones que las dificultades (especialmente en comparación con proyectos y programas de cooperación), como indicamos a continuación.

Para empezar, tenemos la posibilidad de incluir elementos prácticos que facilitan la utilización de los procesos de evaluación: podemos conocer el contexto específico de la evaluación con precisión; identificar con facilidad a los potenciales destinatarios de la evaluación e implicarles desde la etapa de diseño de la evaluación (incluyendo sus necesidades informativas); y es posible mantener un contacto frecuente entre los distintos participantes en el proceso y plantear estrategias para que se apropien de los resultados intermedios, además de los finales de la evaluación. Además, hay elementos operativos y técnicos que se facilitan en este tipo de programas, ya que es posible organizar la evaluación y la planificación del trabajo de recopilación de datos utilizando herramientas canalizadas por sistemas *online* que amplían considerablemente las muestras y técnicas con las que se puede trabajar; es posible aprovechar algunas técnicas de ED como opciones metodológicas para la recopilación de datos en la evaluación (nos referimos sobre todo a la adaptación de dinámicas de animación socio cultural con los/as jóvenes, con las que suelen estar más familiarizados, y que en Redcrea ya estamos utilizando como alternativa a los grupos de discusión); y, además, podemos contar con información periódica de centros de investigación y observatorios sobre aspectos sobre los que trabaja la ED en el ámbito nacional, útil para llevar a cabo medidas de comparación.

Sin embargo entre las y los gestores de programas de ED es frecuente encontrar opiniones que apuntan a que es complicado evaluar estas intervenciones. ¿Por qué? La raíz del problema puede estar, no tanto en la naturaleza en sí de las intervenciones (no hay que olvidar que la evaluación ha estado casi desde su origen vinculada a la educación, y hay numerosas experiencias en este campo), sino en el hecho de que la ED esté incluida y forme parte de la Cooperación para el Desarrollo y, por tanto, que se espere que se apliquen los mismos criterios y las mismas herramientas que se utilizan en este ámbito. En consecuencia es habitual que se perciba que las evaluaciones que se plantean con estas bases poco tienen que ver con la ED.

La Cooperación Española muestra un evidente sesgo hacia las evaluaciones pre-ordenadas por criterios, por una clara influencia del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD)²⁰ de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que se dedica al seguimiento y la evaluación de las políticas de desarrollo de los países integrantes, y de la que España forma parte. Este hecho promueve que se planteen las preguntas de evaluación a partir de dichos criterios, lo que no siempre resulta acorde con las necesidades de información de las evaluaciones de ED, especialmente si partimos de procesos participativos para la identificación de necesidades y preguntas de evaluación.

Esta forma de abordar la evaluación tiene su principal base en el enfoque del marco lógico (tipo de planificación orientada por objetivos), que se percibe como alejado del enfoque de procesos con el que se identifican las organizaciones y equipos que trabajan en ED, y que no busca tanto comprender lo que ocurre en el programa sino que se orienta de forma prioritaria hacia una valoración que pivota sobre todo en los resultados obtenidos.

Independientemente de esta situación (cuyo análisis da para mucho pero que se saldría del tema de la presentación), los análisis de evaluabilidad de los programas que hemos tenido la ocasión de evaluar, es decir, qué tan evaluable es una intervención, nos muestran que las principales dificultades que se presentan tienen que ver con la ausencia o debilidad de líneas de base de los programas (¿de dónde se partía?); la propia lógica interna de las intervenciones (calidad de la planificación), especialmente en cuanto a «racionalizar» el alcance de los objetivos en el tiempo y con los recursos que se tienen a disposición; y el diseño de indicadores válidos para la medición de los efectos; y la existencia y disponibilidad de información (muy relacionado con los sistemas de seguimiento internos).

En todo caso, y para terminar, si las organizaciones tienen predisposición y capacidad para incorporar aprendizajes, si el clima institucional es favorable a este tipo de procesos de retroalimentación, y si se dan las condiciones y medios para que se puedan abordar evaluaciones de calidad, las dificultades son plenamente superables.

20 Los criterios de evaluación que propone el CAD son eficiencia, eficacia, impacto, pertinencia y viabilidad, que ponen en relación los elementos básicos de los programas con un diseño orientado por resultados (objetivos general y específico, resultados, actividades e insumos).

ESTADO DA ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO EM PORTUGAL. A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

La Salete Coelho²¹ e Carolina Mendes²²

Gabinete de Estudos para a Educação e o Desenvolvimento (GEED)

INTRODUÇÃO

Na primeira parte da presente comunicação pretende-se, não só partilhar o processo que levou à redação da *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Portugal (2010-2015)*, mas também estabelecer o ponto da situação da mesma no contexto atual.

O objetivo da segunda parte centrar-se-á na apresentação do processo de inserção das temáticas da Educação para o Desenvolvimento (ED) na formação inicial de professores na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, durante o ano letivo de 2011/2012. Assim sendo, iniciar-se-á pela contextualização do presente projeto na Estratégia Nacional de ED e no curriculum da formação inicial de professores. Seguir-se-á uma apresentação do processo seguido na organização da Unidade Curricular (Introdução à Prática Profissional 3) e na gestão de todos os atores envolvidos. Em jeito de conclusão apresentar-se-ão dados recolhidos junto dos intervenientes de todo o processo, bem como as principais lições preliminares e desafios que se evidenciaram ao longo deste projeto.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Em Portugal, o conceito de ED pertenceu ao domínio da sociedade civil e das Organizações Não Governamentais (ONG) até ao ano de 2002, altura em que se deram os primeiros passos para a institucionalização da temática com a presença de representantes portugueses no 1º Congresso Europeu de Educação Global, realizado em Maastricht em 2002.

Em 2008, após já algum caminho ter sido percorrido, o Ministro dos Negócios Estrangeiros reconhece a necessidade de elaboração de uma Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), processo liderado pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD)²³, juntamente com outros atores governamentais e não-governamentais referenciados como particularmente relevantes neste domínio.

21 Colaboradora do Gabinete de Estudos para a Educação e o Desenvolvimento (GEED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) e Investigadora do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP).

22 Investigadora do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP).

23 Refere-se o IPAD pois foi sob a alçada deste Instituto que as ações referidas neste artigo decorreram. Com a reorganização política acontecida durante o ano de 2011, este Instituto sofreu um processo de fusão com o Instituto Camões sendo agora o seu nome oficial Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P.. Para mais informações consultar o Decreto - Lei n.º 21/2012, de 30 de janeiro, que define a missão e as atribuições deste Instituto e o sítio oficial da instituição <http://www.instituto-camoes.pt>

A 26 de novembro de 2009, foi publicado em Diário da República o documento de orientação da ENED, aprovado através de despacho conjunto do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação e do Secretário de Estado Adjunto e da Educação.

Definida a estratégia, iniciou-se o processo de elaboração do Plano de Ação, como estava já previsto, que foi assinado a 22 de abril de 2010, por 14 das 16 instituições públicas²⁴ e organizações da sociedade civil²⁵ envolvidas no processo de elaboração.

Dada a necessidade de operacionalização do dispositivo de acompanhamento e avaliação, o IPAD celebrou um contrato-programa com o Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), dada a experiência demonstrada pelo Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) da Escola Superior de Educação do IPVC (ESE-IPVC) na área de ED, ao longo dos últimos doze anos. Este contrato-programa, sob o título «Capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Educação para o Desenvolvimento (ED) e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED)» pressupõe dois tipos de atividades – as que possam permitir uma maior capacitação da escola e dos seus públicos, em matéria de ED, e as que pressuponham a organização do planeamento, acompanhamento e avaliação da ENED.

Falaremos, nesta comunicação, sobre atividades realizadas no âmbito desta dupla vertente.

ESTRUTURA DA ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

A ENED é estruturada em torno do seu objetivo geral, o de «promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação social» (2009, p.48398).

Para se atingir este objetivo definiram-se quatro objetivos específicos, que correspondem a quatro áreas de intervenção: (i) capacitação e diálogo institucional; (ii) educação formal; (iii) educação não formal; (iv) sensibilização e influência política. Por seu lado, os objetivos específicos são traduzidos em 26 medidas.

O Plano de Ação compreende 57 tipologias de atividades, cujo seguimento incumbe a uma Comissão de Acompanhamento composta por 4 das 14 entidades subscritoras, a saber: IPAD, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC)²⁶, Plataforma Portuguesa das ONGD e Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC). Foram integrados no Plano de Ação dois objetivos delineados especificamente para esta Comissão de Acompanhamento, focando atividades de dinamização da ENED, como

24 APA – Agência Portuguesa do Ambiente; ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural; CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género; Comissão Nacional da UNESCO; Conselho Nacional de Educação e Instituto Português da Juventude.

25 APEDI – Associação de Professores para a Educação Intercultural; CPADA – Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente; Comissão Nacional Justiça e Paz; Conselho Nacional da Juventude; Fundação Calouste Gulbenkian.

26 Atual Direção Geral de Educação, DGE.

as Jornadas e o Fórum de ED, e atividades relacionadas com a Planificação, Acompanhamento e Avaliação da ENED.

Dando continuidade a este trabalho, foram concebidos um calendário de planeamento e um dispositivo de acompanhamento e avaliação que pressupõe a elaboração anual de relatórios de atividades.

Como já foi referido, a necessidade de operacionalização do dispositivo de acompanhamento e avaliação originou o estabelecimento do contrato entre o IPAD e o GEED, sediado na ESE-IPVC. Uma das principais atribuições do GEED, no âmbito do acompanhamento e avaliação da ENED, é a de preparar relatórios anuais de atividades, numa tentativa de recolha e sistematização de informações dos atores pré-definidos.

Neste momento encontra-se finalizado o primeiro relatório, relativo aos anos de 2010 e de 2011. Com as informações, conclusões e recomendações plasmadas no relatório pretendem-se fornecer dados e fundamentos de reflexão aos atores de ED e ao público em geral que tenha interesse na ENED, seja a nível local como internacional.

Gostaríamos de salientar o pioneirismo deste tipo de relatório, o que se revelou um desafio na elaboração do mesmo.

ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO: OBJETIVOS, METODOLOGIA, LIMITAÇÕES E DESAFIOS

Antes da elaboração do relatório estabeleceram-se os seus termos de referência para que se identificassem os seus objetivos – o que queríamos saber e a metodologia a utilizar.

Determinou-se que o seu objetivo geral deveria ser o de monitorizar a execução da ENED em Portugal, nos anos de 2010 e 2011. Este objetivo geral desdobra-se em diversos objetivos específicos:

- Identificar as medidas que estão a ser cobertas e as que não estão a ser cobertas pelas atividades em curso;
- Reconhecer os principais atores a intervir na área de ED em Portugal;
- Identificar os públicos-alvo das atividades de ED;
- Identificar as áreas geográficas de maior e de menor intervenção e, nomeadamente, as escolas e agrupamentos de escolas nas quais se realizaram ou que foram envolvidas em atividades de ED;
- Identificar os principais financiadores das atividades de ED;
- Ler criticamente os resultados permitindo formular conclusões e recomendações.

Para além destes objetivos específicos que se pretendem alcançar, também se considera que o relatório anual é um passo importante para analisar o processo de planeamento, acompanhamento

e monitorização da ENED, permitindo o ajuste do mesmo, e para a avaliação do mecanismo de avaliação da ENED.

Em setembro de 2011, iniciaram-se, assim, os contactos, via telefone e correio eletrónico, com as entidades subscritoras de ENED no sentido de se iniciarem os pedidos das informações necessárias.

Após os primeiros contactos, ficou claro que os instrumentos de recolha de dados teriam de ser simplificados para facilitar a recolha de informações relativas a 2010 e ao 1º semestre de 2011, uma vez que os instrumentos criados para o dispositivo de acompanhamento apresentaram dificuldades no preenchimento. Como algumas das instituições já tinham iniciado o preenchimento dos instrumentos em formatos diferentes apresentou-se uma dificuldade na recolha e tratamento dos dados. No entanto, apesar das diferentes formas, as informações pedidas são as que apresentamos na seguinte tabela:

1. Objetivo específico (retirado da ENED)
2. Medida (retirada da ENED)
3. Tipologia de Atividade (retirado do Plano de Ação)
4. Atividades
5. Entidade promotora
6. Entidades parceiras (caso existam)
7. Públicos-alvo
8. Custo da Ação
9. Financiadores
10. Calendário das atividades
11. Local das atividades

Salienta-se o facto de cada instituição preencher os formulários relativos às suas próprias atividades, ou seja, a alocação das atividades às tipologias e às medidas foi da responsabilidade das organizações e não da equipa redatora do relatório.

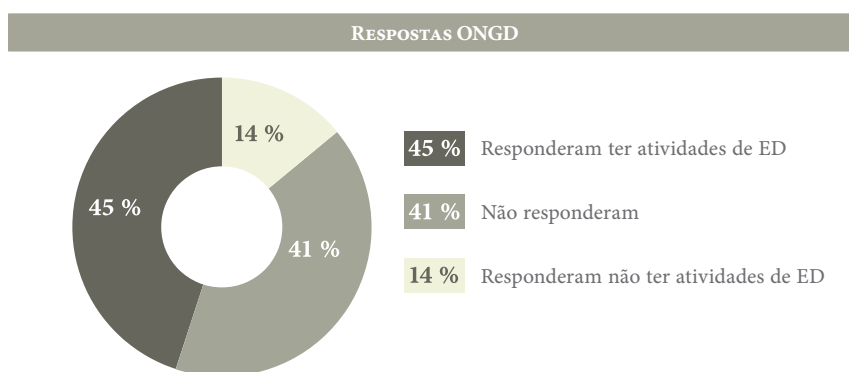
Algumas instituições, por falta de familiarização com os documentos da ENED ou com o dispositivo de avaliação, enviaram uma lista das suas atividades, com os respetivos dados, não as alocando de todo ou alocando-as apenas ao objetivo ou medida, não especificando as tipologias para cada uma das atividades, o que dificultou o trabalho de inserção dos dados.

Receberam-se informações das quatro instituições constituintes da Comissão de Acompanhamento da ENED, das onze instituições participantes na elaboração da ENED e suas subscritoras e da ARIPESE - Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação. Esta última informou que não enviaria documentação enquanto organização, mas que cada Escola Superior de Educação poderia ser contactada individualmente e que seria da responsabilidade de cada uma o envio dos seus dados.

Numa das reuniões de trabalho, já com alguns dados preliminares analisados, foi levantada a questão do alargamento do círculo de instituições participantes no levantamento de dados de atividades de ED. Esta questão surgiu na sequência de duas constatações:

- Apesar da Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação (ARIPSE), entidade subscritora da ENED, não promover diretamente atividades de ED, existem Escolas Superiores de Educação que têm trabalhado nesta área;
- As atividades listadas pela Plataforma das ONGD, membro da própria Comissão de Acompanhamento, referem-se apenas à atividade do seu grupo de ED, o que não era de forma nenhuma ilustrativa do trabalho das ONGD, grandes promotoras das atividades de ED em Portugal. Sem as atividades destas organizações correr-se-ia o risco de ter um relatório de atividades que em nada ilustrasse o trabalho que está a ser desenvolvido no país na área de ED.

Desta forma, achou-se por bem que se alargasse o círculo pensado inicialmente para as Escolas Superiores de Educação e para as ONGD membros da Plataforma Nacional. Foram contactadas as 66 ONGD, tendo sido possível recolher respostas de 39 organizações (59%). Destas, 9 contactos (14%) foram no sentido de informar que a instituição não realiza atividades de ED e 30 foram respostas positivas que enviaram os seus dados para serem tratados.



Relativamente às ESE, estranhou-se a fraca adesão de resposta, sendo que se julga ter encontrado aqui algo a investir num próximo relatório. De facto, apenas se conseguiu recolher dados relativos a três ESE, nomeadamente a de Viana do Castelo, a do Porto e a de Santarém. Pensamos ser de extrema importância o reforço do contacto institucional com as ESE, uma vez que a elas está entregue a formação inicial dos professores até ao 2º ciclo do ensino básico e que desempenham um papel muito importante no contacto com escolas e agrupamentos nacionais.

