



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

**Una oportunidad para dudar:
El desarrollo y la pobreza en el mundo vistos
desde la escuela**

**Experiencias educativas de solidaridad, cooperación
internacional y educación para el desarrollo en
contextos escolares. Estudio de caso en Cataluña**



**Una oportunidad para dudar:
El desarrollo y la pobreza en el mundo vistos
desde la escuela**

**Experiencias educativas de solidaridad, cooperación
internacional y educación para el desarrollo en
contextos escolares. Estudio de caso en Cataluña**

Autora: Miriam Navarro Rupérez

TESIS DOCTORAL

Programa de Doctorado en Antropología Social y Cultural

**Directoras: Dra. Pepi Soto Marata y
Dra. Aurora González Echevarría**

**Departament d'Antropologia Social i Cultural
Universitat Autònoma de Barcelona
Junio de 2017**

* Foto portada: El laberinto de Chartres es el único que se conserva en el mismo lugar donde fue concebido en 1205. Circular y de sentido único posiblemente por analogía celeste. Al parecer, el centro estaba ocupado por una representación del mito de Teseo. El diámetro de este laberinto es idéntico al que figura en el rosetón de la fachada de la Catedral donde se ubica. Ha sido elegido por su Reproducción de Marinela Legnini, Mandala Book, 2007.

A Peter

A Sol

Los «expertos del desarrollo», al visitar una aldea en algún país del Tercer Mundo, usualmente decían «estas personas no tienen nada» simplemente porque ellos no estaban en la capacidad de ver formas de riqueza que no formaban parte de su propio universo conceptual (Rist, 2004: 253).

Agradecimientos

Doy gracias a todas las personas que me habéis acompañado en mi crecimiento profesional y académico, con quienes he compartido proyectos, anhelos y aprendizajes. De manera especial, quiero expresar mi gratitud a los profesores y las profesoras de la Universidad de Valladolid y de la Universitat Autònoma de Barcelona. Gracias a Mercedes Cano Herrera, del Departamento de Historia de la UVA, por descubrirme la pasión por la Antropología y a Jesús Aparicio Gervás por animarme a hacer esta tesis. Del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UAB, mi agradecimiento a quienes formáis parte del GRAFO y a mis queridas compañeras del grupo mossa-GRAFO.

Gracias a mis directoras, Pepi Soto y Aurora González, grandes maestras, por vuestra paciencia y apoyo. Gracias, Pepi, por tu fe, por todo lo compartido, que es mucho, por tu apoyo fundamental y por estar tan pendiente de los detalles. Gracias, Aurora, por tu sabiduría, tu claridad, tu lucidez y tu empuje. Ha sido un verdadero privilegio contar con vuestras directrices.

Muy especialmente doy las gracias a las personas que formaron parte y se implicaron en el programa de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo. Mi gratitud a los miembros de la Comisión Pedagógica y a todas las personas que fuisteis nutriéndola continuamente y tanto habéis aportado al mundo de la educación. A los miembros de la Comisión Técnica, que estuvisteis al pie del cañón durante los años de existencia del programa. A las personas que se embarcaron en el proyecto desde la Asociación Rosa Sensat y la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica, la FCONG, desde l'Ajuntament y la Diputació de Barcelona, el Consorci d'Educació, el Departament d'Educació y l' Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament por vuestra implicación sincera. Y a mis compañeros Tomás Roca y Helena Migueiz, por su gracia en el saber hacer. Muchos aparecen en el texto, otros están presentes por sus aportaciones. Gracias a quienes creen en el poder de la educación para cambiar el mundo y luchan por ello cada día.

Gracias a las personas como el Dr. Antonio Rodríguez López, autor de la *Pobreza del desarrollo y el desarrollo de la pobreza*, a quien no conozco personalmente, pero a quien agradezco enormemente haber hecho una tesis de gran valor en un sentido profundo de la palabra, porque ha demostrado desde la resiliencia que las atrocidades sobrevividas en genocidios sinsentido pueden transformarse en conocimiento en estado puro.

Gracias a la VMM, por darme aliento y confianza, a Enedina y Carlos, por sus buenos consejos. A la Fundación la Plana, la casa sublimada, por acogerme en los últimos días de la redacción de esta tesis.

Gracias a Joaquín Díaz y a su fundación, por compartir su sabiduría y hacerme partícipe.

Cierro dándole gracias a la vida por ser tan generosa conmigo, por la prosperidad que me otorga y la salud que me regala cada día, por recordarme con cada pequeño obstáculo la alegría de vivirla.

En lo personal, dedico esta tesis a mi familia, mi luz y mi fuerza, quienes me dan continuamente muestras de un amor incondicional, absoluto. A Peter, mi compañero de vida, gracias por tu entrega, tu lucha, tu carisma, tu elegancia, tu mirada positiva y tu capacidad para ver la oportunidad de crecer con alegría en todo. A Sol, ojalá juguemos y riamos siempre juntas. Gracias por traspasarlo todo con tu mirada limpia, cristalina; contigo todo brilla. Gracias a los dos por regarme el tiempo y el espacio.

A Pilar, mi madre, sustento de todo, por tu generosísima entrega, por darme la educación que me permitió abrirme al mundo y crecer como mujer y como profesional. A Félix, mi padre, por creer en mí de todo corazón; sé que ahora estaría orgulloso de mí. A mis hermanos, Félix Antonio y Alberto, por ser de la tierra. Que la paz sea con nosotros. A mi abuela Felisa, por ser una mujer sabia, fuerte, discreta, de esas que mueven el mundo en silencio. A mi abuela Leonisa, por ser un alma libre y creativa que supo vivir con alegría en un mundo hostil. Gracias por transmitirme todo el poder de las mujeres de su linaje. A mis abuelos Paco y Nicasio, a quienes no conocí en vida, que despertaron mi curiosidad por lo desconocido, por el misterio del tiempo y el amor por el trabajo, y por transmitirme todo el poder de los hombres de su linaje.

Gracias a Sandor e Ilona, y la familia y amigos de Hungría, por ser en Peter.

A mi familia elegida, que me ha apoyado y acompañado en el recorrido de esta tesis. A Marta Lima, por tu calidad humana, por estar ahí siempre, contra viento y marea con la sonrisa puesta; gracias por tus revisiones y comentarios. Gracias a Nines Lima, por el ahínco, el rigor y el optimismo. Gracias, Manu Abraham, por ser compañero y socio incuestionable. A Beatriz García, muchas gracias por las valoraciones y discusiones sobre los temas de interés común y de esta tesis, y por el recorrido académico y personal compartido, tan rico, tan ameno y tan constructivo; hermana de doctorado, sin quien no hubiera sido posible sobrellevar esta tesis. A Begoña Oltra, a Chris Rote, por los buenos momentos y las risas con toda la familia Templers, Gemma Canals, Pau, Diana y el resto de la familia extensa elegida de amigos y de amigas, vecinos y vecinas que sois el hogar, el tejido cálido que trenzan las redes invisibles que dan la calma. A Carles Rigual, Carlos Pulido, Juanna García y a todos los *maliqueros* de espíritu. A Mireia Grossmann, por su cariño. A Ernesto y Bárbara Rodríguez y a su familia; me hacéis creer en el ser humano. Gracias a Alfonso Vilallonga, por tus canciones de luz y brisa. A todos los amigos y amigas de Valladolid.

Me congratulo de haberlo conseguido y os lo ofrezco.

Contenido

Introducción	1
--------------------	---

PRIMERA PARTE

APROXIMACIÓN Y CRÍTICA TEÓRICA

Preámbulo a la primera parte.....	27
Capítulo 1 APROXIMACIÓN Y CRÍTICA TEÓRICA DESDE LA ANTROPOLOGÍA DEL DESARROLLO	31
1.1. El desarrollo como estrategia de pauperización mundializada	31
1.1.1. Algunas teorías del desarrollo	31
Enfoque Liberal y Neoliberal	33
Enfoque Marxista/Estructuralista	38
Enfoque Neomarxista /postestructuralista	47
1.1.2. La Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) y el proyecto de Occidente	49
Génesis.....	49
Consideraciones en torno a la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD)	53
La AOD y la sociedad civil	58
Las ONG en la distribución y la gestión de la AOD y la cooperación internacional.....	61
1.2. El desarrollo como discurso.....	63
1.3. Dos falacias del crecimiento económico: la reducción de la pobreza y la distribución de la riqueza.....	68
1.4 La pobreza y sus mitos en las lógicas discursivas del desarrollo	70
1.5. Desmontando imaginarios asociados a la pobreza y la infancia.....	76
1.5.1. Los «niños de la calle», un ejemplo de homo sacer.....	77
1.5.1. «Pobre niño pobre»	79
Capítulo 2 .- APROXIMACIÓN Y CRÍTICA TEÓRICA DESDE LA ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.....	87
2.1. Las instituciones escolares al servicio del desarrollo.....	88
2.1.1. Macropolíticas educativas para «erradicar la pobreza»	88
2.1.2. Los Objetivos del Desarrollo del Milenio y su currículum oculto	90
2.1.3. La educación para el desarrollo: «Una estrategia imprescindible» ¿Para qué, para quién?.....	92
2.2. Aportaciones de la Antropología de la educación a la deconstrucción del discurso del desarrollo en contextos escolares.....	99
2.2.1. La escuela como escenario de adquisición cultural en torno al desarrollo..	100
2.2.2. La «enculturación para el desarrollo» a través de la educación.....	103
2.2.3. El currículum oculto en el aprendizaje de las lógicas discursivas del desarrollo.....	108
2.2.4. La educación para la deconstrucción del discurso del desarrollo	119

SEGUNDA PARTE

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

Preámbulo de la segunda parte.....	131
Capítulo 3.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	133
3.1. La educación para el desarrollo en Cataluña.....	134
3.2. La Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo (XECMón)	138
3.2.1. El origen de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo	139
El punto de partida desde la administración	139
El punto de partida desde las ONGD.....	143
El punto de partida desde el contexto escolar	145
3.2.2. Los objetivos explícitos de la XECMón.....	147
3.2.3. La estructura organizativa de la XECMón.....	149
Los grupos de trabajo estables.....	149
La Comisión Técnica.....	149
La Comisión Pedagógica.....	151
El grupo de evaluación de EPD.....	151
Los usuarios y miembros de la XECMón.....	153
3.2.4. Funcionamiento organizativo de la XECMón.....	153
3.2.5. El fin de la XECMón y sus líneas de continuidad	156
Capítulo 4. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO.....	159
4.1. Acceso al campo de investigación.....	161
4.2. Objetivos.....	162
4.3. Hipótesis	163
4.4. Unidades de Investigación	164
4.4.1. Fichas de experiencias de la XECMón.....	166
4.4.2. Jornadas	168
4.4.3. Grupos de trabajo	170
4.4.4. Tertulias	170
4.4.5. Cursos de formación	172
4.5. Técnicas de obtención de datos	172
4.5.1. Participación activa	173
4.5.2. Análisis de documentos en contexto.....	174
Categorías de observación.....	175
Categorías de análisis	176
4.6. Tratamiento de los datos.....	179
4.6.1. Análisis de contenido.....	179
4.6.2. Triangulación de resultados	180
4.7. Proceso de trabajo	181
4.8. Sesgos, dificultades y limitaciones	183

TERCERA PARTE

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TORNO AL DESARROLLO, EL INTERCAMBIO CULTURAL Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL ENTRE ESCUELAS

Preámbulo a la tercera parte	187
Capítulo 5 .- LA XECMÓN COMO PARAGUAS DE PROYECTOS DE COOPERACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS	191
5.1. El apoyo institucional y presupuestario a la XECMón: claves para situar el programa en la lógica relacional entre las políticas públicas de educación y de cooperación	191
5.2. Las aportaciones teóricas de la XECMón sobre el concepto de educación para el desarrollo	200
5.2.1. Las líneas teóricas de la XECMón	202
5.2.2. ¿Eso es educación para el desarrollo?	209
5.2.3. Las aportaciones teóricas al desarrollo desde la pedagogía.....	213
5.3. Las aportaciones metodológicas de la XECMón	223
5.3.1. El concepto de red	229
5.3.2. Materiales escolares a debate.....	237
5.3.3. Incidencia de la XECMón en el currículum escolar	240
Aportaciones a la asignatura de Educación para la Ciudadanía	241
Aportaciones del Grupo de trabajo para la creación de materiales didácticos en Educación Primaria: Unidad de consumo responsable y Unidad de comercio justo	248
Grupo de trabajo EPD en el currículum escolar	251
5.4. Las aportaciones experienciales de la XECMón en términos de cooperación y desarrollo	252
5.4.1 Trabajar la diversidad cultural y la cooperación internacional a través de los hermanamientos escolares	258
5.4.2. Los hermanamientos escolares: una oportunidad para dudar	260
5.4.3. Red solidaria Sabadell-Colombia: la excepción a la regla	269
Capítulo 6.- LA RED SENEGAL Y LA CARAVANA SOLIDARIA:.....	279
EJEMPLOS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE INTERCAMBIO CULTURAL Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL ENTRE ESCOLARES	279
6.1. La Red Senegal, un referente de buena práctica en el intercambio y la cooperación escolar	279
6.1.1. Miembros de Cataluña	285
6.1.2. Miembros de Senegal.....	287
6.2. Proyectos de la red	288
6.2.1. Proyectos de intercambio cultural	292
Oberts al món / Ouverts au monde. École Alpha Mamadou Sadio Ba. Kédougou - IESM J. Serrat i Bonastre. Barcelona.....	303
Talila nono- Dibujame un cuento: 2007-2008.....	304
Junts dibuixem i cantem	305

Jugem Plegats	310
Maternidades y Paternidades	310
6.2.2. Proyectos de cooperación y desarrollo	311
Impulsem la biblioteca de Diaka medina.	313
Caravana Solidaria	317
6.3. El secuestro de la Caravana Solidaria como elemento disruptivo.....	322
6.3.1. Implicación de la Red Senegal en la caravana solidaria.	323
6.3.2. Relato del secuestro desde la ONG Barcelona Acción solidaria.	324
6.3.3. Respuesta de las escuelas de la Red Senegal ante el secuestro de los tres cooperantes catalanes miembros de la caravana solidaria	333
6.3.4. El secuestro de la Caravana Solidaria visto por la prensa: relato de un rescate	341
Capítulo 7.- OBJETIVO: PERDER EL NORTE.	353
7.1. Conclusiones Generales y aportaciones	353
7.2. Líneas de continuidad de la investigación	373
Bibliografía	375

ÍNDICE DE ANEXOS

Índice de Figuras:

Figura 1: Organigrama de las tareas y la gestión de la XECMón..... 154

Figura 2. Propuesta gráfica de elementos de diagrama del mapa relacional. 206

Figura 3. Mapa conceptual entre dos contextos locales en relación expresando a través del modelo G/L. 207

Figura 4: Relación de la Red Senegal en XECMón..... 297

Índice de tablas:

Tabla 1. Tipos de centro y presentación de experiencias de los miembros de la XECMón 167

Tabla 2. Primeras categorías de observación y de análisis para selección de documentación 176

Tabla 3. Organización y categorización de las fuentes documentales..... 177

Tabla 4. Procedencia de las unidades de información 178

Tabla 5. Cronograma de elaboración de la tesis 182

Tabla 6: Fortalezas y debilidades de algunos aspectos de la XECMón..... 234

Tabla 7: Relación de miembros de la Red Senegal en los proyectos llevados a cabo durante los años de su existencia. 284

Anexos:415

Introducción

Esta tesis es una etapa en el camino y, sobre todo, es el calzado necesario para poder avanzar en el crecimiento personal y profesional. Esta tesis también es un alto en ese camino para tomar perspectiva y aliento. Es ineludible agradecer a todas aquellas personas que, en honor al conocimiento, han generado una gran cantidad de aportaciones, y de gran calidad, en cuestiones de educación y desarrollo. Gracias al profesorado y al personal técnico y administrativo de un proyecto de peso, como fue la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo, he tenido la oportunidad de acceder a un proceso y a una información privilegiados en un momento histórico definitivo que, por motivos políticos, los *recortes* económicos de la *crisis*, han quedado ligados al discurso del desarrollo que aquí analizo. El privilegio es también responsabilidad, y por esa razón me veo gratamente obligada a organizarlo y darle un sentido.

En la vida como en la profesión es crucial aprender a interpretar las capas de la realidad y dotar de un nuevo sentido a lo que hemos observado, hemos mirado y ahora vemos. Ver con esta nueva mirada tiene una relación directa con la toma de conciencia, con el despertar ante una situación, y su fin es aportar en función de la responsabilidad dada; aportar desde la reciprocidad sana y equilibrada para poder ofrecer un punto de luz y poner la fuerza en los pensamientos, las reflexiones, la comunicación y los actos, que conducen a la libertad de acción que da el privilegio, la potencia de la motivación, el empuje que da la lucha del día a día. Una apertura de miras que permite desempañar el espejismo de ciertas creencias y mitos en los que nos sumergimos, en lo que aquí se refiere, el mito del crecimiento económico.

No entiendo la investigación únicamente como un fin en sí mismo, sino como un medio para ser parte de esa toma de conciencia. Esta es mi aportación desde la Antropología social y cultural, que entiende la educación como un poderoso proceso de enculturación. Creo firmemente que la educación es poder, el poder que da el conocimiento. Por ese motivo tenemos poder propio, el del propio conocimiento, que construye nuestras mentes

y moldea nuestros espíritus, y tomar conciencia del poder que da el conocimiento enriquece. Entiendo por conciencia lo que nos une cuando estamos en disposición de aprender a observar, de aprender a mirar y de aprender a ver. La conciencia recoge la capacidad de escuchar y de reconocer lo que nos brinda la realidad, siempre poliédrica, y sobre la que elegimos dónde observar e implicarnos. Nos ofrece la capacidad de decidir dónde posamos la mirada y poder hacerlo de forma crítica y constructiva. Diseccionándola en múltiples realidades, podemos decapar *una realidad*, deconstruirla, para conseguir el material que nos faculte a la hora de crear alternativas para el bien de todas y cada una de las personas implicadas en ella. Este aprendizaje nace, en mi caso, en las técnicas de la Antropología social y cultural, desde la etnografía, desde el análisis documental y desde la participación activa.

Sobre la autora

Mi interés por la Antropología de la educación se concretó en lo académico y en lo profesional cuando, en el 2001, me incorporé como colaboradora al equipo de seguimiento y análisis del ámbito de Interculturalidad, Inmigración y Escuela, dirigido por la antropóloga Pepi Soto, desde el Proyecto de Educación en Valores de l'Institut d'Educació, bajo la dirección de la socióloga Amparo Tomé, de l'Ajuntament de Barcelona¹. La colaboración durante esos años se centró en cuestiones de inmigración, interculturalidad y atención a la diversidad cultural en las escuelas, que acompañaban a las iniciativas propuestas por los propios centros educativos de la ciudad de Barcelona.

En el mismo Proyecto de Educación en Valores, el Programa Barcelona Identitats llevaba a cabo encuentros de acompañamiento voluntario de los proyectos de los centros. En el 2003, comencé a participar en los Seminarios de Interculturalidad, cuya colaboradora principal fue Marta Bertran. El seminario tenía como guion la elección de un valor, como el respeto, la autonomía o la responsabilidad, por medio del cual se vehiculaban las acciones escolares en función de los intereses de cada proyecto educativo de centro.

¹ Concretamente, entre los años 2001 y 2006, el proyecto, dirigido por Amparo Tomé, lo llevó a cabo un equipo interdisciplinar formado por Pia Vilarrubias, Asunción López, María Molins, Mercè Garcia y Pepi Soto.

Esos seminarios sirvieron de base para el proyecto de investigación «Paisajes interculturales. Diagnóstico de buenas prácticas interculturales en los centros educativos de Barcelona», en el marco del Proyecto de Educación en Valores². Durante este periodo pude aproximarme a los entornos escolares y reparar en cómo se concebía la representación de la diversidad cultural, entre los que destacaban aspectos relacionados con la procedencia, la inmigración, el aspecto físico y algunas tradiciones y costumbres familiares concretas. Los centros presentaban al Instituto de Educación de Barcelona sus proyectos sobre multiculturalidad, basados en la dicotomía familia-escuela, ya fuera de forma conciliadora o excluyente. Dichas representaciones fueron recogidas en el proyecto «Paisajes Interculturales»³ en el mismo dispositivo de l’Ajuntament de Barcelona. Se analizaron desde esta perspectiva todas las prácticas educativas presentadas entre los años 2000 y 2004 y se crearon indicadores para su posterior análisis con el fin de contrastar la hipótesis de que en las escuelas estudiadas se tenía una representación limitada de la diversidad cultural, estrictamente vinculada con el color de la piel, el fenotipo, el origen geográfico, la lengua, las manifestaciones culturales exhibidas a través de la indumentaria, o las fiestas y manifestaciones religiosas. Otra de las hipótesis era que la diversidad cultural se vive como algo hermético, inmóvil e inamovible, homogéneo y grupal, y se vincula con lo exótico y el folclore.

Otras experiencias se vincularon al proyecto a través de las «Tertúlies cafè Lluna Verda», donde se presentaban prácticas educativas, consideradas significativas por el equipo del proyecto, desde la educación formal y no formal. Con motivo de la tertulia número 50, se publicó una compilación de los encuentros realizados (Soto, P. y Navarro, M., 2006). Estas reuniones, celebradas entre los años 2000 y 2006, eran espacios de encuentro en los que se trataban temas relacionados con la denominada *educación en valores*. La modalidad de tertulia se consideró idónea para propiciar el encuentro y el diálogo entre quienes asistían y quienes presentaban *una buena práctica* o ejemplos de *innovación educativa*. Las temáticas eran muy variadas y se centraban en coeducación, educación en

² Su investigadora principal fue Pepi Soto. Periodo: 2004-2006. Miembro del equipo de investigación. Entidad financiadora: Institut d’Educació de l’Ajuntament de Barcelona.

³ Soto, P. y Navarro, M. «Paisatges Interculturals». Estudio inédito.

la sostenibilidad o educar en la interculturalidad. Desde este proyecto se defendía que toda acción educativa se genera en un contexto y comporta unos determinados valores, que se manifiestan de manera consciente o inconsciente y están sujetos a la práctica, puesto que la tarea de educar en valores se concebía como algo que requiere hacer visible el *currículum oculto*. En las tertulias se proponía *leer* los valores que se translucen de las prácticas educativas expuestas para hacer de ellos un objeto de reflexión, de contraste y de intercambio y, en definitiva, aprender de estas experiencias para mejorar las prácticas futuras. Se hablaba de valores en referencia a las actitudes, hábitos y comportamientos sobre la base de la educación por una cultura de paz, la educación en la autonomía moral que posibilita la mirada crítica y la educación en el diálogo para facilitar el encuentro entre personas, e indirectamente, entre géneros, entre generaciones, entre culturas, lo que, se entendía, está en la base de la enseñanza y el aprendizaje. Se consideraba que las incoherencias que aparecen entre el discurso y el comportamiento a menudo escapan a la conciencia, y que tan solo un trabajo de reflexión y análisis crítico permite identificarlas y generar cambios, tanto para el alumnado como para el profesorado, las familias y las instituciones, incluidas las educativas.

Otros trabajos que realizamos en el seno del Proyecto de Educación en Valores se centraban en cuestiones de convivencia y deconstrucción de estereotipos desde la perspectiva socioantropológica. Fruto de ese trabajo se publicó una guía didáctica, acompañada de un vídeo realizado por la escuela de adultos del barrio, que recogía diferentes puntos de vista sobre las problemáticas en torno a la inmigración en el barrio de Trinitat Vella. Los testimonios de vecinos y vecinas hablando de la historia de la formación del barrio, con la llegada de muchos emigrantes andaluces y extremeños en los años 50, reflejaban cómo convivían con sus vecinos y vecinas inmigrantes de hoy. Se vio necesario acompañar el audiovisual de una guía didáctica llamada «Convivim: mirades múltiples en una societat complexa», que contenía cinco bloques de trabajo en los que se proponía tratar estas cuestiones a partir de un foco que iba desde lo personal y el círculo más íntimo a lo más colectivo⁴. Diez años más tarde, tuve la oportunidad de trabajar como antropóloga en un plan de dinamización comunitaria, precisamente en el barrio de Trinitat

⁴ (Tovías S. y Soto P. (coord), 2004).

Vella, donde incorporé la gestión del trabajo en red y la experiencia en resolución de conflictos en un contexto marginación social .

La profesionalización de la Antropología está emergiendo con fuerza en la última época. El acercamiento a la aplicabilidad de la disciplina en los diferentes ámbitos laborales se trabaja en la Asociación Catalana de Profesionales de la Antropología (ACPA), de la que formo parte desde el 2012, y que cuenta con una Comisión Antropología y Educación Secundaria, en la que seguí hasta el 2015. El ACPA tiene una conexión directa con el Instituto Catalán de Antropología (ICA), dirigido por Verena Stolke, al que me sumé en el 2008. Actualmente, coordinado por la Dr^a Carmen Salcedo, consultora en innovación e inclusión, y directora de investigación y proyectos educativos en Up Social⁵, desde los encuentros profesionales de antropología y Educación del ACPA, que está conformando un grupo estable para analizar las experiencias de aplicación e investigación antropológica en ámbitos profesionales específico.

La colaboración con la Universidad de Valladolid comenzó como estudiante en 1993. Bajo la dirección de la Dra. Mercedes Cano Herrera comencé a interesarme por la etnología, a partir de proyectos relacionados con la vida cotidiana de las mujeres en el mundo rural de Castilla y León, y la recuperación de patrimonio material e inmaterial, además de participar en alguna campaña arqueológica. Pude seguir el trabajo etnográfico del Dr. José Luís Alonso Ponga, de igual modo enmarcados en el hoy Departamento de Arqueología, Prehistoria, Antropología Social, y Ciencias y Técnicas Historiográficas de la Universidad de Valladolid. En esta misma línea, desde 1995 tuve la oportunidad de conocer el trabajo realizado por el Dr. Joaquín Díaz, cuyos avances sigo desde la asociación ligada a su fundación.

Desde 2012 colaboro puntualmente en el máster de Antropología de Iberoamérica de la Universidad de Valladolid a través de las Jornadas de Antropología; y con la presentación de conferencias, mesas redondas y grupos de trabajo entorno a la educación intercultural, la cooperación y la educación para el desarrollo organizados en colaboración con la

⁵ <http://upsocial.org/es>

Cátedra UVA-Brasil, y Centro «Tordesillas» de Relaciones con Iberoamérica organizados por la Dra. Mercedes Cano Herrera y Dr. Jesús María Aparicio Gervás.

Colaboré con la Fundación QUEPO en la realización de un programa didáctico, en soporte electrónico y audiovisual, dirigido a docentes universitarios y también ligado al tema de la educación para el desarrollo. «Això és EPD» está diseñado para trabajar partiendo de diez temáticas: el derecho a la vida, la movilidad, la educación, la salud, la libertad de expresión, un entorno saludable, la gobernabilidad, la economía, la soberanía alimentaria y el consumo responsable. Cuenta con un hilo transversal que recoge las cuestiones de género y se elaboró desde una perspectiva socioantropológica⁶.

Durante mi trabajo como coordinadora del programa de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo entre 2004 y 2011, logré acceder a una gran cantidad de información sobre cómo las escuelas y las ONG y, en ocasiones, las administraciones locales elaboran y ejecutan proyectos de cooperación y educación en países del sur, a la vez que incorporan la educación para el desarrollo (ED) como estrategia para la transformación social en los países del Norte. Esta red educativa, especializada en cooperación y solidaridad. A partir de aquí, pude recoger el modo en que algunas plataformas educativas vertebran la intervención social en contextos desfavorecidos y la forma en que las propuestas de diseño curricular escolar incorporan estos temas. El recorrido académico y de las investigaciones se ha ido presentando en varios congresos y jornadas⁷.

⁶ epd.quepo.org. Material bautizado por la fundación QUEPO como «Això és EPD» y, en su versión en español, «Esto es educación para el desarrollo». Financiado por la ACCD, 2012.

⁷ Destaco por su relación con esta tesis el XIII Congreso de la FAAEE, *Periferia, fronteras y diálogos*, en Tarragona, 2014; el *III Congreso Internacional de Antropología y Educación*, con la reflexión en torno a *El papel de la educación en la inclusión-exclusión de la infancia y adolescencia de calle*, cuya publicación de actas fue coordinada por Dr. Ángel Díaz de Rada; el Congreso *Entre Redes*, organizado Ministerio de Educación y Ciencia en Cuenca el año 2010; el I y II Congreso INNOVA. Redes de Innovación Educativa en el 2008 y 2009 respectivamente, con la intervención *La educación para el desarrollo en red*. Organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid; el 2007. XII Congreso Internacional de Antropología Iberoamericana. Turismo, Cultura y Desarrollo. Universidad de Salamanca, y en 2005 en el Foro Social Mundial. *La transformación del espacio a partir de la práctica educativa: la Escuela Móvil como metodología de trabajo con los niños y las niñas en situación la calle*. Porto Alegre. Brasil. Otros trabajos sobre escuela y diversidad cultural se presentaron en 2004 en el *X Congreso de Antropología FAAEE. Cultura y Política*. Barcelona, en 2000 en el marco del II Congreso sobre Inmigración en España. *España y las Migraciones Internacionales en el Cambio de siglo*. Universidad Pontificia de Comillas y el Instituto Universitario Ortega y Gasset. Madrid.

Una primera reflexión sobre los avances metodológicos de esta investigación se presentó en el seminario de abril de 2016 del GRAFO: Grupo de investigación en Antropología Fundamental y Orientada. SGR 2009-0053. UAB Dirigido por la catedrática del departamento de Antropología social y cultural Aurora del que soy miembro desde 2009 como investigadora en formación. Entre los años 2005-2014. Fui miembro de mossagrafo, grupo de Investigación en Etnografía de los procesos educativos y en Antropología Aplicada a la Educación, dirigido por la D^a Pepi Soto.

Antecedentes de la investigación

La investigación que aquí presento se conecta con la etnografía que llevé a cabo en Recife en 2005 y en Maputo en 2008, que a su vez se vincula con la colaboración y el seguimiento, entre el 2001 y el 2009, del proyecto de la Fundación Mobile School, centrado en propuestas educativas, en este caso dirigidas a los niños y las niñas en situación de calle. La fundación, con sede en Bélgica, tiene como objetivo la creación de una *escuela móvil*, o un *carrito escuela*, que incorpora una propuesta pedagógica adaptada a la realidad callejera⁸. Actualmente, esta organización, que trabaja en más de veinticinco países y colabora con entidades locales, forma a sus educadores en el uso de la herramienta, la escuela móvil y sus diversas láminas didácticas, así como en la filosofía de la fundación. La formación trata también aspectos metodológicos con la finalidad de «ayudar a organizaciones existentes a trabajar más eficazmente»⁹.

