

DE LA ANTROPÓLOGA A LA ANTROPOLOGÍA. COORDINANDO Y ETNOGRAFIANDO LA “RED DE ESCUELAS COMPROMETIDAS CON EL MUNDO”.

Miryam Navarro Rupérez

miryam.navarro@e-campus.uab.es

Universitat Autònoma de Barcelona

En el presente artículo avanzo el análisis de la etnografía realizada entre los años 2004 y 2011 dentro de la red educativa especializada en cooperación internacional y solidaridad llamada “Red de escuelas comprometidas con el mundo” (XECMón)¹. Mi interés se centra en las relaciones entre profesionales de la educación en escuelas y ONG que plantean una transformación social en los centros educativos del territorio catalán, y la manera en que ONG, escuelas y administraciones locales articula las acciones de educación para el desarrollo (EPD)² en los que se involucra el docente. Describiré mi acceso a las plataformas educativas que se orientan a la intervención en contextos desfavorecidos y apuestan por la incorporación de un diseño curricular escolar que incluya como eje principal la educación para el desarrollo. Introduciré cómo docentes y personal técnico de ONG contraponen, fusionan y reproducen ciertas representaciones e imaginarios sobre “el otro”, ya sea en su ámbito de trabajo, ya sea a partir de los proyectos de cooperación y solidaridad implementados en realidades socioculturalmente diferentes. Por último me detendré a valorar mi papel profesional y académico en un contexto laboral específico.

Como coordinadora del proyecto, mi trabajo era crear las condiciones y facilitar el intercambio y la comunicación entre los diferentes agentes implicados en la EPD. Previamente ya había sido

¹ www.escolescompromeses.org. La contracción XECMón, era la que se utilizaba en la “Xarxa d’escoles compromeses amb el món”.

² Es habitual encontrarse con dos nomenclaturas para referirse a la “educación para el desarrollo”. Elijo las siglas “EPD”, y no “ED”, más común en los textos en castellano, por ser la más utilizada en el contexto local de mi investigación. Actualmente ha llegado a sustituir conceptos de “Educación en ciudadanía global”, “Educación en valores” y otras “Educaciones para...” Dedico un capítulo de mi tesis al análisis del concepto, y sus controversias.

contratada por la administración en el área de educación³ para hacer el seguimiento y análisis de los programas de inmigración y atención a la diversidad cultural en las escuelas de Barcelona. Sin embargo, ésta era la primera vez que mi formación como antropóloga condicionaba directamente las dinámicas del proyecto en que trabajaba. Mi praxis incorporaba conscientemente una idea determinada de cultura (Velasco, 1993), entendiendo que “lo que más nos une como humanos es nuestra capacidad universal para crear diferencia en nuestros modos de vida, y que es en esa tensión de las diferencias donde precisamente nos desarrollamos como especie unitaria”: Díaz de Rada (2010: 24). Si añadimos que el peso de la gestión y dinamización del proyecto pasaba por la coordinación técnica⁴, durante todo el periodo de contratación, que coincidió con la vida del proyecto mismo, el papel (coordinadora), el personaje (antropóloga coordinando) y la actriz (mi persona), se entremezclaban afectando de forma ineludible el discurrir del proyecto, y por tanto, a parte mis fuentes etnográficas. No es ni mucho menos el primer caso, pero sí era la primera vez que se daba en este sector, este ámbito y este territorio.

1. La red de escuelas comprometidas con el mundo.

Las características del funcionamiento organizativo del proyecto explican la lógica operativa de la relación entre las propuestas, acciones y proyectos de los usuarios⁵, las tareas de la coordinación y de las comisiones técnica y pedagógica en función del interés planteado y de las características de la oferta. La información discurría de manera bidireccional, derivando en jornadas, talleres, grupos de trabajo específicos y bancos de recursos. Todo ello era redefinido por las comisiones y la coordinación, revirtiendo de nuevo en los usuarios, que a su vez generan más vida, más acción y más información a modo de una espiral ascendente invertida. Los proyectos y experiencias ocupaban un lugar central, se incorporaban al circuito a proposición de las comisiones o de los usuarios, en este último caso, de nuevo filtrados por la coordinación a partir de pautas previamente consensuadas.

³ Concretamente para el proyecto de Educación en Valores del Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, entre los años 2001 y 2004.

⁴ Queda reflejado en el gráfico de la figura 1.

⁵ Por usuarios se entiende toda aquella persona, entidad, centro educativo, colectivo o municipio que comparte una experiencia, asiste a algún evento organizado por XECMón, ofrece o pide recursos didácticos o simplemente necesita información.

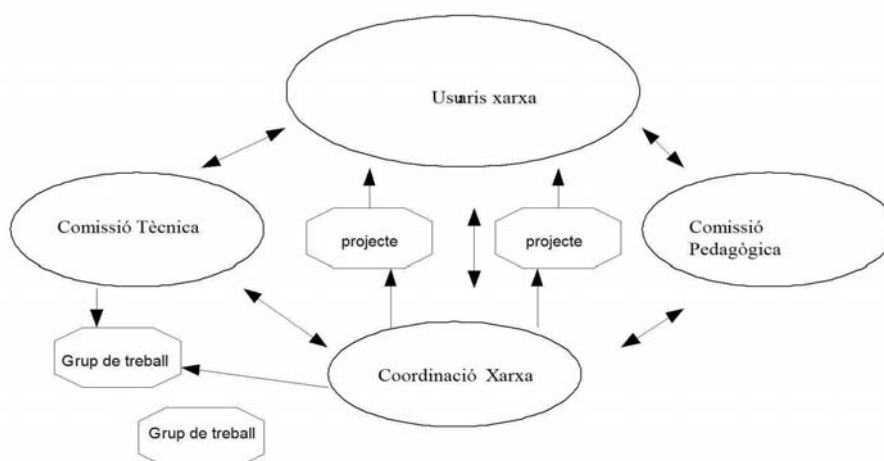


Figura 1: Organigrama de las tareas y la gestión de la XECMón⁶.

Este procedimiento de actuación estaba totalmente integrado en mi día a día, sin embargo, el análisis etnográfico ha desvelado que los usuarios no tenían relación directa con las comisiones, lo que revela una clara burocratización de los procesos. A mayor número de proyectos, mayor la burocracia. Ha resultado llamativo que ambas comisiones no se tocaran ni tuviesen protocolo de trabajo conjunto. Por supuesto que este aspecto era consciente. Alguna vez se intentó crear un grupo mixto, que sirvió para poner de manifiesto las distancias estructurales⁷ y la diferente escala de prioridades cualitativas y cuantitativas entre docentes, funcionariado administrativo y personal de ONG⁸. Por este motivo se decidió mantener las dos comisiones separadas en un proyecto cuya finalidad era romper la barrera entre escuelas y ONG, afectando directamente a las directrices del proyecto.