No processo de recolha dos dados, quer na primeira fase, entre as entidades subscritoras da ENED, quer na segunda fase, entre as ESE e ONG, foram sentidos diversos constrangimentos e desafios:

1. A distância temporal face aos acontecimentos de 2010, o que tornou a recolha mais morosa e por vezes incompleta para as instituições;

2. A não uniformização dos instrumentos de recolha de dados ao longo do processo;
3. O contacto difícil com as instituições, uma vez que em diversos casos o acesso era apenas o endereço electrónico geral da instituição e nem sempre foi fácil que o pedido chegasse à pessoa responsável. Também foi sentido que o processo de reestruturação vivido por algumas instituições dificultou os contactos pois, por diversas vezes, percebeu-se que a pessoa responsável pela subscrição do Plano de Ação da ENED já não é, na atualidade, a pessoa responsável pela ED;
4. A resposta das instituições, por diversas vezes fora dos prazos pedidos e a necessitar de diversas abordagens por diferentes meios (correio electrónico e telefone) e em diferentes ocasiões;
5. A pouca familiarização com a estrutura da ENED, demonstrada por algumas instituições no preenchimento dos instrumentos de recolha de dados. Isto leva a pensar que talvez devesse haver formação sobre a ENED de forma a simplificar a sua compreensão e apropriação pelas instituições;
6. A difícil objetividade da alocação das atividades às medidas e tipologias decorrentes da complexidade da ENED e da forma da sua redação, bastante complexa e de difícil compreensão;
7. A não uniformização no fornecimento dos dados. Algumas organizações, sobretudo ONGD, funcionam por grandes projetos constituídos por múltiplas atividades; outras instituições, as ESE, por exemplo, não tendo grandes projetos dedicam-se a pequenas atividades. Isto levantou um problema na recolha e no tratamento dos dados – qual o nível a utilizar, a atividade ou o projeto?;
8. A possibilidade de duplicação de dados uma vez que não foi explícito, à partida o que fazer com atividades elaboradas em conjunto, que foi enviada como atividade quer pela entidade coordenadora da mesma quer pelas organizações participantes;
9. O conceito de ED, de grande complexidade e abrangência, que, deixando margem para interpretações diversas, permite que se coloquem sob o chapéu de ED atividades que podem não ser consensuais quanto à sua classificação.

Face aos dados recolhidos e às limitações acima apresentadas, foram revistos os objetivos do relatório, tendo de adaptar o dispositivo de acompanhamento à realidade dos dados recolhidos.

O tratamento dos dados foi feito em dois momentos distintos:

- Numa primeira fase fez-se a análise das atividades realizadas e da sua alocação às tipologias, medidas e objetivos, de forma a poder ter uma visão global sobre quais estão a ser atingidas e quais não estão. Desta análise podem retirar-se conclusões – quais os objetivos e medidas a serem mais trabalhados e porquê?
- Numa segunda fase, analisaram-se os dados segundo critérios pré-definidos do Relatório e que se prenderam com a análise dos dados recolhidos.

Para além da sistematização dos dados, o que, segundo o nosso ponto de vista, já é uma grande mais-valia, pensou-se ser necessária uma leitura e interpretação dos dados.

Para além desta, sentimos ter conseguido outras pequenas vitórias:

- A recolha de dados de cerca de 60 instituições nacionais.
- O (re)estabelecimento de contactos entre a Comissão de Acompanhamento, a equipa de avaliação e os atores de ED.
- Algum mapeamento, ponto de situação, sobre a execução da ENED.
- A possibilitação de momentos de reflexão sobre a ENED.

Para além de o relatório ter sido um momento de novo fôlego para a ENED e para os seus intervenientes, ficou ainda claro que o próprio processo de elaboração dos relatórios anuais - desde o contacto com as instituições à recolha de dados e à sua redação e interpretação - permitirá um processo de aprendizagem a ser tido em conta nos próximos anos.

O PROJETO IPP3

O Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) elegeu a área da ED como sendo parte integrante do seu Plano Estratégico no quadro do Eixo *Relações com a Sociedade e Internacionalização*. Enquanto instituição pública de ensino superior que forma professores e educadores, considera que a área de ED deverá, conforme os princípios orientadores emanados da Cooperação Portuguesa e de organismos internacionais, ser uma aposta fundamental para a compreensão das questões complexas do desenvolvimento; a divulgação e discussão dos conceitos, princípios e competências para a Cidadania Global junto da comunidade escolar; a implementação de práticas de Educação para a Cidadania Global e a apresentação de propostas para a revisão dos programas da formação inicial, em serviço e contínua de professores e educadores.

Na sua ação, a ESE-IPVC tem um contacto muito estreito com os futuros professores e com as escolas, locais, por excelência, da formação e educação das novas gerações, que quando munidas das ferramentas de ED permitirão a multiplicação desta ação apoiando a sua sustentabilidade. Assim sendo, a ESE-IPVC achou por bem introduzir esta temática na sua Unidade Curricular - Iniciação à Prática Profissional 3 (IPP3), da licenciatura em Educação Básica, contribuindo para a Medida 2.1 da Estratégia Nacional de ED, que se refere à integração da ED na formação inicial que profissionaliza para a função docente. Sendo uma licenciatura dentro dos critérios do denominado processo de Bolonha, a licenciatura de Educação Básica lança, nos seus três anos, as bases para que os alunos possam ter informação e experiências suficientes para poderem escolher, com mais propriedade a especialidade de ensino que pretendem seguir no Mestrado, se optarem por prosseguir para o 2º ciclo de estudos - o ensino pré-escolar, o 1º ciclo do ensino básico (1º ao 4º ano) e o 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º ano).

A Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional pretende, ao longo dos três anos, oferecer um espaço de «(...) trabalho de campo em escolas cooperantes que incluem observação e colaboração em situações de educação (...)» (Programa da Unidade Curricular, 2010/2011, p.1). No último ano

da licenciatura, o 3º, a Unidade Curricular (UC) organiza-se em torno do conceito de estágios trimestrais nos já referidos três ciclos de estudos.

O GEED ficou responsável por desenvolver os conteúdos de ED no estágio relativo ao 2º ciclo e o objetivo era dinamizar a UC trimestral, com uma média de 27 alunos por trimestre (cerca de 90 alunos nos três trimestres), com uma carga horária trimestral de 18 horas distribuídas por nove blocos letivos de 2 horas cada. Iniciou-se, portanto o processo de definição de como trabalhar temas de ED mantendo as principais linhas de objetivos e conteúdos que orientavam a UC.

No processo de pensamento sobre a metodologia de inserção dos conteúdos de ED, incidiu-se, sobretudo, sobre as necessidades dos nossos públicos-alvo: os estudantes da licenciatura de Educação Básica, mas também os alunos do 2º Ciclo com quem os futuros professores iriam trabalhar ao intervir na sala de aula. Que modelo poderia ser interessante e útil para ambos? Como intervir numa turma, de forma tão pontual, ao longo de três trimestres, mas que fizesse sentido, que deixasse marcas, que tivesse um princípio, um meio e um fim? Que objetivos e conteúdos trabalhar nesta nova versão da unidade curricular?

Tentou-se responder a estas questões, criando um novo modelo de atuação, ao introduzir novos objetivos adicionando aos já existentes na UC:

- Desenvolver competências de sensibilização para os temas da Educação para o Desenvolvimento no âmbito da promoção da cidadania global;
- Compreender o seu papel de professor como agente de Educação para o Desenvolvimento nas escolas.

Assim como, novos conteúdos:

- a) A Educação para o Desenvolvimento como forma de abordagem de temas complexos do desenvolvimento global de forma integrada, dinâmica, crítica e contínua e cujo principal objetivo é inculcar valores, princípios, atitudes e ações para um mundo mais justo, inclusivo, equitativo e sustentável.

O modelo que se decidiu seguir pressupunha a eleição, por trimestre, de um tema de ED que fosse trabalhado pelos futuros professores. Como critério de seleção para o tema trimestral optou-se por procurar no calendário de direitos humanos uma data cujo tema fosse atrativo e cuja data fosse conveniente para o calendário escolar, por exemplo: o dia 5 de dezembro, *Dia Internacional do Voluntário para o Desenvolvimento Económico-Social*, o dia 21 de março, *Dia Mundial para a Eliminação da Discriminação Racial* e para o 3º trimestre o dia 29 de abril, *Dia Europeu do Diálogo entre Gerações*.

Após se ter pensado neste formato para os estágios no 2º ciclo, desenvolveram-se encontros com as escolas cooperantes, localizadas no concelho de Viana do Castelo, com o objetivo de apresentar a proposta para os estágios do 2º Ciclo. Estas comprometeram-se a encontrar professores que disponibilizassem alguns dos seus tempos letivos da disciplina de Formação Cívica para as intervenções com os futuros professores.

A ESE e a equipa do GEED, em particular, comprometeu-se envolver os professores das escolas-cooperantes no processo de idealização dos projetos por parte dos alunos estagiários, de forma que estes os validassem antes da sua execução. Esta atividade foi, então, pensada e elaborada pelos alunos da ESE-IPVC, validada pelos responsáveis da UC e pelas escolas cooperantes e, por fim, implementada nas turmas pré-definidas. O desafio lançado aos futuros professores foi o de, com estes temas em mente, prepararem três intervenções nas escolas cooperantes, ficando a intervenção trimestral, com a seguinte estrutura:

QUADRO 1: Estrutura da intervenção trimestral		
SESSÃO	ATIVIDADE	DINAMIZADOR(ES)
1ª	Apresentação da metodologia e da avaliação da IPP3-2º ciclo	Responsável da UC e Equipa GEED
	Caraterísticas do 2º ciclo	
2ª	Enquadramento da Educação para o Desenvolvimento (ED)	Equipa GEED
	Projetos de ED- Comemoração do dia pré-estabelecido	
3ª	Planificação da atividade e da participação nas escolas	Equipa GEED
4ª	Planificação da atividade e da participação nas escolas	Equipa GEED
5ª	Intervenção nas escolas, em sala de aula	Alunos IPP3
6ª	Intervenção nas escolas, em sala de aula	Alunos IPP3
7ª	Implementação da atividade	Equipa GEED
8ª	Apresentação oral das atividades e dos procesos	Equipa GEED
9ª	Avaliação e considerações finais	

FONTE: Documento de Trabalho 2011/2012, p.3.

As quatro primeiras sessões das nove trimestrais de IPP3 decorreram nas instalações da ESE, dinamizadas pela equipa do GEED e pela responsável pela UC.

- A 1ª e a 2ª corresponderam à introdução teórica e à contextualização do projeto. Estas sessões serviram ainda para, com os alunos da licenciatura, se trabalhar os temas trimestrais selecionados.
- A 3ª e 4ª serviram para que cada grupo de alunos decidisse qual a atividade final a propor à escola cooperante e de que forma deveriam decorrer as duas sessões seguintes, de intervenção em sala de aula.
- A 5ª e 6ª, como apresentado no anterior quadro nº1, corresponderam às duas intervenções na sala de aula. No final de cada sessão, os alunos da licenciatura entregaram uma reflexão sobre a sua experiência.
- A 7ª sessão ficou reservada para a atividade final pensada pelos alunos estagiários e executada em conjunto com os alunos e professores das escolas cooperantes. Esta sessão foi supervisionada por um elemento da equipa do GEED.

- As duas últimas sessões, decorridas novamente nas instalações da ESE, foram consideradas como fundamentais neste processo, uma vez que permitiram a cada grupo de alunos apresentar os trabalhos decorridos no trimestre, partilhando com os colegas da mesma turma as dificuldades, surpresas e descobertas de todo o processo. Paralelamente, cada aluno teve de redigir uma reflexão final sobre todo o processo de estágio no 2º Ciclo.

1. FLEXIBILIDADE NO ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO

Ao longo deste processo, que decorreu de um percurso piloto, a equipa do GEED teve de atuar de forma flexível no acompanhamento do processo e realizar diversas adaptações decorrentes da observação e avaliação das necessidades dos estagiários, nomeadamente reestruturar a equipa de supervisão dos grupos dos futuros professores resolvendo problemas de ruído na comunicação, reforçar a abordagem de determinadas temáticas como a planificação, a reflexão face às dificuldades demonstradas pelos alunos, assim como, desenvolver um acompanhamento de proximidade – por um lado, próximo dos futuros professores e por outro, um acompanhamento que não se preocupasse apenas com os resultados mas, essencialmente, com os processos, visionando horizontes e mostrando caminhos.

2. AVALIAÇÃO DOS INTERVENIENTES

No sentido de avaliar este processo piloto o GEED aplicou questionários ao longo dos três trimestres, aos 3 grupos de alunos distintos (82 futuros professores) que frequentaram esta unidade curricular, aos 14 professores cooperantes e, por fim, aos 5 diretores das escolas que cooperaram neste processo. Foram entregues questionários mistos, ou seja, caracterizados por questões fechadas onde os respondentes teriam que avaliar a questão e responder de acordo com uma escala de intensidade onde o número 1 representava *pouco* e o 5 representava *muito* e por questões abertas onde o inquirido poderia responder livremente. Os questionários dirigidos aos futuros professores foram entregues no final de cada trimestre, enquanto os dirigidos aos professores cooperantes e aos diretores apenas foram entregues no final do processo, ou seja no final do ano letivo.

Avaliação realizada pelos futuros professores/estagiários

Recolhidos os questionários aplicados aos futuros professores e tratados os dados, evidenciou-se que no geral o módulo agradou, os conteúdos foram do seu interesse, devidamente aprofundados e úteis para a sua formação. No que respeita à equipa formativa foi avaliada de forma bastante positiva uma vez que desenvolveu um acompanhamento que se caracterizou por supervisionar as atividades no local, ler e debater com os estagiários as reflexões entregues, sessões de tutoria e troca de informação por telefone e correio eletrónico.

O grupo de questões relacionadas com o tempo foi o grupo que menor pontuação obteve. Assim, os resultados indicam-nos que os estagiários entenderam que o tempo dedicado à exposição teórica, à planificação, assim como à implementação das atividades nas escolas deveria ser mais prolongado. É de referir que a própria natureza das atividades (teatro, workshops, saraus, exposições) que os estagiários planificavam e cujo objetivo era o de abarcar o máximo de público possível na escola influenciaram os dados, uma vez que estas atividades acabavam por necessitar sempre de mais tempo não só para a sua preparação, como para o seu desenvolvimento.

Através das questões mais abertas evidenciou-se que os futuros professores consideraram que este módulo lhes permitiu ter consciência de que a temática de ED é fundamental não só para a formação de melhores cidadãos, como para a sua formação profissional e que foi uma ótima oportunidade para interagir com os alunos e as respetivas escolas.

Avaliação realizada pelos professores cooperantes

Foram também recolhidas, no final do ano letivo, as opiniões dos professores cooperantes, elementos fundamentais no desenrolar de todo este processo. Assim sendo, estes atribuíram uma pontuação máxima na avaliação dos conteúdos e consideraram que os temas abordados foram do seu interesse e dos alunos das turmas cooperantes, bem como, interessantes para a formação dos alunos enquanto cidadãos. Entenderam que a equipa formativa foi acessível e que os estagiários estavam bem preparados ao nível dos conteúdos, itens que obtiveram a pontuação máxima, no entanto, verifica-se uma pontuação relativamente inferior no que refere à preparação dos estagiários no nível da intervenção pedagógica.

Nesta avaliação, os professores cooperantes consideraram que as principais vantagens que este processo proporcionou foi a possibilidade de se desenvolver os temas de ED com os alunos, a oportunidade que este processo possibilitou de haver novos agentes educativos no processo de ensino e aprendizagem, os contactos proporcionados com novas realidades e a possibilidade que os professores cooperantes tiveram de apreciar novas metodologias levadas pelos alunos estagiários.

Avaliação realizada pelos diretores das escolas cooperantes

Os diretores das escolas que cooperaram com a ESE realizaram a avaliação deste processo no final do ano letivo. Assim sendo, no que refere aos conteúdos, os diretores consideraram que os temas abordados pelos estagiários foram do interesse da escola e que se coadunaram com as temáticas previstas no plano anual de atividades da escola. No que refere à avaliação de processos consideraram que os professores da ESE foram interlocutores acessíveis na organização da logística e reconheceram que as atividades desenvolvidas pelos estagiários enriqueceram o plano anual de atividades da escola.

Os diretores das escolas cooperantes enunciaram que as principais vantagens que este processo acarretou foram a familiarização, por parte das escolas cooperantes, com a nova organização curricular dos cursos superiores de educação básica e dos restantes agentes educativos neles incluídos, a partilha e atualização recíproca de experiências, metodologias e saberes, a boa comunicação que se estabeleceu entre as partes envolvidas, a possibilidade de escolher as temáticas a desenvolver o que resultou numa planificação mais cuidada, assim como na metodologia de projeto adotada, o que permitiu avaliar não só o processo como o produto.

3. LIÇÕES PRELIMINARES

No decorrer deste processo piloto, evidenciaram-se determinadas dificuldades de aplicabilidade, nomeadamente a falta de tempo para a formação e a implementação das atividades programadas; a relação difícil que por vezes se estabelecia entre as escolas e estas áreas (ED, Educação para a Cidadania Global) uma vez que não existe um manual para estas se guiarem; a não existência de um perfil de um agente de ED e as temáticas escolhidas e o

desenvolvimento das mesmas, uma vez que nos deparamos com um processo difícil de desconstrução de preconceitos.