La *escuela móvil* se implanta en el territorio de destino con la intención de colaborar con organizaciones locales¹⁰. Si el proyecto es aceptado y puede llevarse a cabo, los

⁸ La propuesta metodológica puede consultarse en su página mobileschool.org.

⁹ www.mobileschool.org/es

¹⁰ Desconozco los procesos de incorporación que se llevan a cabo en otros contextos, aunque en la presentación de la web todos aparecen como exitosos. En el caso de su primera incursión en Mozambique (hubo dos), la Fundación Mobile School envió *el carrito* antes de encontrar una entidad interesada. Este hecho produjo ciertos desajustes en las expectativas de la entidad belga y cierta inquietud entre las entidades mozambiqueñas, quienes no vieron claro el sentido. Otra cuestión a resaltar es que los movimientos *diplomáticos* que se hicieron puso de relieve la complejidad política local. En este caso, quién se quedaba con el *carrito escuela* no fue un hecho banal, puesto que estaba en juego el estatus de la entidad. Maputo es una de las pocas ciudades que cuenta con una Rede da Crianças de Rua (red de entidades que trabajan específicamente con niños de la calle, organizada para optimizar recursos y hacer un seguimiento de la población callejera, sus necesidades y sus trayectorias), por lo que dejarlo a una

voluntarios y las voluntarias, de origen básicamente europeo, observan, recogen y recopilan las acciones y comportamientos de la población callejera. La organización ofrece una formación de un mes de duración, que puede variar si hay imprevistos, a las entidades locales interesadas en recibir la escuela móvil. Los voluntarios europeos pasan entre un mes y medio y tres meses en el país de destino. En el caso de Mozambique, donde formé parte del equipo de dos voluntarias que acompañó el proceso de *implementación*, así llamado por la organización, los tiempos resultaron insuficientes y los pronósticos previstos por la organización belga no se cumplieron. Esta herramienta viene acompañada de una propuesta pedagógica que tiene como objetivos, entre otros, la instrucción, el trabajo psicoafectivo centrado en la autoestima, la terapia lúdica, la salud preventiva de enfermedades de transmisión sexual, la higiene y drogodependencia, y la reivindicación de los derechos fundamentales. El proyecto incorpora adolescentes que quedaron fuera del sistema educativo formal en Bélgica; son estos *malos estudiantes* quienes construyen los *carritos escuela*, en sus horas de formación profesional, a partir de un diseño industrial resistente, ligero y fácil de transportar que soporte las inclemencias de la vida callejera.

Durante varios meses pude recoger información, con perspectiva etnográfica, sobre el modo en que niños, niñas y adolescentes habitan y trabajan en la calle, y la viven en contextos geográficos y socioculturales diferentes. Tuve la oportunidad de acompañar a algunas ONG y observar cómo actuaban e interactuaban en situaciones cuyo foco de atención eran los comúnmente llamados *niños de la calle*. A partir de estas experiencias, mi interés se fue centrando en cuestiones de cooperación internacional y desarrollo, y realicé el posgrado «Cooperación, desarrollo y globalización» en el año 2008 en la Universidad de Barcelona.

entidad en concreto (en un segundo tentativo, en el que no estuve presente, se lo quedó Meninhos de Mozambique) descompensa el equilibrio de la red y crea o interfiere en las jerarquías locales preexistentes. El hecho de dejar un bien material en una entidad mozambiqueña —una escuela móvil en este caso— generó una serie de respuestas no contempladas en los presupuestos iniciales, ni tampoco en las justificaciones finales, como fueron conflictos visibles y velados no previstos y de consecuencias impredecibles. En esta ocasión, se destacó la necesidad de hacer un estudio previo y un seguimiento de las posibles controversias derivadas de la incorporación de temas de educación desde una mentalidad europea y, muy especialmente, en cuestiones de educación sexual relacionadas con la prevención de enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados o higiene genital.

Paralelamente, entre los años 2004 y 2009, colaboré con un proyecto que informaba a través del audiovisual sobre la realidad de los *niños de la calle*. Los cortometrajes *Lupita Mundi*¹¹ recogían la vida cotidiana de algunos niños, niñas y adolescentes callejeros que hablaban en primera persona desde su niñez y adolescencia. Con ese material audiovisual se realizó una unidad didáctica desde una perspectiva socioantropológica, dirigida a centros de educación secundaria de Barcelona.

Fruto de mi trayectoria profesional y de mi conexión con la realidad de los *niños de la calle*, elaboré una investigación centrada en la infancia y la adolescencia callejeras. Durante mis colaboraciones con la Mobile School, tuve la oportunidad de hacer dos trabajos de campo en el ámbito de la cooperación directa durante varios meses, en Brasil en 2005 y en Mozambique en 2008. Presenté las primeras conclusiones de esta investigación en mi tesis de máster en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UAB en 2009 con el nombre «Somos la vaina que somos. Aproximación socioantropológica a la cultura e identidad de la infancia y adolescencia callejeras en Recife y Maputo», dirigida por la Dra. P. Soto. En las conclusiones sobre la etnografía con población callejera destacué cómo la educación puede crear interesantes vínculos entre las propuestas de desarrollo occidentales y los mundos marcados por la desigualdad, la violencia y la pobreza extrema entre menores de edad¹². Gracias a esta etnografía, contrasté que la educación podía crear conexiones interesantes entre las propuestas occidentales de desarrollo y los mundos marcados por la desigualdad, la violencia y la pobreza extrema en una edad asociada a la inocencia (Giroux, 1993, 2003). Este punto de partida, con «sus puentes y puertas» (Juárez, 2012:70), es decir, con sus potenciales y sus barreras, me dio la oportunidad de conocer contextos socioculturales que constituían el objetivo de diversos proyectos de cooperación y educación para el desarrollo de las ONG locales e internacionales.

¹¹ <http://www.lupitamundi.com/cast.html>.

¹² Giroux, 2009, 2013.

De la etnografía de la infancia y adolescencia callejeras al análisis de documentación en contexto de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo (XECMón)

Las observaciones realizadas sobre acciones educativas entre la población callejera y el análisis del proyecto Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo están conectadas con universos y procesos de aprendizaje diversos, que transitan entre la vivencia de lo educativo y lo burocrático. Si relacionamos el universo de las vivencias y aprendizajes de los llamados *niños de la calle* con las acciones de solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo presentadas por los centros educativos y las ONG en Cataluña, podríamos llegar a captar ciertos reflejos y vínculos entre la realidad de la infancia callejera y las propuestas de cooperación y ED en las escuelas catalanas. ¿Qué contraste puede obtenerse bajo el prisma metodológico de la investigación etnográfica? ¿Cómo se transforma el foco desde el *aquí* y el *allí*? ¿Cómo se corresponden dichos reflejos si contraponemos la mirada de quien se ve como *desarrollador* y la mirada de quien es situado como *desarrollable*?

La relación entre la infancia callejera y las ONG también es compleja y, en ocasiones, controvertida¹³. Las ONG forman parte del mapa de recursos que el callejero utiliza para asegurar su subsistencia. En el caso de que estas desaparezcan, su función es automáticamente sustituida por otro actor. Esta misma situación no se daría al contrario, ya que las ONG no podrían sobrevivir sin los *niños de la calle*. Existen algunos ejes discursivos en los que se convierten en *maestros*, no solo porque los aprendizajes más significativos se transmiten entre iguales o porque nos enseñen mucho de *el aquí y el ahora*, sino porque sus estrategias adaptativas han sido exportadas a contextos socioculturales radicalmente diferentes.

Un ejemplo esclarecedor es el reciclaje que la organización Mobile School ha hecho de su experiencia y aprendizajes con niños y niñas de la calle. Una de sus conclusiones es que la infancia que vive o trabaja en la calle tiene competencias y conocimientos sumamente valiosos para sobrevivir en su medio, si siguiéramos la lógica empresarial que

¹³ La relación que se crea entre callejeros y las ONG está más extensamente tratada en Navarro, M., 2009.

utiliza *Streetwisse* para recodificar el *conocimiento callejero*, se incluirían la gestión de relaciones de personal, de recursos humanos y materiales en beneficio propio. Para moverse con soltura en este contexto son imprescindibles varias competencias asociadas a un rol de liderazgo, entre otras, la creatividad, la autonomía, el conocimiento de límites territoriales de las pandillas o *maras* y el control sobre los recursos disponibles, capacidad de comunicación, negociación y autoridad, todas estas cualidades asociadas a ambientes criminales. Gracias a obtención de todo este conocimiento, estrategias y competencias callejeras muy concretas, la misma Mobile School ha creado una entidad con ánimo empresarial, la mentada Streetwize, que podría traducirse como ‘astucia callejera’. Su objetivo es trasladar toda esa sabiduría adquirida en las calles, desvinculada de valores tachados como *criminales*, y convertirla en una herramienta de trabajo clave para impartir seminarios especializados a *honrados* ejecutivos de banca, de la bolsa y el mundo empresarial de alto nivel en las grandes compañías y corporaciones¹⁴.

El conocimiento etnográfico y la investigación realizada en la tesis de máster alimentan e inspiran esta tesis doctoral, que sirve como punto de apoyo para hablar de los imaginarios respecto a la pobreza, el bienestar y el desarrollo que se construyen en los centros escolares de Cataluña. Aunque la realidad vivida por la infancia y la adolescencia callejeras no es necesariamente un reflejo directo de las acciones de intercambio, solidaridad y cooperación que se realizan en las escuelas catalanas, considero que están interconectadas de cierta manera. Al saltar al otro lado del espejo, la Alicia de Lewis Carroll, quien tenía unos presupuestos muy claros de cómo se debía componer la realidad para poder dotarla de sentido, descubrió que el *país de las maravillas* tenía sus más y sus

¹⁴ La presentación de este proyecto desde la web de Mobile School es la siguiente: «¿Solo en un ambiente hostil, sin dinero, internet, móviles inteligentes o redes sociales? ¡Esta es la realidad cotidiana para muchos niños de la calle! Y, sin embargo, los trabajadores callejeros son testigos de lo inventivos, proactivos, creativos, flexibles y emprendedores que son. Streetwize reúne estos ejemplos, testimonios e historias y con ellos elabora talleres y formación inspiradores para las empresas locales. Al invertir en formación de Streetwize, las empresas enseñan a sus empleados a pensar como niños de la calle: flexibles, proactivos y creativos. De este modo, se adaptan mejor a una economía que cambia más rápido que las calles de una metrópoli. Además, invierten en el crecimiento duradero de su empresa, pero también del resto del mundo. Todos los beneficios de Streetwize se invierten al cien por cien en los proyectos educativos de Mobile School. Impacto 360º». (Traducción de Lima Parra, M.).

<http://www.mobileschool.org/en/about-us/nieuws/where-does-mobile-school-get-their-money>.
(12/04/2015)

menos. Igualmente, cuando saltamos desde las ciencias sociales al *país de las miserias*, descubrimos que nuestros bagajes personales son radicalmente cuestionados, como individuos, como investigadores y como profesionales de los diferentes sectores que intervienen en dicha realidad. Cuestionables no solo desde el extrañamiento, sino desde nuestro propio autoanálisis como sujetos culturales. Concretamente, nuestros presupuestos se hacen añicos ante la controversia que nos genera nuestra propia ética, la que tanto exportamos en los proyectos de ayuda, cooperación y solidaridad. Desde la autocrítica no queda más remedio que reconocer que donde nada es plano, ni planificable, no queda otra que tirar por la borda nuestro medidor dicotómico de bueno-malo, blanco-negro, local-global, Norte-Sur.

El análisis de las vivencias y los aprendizajes de los *niños de la calle*, unido a la interpretación de las acciones de solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo lideradas por los centros educativos y las ONG en Cataluña, articula el reflejo de la realidad desde el *aquí* y el *allí*. Dicho reflejo se proyecta en clave *norte* y *sur*, como si de un efecto espejo se tratara, al reflejar las perspectivas que nacen del desarrollo y del subdesarrollo, entendiendo que hay una mirada culturalmente definida del *desarrollador* frente al *desarrollable*, fruto de las lógicas discursivas del desarrollo mismo.

Los dos universos etnografiados podrían interpretarse como dos realidades a uno y al otro lado de espejos diferentes, ambos soportados por un marco en el que se incrustan iniciativas de transformación social con un fondo ético bien definido, cuyo discurso y acciones persiguen un *mundo más justo* y denuncian las desigualdades sociales, políticas y económicas estructurales vinculadas directamente con la globalización. Una de mis motivaciones para esta investigación surge de la posibilidad de esbozar los puntos en común y las discordancias que veo entre, por ejemplo, cómo se *buscan la vida* los *callejeros* desde la falta total de recursos materiales y cómo se concibe y se afronta dicha ausencia de recursos en las intervenciones de proyectos de cooperación y educación en las escuelas catalanas. De este modo, se pueden conciliar las dos líneas de trabajo que llevo desarrollando en los últimos quince años.

El objetivo de esta tesis no es contrastar esas disonancias o semejanzas; sin embargo, a partir del tratamiento de los conceptos de *desarrollo* y *pobreza* desde la Antropología de la educación, se establece una clara conexión entre la etnografía de los procesos de aprendizaje en el contexto callejero y la documentación obtenida en el contexto escolar catalán.

Para comenzar a tejer esa interrelación entre lo callejero en el *allí* y lo escolar en el *aquí*, destaco los aspectos educativos de las conclusiones de mi anterior investigación, concretamente las estrategias de subsistencia como base de autonomía y aprendizaje específico creados y reproducidos por niños, niñas y adolescentes callejeros, los contextos educativos y sus procesos de aprendizaje, así como ejemplos de proyectos educativos y solidarios implementados por organizaciones locales e internacionales de las cuales son destinatarios. Otra cuestión importante que rescato es el hecho de que las plataformas educativas que interaccionan con callejeros y callejeras son bien recibidas y abren un espacio para la acción, la transformación y la comunicación entre lo callejero y lo institucional. El seguimiento de las estrategias de trabajo en red entre las organizaciones que trabajan con población callejera y los movimientos sociales, políticos y sindicales relacionados con la población infantil y adolescente puede ser aplicado a estrategias organizativas en otros contextos culturales relacionados con la educación para el desarrollo, la educación en la cultura de paz y en la reivindicación de los derechos humanos. Es repensar la aproximación a la alteridad cultural en contextos de desigualdad estructural como un aporte de riqueza en el ámbito escolar desde la perspectiva de la educación para el desarrollo.

La población callejera infantil y adolescente desarrolla estrategias adaptativas variadas y sofisticadas que se integran en una cultura callejera diferenciada, se adaptan al contexto y reconstruyen su significado *a la callejera*, reinterpretando y redimensionando su situación sociocultural y física. Del mismo modo, los sistemas organizativos de los niños, las niñas y los adolescentes callejeros cumplen con unas lógicas propias, autónomas y de creación exclusiva, que tienen un sentido, un valor y una función bien definidos. El aprendizaje callejero supone todo un fondo de saberes que brinda respuestas originales a las problemáticas complejas. Desde esta perspectiva, el *niño de la calle* nos presenta un

perfil de *niño pobre*, a veces nada entrañable, muy diferente al que aparece en las campañas de captación de fondos de muchas ONG occidentales.

Además, quisiera incidir en otro de los puntos de encaje entre la investigación con niños de la calle y las informaciones recogidas sobre la educación para el desarrollo en Cataluña, que descansa en la idea, fruto de la observación de campo y la lectura de Giroux (2003) y Vigotsky (1934), de que el niño y la niña construyen su identidad social por medio de la realidad preconstruida del mundo adulto o en contraposición a ella. La subjetividad infantil no puede ser entendida al margen de la producción subjetiva del resto de las personas que integran una sociedad. Cuando pensamos en la identidad en contextos de pobreza y de exclusión social, no podemos pasar por alto esta perspectiva que atraviesa la producción subjetiva y su relación con las instituciones que focalizan su intervención sobre la pobreza.

La investigación sobre los documentos de trabajo recopilados entre el 2004 y el 2011 de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo se centra en cómo el sujeto incorpora su rol y se posiciona ante la construcción del conocimiento en ámbitos como la educación para el desarrollo, la cultura de paz, los derechos humanos, la cooperación y la solidaridad. Haré una tentativa de aproximación al papel que desempeñan en proyectos con perspectiva de cambio social, donde también participan niños, niñas y adolescentes. Mi interés se centra en el modo en que se trabajan los imaginarios sobre la pobreza y el desarrollo, las interacciones entre las ONG, las escuelas, las administraciones y los proyectos de ED en los que se involucra el docente, cómo han incidido en su bagaje cultural, si han afectado a su contexto social inmediato, si se ha producido algún cambio, fruto de las interacciones entre diferentes profesionales o por la propia vivencia personal, y, en caso de producirse ese cambio, cómo se transmite a los alumnos, las alumnas y los colegas.

Presentación de la tesis y organización de los capítulos

Esta investigación pretende demostrar que las representaciones y las creencias asociadas al discurso del desarrollo están estrechamente relacionadas con las prácticas y los discursos de las experiencias educativas y las propuestas curriculares centradas en la solidaridad internacional, la cooperación y la educación para el desarrollo en los centros escolares.

Desde las escuelas se ha educado en las supuestas bondades del crecimiento económico, núcleo duro del desarrollo. La obsesión de la planificación del desarrollo se sustenta en las tres mentadas falacias: la disminución de la pobreza, la distribución de la riqueza y la creación de empleo (Masullo, 2012). Estas falacias se pusieron al descubierto desde las ciencias sociales críticas al desarrollo; sin embargo, se siguen transmitiendo con fuerza a las escuelas a través de la instrucción, el funcionamiento escolar, los contenidos formativos y, muy especialmente, de las experiencias educativas de solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo. El estudio aquí presentado demuestra que, en ningún caso, las instituciones educativas implicadas en las experiencias de solidaridad y cooperación escolares hacen una crítica o autocrítica profunda del desarrollo, entendida esta como los cuestionamientos básicos que llevan a la deconstrucción de su discurso, y no únicamente a la incorporación de facetas más amables, tales como el desarrollo sostenible, humano, descentralizado, codesarrollo...

Apoyado en sus argumentos, este estudio se centra en el aprendizaje escolar formal e informal, entendido como el aprendizaje orquestado por las lógicas escolares dentro o fuera de la escuela. Muchas de las experiencias fuera del espacio físico de la escuela son vividas e incorporadas por la *comunidad educativa*¹⁵ como algo escolar o como parte de

¹⁵ A propuesta de la autora, la comunidad educativa incluiría a todo el alumnado, el equipo docente, la dirección del centro, las administraciones públicas que gestionan la educación en los centros escolares, las familias, la AFA (Asociación de Familias de Alumnos), el personal externo contratado para realizar tareas específicas de acompañamiento o monitoreo y otras posibles asociaciones locales implicadas en la vida de las escuelas.

la escolarización. Seguiremos su misma orientación del sentido del análisis, que parte de la escolarización, la enculturación, la educación y el aprendizaje.

Los siete años de existencia de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo (XECMón), un programa con sede en Cataluña¹⁶, han generado la base documental que sustenta esta tesis. XECMón fue creada por las administraciones locales con el fin explícito de generar una red de intercambio de experiencias educativas, formación y difusión teórica y metodológica entre escuelas y ONG. El acercamiento a los documentos en contexto y la participación activa en la XECMón provocaron la aparición de los interrogantes clave para esta investigación:

¿Por qué sigue manteniéndose el concepto de *educación para el desarrollo* en un contexto educativo, el docente, con una enorme capacidad de crítica y autocrítica, que genera sus propias propuestas teóricas y metodológicas para aportar cuestionamientos serios y profundos en torno al desarrollo? Como presenta esta tesis, bajo el paraguas de la transformación social conviven experiencias educativas de cooperación y educación para el desarrollo (ED)¹⁷, que van desde las más asistenciales a las más críticas y *altermundistas*¹⁸. ¿Cuál es el vínculo existente entre la concepción de la pobreza y del desarrollo que se esconde tras las experiencias de intercambio entre las escuelas de países del Norte y las escuelas de los países del Sur¹⁹? Es más, ¿cómo conviven los modelos

¹⁶ Catalunya aparecerá escrita en catalán cuando se refiera a contextos institucionales y en el marco del caso literalmente citado: en el resto del documento se presentará en su traducción al castellano. En esta tesis, Catalunya y Cataluña se irán intercalando como señal de respeto a ambas lenguas, en aras a una armónica convivencia entre la *ny* y la *ñ*.

¹⁷ A lo largo del texto irán apareciendo las siglas ED, correspondientes a ‘educación para el desarrollo’. Se trata de una opción terminológica de la autora por ser la más extendida en la literatura en castellano, y será empleada cuando se recojan literalmente las aportaciones de los documentos consultados. También se utilizará EPD con el fin de respetar la terminología más utilizada en el contexto catalán y, más concretamente, en la XECMón.

¹⁸ Bajo el eslogan «otro mundo es posible», muchas líneas de pensamiento difieren del crecimiento económico y la desigualdad estructural como única forma de organizar las relaciones internacionales y las agendas políticas desde una perspectiva local y global.

¹⁹ A lo largo de la tesis se utilizarán las categorías Norte para referirse a los países occidentales de economía central, y Sur para englobar a los países *en vías de desarrollo* o a los catalogados como del *Tercer Mundo* de economía periférica. Esta diferenciación se toma prestada de las ONG por ser la más utilizada en el sector que trabaja cuestiones de educación para el desarrollo y cooperación internacional. Sin embargo, este término ni refleja la complejidad regional de la desigualdad socioeconómica estructural ni es consecuente con su distribución geográfica.

educativos que reproducen la desigualdad estructural con los anhelos de transformación social? Las múltiples definiciones de educación para el desarrollo cuestionan radical, directa o indirectamente los procedimientos, objetivos y metodologías de la cooperación internacional. ¿Es posible que las experiencias educativas vinculadas a la educación para el desarrollo se mantengan en presupuestos y estereotipos que perpetúan la desigualdad dentro y fuera de las instituciones que las ejecutan? ¿Por qué siguen estancadas las relaciones institucionales entre docentes y personal técnico de las ONGD en la construcción de materiales y recursos didácticos específicos que tratan estos temas, y aún hoy persisten los puntos débiles y los retos de forma idéntica a como eran hace quince años, a pesar de que se trabaja concienzudamente en romper unas fronteras de comunicación perfectamente identificadas? ¿Cómo se relaciona la diversidad cultural con los conceptos de desarrollo y pobreza en el ámbito de la educación a través de experiencias de intercambio en cooperación y educación para el desarrollo en los centros educativos catalanes? ¿Qué puede aportar la Antropología²⁰ de la educación y la Antropología del desarrollo?

Para responder estas preguntas esta tesis se organiza en tres bloques, con el fin de crear un hilo conductor coherente desde la presentación del objeto de estudio y el tratamiento del caso hasta las conclusiones. En el primer bloque se presenta una *Aproximación y crítica teórica*, en el segundo el *Marco de la investigación* en cuanto a su contexto y su planteamiento metodológico, y en el último se presenta en detalle el caso desde las *Experiencias educativas en torno al desarrollo del intercambio cultural y de cooperación internacional entre escuelas*.

Para tratar las cuestiones presentadas, en el primer bloque se incorporan los *argumentos teóricos y críticos de la Antropología del desarrollo y la Antropología de la educación* que exponen el desarrollo como discurso y el crecimiento económico como mito. Basándose en dichos presupuestos y en los datos extraídos del estudio de caso, esta investigación postula que las estructuras educativas y los agentes de educación en los

²⁰A lo largo del texto se utilizan mayúsculas al nombrar las disciplinas científicas en contextos académicos, tal y como se menciona en el punto 4.24 del *Diccionario panhispánico de dudas, según RAE* . <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=BapzSnotjD6n0vZiTp> (4.2.4)

contextos escolares se ocupan de transmitir ese discurso y sus mitos. A partir de las acciones de solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo, en esta tesis se interroga y analiza cómo se transmiten las formas discursivas del desarrollo en los procesos de aprendizaje en contextos escolares vinculados a la educación.

La aproximación al desarrollo se apoya en las teorías económicas que estudian la desigualdad estructural asociada a la crítica posmarxista del capitalismo neoliberal. Asimismo, se sustenta en la corriente posestructuralista de la Antropología, que contribuye con su crítica desde la perspectiva cultural a la teoría del Postdesarrollo.

El concepto *desarrollo* se analiza teórica, metodológica y culturalmente. Una aproximación abreviada a las diferentes teorías del desarrollo servirá para situar algunas cuestiones claves para la instauración de la Ayuda Oficial al Desarrollo, la cooperación internacional y la relación que guarda con la aparición y la legitimación de las ONG. Posteriormente se introducen las teorías de la educación para el desarrollo, con el objetivo de identificar cómo se instalan en los discursos y las prácticas educativas enmarcadas en la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo. Se incorporan los análisis exhaustivos de investigaciones previas, preferentemente vinculadas con el *enfoque del Postestructuralismo* y las teorías de la *Colonidad*, que enfocan el desarrollo de forma profundamente crítica.

La Antropología de la educación se sostiene en las aportaciones teóricas sobre los procesos de aprendizaje en contextos escolares y en el papel de sus profesionales como agentes culturales en la transmisión de modelos sociales y procesos educativos. También se apoya en la Pedagogía crítica a la hora de relacionarse con las acciones de educación y desarrollo realizadas en los centros educativos. En todos los casos, el conocimiento académico se posiciona en una lectura política de la desigualdad económica a escala global. La aproximación y crítica teórica, que se expone en los capítulos 1 y 2, ayuda a defender que el desarrollo es una construcción discursiva cimentada en la mitológica del crecimiento económico, cuya meta es el consumo masivo a nivel planetario. Aclarado esto, cabe preguntarse qué papel tiene la escuela en la propagación del discurso del desarrollo cuando se sirve del canal de la educación para el desarrollo, la cooperación

internacional y la Ayuda al desarrollo.

Toda la documentación en contexto obtenida permite ofrecer un análisis antropológico completo. Situar el caso a la luz teórica de la Antropología de la educación aporta nuevos argumentos a un asunto hasta ahora no tratado: la transmisión del discurso del desarrollo y la mitología occidental del crecimiento económico y de la pobreza en los contextos escolares y experiencias educativas vinculadas con la cooperación y el desarrollo.

El segundo bloque enmarca el *Contexto de la investigación y el Planteamiento metodológico*. En el capítulo 3 se recoge el papel que la educación para el desarrollo ha tenido en las políticas educativas, en la trama social y en las políticas locales de Cataluña, que generaron el tejido para la aparición del programa Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo. Se trata en detalle el origen del programa desde la administración, las ONG y los contextos educativos. También se definen los objetivos explicitados para trabajar el intercambio de experiencias y formativo, así como la creación en red de conocimiento especializado. Para contextualizar la XECMón se ha presentado su estructura de funcionamiento y la lógica organizativa a través de comisiones y grupos de trabajo, con el fin de situar las experiencias educativas de solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo compartidas en su seno, así como las aportaciones a nivel teórico y metodológico. Para concluir el capítulo, se ha considerado relevante destacar el cierre del programa y sus significados, la repercusión que tuvo y sus perspectivas de futuro.

Tras la definición de los objetivos y la presentación de las hipótesis del planteamiento metodológico, el capítulo 4 resalta las dos técnicas de esta investigación: el análisis de documentos en contexto y la participación activa, o la «participación total», tal y como la nombran Hammersley, M. y Atkinson, P., ([1983] 1994). Del análisis de documentación en contexto resalta la gran cantidad de documentación generada por la XECMón y el tratamiento de las fuentes documentales y las unidades de investigación, complementadas con la participación activa durante los siete años que duró el programa. En este apartado metodológico se explicitan los sesgos y el proceso de trabajo de la investigación.

El tercer bloque de la tesis, *Experiencias educativas en torno al desarrollo del*

intercambio cultural y de cooperación internacional entre escuelas, se centra exclusivamente en el estudio de caso. En el capítulo 5 se presenta a *La XECMón como paraguas de proyectos de cooperación en contextos educativos*, y sobre todo, como caso paradigmático, no solo por el apoyo institucional y el impulso administrativo que recibió, sino también porque supuso un elemento crucial en las aportaciones teóricas, metodológicas y experienciales de Cataluña, extrapolables a otros contextos educativos que trabajen en torno a las de cooperación internacional, intercambio cultural y educación para el desarrollo. Desde los planteamientos generados por los miembros de la XECMón se definieron una serie de materiales de trabajo y reflexión sobre *buenas prácticas*, de las que aquí se recogen los *hermanamientos escolares* reformulados por los docentes como *una oportunidad para dudar*. Esta reflexión se trabajará a partir de la experiencia de intercambio audiovisual entre el alumnado de secundaria de Sabadell y Cartagena de Indias, que ofrece pistas sobre cómo influye la concepción de desarrollo y pobreza en el resultado final de una experiencia.

Se han escogido algunas experiencias por ser significativas para esta investigación. En el capítulo 6 se distingue la Red Senegal por representar una *buen práctica* para la XECMón, en tanto que trabaja de *igual a igual*, de manera horizontal, y *desde lo común* de las culturas, con temas como la maternidad o la paternidad, las tradiciones a través de las artes plásticas y escénicas mediante el canto, el cuento o el dibujo, como fuente para trabajar la diversidad y la especificidad cultural en el aula. Además, porque se adscribe a la metodología de *trabajo en red* desde diferentes centros de varios niveles educativos de Barcelona y de Kedougou, que incorpora la dimensión de la escuela, de la ONG y la administración. Por otro lado, paradójicamente, está directamente adherida a la caravana solidaria en sus acciones de cooperación, orientadas a montar una biblioteca y aportar material escolar a la escuela del poblado de Diaka Madhina. El convoy de la ONG Barcelona Acció Solidaria, responsable de organizar la caravana y que, desde el 2001, contó con el apoyo directo de l'Ajuntament de Barcelona protagonizó el secuestro de tres de sus voluntarios en su ruta de Barcelona a Senegal en diciembre de 2009. El secuestro y pago del rescate sacaron a la luz cuestiones de las relaciones internacionales conectadas con la cooperación internacional desde el Àrea de Presidència de Catalunya que de otro modo quedaban veladas. Este hecho, que será relatado en esta tesis a partir de los recortes

de prensa del momento, conecta la idea que se defiende sobre la discursiva del desarrollo y sus extensiones institucionales relacionadas con las acciones escolares de la cooperación internacional a través de experiencias solidarias y de intercambio cultural; y se contratan con las reflexiones y aportaciones teóricas, metodológicas y experienciales de gran calidad que dio como fruto la XECMón, cuyos resultados recogen las conclusiones.

Este trabajo se cerrará con la contrastación de las hipótesis y la valoración del cumplimiento de los objetivos a partir del análisis de los resultados en clave sociocultural. Esta tesis hace una serie de aportaciones respecto a la resignificación del concepto de la *educación para el desarrollo*, y la reflexión con respecto a la puesta en marcha o reconsideración de las experiencias educativas de solidaridad, cooperación y educación en la justicia global. Se parte para ello del sustrato teórico, metodológico y experiencia de la XECMón.