Todas las administraciones locales relacionadas con la educación, la cooperación internacional y la solidaridad se implicaron en el diseño y la total financiación del proyecto. Se creó la “comisión técnica”, a la que asistían regularmente representantes de todas las instituciones que daban

⁶ <http://www.escolescompromeses.org/ca/xarxa/estructura.html>

⁷ Un ejemplo son los horarios y el calendario. Los funcionarios de las administraciones públicas, suelen trabajar hasta las cinco de la tarde, salvo en casos excepcionales, lo que incompatibiliza sus agendas con los horarios del profesorado, que puede reunirse a partir de las seis de la tarde. Si para la escuela el curso comienza en septiembre y acaba en julio, para administración y ONG las subvenciones se presentan en enero y se justifican en diciembre.

⁸ Mientras para las administraciones lo importante eran los datos cuantificables y estadísticos, para educadores y educadoras lo relevante eran los procesos y las acciones concretas.

soporte al proyecto⁹, buscando la comunicación y el intercambio entre la diversidad de agentes que prestaran especial atención a las acciones educativas de sensibilización y educación para el desarrollo, educación en la cultura de paz, DDHH y ciudadanía global.

El otro grupo de trabajo, estable desde el curso 2007-2008, fue la “comisión pedagógica”¹⁰, compuesta íntegramente por docentes¹¹. Como antropóloga, agradezco enormemente haber podido acompañar las reuniones, los procesos de reflexión y la recogida de actas y grabaciones, por la riqueza de los datos extraídos en lo relativo a cómo el profesorado se ha ido posicionando en la carrera por la EPD, y por acompañar el nacimiento de los acuerdos intersubjetivos respecto al término y sus representaciones, en función de su identificación como docentes, como especialistas en el tema o frente a sus colegas de la ONG.



Figura 2: Miembros de la comisión pedagógica en el plenario de las Jornadas XECMón 2008.

Los maestros y las maestras que se unían a la comisión, además de estar implicados

⁹A fecha de diciembre 2010, el listado era el siguiente: “Departament d’Ensenyament; Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament; Oficina de Promoció de la Pau i els Drets Humans de la Generalitat de Catalunya. Àrea d’Educació, Direcció de Relacions Internacionals de la Diputació de Barcelona. Cooperació Internacional i Solidaritat, Institut Municipal d’Educació de l’Ajuntament de Barcelona. Àrea d’innovació educativa del Consorci d’Educació de Barcelona. Associació de Mestres Rosa Sensat. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica Catalunya. Federació Catalana d’ONG per al Desenvolupament. FC’ONG per la Pau. FC’ONG pels Drets Humans.”; XECMón (2010).

¹⁰ “Sus principales actividades giran en torno a: Análisis de los contenidos. Elaboración del marco teórico. Identificación de buenas prácticas. Propuestas concretas de aplicación a los centros escolares. Definición, junto con la Comisión Técnica, de las líneas de acción y actividades de la XECMón. Sus principales aportaciones: Trabajo de consenso en torno a la sistematización de las experiencias en EPD en la web de la XECMón. Ficha experiencia XECMón. Elaboración de documentos de referencia sobre definición de EPD desde la escuela, acercamientos a la definición de criterios de buenas prácticas en EPD. Diseño de espacios de talleres en las Jornadas de XECMón. Evaluación en EPD”: XECMón (2011).

¹¹ Puntualmente se llegó a incorporar algún miembro de las comisiones de educación de la FCONG.

personalmente en el proyecto, fueron la punta de flecha que abrió camino a compañeros y compañeras con inquietudes semejantes. Los perfiles personales y profesionales, la implicación de colegas, claustro, equipo directivo y comunidad educativa, dentro y fuera de la escuela, junto con la relación con ONG y administraciones públicas, determinaron las características y el funcionamiento de los proyectos de cooperación y solidaridad en los que se involucraba el profesorado.

1.1. Un proceso invisible de resultados innegables.

Cuando se materializaron los recortes económicos en educación y cooperación internacional, XECMón dejó de ser subvencionada. Su foto ya anticuada¹², era el retrato de lo que sucedía en Cataluña en la comunicación entre los centros educativos, las ONG y los municipios, con toda la diversidad interna que implica cada caso. La historia del proyecto, es significativa en el análisis de la incorporación, evolución y líneas de continuidad de la EPD en el contexto catalán, en muchos casos referente dentro del panorama peninsular¹³.

En los siete años que duró el proyecto se realizó un mapeo de las acciones sobre EPD, y se generaron nuevos espacios de intercambio, de reflexión y de relación, además de organizar la información y hacerla accesible. Otro de sus méritos fue la capacidad de aglutinar a personas y organizaciones interesadas en trabajar los temas definidos por la red. Se organizaron jornadas bianuales pensadas como grandes hitos de la creación conjunta de un conocimiento específico que trataba de definir aspectos tan cruciales cómo qué supone una buena práctica educativa, las bases para el intercambio, las temáticas de interés, los referentes teóricos y metodológicos, y el espectro de experiencias que encajaban con los parámetros consensuados ¹⁴.

¹² “Un total de 316 actores han tenido relación directa con la “Xarxa d'escoles compromeses amb el món” entre los años 2004 y 2011 con modos de implicación variables. Estos centros, organizaciones, entidades o administraciones públicas han dedicado tiempo, atención y recursos humanos o económicos a la red. La población está compuesta por 126 centros de educación formal (de los cuales 6 son de jardín de infancia, 86 son de educación infantil y primaria, y 34 de educación secundaria), 7 centros de formación profesional y adultos, 6 centros de educación en el tiempo libre, 77 organizaciones (ONG, entidades, asociaciones, fundaciones y sindicatos), 26 redes educativas y 30 representaciones de la administración pública de diferentes territorios y sectores. 951 asistentes a jornadas y talleres, y 7000 suscriptores al boletín de noticias de educación y cooperación que recibían periódicamente”. Fuente: informe final presentado a las administraciones públicas como cierre del proyecto: XECMón (2010).

¹³ III Jornadas de la XECMón, Barcelona 2008.

¹⁴ Las jornadas del 2004 se centraron en reconocer los proyectos incluidos en el mapa de experiencias, en las jornadas del 2006 se sentaron las bases para el intercambio entre escuelas y ONG, en el 2008 se sentaron las bases teóricas y fueron compartidas con otros proyectos a nivel estatal, en el 2010 se intentó analizar la evolución de los

XECMón desapareció en 2011. Las causas principales fueran: la total dependencia de la financiación pública (con los recortes presupuestarios y la desaparición del interés político, el fondo económico pasó a ser cero de un plumazo, no teniendo capacidad para generar recursos propios); una estructura de gestión que ponía todo el peso ejecutivo en la coordinación (al no haber mecanismos efectivos de conexión horizontal y autónoma, en cuanto desapareció la posibilidad de mantener una persona que coordinara el proyecto no pudo mantenerse a flote solo); el trabajo en paralelo de las comisiones técnica y pedagógica, (al no prever mecanismos de dinamización independientes reales no se pudo mantener la comunicación directa una vez desaparecieron espacios de conexión como las jornadas); y la excesiva burocratización de los procedimientos.