Concluída a primeira fase deste processo, foram realizadas determinadas aprendizagens que serviram de base para a planificação da segunda fase de todo este processo, nomeadamente: a metodologia em ED, com o foco no processo e não apenas nos resultados; carácter eminentemente prático do processo de formação; efeito multiplicador; perspectiva construtivista do saber; promoção da interação entre diferentes atores; promoção da reflexão ao longo de todo o processo e o acompanhamento de proximidade, essencial neste processo embora se tenha a consciência que nem sempre é possível realizá-lo com tal qualidade.

Não obstante, ao percorrer todo este percurso colocam-se alguns desafios a superar, nomeadamente: as questões de tempo sempre presentes em todas as avaliações realizadas pelos intervenientes deste processo, assim como, a questão que se coloca na atualidade da falta de espaço de ação nas escolas para desenvolver atividades relacionadas com ED.

CONCLUSÃO

Em jeito de conclusão, é de salientar a importância de se reunirem sinergias e de se fazerem todos os esforços para a colocação da ENED em prática, uma vez que o quadro da crise global em que vivemos ameaça colocar estas temáticas fora da agenda dos países europeus, e especialmente dos economicamente mais frágeis, preocupados cada vez mais com questões económicas e deixando de lado preocupações que estão na base da formação da consciência e da cidadania. A redução nas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente a Formação Cívica, é um sinal preocupante para este contexto. As instituições de formação de professores poderão, e deverão, ter um importante papel no desenvolvimento e aprofundamento da ENED. De salientar, ainda, a possibilidade de este modelo ser replicável, neste ou noutro formato, com ou sem adaptações de contexto, em outras entidades de formação de professores.

DOCUMENTOS DE TRABALHO

- *Despacho n.º 25931/2009*. Ministérios dos negócios Estrangeiros e da Educação. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, pp. 48391- 48402.
- *Documento de Trabalho da Unidade Curricular IPPIII*, 2010/2011, GEED.
- *Programa da Unidade Curricular Introdução à Prática Profissional III*, 2010/2011.
- *Relatório de Atividades da ENED*, 2010-2011 (em fase de finalização)

3 DISCURSOS

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CONTEXTO ACTUAL

Manuela Mesa²⁷

Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ)

EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL EN UN MUNDO EN CAMBIO

El concepto de ciudadanía se relaciona con la adquisición de unos derechos y deberes, que se otorgan en relación con la pertenencia a un Estado. El Estado tiene la responsabilidad de proteger y de ofrecer una serie de servicios a sus ciudadanos y ciudadanas. Sin embargo, los fenómenos que afectan a los ciudadanos y ciudadanas cada vez más se deciden más allá de las fronteras del Estado-Nación y, por lo tanto, el concepto de ciudadanía ligado a un territorio concreto necesita ampliarse al concepto de ciudadanía global, ligada a un territorio global sobre el que es necesario actuar.

Esta ampliación se debe a la intensificación de los procesos de globalización en todos los ámbitos, sea el cultural, económico, social o político, y que constituyen probablemente el factor de cambio más importante en la sociedad internacional contemporánea. Esta situación, además, tiene una influencia directa sobre la naturaleza y el significado de la ciudadanía y de la educación.

Cuando hablamos de ciudadanía global, se plantea que la persona tiene unos derechos inherentes independientemente del Estado o del marco constitucional en el que se encuentre y que existe una responsabilidad de la comunidad internacional para que se respeten estos derechos. También existen unos deberes ligados a la búsqueda de soluciones a los problemas globales que nos afectan relacionados con el cambio climático, la pobreza, la salud o la educación que requieren de soluciones globales que se materializan en el ámbito local y regional. Asimismo, es necesaria la protección de los bienes comunes globales, relacionados con el medio ambiente, la educación o la salud, entre otros, la lucha contra la pobreza y desigualdad, y la creación de formas más adecuadas de gobierno en los niveles regionales y globales.

La ciudadanía ya no se organiza sólo en base a un territorio sino en función de unos intereses, valores o identidades compartidas que buscan soluciones a los problemas globales relacionados con la interculturalidad, las migraciones y el desarrollo desde la perspectiva de los derechos. Por tanto, todo este conjunto de visiones y transformaciones tienen una influencia directa sobre la educación.

¿QUÉ SIGNIFICA SER CIUDADANO DEL MUNDO?

La noción de educación es un concepto dinámico en permanente cambio y evolución. La propia idea de lo que debe ser la educación y del papel que puede jugar en la sociedad es objeto de análisis y debate desde hace mucho tiempo. Por tanto, ¿qué significa educar en el actual contexto de globalización?

La educación debe promover la toma de conciencia de que vivimos en un mundo interrelacionado, cuyo dinamismo no puede aprehenderse de forma local, sino como un sistema global de conocimientos, aptitudes y valores en cambio constante.

La idea de promover una ciudadanía global ya era manejada desde la Antigüedad Clásica. Como explica Marta Nussbaum (1999) en el libro *Los límites del patriotismo* ya el griego Diógenes se definió como «ciudadano del mundo».

Cada uno de nosotros se define por sus orígenes locales y su pertenencia grupal y también por sus aspiraciones y preocupaciones de carácter más universal. La educación debe reconocer las identidades locales de tipo étnico, religioso o de género y al mismo tiempo promover el aprendizaje de que todos los seres humanos forman parte de una sola comunidad política y es esto lo que define la humanidad (Nussbaum, 1999, p. 20). Y como aporta Wallerstein en este mismo libro, la educación debe mostrar también qué lugar ocupamos en este mundo profundamente desigual (Nussbaum, 1999, p.151). Nussbaum plantea cuatro argumentos para educar para una ciudadanía global (1999, p. 22):

- La educación cosmopolita o para la ciudadanía nos permite aprender más acerca de nosotros mismos como cuando reconocemos las identidades locales, religiosas o de género.
- La mayor parte de los problemas requieren de una cooperación internacional.
- Tenemos una responsabilidad en lograr que todos los seres humanos posean unos derechos económicos y sociales y esto implica educar para adquirir conciencia de esto.
- La defensa de valores compartidos trasciende las fronteras.

En definitiva se trata de:

- Aprender a pensar global y localmente.
- Aprender a vivir en contextos de diversidad e interdependencia, de conflictos y de cambios globales.
- Pensar de manera crítica, participando activamente en la comunidad. Aprender a resolver los conflictos de forma no violenta y cuestionar la desigualdad.

La educación para la ciudadanía global promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad y la justicia social. Implica ser un sujeto activo comprometido con los problemas locales y globales, relacionados con la paz, los derechos humanos y la justicia social. Es un elemento innovador, dinamizador y orientador de las prácticas docentes.

Por otra parte, la educación puede ser estratégica para el buen funcionamiento de la sociedad porque juega un papel clave en la construcción de los valores y asegura las capacidades básicas de las personas para afrontar los retos del futuro. Por lo tanto, debe ser una educación orientada a la acción.

Desde el punto de vista cognitivo, la educación para la ciudadanía global favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, las desigualdades en el reparto de la riqueza y el poder, sus causas y consecuencias. Pero además la escuela debe proporcionar las categorías conceptuales que permitan seleccionar, organizar y valorar las distintas fuentes de información y debe fomentar una forma de pensar a escala planetaria, ofreciendo criterios analíticos para analizar la realidad local-global.

Esta concepción supone, en primer lugar, redefinir los contenidos de manera que posibiliten la comprensión crítica del fenómeno de la globalización (Godwin, 1997). Se trata de entender el conocimiento en un sentido amplio, que incluya la capacidad de valorar la realidad local-global y aquellos aspectos más relevantes que afectan a la existencia humana.

En relación con la ciudadanía, las personas deben estar informadas sobre sus derechos, pero además han de tomar conciencia crítica de la situación, de las dinámicas sociales, económicas y políticas que explican por qué esos derechos no se materializan para algunas personas y por qué se incrementan la desigualdad y la exclusión.

También es necesario modificar la forma de concebir el conocimiento. En un mundo caracterizado por su complejidad, la rapidez de cambios y la imprevisibilidad es muy importante superar la compartimentalización del conocimiento para abordarlo de manera global. Esto implica reconsiderar la organización del conocimiento y promover métodos que permitan aprehender entre las partes y el todo. Se trata, por tanto, de entender el conocimiento no sólo como transmisión de información, sino como un proceso colectivo de construcción del conocimiento.

En relación a las habilidades y capacidades necesarias para contextos de cambio, de transformación y crisis reivindicamos una educación que promueva:

- La capacidad para trabajar en red, en equipo.
- La capacidad crítica para argumentar.
- El paso de la protesta a la propuesta.
- La articulación de estrategias de no-violencia.
- El diseño de estrategias de resistencia.

En cuanto a sus valores, se trata de impulsar el sentido de la ciudadanía global, la igualdad de derechos, el respeto, la tolerancia y la apreciación de la diversidad. El respeto por el medio ambiente y, en definitiva, aquellos valores relacionados con la responsabilidad global.

Por último, debe ser una educación orientada a la acción, desarrollando estrategias que les permitan reaccionar a las personas ante la injusticia, como sujetos activos y con capacidad para realizar propuestas, lo que implica:

- Comprometerse actuando a partir de unos valores de manera individual o colectiva.

- Contribuir a la construcción de alternativas contra los efectos de la globalización relacionados con la desigualdad, la injusticia y la destrucción del medio ambiente.
- Analizar las iniciativas que han sido y son generadoras de cambio social hacia la solidaridad y la justicia: las buenas prácticas.

¿CUÁL ES LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN ESPAÑA?

Para conocer la situación, realizamos un estudio desde CEIPAZ titulado «Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España» (Escudero y Mesa, 2010). Se basó en entrevistas a educadores y educadoras que trabajan en escuelas, en ONGD, en municipios, etc. También se analizaron documentos institucionales y programas educativos en todo el Estado.

Los objetivos del estudio fueron:

- Ofrecer un diagnóstico sobre la ED en España, identificando sus principales tendencias, fortalezas y debilidades.
- Realizar propuestas y recomendaciones para consolidar la ED como un ámbito prioritario de la cooperación.

Sería muy difícil mostrar una sola foto que muestre la situación. Tal vez la imagen más cercana, sería un collage, porque existe una diversidad regional enorme que puede ser muy positiva, pero también se detecta una fragmentación porque existen pocos espacios de intercambio de experiencias que permitan compartir los aprendizajes acumulados y ponerlos en valor. Por eso es esencial conocer mejor lo que se está haciendo, lo que funciona y lo que no.

Es importante, por ello, la creación de un sistema para difundir información, un espacio de intercambio que permita poner en relación las propuestas de los diferentes actores locales, impulsar las redes entre los gobiernos locales y promover la creación de partenariados en distintos niveles. Se trata de favorecer la coordinación y la complementariedad entre los actores educativos: en el ámbito municipal, regional y estatal, y entre las áreas de educación, juventud y cooperación al desarrollo.

LA NECESIDAD DE MÁS REFLEXIÓN Y ANÁLISIS SOBRE LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y SOBRE EL PROPIO CONCEPTO

Las actividades de ED requieren de múltiples habilidades por parte de aquellos que ejecutan los programas (conocimientos sobre desarrollo, sobre metodologías, sobre los destinatarios a los que se dirige la actividad y el entorno en el que se llevan a cabo, etc.). Sin embargo, se observa que existe muy poco espacio para el análisis y la reflexión sobre lo que se está haciendo. En ocasiones se siguen repitiendo las mismas actividades por inercia, falta de tiempo, y por desconocimiento; o bien se recurre a los formatos clásicos (charlas, conferencias, etc) aunque no sean los más adecuados, por la falta de capacidad para elaborar otras propuestas educativas. Por ello se recomienda:

- La coordinación de las propuestas educativas de ED a los centros a partir de los municipios.

- Potenciar la formación y la realización de análisis participativos para desarrollar programas en los centros.
- El reconocimiento de la ED por parte de las Consejerías de Educación.
- Promover las redes de profesores/as, espacios de intercambio y divulgación de buenas prácticas.

LOS ENFOQUES METODOLÓGICOS

La metodología representa un aspecto esencial que define los programas de ED que se llevan a cabo. Aunque no se puede hablar de una metodología específica de ED (al igual que en otros ámbitos educativos), sin embargo, sí existen unos rasgos definitorios que comparten las diferentes metodologías que se emplean en los programas educativos de ED. Estos rasgos son:

- Entender la educación como un proceso que va más allá de las actuaciones aisladas.
- La participación.
- El aspecto vivencial y afectivo.
- La dimensión lúdica.
- La vinculación a las necesidades de los participantes y el contexto local pero desde un enfoque global e interdisciplinar.
- Su carácter innovador y creativo.
- Su orientación a la acción.

En nuestro estudio se señala que:

- Es necesario un mayor uso de metodologías activas y participativas en ED. Se resalta la idea de que el contenido y la metodología deben formar parte del mismo proceso. Resulta contradictorio hablar de procesos participativos a partir de metodologías unidireccionales, utilizando como recurso la conferencia magistral. El ámbito universitario representa el menos permeable a las metodologías participativas.
- Es necesario vincular los procesos educativos de ED con los elementos vivenciales y afectivos como un factor clave para el aprendizaje y promover una mayor implicación y apropiación de los proyectos por parte de la comunidad educativa. Se caracteriza por la participación, la dimensión vivencial y afectiva, la dimensión lúdica, innovadora y creativa, y orientada a la acción. Se trata de aprender haciendo.

Existen debilidades relacionadas con la desvalorización de las metodologías activas; la escasa formación en metodologías participativas; la escasa innovación, las metodologías no adaptadas a los destinatarios ni al entorno y la poca continuidad. Se considera que los proyectos educativos son con frecuencia actividades puntuales y con muy poca proyección. La continuidad de los procesos

educativos es determinante para el éxito de los programas y además deben estar ligadas a las necesidades del entorno social.

También se señala la necesidad del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y de los audiovisuales, explorando sus límites y potencialidades. Existe un elemento de tensión entre los que quieren introducir las TIC en su trabajo de ED y los que consideran que se está sobrestimando su valor educativo.

LA PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

La ED está orientada a la acción. Se trata de sensibilizar sobre una determinada problemática relacionada con el desarrollo, favorecer la comprensión y el aprendizaje sobre estas realidades, promover la adquisición de capacidades y valores relacionados con la solidaridad y la justicia social con el fin de actuar para transformar esa situación. Se trata de movilizar a la sociedad en torno a cuestiones como «pobreza cero», los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la educación para todos y todas, la lucha contra el cambio climático» o a favor de lograr el 0,7 % en la Ayuda Oficial al Desarrollo, entre otros temas.

Con frecuencia se señalan las dificultades para llegar a la población, para implicarla en las acciones que se llevan a cabo. Este estudio señala entre otras las siguientes las debilidades:

- La necesidad de llegar a nuevos públicos o destinatarios. Se percibe a veces que las asociaciones «están saturadas», que no se dispone de tiempo y que se alcanza un círculo demasiado estrecho de participantes. También se resalta la falta de impacto social de la ED y la inexistencia de estrategias de renovación en las propias organizaciones. Se habla de «crisis de participación». El problema está en que se realizan programas educativos descontextualizados y alejados de la realidad y los intereses de los destinatarios. Sería importante realizar diagnósticos de la realidad local que identifique las características de los destinatarios a los que se dirige el programa. Y apoyarse en las encuestas, los grupos de discusión, los barómetros de opinión, que analizan la percepción de la población sobre determinadas cuestiones y que ofrecen datos que pueden ser de gran utilidad para el diseño de los programas educativos de ED.
- En el ámbito interno de las organizaciones se resalta la necesidad de promover estrategias de motivación y de implicación afectiva. Se trata de motivar y de «devolver» la información a los socios y colaboradores, interrelacionando a los grupos de edad y vinculando la organización con el propio entorno. Las organizaciones son menudo son muy cerradas y no están preparadas para la acogida del voluntariado.
- La necesidad de cambiar la manera de comunicar y de actuar. Se señala la importancia de utilizar mensajes más sencillos y superar la saturación de información utilizando nuevos lenguajes.
- Los y las educadoras destacan el valor de lo pequeño y el horizonte de utopía: «lo pequeño es hermoso». Se echa de menos un claro horizonte de utopía, que movilice a la población en su conjunto.

Entre las propuestas y recomendaciones que se hacen destacamos aquellas que plantean que:

- Las actividades deben hacerse en los lugares donde está la gente, utilizando la dimensión del barrio y contextualizando las acciones.
- Se deben interrelacionar los grupos de edad, creando equipos intergeneracionales que se apoyan mutuamente y aprenden entre ellos.
- Se debe tener en cuenta la importancia de lo emocional y afectivo en las actividades que se desarrollan.
- Resulta esencial elaborar mensajes sencillos y cercanos adaptados al público objetivo y mejorar las estrategias de comunicación: mensajes innovadores y provocadores, recuperando la utopía, dando valor a lo pequeño.

Todas estas propuestas persiguen que la educación contribuya a formar «ciudadanos y ciudadanas del mundo» sin perder el vínculo con la comunidad local o nacional, a través de formas de participación política local que se conectan con reivindicaciones globales de paz, justicia, democracia e igualdad. La educación como práctica transformadora constituye, por tanto, un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz y justicia social.