En última instancia, se concretan algunas posibles líneas de continuidad de la investigación, en clave de aplicabilidad del conocimiento obtenido y generado, de cara a su profesionalización de la Antropología, y con la posibilidad de continuar con partes del análisis que no se han podido asumir en esta tesis, como es el caso del análisis en profundidad del material audiovisual.

La bibliografía referenciada y consultada aparecen unidas en un único bloque, donde se incluyen las referencias incorporadas desde la documentación del contexto, la aportada desde la Antropología de la educación, la Antropología del desarrollo, y las referidas a técnicas de investigación y metodológicas.

Los anexos están ubicados, parte en el capítulo 6, por ser útil su consulta directa para el análisis, y al final del texto. y servirán para complementar y enriquecer las informaciones aportadas.

La contraportada de la tesis es la portada del cómic «Dinero», en homenaje al ilustrador Miguel Brieva, capaz de concentrar en una imagen algo tan complejo como las lógicas discursivas del desarrollo, y quien además invita a reflexionar con sus dibujos sobre las posibilidades de transformación y toma de Conciencia.

Este trabajo recoge una apuesta ética y de acción desde la Antropología implicada y desde la Pedagogía crítica. Esta tesis no pretende ser una guía, pero sí dar claves sobre la manera

en que observamos y nos pensamos en sociedad, la perspectiva desde donde se posa nuestra mirada y saber que, al hacerlo, actuamos de forma selectiva. Aspira a orientar la mirada, evitar la ceguera a la que metafóricamente nos acerca Saramago (1995), a la complacencia, el beneplácito pasivo y silencioso de grandes catástrofes humanas y medioambientales. Abrir el horizonte sobre lo podemos hacer, porque siempre podemos hacer algo; por pequeño que parezca, como poetiza el Ensayo sobre la lucidez (íbid.:2004). Es mucho si se hace como un cambio profundo en nuestras vidas, en nuestros hábitos de consumo, en nuestra forma de relacionarnos como humanos en sociedad y en naturaleza. Sabemos que esto solo se puede hacer desde el respeto y el cuidado. Un cambio en el pensamiento sobre la realidad, tratar de entenderla y encontrar claves que tal vez sirvan a aquellas personas que intervienen directamente sobre la realidad escolar. Así pues, también constituye una llamada de atención sobre una administración que entra de lleno en el discurso del desarrollo. Sin duda, existen muy buenos profesionales entre sus filas, gente de gran calado ético a quien a menudo supera la maquinaria burocrática y sus modelos (Eddy, 2003; Díaz de Rada, 2013), que son la herramienta eficaz para evitar poner el foco sobre la repercusión de las acciones en ejercicio de su poder. Tal vez haya también *personal técnico quijotesco*, a quien animo a no perder la perspectiva sobre cómo funcionan ciertos *molinos*, quiénes somos ante ellos y qué podemos hacer realmente en cada circunstancia desde nuestros privilegios y nuestras responsabilidades. Solo así podremos escaparnos de la *fatiga del compromiso*²¹.

Este texto también es un homenaje a los y las docentes, así como a quienes trabajan en temas de educación dentro de las ONG, pero sobre todo al *profesorado quijote* que se involucra y se dispone a que su dinamismo recaiga en eso que llamamos *justicia global*. Conscientes del poder de la educación, los maestros y las maestras piensan en ella como una herramienta de poder que construye la sociedad desde la cultura en su acción política. Son docentes que están dispuestos a resignificarse como sujetos culturales y como agentes de cultura que trabajan sobre su currículum oculto y que están en disposición de aprender a observar, de aprender a mirar y de aprender a ver. Y, sobre todo, están dispuestos a aplicar su poder como educadores y educadoras, como intelectuales del

²¹ Parafraseando a Mesa (1995) sobre la *fatiga de la ayuda*.

cambio, como personas comprometidas con el mundo, sabedores de que arreglar el mundo *lejos* comienza por arreglar el mundo *cerca*.

Esta investigación aspira a que sus reflexiones, hechas desde la perspectiva crítica y desde el respecto, sean útiles a los docentes y al personal técnico de las ONG y de la administración interesados en la educación para el desarrollo, quienes, además, tienen la capacidad de materializar y aplicar sus aprendizajes, con un espíritu de compromiso, en contextos educativos concretos.

PRIMERA PARTE

APROXIMACIÓN Y CRÍTICA TEÓRICA

«Recordemos que la responsabilidad de la culpa aumenta proporcionalmente con el poder».

Teresa San Román

Preámbulo a la primera parte

Esta aproximación teórica discurre por dos caudales: la producción teórica en torno al desarrollo y la producción teórica en torno a la educación.

Centrada en el primer pilar discursivo, se verá que la relación estructural, económicamente dependiente, entre países y estratos de población en el sistema capitalista neoliberal de corte imperialista desvela interferencias socio-culturales en las lógicas y directrices del desarrollo. Las lógicas de la desigualdad estructural están afectadas por la *mundialización* o globalización, que, gracias a la «problematización de la pobreza» (Escobar, 1995), ponen en escena fuerzas de exclusión social radical y la asfixia a la especificidad cultural.

Desde la teoría económica posmarxista²², los mitos occidentales sobre la pobreza están anclados en dos ideas que se instalaron en el imaginario colectivo como algo incontestable. La primera, ligada a su representación cultural, es la asociación de la pobreza con la escasez. La segunda es la consideración de la pobreza como un problema intrínseco a los *países en vías de desarrollo*, al menos hasta la crisis económica del 2008. El teórico de la Economía Vidal Villa (1990) trata de desmontar el mito de la pobreza, y lo presenta como un problema asociado a la desigualdad y la lógica sistémica capitalista, sistema que se sustenta precisamente en perpetuar esa desigualdad y cuyas leyes tienden a reproducir el problema. No se trataría, por tanto, de una cuestión de escasez, sino de acceso. Las lógicas imperialistas del desarrollo propiciaron que, entendida a la occidental, la idea de pobreza y de la discriminación social sustituyera a la escasez vivida como algo cotidiano en muchos países.

Víctor Bretón (2001, 2005, 2010, 2011), Arturo Escobar (1995, 1997, 1998, 2010), Palenzuela (2009, 2012), Marín (2012) y Nerin (2011) son voces críticas al desarrollo

²²En España, destacan las propuestas, aportaciones y debates al respecto, desde las teorías económicas marxistas y posmarxistas, destacan de Vidal Villa (1990, 1996); Vidal Villa, J.M. con Martínez Peinado, J. (2001), Unceta, K. (2007); Martínez Peinado y Sánchez Tabarés (2007), Llistar (2009).

desde la Antropología. Entendido como *desarrollismo*, incorpora a su vez un cúmulo de buenas intenciones a una estructura de dominación cultural del «desarrollador». El balance que hacen Gimeno y Monreal (1999), Martínez y Larrea (2012), Llistar (2009) y Picas (2000) de las políticas de Ayuda al desarrollo y del trabajo de las ONG es negativo, puesto que consideran que su papel es dudoso y basado en la conveniencia²³.

El modelo neoliberal —en definitiva, el modelo liberal clásico reformulado y de consecuencias más virulentas— revitaliza la sinonimia entre desarrollo y crecimiento económico, reforzando el discurso del desarrollo y sus prácticas. La existencia y transmisión del *mito del crecimiento* se basa, según Masullo (2010a), en tres falacias: el crecimiento como distribución, el crecimiento como reducción de la pobreza y el crecimiento del empleo. Incluiría una cuarta falacia: la consecución de las tres anteriores derivaría automáticamente en el aumento, mejora o aparición del *bienestar*, término de carga básicamente cultural. En este sentido, y con base en una aproximación crítica al tema del crecimiento económico, Masullo hace una valiosa aportación a la tarea de deconstruir parte de los imaginarios vinculados con el desarrollo. Según este autor, la idea del desarrollo como algo positivo, necesario, deseable, alcanzable e incuestionable está enraizada en el sentido común occidental. Su análisis bebe de los trabajos que, desde hace un par de décadas, vienen dando forma al postdesarrollo. Al igual que para Masullo, también sirven de base para esta investigación obras como *The Development Dictionary: a guide to knowledge as power*, editado por Wolfgang Sachs (1996); *La invención del Tercer Mundo, construcción y deconstrucción del desarrollo*, de Arturo Escobar (1996); *The Post-development Reader*, editado por Majid Rahnema y Victoria Bawtree (1997); y *The History of Development from Western Origins to Global Faith*, de Gilbert Rist (2004). Por tanto, en esta tesis, el desarrollo no se entiende únicamente como fenómeno, sino, sobre todo, como discurso.

Bauman (2007) da luz sobre los comportamientos y las políticas de la sociedad excluyente desde su descripción de *Los parias de la modernidad*. Afianza la idea de que desde Occidente se actúa de manera coercitiva o asistencialista y se niega automáticamente la capacidad autónoma de cada persona. Rescata el concepto de *homo sacer* en tanto que

²³Viola (1999), Gimeno y Monreal, (1999) y Martínez y Larrea (2010, 2012) hicieron el valioso esfuerzo de compilar y traducir artículos de gran relevancia en este ámbito.

población sobrante, y sobre ese concepto se sustentan, en esta tesis, algunos mitos y representaciones de la pobreza. Retomando las conclusiones de la etnografía realizada con infancia y adolescencia *callejeras* en Brasil y Maputo (Navarro, 2009), se conecta la idea de *población sobrante* de Bauman con la de *población oculta* y con el *modus vivendi* de los «niños de la calle». Los clichés de infancia y pobreza se dimensionan con la intención de aportar nuevas visiones e interpretaciones sobre el *pobre niño pobre*, y situar la utilización que de sus tópicos hacen muchas ONG para captación de fondos. En este sentido, la visión crítica que hace Picas (1997) de las organizaciones no gubernamentales se combina con la aportada por Giroux (2003) en su disertación sobre *la inocencia robada*, donde esta investigación centra algunos mitos de la cooperación, que trata de ciertos traumas de la sociedad occidental referentes al hecho de afrontar que los *desechos de su modernidad*, de los que habla Bauman (2007), toman cuerpo y se personifican en la infancia, un momento del ciclo vital automáticamente asociado a la inocencia.

En lo relativo a la educación, centrados ya en el estudio de caso que aquí se presenta, Wolcott (1987, 1999, 2003) ayuda a esclarecer la diferencia entre la etnografía y la etnografía para el cambio. Esta tesis se centra en un estudio de caso que recoge gran cantidad de experiencias educativas, discursos y acciones. Autores como el propio Wolcott (1987, 1999), San Román (1980, 1999) San Román, T., Carrasco, S, Soto, P. y Tovías, S., 2001) Díaz de Rada (2010, 2014), Chomsky (2005, 2007), Bourgois (2001) proporcionan ejemplos sobre cómo se «organizan algunas resistencias de las sociedades tradicionales o étnica o socialmente diferenciadas» a lo que en esta tesis se interpreta es, la incorporación del discurso del desarrollo mediante lo que Occidente ha convertido en el agente educativo por excelencia: la escuela.

Díaz de Rada (2010, 2014) se centra en el tratamiento de las incertidumbres del universo educativo, así como en las propias del contexto escolar. Tomando la definición de 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 (Wolcott, 1987).

Los y las profesionales de la educación son agentes socializadores de gran importancia. En este sentido, es imprescindible la lectura de lo relativo a la construcción del poder y los mecanismos de dominación en el ámbito de la cultura y a través de las instituciones

educativas que nos ofrece la obra de Díaz de Rada (2012) y Giroux (2001, 2003). San Román (1996, 1997, 1998, 1999, 2001, 2004, 2006) da cuenta de la permeabilidad entre las culturas diferentes y sus ámbitos de aprendizaje puestos en relación, para así entender la educación como proceso de enculturación. Desde este prisma, la convivencia y los espacios compartidos permiten ese dinamismo enriquecedor, en tanto que la interacción entre el entorno profesional, social, escolar y familiar pueden permitir formar una conciencia reflexiva y crítica con la propia subjetividad.

Se tomarán como referencia los trabajos presentados desde la pedagogía crítica (Giroux, 1990, 1992, 1993, 1996, 1997, 2001) para hablar de los contextos de aprendizaje que ponen en relación la educación con las libertades y la construcción de la ciudadanía crítica en un mundo globalizado y que, al mismo tiempo, perpetúan las desigualdades a través del acceso, y el tipo de acceso, a la educación. Para Giroux, la política, la cultura y la práctica educativa van de la mano. Se concreta en lo que denomina «esperanza educada», donde el campo pedagógico tiene un papel protagonista en la presentación política de la cultura.

APROXIMACIÓN Y CRÍTICA TEÓRICA DESDE LA ANTROPOLOGÍA DEL DESARROLLO

1.1. El desarrollo como estrategia de pauperización mundializada

1.1.1. Algunas teorías del desarrollo

La lucha institucionalizada contra la pobreza en el *Tercer Mundo* y el *problema del desarrollo* surgen tras la Segunda Guerra Mundial y la descolonización de Asia, América del Sur y África (Escobar, 1995). El término *Tercer Mundo* es muy utilizado en la literatura, centrada en cuestiones de desarrollo, tiene su origen a mediados del siglo XX²⁴.

El término ‘Tercer Mundo’ fue acuñado por primera vez por el demógrafo francés, Alfred Sauvy, a comienzos de los años cincuenta para referirse a las áreas pobres y atrasadas del mundo, siendo su uso una analogía del ‘Tercer Estado’ francés. En la nueva configuración geopolítica del sistema internacional que tomaba forma en la segunda postguerra, el Tercer Mundo representaba a las naciones pobres y no industrializadas, el Segundo Mundo a las naciones industrializadas comunistas y el Primer Mundo a las naciones industrializadas libres. Resulta interesante anotar que aún hoy, cinco décadas después y ante la ausencia de lo que era el Segundo Mundo, la analogía sigue utilizándose, representando la configuración de un régimen geopolítico dividido entre Norte y Sur (Masullo, 2010b:85).

La estabilidad política y económica de los países de nueva formación pasó a ser una de las prioridades de las agendas políticas de Occidente con el ánimo de evitar que se repitieran las condiciones previas a la guerra, muy especialmente en la agenda de EE.UU., precursor indiscutible de las políticas de desarrollo. Se entendía que, de no tratarse con urgencia la pobreza, el comunismo acabaría por extenderse de forma irremediable. En el contexto de los países occidentales se llegó al consenso de la necesidad de «mejorar» las

²⁴ Masullo reconstruye la genealogía del término siguiendo a Escobar (1995), Arocena (1995) y Platsch (1981).

condiciones de los países de nueva formación, utilizando el *desarrollo* como el vehículo que les llevaría desde la situación poscolonial hacia la modernidad, equiparando el nivel de bienestar material entre los países del Sur y del Norte.

Escobar (1995) presenta tres grandes líneas teóricas del desarrollo, las cuales se contrastan entre sí. Son teorías que conviven en el tiempo, pero que aparecen en tres momentos identificados cronológicamente. El *enfoque Liberal* apareció en las décadas de los años 50 y 60, emergió desde el campo de la economía, se vincula con la *teoría de la Modernidad* en su acepción más clásica y defiende que el desarrollo se equipara al crecimiento económico. Bajo un *enfoque Marxista/estructuralista*, de clara orientación sociológica, en las décadas de los 60 y 70, se postularon la *teoría de la Dependencia* y la *teoría del Sistema Mundo*. El *enfoque Posestructuralista* surgió entre los años 80 y los 90, el cual, apoyándose en la Antropología y la Sociología, proporcionó aproximaciones crítico-culturales que cuestionaron el concepto de desarrollo, derivó en la *teoría del Postdesarrollo* y *teorías de la Colonidad*, todavía en construcción, superando y adjetivando los anteriores desarrollos (desarrollo humano, sostenible, ecodesarrollo, codesarrollo, entre otros)²⁵. La *teoría de la Modernización* y la apuesta por el crecimiento económico como vía para alcanzar el desarrollo, promovidas en los años 50, fueron los argumentos que convivieron con la legitimidad de los espacios académicos y de toma de decisión de las políticas públicas. A partir de los años 90, se intentó profundizar en la *teoría de la Dependencia* de los años 70, al tiempo que aparecieron apuestas que retomaron las críticas marxistas, neomarxistas y posestructuralistas con la intención de ofrecer nuevas aproximaciones al desarrollo.

La literatura está de acuerdo en marcar el discurso del presidente Truman en el Concierto de las Naciones el 20 de noviembre de 1949 como punto de inflexión en la redefinición del concepto desarrollo. Asociado a él, fue la primera vez que apareció el concepto «subdesarrollo».

²⁵La descripción de cada una de las etapas y teorías del desarrollo presentadas a continuación son tratadas en Leys (1996: 3-18), Escobar (1995, 1998), Sachs (1996), Rist (), Llistar (2009: 35-58).

Enfoque Liberal y Neoliberal

La *teoría de la Modernización* sostenía, siguiendo la corriente culturalista weberiana, que el desarrollo es un proceso sistemático, evolutivo, progresivo, transformador y homogeneizador en sentido positivo. Rostow (1960) explica las fases por las que ha de pasar toda sociedad que quiera desarrollarse, teniendo el desarrollo occidental como modelo único. Para alcanzar un nivel «óptimo» de bienestar, los países *subdesarrollados* debían seguir los pasos de un modelo pautado por los países desarrollados. Este modelo entiende el desarrollo como un proceso lineal, marcado por unas fases evolutivas por superar que representan el progreso y la civilización.

Las concepciones realistas y neoliberales del mundo, inspiradas en el pensamiento de economistas clásicos, evolucionaron desde los años 50 a enfoques menos sistémicos y más simples, basándose en el individuo, y susceptibles de ser convertidos en modelo. Sociólogos y politólogos estadounidenses, influidos por la economía neoclásica, desarrollaron la *teoría de la Modernización*. En el marco de la Guerra Fría, la lucha contra el comunismo tuvo una fuerte influencia en la configuración de la estrategia del desarrollo de los países del Sur. A ojos de Occidente, la confrontación entre los Estados Unidos y la URSS legitimaba los objetivos de la modernización del desarrollo económico de los países del Sur. Se partía de la idea según la cual los países del Sur, para superar sus problemas de desarrollo, deberían recorrer un proceso cognitivo similar al recorrido en Europa y Estados Unidos. Supondría abandonar su fase de sociedades tradicionales para llegar, por diversas etapas, a la fase de sociedades de consumo masivo. El lema de los modernizadores era que «el crecimiento económico es bueno para los pobres» (Llistar 2009: 37). En el caso de que los países no fueran capaces de conseguirlo por sí solos, deberían acudir a la ayuda exterior, ya fuera para obtener dinero, tecnología o experiencia. En consecuencia, esta teoría legitimó la ayuda exterior, la inversión extranjera, el comercio internacional o cualquier forma de introducción de capital desde el exterior. A cambio de las «interferencias» transnacionales modernizadoras, los países *subdesarrollados* deberían dejar de ser sociedades tradicionales e «inmaduras» y alejarse

de la tentación comunista. Según el propio Llistar (ibíd.), de acuñarse en un eslogan, este sería: «Toda interferencia que proceda del Norte es buena para el Sur»²⁶.

La corriente culturalista sostiene que las culturas son tan distintas entre sí que no existe superioridad alguna entre unas y otras; enfatiza la importancia del factor cultural en el origen de las desigualdades²⁷. Según Llistar, «los culturalistas como Max Weber ([1922]2002 en Llistar, 2009:28) señalan que «el subdesarrollo es un estado mental». Según esta corriente, el protestantismo religioso, el confucianismo, el judaísmo, el calvinismo y el puritanismo son más dados a un «espíritu emprendedor capitalista».

Elementos culturales como la tendencia a la promiscuidad, lo espiritual y lo mágico en lugar de lo científico, o el fatalismo presente en algunas religiones, la falta de valor por el esfuerzo o la cultura del ocio, explicarían las desigualdades entre Norte y Sur. Bajo esta perspectiva «modernizar el carácter de las personas» sería la solución más conveniente. La cuestión se centraría en averiguar cómo lograr que las personas desarrollen sentido de eficacia personal, se informen de fuentes diversas, estén abiertos a nuevas ideas e incorporen el valor del esfuerzo, elementos fundamentales para alcanzar el anhelado desarrollo. Tanto el sector público como el privado del desarrollo acogieron con entusiasmo este tipo de tesis, especialmente por su simplicidad (Llistar, ibíd.).

Llistar alega que ciertos elementos de la cultura occidental del Norte han provocado una serie de interferencias negativas, sobre todo en el ámbito de lo que denomina anticooperación simbólica, occidentalizando y *modernizando* a nuestro parecer las mentes de los habitantes del Sur. Esa idea de la modernización del carácter de las personas ha sido el sustrato omnipresente en las ayudas Norte-Sur.

El concepto de desarrollo en su nueva acepción²⁸ empieza a utilizarse después de la Segunda Guerra Mundial, tras la descolonización e independencia de los países del llamado *Tercer Mundo*. Los primeros estudios sobre desarrollo lo equipararon al crecimiento económico con un doble objetivo: modernizar y reproducir paulatinamente el modelo occidental. De modo que los conceptos de «desarrollo» y «subdesarrollo» se

²⁶ El autor define las *interferencias* en función de los mecanismos transnacionales. Las divide en tres tipologías: interferencia planificada, interferencia colateral e interferencia inconsciente (Llistar, 2009:26-34).

²⁷ Siguiendo el comentario de Llistar (2009:28), *Culturalista* aquí no se refiere a la escuela del culturalismo antropológico o al relativismo cultural de la escuela de Franz Boas.

²⁸ Rist (2004:28-43) sitúa históricamente las diferentes acepciones de desarrollo.

situaron en una misma línea continua, en la que todo país pretendía estar cuanto antes. Se creía que la manera de lograrlo consistía en la industrialización. Desde este punto de vista, el problema del subdesarrollo recaía exclusivamente en el Sur, cuya única posibilidad, si pretendía *crecer*, era la modernización. Lo único que podía hacer el Norte era prestarle ayuda. Una ayuda concebida como intrínsecamente *buena, necesaria y humanitaria*. En la práctica, las ansias de los países subdesarrollados por crecer económicamente generaron una total predisposición a la asesoría técnica de los expertos de los países del Norte, muy necesaria para justificar la presencia de las agencias de cooperación y las ONG en el Sur.

A mediados de los 60 tiene lugar la contrarrevolución neoliberal. Una visión según la cual la gestión de la economía debía dejarse en manos del mercado y ocupar el lugar del Estado. En este contexto, el principal gestor y promotor del desarrollo es la empresa privada. El Estado debía retirarse y limitarse a garantizar la seguridad jurídica de la propiedad privada, lo que permitía la proliferación de instituciones nacionales y multilaterales dedicadas a la promoción del sector privado, en clave de inversión e internacionalización. Escobar (1998) explica, desde esta perspectiva, por qué los pactos militares, el apoyo a las dictaduras y los programas de ayuda al desarrollo fueron de la mano; del mismo modo, Llistar lo define con ejemplos concretos.

En ese sentido, el Congo de Mobutu, la Indonesia de Suharto, el Brasil de la dictadura militar o la Nicaragua de Somoza son algunos de los ejemplos de países con regímenes dictatoriales apoyados por el dinero de Estados Unidos durante de los años 60, a través de los organismos internacionales como el Banco Mundial, el FMI, o directamente, con objetivos claramente geopolíticos (Llistar, 2009:36).

El desarrollo fue concebido para asegurar la expansión económica de EE. UU. y, a su vez, para tomar el control de los países periféricos. Según Preston (1996, en Llistar, 2009), «una especie de fase posterior capitalista una vez concluido el proyecto colonizador». Estados Unidos prefería países independizados a colonias bajo el control europeo, y las potencias europeas optaban por mantener un cierto control capitalista sobre sus excolonias, algo menos lucrativo, pero mucho más fácil de sostener.

Por último, es oportuno nombrar aquí lo que desde las agencias de cooperación al desarrollo occidental se denomina la *teoría del Cambio*. No se trata propiamente de una teoría, sino más bien de una propuesta metodológica, encaminada a dirigir las actuaciones de tal manera que sean lo más eficaces posible. A juicio de esta tesis es una estrategia que corre el peligro de ser una intromisión más eficaz, una propuesta de aculturación de las comunidades de origen y un refinamiento en la aplicación de la maquinaria del desarrollo. Actualmente, es la propuesta metodológica que se considera más innovadora para implementar programas de cooperación. Se presenta en clave redentora, en un sentido de haber aprendido de los grandes errores de la cooperación internacional, ahora se piensa ver que hay que tener en cuenta la opinión de los *beneficiarios* y que se reconoce la evaluación como parte importante del proceso. Sin embargo, no mueve un milímetro el paradigma del desarrollo y en ningún caso plantea un cuestionamiento sobre el mismo. Sí que cuestiona y critica las prácticas «cegas», que no suelen ver más allá de los objetivos que hay que cumplir, y la comunicación adecuada a los lenguajes burocráticos, como queda reflejado en muchos trabajos que analizan y critican el trabajo de muchas ONG y las políticas públicas que las financian²⁹.

Así todo, nombramos la *teoría del Cambio* por ser muy tenida en cuenta por las administraciones públicas donantes a la hora de evaluar proyectos de inversión social, políticas públicas, prácticas gubernamentales y cooperación para el desarrollo. Para sus defensores, una herramienta que ayudaría a las organizaciones, los donantes y los beneficiarios a alinear y planificar conjuntamente sus estrategias en función de un *mapa del cambio*, que «guiaría el camino del éxito» y permitiría medir el impacto real de las acciones (Retolaza, 2010; Vogel, 2012; Brest, 2010). Interrogar a los *beneficiarios* sobre las acciones que van a *beneficiarles* tiene sus límites. Una respuesta inesperada, por ejemplo, podría ser «no quiero tu dinero, no quiero que me ayudes, no quiero que cooperes en lo mío», es una respuesta inadmisibles, supera *los límites de lo decible*, e incluso, para muchos, se escapa de los parámetros de lo imaginable.

²⁹ Es muchísima la producción de textos, informes y publicaciones que tratan, en un amplio abanico territorial y sectorial, los fracasos estrepitosos de las intervenciones a partir de la cooperación internacional. Tratan estas cuestiones: Bretón (2001, 2005, 2010, 2011), Escobar (1995, 1997, 1998, 2010), Palenzuela (2009, 2012), Marín (2012) y Nerin (2011), Gimeno y Monreal (1999) y Viola (2000).

Trabajos como los de Joan Picas (1999, 2000) ponen el foco en la actuación y el discurso de las ONG, como las etnografías de Víctor Bretón (2001, 2005) o Mónica Martínez Mauri y Cristina Larrea Killinger (2012), que analizan las lógicas y las dinámicas de la implantación de proyectos de desarrollo en comunidades indígenas desde la antropología. Sus trabajos ponen de manifiesto no solo el fondo de colonización de imaginarios a la occidental, sino las consecuencias fácticas de dichas intervenciones en las comunidades de destino. Cuestiones tan básicas como los *tempos* de presentación y justificación de la financiación no se corresponden con los ciclos de cosecha, la pesca o el curso escolar, por ejemplo. Estos trabajos describen y analizan de forma crítica que las dinámicas de la captación de fondos para la captación de fondos pueden desencadenar en prácticas poco rigurosas, y en el peor de los casos, incluso arriesgadas y de graves consecuencias para la población local. Los proyectos con perspectiva de género, por ejemplo, corren el peligro de no responder a un trabajo profundo, serio y riguroso, sino más bien a lo *políticamente correcto* o a las cuestiones formales que requieren los formularios que se presentan a los financiadores. Muchas ONG no cumplen, dentro de su propio seno y organización interna, lo que predicen en sus proyectos de desarrollo; como demuestra el estudio realizado por Clara Bastardes y Laia Franco para la FCONGD (2006) para el caso catalán, su estructura adolece de una clara desigualdad en las relaciones de género, e imponen sus presupuestos sobre cómo deberían de ser las relaciones de género en cualquier parte del mundo, consiguiendo incluso, en ocasiones, desestructurar las relaciones entre los hombres y las mujeres en las zonas de implantación del proyecto para luego desaparecer (Martínez y Larrea, 2012). En el ritmo que dicta la cooperación internacional de planes anuales no se cuestionan ni los tiempos ni los objetivos de los proyectos llevados a cabo. En la mayoría de las ocasiones, los planes de implementación no tienen historia, su organigrama de personal fluctúa enormemente, los equipos no suelen contar con trabajadores estables y los ritmos de actuación son tan rápidos que no da tiempo a crear vínculos a medio y largo plazo con la población local, lo que delimita la capacidad de escucha y observación de *los otros en quienes se quiere intervenir*. En los casos en los que se cuenta con antropólogos, las «etnografía exprés» puede llegar a aportar algunas herramientas de trabajo a profesionales de otras disciplinas que trabajen en el terreno, en tanto que cabe la posibilidad de que lleguen a familiarizarse con las técnicas y metodologías de la Antropología social y cultural. Sin embargo, ha de prestarse atención

a los sesgos y realizar trabajos concienzudos que eviten malversar las unidades de investigación, evitando a toda costa extrapolar conclusiones de un mismo ámbito temático a diversos ámbitos geográficos, políticos y culturales. Aunque la incorporación de profesionales de la antropología en el diseño, seguimiento y evaluación de los proyectos es cada vez más frecuente, en muy pocas ocasiones se cuenta con la etnografía, tal y como la entienden González Echevarría (1990) Hammersley y Atkinson (1994), Velasco y Díaz de Rada (2009) o Wolcott (2012).

Esta es la base del debate entre la *Antropología para el desarrollo*, aquella al servicio de los proyectos de cooperación y desarrollo, y la *Antropología del desarrollo*, aquella crítica con el desarrollo y que aboga por la desaparición de la cooperación internacional³⁰.

Enfoque Marxista/Estructuralista

Rompiendo el discurso modernizador, aparece entre los años 60 y 70 la *teoría de la Dependencia*, que se basa en la idea de que algunas regiones y países tienen intercambios desiguales, no por sus características culturales, sino porque unos concentran los recursos tecnológicos, educación y riqueza, y otros son simples proveedores de mano de obra y de materia prima baratas (Cardozo y Faletto, 1969), lo que tiene como consecuencia la explotación, la desigualdad social y económica, la injusticia social y política, y unas relaciones regidas por las lógicas de la neocolonización. Para que el desarrollo sea posible, se deberán fortalecer los mercados e industrias a nivel nacional y local. Defiende que la expansión del capitalismo, los intereses de los grupos transnacionales y los gobiernos protectores son las causas que provocan el empobrecimiento del Sur. La *teoría de la Dependencia* fue protagonista de lo que, en los años 90, se llamó el *impasse* de los estudios del desarrollo. Esta teoría, con todas sus variaciones internas, desafió en su conjunto el enfoque hegemónico de la modernización desde 1950. Cuestionó la idea de un mundo en el que todas las intervenciones que se hacían en nombre del desarrollo llevarían a una situación de armonía. Presentó, de esta manera, una perspectiva oscura y

³⁰ La presentación de dicho debate se encuentra en las obras de (Escobar, 1997b), (Bretón, 2010), Esteva en Sachs y Sachs (1996), (Rist G. , [1996] 2002), y destacan compilaciones como (Viola, A. (comp), 2000) (Martínez, M. y Larrea, C., 2010) (Gimeno & Monreal, 1999)

crítica sobre lo que algunos de sus pensadores llamaron «el desarrollo del subdesarrollo». Se dio un paso muy significativo en la construcción teórica de América Latina en el campo de las ciencias sociales.