La red logró generar un sustrato de comunicación sobre un terreno antes baldío y varios proyectos tomaron el testigo especializándose en alguna de los muchos aspectos que se trataron. Los ejemplos de construcción de conocimiento en EPD con alma de docente, previos a la red, estaban enmarcados dentro de los materiales didácticos dirigidos desde o hacia las grandes entidades, fundaciones u ONG, como UNICEF, Intermón Oxfam, Amnistía Internacional, Cruz Roja..., o bien eran grupos de profesores que de manera independiente llevaban a cabo propuestas de cooperación en coordinación con alguna ONG, habitualmente desconectada del resto de propuestas semejantes, a excepción de aquellos vinculados a movimientos sociales de base al estilo del Movimiento de los “Sin Tierra” de Brasil o las “Brigadas internacionales de la Paz y Derechos Humanos”. Del cuerpo XECMón germinaron iniciativas posteriores que se concentraron en profundizar y desarrollar algunas de las líneas de trabajo emergentes. Destacan, entre otros, los realizados por EDUALTER, entidad que ha orquestado durante tres años un meticuloso trabajo involucrando a los diferentes actores en la creación de una propuesta para integrar la EPD al currículum escolar¹⁵, los encuentros de experiencias transformadoras coordinados desde la entidad Entrepueblos¹⁶ o el material didáctico y audiovisual para docentes universitarios sobre EPD, encargado por la Fundación QUEPO¹⁷.

proyectos y de la propia red para definir una continuidad autónoma y sostenible, que acabó por no ser viable al cerrarse el proyecto a principios del año siguiente, culminando con la celebración de las últimas jornadas, tituladas “Final de etapa”, de valoración y cierre.

¹⁵ <http://competenciasiepd.blog.pangea.org/>

¹⁶ <http://experienciasdetransformacion.entrepueblos.org/es/>

¹⁷ <http://epd.quepo.org>

Lo interesante no es únicamente comprender porqué un proyecto llega a ser disfuncional e insostenible por no poder adaptar su metodología de trabajo a lo largo de su ciclo vital, cuando las condiciones ambientales y el contexto cambian radicalmente. Sobre todo, ha sido provechoso como punto de partida del análisis de la historia de la relación entre las escuelas y las ONG.

1.2. Sobre las necesidades percibidas y los “sueños compartidos”.

La escuela y la ONG son dos universos con culturas del trabajo bien diferentes. El paso previo para poner en consonancia acciones con un mismo objetivo es situar al agente en el contexto donde desarrolla dicha acción y conectarlo con el rol que desempeña en cada momento. Siguiendo a Díaz de Rada (2010: 234) entendemos que “la cultura no pertenece al agente, sino que caracteriza a su acción”. Para cada agente particular las fuentes sociales de sus competencias prácticas son siempre diversas. Si cada persona es agente de su acción en múltiples situaciones, se sobreentiende que cada persona es agente de múltiples culturas, y por tanto cada quien negocia con las diferentes máscaras según la puesta en escena de sus identificaciones en cada escenario. En la relación entre escuelas y ONG, nos encontramos con que un técnico de ONG -sea docente o no- o que un maestro -pertenezca a una ONG o no-, pueda estar desarrollando un rol de cooperante o de educador, independientemente de si se encuentra dentro de un contexto de cooperación o de un contexto escolar, o en ambos al mismo tiempo (Bourdieu, [1980]1991).



Figura 3: Cooperación Badalona- Nicaragua.
Escola Jungfrau-Escuela Francisca González.



Figura 4: Cooperación Barcelona-Kedogou.
Red de Senegal.

La creación de espacios de comunicación entre estos dos universos favorece la predisposición al reconocimiento mutuo el cual ayuda en el cambio de creencias y la toma de conciencia de la propia subjetividad sociocultural. Los aprendizajes y la educación entendida como enculturación (San Román, 1996), en este caso, es fruto de las relaciones entre docentes y personal técnico de ONG a partir de trabajar la cooperación y el desarrollo en situaciones espacio-temporales específicas, propician los procesos de cambio en la identificación de objetivos comunes, del intercambio de experiencias profesionales, vivenciales o formativas, y la construcción conjunta del conocimiento. El cambio, sin embargo, no depende de la cantidad de experiencias, sino de la calidad de las mismas y de la capacidad de cada cual para transformar sus creencias, superar clichés y estereotipos sobre la diversidad cultural, la representación del otro, ya sea colega o contraparte. Más aún, si tenemos en cuenta que dichos procesos de enculturación se puedan dar desde el rol como educador o educadora, como agente de cooperación o como miembro de una cultura potencialmente diversa.

"En 2006 decidimos conocernos mutuamente con las comunidades a las que cada año enviamos material escolar con la Caravana Solidaria. Dado el plurilingüismo de aquí y de allí, decidimos comunicarnos con dibujos nuestras ideas sobre la maternidad-paternidad y de ahí salieron un par de murales: nuestro mural está expuesto en el Hospital de Kedougou, que es su Maternidad, y su mural en el Hospital Materno-Infantil del Valle de Hebrón. Después, fueron saliendo sinergias muy interesantes, con un libro y una exposición del fotógrafo Bru"¹⁸: XECMón (2009).

En la carrera del aprendizaje solidario hay una cronología y proceso evolutivo que suele ir desde un primer contacto de inspiración asistencial a la incorporación de dinámicas inclusivas que acaban derivando en la creación de proyectos con una clara intencionalidad de trabajar de igual a igual. Alumnado, profesorado, personal de ONG se comportan como "el aprendiz", un sujeto activo y transformador de sus propios aprendizajes. Soto (2002).

"El éxito, concluye Teresa Guillaumes, es llegar a cambiar las actitudes y los valores.- ¿Qué ha cambiado en nosotros mismos, en los maestros, alumnos, padres y madres de la escuela, a nivel individual y colectivo? Crecer juntos, los de aquí y los de allí. Las vivencias son más parecidas de lo que nos podemos imaginar, a pesar de las diferencias.-": XECMón (2009)

¹⁸ Participaron en este proyecto: Escuelas de Barcelona: CEIPM Arco Iris, CEIPM Escuela del Mar, y Escuelas de Kedougou (Senegal): École Bakary Seck, École Alfa Mamadou Sadio Bâ.

A la hora trabajar la educación como proceso de enculturación, San Román dimensiona la permeabilidad entre las culturas diferentes y sus ámbitos de aprendizaje puestos en relación, y cómo la convivencia y los espacios compartidos permiten ese dinamismo enriquecedor. La interacción entre el entorno profesional, social, escolar y familiar permiten formar una conciencia reflexiva y crítica con la propia subjetividad. Algo que coincide con lo que se le supone intrínseco a la EDP. Siguiendo en esta línea, presupongo que en el caso específico de la transformación del concepto de “pobreza” y “desigualdad”, del montaje o deconstrucción de sus imaginarios, habría que añadir la superación de los modelos etnocéntricos occidentales de desarrollo, educación, cooperación y solidaridad.