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL: RETOS Y DESAFÍOS A LOS PARADIGMAS ESTABLECIDOS

Juan José Celorio Díaz

Hegoa-Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN

Quiero dar las gracias a la organización que tuvo a bien invitarme suponiendo que podía aportar algo interesante. Me gustaría que así fuera. Porque, y con ello doy las gracias también a todos y todas las participantes, el que coincidamos aquí es una prueba más de la existencia de una ciudadanía firme y empeñada en explorar cómo cambiar las cosas. Ciudadanía que se manifiesta a veces lenta pero que en el fondo mantiene una intensa rebeldía y resistencia ante un panorama cada vez más injusto, empobrecedor y excluyente. Por mi parte, intento partir de un acto de humildad y osadía al tiempo. Humildad, porque aquí se ha dicho mucho, interesante y de inmensa riqueza potencial para la creación de pensamiento colectivo alternativo. Osadía, por pretender que quizá pueda abrir alguna mirada que nos permita seguir interrogándonos para avanzar en el camino.

En cualquier caso lo importante es que nos encontramos, contemplando el camino recorrido, nos interrogamos por las nuevas sendas que nos esperan y, en medio, intentamos pensar algunas rutas posibles, mapas, anticipaciones, sueños y esperanzas... Ya el título nos sugiere que debiéramos explorar, educación, ciudadanía global, retos y desafíos planteados, paradigmas establecidos y/o alternativos. Y se supone que tendríamos que comenzar hablando de quienes somos compañeros y compañeras de este viaje: ONGD, docentes, educadorxs²⁸, activistas sociales, personal técnico de cooperación, movimientos sociales, ciudadanos y ciudadanas.

Esto será importante porque queremos y necesitamos emprender un camino pero no es seguro que manejemos el mismo lenguaje, que tengamos los mismos mapas y que no sea necesario acordar las prioridades y preferencias de la probable caminata. Aunque también es verdad que algo nos ha ido uniendo en el camino, ¿Ese mundo que vivimos llamado Educación para el Desarrollo? ¿La innovación educativa? ¿La resistencia social? ¿El compromiso transformador? ¿Esa extraña pero maravillosa brisa llamada utopía? ¿Una voluntad compartida de resiliencia, de creatividad, de negarnos a que nos manipulen? Parece quizá que presuponemos que los campos anteriores tienen una parte al menos de intersección y eso ya es mucho. Mucho porque puede implicar tres acuerdos de partida:

- En este planeta en el que las élites de poder global están aumentando el desorden social, económico, político y cultural, suponemos que pueden generarse espacios de cambio para hacer nacer otro mundo posible y necesario...
- Además parece que queremos sugerir que en estas grietas para el cambio que habrá que abrir, la educación, cualquiera que sea lo que queramos decir con el término, tiene algo, que decir.
- E incluso presuponemos que la ciudadanía, ese concepto -pero también esas miles de personas a las que las élites solo miran como recursos para aumentar su riqueza y/o poder- tiene importancia y que quizá podamos aumentar su poder y capacidad de cambio si desafiamos los paradigmas de este modelo dominante atreviéndonos a trazar otros.

Entiendo que esto es nuestro punto de partida del que inferiré tres derivas para el debate:

1. La relación educación/modelo dominante
2. Las miradas y discursos desde las que se ha construido
3. La génesis de un nuevo paradigma de ED

1. LA RELACIÓN EDUCACIÓN/MODELO DOMINANTE

La relación entre estos dos términos ha ido cambiando en el tiempo y en intensidad. De forma un tanto esquemática pero quizá útil para el análisis podemos diferenciar dos momentos desde que comenzaron a emerger los sistemas educativos modernos a partir de las experiencias prusianas allá por el siglo XVIII y que se convirtieron en fuentes de inspiración.

La fase de la primera Modernidad

En esta fase la educación constituyó una parte de la estrategia de construcción del nuevo orden dominante que las élites del capitalismo y la modernidad estaban creando. La educación, uno de los resultados de esa nueva modernidad, estaba orientada a sustraer a las nuevas generaciones de la influencia de las instituciones y poderes del viejo orden para extender, en consecuencia, el poder de las nuevas élites. Así los modelos educativos «modernos» nacieron con algunas líneas claves constituyentes: aislamiento del medio, organización jerárquica y centralizada, constitución de unos nuevos profesionales específicos para la nueva organización educativa y creación de una cultura/currículo determinado. La educación moderna por tanto se diseñó como una forma de pensar y construir el orden dominante. Y lo que llamaremos sistemas educativos formales fue su traducción como instituciones y prácticas sociales en ese horizonte. Por tanto, en aquellos momentos, la educación era una estrategia de poder constructivo del orden social, siendo parte del conflicto social y educativo de las diversas lógicas de poder y discursos existentes.

La modernidad construyó un modelo en el que los sistemas educativos constituían la apuesta potencialmente hegemónica de la socialización y sobre los que pretendía erigirse la reproducción del orden dominante. A lo largo del siglo XX, la modernidad se remodeló en el seno de potentes luchas sociales, políticas, económicas, culturales, ideológicas... pero manteniendo sus componentes centrales.

La fase de la globalización

La globalización neoliberal subvierte esta relación y construye su estrategia por caminos bien diferentes, en los que la educación se convierte en un elemento marginal y secundario, no distinguible de cualquier otro ámbito de la reproducción mercantil y/o financiera. Se trata de orientar la gestión organizativa, la cultural/curricular, las metodologías y discursos pedagógicos, las formas de investigación y evaluación como productos gestionables con técnicas burocráticas mercantilizables y, por tanto, como un productos que puedan ser eficientes/competitivos y rentables en el mercado educativo. No se trata de una educación que revise su papel en función de los intereses de las mayorías, de la ciudadanía, de modelos de organización

democráticos e inclusivos, sino que lo hace desde la lógica de la competitividad para generar una imagen de calidad/excelencia que interese a usuarios/inversores inmersos en la lucha por el poder y la riqueza. Está implosión coloca a las instituciones educativas ante el reto de optar entre sobrevivir -y asumir la responsabilidad social que les corresponde- o reacomodarse como mercancía útil a las nuevas lógicas del orden imperante.

El riesgo de la globalización es la eliminación de ese papel constructivo del orden social y, por tanto, eliminación del discurso de la responsabilidad ética, social y política de lo educativo.

Educación para el Desarrollo / Desarrollo de la educación

Es por tanto necesario cambiar el giro de la mirada cuando hablamos de Educación para el Desarrollo (ED). Hasta ahora -y la teoría de las generaciones nos mostraba esta evolución- hablábamos de una educación cuyo objetivo era la transmisión de un conjunto de elementos curriculares en el ámbito formal o de elementos formativos en el ámbito no formal e informal que dieran cuenta de una revisión crítica de los modelos dominantes de desarrollo y de sus posibles alternativas. La ED construía el discurso educativo necesario para poder trabajar en ese proceso crítico y creador de miradas alternativas (comprensivas de conceptos, procedimientos, valores, actitudes, capacidades, metodologías...).

Todo ello constituía la forma de elaborar la ED bien en el ámbito formal bien en el no formal e informal. Es decir, aunque la Educación para la Ciudadanía Global es producto de la llamada quinta generación de la ED, en buena medida todas las generaciones de ED, así como los diversos discursos educativos, ponían el acento en la educación como una forma de contribuir a la articulación de una ciudadanía coherente en mayor o menor grado con un determinado modelo de desarrollo. La globalización neoliberal, y las estrategias discursivas y prácticas que la expanden, rompe la pretensión de que la educación construya ciudadanía y cree un determinado orden social y la sustituye por una estrategia de modelación de personas consumidoras sin otro horizonte que el de moverse en la dinámica del mercado como fantasía de la felicidad y como espacio de consecución de derechos.

Por tanto la ED debe afrontar el reto de rescatar el desarrollo de una educación con sentido social y ciudadano. Rescatar una educación como bien público, bien propio de una ciudadanía que controla, decide y se beneficia colectivamente de la «res-pública», que entiende que la educación -como la cultura- no puede ser un bien mercantilizable porque forma parte de los bienes colectivos necesarios para el propio orden social en contextos de democracia, inclusividad, cuidado y derechos. Esto es, la ED debe ser pensada en su doble y radical dimensión: a) para qué orden social quiere trabajar y comprometerse y b) cuál es su papel en esa estrategia colectiva generadora de transiciones.

2. LAS MIRADAS Y DISCURSOS DESDE LAS QUE SE HA CONSTRUIDO

Si hiciéramos una revisión, para lo que no hay espacio en estas líneas, de cómo se ha venido elaborando el discurso y análisis de la ED encontraríamos cuatro posibles líneas:

a) Modelo de las generaciones

Este modelo examina la evolución de las ONGD atendiendo a diversos aspectos y propone cinco generaciones que se van sucediendo en la medida en que cambia el contexto. Desde ahí se busca la proyección y coherencia con una determinada forma de ED (ver cuadro 1). Desde esta lógica de las generaciones, en la actualidad, nos encontraríamos ante una ED que, en la primera década del siglo XXI, se centra en la ciudadanía global y reestructura el contenido y sentido de las generaciones anteriores.

CUADRO 1: Las cinco generaciones de ED ²⁹					
CARACTERES	1ª GENERACIÓN O DE BENEFICIENCIA	2ª GENERACIÓN O DESARROLLISTAS	3ª GENERACIÓN O DE DESARROLLO SOSTENIBLE	4ª GENERACIÓN O DE MOVIMIENTOS POPULARES	5ª GENERACIÓN O DE ONGD ALTERMUNDISTAS
MENTALIDAD	Asistencia de emergencia	Desarrollo según modelo del Norte y creen en «efecto goteo» del crecimiento	Creen en Nuevo Orden Económico Internacional. Desarrollo autodependiente	Desarrollo humano y sostenible	Propuestas alternativas globales
EDUCACIÓN / SENSIBILIZACIÓN	Mostrar niños famélicos	Mostrar comunidades que se autoayudan	Denunciar políticas que limitan el desarrollo	Vamos en la nave espacial «tierra»: interdependencia	Otro mundo es posible
DISCURSO EDUCATIVO	<i>No hay propiamente discurso</i>	<i>Aprendizaje estructural causas no desarrollo</i>	<i>Educar sobre interdependencia y solidaridad luchas cambio</i>	<i>Contenido Desarrollo Humano y Sostenible</i>	<i>Educación para la Ciudadanía Global</i>

FUENTE: Elaboración propia a partir de Hernández del Toro (2010).

Desde esta lógica, la pregunta sería si se hace necesario comenzar a hablar de la transición hacia una nueva generación (sexta). En esta nueva generación, sobre la que todavía no existe un acuerdo explícito en el campo de la comunidad educativa y académica de la ED, la idea central estaría en poner el acento en una educación para la transición. Si bien desde la tercera generación y con más consistencia a partir de la cuarta se viene reclamando la ED como la versión paralela en los países «enriquecidos» de la Educación Popular, esta nueva visión implicaría una revisión radical paralela de la conceptualización de lo educativo al romper las barreras entre lo formal, no formal e informal y apostar por una «transición educativa». Esta transición debería reubicar la educación como parte de los bienes públicos, afianzar su valor como constructora de ciudadanía y revalorizadora de lo público, político y democrático comunitario.

29 Acomodación propia (en cursiva) del cuadro de la tesis de Hernández del Toro, (2010) *La valoración de la Incidencia Social y Política: propuesta de un modelo y aplicación al caso de Intermón Oxfam*, ver cuadro página 125 de la tesis.

b) Modelo del análisis de congresos y jornadas

Se trata de una estrategia de aproximación que pretende entender cómo los propios agentes de ED -la comunidad organizativa, educativa y académica- se han ido definiendo a sí mismos a través de los encuentros colectivos. Podemos identificar tres grandes congresos estatales de carácter general sobre la ED y cinco congresos en el ámbito de la Universidad donde la ED ha tenido su reflexión propia como ED en el espacio universitario. Aunque es imposible proceder a una descripción detallada en estas líneas, sí podemos indicar algunos rasgos.

El *I Congreso de Educación para el Desarrollo* (1990) fue un congreso que convocó a ONGD, agentes que comenzaban a racionalizar su práctica -individualmente y en coordinadoras-, y a un interesante sector de profesorado no universitario proveniente del ámbito de la innovación y renovación pedagógica. Fue un congreso en el que se afianza la conceptualización y caracterización colectiva de la ED y en el que se diseña una estrategia dirigida a su implementación en el ámbito formal, al amparo de la LOGSE con su propuesta de contenidos valorativos y ejes transversales.

El *II Congreso de Educación para el Desarrollo. De la Transversalidad a la Educación Global* (1996) fue un evento, también de ONGD y profesorado de Educación Básica, en el que se desplegó una mirada crítica ante la evolución de la transversalidad en el ámbito formal para cuyo desarrollo se propusieron líneas alternativas, al tiempo que se reforzó la idea de dar más relieve al papel de la ED en los ámbitos de educación no formal e informal. Tuvo antecedentes en un encuentro de agentes educativos en Barría (Álava) en 2006, donde se adoptó una toma de posición crítica clara sobre la ED y la transversalidad. También se elaboró un *Informe 0 sobre el Estado de la Educación para el Desarrollo*.

El *III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización* fue un evento donde además de profesorado no universitario y ONGD se contó con una importante presencia de agentes universitarios. Es un congreso donde se produce una toma de posición «oficial» sobre la Educación para la Ciudadanía Global (es el momento de la LOE y la Educación para la Ciudadanía como asignatura) y se pone el acento en la importancia de la consolidación de redes y la conexión entre educación formal, no formal e informal. Debe reseñarse la emergencia de la problemática de la ED en la Universidad³⁰ y sus potencialidades en los nuevos marcos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los congresos estatales de Universidad y Cooperación han sido también una fuente de referencia. En 2002 tuvo lugar el primer congreso que se dedicó íntegramente a la ED en la Universidad. Sin embargo, ya en los siguientes cuatro congresos (2004, 2006, 2008 y 2011) la ED universitaria se subsume bajo la órbita de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo -título genérico elegido para nombrar dichos congresos- y donde esta ha ido perdiendo nitidez, caracterización y potencialidad, hasta el punto de que, en la mayoría de las ocasiones, queda restringida al ámbito de la sensibilización.

30 Se define en este primer Congreso una visión neta de la ED «Y por otra parte, nos referiremos a la educación al desarrollo en la universidad como un conjunto de actividades docentes, de investigación, y de difusión conducentes bien a fortalecer las acciones de cooperación, bien a impulsar el conocimiento sobre estas cuestiones y el desarrollo de valores solidarios y universalistas». K. Unceta (2002) «La Universidad como ámbito para la solidaridad y la educación al desarrollo».

Iniciativas recientes, como la emergencia de REEDES (Red Española de Estudios sobre Desarrollo) y la posibilidad que abre para un ámbito específico de estudio e investigación sobre la ED en la Universidad y en la sociedad, así como la aparición de la *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*³¹ parecerían indicarnos la voluntad de invertir la tendencia y recuperar un espacio teórico, formativo y de investigación propio como se merece una ED universitaria.

c) **Modelo del análisis de la estela educativa de los Movimientos Sociales alternativos**
Otra estrategia de aproximación a la ED partiría de aproximarse bien a la definición explícita del papel que se concede a la educación en los Movimientos Sociales (MMSS) transformadores, o bien a la estela educativa que pudiera desprenderse de sus prácticas.

Aunque no es fácil intentar perfilar con claridad -y menos en unas líneas- la diversidad de movimientos sociales impulsados desde la modernidad, esbozamos un esquema de tres posibles oleadas (Ver cuadro 2). La primera la de aquellos que surgen como resistencia al primer capitalismo y que se dirigen fundamentalmente al ámbito de la crítica a la redistribución o al reconocimiento de derechos políticos. La segunda la de los movimientos que surgen a finales de la década de los sesenta y que implica una crítica y reivindicación más profunda de los diversos ámbitos de lo político, cultural, de las propias identidades, de derechos sociales, culturales y ambientales. Y por último, la tercera de los novísimos movimientos, surgidos al final del siglo pasado y comienzo del XXI que, o bien hacen referencia a las nuevas tecnologías y a las resistencias a las industrias culturales y mediáticas o bien al conjunto de los rasgos de la globalización neoliberal reivindicando nuevos espacios de ciudadanía, democracia y res-pública propias de elaboraciones de modelos de organización social y civilización alternativos.

CUADRO 2: Esbozo de nuevos movimientos sociales alternativos

CLÁSICOS	NUEVOS	NOVÍSIMOS
Movimiento obrero	Movimiento ecologista	Movimiento Software e Internet libre
Movimiento campesino	Movimiento pacifista	Movimiento indígena (Post Zapatista)
Movimiento mujeres	Movimiento feminista	Movimiento alterglobalizador
Movimiento pro Derechos Civiles	Movimiento solidaridad	
Movimientos indígenas	Movimiento consumidores	
	Movimiento identidad (Negritud et al.)	Movimientos 15M y más
	Movimiento LGTB	
	Movimiento educación popular	
	Movimientos renovación pedagógica	
	Educación crítica	

FUENTE: Elaboración propia.