No obstante, el importante debate que abrió se mantuvo dentro del mismo *espacio discursivo del desarrollo* y por lo tanto no logró (quizá nunca lo buscó) plantear un desafío radical al *dispositivo de poder del desarrollo*. La Teoría de la Dependencia, mientras criticó elocuentemente los medios planteados por la Teoría de la Modernización para alcanzar el desarrollo y algunos de sus supuestos teóricos básicos, no se centró en cuestionar el desarrollo, ni el crecimiento, como fines en sí mismos (Masullo, 2010b:87).

En este contexto aparecieron las diferentes propuestas que se consideraron alternativas, pero que no resultaron lo suficientemente fuertes como para cuestionar el núcleo duro del discurso del desarrollo, donde reposa la obsesión por el crecimiento económico. El discurso descansa en un núcleo tremendamente fuerte, que a la vez es lo suficientemente flexible como para incluir propuestas que son contradictorias entre sí, como, por ejemplo, aquellas que abogan por un desarrollo local, endógeno y participativo, o por un desarrollo humano y sostenible. Según Masullo, el discurso del desarrollo ha colonizado la realidad de tal manera que incluso sus oponentes se han visto obligados a plantear sus críticas en los mismos términos desarrollistas (Peet y Hartwick, 1999, en Masullo, 2010), utilizando el lenguaje aceptado por lo que Foucault llama *el espacio de lo decible*. De ahí la explosión de *apellidos* del desarrollo. Profusión de adjetivos, acompañados a su vez de múltiples intentos de escapar al discurso convencional del desarrollo, fracasados en la práctica.

La fuerza del discurso del desarrollo ha permitido incluir dentro de su dominio enfoques tan opuestos como el liberal y posteriormente el monetarista (ahora revitalizado en la era neoliberal), el estatista y cepalino, y el estructuralista-marxista (ibíd: 89).

Las *teorías Estructuralistas* del desarrollo se centraron en los factores exteriores de los países del Sur, los causantes de su subdesarrollo, en particular, el comercio, el sistema financiero y el sistema económico internacionales en su conjunto. También en las relaciones políticas, como, por ejemplo, la alianza tácita del capital internacionalizado de los países del Norte con las élites de los países del Sur o las relaciones de dominación diversas. Las corrientes estructuralistas incorporaron varias líneas de pensamiento del llamado pensamiento CEPALino, entre cuyos precursores se encuentra Raúl Prebisch

(1949, 1983); se refería a la dualidad centro-periferia ³¹ que rige las relaciones internacionales. Superando los análisis ahistóricos y parciales de la *teoría de la Modernización*, adoptó un método de análisis histórico-estructural. El modelo planteaba que las estructuras de los países centrales son distintas a las de los países periféricos y, por tanto, que el subdesarrollo de la periferia era en buena parte consecuencia del desarrollo del centro. Finalmente, el centro y la periferia realizan funciones distintas pero complementarias dentro del sistema económico internacional.

Por lo tanto, el subdesarrollo no es una fase previa del desarrollo, sino su producto histórico, fruto del colonialismo y del imperialismo. Desarrollo y subdesarrollo son las dos caras de una misma moneda, concretamente de la relación del capital a escala global. El excedente de las colonias favoreció, desde sus orígenes, la acumulación del capital de la metrópolis. El problema no es la ausencia de capital en el Sur, sino que sistemática e históricamente este sea transferido al Norte gracias a la colaboración de las élites del Sur (Baran, 1957, en Llistar, 2009). En este sentido, puesto que esta teoría entiende que el problema es la estructura mundial establecida por la antonomasia del capitalismo, propone como solución abolir el mercado capitalista mundial y la creación de un desarrollo endógeno o autocentrado.

La teoría del Desarrollo Endógeno o Autocentrado se fundamenta en el ejercicio de la soberanía sobre el territorio propio. Se inspira en el diagnóstico planteado por la *teoría de la Dependencia* y la necesidad de disminuir las dependencias del exterior, sin que ello signifique cerrarse a las interferencias que puedan generar beneficios, como el acceso a determinadas soluciones biomédicas a determinadas enfermedades. Proponía que los

³¹ Tras la Segunda Guerra mundial, los economistas latinoamericanos de la CEPAL, entre los que destacaron Raúl Prebisch y Celso Furtado, desarrollaron sistemáticamente la noción de una dualidad centro-periferia: un centro industrial y hegemónico, que establece transacciones económicas desiguales con una periferia agrícola y subordinada, sostendría el orden económico mundial. Los primeros antecedentes del concepto dual «centro-periferia» en los procesos económicos se localizan en los trabajos del rumano Mihail Manoilescu, el chileno-alemán Ernest Wagemann y el ingeniero en Economía Viggo Axel Poulsen. En:

https://www.academia.edu/25642636/Peripheral_Realism_Revisited_in_Revista_Brasileira_de_Pol%C3%ADtica_Internacional_59_1_1-18

sistemas productivos se orientasen prioritariamente a las necesidades locales, y no a las del mercado global. Defendía que no se puede permitir que países que son grandes productores de productos agrícolas, energía o minerales tuvieran una población que no disponga de las materias primas que exporta. Se trataba de un enfoque que era no solo económico, sino profundamente político. Defendía que no solo se debían cubrir las necesidades locales, sino que había que controlar y administrar los recursos propios y reforzar estrategias que garantizaran la seguridad alimentaria, energética, ambiental, etc. Promulga una soberanía aplicada al derecho de abastecerse, de proteger el patrimonio cultural y medioambiental. Se trataría de «amortiguar las interferencias transnacionales peligrosas con el fin de reducirlas al máximo», como se afirma en Llistar (2009:40).

Fruto de algunas críticas significativas recibidas por las *teorías de la Dependencia*, sobre todo por su visión «Estado céntrica» de los años 60 y 70, surgieron a partir de los 80 las nuevas *teorías de la Dependencia*. El análisis propuesto en este sentido por (Wallerstein I. , 1979)trasciende la dimensión de los Estados en su *teoría del Sistema mundial*. Consideraba que algunos fenómenos con dinámicas transnacionales propias permearon las fronteras de los Estados. Por tanto, la unidad de análisis para comprender las desigualdades no estaría en Estados, sino en el propio sistema internacional: el «Sistema-mundo». La Teoría determinaría las relaciones entre países, los sistemas sociales y sus interrelaciones. En este caso, el desarrollo se guía por los procesos de globalización y el mercado bajo los principios del liberalismo económico, lo que coarta las libertades del individuo y potencia su aislamiento. Sostuvo que los nuevos modos del capitalismo global permiten controlar todo tipo de recursos más allá de las fronteras del Estado-nación desde el que se opere (Wallerstein & Balibar (1991) establecen una jerarquía de tres conjuntos de países: los centrales, los semiperiféricos y los periféricos, donde los centrales explotan a los demás y los semiperiféricos subyugan a su vez a los periféricos. Una distribución que evidencia una fuerte división internacional del trabajo, que no solo responde a las diferencias entre países, sino también a una fuerte división entre las condiciones laborales de todo el planeta. De modo que las posiciones de clase social se trascienden a un nivel global. En el Sistema-mundo, la distribución desigual de activos y pasivos resulta similar a la distribución que se produce a escala estatal.

Por lo tanto, el Sistema-mundo es mundial, imperial y mercantil. «Es un *sistema*, es decir, una estructura de relaciones funcionales. Un sistema se define tanto por sus elementos internos como por sus fronteras exteriores. Nunca es una estructura cerrada, sino un proceso que se alimenta de una dialéctica conflictiva interna. El capitalismo mundializado contemporáneo es, en teoría, un proceso, una estructura en movimiento». Solo es un sistema «en la medida en que consigue crear las condiciones para su propia reproducción» (Naïr, 2003:19). Edgar Morin (1981, [1990] 2003) alude a que el sistema debe ser interpretado desde la teoría de la complejidad en la tradición de Pascal, en la que la dialéctica entre el *todo* y la *parte* no se reduce al todo y a la parte, sino que las engloba, las supera y construye la condición de posibilidad.

Para Naïr (2003), lo más relevante del sistema es la *occidentalización* del mundo, en clave de mundialización neoliberal, como una nueva forma imperial, específica, basada en la sumisión de los poderes políticos a los imperativos de la mundialización. En este Sistema-mundo se definen las relaciones sociales a nivel planetario y tiene como consecuencia la destrucción anunciada de los servicios públicos. El Sistema-mundo mercantil se caracteriza por la extensión, hasta ahora incontrolada, de las empresas, quienes a su vez poseen una visión estratégica global dentro del Sistema-mundo, donde los gobiernos están al servicio de esas estrategias y regulan y legislan para potenciar la extensión de los capitales empresariales y financieros. Es lo que sucedió con la firma del Tratado de Maastricht, uno de los tratados fundacionales de la Unión Europea, que entró en vigor en noviembre de 1993³². Se impone la mercantilización de todas las esferas de la actividad humana como visión de futuro de la sociedad y de la lógica de sus intereses, la cual, como asegura Naïr, se rige por «la razón del más fuerte». Finalmente, según esta teoría, solo los países centrales disponen de un desarrollo capitalista autónomo. Los países periféricos tuvieron que instalarse en un desarrollo capitalista orientado hacia el exterior.

³² El texto completo se encuentra en la sede electrónica de la UE: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2012:326:FULL&from=ES:PDF>

La *teoría Neoinstitucional* de finales del siglo XX abogaba por un Estado democrático, pero limitado en sus funciones, que garantizase que los diferentes actores sociales tuviesen un mayor protagonismo. Es decir, los Estados se retiran para dejar el gobierno al libre mercado. El *good governance* del Banco Mundial afirma que la inestabilidad en los países periféricos efectivamente tiene que ver con su posicionamiento en el sistema internacional, pero en gran parte también con la debilidad de sus estructuras internas.

El subdesarrollo sería el resultado de la falta de estructuras de gobernabilidad como la relación existente entre los procesos de libre mercado y los de la democracia necesarias para garantizar instituciones, acuerdos y compromisos sobre la propiedad que fortalecen las relaciones entre los pueblos (Martínez Scott, 2008, en Hernández Sánchez, 2010:24).

La *teoría de la Globalización*, cuyo concepto clave comenzó a utilizarse en ambientes académicos a mediados de los 80 y se popularizó en los 90, destacaba las transacciones económicas y sus vínculos políticos y financieros en un contexto de desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, junto con la homogeneización de los elementos culturales. Impone el modelo neoliberal de desarrollo promoviendo la privatización de amplios sectores de empresas públicas e instituciones de investigación y educación superior. Aparecen las reivindicaciones ambientalistas e indigenistas, y se extienden las de igualdad de género.

El enfoque del desarrollo sostenible evidencia la inviabilidad del modelo económico desarrollista, y comienza a relacionar la equidad con el crecimiento de cara a las generaciones futuras. El término fue lanzado en el Informe Brundtland en 1997 y en la Cumbre de Río de Janeiro de 1992. También se le vincula con movimientos altermundistas y de antiglobalización, que apuestan por una organización del comercio equitativo, justo y basado en el respeto a los derechos humanos, y se pronuncia contra la OMC (Organización Mundial del Comercio). Cuestionando este enfoque aparece el enfoque ecointegrador, propuesto por Naredo (2010); sus objetivos se expresan en el eslogan «mejor con menos», que hace referencia a una ética de la contención voluntaria, medida en términos físicos, pecuniarios y de ostentación del poder, a la vez que promulga el disfrute de la vida (Martínez Scott, 2008).

Ante la evidencia de que el crecimiento comporta enormes desigualdades, durante los años 70 emergió un *enfoque Neokeynesiano*, que definió como *desarrollo humano* y que no incidía en las bases del capitalismo. Esta teoría planteó lograr una mayor equidad, partiendo de la satisfacción de las *necesidades básicas* de la población mundial, y abrió un intenso e interesante debate en torno a cuáles serían las necesidades básicas de una población. Autores como Max-Neef (1994), crearon una división entre necesidades humanas y «satisfactores», las primeras serían universales (alimentos, salud, entendimiento...), y los «satisfactores» dependerían del contexto socioeconómico, cultural e histórico. La teoría de las necesidades básicas tuvo gran influencia en el diseño de las políticas de algunas agencias de las Naciones Unidas, y especialmente el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Propuestas como la de *desarrollo humano*³³, medido por el Índice de Desarrollo Humano (IDH)³⁴ del PNUD; la de *desarrollo a escala humana*, de Manfred Max-Neef (1993), y la de «Desarrollo y Libertad», de Amartya Sen (1999), buscaron imprimir, tanto a la práctica como a la discusión, un rostro más humano y social, y propusieron formas de entender el desarrollo y la pobreza menos reduccionistas, abandonando el *PIBcentrismo*. Sin embargo, si bien responden a esfuerzos críticos en torno al tema, «el núcleo duro del

³³ El desarrollo humano, según Sen, es un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano. Estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo, son sumamente valoradas y van desde la libertad política, económica y social hasta la posibilidad de ser creativo y productivo, respetarse a sí mismo o disfrutar de la garantía de los derechos humanos. Tiene dos aspectos: la formación de capacidades humanas, tales como un mejor estado de salud, conocimientos y destrezas, y el uso que la gente hace de las capacidades adquiridas para el descanso, la producción o las actividades culturales, sociales y políticas. Según este concepto, el ingreso es solo una de las oportunidades que la gente desearía tener. Por tanto, el desarrollo debe abarcar más que la expansión de la riqueza y los ingresos. Su objetivo central debe ser el ser humano, que se mide a partir del IDH. Informe de Desarrollo Humano del PNUD, 1990.

³⁴ La medición se hace en función del IDH. Tiene tres dimensiones esenciales: longevidad, acceso a la educación e ingreso real per cápita. Para medirlo se crea un índice para cada componente: a) índice de esperanza de vida (IEV); b) índice de nivel educativo (INE); y c) índice del PIB (IY), que han de ser medidos por separado, de tal manera que el IDH se presenta a partir de la siguiente fórmula: $IDH = 1/3 [\text{índice de esperanza de vida} + \text{índice nivel de educación} + \text{índice del PIB}]$. Los límites al IDH se encuentran en función del componente de renta parcial e insuficiente, los promedios nacionales que no reflejan las disparidades internas, no incorpora elementos que integran la definición, cuestiones de sostenibilidad y solidez teórica en comparación con el desarrollo medido a partir del producto interno bruto o PIB, que se basa en una fórmula cerrada.

desarrollo sigue siendo el crecimiento, núcleo que pocas veces es cuestionado», como señala Rist (2002:108). Esto no quiere decir que los *nuevos* discursos sencillamente reproducen el discurso del desarrollo tal y como fue formulado en los primeros años de formación; pero, a pesar de la introducción de nuevos elementos y de su cariz alternativo, retoman y repiten aquellos aspectos que han configurado el espacio discursivo del desarrollo.

Esta teoría incluye la dimensión económica, social, política y cultural. Tiene cinco componentes: potenciación, cooperación, equidad, sostenibilidad y seguridad. Su principal ideólogo es Amartya Sen (2000), premio Nobel de Economía de 1998, quien a partir del IDH, pone el foco en los derechos a la educación, la salud, un ingreso digno y el derecho a una vida prolongada para que los individuos satisfagan sus aspiraciones, tanto en los países llamados ricos como en los países empobrecidos, en el presente y en el futuro.

Asociado a la *teoría de las Capacidades*, coloca a la persona, sus necesidades, sus aspiraciones y sus capacidades en el centro del concepto desarrollo, el cual no solo debía tener en cuenta indicadores socioeconómicos, tal y como apuntan Celorio y López (2007). Este enfoque cambia las prioridades y los objetivos, lo que tuvo gran alcance para la estrategia global de desarrollo. La crítica que se hace al desarrollo humano es que «si bien ha sido una propuesta que en su momento revolucionó la concepción de desarrollo que lo equiparaba al crecimiento económico, no ha logrado desligarse de éste» (Martínez Scott, 2008:27 en Martínez Alegría, 2013:83), más aun teniendo en cuenta que los parámetros de medición siguen imponiéndose desde Occidente.

El desarrollo humano se mide desde de dos ejes: la formación de las capacidades humanas (léase, un mejor estado de salud, conocimientos y destrezas) y el uso que la gente hace de las capacidades adquiridas (por ejemplo, para el descanso, la producción o las actividades culturales, sociales y políticas). Si el desarrollo humano no lograra equilibrar estos dos aspectos, se generaría una frustración considerable. El margen de opciones y la libertad de elección sobre esas opciones también contribuyen al bienestar.

En su revisión del enfoque sobre las necesidades básicas³⁵, señaló que lo realmente importante es el modo en que las personas tienen acceso a los bienes y servicios que satisfacen sus necesidades, y no tanto sobre los *satisfactores* o la lista de necesidades básicas, ya que aquí entra en discusión qué es una necesidad básica y para quién lo es. A pesar de que mantiene una tendencia universalista, propone una *teoría de las Capacidades*³⁶. Las necesidades básicas formarían parte de las capacidades, pero estas últimas se refieren a algo mucho más amplio. El bienestar se verá incrementado cuando la persona es capaz de comer, de leer o de votar. Para Sen, estar alfabetizado no es importante por la utilidad que se deriva de ello, sino por la persona que se llega a ser cuando se sabe leer o escribir. El hecho de comer tiene valor porque la comida es necesaria para la vida y para la salud, pero cuando las personas votan, no lo hacen por obtener un beneficio personal, sino porque valoran un determinado sistema y un tipo de actividad políticas (Sen, 2000). El número de opciones y la libertad de elección sobre esas opciones también contribuyen al bienestar humano. «El enfoque de las capacidades postula que más libertad y más capacidad de elección tienen un efecto directo sobre el bienestar, incrementándolo» (Mateo Pérez, 2007).

La aplicación del enfoque de las capacidades ha influido directamente en la nueva manera de medir la pobreza y de determinar las causas de las hambrunas. Podemos hablar de desarrollo cuando las personas son capaces de hacer más cosas, y no cuando son capaces de comprar más bienes o de consumir más servicios. Un cambio cualitativo muy relevante es la incorporación de la perspectiva de género en la consideración de desarrollo humano sostenible, lo que desmontó los supuestos de que los bajos niveles de desarrollo afectan de manera desigual en función del sexo y que las políticas de desarrollo no son neutrales un cuanto a género. En el interior de los hogares, las mujeres y los hombres no tienen el mismo acceso a los cuidados y a la nutrición. Asimismo, desmiente empíricamente el mito de que las hambrunas vengan provocadas por una escasez de producción y muestra

³⁵ El enfoque de las necesidades básicas humanas defiende que el desarrollo humano viene determinado por cómo y en qué medida quedan cubiertas las necesidades básicas de alimentación, salud, supervivencia, educación y seguridad.

³⁶ Las capacidades comprenden todo aquello que las personas son capaces de hacer o ser. El ser capaz de estar bien nutrido/a, ser capaz de leer, de escribir, de comunicarse, de formar parte en la vida comunitaria.

la existencia de unos injustos mecanismos de distribución. El incremento de los ingresos no está directamente relacionado con el incremento del bienestar personal, dado que en los hogares no siempre se da una repartición equitativa de los ingresos, ni tampoco son plenamente cooperativos.

Enfoque Neomarxista /posestructuralista

La *teoría del Postdesarrollo* se caracteriza por su crítica profunda al núcleo duro del desarrollo y por la deconstrucción de los presupuestos de la Modernidad. Es una línea de pensamiento que profundiza en cómo el crecimiento económico se erige como un aspecto fundamental, tanto en la institucionalización, en la profesionalización del desarrollo y en la problematización de la pobreza, cuestión particularmente tratada en la obra de Escobar (1995, 1997a). La lógica de la obsesión PIBcentrista y la imposición de las sociedades desarrolladas e industrializadas como modelo a seguir supone silenciar y excluir múltiples voces vernáculas, sus conocimientos, sus formas de analizar y entender su presente y de ponderar su futuro. Los dos elementos característicos del postestructuralismo son las formaciones discursivas y la deconstrucción, y se apoyan en la crítica cultural a los productos de la modernidad³⁷. Esta aproximación teórica profundizará en el postdesarrollo y el desarrollo como forma discursiva.

La *teoría del Decrecimiento* nace en Francia a mediados de los 90. Con las aportaciones de autores tales como Latouche (2008) o Castoriadis (2006), constituye una crítica radical de la *teoría del Desarrollo sostenible*, y argumenta que en el modo de producción del sistema económico actual refleja la incompatibilidad del crecimiento, el grado de consumo y la sostenibilidad de los recursos naturales. Latouche propone los pilares del decrecimiento o el modelo de las «8 R» como sistema de soluciones: Revaluar, Reconceptualizar, Reestructurar, Relocalizar, Redistribuir, Reducir, Reutilizar y Reciclar.

³⁷ Estudios más específicos sobre los conceptos clave del desarrollo se localizan en Sachs (1996), y sobre los «vehículos del desarrollo» en (Rahnema & Bawtree, *The Post-development Reader*, 1997)

La *teoría del Buen vivir* nace en América Latina como una alternativa crítica al desarrollo y surge de saberes indígenas. Aparece en las constituciones de Ecuador y Bolivia; en el primer caso es el *sumak kawsay* (en *kichwa*), que expresa la idea de una vida ni mejor ni peor que las demás, sino simplemente buena. Vivir bien, *suma qamaña* (en aimara) introduce, según Tortosa (2009), un elemento comunitario, y podría ser traducido como ‘buen convivir’; persigue la armonía interna y una sociedad buena para todos. Este paradigma rompe con el paradigma del concepto de desarrollo occidental; al no pretender evolución sino un Estado, descarta el progreso y se centra en la armonía del ser humano con la naturaleza y el medio que le rodea y recoge la dimensión comunitaria³⁸.

El *Buen Vivir* creado por las corrientes indigenistas y ecologistas y basado en la armonía pensada como la convivencia del ser con su entorno como parte misma de la naturaleza se presenta como una de las propuestas alternativas al desarrollo, sobre todo a nivel discursivo. Esta teoría surge de los campos discursivos de las comunidades locales periféricas, que han demostrado tener unas ideas claras, fruto de su trayectoria histórica y su perspectiva cultural. Uno de sus fuertes es la visión holística de la relación del ser humano con la naturaleza, que se refiere a la plenitud de la vida, el *bienestar* social y político que todo pueblo persigue. La clave que propone es el cambio de perspectiva de lo que se entiende por *buena vida* o *vivir bien*, que dista mucho de la concepción economicista del desarrollo basada en el aumento y mejora de lo material, o, en todo caso, como postula el desarrollo humano, en crear las condiciones para mejorar las posibilidades para alcanzarlo. *Buen vivir* es una imperfecta traducción del aimara al castellano de la palabra *q'amaña*, que significa ‘vivir y convivir en paz con uno mismo, con la comunidad y con la naturaleza’ o ‘vivir plenamente a gusto’. Las acepciones occidentales de desarrollo, ya sean neoliberales o estructuralistas, plantean el bienestar individual y lo colectivo como un progreso lineal o una carrera. La propuesta de buena vida de los indígenas andinos (y tantos otros), como comenta el jesuita Xavier Albó (1986), habla de «cuidar» y «criar» como algo que debe hacer la comunidad.

³⁸ Esta teoría es tratada por Jara (2008), Carpio (2008), Tortosa (2009), Llistar (2009), Martínez Mauri y Larrea Killinger (2010).

Para estos pueblos andinos, desarrollo, pobreza y riqueza, no tiene sentido, sino más bien una visión holística de cómo tendría que actuar la sociedad en su conjunto para construir el *sumak kawasy* (buen vivir) el *sumak allpa* (tierra fértil sin mal) y *sacha runa yachay* (todo el conocimiento ancestral) (Llistar, 2009:45).

Alberto Acosta (2008) propone tomarlo como una respuesta antisistémica y colectiva al concepto individualista del bienestar occidental, tan holística como la base en la que se asienta el discurso del desarrollo. Carpio (2008) habla de «ideas fuerza» de la *teoría del Buen Vivir* a la hora de incorporar cuestionamientos y cambios de paradigma en nuestra relación con la naturaleza y la descentralización territorial de los Estados y la soberanía local de los pueblos. La *teoría del Buen Vivir* se inscribe en la línea de los planteamientos del postpostdesarrollo al nivel de lo defendido por Escobar (1995) o por Sachs (1996), ha sido crucial en la crítica al desarrollo y la aparición de perspectivas como la «anticooperación» y la crítica a la colonización simbólica. Según esta, «hay que avanzar hacia sistemas sociales del *Buen Vivir* basados en la reciprocidad entre humanos y con la madre tierra, y no en el suicidio planetario de la mercantilización de la vida».³⁹

La *teoría del Buen Vivir* tiene sus críticas. Desde Occidente se sigue, seguimos, universalizando aquello que fascina. Otra cuestión es que el *Buen Vivir* convive en el territorio hostil del discurso del desarrollo y las políticas de explotación planetarias que generan una desigualdad estructural, en un contexto de *subdesarrollo* generado históricamente que ya causado sus estragos. Trata también de su faceta de mito occidental que lo aleja de la complejidad de las sociedades a las que se adscribe.

1.1.2. La Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) y el proyecto de Occidente

Génesis

Ayudar al *otro necesitado* es algo que no puede datarse porque probablemente el *buen samaritano* ha estado ahí desde el principio de los tiempos. Sin embargo, el cambio más significativo con respecto a la dicotomía *oprimido-opresor* se hace visible tras las

³⁹ Declaración de los Hijos de la Tierra de los pueblos originarios del Abya Yala (América). Perú 12-13 de mayo de 2008. II Cumbre Nacional de Comunidades y Pueblos Originarios del Perú y el Foro Internacional: Agendas Indígenas, Unión Europea y Descolonialidad del Poder y el Saber.

misiones y la imperiosa necesidad de evangelizar. Las primeras denuncias aparecen en paralelo a la devastación provocada por los *descubridores* y conquistadores a sueldo de los reinos de la Edad Moderna. En ese primer contacto, el *salvaje* es tomado, bien por un reducto de los primigenios Adán y Eva, puros e inocentes, bien por un ser sin alma y desprovisto de humanidad. Con Fray Bartolomé de las Casas aparecen los primeros escritos de derecho natural en defensa de los indígenas, y a juicio de Beuchot (1994), el fundamento de los derechos humanos. En el prólogo al libro del autor boliviano, Silvio Zavala lo describe así:

Hombres nacidos en España pasaron en el siglo XVI a las tierras del Nuevo Mundo y dedicaron largos años de su existencia al estudio y protección de sus naturales, que tanto lo necesitaban en los años dramáticos que siguieron a la conquista, y acompañaron la formación de la sociedad colonial.

Afortunadamente, esos educadores traían principios del derecho natural y de gentes que se abrían paso en las Universidades de Salamanca y de Valladolid, así como en los consejos de administración, y que influenciaron en la preparación de los miembros de las órdenes religiosas dedicadas a la tarea de la evangelización (De las Casas, Libro 2 en Beuchot, 1994:8)

En una de sus conclusiones de su *Historia de las Indias*, De las Casas presenta su apología en favor de la igualdad entre los seres humanos.

Todas las naciones del mundo son hombres y de cada uno de ellos es una no más la definición; todos tienen cinco sentidos, todos se huelgan con el bien y sienten placer con lo sabroso y alegre, y todos desechan y aborrecen el mal y se alteran con lo desabrido y les hace daño (ibíd).

No hay que menospreciar las contradicciones que se le atribuyen, puesto que a la vez que defendía este pensamiento, recomendaba la *importación* de esclavos africanos, comenzando así un segundo genocidio (Páramo Ortega, 2011: 39-55). El suyo, sin embargo, es un discurso revolucionario y muy arriesgado para la época; algunos de sus discípulos dominicos fueron quemados por herejes. El fraile sevillano rompía todos los esquemas de su tiempo; sus opositores, destacando Ginés de Sepúlveda, defendían que los indios, al ser seres inferiores, tenían la *necesidad de servidumbre natural* por propia condición y por su propio bien⁴⁰. Con la siempre presente tarea evangelizadora y siendo

⁴⁰ Nos referimos aquí a la famosa Controversia de Valladolid entre Fray Bartolomé de las Casas y el doctor Ginés de Sepúlveda que tuvo lugar en el Colegio de los Jerónimos, entre los años 1550 y 1551.

un hombre educado en su tiempo, De las Casas, como su coetáneo franciscano Fray Bernardino de Sahagún, reconocido como el mayor estudioso de la lengua náhuatl y uno de los primeros etnógrafos, son los primeros referentes de la Antropología filosófica, que fundamentó lo que siglos después serían los derechos humanos y la muy posterior etnografía del oprimido (León-Portilla, M., 1999).

Los escritos de De las Casas sirven de introducción a la *teoría de la Modernidad*, donde defiende la capacidad que los pueblos tienen para ceder a la *civilización*, campo de cultivo teórico para los futuros teólogos del desarrollo liberal, como Rostow (1960) o Weber (1922] 2000), que, con un fuerte fundamento teórico, alaban las bonanzas del modelo occidental, en tiempos de De las Casas, personalizado en el *Imperio Católico*⁴¹.

Así como la tierra inculca no da por frutos, sino cardos y espinas, pero contiene por virtud en sí fruto doméstico, útil y conveniente; por la misma forma y manera, todos los hombres del mundo, por bárbaros y brutales que sean, como necesidad, si hombres son, consigan uso de la razón y tengan la capacidad de las cosas pertenecientes de instrucción y doctrina; consiguiente y necesaria cosa es, que ninguna gente en el mundo, por bárbara e inhumana que sea, ni hallarse nación, que enseñándola y doctrinándola por la manera que requiere natural condición de los hombres, mayormente con la doctrina de la fe, no produzca frutos razonables de hombres ubérrimos (ibíd. 12).

Estos escritos llevan a pensar que, tras quinientos años de colonización, la relación entre *colonizador-colonizado-colonizable* hoy se traduce en nuevos términos y contextos históricos en *desarrollador-subdesarrollador-subdesarrollado-subdesarrollable*. Los escritos de De las Casas son la génesis del alegato de la *teoría de la Modernidad*, y en cierto modo también de la *teoría de la Dependencia*, en cuanto que define el subdesarrollo como proceso histórico. En todo caso, como argumenta el postdesarrollo, «los vencedores no solo escriben la Historia, definen el futuro» (Llistar, 2009). Sin embargo, no se ha logrado acallar la resistencia de los pueblos originarios.