Educadores y educadoras del desarrollo sufren desde lo personal y desde lo profesional la tensión de la vivencia en primera persona de la desigualdad estructural. En todos los casos, esa pugna va acompañada de aprendizajes concretos e identificables, de una transformación de la subjetividad cultural y de la reformulación que puede entenderse como “yo burocrático” (Díaz de Rada, 2005). Las experiencias de solidaridad y cooperación internacional conectan con realidades, concepciones del tiempo, del espacio, de las relaciones diferentes, y obliga a posicionarse ante los nuevos parámetros. Muchos y muchas, a partir del contacto personal, hacen un análisis autocrítico de su realidad con un nuevo filtro y reformulan sus prácticas profesionales (Soto, 2002). Es el caso de Joan, un psicopedagogo que coordina un intercambio de correspondencia con escuelas de Paraguay, percibe que los tiempos y modos de hacer de sus colegas latinoamericanos son más orgánicos y conectan de otra manera con la realidad que les rodea, este contraste hace que cambie sus prácticas y parámetros de diagnóstico. Si anteriormente pensaba que un psicopedagogo de éxito era aquel que mejor y más rápido detectaba TDAH¹⁹, ahora está convencido de que más bien se trata del fracaso de una sociedad que sobreestimula algunos aspectos del aprendizaje y desatiende radicalmente otros que tienen que ver con la escucha, la paciencia y el saber estar en paz con el paso del tiempo²⁰. La redefinición de la propia subjetividad cultural de los profesionales de la educación está directamente relacionada con el contraste a través de las experiencias educativas, escolares o no, que se concretan a través de la EPD.

Escuelas y ONG están engarzadas en estructuras institucionales con lógicas propias, a menudo incompatibles. Estos procesos de enculturación, comunicación y transformación tienen lugar en

¹⁹ Trastorno de déficit de atención con hiperactividad.

²⁰ XECMón (2011), notas de las I jornadas de intercambio de experiencias coordinadas por EDUALTER.

el marco de instituciones burocráticas, lo que supone tener en cuenta los límites en la flexibilidad de las acciones educativas en contextos de instrucción, y por tanto, la presunta adaptación a las dinámicas impuestas desde estructuras tan poco permeables como las escolares, sobre las que se tiene poco control.

“De lo único que Enrique se lamenta es que en la escuela no tienen demasiada ayuda para sacar adelante todos estos proyectos. -Echamos de menos, sobre todo, más apoyo por parte de las Administraciones: no sólo no te ayudan, sino que todo son problemas-. El apoyo del entorno escolar sí lo tienen, pero resulta imprevisible saber hasta dónde y hasta cuándo. -Lo más agotador no es el hermanamiento en sí, sino depender de todas estas circunstancias externas-. Las cosas mejorarían y mucho, afirma Enrique, sólo con escuchar la antigua petición de los voluntarios de la EPD en las escuelas de tener un "docente liberado" para ocuparse como es debido de la coordinación de estos proyectos.-” :XECMón (2009).

Vinculado a la continuidad y discontinuidad en la autoconcepción del sujeto respecto a los otros, toma especial sentido lo que Spindler define como presión cultural en explicación de la deconstrucción de estereotipos y la transformación de los imaginarios colectivos. Siguiendo a Spindler (1987), los y las profesionales de la educación son agentes socializadores de gran importancia, y esta presión cultural tiene como resultado un cambio en la forma de ver el mundo, y por tanto de actuar en él y sobre él. Una persona que es instruida o sensibilizada sobre la desigualdad estructural y sus consecuencias en los seres humanos y el planeta, incorpora la información de forma significativa cuando se hace desde la vivencia. Cada ejemplo de carne y hueso que sufre las consecuencias de un sistema desigual, con su existencia, sirve en bandeja la controversia entre la capacidad de sobrevivir en las condiciones más duras frente a las dependencias consumistas, incluso de quienes abanderan luchas contra esa desigualdad (Baumann, 2007). Los ejemplos más gráficos se dan en aquellos proyectos donde hay una aproximación directa y real al “otro”, sea quien sea.

“Cuando Estíbaliz oyó hablar por primera vez de las Comunidades de Población en Resistencia de la selva guatemalteca debía tener 12 o 13 años. No debe ser fácil con esta edad intentar entender un conflicto armado como el que obligó a buena parte de la población indígena de Guatemala a buscar refugio en las zonas selváticas del país. Huían del genocidio persistente que cometieron con total impunidad las dictaduras militares guatemaltecas entre 1977 y 1983. -Lo que más valoro es que estas cartas hacen que te des cuenta de las grandes diferencias de situación entre las personas.- nos dice Estíbaliz-. Yo me estuve carteando con dos chicas que me contaron muchas cosas de lo que pasa allí, pero de lo primero que te hablan es de su familia. En cambio, para nosotros, todo es yo, yo y yo.

Somos muy diferentes, por eso es un intercambio que nos da mucho a las dos partes.-": IES Daniel Banxard. XECMón (2010).

Tomando la definición de la transmisión cultural asociada a la presión cultural de Spindler (1987), el profesional de la educación tendría como objetivo enseñar a pensar, a sentir y actuar adecuadamente según parámetros políticos y culturales concretos. Dentro de la XECMón se ha teorizado sobre este tipo de vivencias:

“Buena práctica puede ser aquella que nos hace reflexionar sobre nuestra manera de ver el mundo, que pone en crisis nuestros prejuicios y rutinas; aquella que nos obliga a ser críticos y consecuentes con nuestra escala de valores y comportamientos; aquella que nos ayuda a construir y / o alimentar nuestro universo conceptual. Buena práctica puede ser aquella que se inserta en la línea de trabajo de valores, ciudadanía y EPD del centro, y aspira a lograr la confluencia de la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria. Buena práctica puede ser aquella que nos enseña a escuchar, a respetar los ritmos del otro, sus procesos y que, con este aprender a ponerse en el lugar del otro, contribuye a revisar y / o modificar nuestra propia escala de valores”: Moliné, B., CEIP Jungfrau. XECMón, (2009)²¹.

2. “¿Eso es educación para el desarrollo?”

Tradicionalmente la definición EPD ha sido un campo teórico vinculado a las ONG

"La Educación para el Desarrollo (ED) hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial, a la vez que facilitar herramientas para la participación y la transformación social en clave de justicia y solidaridad. La Educación para el Desarrollo pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta": Celorio (2007:124)

Desde esta visión, en la historia de la EPD se habla de cinco etapas o generaciones que pueden llegar a convivir: la primera se caracteriza por un enfoque caritativo-asistencialista, la segunda se define por su enfoque desarrollista, en la tercera se habla de una EPD crítica y solidaria, la cuarta se especifica como una educación para el desarrollo humano y sostenible, la quinta concreta una EPD para la ciudadanía global (Boni, Baselga y Ferrero, 2002; Boni y Pérez-Foguet, 2006).