31 Ver en <http://educacionglobalresearch.net/es/>

A su vez podemos rastrear su correspondencia con la educación (Ver cuadro 3). Esbozamos, sin pretender aquí adentrarnos en su grado de coherencia, un posible esquema que se correlacione con el impacto de las tres oleadas de movimientos alternativos.

CUADRO 3: Estela educativa de los movimientos sociales alternativos

CLÁSICOS	NUEVOS	NOVÍSIMOS
Educación nacional	Extensión de la educación	Educación global
Educación proletaria/ socialista	Educación para la paz	Educación inclusiva/para todxs
Educación básica pública/ gratuita	Educación ambiental	Educación ciudadanía global
Educación mujeres	Educación igualdad de sexos	Educación en movilización para el cambio
Educación toda la población	Educación desarrollo	Educación Sumak Kawsay
Coeducación	Educación medios	Educación cuidado y vidas vivibles
	Educación antirracista	
	Educación multi/ intercultural	
	Educación afirmación identidades	
	Educación popular	
	Educación capital humano	
	Educación crítica	

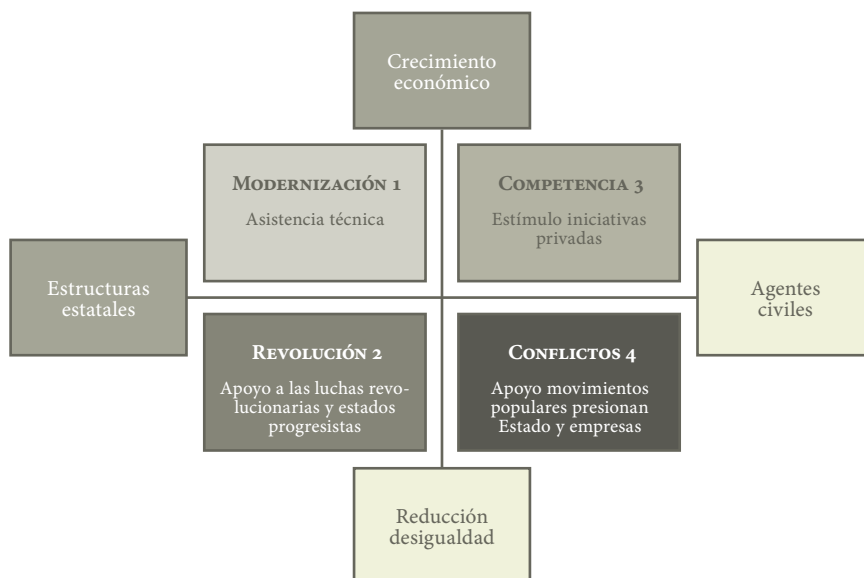
FUENTE: Elaboración propia.

Hay un nexo entre las primeras oleadas de MMSS y los comienzos de la educación moderna. Las segundas se conectan con lo que en el ámbito internacional se conoce como «educaciones adjetivadas» -que en la LOGSE se recogieron como líneas transversales- y también con el intento de trasladar la Educación Popular a las sociedades «enriquecidas». Por último, en la tercera oleada las nociones de inclusividad, cuidados, educación comunitaria, y educación para una ciudadanía global abren una nueva perspectiva proponiendo una ED como desarrollo de la educación para la transición.

d) Modelos de análisis alternativos y críticos para una Transición a la Globalización Neoliberal

Esta cuarta y última estrategia de indagación sobre la ED profundiza en los rasgos de la crisis gestada por la extensión del neoliberalismo globalizador en el ámbito de la educación y en la producción de un discurso alternativo a la globalización. Para esta visión hay que retrotraerse al momento de la construcción de los sistemas educativos modernos coherentes con los modelos de sociedad proyectados y sus alternativas críticas. Una posibilidad es partir del análisis de Bajoit sobre los modelos de desarrollo (Ver cuadro 4). Este modelo parte de dos ejes, uno que discurre en vertical entre crecimiento económico e igualdad y otro horizontal, relativo a los agentes impulsores: estado o sociedad civil.

CUADRO 4: Modelos de desarrollo



FUENTE: Bajoit, G (1996).

Sobre este cuadro y siguiendo una lógica similar sería posible establecer cuatro modelos educativos correlativos.

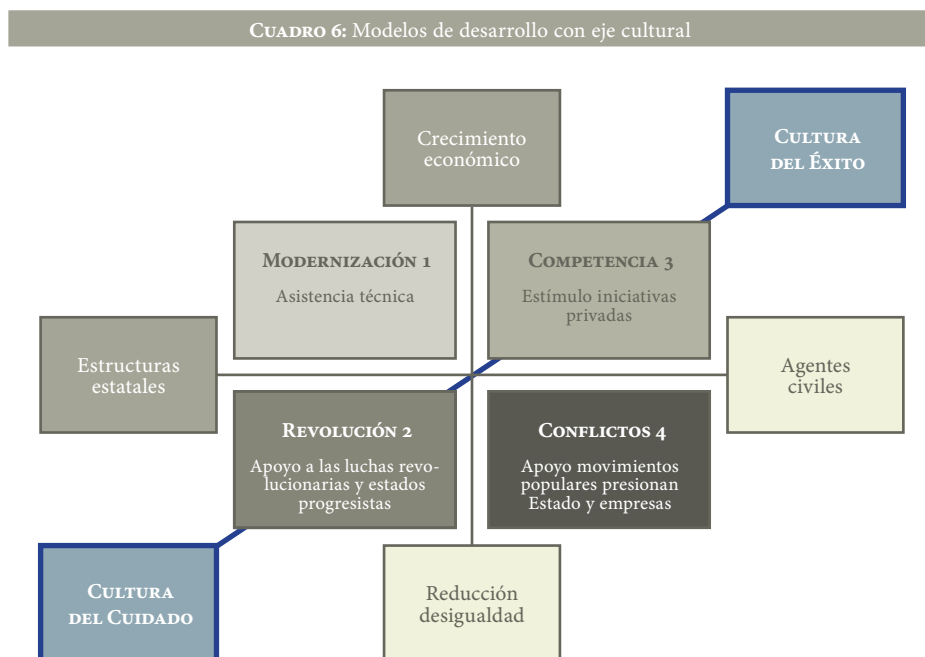
CUADRO 5: Modelos educativos

1. EDUCACIÓN MODERNA	3. LIBERALISMO EDUCATIVO
Instruir sobre contenido Ciencia Actitud racionalista Valores como ciudadano Identidad Nacional Competencias integración social y productiva Solidaridad es desarrollo modernidad	Instrucción ciencia como inversión Actitud competitiva/consumista Valores como emprendedor Identidad riqueza/ progreso/ bienestar Competencias excelencia y distinción Solidaridad es promoción capacidad y competencia Modernidad motor y complejidad diferenciación
2. EDUCACIÓN REVOLUCIONARIA	4. EDUCACIÓN PARTICIPACIÓN
Educación Ciencia Revolucionaria Actitud dialéctica y científica Valores como ciudadano nuevo estado Identidad nacional/internacionalista Competencias para la oposición/transformación Solidaridad es apoyar procesos construcción estados revolucionarios. Modernidad igualitaria	Educación saber para cambio social Actitud ciencia comprometida sociedad Valores comprometidos derechos individuales sociales Identidad social solidaria Competencias conflicto/ transformación/ emancipación Solidaridad es construir sociedades justas activas y en conflicto dialogante

FUENTE: Elaboración propia.

Un modelo de desarrollo -como el que nos interesa- orientado a la reducción de la desigualdad y con una apuesta decidida por la propia sociedad civil, nos orienta al llamado «modelo de conflictos» del cuadro 4 y en consecuencia en el cuadro 5 a su correlato, la propuesta de «Educación para la Participación».

Sin embargo, podemos añadir complejidad a este cuadro, añadiéndole un tercer eje relacionado con la dimensión cultural (cuadro 6), según el cual nos moveríamos entre el éxito y la competencia frente a la lógica de la inclusión y el cuidado.



FUENTE: Elaboración propia.

Nos surgirían así ocho posibles escenarios, aunque en el desarrollo histórico nos encontraríamos mixturas de mayor o menor complejidad. Sin embargo, el interés heurístico de este modelo crece en cuanto nos situamos en el cuadrante 4 para confrontarlo como alternativa a la crisis educativa generada por el modelo dominante actual (Cuadro 7).

CUADRO 7: Escenarios						
	Crecimiento	Equidad	Estado	Sociedad Civil	Éxito Competencia	Inclusión Cuidado
1	X		X		X	
2	X		X			X
3	X			X	X	
4	X			X		X
5		X	X		X	
6		X	X			X
7		X		X	X	
8		X		X		X

FUENTE: Elaboración propia.

Desde la visión actual de la ED nos interesa situarnos en la perspectiva que sugieren los cruces de la fila 8 (cuadro 7) en contraste con las filas 2 y 6 (próximas a lo conocido como Estado del bienestar) y el de la fila 3 de la Globalización Neoliberal. Describimos estos tres además del primero de la Modernidad.

Fila 1. Primera modernidad. Orientada al crecimiento por medio de la industrialización capitalista, con una cultura hegemónica de élites modernizadoras con influencia en el Estado y, en consecuencia, con modelos educativos centrados en la formación de élites y una educación básica para la clase trabajadora.

Fila 3. Globalización Neoliberal. Primacía del crecimiento económico, débil o nulo papel del Estado porque se entiende que es la sociedad civil -empresas, multinacionales, sectores financieros y mercantiles- quien se ocupa de promoverlo. El modelo educativo correspondiente debe responder a las exigencias del mercado y la promoción del éxito y de la competitividad.

Filas 2 y 6. Estado del Bienestar, con las variantes bien de crecimiento bien de equidad, donde el Estado juega el papel de promotor de ambas pero con una orientación inclusiva. Este modelo, como sabemos, está en riesgo de extinción ante los dictados del neoliberalismo financiero.

Fila 8. Esta propuesta -desarrollada en el siguiente bloque- se alza como la alternativa más coherente con una ED de sexta generación, al reivindicar la equidad y la inclusión promovida por la sociedad civil organizada y como horizonte de la transición educativa.

3. LA GÉNESIS DE UN NUEVO PARADIGMA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

El nuevo paradigma promueve capacidades colectivas -que se construyen en el ámbito social y, muy especialmente, en el ámbito educativo- construidas participativamente en y desde lo comunitario como ámbito del cuidado individual y colectivo. Potenciará, en consecuencia:

1. La crítica a la globalización, sus causas e implicaciones. En estos años se han hecho numerosos esfuerzos por redefinir contenidos de manera que permitan la comprensión crítica del fenómeno de la globalización, y su modelo de «mal desarrollo», un modelo generador de exclusión.
2. El vínculo entre desarrollo y derechos humanos. No es posible el desarrollo si no se garantizan modelos que aseguren el acceso a los derechos humanos para todas las personas.
3. El feminismo como proyecto político. La crítica de género ha pasado de ser una temática a convertirse en un enfoque alternativo a las sociedades heteropatriarcales. El objetivo de la ED es alcanzar la equidad entre mujeres y hombres y el pleno ejercicio de sus derechos, lo que implicará un cambio en las actuales relaciones de poder.
4. En cuarto lugar, y en estrecha relación con las ONGD, con los movimientos sociales y con las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales, las acciones de ED intentan promover una creciente conciencia de «ciudadanía global» enraizada en los ámbitos de acción local.
5. Compromiso con la interculturalidad y la inclusividad. Hace ahora dieciséis años que se publicó el Informe Delors (1996) «La Educación encierra un tesoro» con sus cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Sobre este último pilar -aprender a vivir juntos- se centra la última de las temáticas que en este repaso a las «nuevas y viejas» temáticas de la ED estamos realizando: educar para vivir en sociedades multiculturales.
6. Eliminación de la distinción formal/no formal e informal en lo educativo al tiempo que se desarrollan redes de trabajo entre profesionales y ciudadanía, para la inserción de lo educativo en la vida de la comunidad en el ámbito local y como parte de la responsabilidad colectiva.

Todo ello implicará tratamientos que deberán complementarse entre sí:

a) Tratamiento disciplinario

La posición disciplinar puede venir sostenida por una concepción del currículum orientado a Proyectos de Trabajo relevantes para la vida de la comunidad con niveles de complejidad diferentes y, por tanto, adaptado a las diferentes edades y que pueden requerir para su desarrollo momentos para el aprendizaje de campos disciplinares más específicos. En esta lógica, cabría profundizar en contenidos sobre ciudadanía, historia, o matemáticas pero no en función de una lógica disciplinar propia sino en relación con las propias fases de trabajo. Por ello no tiene sentido una Educación para la Ciudadanía Global como asignatura sino como espacios de profundización.

b) Tratamiento interdisciplinar y transversal

La posición transversal de la Educación para la Ciudadanía puede surgir de dos líneas de consideración. Por un lado, la compleja relación de los contenidos y las capacidades colectivas que se entrelazan en torno a la problemática de la Ciudadanía y con ello sus dimensiones inter o trans disciplinares. Por otra, la que puede surgir de la necesidad de incorporar una dimensión no solamente cognitiva sino valorativa junto a las capacidades de articulación, grupal, relacional e institucional que comportan.

c) Tratamiento comunitario

El tratamiento comunitario nace del principio de que la educación para la ciudadanía se aprende en participación e interacción con la comunidad ciudadana, con la participación de la ciudadanía real. La ciudadanía se refiere a un conjunto de prácticas, conflictos de derechos, acciones colectivas, articulaciones sociales, y relaciones de poder, intereses, percepciones de la realidad, etc. que se dan en la propia práctica social de ciudadanía. Por tanto esta línea de pensamiento se situaría considerando que es imposible educar para la ciudadanía sin inmersión, contacto, interacción, participación con las prácticas y dinámicas de la propia ciudadanía.

Se trata por tanto de sacar la escuela a la comunidad y dar entrada a la comunidad en la escuela. En definitiva, convertir a la comunidad ciudadana en comunidad educadora y a los educadores y educadoras en copartícipes y miembros de la comunidad ciudadana en movimiento.

La línea fuerte es que la educación de las nuevas generaciones es demasiado importante como para ser obra solo de la escuela y sus enseñantes.

d) Tratamiento global

En esta posición nos situamos Hegoa junto a buena parte del movimiento organizado de las ONGD y el movimiento alterglobalizador. Entendemos que la cuestión de la educación para la ciudadanía no se puede plantear en el contexto solamente local, ni siquiera estatal, sino que las propias dinámicas, fuerzas y problemáticas que suscita la globalización dominante reclaman un enfoque global de la ciudadanía.

Lo local, lo nacional, lo estatal, son dimensiones en las que emergen dinámicas, problemáticas, espacios de acción y reivindicación ciudadanía, espacios de demanda y protección de derechos, fracturas en las que emergen conflictos y luchas de diversa entidad pero que, sin embargo, no agotan ni puedan dar cuenta de todas las problemáticas que afectan a la ciudadanía.

La dimensión global de lo ciudadano se refiere a una ciudadanía planetaria, global, pero también a una nueva visión de lo político, esto es, lo que afecta a lo colectivo, lo que afecta al conjunto de las sociedades al tiempo que a cada una de sus partes, grupos y/o individualidades. Las nuevas expresiones de lo político global requieren nuevas dimensiones del quehacer ciudadano, requieren construir ciudadanía global, pero también nuevos formatos educativos de y para esta nueva ciudadanía. Para los agentes socioeducativos que se sitúan en esta línea de pensamiento de la educación para la ciudadanía, la dimensión comunitaria y global es muy importante.

EL PODER DE LA EDUCACIÓN PARA TRANSFORMAR LA SOCIEDAD

Daniel Jover³²

Aprise-Promocions

INTRODUCCIÓN

«Holos» es la palabra griega que significa totalidad, visión que integra en su globalidad todos los aspectos interrelacionados. Solo cuando se aplica la perspectiva global y holística es posible comprender mejor los problemas complejos para comprometerse en su resolución. La educación solo será transformadora y emancipadora si es holística e incorpora una forma de ver serena, lenta y global: mirada omnicompreensiva que capta sintéticamente lo esencial de las cuestiones a analizar (Domenech, 2010). Este enfoque «ecológico» nos permite apreciar la realidad en su densidad y profundidad. La ecología no solo debe integrar la cuestión social y la lucha contra las desigualdades de todo tipo sino también la cuestión humana fundamental de la educación: Saber tratar y gestionar la crisis emocional de la humanidad que está en la raíz del paradójico «Homo sapiens, demens».

Tenemos el deber ético de buscar el conocimiento más allá de la superficialidad virtual que tergiversa y manipula los datos de la realidad para presentarla edulcorada y cosmética.