Con los invasores llegó la Iglesia, la cual se convirtió en un pilar fundamental para el sometimiento de nuestros pueblos originarios. El sistema opresor con su ideología y su

Controversia que quedó sin resolver. En Dumont J. ([1997] 2009). *El amanecer de los derechos del hombre. La controversia de Valladolid*. Ediciones Encuentro. Madrid.

⁴¹ CASAS, Bartolomé de las 1988 Obras completas (en curso de publicación) vol. 9: Apología, edición de Angel Losada. Madrid, Alianza Editorial. Obras escogidas, edición al cuidado de J. Pérez de Tudela.

práctica destructora nos arrebató nuestra tierra, pero no pudo arrebatarnos nuestra mente y nuestro espíritu⁴² (Llistar, 2009:228).

Con la llegada del imperio llegó la Iglesia, que servía a la trasmisión y legitimación de las culturas invasoras. La Iglesia católica que se adaptó y permitió cierto sincretismo cultural por el que muchas tradiciones ancestrales pudieron sobrevivir (Llistar, 2009). Principalmente, la ideología cristiana-católica sirvió para justificar teológicamente la dominación política y económica del Sur.

El mecanismo más eficaz del que se sirve es la beneficencia; a través de las escuelas, los orfanatos, las asociaciones parroquiales y los comedores sociales hacen un inestimable trabajo de asistencia por las capas más empobrecidas de la sociedad, que a su vez son espacios de captación ideológica, cultural y religiosa (Picas, 1999). Las redes de beneficencia religiosas, sean de la tendencia que sean, se asemejan a las redes de las organizaciones asistencialistas; de hecho, las ONG surgen de ellas (Mesa, 1995). En ambos casos, sirven a la comunidad y los intereses del *statu quo*, por lo que, en conflictos entre empresas y comunidades, es habitual que se conviertan en mediadores, al estar legitimadas por ambas partes (Martinez y Larrea, 2012).

La gama de las ONG u opciones religiosas es amplísima y está llena de particularidades, donde podemos encontrarnos desde la Teología de la Liberación, fuente de emancipación local, hasta organizaciones abiertamente evangelizadoras de los valores estadounidenses, como los Cuerpos de la Paz estadounidenses. La tradición de evangelización cristiana a través de las misiones postula la necesidad de ayudar a los demás más allá de nuestros confines. Hasta los años cincuenta del siglo XX, la cooperación y la ayuda a los más desfavorecidos en las excolonias eran organizadas por órdenes religiosas. La antropóloga Lola López⁴³ afirma que ese poso cristiano se sigue manteniendo en las tendencias asistencialistas, y considera que se destila de la categoría de pecados por omisión. Es decir, si dejamos de actuar, pecamos también, y ese sentimiento de culpa está muy

⁴²Memoria del II Encuentro Continental de la Campaña «500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular», Quezaltenango. Guatemala, 7-12 de Octubre 1991, p. 52 (Llistar, 2009:228).

⁴³Charla realizada en el marco de las tertulias organizadas dentro de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo; «Etnocentrismo y cooperación», octubre de 2009.

presente en la Ayuda al desarrollo. La versión agnóstica del sentimiento de culpa se materializa en el sentimiento de indignación, expuesta públicamente en calles en torno al movimiento del 15M. Culpa, solidaridad e indignación, de la mano o por separado, son los sentimientos que acompañan las acciones humanitarias.

Consideraciones en torno a la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD)

En el camino lineal hacia la modernidad descrito por Rostow (1960) existen ciertos *trucos*⁴⁴ para avanzar en la carrera del desarrollo. Para que la institucionalización y la profesionalización tengan un sentido necesitan un objetivo, *el Tercer Mundo subdesarrollado*, una motivación, un *problema*: la pobreza. La problematización de la pobreza es el motor de la economía del desarrollo. Las raíces cristianas de la ideología occidental son el motor moral. Desde esta perspectiva, el Occidente defensor de la Modernidad no puede permitirse *moralmente* que ciertos países se queden atrás en la carrera hacia tasas de crecimiento sostenido que conducen al consumo masivo. Es lo que se ha incrustado en el imaginario ligado a la solidaridad y la cooperación.

Bajo la mirada del postdesarrollo, la problematización de la pobreza es la estrategia para que el discurso del desarrollo se expanda, se arraigue y se perpetúe. La Ayuda Oficial al Desarrollo es la herramienta para que los países y las personas a las que va destinada se desprendan de su capacidad de autogestión. Para conseguirlo, hay que despolitizar a la población. Ante la pregunta de ¿por qué algunos continúan dando la bienvenida a la empresa del desarrollo cuando se ha demostrado su rotundo fracaso, a pesar de que se hayan invertido millones de dólares durante más de seis décadas?, el antropólogo James Ferguson (1990) afirma, basándose en el caso africano de Lesotho, que el sistema de ayuda tiene doble efecto. La AOD es una maquinaria que refuerza el poder burocrático local, apoyándose incidentalmente en la *pobreza* como puerta de entrada, a la vez que encubre sus intereses disfrazados de misión *neutral y técnica*. Ferguson concluye que, con la ayuda oficial al desarrollo, se despolitiza la pobreza y el Estado.

El aparato del desarrollo y ayuda tiene como objetivo *dejar a un lado la política en la*

⁴⁴Masullo habla de *trucos* tomando el concepto de Michael Torado (1978) a partir del término que aparece en los textos en inglés como *tricks of development* (trucos del desarrollo).

más delicada operación política. En este mundo, la AOD es una máquina antipolítica tremendamente eficaz [...] planificadores de la ayuda ven una nación de granjeros, sin trabajadores ni asalariados, un país con geografía, pero sin Estado, con personas, pero sin clases sociales, con valores, pero sin estructuras, con administraciones, pero sin gobernantes. Así, las causas políticas estructurales de la pobreza son sistemáticamente ocultadas y sustituidas por causas técnicas (Ferguson 1990:255)⁴⁵.

En el caso de Lesotho, el propósito anunciado, la *reducción de la pobreza*, tuvo poco éxito. Ferguson sostiene que el fracaso no importa demasiado a las autoridades locales, porque, independientemente del impacto sobre la pobreza, ayuda a reforzar el alcance de su poder y su capacidad de patrocinio. Visto así, es menos misteriosa la razón por la que los proyectos de desarrollo *fracasados* terminen por ser repetidos una y otra vez (ibíd. 1990:256). En definitiva, de lo que se trata es de consolidar la economía del desarrollo más allá de solventar *problemas* locales.

El meticuloso estudio de Rwanda que recoge Sogge (2004)⁴⁶ sobre la Ayuda Oficial hasta el momento del genocidio en 1994 revela las causas de unas consecuencias tan trágicas⁴⁷. Peter Uvin, científico político, llega a conclusiones similares a las de Ferguson. «*Hundir al Estado* se convirtió en el grito de guerra de los donantes, con el Banco Mundial, el FMI y USAID⁴⁸ liderando el asalto». Se recortan las ayudas al sector público en ámbitos que podrían desplazar las inversiones del sector privado. Las condiciones que acompañaban a cientos de préstamos se centraban en el ajuste estructural. Los donantes exigieron a los gobiernos la liquidación de empresas, la reducción de las plantillas y el recorte en el gasto del sector público. La reducción recayó en ocasiones en ámbitos que castigaron a unos pocos privilegiados, pero muchos ajustes perjudicaron a millones de personas, en sistemas de seguridad social, escolarización, suministros médicos, energía pública y transporte. Los líderes de la ayuda consiguieron, en la mayoría de los casos, que los servicios públicos, repentinamente empobrecidos, no pudieran ofrecer asistencia

⁴⁵ Ferguson, J. (1990), *The anti-Politics machine. Development, Depoliticization and Bureaucratic Power in Lesotho*, Cambridge University Press. pp. 255-256.

⁴⁶ Sogge, D (2004) *Dar y tomar. ¿Qué ocurre con la ayuda internacional?* Icaria – Antrazyt: relaciones Norte-Sur. Barcelona.

⁴⁷ El genocidio en Rwanda se cobró oficialmente 800.000 víctimas en cinco meses (Sogge, 2004).

⁴⁸ Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

efectiva a los empleados que antes proveían. Para evitar sorpresas desagradables, los donantes y las entidades crediticias promovieron dos tipos de medidas políticas. La primera, la creación de fondos sociales especiales para los trabajadores asalariados más duramente castigados por la austeridad, fondos sociales que fueron, en palabras del entonces responsable del AOD, las «ambulancias» que enviamos después de que los «tanques» (programas de ajuste estructural) hubieran hecho su trabajo⁴⁹. Estas redes de seguridad social tuvieron poco impacto en la pobreza, aunque quizá ayudaron a acallar el descontento en las zonas urbanas. La segunda medida llegó con más discreción: los créditos de las IFI⁵⁰. Se concedieron bajo la condición implícita de que disminuyese la protección del trabajo asalariado, lo que significó consecuencias catastróficas para los sindicatos, que en algunos lugares eran los actores más eficaces de la «sociedad civil» (Sogge, 2004:158). A mitad de los años 90, en gran parte de África, gracias a las políticas de las grandes compañías, cualquier concesión que hubiera podido existir entre la ciudadanía y los Estados comenzó a desmoronarse. Tal y como se pretendía, el Estado fue demolido por completo.

Pero entonces, los líderes del sistema de ayuda cambiaron de nuevo de opinión. A mitad de los años 90, tras dos décadas de serios intentos por reducir los sectores públicos, Washington proclamó que la misión real había sido construir sectores públicos más eficaces y eficientes. Ese cambio fue un acto de autopreservación, ya que ninguna agencia de ayuda puede sobrevivir a no ser que mueva su dinero de un modo seguro y en grandes cantidades. Eso no puede ocurrir sin la existencia de un Estado en funcionamiento al final de la cadena.

Sin sistemas públicos, los negocios privados legítimos corren en busca de salida, los proyectos viables se evaporan, las organizaciones de la sociedad civil se marchitan, los préstamos no llegan a devolverse. En su entusiasmo por hundir el sector público, lo más alto del sistema de ayuda, había llegado a un callejón sin salida (ibíd. 2004:159).

Los líderes de la Ayuda comenzaron a hablar de *redimensión* del gobierno. En 1997, el

⁴⁹ Cornwall, A. y otros (2000), “*From users and choosers to makers and shapers: repositioning participation in social policy*”, IDS Bulletin, 31 (4:52- 62); en Sogge, 2004:157.

⁵⁰ .Las Instituciones Financieras Internacionales poseían un 84 % de la deuda externa ruandesa.

Banco Mundial emitió una declaración acerca de su resucitada fe en el Estado.

Si el funcionamiento del mercado pretendió rescatar la economía de la mano muerta del Estado y ponerla en las manos seguras de los banqueros, de los tecnócratas y de la nueva, y ambiciosa, clase de empresarios, la consecuencia fue la privatización y el enriquecimiento de usurpadores extranjeros y compinches políticos locales disfrazados de empresarios. Hasta un punto sin antecedentes en la historia, personas ajenas al país habían introducido, o incluso impuesto, reformas que pretendían cambiar la forma en que los gobiernos soberanos se autoorganizaban. Las agencias donantes diseñaron las reformas, las financiaron y jugaron un papel importante en su implementación (ibíd:159).

El éxito radicó en convencer a quienes recibieron la Ayuda para que adoptasen las políticas de los países donantes como propias. La AOD, más allá de la despolitización social hasta el sometimiento, supone la *mundialización* de las lógicas del capitalismo neoliberal, la occidentalización de los imaginarios, el saqueo o genocidio cultural (Báez, 2009), la Globalización cultural⁵¹ o americanización⁵² o Imperialismo cultural⁵³. Estos autores señalan el carácter polémico de la cultura en lo relativo al papel y el lugar de sus dos grandes aspectos referenciales posibles, «el material y el espiritual», ya que según ellos «siempre ha existido dificultad para la definición de su contenido y su excepción, a la vez que persisten «problemas» de inequívoca raíz socioclasista, reaccionaria y elitista, del reduccionismo de lo cultural sólo a su aspecto espiritual» (Ortega Suarez y Peñate López, en Báez, 2009: 3). Los autores proponen cambiar, bajo argumentación metodológica, de acuerdo con la intención crítico-valorativa, el concepto de *imperialismo cultural* por el concepto de *imperialismo en lo cultural*. Hecha esta aclaración, se define como imperialismo cultural «el ejercicio de la hegemonía, a través de un proceso consciente de manipulación, tergiversación, subestimación, destrucción y suplantación del sistema de valores que es patrimonio de las sociedades dominadas» (ibíd.:3). Respecto al *imperialismo en lo cultural*, Báez apunta:

Esta alineación cultural consiste, en esencia, entrar en la internalización espontánea o inducida en un pueblo de la conciencia y de la ideología de otro, correspondiente a una realidad que le es extraña y a intereses opuestos a los suyos. Vale decir, a la adopción de esquemas conceptuales que escamotean la percepción de la realidad social en beneficio de

⁵¹ Véase Falconi, F., Herco Hérculeswitz, M., y Muradian, R. (eds.) (2004). Globalización y desarrollo en América Latina. Quito Falconi, F., Herco Hérculeswitz, M., y Muradian, R. (eds.) (2004). Flasco Ecuador. Quito.

⁵² Véase Velasco Páez, 2004.

⁵³ Véase J. Ortega Suárez y O. Peñate López. El interior cultural y los Pueblos de América Latina. p. 3.

los que de ella se favorecen (Báez, 2007 :324)

En lo relativo a *dominante y dominado*, se refiere al hecho de que, como regla, los representantes del poder de las sociedades económicamente desarrolladas imponen políticamente su dominio en todas las esferas de la vida, por medio del ejercicio de ese poder, sobre aquellas sociedades que resultan dominadas por carecer de fuerzas que manan del desarrollo económico, de la posibilidad de sustraerse a esa dominación. Fernando Báez prueba que la degradación de los símbolos estuvo destinada a habilitar una sola línea del pensamiento para facilitar el dominio militar y económico. Lo que denomina como la *gran catástrofe*, y habla de la transición colonial y de la fatalidad de la memoria, del *olvido del olvido*, y se niega a la cooperación y la *transculturación*.

A propósito del carácter dominante del neoliberalismo, las palabras de Max-Neef son ilustrativas:

Hay que reconocerle un mérito al neoliberalismo, que es indiscutible, pues ha logrado en tres décadas lo que el Cristianismo y el Islam no han logrado en 2000 años, que es conquistar el mundo entero (Max-Neef, 2006: 10).

Especialmente, por la permeabilidad de sus pensamientos en nuestros instintos, intuiciones, valores y deseos. A lo que Harvey añade:

Para que cualquier forma de pensamiento se vuelva dominante, un aparato conceptual que apele a nuestras intuiciones e instintos, a nuestros valores y deseos, así como a las posibilidades inherentes al mundo social en el que vivimos, debe ser desarrollado. Si este aparato tiene éxito, encaja de tal manera en nuestro sentido común que se da por sentado y queda exento de cuestionamientos (Harvey, 2005: 5).

Del mismo modo, Rahnema (1996) promulga que las políticas de ayuda, finalmente han fracasado muchas formas y está claro que todos los sistemas de ayuda sirven finalmente para perpetuar los procesos de pauperización.

El objetivo de la ayuda es precisamente mitigar ciertas extremas manifestaciones de la diferenciación social, de manera que la estructura social pueda continuar basándose en esa diferencia-ción. Si la ayuda fuera a basarse en los intereses de los pobres, no habría, en principio, límite alguno sobre la transferencia de propiedad en favor de los pobres, una transferencia que conduciría a la igualdad de todos (Simmel, 1965; en Rahnema, 1996:264).

En definitiva, si el aparato de la Ayuda y la cooperación al desarrollo tuviera la intención de equilibrar la balanza de la desigualdad estructural, no habría ningún inconveniente para conseguirlo; luego, sus intenciones verdaderas se centran en mantener el equilibrio mínimo imprescindible para que se sostengan las lógicas discursivas, económicas y sociopolíticas del desarrollo.

La AOD y la sociedad civil

Llegados a este punto, explicitados los intereses y las lógicas de la AOD y cómo se relaciona con el discurso del desarrollo, interesa detenerse en cómo la ayuda es vivida y puesta en escena desde la llamada *sociedad civil* occidental, dado que tiene un peso en cómo se elaboran los discursos sobre la intervención de Occidente en otras partes del mundo desde las administraciones, organizaciones y centros educativos que se movilizan *por un mundo mejor*.

Las protestas sociales en Europa comienzan en Gran Bretaña a mediados de los años 80, en las que reclamaron un incremento de los fondos presupuestarios destinados a la Ayuda Oficial al Desarrollo. Estas medidas de presión, coordinadas por el World Development Movement y apoyadas por organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD) y las iglesias, consiguieron que los representantes políticos se vieran obligados a incrementar la Ayuda. En ese momento se produjo un cambio sustancial, puesto que el tema de la Ayuda al desarrollo dejó de ser un tema secundario para pasar a considerarse una cuestión cada vez más importante para la opinión pública (Black, M., 1992 en Mesa, 1995:265-266).

Si bien se preparó el terreno antes, fue en 1995, a partir de las primeras grandes movilizaciones sociales con el lema «¡0,7, ya!», cuando se asentaron las bases para que la opinión pública se tuviese en cuenta, al igual que en otros países europeos con políticas locales dirigidas a la gestión de la Ayuda al desarrollo. Este ciclo se cerraría con las elecciones municipales de mayo de 2015, cuando se produjo un cambio de gobierno en muchas administraciones locales cuyos puntos de partida se basaron en la participación y el tejido asociativo como modelo de organización política. Este momento se consideró un hito histórico desde las organizaciones no gubernamentales, y así lo refleja el debate

político «Ciudad global y justicia global»⁵⁴, organizado por la Confederación de ONGD de Cataluña, con la presencia en la mesa de todos los partidos con representación parlamentaria.

En España, la Comisión 0,7% estaba conformada por un grupo heterogéneo de grupos con gran representatividad de la iglesia, los partidos políticos y los sindicatos. Siguiendo el ejemplo anglosajón en 1993, inició su campaña con el objetivo de informar y sensibilizar a la opinión pública sobre la necesidad del aumento de la ayuda, donde se incluía la parte destinada a los proyectos sociales y la *lucha contra la pobreza*. Una serie de acampadas en las principales ciudades españolas, de huelgas de hambre de los líderes de la comisión y de acciones coordinadas tuvieron un gran impacto mediático; la corriente de solidaridad despertó en especial el interés de la gente joven⁵⁵. Como en el resto de Europa, las instituciones políticas se percataron de que la opinión pública demostraba una sensibilidad hacia los pueblos del Sur y exigía al Estado un compromiso con el desarrollo, programas para paliar la pobreza y promover los derechos humanos. La presión social, no solo se centró en el aumento de la Ayuda, sino en sacar a la luz los intereses ocultos de esa ayuda y en procurar que fuera acompañada de una ética centrada en promover los pilares del desarrollo, la salud, la alfabetización, el empleo, medio ambiente y la *lucha contra la pobreza*. El cambio significativo se dio porque la información sobre el destino y las condiciones de los fondos destinados a la Ayuda, pasó de ser competencia exclusiva y excluyente de los organismos oficiales y financieros a ser de dominio público, lo que permitiría sacar a la luz los intereses ocultos de los Estados.

Cada vez más análisis muestran que los presupuestos y los instrumentos de la ayuda no se dirigen a los países más pobres, sino hacia países en los que existen intereses políticos o comerciales. Este es el caso de los créditos FAD⁵⁶, un tipo de ayuda ligada a la adquisición de bienes españoles por parte de los países del Sur, que supone el 75 % de la ayuda oficial al desarrollo de tipo bilateral, y que ponen de manifiesto que la racionalidad de la ayuda

⁵⁴ *Les polítiques municipals per a la justícia global. Crònica del debat electoral #Municipals2015*. En <http://www.lafede.cat/les-politiques-municipals-per-a-la-justicia-global-cronica-del-debat-electoral-municipals2015/>

⁵⁵ Finalmente, el 19 de mayo de 1995 se aprobó la creación del Consejo Asesor de Cooperación al Desarrollo, cuya función principal sería la de fijar los criterios de financiación de la ayuda al desarrollo. El gobierno se comprometió a llegar al 0,35%, además de aumentar la Ayuda no retornable, es decir, donaciones en vez de préstamos.

⁵⁶ Fondo de Ayuda al Desarrollo.

española es básicamente comercial. Entre la promoción de productos españoles que se ha realizado con los créditos FAD se encuentra, incluso, la venta de armas a países que han sido acusados de violar los derechos humanos, como en Indonesia o China (Mesa, 1995:46).

En los años 90 se asienta una nueva forma de entender las relaciones Norte-Sur. Hay un punto de inflexión respecto al modelo hegemónico de la cooperación internacional. Se toma conciencia del poder que puede tener la ciudadanía en las políticas públicas, influyendo en los intereses políticos y económicos de los gobiernos.

Una forma diferente de hacer cooperación para el desarrollo es a través de la presión política o lobbying: ONGs de países económicamente más fuertes han desarrollado estrategias de influencia sobre sus gobiernos para lograr no solo que aumente la ayuda al desarrollo sino para que se oriente en direcciones correctas. De esta forma, la presión se une a la fiscalización de sectores de la sociedad sobre las políticas del Estado. Esta labor se completa con la educación no formal sobre cuestiones de desarrollo. Las políticas de cooperación en sociedades democráticas, y el consiguiente uso de fondos públicos, requiere el apoyo de los ciudadanos. La cooperación precisa consenso, y la información y la educación de las estructuras de la injusticia son factores esenciales para construirlo (Mesa, 1995:47).

El año 1995 resultó significativo al respecto. Europa se enfrentaba a una crisis económica, donde los recortes en gastos sociales y el aumento del desempleo iban acompañados del auge de la xenofobia y el racismo. Mesa lo denomina como «la fatiga de la ayuda». La Unión Europea, el Fondo Europeo de Desarrollo y el Banco Mundial reducen los fondos destinados a cooperación y Ayuda al desarrollo dirigida a los países más pobres, situación que se repite en momentos posteriores y en todos los estados europeos⁵⁷. Cuando las crisis sociales afectan a los ámbitos locales más próximos, se cuestiona la ayuda y la financiación solidaria a otros países y la corrupción cronificada en la gestión presupuestaria de las administraciones públicas (Mesa, 1995). La autora se pregunta si estos cambios se deben a que las lógicas de la ayuda se definen en función de la coyuntura o si, por el contrario, en los últimos años se ha dado un avance en la consideración de las mismas. A pesar de la crisis europea de finales de los 90, dentro de los presupuestos generales y autonómicos hubo partidas que iban aumentando en tamaño hasta que, en 2001, se aprueba en Cataluña y en el resto del Estado español la ley que declara a la voluntad Estado hacia la tendencia de alcanzar el 0,7 % de la RNP (Renta Nacional per

⁵⁷ Léase el caso español en la *crisis económica* de 2008.

Cápita), equivalente al PIB, para destinarlo a la AOD. Esa ley, con tal aspiración, tuvo su actualización en 2006⁵⁸, cuando se llegó a alcanzar el 0,17 %; a partir de las siguientes revisiones se irá congelando o reduciendo paulatinamente⁵⁹.

Las ONG en la distribución y la gestión de la AOD y la cooperación internacional

Ahondar en las características y condiciones de la creación de las ONG, así como realizar un análisis crítico sobre la existencia o funcionamiento, excede las posibilidades e intereses de esta investigación. Tampoco es la intención de esta tesis entrar en el debate en torno a la penitencia de su existencia y acciones por lo extenso y lo complejo del tema, así como sopesar las cuestiones éticas sobre si son un paliativo imprescindible una vez el desarrollo ha impuesto sus leyes o si, por el contrario, las ONG responden a las pautas de la mundialización del neoliberalismo capitalista como parte de la maquinaria que perpetúa una enfermedad sistémica y, por lo tanto, tienen que desaparecer. En todo caso, y dado que las ONG son un actor crucial para este estudio, se recogen algunas observaciones que ayudarán a situar el marco metodológico y, concretamente el estudio de caso, en particular las aportaciones de Picas (1999) y Polo (2004, 2009). Desde su punto de vista teórico, se puede afirmar que el discurso de las ONG entra de lleno en las lógicas discursivas del desarrollo. Atendiendo a dos enfoques, uno aparece cuando las ONG se pronuncian y ofrecen análisis e investigaciones sobre la realidad educativa vinculada con la cooperación y el desarrollo o la investigación. En este caso, siempre lo hace desde una perspectiva que no discute el núcleo duro del desarrollo, asumiendo las formas discursivas que contribuyen a transmitir lógicas occidentalizantes, ya sea de forma consciente, inconsciente o como efecto colateral. El otro enfoque surge cuando se recoge la voz de las ONG en este trabajo, haciendo una crítica al desarrollo y cuestionando sus dinámicas o consecuencias, por lo que habrá que distanciarse del relato para hacer un análisis del discurso y apreciar desde qué punto del desarrollo se pronuncia. En ambos casos, los discursos de las ONG se harán desde enfoques teóricos neoliberales, estructuralistas o marxistas. En los últimos tiempos se han incorporado las teorías

58 Ley 38/2006, de 7 de diciembre, reguladora de la gestión de la deuda externa. Accesible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-21408>.

59 Véase: <http://www.publico.es/espana/espana-retrocede-20-anos-ayuda.html>.

poscoloniales o indigenistas, sobre todo desde el punto de vista medioambiental. Sin embargo, las ONG no se manifiestan exclusivamente desde el postdesarrollo, puesto que el papel que les reserva esta línea teórica es la extinción, la no existencia. En este sentido, se recogen las líneas críticas de la Antropología del desarrollo, que analiza el papel y el cometido de las ONG⁶⁰.

Las ONG se han posicionado respecto a la Ayuda como gestoras, a veces críticas, a veces discípulas, de sus fondos. Con el aumento del presupuesto destinado a la ayuda emerge un vergel de proyectos gestionados, mayoritariamente, por las ONGD, quienes construyeron su imagen e identidad principalmente a través de la realización de proyectos estrechamente relacionados con la AOD. Para muchas de ellas suponía un 80%, e incluso un 90%, del total de sus ingresos. En especial, las más grandes llegaron a convertirse en promotoras del desarrollo, centrándose en la lucha contra la pobreza y la injusticia, y a favor de los derechos humanos.

Existe una gran diversidad interna, por tamaño, tipo de organización, modelos de gestión, orientación sectorial y dimensión territorial. Sin embargo, cabe destacar que es el tamaño de la entidad lo que determina las partidas presupuestarias otorgadas por el Gobierno, al considerarlo proporcional a su capacidad organizativa nacional e internacional, y, por tanto, entiende que aumenta las posibilidades de incidencia en la transformación de la realidad y el cumplimiento de los objetivos.

Las ONGD del Norte centraban toda su atención en la ejecución de proyectos de desarrollo; algunas de ellas, con el apoyo de la Antropología para el desarrollo, irán aumentando paulatinamente su capacidad de investigación, análisis y propuestas para conocer el terreno en el que actúan. Con el auge de los proyectos de intervención en regiones del Sur, las propias organizaciones hacen grandes esfuerzos por aclarar que la Ayuda no se limita a la cooperación al desarrollo, como tampoco puede reducirse a la ejecución de proyectos en países empobrecidos. Es entonces cuando comienza a ponerse

⁶⁰Véase Martínez y Larrea, además de Martínez Novo, Jordi; López García, Tomás; Celigueta; Abad; Massé y Picas.

el énfasis en lo que puede hacerse en propio territorio, en realizar presión política y llevar a cabo acciones de sensibilización. La educación para el desarrollo entra en escena. Tanto es así que los proyectos centrados en los países del Norte irán pasando de tener un papel secundario a ser, como afirma Ortega Carpio (2005), el principal elemento legitimador de las ONGD en nuestros días.

Las ONG son objeto de estudio para la Antropología desde los años 90'. Martínez y Larrea (2010) recogen la trayectoria científica local centrada en el estudio de las ONG, tanto desde la Antropología para el desarrollo como desde la Antropología del desarrollo. Las autoras recogen la trayectoria y diversidad de discursos. Parafraseando a Levi-Strauss, defienden que las ONG son *buenas para pensar*, en tanto que identifican el punto en que está el modelo de desarrollo y, sobre todo, por qué dan información de los procesos de cambio social. Siguiendo a Fisher (ibíd. 1997: 148), proponen reflexionar a partir de tres ejes: la capacidad que tienen las ONG para generar conocimiento e impulsar las prácticas de intervención adecuadas; las consecuencias de esas intervenciones y de las relaciones que se crean con las comunidades, asociaciones, agencias y agentes del Estado; la capacidad para recoger su diversidad interna y dinamismo huyendo de las aproximaciones reduccionistas. Para comprender los procesos de las asociaciones, proponen contextualizarlos y aproximarse a ellos a partir de la etnografía de casos concretos, muy especialmente en el sentido de que muchas ONG se posicionan junto con los movimientos sociales locales, ya sean occidentales o indígenas⁶¹.

1.2. El desarrollo como discurso

Las teorías críticas con el desarrollo sacan a la luz la identificación directa entre el desarrollo y el crecimiento económico, totalmente asumida como algo deseable, positivo, alcanzable y que no acepta disputa. Esta sinonimia se sustenta también en los discursos de las instituciones educativas y las estructuras escolares. Tratar el desarrollo como discurso, y no como fenómeno o meta, descubre una serie de mitos occidentales ligados

⁶¹ Uno de los ejemplos que siguen es el de las ONG Kunas en Panamá (Martínez y Larrea, 2010:145-169).

a la modernidad. Mitos que se propagan por varios canales, la Ayuda al desarrollo y las instituciones educativas, entre otros.

Juan Masullo (2010) concentra su análisis en cómo se construyen y desconstruyen, transmiten y «retransmiten» los mitos occidentales sobre el desarrollo, entrelazando las formaciones discursivas descritas por Foucault (1991), la deconstrucción derridiana y el postdesarrollo.

Si el actual contexto de apertura de mercados y de liberalización del crecimiento económico se traduce en mejoras sociales que alcancen a la mayoría de las personas del llamado «Tercer Mundo» satisfaciendo sus «necesidades básicas» y logrando elevar sus «estándares de vida», tal y como lo ha promulgado el discurso del desarrollo (Masullo, 2010:8).

Masullo, siguiendo a los principales exponentes del postdesarrollo, en particular a Sachs (1992), Rist (2004) y Escobar (2005), se aproxima al tema compartiendo los ejes fundamentales propios de una aproximación posestructuralista.