Desde las ONG se ha liderado el proceso de la incorporación de la EPD como estrategia consensuada para promover la transformación social en las instituciones educativas (Viñamata,

²¹ <http://www.escolescompromeses.org/mm/file/ComissioPedagogica/2007/Bonapracticabenjami.pdf>

Traducido del catalán por la autora.

2006). El recorrido histórico, la evolución del término y la incorporación de agentes implicados en el consenso de lo que no es y lo que se supone que tiene que ser la EPD, en el caso catalán, tuvo su punto de inflexión en las jornadas XECMón de 2006 tras la presentación del documento marco de la comisión de educación de Federación Catalana de ONG para el Desarrollo (FCONG, 2007). Tras compartir el documento, hubo un gran revuelo en la sala. Entre los considerados “agentes de educación para el desarrollo” en Cataluña se mentaba al gobierno, las administraciones públicas, las ONG, los medios de comunicación, las asociaciones y los movimientos sociales, las universidades e incluso al “espacio europeo”, pero había un gran ausente, la escuela, y por ende el profesorado. La asamblea que aprobó el texto simplemente no cayó en la cuenta de que los centros educativos, y sus profesionales, también se incluyen bajo el paraguas de lo que ellos mismos habían definido como “agentes de educación para el desarrollo”. Si tenemos en cuenta que la FCONGD había formado parte del grupo motor que quería recoger las acciones de EPD en escuelas e institutos, el dato es aún más revelador. Tras dos años de historia de la red, esa fue la primera vez la ONG vio a la escuela como un agente de transformación, más allá del campo netamente didáctico o de acciones coordinadas de manera puntual. Fue también la primera ocasión donde involuntariamente se mostraron en público los estereotipos mutuos.

Este “lapsus calami” tuvo como consecuencia que, en septiembre de 2007, el profesorado se organizase como un grupo de trabajo para hacer su propia propuesta de cómo se ve la EPD desde la escuela, una concienzuda y extensa definición que contempla múltiples dimensiones de la que destacaré algunos puntos.

“En estos momentos, hablar de educación para el desarrollo es hablar de un proceso de formación encaminado a sensibilizar al alumnado respecto al hecho de que el desarrollo es, en primer lugar, una nueva concepción del mundo que reconoce la diversidad de nuestra Tierra, en contextos geográficos, culturales, económicos, políticos, y psicológicos en contextos determinados. Un mundo que garantice que las personas cuenten con las condiciones necesarias para el desarrollo óptimo de sus capacidades individuales y colectivas, que permitan la consecución de niveles progresivos de bienestar y felicidad. [...] requiere aprender a pensar desde y en la complejidad [...] la interpretación de la realidad nos pide delimitarla y progresar en un esfuerzo continuo de análisis y de síntesis que lleve a relacionar múltiples perspectivas atendiendo a que, por ejemplo, lo local y global se implican mutuamente; que “abstracto” surge de lo concreto, al que aporta, a la vez, nuevas

miradas; porque lo intelectual y lo afectivo están íntimamente ligados, porque la diversidad no se explica desde lo singular, y este necesita de la diferencia [...]”: XECMón (2008)²²

Esta definición recoge la teoría de las capacidades de Amartya Sen (2000). Sus autores reconocen que la fuerza de la EPD está en que la transformación surge de la vivencia, idea muy cercana a la definición de “esperanza educada” de Giroux.

“En este caso la esperanza educada combina lo pedagógico con lo político de forma que subrayan la naturaleza contextual del aprendizaje, enfatizando que contextos diferentes dan lugar a preguntas, problemas y posibilidades diversas”: Giroux (2001:260)

De la relación intrínseca de la educación con las libertades y la construcción de la ciudadanía crítica, enmarcada en un mundo globalizado, se desprende la manera en que se perpetúan las desigualdades a través del acceso y el tipo de acceso a la educación. Por tanto, política, cultura y práctica educativa van de la mano.

“En vez de ser simplemente un reflejo de fuerzas económicas y políticas más profundas, la cultura se ha erigido en el lugar crucial para la producción y la lucha por las condiciones pedagógicas y políticas que ofrecen las posibilidades de que la gente crea que es posible desarrollar formas de acción que les habiliten para intervenir individual y colectivamente en los procesos mediante los cuales las relaciones de poder materiales dan forma al significado y a los usos de la vida cotidiana”: Giroux (2001:257)

Hablar de “esperanza educada” posibilita estrechar la relación entre política y cultura a través de la pedagogía, Giroux (2001:256).

“Haciendo hincapié en la política como acto pedagógico y de representación, la esperanza educada acentúa que la política se juega no sólo en el terreno de la imaginación y del deseo, sino que además está fundada en las relaciones de poder medidas por el resultado de luchas localizadas dedicadas a crear las condiciones y capacidades para que las personas se conviertan en actores”

A su vez, el terreno de transformación de lo que se considera injusto desde las plataformas educativas llevadas a cabo por docentes y personal de ONG plantea a la cultura como el terreno crucial de la política y la lucha.

²² <http://www.escolescompromeses.org/mm/file/ComissioPedagogica/AVALUACIO/Documentperiii jornades.pdf>

3. El antes y el después de XECMón.

La diversidad de procesos en los centros educativos, de su “modus operandi” en temas de cooperación solidaridad, puede ir desde las acciones puntuales y aisladas hasta movimientos coordinados con plataformas y redes más o menos consolidados y de diferentes procedencias territoriales, sectoriales y temáticas. El cómo se gestionan las acciones depende del perfil del profesorado, su capacidad de liderazgo, su sostenibilidad en el tiempo, la implicación o permisibilidad del equipo docente y de la comunidad educativa, el AMPA, el claustro y el equipo directivo, así como las preferencias del proyecto educativo de centro, y en muchos casos, la repercusión mediática y su impacto en la imagen del centro. El éxito, o el fracaso, de un proyecto no dependen únicamente de estos factores, sobre todo tiene peso la convicción e ímpetu que la persona involucrada ponga en ello. Cuentan a su vez, la antigüedad y la consideración que se tenga del maestro o maestra, y de su capacidad para contagiar su entusiasmo al alumnado y a sus colegas. Durante los encuentros en la red, desde el mundo de la escuela, esta entrega se vivió como una lucha en solitario, con trabajo constante y silencioso. Se acuñó el término de “profesor-Quijote” a raíz de este sentimiento de aislamiento, abandono y desvalorización. Es habitual encontrarse descripciones de frustración y desánimo unidos a discursos de motivación y activismo.