Tal como escribía Adorno (1998): «dejar hablar al dolor es la condición de toda verdad», y de este modo los valores morales más genuinamente humanos no se consiguen de una sola vez sino que se persiguen siempre ya que son fruto de un proceso de acompañamiento a las personas para que vayan asumiendo y leyendo su propia vida, descubran los fundamentos éticos y el sentido de su existencia para defenderlos (Adorno y Horkheimer, 1994; Núñez, 2006). Un criterio esencial es reconocer y asumir que la persona es la protagonista y responsable de su formación.

La educación ayuda al pleno y armónico desarrollo de la personalidad y los valores éticos son estímulos para que la persona pueda ser consciente, libre, sabia...sobre todo si analizamos el mundo desde el lado de los que sufren y son víctimas.

Esta opción educativa integra aquellos valores y actitudes que ayudan a la formación y maduración del carácter pero rechaza los que degradan a las personas... Incluyen todas las dimensiones emocionales, cognitivas, relacionales. Su decisión central es partir de la vida, de las experiencias vivenciales y convivenciales para enriquecer la vida... Aceptar la existencia de conflictos, tensiones entre realidades y dilemas para optar y así madurar. La educación busca transformar la realidad... y las estructuras de poder que la sostiene mediante el ejercicio permanente de la democracia y el

32 Presidente de Aprise-Promocions, miembro de la Universidad Rural Paulo Freire. Red de economía solidaria. Barcelona. Página web: www.promocions.com, e-mail: djover@promocions.com. Maestro, educador y emprendedor social es cofundador del Equipo Aprise- Promocions, red de conocimientos y servicios avanzados para el desarrollo; organización de la economía social y solidaria pionera en el campo del desarrollo local, la creación de empleo y empresas, la formación y la inserción profesional. Es presidente de la Asociación para la Promoción de Iniciativas Sociales y Económicas (APRISE) y asesor de educación y empleo para diferentes instituciones públicas y privadas. Fue miembro de la Escuela-Cooperativa Gregal (1979-1982) y coordinador de Formación del Servicio de Ocupación Juvenil del Ayuntamiento de Barcelona (1982-1986). Es miembro del Centro de Estudios Cristianismo y Justicia, de la Universidad Rural Paulo Freire y de la Red de Economía Solidaria. Barcelona. Forma parte del comité de orientación «Dialogues en Humanité». En una actitud colectiva de aprendizaje y diálogo permanente ha sistematizado sus experiencias y teorizado sus prácticas en un proceso de creatividad e innovación social iniciado hace 30 años con el Equipo Promocions.

pensamiento (Santos, 2001, 2006). La educación ayuda a construir un arte de vivir orientado hacia la sobriedad feliz y no la adaptación sumisa hacia un modelo de crecimiento, producción y consumo insostenible para el futuro de los ecosistemas e inmoral por las profundas desigualdades que genera.

PAUTAS PARA LA INTERVENCIÓN

EDUCACIÓN EN LIBERTAD Y PARA LA LIBERTAD

En la sociedad de la información junto a las ventajas y promesas también aparecen fenómenos que limitan la libertad. Perdemos la capacidad de controlar nuestros pensamientos y de profundizar nuestra atención. En efecto, el abuso de los datos y la repetición obsesiva de determinadas noticias al multiplicarse exponencialmente hasta límites increíbles con la mediación de las tecnologías y los medios de comunicación puede lograr que la interpretación tergiversadora de los hechos se presente como verosímil... pero no son verdad. La educación debe ayudar a elaborar criterios para discernir los problemas de la realidad y aprender a analizar crítica y libremente. El sentido de la existencia se construye desde la responsabilidad y la libertad.

EDUCACIÓN EN LA VERDAD Y PARA LA VERDAD

Con la educación asumimos la responsabilidad de ser buscadores críticos de la verdad. Teniendo en cuenta no solo lo que parece sino la complejidad de una realidad de la que emergen certezas obvias y contrastables. Sabemos que más allá de la razón unidimensional, reductora y parcelaria percibimos una profunda relación, interacción y diálogo entre todas las cosas existentes entre sí y con todo lo que existe. Tanta abundancia de datos e informaciones para realizar descripciones tan objetivistas y pseudoneutrales que pueden esterilizar cualquier propuesta innovadora de cambio o transformación de las causas que originan los problemas supuestamente analizados. El conocimiento no puede ir desligado de la dimensión ética que permita superar las interpretaciones partidistas, interesadas, sectarias al servicio exclusivo del marketing. Tal como estudiaba Adorno, «dejar hablar al dolor es la condición de toda verdad». Desde la educación debemos contrastar y verificar las informaciones preguntando y teniendo en cuenta las visiones de las partes interesadas que están vinculadas y sus interrelaciones destacando en primer lugar el sufrimiento de las víctimas y perdedores. La tarea de construcción del sentido de la vida es consustancial a la educación.

EDUCACIÓN DE LA ESPERANZA, MÁS ALLÁ DEL FATALISMO

Vivimos un giro copernicano en los modos de conocer y comprender la realidad. En la forma hegemónica de analizar ya va incorporada la impotencia del pesimismo social. Nos invade un fatalismo desmovilizador de la mano de la ideología dominante que declara finiquitada cualquier ideología o pensamiento crítico-salvo el suyo, claro. La educación debe facilitar el aprendizaje de la gramática de la esperanza reforzando y complementando las labores de las otras instancias educativas.

EDUCACIÓN PARA LA COMPLEJIDAD CONTRA EL MIEDO

El paradigma de la complejidad forma parte de una visión del mundo y de la humanidad más rica y extensa que el uniformismo racionalista y reductor: es el que plantea que todo está interrelacionado y ninguna esfera es autónoma y autosuficiente. El principio de interdependencia se combina con el de responsabilidad cooperativa en cualquier propuesta de mejora.... Una educación propositiva que supera el miedo y la queja permanente.

Sabemos que es necesario distanciarnos de la aparente tiranía de lo verosímil que nos lleva a la aceptación de la ideología económica dominante como un hecho incontestable. El sistema financiero-mediático a base de repetir hasta la saciedad noticias negativas y mensajes catastrofistas exalta determinadas pasiones: miedo, inseguridad, afán de posesión y consumismo, pero anestesia la conciencia crítica y solidaria. Logra transformar a nuestros semejantes en seres «amenazantes». Esta función contribuye a agudizar las desigualdades y la polarización social y territorial. La dimensión irracional y pasional está omnipresente. No podemos abstraernos de estas cuestiones de orden emocional y cultural.

Los cambios necesarios y deseables no se reducen pues a cuestiones técnicas o de procedimiento. Implica conflictos de poder, revisión de los valores éticos, metas culturales, sociales y estilos de vida dominantes. La educación en solidaridad y cooperación ayuda a superar el miedo a experimentar la fuerza de la reciprocidad y sentirse seguros y acogidos.

EDUCACIÓN PARA CONSTRUIR SENTIDO DE LA DIGNIDAD Y RESPECTO A LOS DEMÁS

Los sistemas de educación, incluidos los subsistemas de formación profesional, orientación y de empleo adolecen de falta de visión «filosófica» con amplitud de miras. A menudo quieren justificar su quehacer partir de variaciones del mismo tema: «Formación = Recursos Humanos». Con lo cual se cae en un marasmo teórico-tecnológico de difícil comprensión por persona sensata. Una formación de alma y rostro humano tiene una comprensión profunda de la persona que participa. No basta solo con aspirar a que aprendan a saber estar en el mundo sino también aprender a «ser» y a relacionarse con sus semejantes para convivir. Y esta meta esencial solo se logra si se sabe construir el sentido de la propia vida y a tener dignidad. La palabra dignidad significa ser merecedor de respeto y también tenerse respeto para sí mismo.

La persona solo logra su plena autonomía y el desarrollo de su libertad mediante la relación y el intercambio con los demás. Ser no es «consumir», es darse, compartir, es comunicación. Por eso nadie se educa solo aunque puede haber formas variadas de «autodidactismo». NO basta la transmisión de conocimientos, es fundamental asegurarse de su comprensión y asimilación y estos solo se aseguran si hay comunicación y un clima que lo favorezca.

EDUCACIÓN PARA ESTIMULAR LA CAPACIDAD DE SOÑAR Y CONSTRUIR ESCENARIOS DE TRABAJO Y CONVIVENCIA VIABLES

En relación con otros y otras uno descubre sus capacidades, necesidades y límites para desarrollar la propia libertad de modo autónomo y consciente. La educación debe estimular la capacidad de soñar y construir escenarios inéditos pero viables, tal como definía P. Freire la utopía. Para ello se requiere tiempo, paciencia y oportunidad. No se puede organizar en acciones formativas cortas. La construcción del proyecto personal y profesional exige voluntad

y espacios propicios para ello y, sobre todo, conciencia de quererlo hacer. Porque tienen esperanza y confían en construir un futuro mejor. Para lograrlo las personas deben tener disponibilidad, predisposición e igualdad de oportunidades en educación y trabajo.

Como decía Paulo Freire «cuando se considera el futuro como algo dado de antemano, bien como repetición mecánica del presente o, simplemente, porque es lo que tenga que ser, no cabe la utopía ni, en consecuencia, el sueño, la elección, la decisión, o la expectativa, que es el único modo de existencia de la esperanza. No cabe la educación, solo el entrenamiento».

FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD, EL CARÁCTER Y EL APRENDIZAJE DE LAS RELACIONES

El papel de la educación para que se puedan cimentar y articular los conocimientos que se generan en la sociedad de la información es fundamental. Pero no podemos olvidar la sustantividad de otros aspectos tan determinantes en la inserción y la formación de la personalidad y el carácter como son la inventiva, curiosidad, el riesgo, el juego, el grupo, el aprendizaje de las relaciones, etc. Para favorecer la flexibilidad, la cooperación, la capacidad innovadora y de trabajo en equipo, la creatividad, movilidad, el sentido de iniciativa y responsabilidad..... competencias de carácter social que son transversales a muchas ocupaciones se requiere educar las actitudes, los valores y la mentalidad correspondientes a esas competencias.

EDUCAR LA CAPACIDAD DE PENSAR Y DECIDIR

La apuesta por aprender a pensar y decidir no se improvisa. Requiere paciencia. Supone propósito y compromiso para desarrollarlo. La formación que educa es lo contrario a la formación que deforma y aliena. La educación es siempre actividad intencional y orientada a que la gente aprenda a ser, a saber vivir y convivir. Para ello desarrollará la capacidad de imaginar, de pensar, de relacionarse, de analizar problemas y tomar decisiones. Supone actividad frente a pasividad; iniciativa frente a docilidad. La misión fundamental de la educación no puede seguir fijada en la instrucción y el acceso a las informaciones sino en aprender a ser persona, estimular la creatividad y capacidad de pensar, saber relacionarse y convivir respetando a los demás. Para esta labor es necesaria toda la comunidad educativa y, en especial, la responsabilidad de las familias que no pueden delegar en la institución educativa su misión propia. Su esencia es hacer nacer en la persona la capacidad de hacerse cargo de sí misma de manera autónoma. Que pueda convertirse en sujeto consciente de su libertad, dueño de su relación consigo mismo, con los demás y con el mundo. Pero no valen recetas ni fórmulas infalibles. Este aspecto, tan complejo y sencillo, al mismo tiempo, siendo crucial no se puede enseñar ni transmitir autoritariamente, a diferencia de la información o los conocimientos que incluso se pueden enseñar a distancia, con sistemas multimedia y todas las posibilidades de acceso a la red y a las informaciones. Esto no es un problema de «accesibilidad». Solo puede ser «suscitado» y estimulado a partir de la confianza y el sentimiento de la propia dignidad. Acontece cuando se descubre, con asombro, el derecho a la propia singularidad porque se es respetado, aceptado y querido.

EDUCAR EN LA CREATIVIDAD PARA LA INNOVACIÓN SOCIAL

No se puede reglamentar la creatividad ni imponer autoritariamente la innovación Sin participación voluntaria ni espontaneidad no se da apertura de miras. Sólo en entornos de plena

libertad, puede aparecer la creatividad que es la condición esencial para la innovación. No en vano se dice que la libertad es el oxígeno de la inteligencia. Los controles arbitrarios y absurdos ahogan la naturalidad y el intercambio que son el aire de la creatividad. Sí está a nuestro alcance evitar las rutinas y burocracia o las restricciones mentales que imposibilitan la aparición de espontaneidad. Podemos poner las condiciones de libertad y autoorganización necesarias para que surja espontáneamente la imaginación y colaboración y así poder innovar.

La innovación no se refiere solo al ámbito tecnológico o económico: El propio sistema capitalista en su afán de crear nuevas necesidades para el consumo desarrolla siempre nuevos productos y servicios convirtiendo lo inútil en necesario. Necesitamos potenciar las estrategias que fomenten la sobriedad y austeridad aceptando los límites impuestos por la más temporal de las costumbres que es vivir. Políticas y economías a favor de «ser mejores», de «bien ser» y «bien vivir»: esto representaría una innovación democrática de la propia convivencialidad a la altura de los derechos humanos y la justicia social en territorios y comunidades socialmente responsables.

Los verdaderos procesos que innovan la educación se dan en entornos con densidad relacional; allí donde se producen interacciones, diálogos y sinergias permanentemente, sin detener el flujo continuo de la imaginación que busca crear soluciones y respuestas originales a situaciones diferentes. El clima favorable a la innovación se construye a base de autonomía, autoorganización y ausencia de temor. Capaz de escapar de las propias rutinas y certezas que acaban ahogando la imaginación creativa.

No hay innovación sin actitud innovadora, igual que no hay descubrimiento sin afán de explorar o curiosidad. La cultura de la innovación es condición necesaria y va precedida por entornos no jerárquicos, abiertos al humor y la risa, la conversación espontánea, el intercambio creativo, la improvisación y el juego. Fruto de esas interacciones florecen ideas y soluciones originales que van más allá de la superficialidad imperante auspiciada por el mundo de lo trivial: «lo quiero, lo busco, lo compro, lo tengo».

La educación crítica y el aprendizaje permanente se desarrollan a partir del diálogo creativo con el entorno y los otros seres que aprenden en comunidad estimulan la curiosidad y las ganas de seguir aprendiendo cooperativamente. Esta es la fórmula que abre el territorio de la innovación y la creatividad a la resolución de necesidades sociales más allá de las meras novedades o sofisticaciones inútiles guiadas por el lucro o el consumo...

La innovación social más genuina es la que va indisolublemente unida a la solidaridad por conquistar nuevos espacios de libertad, igualdad y derechos especialmente para las personas y los colectivos más desfavorecidos. Necesitamos imaginación y audacia para restituir los derechos y evitar que el conformismo social y la hiperdependencia en la que vivimos acabe domesticando a la sociedad.

Ideas innovadoras y creativas sí, pero orientadas a la transformación ecológica y social de nuestros modos de vida, producción y consumo no a la sofisticación inútil ni a la banalidad.

EDUCAR PARA LA JUSTICIA Y LA SOLIDARIDAD

Necesitamos educar personas que valoren y aprecien el sentido de la justicia y la solidaridad. Y como dice el refrán: el que algo quiere algo le cuesta. Para ello es imprescindible que conozcan las situaciones reales de la vida decente y los obstáculos que la impiden. Que descubran las causas y las maneras como se potencian estos valores así como las razones que las ponen en peligro de modo que puedan madurar opciones éticas a favor de la defensa de la justicia y la solidaridad.

Mediante actividades pedagógicas y métodos participativos se puede orientar a lograr interés y preocupación por los otros, ayudar a descubrir todos los aspectos implicados en sus relaciones y procurar que las opciones se vayan concretando en hábitos y actitudes propios de la justicia y la solidaridad que se manifestaran en una buena convivencia, cohesión e igualdad social. Estos serán los indicadores clave.

Es un proceso dialógico entre la persona y la comunidad que propone los valores y referencias éticas para hacer de la convivencia el espacio natural de relación y participación. El entorno cívico descubre los vínculos de la gente para organizarse.

EDUCAR PARA LA INICIATIVA, LA COOPERACIÓN Y LA EMPRENDEDURÍA SOCIAL: PEDAGOGÍA DEL EMPRENDER

Siempre que hay crisis de empleo y recesión económica se vuelve a insistir que la solución está en los emprendedores. Que debería haber más empresarios para crear riqueza y trabajo... y todo arreglado. De este modo se asocia e identifica emprendedor a empresario sin más consideraciones, como mucho se llega a conceder que emprendedor es el que se inicia a la creación de empresa... Sin embargo emprender es un término cuya etimología procede del latín: *in*, en, y *prendere*, coger y la Real Academia Española define como: «Acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro». Pero todo se hace más complejo si añadimos el calificativo: emprendeduría social, porque una visión dominante asocia emprendedor social al que es capaz de hacer negocios a costa de lo social.