- (1) Entiende el desarrollo como un discurso que se forma en la segunda posguerra, identificando las palabras inaugurales del presidente Harry S. Truman como uno de los hitos de emergencia y como el momento en el que abiertamente se llevó el concepto a un nivel político. En este sentido se entiende el desarrollo como una construcción social con una historia política y cultural particular que toma forma en un contexto geopolítico determinado.
- (2) Se utiliza el lenguaje político-cultural del discurso del desarrollo para criticar a la vez aspectos cruciales de la modernidad al considerarlo una estrategia de poder y control social moderno.
- (3) Se resalta que el discurso ha estado acompañado, y en gran medida sostenido, en un extenso aparato institucional que le ha permitido convertirse en fuerza social real, efectiva y transformadora.
- (4) Se resalta la existencia de un proceso de profesionalización de los problemas de desarrollo que ha puesto al servicio del discurso y prácticas del desarrollo un conjunto de conocimientos especializados y encargados de construir una estructura teórica sólida, así como campos de estudio consagrados a la identificación de problemas y estrategias para solucionar las patologías de un recién conceptualizado «mundo subdesarrollado».
- (5) Se concibe críticamente el discurso del desarrollo como discurso homogeneizante, universalizante y así, profundamente excluyente.
- (6) Se identifica al crecimiento económico como «*concepto clave y vehículo*» de desarrollo, apareciendo así, como uno de los ejes centrales en los que el análisis crítico ha de poner el acento.
- (7) Al buscar desmontar el «mito del crecimiento» se establece una crítica al desarrollo sin pretensión alguna por refinar o perfeccionar la idea misma del desarrollo (Masullo, 2010:12).

Concebir el desarrollo como discurso es proponer que el desarrollo, en su nueva

acepción, se creía un espacio con límites definidos —una realidad social de escala global— dentro del que solo determinadas cosas pueden ser dichas, pensadas e incluso imaginadas; en palabras de Foucault (1991), creó «los límites y las formas de lo decible»⁶². Se entiende el desarrollo como el resultado de un gran entramado, compuesto por diversos elementos que se interrelacionan entre sí de tal manera que dan vida a una *nueva realidad*⁶³. De este entramado destacan, en diferentes planos de la formación discursiva del desarrollo, los siguientes elementos:

Político-económico: la urgencia de emprender un decidido proceso de formación de capital, proceso que acarrea consigo otra serie de elementos como la tecnología, los recursos —incluida la población—, la política monetaria y fiscal, y cómo no, el crecimiento económico.

Cultural: la fe en la razón, la ciencia y el progreso, la necesidad de adoptar el tipo de educación y los valores occidentales modernos.

Institucional: la creación de un complejo institucional sólido y mundialmente legítimo que promociona, financia y apoya todo el proceso de transformación hacia una meta única y definida. Finalmente, la incorporación de tres premisas básicas íntimamente ligadas entre sí que sirven de «paraguas» y motor de todo este proceso: la modernización, la industrialización y la urbanización (Masullo, 2010:28).

En este contexto se crean programas como la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo, en el que los y las docentes crean sus proyectos de solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo. Como afirma Masullo, la aproximación al desarrollo como discurso hace posible la oposición a los efectos de ese discurso⁶⁴, que se ha convertido en una «fuerza real coercitiva en las mentes de las personas», y que es eficaz en cuanto a que al *profesionalizarse e institucionalizarse* logró vincularse con los círculos del poder (Escobar, 1995, 1997, 1998). Es más, el poder se sirve del discurso del desarrollo para ejercer dicha coerción sobre las mentes de las personas, y los vehículos para hacerlo son las instituciones y sus profesionales. Y aquí la educación y las instituciones escolares

⁶² Para una aproximación a la manera en que se entendió este tema en Aristóteles y la Antigüedad, en San Agustín y la teología de la historia en Rousseau y la Ilustración véase Rist (2002:28-43, 2004).

⁶³ Este estudio trata el desarrollo como discurso, aunque se haya incluido un estudio bajo el análisis crítico cultural; para el análisis histórico del análisis del discurso se recomienda Wodak (2003) y Fairclough (2003), autores que centran el estudio en la crítica externa de los textos contextualizados en las redes prácticas y las relaciones históricas, sociales culturales y políticas. Siguiendo a Sánchez, se entendió el desarrollo, y la ayuda, la cooperación, y la educación para el desarrollo por extensión, como constitutivos de ciertas prácticas políticas concretas y como parte integral de eventos políticos determinados.

⁶⁴ Silva (2002) profundiza en el análisis crítico del discurso.

juegan un gran papel.

Tanto la profesionalización como la institucionalización se convirtieron en mecanismos para que la formación discursiva del desarrollo tomara una fuerza real y activa y se expandiera a escala global. Se inventó previamente el *Tercer Mundo* como un constructo que fue incorporado a las políticas del conocimiento especializado y a la ciencia occidental⁶⁵, contribuyendo a la creación de lo que algunos autores llaman la *economía del desarrollo*⁶⁶, es decir, el mantenimiento de todo un aparato destinado a fomentar el contexto discursivo del desarrollo.

El entendimiento del desarrollo como discurso histórico, como punto de partida, puede comprenderse como una serie de enunciados y declaraciones, cuidadosamente organizadas y racionalizadas (*serious speech acts*), construidas por sujetos validados como expertos que se mueven alrededor de los vínculos entre la ciencia (conocimiento) y el poder, y que por lo tanto conllevan procedimientos igualmente validados. El encuentro de un conjunto de prácticas discursivas en un mismo periodo de tiempo, como el acaecido en torno al desarrollo a partir del 50, construye sistemas formalizados de conocimiento (formaciones discursivas) con sistemas internos de reglas que determinan lo que se puede decir de un objeto determinado, del *objeto del discurso*, en este caso, el desarrollo (Masullo, 2010:13).

La «Invencción del Tercer Mundo» (Escobar, 1996) se articula sobre otro constructo ficticio, el *subdesarrollo*. La idea de subdesarrollo se construyó en función de la preexistencia del desarrollo. La condición de subdesarrollo solo cobró sentido en tanto existía esa otra condición, superior, deseable y alcanzable. Siguiendo a Rist (2004), la dicotomía plantea una diferencia entre las distintas partes del mundo en la que una parte desarrollada goza de riqueza y prosperidad y la otra, subdesarrollada, es presa de la carencia manifiesta en el hambre, la pobreza y el estancamiento. Frente a esta situación resulta «inaceptable no hacer nada», por lo que se justifica una necesaria y urgente intervención y, por tanto, la Ayuda Oficial. El nuevo binomio desarrollo-subdesarrollo rápidamente se ubicó en el centro de importantes discusiones políticas, económicas, sociales e ideológicas, tanto en los países del Norte como en los del Sur. Su protagonismo se hizo manifiesto así, ya sea en la discusión y construcción teórica, generalmente al

⁶⁵Instituciones académicas como Harvard o Cambridge, junto con importantes organizaciones para el desarrollo, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo, ejercieron poder no solo controlando los flujos de dinero, sino también conformando las ideas, las representaciones y los discursos dominantes (Peet y Hartwick, 1999: 146 en Masullo, 2010).

⁶⁶ Rahnema (1991), Escobar (1995), Rist (2004).

servicio de programas y proyectos políticos gubernamentales, como en la explosión de instituciones internacionales consagradas a la promoción del desarrollo. La institucionalización del desarrollo se basa en preceptos *occidentalizantes* que secuestran imaginarios sociales y culturales y (re)construyen identidades intra e intersubjetivas⁶⁷. El desarrollo quedaba equiparado al crecimiento económico cuyo principal problema estaría por resolver en las sociedades consideradas ligadas a la tradición, eminentemente rurales y *atrasadas*. La introducción progresiva de «problemas», entendidos como anormalidades, patologías o como un mero estado de carencia, que deben ser tratados vía intervención dieron vida a un aparato y al campo de intervención para la creación, operatividad y supervivencia del desarrollo como discurso.

Plantear el desarrollo como un discurso lleva entonces a concentrar la atención, no solo en la estructura formal y semántica del discurso y en sus leyes de construcción, sino también en las reglas y condiciones que gobiernan su existencia. Esto permite entender, consistente con la metodología de análisis crítico del discurso social, que el discurso [...] como acción social ocurre en un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez es parte de estructuras y procesos socio-culturales más amplios (Silva, 2002 en Masullo, 2010:13).

El discurso del desarrollo, en cuanto que singular, es tratado arqueológica y genealógicamente reconociendo sus elementos y relaciones principales, es decir, el periodo dado en el que emerge y la sociedad dada a la que dirige. Masullo utiliza la deconstrucción como un acontecimiento singular que exige replanteamientos y reinventiones constantes, tal y como la entiende Derrida (1975). Entiende la deconstrucción como estrategia y no tanto como método. Es decir, el reconocimiento de la singularidad del objeto no impide la existencia de una *estrategia general de la deconstrucción* que en este análisis busca aplicarse (Derrida, 1975: 303, en Masullo, 2010:18). La *estrategia general de la deconstrucción*, en el sentido en que se busca sacar a flote lo que la Historia ha impedido que se conozca, todo aquello que deliberadamente quedó por fuera del *espacio de lo decible*. En palabras de Derrida, «deconstruir es desentrañar [...] lo que esta historia puede haber ocultado o excluido, constituyéndose

⁶⁷ En el caso del desarrollo, se parte de lo que Foucault llama las *condiciones de existencia*, en las relaciones particulares que se establecen, emerge el objeto de discurso, la formación discursiva en torno a este y la constitución de un campo discursivo. Las condiciones de existencia del discurso establecen límites y correlaciones con otras declaraciones, a la vez que determina formas de declaración excluidas del campo y del espacio del discurso. Para creación y organización de las formas discursivas, véase Foucault (1972).

como historia a través de esta represión en la que encuentra un reto» (Derrida, 1981:15 en Masullo, 2010a:19).

La sistemática y sólida interrelación de los múltiples elementos involucrados ha permitido que este discurso se adapte a condiciones constantemente cambiantes y sobreviva así a lo largo del tiempo.

No quiere decir que el discurso no haya sufrido mutaciones, pero sí que la arquitectura de la formación discursiva construida en el periodo de 1945-55 ha permanecido intacta, permitiendo que el discurso se adapte a las nuevas condiciones (Escobar, 1997: 89).

El espacio creado por el discurso del desarrollo acepta modificaciones, es dinámico y flexible frente a cambios contextuales, se apropia de la crítica y sobrevive a ella. No obstante, como apunta Rist (2004), hay algo que no acepta disputa: el núcleo duro sobre el que se sostiene el discurso, el concepto como tal, sus aspectos estructurantes y el crecimiento económico.

1.3. Dos falacias del crecimiento económico: la reducción de la pobreza y la distribución de la riqueza

Para que los efectos de la fórmula *crecimiento es igual a desarrollo* sean eficaces, es imprescindible crear otra ecuación paralela entre desarrollo y pobreza. Como apunta Escobar (1995), el desarrollo apreció como *repuesta/solución* a la pobreza, lo que denomina la *problematización de la pobreza*. A partir de 1945, nuevos patrones internacionales marcados por el PIB reducen automáticamente ciertos países a *pobres* por tener *ingresos insuficientes*. En 1948, el Banco Mundial dictaminó que los países con un ingreso per cápita inferior a 100 dólares serían definidos como *pobres*. Dos tercios de la población mundial fueron catalogados en condición de pobreza. Majid Rahnema (1991) lo bautizó como *la globalización de la pobreza*. Escobar (1995:56) afirma que «el rasgo característico del Tercer Mundo es la pobreza se convierte en una verdad universal». La lógica del desarrollo argumentó que no se avanzaba en las etapas claramente marcadas para convertirse en un país avanzado estaba relacionado con la incapacidad, entendida como disfunción, de los países subdesarrollados para conseguirlo. Este pensamiento permitió clasificar jerárquicamente a las sociedades del mundo, en clave de

evolucionismo social vinculado a la *teoría de la Modernización*, lo que tuvo otra consecuencia: «permitió anclar sólidamente en el imaginario colectivo la idea de que los valores occidentales no solo son superiores, sino que han de buscarse sin cuestionamientos» (Masullo, 2010a:45).

En este sentido, Rist (2004) entiende el desarrollo «como la historia de una creencia occidental». Esta creencia está tan incorporada en la sociedad occidental que llega a naturalizarse.

Siempre se ha visto el desarrollo como una dinámica necesaria de la vida social, algo que tiene lugar de manera casi natural en el mundo moderno: el desarrollo fue para la sociología lo que la evolución fue para la biología (Peet y Hartwick, 1999: 143).

La idea de *progreso* aparece en pleno discurso del desarrollo como uno de los principales legados de la modernidad. Sin embargo, la evolución de la economía mundial durante los últimos años ha tenido efectos contradictorios. La *globalización de la pobreza* también se distribuye de manera desigual. Mientras en algunas zonas como Asia ha disminuido, en otras como América Latina se ha estancado y en otras como África u Oriente Medio ha aumentado. Entendiendo que la «pobreza extrema es aquella que no permite obtener ingresos necesarios para cubrir las necesidades básicas de alimentos, en términos de requerimientos calóricos mínimos» (Unceta, en Martínez Peinado y Sánchez Tabares, 2007:145) alega que, efectivamente, el desarrollo económico es real y generalizado, es decir, está consiguiendo sus objetivos, dado que cinco sextas partes de la población mundial están «un peldaño por encima de la pobreza extrema». Por otro lado, es engañoso, en tanto que si la gran mayoría de la población sobrepasa el mínimo de un dólar al día, no supera los dos dólares diarios para cubrir su cesta básica (Martínez Peinado y Sánchez Tabares, 2007).

Aparece así la paradoja apuntada en muchos otros estudios (Vidal Villa, 1990; Sachs, 1998; Hamilton, 2006; Latouche, 2007) que señalan que un mundo en el que todos los países sean desarrollados e industrializados es impensable, inalcanzable e insostenible, y acarrea serias implicaciones, pues ponen al borde del abismo la idea de la existencia de la etapa final de la sociedad industrial o del consumo masivo.

La falacia que sostiene que el desarrollo es alcanzable de forma masiva ha sido revelada por Vidal Villa (1990, 1996), quien desde la teoría económica se ha ocupado de aclarar que existen ciertos mitos alrededor del desarrollo. Puesto que el desarrollo se enmarca en *el ecosistema del imperialismo capitalista neoliberal*⁶⁸, siguiendo la teoría clásica marxista de Rosa Luxemburgo (en ibíd. 1996), no puede ser pacífico por definición. Ante la crítica posmarxista de las «Diez tesis sobre la *mundialización*», de (ibíd., 1996), se desvanece el mito de que el desarrollo es alcanzable. Partiendo de la idea de que la mundialización es la culminación del proceso histórico de la expansión del capitalismo y el efecto de sus propias leyes económicas, que cuenta con una base técnico-material para su ejecución, el autor afirma que, en el caso de que las economías de los países subdesarrollados llegaran en algún momento a ser autocentradas, dejarían de ser dependientes. Este hecho no es conveniente para la supervivencia del sistema, por lo que el propio sistema genera estrategias estructurales para impedirlo. La lógica de la mundialización cuenta con la posibilidad de que las reglas fluctúen, y juega con la inestabilidad y las incoherencias necesarias para mantener en el centro de la economía a los países que se autoproclamaron desarrollados en la década de los 50.

Del lado del Subdesarrollo, individuos, comunidades y países enteros, interiorizando el discurso del desarrollo y esta forma particular de problematizar la pobreza, se autodefinieron —o por lo menos aceptaron la definición— como pobres y, en consecuencia, necesitados de asistencia (Masullo, 2010:).

Antes de tratar cómo se incorporan las lógicas discursivas del desarrollo a través de la educación, se exponen a continuación algunos mitos relacionados con la pobreza, *el pobre* y su vinculación con la infancia.

1.4 La pobreza y sus mitos en las lógicas discursivas del desarrollo

Mientras mayor es la falla entre las personas que tienen las necesidades básicas cubiertas con holgura y aquellas que sufren de multitud de privaciones, la preocupación de cómo generar mecanismos que faciliten el acceso de la mayoría de la población a los bienes y

68 Tomo el concepto de «Imperio», de Hart y Negri (2002), entendido como una red jerarquizada de grandes trasnacionales, de instituciones supranacionales y Estados nacionales, todos ellos desiguales, con distinto poder, mezclados en red.

servicios generados tras la revolución industrial se combina con la imprimación del pensamiento capitalista dominante, donde mandan los reajustes macroeconómicos. El concepto de pobreza ha sido tratado en profundidad por Rahnama (1996). Su definición recoge sus aspectos capitales, según el autor: «La indigencia, o la pobreza impuesta, sin duda lastima, degrada y lleva a la gente a la desesperación. De hecho, pocos conceptos desarrollistas encuentran su prueba en una realidad tan evidente. Y aun así, la pobreza es también un mito, un constructo y la invención de una civilización particular» (ibíd.: 251).

En el Diccionario del Desarrollo, el concepto (Rahnama en Sachs, 1996: 251-276) recoge la grandiversidad de concepciones de la pobreza:

Pueden existir tantos pobres y tantas percepciones de la pobreza como seres humanos. La fantástica variedad de casos que dan derecho a una persona llamarse pobre en diferentes culturas y lenguajes es tal que, en suma, todo y todos bajo el sol pueden ser catalogados como pobres, en una u otra forma. La lista podría incluir no sólo a los débiles, a los hambrientos, a los enfermos, a los sin techo, los sin tierra, los lisiados y los mendigos. Y, no sólo a los locos, los prisioneros, los esclavos, los exiliados, los vendedores ambulantes y los soldados; no sólo a los ascetas y los santos, sino también a todos los perdedores del mundo, incluyendo a los millonarios luego de una catástrofe de la bolsa, a los ejecutivos despedidos y a los artistas que no encuentran comprador para sus obras (ibíd. :252).

Asomándose a los diferentes momentos de la Historia y el modo en que los diferentes pueblos y culturas sitúan el término, se recogen múltiples vocablos para denominarla, y a su vez, pobreza puede albergar una enorme variedad de matices y significados, de tal manera que «los lenguajes del mundo compiten entre sí por el número de palabras referidas a las estaciones y condiciones asociadas a las diferentes percepciones de la pobreza» (ibíd.).

Por mucho tiempo, en muchas culturas del mundo, pobre no era siempre el opuesto a Rico. Otras consideraciones, cómo perder la propia posición en la vida, ser privados de sus instrumentos de trabajo, la pérdida de condición o los signos de la profesión (para un clérigo la pérdida de sus libros; para un noble la pérdida de su caballo o de sus armas ciego) la falta de protección, la exclusión de la propia comunidad, el abandono, la debilidad de la humillación pública, definían al pobre. Los tswanas de África del Sur reconocían a sus pobres por sus reacciones ante la aparición de langostas. Mientras los ricos estaban aterrados si las langostas comían el pasto requerido por su ganado, los pobres que no tenían ganado se alegraban porque podían comer las langostas (ibíd.).

Rahnama (ibíd.) describe cuatro dimensiones de la pobreza. Una atiende a los factores materiales, es decir, diversos constructos basados en aquellas cosas de cuya falta es percibida como pobreza. Una segunda dimensión partiría de «la propia percepción del

sujeto sobre su condición», asevera que, la carencia de los medios naturales de los medios particulares no siempre percibida en términos negativos, como los casos ejemplificados en los mendicantes en la Europa medieval, los sufis iraníes, los Sannyasins indios y algunas escuelas contemporáneas de pensamiento, donde ser libre de posesiones materiales se vive como una oportunidad para alcanzar formas superiores de riqueza. La tercera dimensión se refiere a «cómo ven los otros a los pobres». Cuando representa una libre elección de parte de quienes están sometidos a ella la pobreza es percibida como una bendición por los otros, en caso contrario, «los pobres son generalmente mirados con sentimientos que van desde el empujón al desprecio y hasta la violencia» (ibíd.:255). La cuarta dimensión mencionada se concreta en los «*espacios* (espacios sociotemporales) que afectan a diversas percepciones de la pobreza: mientras que las dimensiones ya mencionadas son mutuamente interactuantes al moldear el constructo de la pobreza, son todas a su vez, artefactos por los espacios tiempos a los que pertenecen. Esto explica porque, en diferentes comunidades y en momentos diferentes, los mismos factores materiales son percibidos en forma diferente, tanto por aquellos denominados pobres como por la sociedad en general» (ibíd.:255).

La teoría económica⁶⁹ aporta al análisis del concepto occidental de la pobreza aspectos relevantes para su estudio. Es oportuno aclarar las dos ideas preconcebidas sobre la pobreza que se han instalado en el *imaginario colectivo* occidental como algo incontestable: la primera es la asociación de la pobreza con la escasez, la segunda es la consideración de la pobreza como un problema intrínseco a los países *en vías de desarrollo*.

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 su 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.

[...] Así, mientras en las sociedades occidentales caracterizadas tras la Segunda Guerra Mundial por el acceso al consumo de la mayoría de la población y por una situación de pleno empleo, la pobreza pasó a ser considerada como un fenómeno excepcional y/o

⁶⁹ Apoyada en Vidal Villa (1990), Martínez Peinado (1999) y Unceta (2007).

coyuntural, del que en todo caso debían hacerse cargo unas sólidas redes de seguridad social. En otros países, en los llamados subdesarrollados, que formaban parte de la periferia del sistema capitalista, la pobreza era considerada un fenómeno estructural, capaz de afectar a amplias capas de la población (Unceta, 2007:151).

Vidal Villa (1990) se ocupó de presentar algo muy novedoso dentro de la teoría económica: 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. Esta idea es recogida por Unceta (2007) en uno de sus artículos publicados en su homenaje y que recogen sus aportaciones y las de sus discípulos.

Retomando la idea de que el sistema capitalista funciona con reglas que polarizan los sistemas sociales, se describe la pobreza como un problema de acceso, y no de escasez. 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» (ibíd., 2007:152).

En muchas sociedades, la *escasez* no era entendida como algo problemático, sino como algo cotidiano. Gracias al *imperialismo* en muchos países, esta versión de escasez fue sustituida por su acepción a la occidental, fue desplazada por la *pobreza* y se asoció inmediatamente con la discriminación social. La pobreza, en un sentido macroeconómico, según lo aportado por los enfoques marxistas y estructuralistas, en nuestro tiempo es el fruto de un *sistema centro-periferia*; de las relaciones creadas entre ambos polos del sistema se dan profundas diferencias.

Visto así, la idea del crecimiento económico como superación o reducción automática de la pobreza ha fallado en tanto que, después de décadas con tasas de crecimiento positivas, la pobreza se ha mantenido e inclusive ha aumentado en muchos países. Ha fallado también en tanto que la relación entre ambas variables y sus suposiciones se han basado en una forma universal de concebir la pobreza que no coincide necesariamente con lo que

las múltiples comunidades del mundo, y en especial del *Tercer Mundo*, entienden por pobreza.

La pobreza, entendida como la carencia de aquello que tienen los «ricos» en términos de plata y posesiones, es producto de un fenómeno algo más antiguo: la expansión de la economía mercantil, el proceso de urbanización, la *monetarización* de la sociedad y la *economización* de la vida. En la década de los 40 se incluye un nuevo ingrediente que resulta definitivo para «globalizar la pobreza», el PIB como referente (Masullo: 2010:70).

Al entender la pobreza, casi exclusivamente, como una carencia de recursos (especialmente en su *deficiencia* en la producción de ciertos bienes y servicios), se da por sentado que las necesidades y demandas de todos, sin excepción, son las mismas y que, por consiguiente, habrán de ser satisfechas o resueltas con el mismo remedio: más crecimiento económico. El discurso del desarrollo y la forma específica en la que desde este se entiende la pobreza ha terminado por erosionar la vida vernácula de grandes porciones de los habitantes del Tercer Mundo. La forma en que se ha problematizado la pobreza, en este sentido, no solo no ha logrado mejorar las condiciones de los más desfavorecidos, sino que también ha truncado la capacidad de estos para alcanzar sus necesidades reales. Lo que Ivan Illich (1987) denominó *pobreza modernizada* no es nada diferente a esta restringida forma de conceptualizar la pobreza, que no permite entender la simplicidad y frugalidad de ciertas formas de vida como legítimas. Esta situación permite entender por qué, cuando las reformas en pro del desarrollo alcanzaron sus objetivos, resultaron de escasa relevancia en la conquista de las necesidades reales de los pobres. En este sentido, Rahnema señala:

En pocas palabras, lo que los pobres necesitan no es producción de recursos o servicios económicos que en últimas benefician a otros o a las generaciones venideras. Necesitan recuperar su capacidad efectiva para explotar sus recursos vernáculos localmente disponibles, que son totalmente diferentes a lo que los economistas llaman recursos (Rahnema, 1992: 167).

[...]Sobre el tema central de la producción de bienes y servicios económicos, es aún difícil para muchos concordar en que la pobreza no es una cuestión de recursos en el sentido que le dan economistas y planificadores. No obstante, es un hecho que, en la mayoría de los países en desarrollo, ni la producción de recursos económicos y mercancías, ni la extensión de los servicios sociales han servido finalmente a los pobres. Muy a menudo, han resultado en disminución aún mayor de su capacidad para satisfacer sus reales necesidades en el contexto de un modo de vida vernáculo _que es una forma de vida bajo constante erosión por las fuerzas de la economía moderna (ibíd. 1996:268)

La supuesta incapacidad que se le achaca a los habitantes del Tercer Mundo, es un juego cruel que en el mejor de los casos infantiliza al sujeto al que se ha obligado a estar en la indigencia.

Cuando se habla de las estrategias que el desarrollo tiene planeadas hacia los campesinos y en general de los países empobrecidos (Escobar en Sachs, 1996) también, los campesinos, y en general la gente del Tercer Mundo, aparecen «como los hitos de referencia, semi-humanos, semi-cultivados, contra los cuales el mundo euro-americano mide sus propios logros» (ibíd.,226). Desde aquí nace la idea incorporar el conocimiento como herramienta del poder, y transformarlo en el Conocimiento como herramienta de Poder.

Como sistema de representaciones, la planificación depende así de hacer olvidar a la gente los orígenes de su mediación histórica. Esta invisibilidad de la historia y de la mediación se logra mediante una serie de prácticas particulares. La planificación se apoya en, y procede mediante, varias practicas consideradas racionales u objetivas, pero que son en realidad altamente ideológicas y políticas. Ante todo, como en otros dominios del desarrollo, el conocimiento producido en el Primer Mundo sobre el Tercer Mundo da una cierta visibilidad a realidades específicas en este último, haciéndolas por tanto objetivos del poder. Programas como el desarrollo rural integrado deben ser vistos bajo esta luz. Mediante estos programas, «pequeños agricultores», «campesinos sin tierra» y sus semejantes logran una cierta visibilidad, aunque solamente como un «problema» del desarrollo, que hace de ellos el objeto de intervenciones burocráticas, poderosas y hasta violentas. Y hay otros importantes mecanismos de planificación ocultos o no problematizados; por ejemplo, la demarcación de nuevos campos y su asignación a expertos, algunas veces hasta la creación de una nueva sub-disciplina (como la planificación de la alimentación y la nutrición). Estas operaciones no Sólo asumen la existencia previa de «compartimentos» discretos, tales como «salud», «agricultura» y «economía» - que en verdadero son más que ficciones creadas por los científicos - sino que imponen esta fragmentación a culturas que no vivencian la vida de la misma manera compartimentalizada. Y, naturalmente, los estados, las instituciones dominantes y las corrientes oficiales de opinión son reforzadas de paso a medida que el dominio de sus acciones se multiplica inevitablemente (ibíd.)

Lo novedoso de la versión de la pobreza ligada con el desarrollo es su versión global.

La pobreza global es un constructo enteramente nuevo y moderno. Los materiales básicos que han entrado en el constructo son, esencialmente, la economización de la vida y la vigorosa integración de las sociedades vernáculas en la economía del mundo (ibíd.:268)

Esta visión mundializada y unificadora de la pobreza camina de la mano de las versiones del imperialismo cultural de Occidente.

1.5. Desmontando imaginarios asociados a la pobreza y la infancia

En la representación de la niñez que se hace desde las ONG, el efecto tirón de la *inocencia robada* es un reclamo publicitario infalible para la captación de fondos económicos desde la llamada *sensibilización*. Indudablemente hay muchos matices y diversidad de propuestas éticas y estéticas. Pero incluso desde el autodenominado *tercer sector* se preguntan si la *eficacia publicitaria* se corresponde con la *eficacia cultural*, entendida esta como la contradicción entre los mensajes que aparentemente se quieren transmitir en clave de *un mundo mejor* y el que efectivamente se emite, del tipo: «Mientras te piensas si nos llamas o no, otra niña muere por desnutrición» (Nos Aldás, 2007; Burgui y Erro, 2010).

Los reclamos de las organizaciones para la obtención de fondos se alimentan de la culpa cristiana, lo que Lola López sitúa en el *pecado por omisión*. Se apoya en el cuerpo de un niño y de una niña, étnicamente diferenciables por lo general, y se asocia a una inocencia natural. El niño aparece como un objeto diseñado para la asistencia, lo que hace que los medios de comunicación nos hagan llegar imágenes, historias y dolor al presentar una especie de *ángeles caídos*, sin historia, sin contextos, sin referentes de ninguna clase. Como argumenta Giroux (2003), el mito de la inocencia de la infancia se estructura con base en la idea de que tanto la inocencia como la infancia reflejan aspectos de un estado natural que trascienden los dictados de la historia, la sociedad y la política.

Esas representaciones no solo reducen la complejidad de la vida de los niños, sino que también eliminan cualquier comprensión de cómo las relaciones de poder entre adultos y jóvenes operan en contra de muchos niños. Al mismo tiempo el discurso de la esperanza se sustituye por la retórica del escepticismo y el desdén (ibíd:31).

La antropóloga Nancy Scheper-Hughes (1997) contextualiza la infancia en un marco de pobreza extrema. En los años 90 realizó su trabajo de campo en una sociedad situada en la zona sobrepauperizada del Alto Cruzeiro, en Brasil. Nos introduce en la capacidad que tienen las personas de todas las edades para desarrollar estrategias adaptativas en un contexto de miseria extrema, con un índice de mortalidad infantil altísimo, donde solo supera el año de vida uno de cada diez recién nacidos. Condena a muerte desde el momento de nacer, somete al genocidio velado e inculca valores de violencia cotidiana

de forma estructural. El panorama descrito por la autora presenta cómo niños y niñas nacen, sobreviven, crecen, maduran y mueren en condiciones de precariedad absoluta, construyendo fórmulas que compensan el abandono institucional.

Una cuestión clave es la relación estrecha entre la pobreza que lleva a la exclusión social hasta el exterminio y la violencia externa en todas sus facetas: estructural, simbólica, directa e indirecta. La pobreza producida por el proyecto económico capitalista neoliberal, que se apoya en el discurso del desarrollo para ser mundializada, no aparece vinculada a la violencia sistémica ni en los mensajes publicitarios que reclaman solidaridad ni es recogida por las falacias del crecimiento económico que postulan *erradicar la pobreza y redistribuir la riqueza*.