Las ONG, pese al esfuerzo de la FCONG por marcar unas metodologías compartidas, muestran también una enorme diversidad. Los puntos de vista, posibilidades de acción, capacidad organizativa, posibilidad de impacto, dimensiones asociativas, inquietudes y temáticas, ideologías y modos de enfrentar sus metas, difieren enormemente en el paisaje variopinto de las organizaciones.

En los primeros momentos de contacto, escuela y ONG, se sentían utilizados por el otro. La ONG entendía que la escuela acudía a ella para cubrir los tiempos muertos de la docencia o en momentos puntuales para celebrar el “día D”²³, y temían que su trabajo pudiera ser interpretado por el alumnado como algo meramente lúdico, anecdótico y descontextualizado, pese a lo dramático de algunos temas. Bajo su punto de vista, llevaría el mensaje oculto de que en el fondo no es algo importante. Consideraban que poseían saberes especializados desaprovechados en el

²³ Día de la Paz, día de los DDHH, día del agua, día mundial contra la pobreza...

contexto escolar, siendo suplidos por docentes con muy buena voluntad pero poco conocimiento de la materia. A su vez, las escuelas interpretaban que las ONG las veían como un mercado donde posicionar materiales didácticos y actividades que poco tenían que ver con el contenido curricular, diseñados sin tener en cuenta algo tan esencial como los tiempos, las características del grupo o el contexto de centro. Pensaban que eran llamadas para poder acceder o justificar su financiación de las organizaciones, cuyo requisito principal era incluir a centros escolares.

“Los materiales que llegan a la escuela están descontextualizados y no tienen nada que ver con el mundo educativo, además no deja espacio para que el propio docente se lo adapte a sus necesidades curriculares, queda fuera del programa y supone una sobrecarga de trabajo. Aquí hay una falla entre las expectativas, capacidades y motivaciones y predisposición del centro y a de los equipos docentes y las del propio profesorado. Este tipo de acciones lo pone de manifiesto. Al cabo de un tiempo los materiales y publicaciones se tiran a la basura con lo que es una contradicción entre el discurso y la práctica. Se malgastan los recursos humanos y económicos, y son sustituidos por los que están de moda en ese momento”: XECMón (Notas 2004)

Los presupuestos iniciales de los diferentes profesionales de la educación para el desarrollo se enfrentaban de forma sustancial al tiempo que perseguían los mismos fines, lo que generó reflexión y debate. Esa identificación de intereses educativos comunes fue el primer paso para la creación de espacios donde se dieron las condiciones necesarias para la comunicación y la aparición de nuevas relaciones interpersonales que permitieron el acercamiento y reconocimiento entre los diferentes actores. Se pudieron generar nuevos procesos de aprendizaje y de adquisición cultural, e intercambio de experiencias que incluirían estrategias novedosas de transformación social, con un espectro de actores más rico y dinámico, colaborando, a su vez, en la ruptura de modelos de solidaridad estereotipados, adultocráticos y de corte neocolonial.

"Yo no sé si hacemos cooperación o no. En la medida que la gente de allí tiene ilusiones y proyectos, nosotros ponemos los medios. Pero quien hace las cosas, la escuelita, la biblioteca, son ellos. Sin ser expertos en el tema, nos ha funcionado y pienso que en parte es gracias a que el espacio referencial es la escuela. No somos una agencia de cooperación, trabajamos para educar, por eso nos movilizamos, educamos para la acción, y lo más importante para nosotros son los alumnos": XECMón (Notas 2009)

“Tener un partner tan activo, que ha aprendido a detectar lo que necesita, y a pedirlo, es también un rasgo distintivo de este hermanamiento escolar, que ayuda a garantizar su continuidad. Lo que hacemos es que la gente pueda funcionar, que los promotores de allí,

con nuestro apoyo, puedan ser autónomos y decidir qué quieren hacer": XECMón (Notas 2009)²⁴

Escuelas y ONG tienen claro el papel capital de la educación para vehicular para adquisición de las competencias y actitudes necesarias que llevan de la aspiración a la acción transformadora. Durante el transcurso de mi etnografía he ido recogiendo testimonios donde todos y todas tenían una imagen preconcebida de lo qué esperaban del otro y de sí mismos, sabían qué no funcionaba en la relación y qué había que hacer para cambiarlo, pero no sabían cómo. Se concebían como antagónicos y como complementarios al mismo tiempo. El camino para llegar al diálogo y un equilibrio de fuerzas entre ambos mundos pasó por muchas horas de trabajo en común, y por supuesto, por la predisposición a entenderse. Tras encuentros regulares hubo un cambio sustancial en la consideración y respeto que se profesaba al colega, pasando a verse como mutuamente necesarios. El resultado del encuentro ha sido un proceso de reconocimiento, desmontando estereotipos sobre la forma de hacer y de pensar de cada uno.

“Ni todas las ongs lo hacen bien por creerse expertas ni todos los maestros lo hacen mal por no saber del tema. Se trata de algo intuitivo, y sobre todo de actitud ante la vida, basada en la escucha del otro. Si no nos escuchamos entre nosotros, ¿cómo vamos a ir a cualquier sitio a hacer un proyecto? Iremos, aunque digamos lo contrario, con actitud prepotente”: XECMón (Notas 2006).

4. ¿Qué educación para qué desarrollo?

Durante todo el proceso hubo un debate sobre qué educación (Camilleri, 1985) se estaba defendiendo, y se trabajó en profundidad qué era eso de “educación para”²⁵ (Boni, Baselga y Ferrero, 2002; Boni y Pérez-Foguet, 2006; Celorio, 2001), sin embargo, no hubo tiempo ni medios para seguir indagando sobre qué suponía mantener el concepto “desarrollo” (Bretón, García y Roca, 1999) y qué imagen de “pobreza” albergaba.

Según Vidal Villa (en Unceta, 2007), la representación cultural de la pobreza que se hace desde occidente está anclada en dos ideas que se han instalado en el imaginario colectivo como algo incontestable: La primera es la asociación de la pobreza con escasez.

²⁴ Proyecto de hermanamiento de la Escuela Jungfrau de Badalona con la Escuela Francisca González de Chichigalpa, Nicaragua.

²⁵ Educación para el desarrollo, educación para la ciudadanía global, educación para la cultura de paz, educación para los DDHH,...

“De acuerdo con esta forma de ver las cosas, el problema se centraría en un insuficiente crecimiento económico, asociado a lo que ha venido denominándose atraso, término con el que se suele identificar a aquellas sociedades en las que la productividad es escasa y en consecuencia también lo es la capacidad productiva. Según este planteamiento el problema de la pobreza apenas tendría que ver con el de la desigualdad, ni tampoco con el de las relaciones establecidas en el seno de la economía mundial. Por el contrario, cada país vendría a ser responsable de su pobreza cual si estuviéramos en un mundo anterior al surgimiento del capitalismo”. Vidal Villa (1990) en Unceta (2007:151)

La segunda es la consideración de la pobreza como un problema intrínseco a países en vías de desarrollo. Vidal Villa (1990) se ocupó de trabajar para presentar la pobreza como un problema asociado a la desigualdad y al propio sistema capitalista, el cual se sustenta precisamente en perpetuar esa desigualdad, y cuyas leyes tienden a reproducir el problema. Por tanto, no se trataría de un problema de escasez, sino de acceso. Y no estaría tan mediatizada por unas sociedades “atrasadas”, como por “El papel del imperialismo como un fenómeno propulsor y amplificador de un modelo excluyente y desigual, capaz de transformar las formas de organización social y económicas preexistentes en los países sometidos al mismo, para ponerlas al servicio del sistema”: Unceta (2007:152). Lógicas imperialistas propiciaron que en muchos países, la escasez entendida a la occidental y vivida como algo cotidiano, fuera sustituida por la idea de pobreza y por la discriminación social.