Esta unánime coincidencia es un reflejo de la cultura de la hipocresía y el cinismo propia del neo-capitalismo especulativo que busca soluciones simples a problemas complejos y, como no se resuelve en la realidad, se crea la ficción y apariencia mixtificando esa figura.

Se ensalzan las cualidades del emprendedor-siempre en masculino y singular- centradas en el individualismo, el interés propio y lucro como motor para tomar decisiones y asumir riesgos.

Pero hay otros modos de hacer empresa y actividad. Otro paradigma del arte de emprender que sabe conjugar el femenino plural y orientarse con otra brújula diferente al máximo beneficio y utilitarismo. Ideas creativas e innovadoras generadas por personas sensibles e intuitivas que saben ver la realidad y el entorno con otra mirada. Personas que confían en la fuerza del equipo y el trabajo cooperativo para llevar adelante sus planes y les mueve el impulso de mejora social donde la alteridad y el prójimo no son vistos instrumentalmente como futuros «clientes».

Pero no salen estos proyectos emprendedores ni estas ideas por generación espontánea sino aguijoneada por un conjunto de virtudes sociales éticas e intelectuales que se deben sembrar y cultivar pacientemente. La virtud de la honestidad y honradez; del esfuerzo y la laboriosidad; la de la no mentir sino buscar la verdad de la realidad; el afán de ayudar a mejorar las condiciones de existencia de la humanidad configuran la energía creativa de la que se nutren los sujetos emprendedores para protagonizar cambios sustantivos no triviales.

Hablamos de la emprendeduría social y de base cooperativa donde el factor humano y ambiental es sustancial. Llamada también «emprendizaje» o «emprendimiento» colectivo, es una expresión de la competencia social y ciudadana y de la democratización del derecho a la iniciativa económica que se fundamenta en algo elemental: aprender y ejercer no solo la responsabilidad social sino también la dignidad. Dignidad viene del latín «dignus», ser merecedor de respeto. Y se nutre de una ética solidaria que apela al bien común. Y esta visión de emprendeduría está en las antípodas del que desea ganar dinero y triunfar aunque exhiba «marketinariamente» su condición de «sin afán de lucro».

No podemos restringir el rico significado de emprendeduría social y reducirlo a la forma post-moderna de denominar al nuevo perfil de «empresario» que concibe su negocio sin el «lastre» de tener una empresa con trabajadores y trabajadoras con derechos y obligaciones sometidos al derecho del trabajo y la seguridad social. Las tradiciones anglosajonas y los nominalismos post-modernos, tan presentes en los discursos dominantes y las escuelas de negocios, al difundir modelos convencionales de gestión y management empresarial que se orientan al beneficio sin límite ni moral que reconozca derechos o responsabilidades laborales o sociales han contribuido a instaurar un discurso único acerca del asunto que ofende la inteligencia, el sentido común y la propia historia de la economía social y solidaria. Lamentablemente, han encontrado un terreno abonado y propicio para hacer negocios en base a la corrupción y el descaro.

A pesar de ello hay que afirmar que emprender es una competencia que se puede aprender... si se ejercita, esto es, si se vive, aplica y desarrolla como la responsabilidad o la honestidad. Uno aprende la responsabilidad y la honradez desde la infancia cuando su entorno próximo practica comportamientos éticos y actitudes responsables que son ejemplarizantes: «La mejor prédica es fray ejemplo». Sin actitudes favorables no hay «aptitudes» que correspondan y sean coherentes.

La emprendeduría social comporta autonomía e iniciativa personal. Es necesaria la buena formación y maduración del carácter ya que la persona emprendedora debe ser capaz de imaginar, desarrollar y evaluar acciones o proyectos tanto de carácter individual como colectivos. Y esto lo debe ejercer con creatividad, confianza, responsabilidad y el sentido crítico suficiente para conocer las consecuencias de sus acciones y anticiparse a los impactos o efectos no deseados.

Por otra parte, sabemos que emprender es un verbo que lo suele recomendar a los demás quienes no lo practican. Muchas gentes instaladas en la seguridad de sus poltronas públicas o privado-burocráticas o hipócritas pontifican sobre los múltiples beneficios de esa actividad. A menudo ignoran que emprender es iniciar una acción difícil y compleja porque opera sobre lo improbable y el futuro, ese desconocido.

Con lo cual se requiere coraje, que etimológicamente procede de corazón (cor, cordis), la misma raíz que cordura y cordial: de modo que la emprendeduría social es impracticable sin una buena dosis de humor-cordial, cordura/sensatez y coraje/valentía que es la virtud de la iniciativa imprescindible para asumir riesgos. La idea innovadora y el potencial humano de las personas protagonistas son más importantes que el capital financiero.

Por otra parte hay que tener sentido de la continuidad y perseverancia para afrontar las dificultades intrínsecas a todo lo nuevo e inseguro. Reivindicar la constancia es otro modo de ser fieles a lo que se cree.

Emprender es asumir el protagonismo. Es la acción singular de quien toma las riendas de su propia existencia confiando en el apoyo y la ayuda de los que le rodean. Es reconocer que todo ser humano tiene un oficio básico: ser el encargado y responsable último de tu propio proyecto de vida. La persona emprendedora no limita su visión a plantearse un negocio para así tener algo útil que hacer en la vida y adaptarse a la sociedad; sino que se plantea el proyecto como misión y vocación al servicio de la mejora y la justicia social y sobre esta finalidad ética enfoca su tiempo y energía.

Solo tienen iniciativas y actitud emprendedora quienes se han educado en entornos en que se les ha proporcionado seguridad y confianza en sí mismo y en los demás, incentivándole a tomar decisiones y a tener iniciativas propias a pequeña escala y más complejas según van madurando, creciendo y aprendiendo de los propios errores. Solo enfrentándose a los problemas se aprende a superarlos asimilando las lecciones básicas de la vida. Sin conflictos no habría movimiento ni posibilidad de decidir. La vida como proyecto se construye y tiene sentido cuando la persona se entrena y educa en la pedagogía del proyecto: esto es, que aprende a generar ideas mirando la realidad diferentemente, aprende a ponerse en el lugar del otro y en cooperación con la alteridad que estimula las inteligencias múltiples de cada persona cuando interacciona el sentir, pensar y hacer al realizar proyectos y llevar a la práctica sus ideas; aprende a orientar y dirigir las diferentes acciones que constituyen un proyecto; aprende a elegir y decidir entre varias opciones, calculando los riesgos y consecuencias de cada decisión y los costes de la omisión.

Ciertamente un conjunto de capacidades y competencias acompañan a la persona emprendedora: la capacidad de mirar de otra manera la realidad donde las personas y sus relaciones son una fuente de creatividad; la imaginación para proyectar nuevas ideas y soñar escenarios atractivos que marcan el rumbo, pero sin voluntad ni constancia no se logran los propósitos. Además del sentido de la iniciativa y la flexibilidad y adaptabilidad es fundamental saber crear y trabajar en equipos humanos. Es el entorno apropiado para producir interacciones y relaciones intensas donde se acrisolan las ideas, las emociones y las experiencias formando una amalgama que es el humus del conocimiento verdaderamente transformador que impulsa a la acción. El pensamiento analítico y crítico se combina y articula con el intuitivo para percibir elementos inéditos propios de toda situación nueva dándole otros enfoques y perspectivas. Pero alcanzar esa actitud abierta y receptiva requiere desaprender hábitos viejos y culturas pre-establecidas que paralizan la imaginación y sustraen del riesgo de pensar y aprender. Nuestros comportamientos no solo están determinados por los estímulos que recibimos sino por los proyectos que hacemos en colaboración con otros socios (compañeros).

9 PRINCIPIOS DE UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA

Vivimos no solo una época de cambio sino un cambio de época. Cualquier iniciativa para favorecer la educación e inclusión social y profesional de los colectivos más vulnerables debe favorecer valores éticos y una nueva cultura de la solidaridad para asegurar la «sostenibilidad» de los proyectos. La actual crisis sistémica solo abrirá oportunidades de humanización y cohesión social si va acompañado de un cambio cultural y educativo que se expresa en el impulso de otra economía social y solidaria capaz de producir alimentos sanos, limpios, buenos y justos para toda la población.

Desde ese punto de vista el debate sobre la educación e inserción no se puede dicotomizar del análisis general sobre las políticas públicas que se fundamentan en concebir la inserción y la formación como un derecho de ciudadanía para todos y todas a lo largo de la vida interrelacionada con el derecho a la soberanía alimentaria.

Todo el sistema de la formación profesional, sea inicial, ocupacional o continua que se impulsa para combatir la exclusión social y favorecer el desarrollo de la empleabilidad e inserción debería estar en el marco de la fecunda tradición de la educación de personas adultas.

Pero sabemos que en este ámbito existen diferentes corrientes. Aparecen modelos adaptativos y modelos transformadores. Unos pretenden reproducir y legitimar las desigualdades otros fomentan el cambio y la evolución.

Nuestra apuesta se basa en desarrollar procesos de formación integrales que se fundamenten en el aprendizaje dialógico y en el desarrollo del espíritu crítico, tal como expresaba la definición de la *V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos* de la UNESCO en 1997, en su declaración final:

«Por educación de personas adultas se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultas desarrollan sus competencias técnicas y profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica».

Las personas no requieren únicamente acciones de adiestramiento técnico. Necesitan una atención global y personalizada. Esta solo se puede impulsar desde un enfoque dialéctico de la educación que tiene en cuenta varios principios emblemáticos que configuran mi *cuaderno de esperanza* (Jover, 2012).

9 PRINCIPIOS Y SUS CARACTERÍSTICAS

1. PROTAGONISMO Y PARTICIPACIÓN. DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN Y DE LA VOLUNTAD

No es solamente un problema de motivación en el sentido de potenciar técnicas que estimulen razones y móviles para actuar. La Voluntad es más poderosa que la motivación. Responde a planteamientos profundos. Posibilita explorar las raíces y por qué existenciales. Nadie se forma ni se inserta si no quiere. La estrategia de formación debe ayudar a que emerja la capacidad de querer actuar por «ALGO QUE VALGA LA PENA». De este modo podrá participar

y decidir. La misión central es RESTITUIR LA DIGNIDAD DE LA PERSONA. Por eso debe ser tratada siempre con respeto y debe ser reconocida como sujeto de derechos, responsable de sus decisiones, experta y protagonista de su propia vida.

2. HISTORICIDAD

Las personas en procesos de formación-inserción deben asumir su propia biografía personal y profesional como fuente de aprendizaje y reflexión. La «Historia personal» puede ser la gran maestra de su vida si es reelaborada y aprehendida. Pero las personas no somos solitarias somos seres sociales e históricos y necesitamos establecer relaciones solidarias. En este nivel es fundamental fomentar el diálogo igualitario y la comunicación entre los participantes y formadores valorando los argumentos y razones en sí mismas superando las posiciones de poder. La información no genera conocimiento. Solo si hay una aprehensión y asimilación de las realidades y de las informaciones se produce conocimiento. La educación pues no es un mero proceso de «transmisión» de datos o informaciones, requiere una apropiación en el sentido de «hacérselo propio». Necesitamos conocer y comprender nuestras circunstancias históricas y las causas de los fenómenos sociales que nos mediatizan para ello hay que saber mirar.

3. COMUNITARIEDAD. APRENDER DEL ENTORNO TRANSFORMÁNDOLO

Hay que utilizar todo el potencial de los recursos socio-económicos y comunitarios del territorio, de los cambios en el mercado laboral y la estructura ocupacional. Confrontar directamente las capacidades con los requerimientos del mundo laboral. No favorecer la adaptación sino la innovación y modificación del entorno personal, social, familiar de modo que sea interactivo. Aprender a ser humanos es aprender a leer y narrar el mundo para descifrar sus múltiples significados.

4. RECREAR LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA FORMACIÓN PRODUCTIVA/TRABAJO

Lo que más educa es la propia práctica y la acción adaptada a las características de cada colectivo y cada territorio. Siempre habrá un plan personalizado para orientar el desarrollo del aprendizaje. La combinación de situación de aprendizajes con elaboración del trabajo es una metodología que hay que reinventar permanentemente.

Los riesgos de burocratizar cualquier metodología supuestamente innovadora (itinerarios, alternancia, prácticas formativas, entrevistas de acogida, etc.) están presentes. No todo es alternativo en la pedagogía de la alternancia.

5. SE APRENDE MEJOR CUANDO DIALOGAMOS Y NOS ORGANIZAMOS EN GRUPO CON ACOMPAÑAMIENTO PERSONALIZADO

El trabajo y la dinámica de grupo es un recurso permanente en cualquier proceso de formación y cualificación. Hay que aplicar técnicas de animación de grupos junto a la tutorización y acompañamiento individualizado para adecuar el ritmo de aprendizajes a las características de cada quien. Cada participante debe trazar conjuntamente con el tutor/a su propio itinerario formativo laboral a seguir. Aunque trabaja y produce el participante sabe que está en un proceso formativo y de orientación permanente.

6. GARANTIZAR NO SOLO LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES SINO LA IGUALDAD DE RESULTADOS

Sabemos que las personas en situación de riesgo parten de una gran desigualdad educativa y social. Entre otros dispositivos y recursos la empresa de inserción es un dispositivo que puede compensar esas diferencias de origen para evitar que reproduzcan más desigualdad. Dependerá de la estrategia de formación y apoyo que impulse. Es necesario potenciar la «inteligencia emocional» y las múltiples formas de inteligencia cultural. Hay personas en desempleo y sin cualificación técnica que han desarrollado grandes habilidades en otras esferas y participa de valores culturales y creencias que son verdaderas plataformas para su reincorporación social y laboral.

7. DESARROLLAR LAS CUALIFICACIONES SOCIALES

La creación de vínculos sociales y relaciones que refuerzan el sentido de pertenencia e identidad personal resultan más decisivos para la colocación y el empleo que la mera formación profesionalizadora. No hay cualificación técnica sin cualificación tecnológica ni competencia social y ciudadana. El trabajo productivo y cooperativo es un marco idóneo para fomentar esta estrategia dada la relativa «protección» y malla de seguridad que ofrece la relación laboral y el contrato con la combinación «educadora» de: derechos, responsabilidades y prestaciones derivadas de ello.

8. DINAMIZAR LA CREATIVIDAD Y EL SENTIDO DEL HUMOR

Es necesario contrarrestar las tendencias fatalistas y de resignación a la adversidad que manifiestan las personas en situación de fracaso laboral. Los procesos de formación deben despertar la curiosidad y la creatividad como fuentes de aprendizaje para hacerlo todo más fácil. El humor siempre estimula e inspira para formarse y orientarse mejor. Un buen clima y un buen estilo de acogida hacen reconocer en las personas que pueden cambiar y aprender muchas cosas. Porque se sienten útiles, aportan sus argumentos, explicaciones y relatos personales. Se comunican e interactúan. Perciben que nadie decide en vez de ellas. Nadie sustituye a nadie. Cada cual asume sus responsabilidades.

9. ENCONTRAR SENTIDO Y PRODUCIR SIGNIFICADOS

Una estrategia de formación crítica fundada en el diálogo igualitario es el mejor modo para que el «usuario/a» pase a ser protagonista y responsable de sus decisiones. La clave es abrir energías para que afloren los mejores sentimientos y propósitos de cada quien. Restituir el derecho a soñar que todos y todas tenemos para dar sentido a nuestra existencia. Las acciones y proyectos de educación para el desarrollo deben evitar caer en el estéril productivismo utilitarista. Su praxis debe fundamentarse en el ejercicio cotidiano de los derechos.

CONCLUSIONES

Para impulsar una educación transformadora necesitamos nuevas herramientas intelectuales, emocionales, de actitud más eficientes y congruentes con las necesidades humanas capaces de superar el dualismo cultural, biológico, social y espiritual que han causado tantos problemas. La educación necesita de la curiosidad, la reciprocidad, la intuición para captar las relaciones entre los fenómenos, acontecimientos o procesos que normalmente pasan desapercibidos. Pero también

compromiso, pasión y solidaridad para transformar en «praxis de la esperanza» su proyecto. En el mundo del trabajo y la educación casi nada es igual que antes. Todo ha cambiado, incluidas las formas de explotación, exclusión y alienación. Para afrontar esos retos necesitaremos desaprender y superar los sistemas cerrados y construir sistemas innovadores de pensamiento y cooperación abiertos y holísticos. Estamos viviendo una mutación sin igual asociada a una crisis grave del paradigma de conocimiento y de la hipercompetitividad. El desarrollo científico y tecnológico no vino acompañado de una evolución social, ética, y espiritual de la sociedad, pues seguimos trabajando con una inteligencia ciega que fragmenta y separa conocimientos alejándonos de nuestra esencia de seres cooperativos, amorosos y solidarios. ¿Cuál es la esencia de nuestro trabajo como educadores y educadoras? En el mito griego Prometeo se atrevió a robar el fuego del Olimpo para dárselo a los humanos pero los dioses lo castigaron por su pretensión de romper el monopolio del conocimiento y repartirlo entre los mortales. Más que repetir el pensamiento del pasado necesitamos ideas y generar conocimiento que sirvan para ayudarnos a vivir lo real, aceptando y asumiendo las inevitables condiciones de la existencia humana.