1.5.1. Los «niños de la calle», un ejemplo de homo sacer

En el diseño inicial de la investigación se había considerado la importancia de trabajar sobre la producción audiovisual en las ONG y las escuelas vinculadas con el programa de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo. Se consideró pertinente analizar desde la Antropología audiovisual la producción de imágenes que reciben los centros educativos, así como las creaciones audiovisuales que se comparten en los centros educativos. Permitiría así recoger un contraste entre lo que se absorbe y se expresa desde el lenguaje audiovisual. Finalmente, se ha considerado una empresa que desborda los límites de la presente investigación, por lo que la cuestión se emplaza a las líneas de continuidad⁷⁰.

Bauman (2007) nos descubre un ser invisible, poblaciones ocultas que transitan escandalosamente por un cotidiano que les invisibiliza, que no es reconocido por los

⁷⁰ Para el campo de la Antropología audiovisual véase: Grau (2002, 2012, 2013), Orbitg (2008, 2014), Ardévol (1995, 2004, 2006). Véase también el simposio «Antropología Digital y de los Medios: Retos Teóricos, Cruces Metodológicos y Nuevos Tópicos». Coordinado por Ardévol, Elisenda (ICA) Lanzeni, Débora (AIBR) y Monreal, Pilar (IMA), realizado en el marco del XIII encuentros de la FAAEE en Tarragona 2014, localizable en versión digital en: <http://digital.publicacionsurv.cat/index.php/purv/catalog/book/123>.

Desde la Comunicación del desarrollo destaca: Marí (1999, 2011), Nos Aldás (2007), Bulguí y Erro (cord.) (2010). Desde la Pedagogía y la trasmisión del imaginario solidario en educación, destacamos: Fueyo (2007, 2010, 2013).

estadistas ni los tecnócratas del desarrollo, un *desecho* de nuestro tiempo, el *homo sacer*. Esta categoría de ser humano fue recuperada del Derecho Romano por Giorgio Agamben (1998) en su obra *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. En su descripción de los *parias de la modernidad* presenta la idea de *residuos humanos*, asociada a las poblaciones superfluas de *sin papeles*, refugiados, *callejeros* y demás excluidos, como una consecuencia inevitable del proceso de modernización. «[...] Refugiados, desplazados, solicitantes de asilo, emigrantes, sin papeles, son todos ellos los residuos de la globalización» (Bauman, 2007:48). Su existencia garantiza el mantenimiento de la comodidad de los privilegiados. Para sostener esta situación se crean etiquetas que deshumanizan a los desechados.

La vida de un *homo sacer* está desprovista de valor, tanto en la perspectiva humana como en la divina. Matar a un *homo sacer* no constituye una ofensa punible, más tampoco puede usarse la vida de un *homo sacer* en sacrificio religioso. Despojada de significación humana y divina que solo el derecho puede suministrar, la vida del *homo sacer* carece de valor. Matar a un *homo sacer* no es ni un crimen ni un sacrilegio, pero por la misma razón tampoco es una ofrenda. Traduciendo todo ello a los términos seculares contemporáneos diríamos que, en su versión actual, el *homo sacer* no se haya definido por ningún conjunto de leyes positivas ni es portador de derechos humanos que precedan a las reglas legales (ibid.).

Enmarcado en la violencia simbólica estructural, a partir de la aportación de Bauman, y siguiendo el modelo ideotópico de un ser excluido se encuentra lo *callejero*, y dentro de esa categoría, los llamados «niños de la calle». El *homo sacer* como expresión de residuo humano no tiene reservado un espacio para existir. Así se explicita en la investigación realizada sobre la cultura y la identidad callejeras, en palabras diáfanas de un niño peruano de 9 años, trabajador en la calle:

El alcalde es muy injusto por desalojarnos a los lustradores, dulceros, vendedores de postales y otros trabajadores. ¿Y si no trabajamos de dónde nos vamos a alimentar? Si día a día la vida está más cara, ¿y el alcalde qué piensa de eso? Ya que este problema más nos perjudica a todos, le invitamos a conversar con nosotros (Qosco Maki, 2002:30).

Bauman puntualiza que la autoconcepción de *los parias de la modernidad* no se refleja en la capacidad de acción o la existencia de esferas donde puedan llevar a cabo dichas acciones.

Las personas cuyas ortodoxas y forzosamente devaluadas formas de ganarse la vida ya se han destinado a la destrucción, y que han sido ellas mismas asignadas a la categoría de residuos desechables, no están en condiciones de escoger. En sus sueños nocturnos pueden

concebirse a sí mismos bajo la forma de consumidores, pero es la supervivencia física, no el jolgorio consumista lo que ocupa sus días (Bauman, 2007: 82).

Como se avanzó anteriormente, Giroux (2003) abre la controversia en torno a uno de los traumas menos digeribles para las sociedades que excluyen al niño de la calle, el *modus vivendi* del niño *callejero*, y sus maneras de relacionarse, que se construyen violentamente e incluyen el robo, la violación, la muerte, la degradación física, la suciedad y la drogodependencia. En general, la sociedad del bienestar no tolera estas *lacrmas* y le resulta inconcebible que se muestren tan explícitamente en un ser y a una edad asociada automáticamente a la inocencia (Navarro, 2009). Giroux muestra esta esquizofrenia moral asociada a la niñez, la violencia y la inocencia unidas.

1.5.1. «Pobre niño pobre»

«La calle ni es buena ni es mala, sólo tienes que saber cómo cruzarla».
Claudia, 10 años. Rosario, Argentina.

La aproximación socioantropológica a la realidad de la infancia y la adolescencia que vive en la calle y se construyen como personas en contextos callejeros⁷¹ servirá aquí para desmontar algunos estereotipos de la niñez en contextos de pobreza. Se hará en dos dimensiones: la inocencia asociada a la infancia como reclamo publicitario de las ONG y la violencia asociada a la infancia en clave de *homo sacer*. Ambas dimensiones son un contrapunto necesario para romper con la reproducción de falacias y discursos del desarrollo.

Este ejercicio pretende ampliar el espectro de cómo se trabajan algunas imágenes del «pobre niño/a pobre», la imagen publicitaria de muchas campañas *solidarias*, en las administraciones públicas, las ONG y las escuelas, y en muchos otros organismos públicos y privados. Se parte del fondo hipotético no problemático de que la estructura económica que potencia la desigualdad supone un incremento del número de menores que subsisten en las calles, lo que acarrea a su vez mayores índices de violencia asociada a esta población, una grave vulneración de los derechos fundamentales del ser humano y

⁷¹ Mencionada en el apartado de la trayectoria intelectual y profesional en el capítulo de introducción (Navarro, 2009).

de la infancia, y un mayor nivel de sufrimiento de la persona y de pauperización de sus condiciones de vida.

Las estrategias adaptativas de los menores en la calle están igualmente asociadas a las brechas de la economía capitalista. Como población oculta que es y que ocupa aquella franja demográfica en los sectores marginales del mercado. La historia y el análisis de la evolución cronológica del fenómeno «niños de la calle» están estrechamente relacionados con la llegada de la Revolución industrial y con la propia historia de la mundialización del sistema capitalista, así como con la explotación asociada a las lógicas colonialistas y neocolonialistas en África, América Latina y Asia.

El antropólogo Philippe Bourgois (2001) supo acercarse a la cultura callejera y reflejar a la perfección como la construcción cultural a partir de identidades callejeras se basa en la relación entre iguales y en una cultura de resistencia, así como el rechazo a la mayoría hegemónica que homogeniza a la vez que excluye. El trabajo que desarrolló en el barrio de Harlem del Este de Nueva York entre vendedores de *crack* de origen puertorriqueño presenta las diversas manifestaciones y trampas de los diferentes niveles de violencia, que acaba siendo incorporada en lo cotidiano contra los semejantes y como base de la propia cultura. Defendió que así es como se perpetúa la exclusión y el trato desigual de la persona. La cultura callejera supone por sí misma una tendencia a la autodestrucción y al ostracismo. Bourgois profundizó en los conceptos asociados a la violencia y al aprendizaje de la misma. Pérez (2003) investigó sobre la intervención educativa con poblaciones callejeras, coordinada desde la Facultad de Psicología de la UNAM, en México. Desde aquí se abre un espacio a la creación de vínculos identitarios de grupo y permite incorporar la dimensión cultural. La educación escolar juega un papel relevante en el imaginario del menor callejero, bien porque la rechaza, bien porque aspira a ella y necesita trabajar en la calle para poder permitírsela, o bien porque se apunta a los proyectos educativos ofrecidos por las organizaciones, y es traducido por él como experiencia escolar.

Para la perspectiva de género en el ámbito callejero de convivencia, Espinosa (2007, 2008) reflejó una perspectiva multidimensional muy necesaria para el análisis de los

hogares de procedencia descritos en los relatos, y las historias de vida de los niños de la calle se enmarcan en este panorama de desigual distribución del acceso a los escasos bienes e ingresos que se obtienen en los hogares. Habitualmente se siguen patrones patriarcales de relación que acentúan los niveles de injusticia a escala micro, repercutiendo directamente de forma negativa en las mujeres y en los hijos e hijas. Algo que ya avanzamos en la presentación de la *teoría del Desarrollo Humano* en lo relativo a la redistribución desigual de los recursos dentro de un país, sector o estrato social, y donde los niveles de la pobreza femenina son mayores que los masculinos.

Existe una gran distancia entre el discurso de las organizaciones, la representación que construyen sobre los niños de la calle y la información etnográfica obtenida (Navarro, 2009)⁷². Sin embargo, se contrastó la influencia de los procesos administrativos en dichas entidades, puesto que deben presentar proyectos para ser subvencionados. Los resultados presentados, a menudo no coincidentes con los obtenidos, no garantizan la sostenibilidad del proyecto y de la propia organización, lo que hace que se fuercen los resultados para que coincidan con los objetivos, no se expliciten los sesgos y se acomode la justificación del proyecto para hacerla coincidir lo máximo posible con la finalidad del proyecto presentado. El planteamiento metodológico no contempla la voz del *beneficiario* en el diseño de los proyectos, lo que condiciona automáticamente los análisis hacia los intereses, no necesariamente perjudiciales, de quien implementa el proyecto. Se tiende a cifras alcistas o bajistas dependiendo de la finalidad. Se trata la información obtenida de manera que asegure la financiación sostenida del proyecto. En los casos en los que no se cumplen los presupuestos iniciales, las organizaciones no reflejan dichos datos o lo hacen de manera superficial. Cuestionar las acciones, procedimientos o resultados de las organizaciones manifiesta el tipo de relación que tienen con el discurso y las lógicas de la cooperación (Navarro, 2009).

⁷² Entre los entrevistados en la etnografía había grandes conocedores de la calle y de los menores que la habitan. Muchas conversaciones y observaciones realizadas acompañando a voluntarios y a trabajadores de las organizaciones proporcionan informaciones que refuerzan las conclusiones obtenidas a partir de las observaciones y el trabajo de campo.

Como plantea Giroux (2001), no solo se desvincula a la *criatura* de su entono sociocultural y político, sino que se refleja como alguien absolutamente incapaz y totalmente dependiente. Por el contrario, el acercamiento a la población callejera infantil y adolescente demuestra que son capaces de desarrollar estrategias adaptativas que se integran en una cultura callejera diferenciada. Las estrategias son muy variadas y llegan a ser muy sofisticadas, tanto que permiten la mutación y el reciclaje constantes. No solo se adaptan al contexto, sino que reconstruyen su significado a la callejera, reinterpretando y redimensionado su contexto sociocultural y físico. Los sistemas organizativos cumplen con unas lógicas propias, son autónomas y de creación exclusiva, además de tener un sentido, un valor y una función que el callejero ve muy claras. La construcción del conocimiento derivado del aprendizaje, la reproducción y la transformación de dichos sistemas organizativos, relacionales y cognitivos supone todo un bagaje que ofrece respuestas originales a las problemáticas callejeras que les constriñen. Se diría incluso que va más allá, y plantea preguntas incómodas a los integrantes del *bienestante*, el privilegiado, el *bienpensante* y el acomodado (Navarro, 2009).

Quedó claro también que el «niño de la calle», en sus posibilidades y predilecciones a la hora de cómo llevar su vida en la calle, lo que concibe como bienestar es muy diferente de lo que se diseña desde fuera en este sentido, de tal manera que este rechaza la intervención que le limita. Traducir las *teorías del Desarrollo Humano* a la realidad callejera supone grandes dosis de escucha y una enorme capacidad de superar clichés, incluso romper paradigmas.

Nos viene de madre que nos digan: «Ay, el pobrecito, el tirado o el sucio, el drogado o el “huelepega”. “Somos la vaina que somos y aquí estamos, más vivos que muertos”». Palabras de un adolescente callejero de la ciudad de San José, Costa Rica, 2004 (en Navarro, 2009).

La autoidentificación se hace en clave de «vaina»⁷³, de sobrante, de residuo, de lo no identificado, lo que presenta a la cultura callejera como algo tan escurridizo como el paso

⁷³ El *Diccionario de la lengua española* de la RAE, para sus acepciones en Latinoamérica lo define así: «f. Am. Cen., Chile, Col., Ec., Perú, R. Dom. y Ven. Contrariedad, molestia. / f. Col., Cuba, Ec., Guat., Hond., Nic., Pan., Perú y Ven. Cosa no bien conocida o recordada. / m. y f. coloq. Persona poco seria e irresponsable.». <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=bGoiGhS>.

del tiempo en el espacio público. El reconocimiento de la infancia en situación de calle como parte de una población callejera que se mueve bajo lógicas colectivas, y no desde casos aislados, plantea nuevos retos en la concepción y el tratamiento del fenómeno. La calle se convierte para los jóvenes, los adolescentes y la infancia en un modo de vida donde desarrollar toda una cultura callejera, caracterizada por el modo en el que ocupan el espacio público, los trabajos que realizan para obtener recursos económicos y, sobre todo, por las distintas estrategias que ponen en marcha para sobrevivir, por las formas en las que se relacionan y por la solidaridad grupal. Esto pone de manifiesto que son actores sociales, agentes activos que van a utilizar la calle en función de sus necesidades (Bourgois, 2001). La cultura callejera surge como respuesta a un vacío y cubre aspectos del desarrollo que han quedado al descubierto desde el momento en que fueron excluidos.

La anarquía no es una mera ausencia de ley; la anarquía surge de la supresión, de la suspensión y del rechazo de la ley. La tentativa de la universalidad de la ley sonaría a hueco, de no ser por la inclusión que la ley hace de lo excluido en virtud de su propia suspensión. La ley jamás alcanzaría la universalidad sin su derecho a trazar el límite de su aplicación, creando del mismo modo una categoría universal de lo exento/excluido, así como el derecho a delimitar una zona prohibida, proporcionando así el vertedero para los excluidos, reciclados como residuos humanos (Bauman, 2007:48).

Hablar de población callejera infantil y adolescente es hablar del derecho a tener derechos, de la acción política que se activa en función de un imaginario colectivo. Siguiendo a Giroux (2001), es vital una revisión crítica de las construcciones teórico-conceptuales que definen e interpretan la niñez de nuestros tiempos desde el ámbito profesional e intelectual. Las identidades se construyen en una relación constante entre biografía personal y los procesos sociohistóricos, donde se entrecruzan la historia de su vida personal, la historia del barrio o la comunidad, la historia familiar, la del acceso a los recursos y representaciones sociales de los demás. Significan esa identidad desde cada su grupo de pertenencia y la memoria en el marco de las relaciones sociales, donde cobran gran importancia las situaciones, los procesos y las vivencias. Todo sujeto se constituye identitariamente en la comprensión de su pasado, su historia y su contexto a fin de darle un sentido para procurarse un futuro.

En este sentido, comprendemos la calle, el barrio o las instituciones como espacios significativos donde los *sujetos-niños* y sus *grupos familiares* de entre iguales cimientan sus lógicas de pertenencia. Se considera así que la identidad personal como parte de un

proceso de constitución subjetiva nunca acabado es la expresión de las relaciones contradictorias que logran simbolizarse, también, a través de los mitos y ritos que permiten a las constriñerse subjetivamente. El niño forma su identidad social por medio de la realidad preconstruida del mundo adulto (Vigotski, 1934). La subjetividad infantil no puede ser entendida al margen de la producción subjetiva del resto de las personas que integran una sociedad (ibíd.). Al pensar la identidad en contextos de pobreza y de exclusión social no podemos dejar de tener en cuenta esta perspectiva, que trasciende la producción subjetiva de los sectores populares y su relación con las instituciones que focalizan su intervención sobre la pobreza bajo una lógica asistencialista y represiva.

La *cultura callejera* (Bougois, 2001) se mueve entre tres ejes: las adicciones, la sexualidad y la violencia, entendidos estos como expresión cultural y con una fuerte connotación de goce de la libertad. A partir del bagaje personal, del tipo de experiencia en la red social de proximidad y la composición social en la que se enmarca, cada uno de los tres ejes estará más o menos presente (Bourgois, 2001; Pérez, 2003; Giroux, 2003). Ser callejero como identidad cultural supone una contraposición a la falta de entendimiento de la situación vivida desde la exclusión social. Si no se hace un esfuerzo por entender la realidad callejera y sus significados, se perpetúa el estigma social. Hacerlo supone replantear nuestro concepto de infancia y juventud en los espacios públicos, situación que se aplica cuando el modo de vida no se corresponde con la imagen infantil idealizada, aquella deseosa de recibir nuestra ayuda. Los callejeros nos hablan de sujetos que han tomado las riendas de su vida, disfrutando o padeciendo de su cuerpo desde una experiencia de vida y un nivel de maduración particulares. Lo que espanta es ver a las niñas y los niños callejeros en su total autonomía en el espacio de la calle. De hecho, parte del conflicto estriba en que los *niños callejeros* cuestionan las fronteras entre lo público y lo privado. Al considerar a la infancia como *propiedad privada*, se le reserva un lugar seguro; el hecho de pensar a los callejeros y callejeras libres en los espacios públicos genera enormes conflictos ideológicos y económicos (Pérez, 2003).

Presentado el contexto de las causas de la desigualdad que llevan a la calle desde lógicas económicas globales⁷⁴, hay que recordar, recogiendo la perspectiva de Giroux (2001), que si ponemos todo el peso en lo económico no hay espacio para la acción, puesto que nos movemos en desventaja, ya que al situarnos en ámbitos macro no hay espacio para la transformación. Si la base de las relaciones se centra en lo social y lo político, entonces hay posibilidad de propuestas reales, de transformaciones reales que se presentan a nivel micro y se pueden trasladar paulatinamente a niveles económicos.

Desde las plataformas educativas que interaccionan con callejeros y callejeras, que, además, son bien recibidas y consideradas por ellos, se abre un espacio para la acción y la transformación. Aquí se abre un camino para la comunicación entre lo callejero y lo institucional. Cuando Giroux (2001) habla de esperanza educada, se presenta la posibilidad de estrechar la relación entre política y cultura por medio de la pedagogía. Sin embargo, «nos movemos entonces en un sistema educativo en el que se festeja cada día la estética de los valores tradicionales; fiesta a la que se le impide la entrada a todo aquello que sea diferente, incomprensible o socialmente incorrecto, retroalimentándose de esta manera el ciclo de la marginación» (Irazola, 2004:19).

En este sentido, cabe interrogarse cómo se incorporan los modelos del desarrollo, el crecimiento económico y el consumo masivo (Masullo, 2010), en la materialización en la práctica cotidiana dentro del aula de las políticas educativas en sus niveles macro, meso y micro; y si en esa concreción se reproducen las lógicas de exclusión propias de la modernidad. Cabría analizar a este respecto las estrategias de apuesta vital y de resistencia del *homo sacer* y su relación con la educación y las políticas educativas. ¿Tendrá el *homo sacer* algunas respuestas a las preguntas de postdesarrollo?

⁷⁴ Las causas múltiples de la llegada de los niños y las niñas a la calle a nivel micro y meso, así como el acercamiento metodológico, histórico y conceptual de fenómeno, son tratadas en Navarro (2009, 2013).

APROXIMACIÓN Y CRÍTICA TEÓRICA DESDE LA ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Hablar de Antropología de la educación pasa por aclarar el término de *educación* como concepto no coextensivo de *escuela*. Es conveniente introducir este capítulo con una cita, extensa, de las consideraciones que Ángel Díaz de Rada hace al respecto:

Lo fundamental de esta concepción de la educación es que se centró, desde su génesis, en cualquier proceso formativo de sociedad y cultura, y, en las primeras décadas del siglo XX, tomó por objeto a sociedades con una nula o muy débil escolarización. Aunque la institución escolar se encontraba en todos esos antropólogos como un inevitable marco de traducción cultural (Velasco y Díaz de Rada 2009:41ss.), y, especialmente en los casos de Margaret Mead o Jules Henry, como un intencionado contraste para la alegoría crítica en relación con las instituciones escolares occidentales (Clifford 1986), esos problemas y objetos no fueron inicialmente ni imaginados teóricamente ni concretados etnográficamente como problemas y objetos escolares.

Los desarrollos de una antropología de la educación basada en etnografía específicamente escolar fueron relativamente tardíos, y se produjeron en un doble contexto. En primer lugar, el creciente protagonismo de la escuela universal en el sistema político, económico y laboral en los Estados Unidos y en Europa, con el examen de sus funciones de inclusión, exclusión, distribución de titulaciones, reproducción y producción cultural, entre otras [...] (cf. por ejemplo, Leacock 1969; Ogbu 1974; Kimball 1974; Eddy 1975; Bourdieu y Passeron 1977, 1985; Cazden, John y Hymes 1985; Willis 1988). En segundo lugar, la expansión planetaria de la escuela a las sociedades colonizadas por los estados nacionales europeos (y luego americanos, africanos y asiáticos). Este proceso, conviene recordarlo, se inició frecuentemente antes que el primero, pero fue objeto de especial atención sólo cuando esas sociedades empezaron a ser políticamente concebidas bajo los mismos esquemas de gestión estatal de la diversidad de una escuela universal, propios de la segunda mitad del siglo XX (cf. por ejemplo, Wolcott 1967).

Con este breve relato quiero indicar que la antropología de la educación se fue escolarizando, y con ella la etnografía practicada por investigadores con formación antropológica, desde una génesis que no tomó a la escuela como institución educativa fundamental. Por eso, quizás entre otras muchas razones, nosotros concebimos la escuela como una institución educativa específica. Para practicar etnografía escolar consideramos irrenunciable establecer una clara diferencia entre el concepto de educación, universal en nuestra especie, y el concepto de educación escolar, como formación política especialmente desarrollada por los estados nacionales en los últimos siglos. Esta diferencia fue precisada en una definición que nos dio Judith F. Hansen en 1979: "Escolarización denota educación institucionalizada, por medio de la cual los aprendices aprenden vicariamente, ejerciendo roles y en ambientes definidos como diferentes de aquéllos en los que el aprendizaje se aplicará eventualmente" (Hansen 1979:28). A esta definición cabría añadir un complemento fundamental: Escolarización es educación institucionalizada en una burocracia estatal (Eddy 2003, Díaz de Rada 2008a) (Díaz de Rada, 2013:16-17).

2.1. Las instituciones escolares al servicio del desarrollo

La aproximación y crítica teóricas desde la Antropología de la educación se abordarán desde seis categorías teóricas de análisis, que darán cuenta sobre cómo se relaciona la educación con el desarrollo: analizar cómo las agendas globales se ocupan de diseñar las políticas educativas a nivel internacional, el tratamiento que las agendas globales hacen de las políticas educativas nacionales en los países del Tercer Mundo, el modo en que es entendida la educación como una vía para alcanzar el crecimiento económico de la población, la representación de la pobreza y el pobre, el análisis crítico de las propuestas de acción concretas desde la llamada *educación para el desarrollo* realizadas por ONG, las aportaciones que se hacen al respecto desde la Pedagogía crítica y la Antropología de la educación.

2.1.1. Macropolíticas educativas para «erradicar la pobreza»

El papel que la educación cumple respecto a la falacia de la *erradicación de la pobreza* está directamente relacionado con la *problematización de la pobreza* y las representaciones del *pobre*. Esta falacia sugiere que, en caso de que el crecimiento económico se tradujera efectivamente en una reducción de la pobreza, tal y como lo defienden influyentes trabajos del Banco Mundial y universidades tan prestigiosas como Harvard, el problema estaría lejos de ser solucionado, puesto que, como postulan Rist ([1996] 2002), Rahnema (1992) y Escobar (1995), la pobreza es un constructo social; por lo tanto, la forma en que es entendida y definida varía según quien formule la definición. Por otro lado, la pobreza es planteada como un bloque homogéneo, monolítico y universal, y su representación tiene que ver directamente con la manera en la que se ha entendido y se ha problematizado en el interior del discurso del desarrollo.

Para acometer la relación entre la pobreza, la educación y el desarrollo se destacan varias perspectivas. La primera analiza cómo las agendas globales se ocupan de diseñar las políticas educativas a nivel internacional, tanto en los países de economía periférica como en los de economía centrada. Su consecuencia principal ha sido la transmisión del modelo occidental de desarrollo, sus discursos, sus mitos y sus políticas.

La globalización cultural, expresión contemporánea de la «americanización», habría abusado de una excelencia en los sistemas educacionales, por ser aparentemente irresistible, al estar condicionado _según la ideología dominante_ por fuerzas del mercado, que son representadas como textualmente «naturales» (Austin, 2006: 67).

Una segunda opción se centraría en tratar las agendas globales, en especial las de la UNESCO y el BM, dirigidas a las políticas educativas nacionales de países del Tercer Mundo. Con un doble sentido; por un lado, poner todo el énfasis en la educación para *salir de la pobreza*, donde el peso recae en el individuo, y por otro, crear las condiciones para que la educación reproduzca las lógicas hegemónicas de desigualdad y segregación para que se perpetúe el sistema (Willis, 1993; San Román, 1999; Tarabini, 2008) y donde los organismos internacionales se convierten en agentes estructurantes a escala global.

El entrenamiento de estudiantes del Tercer Mundo en universidades norteamericanas o europeas [...] y la familiarización de profesionales con el modelo de ciencia social empírica en universidades del Tercer Mundo fueron importantes componentes de esta profesionalización del desarrollo [...] Estudiantes colombianos fueron enviados a universidades, especialmente en EE. UU., donde podían conocer las nuevas técnicas y el esquema mental requerido para esta nueva empresa (Escobar, 1998: 431).

La tercera perspectiva estaría ligada con las políticas vinculadas al desarrollo humano, que concibe la educación como una vía para alcanzar el crecimiento económico de la población; perspectiva que manifiesta cómo la pobreza repercute en las escuelas y condiciona sus prácticas y modelos de intervención. Tarabini (2008) lo estudió en profundidad en su tesis doctoral, y más tarde, junto con Bonal (2011), la analizará desde los límites de las propias intervenciones.

Una cuarta perspectiva se centraría en los programas globales de erradicación de la pobreza que proyectan organismos internacionales, en este caso el PNUD, tales como los Objetivos del Desarrollo del Milenio, que se sirven de las instituciones escolares para difundir su programa, y manifiestan la importancia de la educación universal como uno de sus principales objetivos. Como veremos a continuación, ponen de relevancia la transmisión del discurso del desarrollo y la gran importancia que se da a la educación para conseguirlo.

Otra perspectiva, brindada por las ONG, presenta la educación como vehículo de cambio en los países del Norte para incidir directamente sobre la desigualdad y la pobreza en el Sur. Se dimensiona el análisis crítico hacia propuestas de acción concretas desde la llamada *educación para el desarrollo*.

Por último, se destaca la Pedagogía crítica que resignifica la relación existente entre la educación, la pobreza y el desarrollo. Se vincula directamente con la crítica cultural lanzada desde el postdesarrollo. Desde la Pedagogía y la Antropología de la educación se tratar de comprender la historia y la genealogía de los fenómenos, entendiendo la cultura como un espacio para la acción política de manera significativa.

El interés de la investigación se acota en aquellas intervenciones vinculadas con el estudio de caso presentado, en concreto, las que han aparecido explícitamente en el programa Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo, que ofrece el material documental necesario para el análisis metodológico de este estudio. Por lo tanto, se destacan dos aspectos determinantes en lo relativo a la educación. Uno es el control que, desde la lógica de la mundialización capitalista, se hace de las instituciones y que extiende sus influencias en el seno de las instituciones escolares. Y lo hace en dos versiones: *sensibilizar* mediante campañas mundiales pensadas de arriba abajo (ODM, Educación para todos...) o interfiriendo en los proyectos educativos para incidir sobre alguno de sus propósitos, en primer término, en los relacionados con la erradicación de la pobreza; en ciertos casos, esto puede ser el canal para transmitir el mito del crecimiento económico y el discurso hegemónico del desarrollo en los contextos escolares por medio de acciones de solidaridad, ayuda al desarrollo, cooperación y educación para el desarrollo.

2.1.2. Los Objetivos del Desarrollo del Milenio y su currículum oculto

Los Objetivos del Milenio tenían como lema «Pobreza cero en el 2015»⁷⁵, y fueron incluidos en muchas de las acciones y propuestas educativas del programa Red de

⁷⁵ La campaña oficial, se ha localizado en la página: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/bkgd.shtml>

Escuelas Comprometidas con el Mundo⁷⁶. Se perseguía la *erradicación de la pobreza* como parte de las líneas de actuación en los gobiernos, las agencias internacionales, las organizaciones no gubernamentales y la comunidad académica. Los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) son fruto de los compromisos adquiridos en cumbres y conferencias internacionales, y han sido formalmente recogidos en la Declaración de Descripción de los Objetivos del Milenio, firmada por 189 países. Se presentan como metas mundiales cuantificadas y marcadas cronológicamente. El fin último era erradicar la pobreza extrema en sus múltiples dimensiones: la precariedad de ingreso económico, el hambre, la enfermedad, la falta de vivienda y la exclusión social, al tiempo que se promueve la igualdad de género, la educación básica universal y la sostenibilidad medioambiental⁷⁷.

Los ODM pusieron de manifiesto el estrepitoso fracaso de las políticas nacionales e internacionales en su bienintencionada e inasumible misión de erradicar la pobreza en los primeros tres lustros del milenio (Unceta, 2007). En el debate suscitado tras su fracaso, muchas voces definían la propuesta como cínica o, simplemente, ingenua. Siete de los ocho objetivos recaen en los países receptores, y tan solo uno en la comunidad internacional, incluyendo a los países donantes. Los países receptores se ven amenazados, dado que la ayuda al desarrollo queda ligada a su cumplimiento. La lógica discursiva internacional, una vez más, se diseña de arriba hacia abajo. San Pedro (2006) alude a que si el éxito de los ODM se mide por los resultados, está abocado al fracaso; si se mide en función del progreso de los indicadores sociales, tras las grandes inversiones, el panorama no será tan desolador. Según San Pedro, considerarlos avance o retroceso depende en gran medida de si son un medio o un fin. Sin embargo, un análisis crítico de los ODM bajo el

⁷⁶ Concretamente, se trabajó en las jornadas del 2006 y en los talleres del 2007.