La antropología se relaciona con el desarrollo y la cooperación internacional de forma bipolar. La “antropología para el desarrollo” es aplicada, permite aclarar conceptos básicos y es un gran apoyo en la incorporación los presupuestos culturales de los sujetos susceptibles de ser “desarrollados” o de recibir ayuda, sin embargo está subordinada a los presupuestos institucionales, políticos y económicos de los proyectos a los que sirve. Su historia cuenta con grandes éxitos y grandes fracasos, y su punto débil es que acaba convirtiéndose en una herramienta en los procesos de implementación de dichas ayudas (Viola, 2000). La “antropología del desarrollo”, analiza el desarrollo como objeto de estudio antropológico (Díaz y Viana, 2004), desde ella se construye una crítica tajante, y desenmascara las perversiones que se esconden el concepto mismo, como la idea de crecimiento lineal en base a patrones universalistas occidentales. Arturo Escobar (1996), una de las voces más críticas de la Antropología al desarrollo, al desarrollismo occidental, expone la aniquilación cultural del “desarrollado”, la infantilización del otro y la negación de su capacidad para solucionar sus propios problemas.

Cuestiona absolutamente la cooperación internacional llegando a afirmar que lo mejor que le puede pasar es que desaparezca, y pone el énfasis sobre todos los intereses económicos y políticos que oculta (Gimeno y Monreal, 1999).

En todo caso, dentro de XECMón se entendía el “desarrollo” más allá de su vertiente tecnológica, como poliédrico, multidimensional, respetuoso con la diversidad de los procesos individuales, sociales y culturales en la manera de hacer y de concebir el mundo, y suponía un desarrollo del entorno en un sentido amplio, que permitiera crecer desde las capacidades del ser y desde las potencialidades del llegar a ser. El salto al concepto "buen vivir" (Martínez y Larrea, 2010) era inminente. Dicho concepto nace de las corrientes indigenistas y ecologistas y se basa en la armonía desde la convivencia del ser con su entorno como parte misma de la naturaleza.

"Hay que construir y reconstruir el tejido social crítico en los países ricos, apoyar los movimientos sociales de los países empobrecidos y facilitar el diálogo entre ambos en términos desigualdad": (Santolino: 2008: 22-24).

5. La construcción del imaginario colectivo sobre la desigualdad estructural: las representaciones audiovisuales.

Hablar de la construcción de imaginarios colectivos y de cómo se incorporan pasa por hablar de una cultura audiovisual compartida (Ardévol, Estalella y Domínguez, 2008). Es imprescindible para entender cómo se crean y se reproducen los clichés entre los profesionales de la educación respecto a la pobreza, la desigualdad y países empobrecidos (Berger y Luckmann, [1964]1986). Publicaciones y medios de comunicación de masas transmiten una imagen del “Sur” estereotipada y ponen en el mismo saco cosas tan diferentes como la diversidad, la pobreza, la cooperación y la solidaridad. Este imaginario colectivo crea relaciones entre los modos de ser personales y los esquemas de representación social. No sólo produce e institucionaliza imágenes, también recoge dimensiones afectivas y cognitivas que determinan la forma en que se fija el acuerdo intersubjetivo con el que se crea y recrea la realidad.

Fueyo (2008) afirma que cuando se trata del “Sur” o de la cooperación, la publicidad y muchas producciones audiovisuales reproducen tendencias establecidas por los grandes medios de comunicación, a la vez que alimentan "nuevas versiones" sobre el mismo discurso dominante. El “Sur” se presenta como un reclamo pasivo y el “Norte” como un agente solidario y activo, pero

ambas imágenes están muy alejadas de la realidad compleja que se pretende representar. La identidad de las personas de una parte del mundo se reduce a sus "necesidades" y se nos sigue presentando desde su vertiente más miserable y patética. Mientras en el "Norte", la solidaridad se vehicula principalmente mediante la donación económica, perpetuándose el modelo de caridad bajo una imagen renovada. Los nuevos lenguajes publicitarios vinculados a la solidaridad ya no presentan esa imagen tan desvirtuada, con niños famélicos, miseria y desastres, pero sigue subrayando el mensaje que vincula la solidaridad al consumo y la externalización de las acciones solidarias a los expertos en el tema, alejándolo de los cambios que cada uno puede llegar a producir.

Una herramienta educativa es la de aprender a mirar, incorporar un sentido crítico a la construcción del lenguaje audiovisual. Aprender a ver, proporciona herramientas para desarrollar una conciencia crítica que nos hace más autónomos y capaces. La educación, la EPD y la educación crítica audiovisual coinciden de lleno, capaces de analizar la información de manera crítica, reflexionar y hacer propuestas de transformación útiles para la comunidad. Profesionalmente he podido aportar respuestas en este sentido, diseñando los contenidos de la propuesta didáctica electrónica basada en el audiovisual dirigida a analizar el desarrollo (Navarro y Ros, 2012), con formato interactivo y adaptado para ser trabajado en el aula.

6. Conclusiones.

Si bien es cierto que XECMón fue en su momento uno de los pocos ejemplos existentes, en Cataluña construyó una plataforma de trabajo real con la máxima representatividad de agentes, diversidad de procesos y variedad de contextos socioculturales. Sin embargo, el análisis de los datos etnográficos ha manifestado que la propia estructura de la red limitaba su funcionamiento. Como etnógrafa he observado que las acciones educativas crean puentes de comunicación entre mundos y procesos de aprendizaje bien diferentes, entre lo educativo y lo burocrático, entre la educación vivencial y la educación escolar, entre las escuelas y las ONG. He podido recoger una serie de necesidades, expectativas y contradicciones entre el discurso y la práctica, así como la construcción de imaginarios compartidos y sus representaciones, sobre conceptos como "desarrollo", "pobreza" y "desigualdad"²⁶.

²⁶ Convenientemente operacionalizados en mi tesis doctoral. En proceso.

En este sentido, la vivencia en los procesos vinculados EPD toma una nueva dimensión si se interpreta como una herramienta para la transformación de ciertos presupuestos culturales, dado que los procesos educativos incorporan a menudo proyectos que fuerzan el contacto con realidades diferentes a la propia. Entiendo por tanto, que más allá de sus múltiples definiciones o los posicionamientos teóricos que albergan, la EPD y la cooperación desde el ámbito escolar, son una especie de periscopio-microscopio por el que observar procesos de enculturación entre profesionales de la docencia y de las ONG en contextos socioculturalmente diversos.