Creo en el poder transformador de la educación. En su contribución decisiva para formar personas a que aprendan a pensar por sí mismas pensando en los demás. A ser creativas y no resignadas. A tener espíritu crítico y capacidad de imaginar y soñar. La educación revalida su importancia ayudándonos a ser ciudadanos y ciudadanos libres y responsables. Creo en la fuerza de la educación para que todas las personas puedan desarrollar su potencial de inteligencia y bondad. El don de la libertad lo expresamos no solo en nuestra capacidad de dialogar y deliberar sino también de decidir y actuar. Educar es ayudar a las personas en su proceso de desarrollo integral según un proceso dinámico, ya que el ser vivo es siempre una conciliación entre lo que está siendo y lo que quiere ser. Por eso podemos contribuir con la educación a que hombres y mujeres, en la infancia o la vejez-a lo largo y ancho de toda la vida-puedan ser felices recreando el mundo.

WEBGRAFÍA

APRISE promocions: promocions.com

Blog de Roser Batlle sobre aprendizaje servicio: roserbatlle.net

Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ): ceipaz.org

Centre Promotor d'Aprenentatge Servei: aprenentatgeservei.cat

Centro de recursos de Alboan sobre sistematización: centroderecursos.alboan.org/sistematizacion

Cooperación Galega: cooperaciongalega.org

Coordinadora Galega de ONGD: galiciasolidaria.org

Enxeñería Sen Fronteiras Galicia: galicia.isf.es

Federación Española de Ingeniería Sin Fronteras: isf.es

Grupo de Estudos de Educaçã para o Desenvolvemento, GEED: internacional.ipvc.pt/pt/node/12

Iniciativas de Cooperación y Desarrollo (INCYDE): iniciativasdecooperacionydesarrollo.com

Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, HEGOA: hegoa.ehu.es

Oficina de Cooperación e Voluntariado de la Universidade da Coruña: udc.es/ocv

Red Española de Estudios de Desarrollo: reedes.org

Red de Recursos de Evaluación y Aprendizaje (REDCREA): redcrea.es

Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo: educacionglobalresearch.net

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (1994). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta.
- AGUADO, G. (coord) (2012). *Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Guía para su integración en Centros Educativos*. Madrid: Intered.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ALTAMIRA, F., CANARIAS, E. y MARTÍN, A. (2012a). *Tejiendo retos a partir de las prácticas de ED. Cuatro experiencias y nuevos desafíos a través de la Sistematización*. Bilbao: Círculo Solidario Euskadi.
- ALTAMIRA, F. y CANARIAS, E. (2012b). «La Sistematización: cómo aprender de nuestras propias prácticas... en cinco pasos». Comunicación enviada a las I Jornadas Galegas de Educación para o Desenvolvemento, Santiago de Compostela, 19 a 21 de octubre de 2012.
- ANTILLÓN, R. (1999). *Condiciones personales e institucionales para sistematizar. Documento inédito*. México: IMDEC.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G. y CELORIO, J.J. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Bilbao: HEGOA.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (2011). *Educación para la Ciudadanía. Informe sobre la situación en ocho comunidades autónomas*. Bilbao: Hegoa.
- ARIAS, S. y SIMÓN, A (2004). *Las Estructura Solidarias de las Universidades Españolas: Organización y Funcionamiento*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- BAJOIT, G. (1996). *Cooperer c'est l'avenir*. Bruselas: Ed ITECO.
- BOCH, C., CLIMENT, T. y PUIG, J.M. (2009). «Partenariado y redes para el aprendizaje-servicio». En Puig, J. et. al., *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, Barcelona, Graó.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educar para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BONI, A. y FERRERO, G. (eds.) (1997). *Introducción a la Cooperación para el Desarrollo*. Valencia: Asociación Valenciana de Ingeniería Sin Fronteras.Universidad Politécnica de Valencia.
- BONI, A. y PÉREZ, A. (coords.) (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Ingeniería Sin Fronteras e Intermón Oxfam.

BONI, A. y CERESO, S. (2008). «La Educación para el Desarrollo como motor de cambio transformador en los actores de la cooperación para el desarrollo», *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano*, núm. 7, junio 2008, págs. 26-32.

BOYLE, M. E. (2007). «Learning to neighbor? Service-learning in context». *Journal of Academic Ethics*, 5, pp. 85-104.

CAMPS, V. (Ed.). (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta.

CARIDE, J.A.(2006). «La Educación Social en la acción comunitaria». En ÚCAR, X. y LLENA, A. (coords.). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Editorial Graó, pp.157-194

CARVALHO DA SILVA, M. (coord) (2008). *Pautas para una Educación Global. Conceptos y metodología sobre Educación Global para educadores y responsables de políticas en materia educativa*. Lisboa: Centro Norte-Sur del Consejo de Europa.

CEAR EUSKADI e INICIATIVAS DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO (2011). *Sistematización del proceso de persecución por motivos de género (PMG)*. Bilbao: CEAR Euskadi.

CELORIO, J.J. (1996). «Transversalizar los contenidos: ¿misión imposible?». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, pp. 61-82.

CELORIO, J. J. (1995). *La educación para el desarrollo*. Cuadernos Bakeaz nº 9.

CELORIO, J.J. (2008). «Génesis y actualidad de la Educación para el Desarrollo en el Estado español (1990-2006): Una aproximación desde los congresos estatales de Educación para el Desarrollo». *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano*, núm. 7, junio 2008, pp. 6-14.

CELORIO, G.y CELORIO, J.J. (2012). «Aportaciones al debate sobre el papel de la Educación para el Desarrollo en la Universidad» Comunicación al I Congreso Internacional de Estudios de Desarrollo «*Desafíos de los Estudios de Desarrollo*, Santander, 14-16 Noviembre.

CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.

CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (2011). *Educación para la Ciudadanía Global. Estrategias para la acción educativa*. Bilbao: Hegoa.

COLECTIVO SOY PÚBLICA (2012). *Anteproyecto de la LOMCE analizado*.

CRUE (2001). *Universidad: Compromiso social y voluntariado*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

DE PAZ, D. (2007). *Escuelas y Educación para la Ciudadanía Global*. Barcelona: Intermón Oxfam.

- DE SMEDT, T. (2002). «La evaluación segmentada». *Revista Antipodes* nº 156, abril.
- DELORS. J. (2004). *La educación encierra un tesoro*. París: Ediciones UNESCO.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (2008). *Guía metodològica de l'Aprenentatge Servei*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- DOMENECH, J. (2010). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- DOWER, N. (2003). *An Introduction to Global Citizenship*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- ENTRECULTURAS (2012). *Red solidaria de jóvenes: 10 años de historia*. Madrid: Entreculturas.
- ESCUADERO, J. y MESA, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Madrid: CEIPAZ.
- ESTEVAN, A. y NAREDO, J.M. (2009). *Por una economía ecológica y solidaria. Conversaciones con Daniel Jover*. Madrid: Icaria.
- ESTIVILL, J., HIERNAUX, J. y GEDDES, M. (1997). *El partenariado social en Europa: una estrategia participativa para la inserción*. Barcelona, Editorial Hacer.
- FALK, R., (1994). «The Making of Global Citizenship». En: *The Condition of Citizenship*. London: Sage, pp. 127-140.
- FONGDCAM. *Manual Digital de Educación para el Desarrollo*.
- FREIRE. P. (1977). ¿Extensión o comunicación?: la concientización en el campo. Madrid: Ediciones Populares.
- FREIRE. P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FUNDACIÓN FOESSA (2012). *Exclusión y desarrollo social*. Madrid: Fundación Foessa y Caritas.
- GODWIN, N. (1997). «Education for Development' a framework for global citizenship». *Development Education Journal*, nº 7, pp.15-18.
- GÓMEZ, P. J. (2009). «Los rostros de la crisis». *Frontera*, nº 50, abril-junio 2009, pp.15-42.
- GRONSKI, R., y PIGG, K. (2000). University and Community Collaboration: Experiential Learning in Human Services. *American Behavioral Scientist*, 3(45), 781-792.
- HERNANDEZ DEL TORO, J.A., (2010). *La valoración de la Incidencia Social y Política: propuesta de un modelo y aplicación al caso de Intermón Oxfam*. Córdoba: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (ETEA). Universidad de Cordoba.

HERVANI, A. y HELMS, M.M., (2004). «Increasing creativity in economics. The service learning Project». *Journal of Education for Business*, 79 (5), pp. 267-274.

INSTITUTO COOPERATIVO INTERAMERICANO (s.f.). *Educación Popular: una metodología*. Panamá: ICI.

INTERMÓN OXFAM (2012). *Crisis, desigualdad y pobreza*. Barcelona: Intermón-Oxfam.

INTERMÓN OXFAM e INICIATIVAS DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO (2012). *El árbol de la experiencia compartida. Proceso de sistematización de experiencias educativas desde el enfoque de Educación para una ciudadanía global*. Bilbao: Intermón Oxfam.

JARA, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Costa Rica: CEP Alforja.

JOVER, D. (1988). *Formación, Inserción y empleo juvenil*. Madrid: Popular.

JOVER, D. (1989). *La sociedad del desempleo: por un trabajo diferente*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.

JOVER, D. (1992). *Autoempleo en el Desarrollo Local*. Madrid: Popular.

JOVER, D. (1999a). *La Formación ocupacional*. 3ª ed., Madrid: Popular.

JOVER, D. (1999b). *Trabajar para Vivir*. Madrid: Miraguano.

JOVER, D. (2004). *El empleo de los inempleables*. 3ª ed., Madrid: Popular.

JOVER, D. (2005). *Empleo Juvenil. Formación e inserción social y profesional*. Madrid: Popular.

JOVER, D. (2009). *Sol y Sal de Mar. Paisajes de la memoria, gramática de la esperanza*. 2ª ed., Madrid: Icaria.

JOVER, D. (2010). *Praxis de la Esperanza. Educación, empleo y economía social*, 3ª ed., Madrid: Icaria.

JOVER, D. (2012). *Educar, Trabajar, Emprender. Cuaderno de Esperanza*. Madrid: Icaria.

JOVER, D. y VIVERET, P., (2009). *Reconsiderar la Riqueza y el Empleo*. 2ª ed., Madrid: Icaria.

JOVER, D., DEL RÍO, E. y RIESCO, L. (1994). *Formación y Empleo*. 2ªed., Madrid: Paidós.

JUST, J., MORA i DURÁN, A., MARTÍNEZ, O. e ESTANYOL, V. (2000). «El partenariado como estrategia de trabajo social comunitario». *Cuadernos de trabajo social*, 13, pp. 253-268.

KIELSMEIER, J. (2000). *Service Learning in K-12 Education*. National Youth Council.

LOZANO, J. (2009). *¿Qué educación para qué desarrollo? Pistas de reflexión para la sexta generación de Educación para el Desarrollo* (Memoria presentada en vista de la obtención del título de Master Universitario de Educación para el Desarrollo en la Universidad Pablo de Olavide).

MANZANO-ARRONDO, V. (2012). *La Universidad Comprometida*. Bilbao: Hegoa.

MARTINEZ, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, Octaedro.

MARTÍNEZ, M y ESTEBAN, F. (2005). «Una propuesta de formación ciudadana para el EEES». *Revista Española de Pedagogía*, nº 230, pp. 63-83.

MESA, M. (Dir.). (2000a). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CEIPAZ.

MESA, M. (2000b). «La Educación para el Desarrollo. Entre la caridad y la ciudadanía Global». Hegoa-Bantabá.

MONTES, A. (ed.) (2000): *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Nuevas perspectivas para la docencia, la investigación y la intervención social*. Murcia, Universidad de Murcia.

MORIN, E. (2001). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

MORO, W. (s.f.). *Biografía de Paulo Freire. Un educador popular que abraza la libertad*.

MORO, W. (s.f.). *Educación Popular. Un acercamiento a una práctica libertaria*.

NAVAL, C. (2008). «Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service-learning y campus compact». *Revista Sembrando Ideas*, 2.

NEWMAN, J. (2008). «Service learning as an expression of ethics». *New Directions for Higher Education*, 142, pp. 17-24.

NÚÑEZ, C. (2005). «Educación popular: una mirada de conjunto». *Decisio*, enero-abril 2005, pp. 3-14.

NUÑEZ, C. (2006). *Educación para transformar, transformar para educar*. La Habana: Ed. Caminos.

NUSSBAUM, M. (1999). *Los límites del patriotismo*. Madrid: Paidós.

OROZCO, Amaia (2012). «De vidas vivibles y producción imposible».

ORTEGA, M.L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

PASTORIZA, J.L. (2014). «Contra a indiferenza: teoría e praxe da educación para o desenvolvemento en Galicia». *Revista Galega de Educación*, 58, pp. 26-29.

PÉREZ, A., MORALES, M. y SAZ, A. (2005). *Introducción a la Cooperación al Desarrollo para las Ingenierías: Una propuesta para el estudio*. Barcelona: Associació Catalana d'Enginyeria Sense Fronteres.

POGGE, T. (2008). *World Poverty and Human Rights. Cosmopolitan Responsibilities and Reforms*. Cambridge, UK: Polity Press.

PUIG, J. et al. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*, Barcelona, Octaedro.

RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI Editores.

SALOMÓN, L. (2005). «O papel da sociedade civil na construción da democracia», en VV.AA. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL.

SANTOS, M.A. (2001). «Hacia el futuro: riesgos y esperanzas». *Aula de innovación educativa*, nº 98, enero 2001.

SANTOS, M.A. (2006). *La escuela que aprende*: Madrid: Morata.

SANTOS, M.A. e LORENZO, M. (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*, Vigo, Edicións Xerais.

SCHATTLE, H. (2008). *The Practices of Global Citizenship*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

SIGMON, R. (1996). «The problem of definition in service-learning». En SIGMON, R. et. al., *The journey to service-learning*. Washington D.C.: Council of Independent Colleages.

STUFLEBEAM, D.L. e SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.

TAPIA, M.N. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid: CCS.ICCE

TAPIA, M.N (2008). «Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias». En MARTINEZ, M. (ed.): *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, Octaedro.

TORRES, R.M. (2005). *12 tesis para el cambio educativo. Justicia educativa y Justicia económica*. Madrid: Fe y Alegría.

TRILLA, J. (2005). «La ciudad educadora: municipio y educación». En PEIRÓ, S. (coord): *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación*. Alicante: Club Universitario.

- UNCETA, K. (2002). «La Universidad como ámbito para la solidaridad la y la educación para el desarrollo», *Actas del I Congreso de Educación para el Desarrollo en la Universidad «Hacer de la Universidad un Instrumento de Educación»*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- VV.AA. (2004a). «Sistematización de experiencias. Propuestas y debates». *Revista Aportes* nº 57. Edit. Dimensión Educativa. Colombia.
- VV.AA. (2004b). *La Sistematización, una mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. Bilbao: Alboan, Hegoa, Instituto de DDHH Pedro Arrupe.
- VV.AA. (2005). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasilia: UNESCO, MEC, CEAAL.
- VV.AA. (2006a). *Sistematización Umeak Kalean*. Donostia-San Sebastián: Instituto de DDHH Pedro Arrupe.
- VV.AA. (2006b). *¿Quién tiene la llave? Sistematización realizada por el Equipo de animación comunitaria de Cáritas Bizkaia, sobre la Campaña de vivienda de 2004*. Donostia-San Sebastián: Instituto de DDHH Pedro Arrupe.
- VV.AA. (2006c). *La Cooperativa que marca la historia. Colectivos del Parke 20 años. Diciembre 1985-2005*. Donostia-San Sebastián: Instituto de DDHH Pedro Arrupe.
- VV.AA. (2006d). *Euskara planak: nondik gatoz, non gaude eta nora goaz*. Donostia-San Sebastián: Instituto de DDHH Pedro Arrupe.
- VV.AA. (2006e). «Sistematización de Experiencias: caminos recorridos y nuevos horizontes». *La piragua. Revista latinoamericana de Educación y Política*. nº 23.
- VV.AA. (2006f). *La aventura de la sistematización. Cómo mirar y aprender de nuestras prácticas desde nuestras prácticas*. Bilbao: Alboan, Instituto de DDHH Pedro Arrupe, Hegoa.
- VV.AA. (2011). *Sistematización de la experiencia piloto de Soberanía Alimentaria en Centros Escolares Sur-Norte (EPSA)*. Bilbao: Emaús Fundación Social.
- WEISS, C. (1998). *Evaluation*. New Jersey: Prentice Hall.



Coordinadora
Galega de ONG para
o Desenvolvemento



XUNTA DE GALICIA



cooperación galega