Analizar el proceso de la definición de conceptos y hacer el seguimiento de los acuerdos intersubjetivos en la operacionalización de los mismos pone de relevancia las posiciones desde el plano educativo y el plano formativo. Además, la construcción y comparación de dichas definiciones de EPD, en un espacio como la XECMón, fue un gran delator de los estereotipos mutuos, y sus consecuentes fotos fijadas que, de manera recíproca, etiquetaban a las ONG y a las escuelas desde una visión instrumental del otro. Desmontar estereotipos, empezando por los existentes entre profesionales de la educación, y deconstruir representaciones e imaginarios colectivos respecto a la pobreza y la desigualdad mundial estructural, según los propios informantes, pasa por reformular el currículum, explícito y oculto, influyendo directamente en los procesos de aprendizaje del alumnado. Dicha reformulación se incorpora generando cambios sustanciales en los códigos sociales y culturales, individuales y colectivos, mediatizando la transmisión del conocimiento. De forma práctica, tuvo como resultados tangibles el que el personal técnico de las ONG fuera formado por docentes para incluir sus propuestas en el currículum de la educación formal, al tiempo que el profesorado se aproximó a las formas que las ONG tienen a la hora de formular los proyectos de cooperación y solidaridad, adoptando los discursos autocríticos de la cooperación y la EPD.

Si cualquier etnografía se plantea como un ejercicio de intersubjetividad, al presentarse como una traducción entre un mundo de prácticas de las personas y un mundo de prácticas analíticas del investigador, Velasco y Díaz de Rada (1997), mi bagaje antropológico ha permitido aportar nuevos prismas a la construcción intersubjetiva de los actores sociales, una forma más de mirar la realidad analizada. Al mismo tiempo, me ha revelado mis propios límites en el proceso de recogida de datos, sin que ello suponga, explicitado el sesgo, claro está, una minusvalía para la

investigación. Conocer desde dentro un proyecto, tiene una perspectiva definida, y a la vez permite llegar a la información de una manera única.

Desde mi papel como antropóloga social y cultural, centrada en la educación y el desarrollo, he observado cuestiones no explicitadas en las dinámicas internas del proceso de comunicación entre escuelas y ONG, ligadas principalmente con el propio universo de los conceptos de “desarrollo”, “cooperación” o “ayuda”.

La etnografía y la etnografía para el cambio se tocan en muchos puntos del camino, por lo que es necesario tomar perspectiva sobre los datos etnográficos y el campo. El “extrañamiento” que se supone a toda investigación ha sido posible, en mi caso, gracias al paso del tiempo. La objetivación crítica ha surgido, sobre todo, de la distancia que da la historia de los procesos.

7. Bibliografía

- Ardévol, E, Estalella, A. y Daniel Domínguez (Coords.) (2008) *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. Actas del XI Congreso de Antropología. San Sebastián: Ankulegi.
- Bauman, Z. (2007) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. ([1964] 1986) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boni, A., Baselga, P. y Ferrero, G. (2002) “La educación para el desarrollo en la Universidad”. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 76. Hegoa. Publicación On line.
- Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (Eds.) 2006. “Construir la ciudadanía global desde la Universidad”. Barcelona: Intermón-Oxfam; Ingeniería Sin Fronteras, 2006
- Bourdieu, P. ([1980] 1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bretón, V., García, F. y Roca, A. (Eds) (1999) *Los límites del desarrollo. Modelos “rotos” y modelos “por construir” en América Latina y África*. Barcelona: Icaria e Institut Català de Antropologia.
- Camilleri, C. (1985) *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO.
- Celorio, G. (2001) “Nuevos retos para la sensibilización sobre desarrollo”. Cuadernos Bakeaz, 2001, nº 45. Bilbao: Bakeaz.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano. Victoria: Hegoa.

- Díaz de Rada, Á. (2010) *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, Á. (2005) “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?” en VV. AA., *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. Valencia: Germania.
- Díaz G. y Viana, L. (Coord.) (2004) *El nuevo orden del caos: consecuencias socioculturales de la globalización*. Madrid: CSIC.
- Escobar, A. (1996) *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del Desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Fueyo, A. (2000). *Imágenes Publicitarias y Representaciones Sociales sobre el Sur. Implicaciones en la Educación para el Desarrollo*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Gimeno, J.C. y Monreal, P. (Eds.) (1999) *La controversia al desarrollo. Críticas desde la antropología*. Madrid: La Catarata.
- Giroux, H.A. (2001) “El capitalismo global y la política de la esperanza educada. Globalización y educación”. *Revista de Educación*. N° extraordinario. Madrid: MEC.
- Martínez, M. y Larrea, C. (2010) *Antropología social, desarrollo y cooperación internacional. Introducción a los fundamentos básicos y debates actuales*. Barcelona: UOC.
- Navarro, M. y Ros, S. (2012) *Aixó es EPD*. Fundació QUEPO, Barcelona. <http://epd.quepo.org>
- San Román, T. (1996) *Los muros de la separación*. Madrid-Bellaterra: Tecnos-UAB.
- Santolino, M. (2008) “Educación para el desarrollo en la Universidad”. *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano*. n° Junio ISF. UNED.
- Sen, A. (2000) *El desarrollo humano*. UN: PNUD.
- Soto, P. (2002) “Tejer la Paz: docentes, alumnado y familias en tanto que sujetos culturales”. En González Echevarria, A., Molina, J.L., (Coord.) *Abriendo surcos en la tierra*. Bellaterra: UAB.
- Spindler, G. D. ([1987] 1993). “La transmisión de la cultura”. En Velasco Maillo, H., García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, A. (Comp.) *Lecturas de antropología para educadores. El lugar de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Unceta Satrústegui, K. (2007) “Globalización y pobreza: viejos y nuevos debates”. En Martínez Peinado, J y Sánchez Tabarés, R. *El Futuro Imposible del Capitalismo*. Barcelona: Icaria.
- Velasco, H. M. (Comp.) (1993) *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*. Madrid: UNED.

Velasco Maillo, H. y Díaz de Rada, Á. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

Vidal Villa, J.M. (1990) *Mundialización. Diez tesis y otros artículos*. Barcelona: Icaria.

Viñamata, A. (2006) “L’EPD, Una estratègia imprescindible”. *Què fem a Catalunya*. Barcelona: FCONGD.

Viola, A. (Comp) (2000) *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*. Barcelona: Paidós.

Wolcott, H.F. (1987). “The Anthropology of Learning”. En Spindler, G.D. (ed.) *Educational and Cultural Process. Anthropological approaches*. Illinois: Waveland Press.

Webgrafía:

www.escolescompromeses.org