⁷⁷ Todo ello en ocho grandes objetivos, divididos en dieciocho metas y acompañados de cuarenta y ocho indicadores que permitirían hacer un seguimiento sobre su consecución. Los ODM representan un hito en la historia del desarrollo con metas específicas contra la pobreza y con gran apoyo gubernamental. Sin embargo, pasada la euforia inicial tras su firma, dado que no eran de cumplimiento obligado, se abrió el debate sobre si era ante un avance o un retroceso. El objetivo general de reducir la pobreza extrema a la mitad para el 2015 indujo a interrogarse sobre qué pasaría con la otra mitad y qué pasaría pasado el 2015. Dos líneas paralelas se abrieron a la crítica: de un lado, que los ODM eran sumamente ambiciosos y poco realistas, lo que derivó que tras el 2015 reinasen la frustración y la fatiga en el panorama internacional; de otro, al ser un compromiso de mínimos, diluyó los acuerdos internacionales previos. Además, no lograron cubrir todos los espacios y dimensiones sobre los que impacta el desarrollo.

prisma del postdesarrollo revela que las propias reglas del desarrollo impiden su consecución: «Mantener como única reivindicación los ODM equivale a aceptar y reforzar las bases de este injusto sistema. Estos objetivos no tenían posibilidad de ser alcanzados porque no cuestionan el esquema económico actual que los hizo necesarios» (Toussaint 2006: 105, en Usategui, 2010: 172). Más allá de las contradicciones internas de sus ocho objetivos, hay que añadir la oposición de las fuerzas estructurales que impone el desarrollo, que van en dirección opuesta a las propuestas de los ODM⁷⁸. Por un lado, la firma de los 189 países, que suponía un *imperativo moral*, no comprometía a nadie, puesto que los gobiernos que firmaron en el 2000 transcendían a los gobiernos que pudieran venir después. Así pues, los ODM y la erradicación de la pobreza fueron unos imperativos morales firmados sobre *papel mojado* ante el que nadie responde.

La difusión de los ODM a través de la educación formal fue un vehículo más para expandir la lógica del desarrollo, donde, nuevamente, no hubo espacio para su cuestionamiento o para la crítica al núcleo duro del desarrollo. Esta lógica discursiva del desarrollo, que responde al imperialismo neoliberal, fue también la causa y la consecuencia de las problemáticas que desde los propios ODM se pretende erradicar. Las instituciones que se encargan de expandir la creencia del crecimiento económico como única vía de salvación de los países *subdesarrollados* son las mismas que difunden los ODM. El resultado fue que, tras quince años de inversión, las cifras hablaban de una población más pauperizada en todos los casos que trataron los Objetivos.

2.1.3. La educación para el desarrollo: «Una estrategia imprescindible» ¿Para qué, para quién?

La administración pública vinculada a los departamentos de Educación y Cooperación Internacional, las ONG y las escuelas —actores implicados en los procesos transformativos de este estudio de caso— potenciaron la *educación para el desarrollo* (ED), elegida de entre todas las *educación para...* Para la operacionalización del

⁷⁸Para saber más sobre las diferentes críticas de los ODM, se recomienda Usategui, R. (2010). Disponible en línea en: <http://www.intersticios.es/article/download/4661/3704>.

concepto son centrales los dos hitos de esta investigación: el desarrollo y la educación. Se tratará la relación entre ambos, sus tensiones y aportaciones mutuas.

La educación para el desarrollo nace en el contexto de la Ayuda Oficial, en una sociedad con una mentalidad desarrollista; de ahí que se cuestione. Sáez (1995: 9) sintetiza los reparos al término *educación para el desarrollo*:

Esta denominación resulta equívoca al tratarse de una fórmula imprecisa y genérica — ¿«qué» educación para «qué» desarrollo? —, que establece una conexión inevitable con las implicaciones economicistas y cuantitativas de tantas «teorías sobre el desarrollo» que han aparecido para justificar el contraste planetario pobreza-riqueza. Algunos grupos de educadores y movimientos de renovación pedagógica cuestionan la validez de la expresión mencionada, prefiriendo otras denominaciones que insistan de manera más genérica en los métodos o en los valores por los que apuestan estos modelos didácticos: educación global, educación para la solidaridad, educación emancipatoria, educación intercultural o, mi favorita, educación en la desobediencia, etc (Martinez Scott, 2011) (Las comillas son suyas).

El concepto surge ligado a una determinada concepción económica y social, e irá evolucionando constantemente en función de la evolución de la conciencia sobre la necesidad o los beneficios de ese pretendido desarrollo, y dependiendo del protagonismo de los actores involucrados en el proceso educativo.

Es pertinente presentar sucintamente el término y las fases o etapas por las que atraviesa en relación con las teorías del desarrollo⁷⁹. Existe cierta tradición de considerar fases, momentos o generaciones en la evolución de la ED. Celorio (1995) distingue las tres épocas en la educación para el desarrollo: la de la sensibilización como ayuda al Sur, la de la solidaridad y la de la globalización. El modelo de análisis evolutivo de la ED más extendido es el denominado *modelo de cinco generaciones*, enunciado por Mesa (2000), por ser el más clásico y reproducido, que desarrolla el anteriormente expuesto por Celorio⁸⁰. Las características más relevantes de cada una de las generaciones se exponen a continuación:

⁷⁹Lo tratan de manera exhaustiva Senillosa, 1998; Mesa, 2000, 2001; Polo, 2004; Boni, 2005, 2006; Ortega, 2007, 2008; Argibay, Celorio y Celorio, 2009; Aparicio, J. y Delgado, M.A. (2011)

⁸⁰ *Ibid.*

Primera generación: modelo caritativo-asistencial. Años 50 y 60. Se centra en la promoción del asistencialismo y de las acciones de beneficencia. Promueve la ayuda humanitaria y de emergencia ante situaciones críticas (guerra, desastres o hambrunas). Estas primeras acciones no pueden ser consideradas estrictamente ED (Mesa, 2000, 2001; Boni, 2005 y Ortega, 2008) por su limitado alcance y la falta de objetivos propiamente educativos, por el predominio de una visión lineal y las explicaciones de tipo monocausal. Sin embargo, constituyen un importante precedente. La ED a menudo tiene relaciones muy estrechas —y en no pocos casos, contradictorias— con las actividades de sensibilización social y las campañas de recaudación. Esta generación continúa vigente, según Manuela Mesa, por «razones institucionales», pues la proliferación de las ONG que compiten por las donaciones ha configurado un «mercado de la conmiseración», a menudo en combinación con agresivas campañas de *marketing* (Smillie, 1993). Se trata de un modelo que ha sido puesto en cuestión y son numerosos los esfuerzos de autorregulación del sector (el *Código de imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo*, adoptado por las ONGD europeas a finales de los ochenta, puede citarse como uno de ellos).

Segunda generación: modelo desarrollista. Años 60 a 70. Se basa en la consideración del desarrollo como un proceso lineal que se organiza en *etapas* que conducen desde la sociedad tradicional hacia la modernización. El modelo de desarrollo se sitúa en los países industrializados. Esta mentalidad desarrollista dio paso a nuevas *ONG de desarrollo*, surgidas como evolución de las organizaciones misioneras o humanitarias clásicas. En su trabajo en el Sur, estas organizaciones adoptaron los *proyectos de desarrollo* y la participación comunitaria a partir de estrategias de autoayuda, como las herramientas básicas de intervención, adoptando un enfoque de largo plazo y dejando atrás el asistencialismo. Mesa (2001) señala que emerge un nuevo discurso que insiste en la idea de cooperación, desde el presupuesto de que «se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos». No se pone en tela de juicio el modelo dominante ni se identifican obstáculos estructurales al desarrollo.

Tercera generación: modelo crítico y solidario. Aparece en los años 70 y nace bajo la influencia del paradigma de la *teoría de la Dependencia*. Es un modelo de ED más crítico

y con una creciente toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica del Norte. La figura de Paulo Freire, junto con otros renovadores de la Pedagogía, ayudan a incorporar estas cuestiones y a ofrecer propuestas metodológicas innovadoras. La ED deja de centrarse en actividades de carácter informativo, orientadas a la recaudación de fondos y a la difusión de iniciativas locales de desarrollo comunitario de las ONGD, y da paso a una concepción más crítica, compleja y diversificada, que toma como base el análisis de las causas estructurales del subdesarrollo y la crítica de las políticas de desarrollo y de ayuda vigentes, en el marco de las interrelaciones entre el Norte y el Sur. Un hito en la ED es la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, promulgada por la UNESCO en noviembre de 1974. Esta recomendación instaba a los Estados miembros a promover la educación sobre las cuestiones mundiales. Dentro de este enfoque se instala una preocupación por definir la ED, sus contenidos y objetivos que, en opinión de Grasa (1990), incluyen el «aprendizaje de la interdependencia»; el fomento de actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación político-económica de las relaciones internacionales; un enfoque crítico con el modelo de desarrollo occidental y la valoración de dimensiones —más allá de lo económico— humanas, ambientales y culturales del desarrollo; el vínculo estrecho entre la transmisión de conocimientos (conceptos), el desarrollo de las aptitudes y la formación de actitudes y valores mediante procedimientos como el *enfoque socioafectivo* para despertar la conciencia político-social, el compromiso y la acción transformadora; la coherencia entre fines y medios, desarrollando en el proceso educativo la participación y actitudes críticas, así como la importancia de la evaluación del proceso educativo.

Cuarta generación: educación para el desarrollo humano y sostenible. Surgió en la década de los 80, en la que, empleando una expresión de la CEPAL⁸¹ y extendiendo su ámbito geográfico, esta década constituyó una «década perdida» para los países del Sur en términos de pobreza, desigualdad y retroceso de los principales indicadores socioeconómicos de desarrollo. La crisis de la deuda, los programas de ajuste estructural del FMI y el Banco Mundial, y los crecientes problemas alimentarios significaron una

⁸¹ Comisión Económica para América Latina.

dramática reversión del proceso de desarrollo y un fuerte desgaste de sus supuestos teóricos. Las Naciones Unidas propusieron, en 1990, una nueva forma de entender el desarrollo, que mide los logros del desarrollo por su efecto real en la vida de las personas en vez de utilizar los indicadores económicos convencionales. Confluyeron en ese momento la ED y la educación para la paz: según la clasificación de Galtung (1989), el subdesarrollo es una forma de violencia estructural; por ello, paz y desarrollo son dimensiones inseparables. A finales de los ochenta, también se incorporó el *enfoque de género* a la ED. Entre sus objetivos, la ED incluye un mayor conocimiento de los procesos de *empoderamiento* de las mujeres y la superación de estereotipos sexo-género. Los problemas ambientales, los conflictos armados, los crecientes flujos migratorios, el racismo y la xenofobia, entre otros, exigen incorporar enfoques y contenidos de las *otras educaciones* sobre problemas globales: la *educación ambiental*, la *educación para los derechos humanos*, la *educación multicultural* y la *educación para la paz*. Se llega a hablar de la necesidad de impulsar una *educación para el desarrollo sostenible*, la cual unifica la educación para el desarrollo tradicional, con su énfasis en los problemas Norte-Sur, y la *educación ambiental*.

Quinta generación: la educación para la ciudadanía global. En la última década del siglo XX, el principal desafío para el desarrollo, tanto en el Norte como en el Sur, es el vertiginoso proceso de globalización y privatización de la economía mundial, basada en el intercambio monetario y financiero. Como consecuencia de este proceso, los Estados nacionales van perdiendo el control de importantes esferas de la actividad pública. Godwin (1997) sostiene que la educación debe fomentar una forma de pensar a escala planetaria. Este proyecto supone, en primer lugar, redelinear los contenidos de manera que faciliten la comprensión crítica del fenómeno de la globalización y reafirmar el vínculo entre paz, desarrollo, justicia y equidad a nivel local y global. Boni (2005, 2006) realiza un profundo análisis de las bases de la ED como educación para la ciudadanía global, señalando que esta se sustenta en cuatro fundamentaciones: ideológica, axiológica, pedagógica y psicológica. A partir de este momento, la ED se hace cada vez más presente en el ámbito formal y se aborda con mayor profundidad en los espacios de

educación no formal⁸². Mesa (2000) afirma que, en esta generación, la ED ha estado cada vez más vinculada a las grandes campañas de incidencia política, cabildeo o *lobbying* sobre temas globales de las ONGD más evolucionadas. Campañas que intentan ir «de la protesta a la propuesta», planteando cambios realizables a corto plazo, y no solo, como en el pasado, una crítica radical al orden vigente. Otra de las preocupaciones centrales de este periodo fue el análisis de los medios de comunicación, pues la revolución de las tecnologías de la comunicación no parece haber contribuido a mejorar la información y la comprensión de la realidad de los países en desarrollo por parte de la opinión pública de los países industrializados. Celorio y Celorio (2012) entienden que el modelo llamado *de quinta generación*, educación para la ciudadanía global, aun siendo un enfoque relevante debería ampliarse y hacerse más complejo, tanto en lo que se refiere a las visiones sociales alternativas al desarrollo —desarrollo humano local sostenible, *sumak kawsay*, decrecimiento, democracia inclusiva, de «*vidas vivibles*»—_ como desde el punto de vista de alternativas educativas que restituyan el papel social y cultural de la educación en relación con el mundo no formal e informal, con el compromiso de la comunidad, con la dimensión global y colectiva del aprendizaje, con la implicación de los agentes sociales, entre otros⁸³.

Por otra parte, desde el año 2011 comienza a surgir en diversos foros la consideración del surgimiento de una nueva generación de ED que atienda al panorama nacional e internacional actual, «marcado por la Globalización y sus consecuencias, y la crisis de los modelos de desarrollo, aspectos que permitirían trazar las características que integrarían una propuesta de ED futura» (Martínez Alegría, 2013: 135).

La utilización del término *generación* no debe llevarnos a equívocos, pues no se trata de modelos lineales o *por etapas*, de forma que una generación supera y sustituye a la anterior. Al contrario, en las actividades de un actor determinado se pueden encontrar

⁸² Por educación *no formal* se entiende aquella que se da fuera de la educación obligatoria. Por educación *informal* se concibe toda aquella que se da en espacios de educación en el tiempo libre. Esta diferenciación se hacía desde la ONGD en el marco de la XECMón.

⁸³ En Baselga, Ferrero y Boni (2004) se propone un modelo de generaciones reducido a cuatro: *ED caritativa-asistencial*, *ED desarrollista*, *ED crítica y solidaria* y *ED para el cambio global*.

simultáneamente rasgos de una u otra generación, hecho que ponen en evidencia diversas autoras y autores (Mesa, 2000; Argibay, Celorio y del Río, 2005; Boni, 2005, 2006; Ortega, 2008; Martínez Alegría, 2013 y Barandiaran, 2013), de tal modo que hoy podemos hallar elementos o puntos de vista característicos de la primera o de la segunda generación.

Gómez Galán y Sanahuja (1999) efectúan un análisis de la evolución de la ED en función de las motivaciones o líneas de reflexión que determinan la mutación del discurso solidario de base en la ED. Según ellos, las motivaciones o líneas de reflexión principales son las siguientes:

La reflexión humanitaria: el deseo de prevenir y mitigar el sufrimiento humano por encima de la idea de raza, sexo, religión o clase social está en el origen de la ED, así como su preocupación por la pobreza, el hambre y el subdesarrollo, especialmente en la década de los 60 y los 70.

La reflexión religiosa: en los precedentes de la ED, se cuestionaron las campañas de recaudación de fondos de las misiones cristianas del período colonial. Pero el ecumenismo, el Concilio Vaticano II y la denominada doctrina social de la Iglesia fueron los que moldearon la concepción tradicional de caridad y se inclinaron hacia el compromiso de transformación social, como se pone de manifiesto con la teología de la liberación.

La reflexión ética: para muchas ONGD laicas e independientes surgidas en los 60 y 70, la ED fue una forma de dar respuesta al imperativo moral que representa la pobreza y la injusticia, así como el compromiso con la afirmación de los derechos humanos, y de contenido económico y social.

La motivación política e ideológica: la sitúa a favor de los pueblos en proceso de descolonización. Los movimientos de liberación nacional, las organizaciones populares y los movimientos sociales fueron, desde hace ya medio siglo, una de las principales fuerzas impulsoras de la solidaridad internacional y, por consiguiente, de las actividades

de las ONGD en los países occidentales.

La evolución del pensamiento sobre el desarrollo y, en general, la conformación del orden internacional y las actividades de ED de las ONGD han sido el escenario del debate, aportando una reflexión originada en el contacto directo y en el trabajo con las poblaciones del Sur. En palabras de Mesa (2011: 163), «todos los enfoques coexisten en la actualidad, aunque la visión actual favorece sobre todo el enfoque de la educación para la ciudadanía global». Por tanto, puede afirmarse que la ED tiene una trayectoria que va adoptando, aunque con algunos elementos de duda o de indeterminación, un enfoque cada vez más amplio y omnicomprensivo.

2.2. Aportaciones de la Antropología de la educación a la deconstrucción del discurso del desarrollo en contextos escolares

El estudio de la Antropología de la educación, la transmisión de la cultura y los procesos de aprendizaje cultural en los contextos escolares enlazan con la crítica cultural del postestructuralismo. Entender el desarrollo como formación discursiva y el crecimiento económico como fábula, «exige aproximarse a la economía no solo como un campo disciplinar enfocado a problemas tales como la producción y el trabajo, sino también como un discurso cultural dominante» (Masullo, 2011: 66). Autores como Latouche (1997) afirman que la tendencia a estandarizar y homogeneizar la realidad que conlleva dicha dominación discursiva castra lo diverso y aniquila lo diferente. Los discursos *occidentalizantes* del desarrollo son desplegados a partir de las prácticas de las agencias de planificación, las instituciones locales de desarrollo y las organizaciones de salud, las cuales incluyen la implicación de instituciones escolares con un papel protagonista.

Las personas pensaban y actuaban a través de categorías occidentales, viendo el mundo no como era, sino a través de un lente desarrollista occidentalizado. En resumidas cuentas, la realidad fue socialmente construida en el sentido de entenderse y recrearse a través de ideas occidentales (Peet y Hartwick, 1999: 146).

Esta investigación se aproxima a la educación⁸⁴ como terreno de la tensión entre *desarrollador* y *desarrollado*. El estudio de caso en Cataluña pone el foco en lo que las ONGD llaman el Norte, regiones o estratos ricos de países occidentales⁸⁵.

En el ámbito escolar, la medición de la pobreza y de las acciones que se le dedican se hace desde esa clave comparativa, desde la compensación del déficit, medido desde los baremos occidentales de bienestar y consumo.

Un común denominador de la mayoría de las percepciones de la pobreza es la noción de '*falta*' o '*carencia*'. Esta noción solo refleja la básica relatividad del concepto, porque a un utópico 'hombre completo' no le faltaría nada. Además, cuando el pobre es definido como carente de un número de cosas necesarias para la vida, se podría preguntar: ¿qué es necesario y para quién? Y ¿quién está calificado para definir todo eso? En comunidades más pequeñas, en las que las personas son menos extrañas una de la otra, y las cosas son más fáciles de comparar, tales cuestiones ya son difíciles de contestar. En un mundo de comunicación de masas, los viejos horizontes familiares y las bases de comparación comunalmente definidas son todas destruidas. Cada quien puede pensarse pobre cuando es el aparato de TV en la choza de barro el que define las necesidades de la vida, a menudo en términos de los consumidores más extravagantes y fantasiosos que aparecen en la pantalla (Rahnema M. , Pobreza, 1996, : 253).

2.2.1. La escuela como escenario de adquisición cultural en torno al desarrollo

Wolcott subraya la importancia del escenario y destaca lo imprescindible de ser claro a la hora de situar la educación en sus contextos de aprendizajes.

Cuando los antropólogos estudian el aprendizaje, no piensan necesariamente en la escolarización; por regla general han distinguido «el aprendizaje en la escuela» del aprendizaje llevado a cabo en otros escenarios. Wallace ha propuesto lo que llama «escala de generalidad» para describir el aprendizaje humano: Es conveniente organizar las circunstancias en las que se produce el aprendizaje humano en una escala de generalidad, en las que cada categoría sea implícita y esté comprendida en la siguiente categoría. Si tomamos la escolarización como la categoría inicial, le siguen la educación, la enculturación y el aprendizaje en sí (Wallace, 1961: 29, en Wolcott, 1987: 15).

⁸⁴ El término de *educación* será tratado desde las aportaciones de Díaz de Rada (2008, 2013,2014), Jociles (2008) y García Castaño y Pulido (1994). Los autores recogen una amplia panorámica del estado de la cuestión y la perspectiva histórica del término.

⁸⁵ Para el establecimiento de un discurso dialógico en lo relativo a cómo la Antropología de la educación se sitúa en la transmisión de la cultura occidental a través de la educación formal en el Sur, en clave de excolonia, véase como ejemplo la etnografía orientada a la escuela de secundaria en Maputo, Mozambique, realizada por García, B. (2016).

En este sentido, cabe preguntarse: ¿qué papel cumple la educación escolar, en tanto que transmisora de cultura, en la perpetuación de la desigualdad, la propagación del discurso del desarrollo y la acción política? ¿Cómo se adquiere o se aprende esa cultura occidentalizadora y desarrollista en los contextos escolares? ¿Cómo se aprende a naturalizar la desigualdad y cómo se incorporan las visiones occidentales del desarrollo, la pobreza o el bienestar? Sin llegar a hacer un estudio exhaustivo de los trabajos realizados por grandes teóricos de la Educación, esta aproximación a la Antropología de la educación aspira a ofrecer algunas pinceladas de lo que se debería tener en cuenta de sus principales teorías aplicadas a los procesos de aprendizajes y adquisiciones culturales en los contextos escolares a cuenta del desarrollo y el crecimiento económico.

El escenario de aprendizaje al que nos remitimos, la escuela, es definida por Henry A. Giroux (1990) como una institución sociopolítica, como «lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a temas del poder y del control» (ibíd. 1990: 177). Existen en su seno relaciones complejas, a veces poco evidentes, entre la institución escolar y las instituciones económicas y políticas del entorno donde se inscriben, por lo que han de concebirse como instituciones subjetivas, cuya misión va más allá de la mera transmisión o evaluación de conocimiento instrumental, sino que están íntimamente ligadas con las dinámicas del poder:

Las escuelas son esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes (ibíd. 1990: 134).

En la sociedad de la Modernidad han culminado con éxito sus funciones de «[...] la producción de dominación estatal, la (re)producción de las desigualdades sociales y su legitimación pública y la constante creación y recreación de naciones estatalmente administradas» (Díaz de Rada, 2014: 2), ya que la escuela tiene:

[...] la misión de definir qué debe ser considerado [...] como cultura legítima. Y al definirla, debe acotarla y objetivarla [...] Su poder de definición de los saberes legítimos, sancionado por el poder del Estado, le confiere una gran ventaja en el campo de fuerzas de la legitimación [Citando a Bourdieu (1993) y Collins (1989) continúa]: [...] la escuela otorga a los sujetos credenciales para hacer valer sus saberes en múltiples formas de intercambio [...] En condiciones de desigualdad de acceso a los recursos y recompensas vitales, la cultura definida por la escuela no es solo ya una cultura acotada y objetivada, sino también un potente dispositivo de jerarquización de saberes (ibíd. 2008: 41).

Para el acercamiento a la escolaridad en toda su amplitud es conveniente la lectura de John U. Ogbu (1993 [1981]), quien plantea el análisis del fenómeno educativo adoptando una concepción global de la escolarización, que habría de abarcar tanto las cuestiones propias de la escuela como transmisora cultural como las cuestiones estructurales que impactan en la escolarización. El autor vincula el sistema escolar a otras instituciones socioculturales, a toda la población que lo integra, más allá de los docentes y el alumnado y, por lo tanto, defiende que la realidad educativa es una labor que realizan todos y cada uno de los integrantes del recinto escolar. De este modo, la educación se conecta con la economía, el sistema político, la estructura social local y el sistema de creencias de la gente a la que la escuela atiende. La trama de la investigación debe conceptualizar también la estructura social y «otras fuerzas macroecológicas que influyen en la escolarización» (ibíd. 1993 [1981]: 151). El autor elabora una trama teórica definida como una aproximación «ecológico-cultural» y justifica que «[...] aunque el aula sea el escenario de batalla [...] la causa de la batalla puede estar en otro lugar [...] si queremos descubrir las razones de estas batallas [...] necesitamos ir más allá del escenario y más allá de los instrumentos de guerra» (ibíd. 1993 [1981]: 151).

En este sentido, Elsie Rockwell (1980) proporciona «una alternativa teórica-metodológica» (ibíd. 1980: 37) que implica, entre otros, la inclusión de la dimensión histórica para aproximarse a los fenómenos culturales, desde la necesidad de no desvincular el análisis de lo que sucede en la escuela con el análisis del contexto donde se inscribe. Propone aportar una dimensión histórica que sea considerada como un «inevitable componente de todo proceso actual, y no únicamente como complemento de la investigación». Esta alternativa teórico-metodológica se sustenta en construir un «presente histórico [...] en que se reconozcan las huellas y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica y no un presente que presuponga la coherencia de un sistema social o cultural acabado» (ibíd. 1980: 37). La escuela «rebasa el espacio físico y temporal que se asigna a las actividades formales» (ibíd. 1980: 37). Todo y que Ogbu y Rockwell se concentran en casos etnográficos, sus planteamientos son esenciales para el tratamiento de la documentación generada por las instituciones escolares y los docentes, ayudando a situar el análisis de la escuela y el conocimiento de los contenidos históricos y sociales que determinan los procesos culturales y sociales que

se dan en el aula.

Según Giroux (1990: 134), «la creencia de que la enseñanza escolar se puede definir como la suma de las ofertas de sus cursos oficiales es del todo ingenua». Los contextos socioculturales y los contextos escolares están en total sintonía en cuanto a la transmisión del discurso del desarrollo, que salvo en casos muy excepcionales, no se cuestiona⁸⁶. En los centros escolares se crean las condiciones para comunicación entre *desarrolladores* y *desarrollables*. En las experiencias educativas de cooperación y educación para el desarrollo se favorece la reproducción de los discursos hegemónicos. Según George D. Spindler ([1987] 1993), una de las consecuencias en las escuelas del proceso de modernización mundializada es que ya no quedan sistemas culturales libres de recibir impactos exteriores, y plantea que los sistemas escolares poscoloniales se convierten también en agentes de modernización de un nuevo orden que, básicamente, es un reflejo del sistema occidental. Desde el Norte, las escuelas que proponen proyectos de desarrollo esperan un buen recibimiento por parte de las escuelas del Sur, a la vez que estas han aprendido a *ser hospitalarias* con los ensayos solidarios de Occidente, por lo que acaban formando parte de un mismo paquete de sentido. Vinculado a la continuidad y discontinuidad en la autoconcepción del sujeto, toma especial sentido lo que Spindler define como *presión cultural*: «La presión sucede cuando la conducta del individuo es constreñida por la aplicación de nuevas normas culturales» (Spindler, [(1987) 2006: 213]. En este sentido, la transformación de los imaginarios colectivos se situaría frente a la transgresión de la norma, tal y como describe Soto:

La presión cultural se asemeja a una especie de complicidad colectiva frente a las situaciones de cambio ante la posibilidad de transgresión normativa. Es la expresión precisa de algunos de los supuestos fundamentales de la cultura, y, al mismo tiempo, la prueba de que los agentes socializadores y otros miembros del grupo han aprendido lo que debían, de que han sido reclutados y forman parte del sistema cultural que ahora se encargan de mantener a partir de los aprendizajes de otros y otras más jóvenes (Soto, 2006:28)

2.2.2. La «enculturación para el desarrollo» a través de la educación

A pesar de que especialistas del desarrollo económico como Albert O. Hirschman (1971)

⁸⁶ Algunas comunidades de nueva creación, de corte *antisistema*, o nuevas corrientes *altermundistas* que entren en la escuela de manos del profesorado.

se mostraron escépticos hace ya cincuenta años y que vienen demostrando que los paradigmas económicos constituyen *un obstáculo a la comprensión* en el campo del desarrollo, las políticas de desarrollo humano han tenido como único referente modelos económicos que ofrecen una explicación unitaria y simplificada de la diversidad. Las dicotomías simples, tales como desarrollado/subdesarrollado, moderno/premoderno, civilizado/por civilizar, han servido para hacer comprensibles las variaciones globales. Estas categorías se han ampliado a la persona misma, considerando que quienes vivían en los llamados *países subdesarrollados* quedaban a su vez por desarrollar, a no ser que se expusieran a una enseñanza formal. «Implícita o explícitamente, estas personas contaban en «el “debe” educativo en contraste con el “haber” del mundo desarrollado» (Levine,1987: 20). Esta perspectiva supone la exclusión de multitud de ventajas y beneficios que no encajan en los resultados deseados para una mentalidad occidental. «Esta variedad de modelos sobre el buen vivir, que pueden considerarse como “planes vitales”, “diagramas vitales” o “mapas cognitivos del curso vital”, se encuentran inscritos en códigos vernáculos de conducta y estrategias locales de supervivencia que dotan al curso vital de unas potencialidades de desarrollo personal específicas de cada cultura» (ibíd.).

El modelo de evolución económica basado en la metáfora de la escalera ha sido superado por el modelo del arbusto⁸⁷, que hoy ya deja ver sus limitaciones. En un contexto de globalidad *asequible*, donde la diversidad próxima o lejana se conecta con facilidad, han dejado de ser útiles las propuestas unitarias o aisladas de desarrollo. En la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrada en Jomtiem en 1990 y en Río de Janeiro en 1992; más tarde en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, en Copenhague en 1995; el Foro Mundial sobre la Educación, en Dakar en el 2000, y el Foro Social Mundial en sus múltiples convocatorias pusieron de manifiesto que existe un consenso sobre la relación íntima entre el desarrollo y la educación, entendiéndose que favorece de forma directa el desarrollo social y económico de cualquier

⁸⁷En la literatura, se hace referencia a este ejemplo para representar la propuesta evolutiva lineal y la propuesta de convivencia de varias líneas en paralelo que emergen de un mismo tronco, el desarrollo económico.

país o región.

Cuando Palos (2000) define la educación para el desarrollo (ED), plantea una relación íntima entre la educación y el desarrollo, vinculando el desarrollo de la persona con el desarrollo del planeta: «La educación como desarrollo se concentra en la concepción de que las personas son parte intrínseca del proceso del desarrollo social y del desarrollo del planeta, así como que para que haya desarrollo la educación es básica» (ibíd.: 215). La UNESCO reconoció por primera vez la ED en 1974. En 2001, el Consejo de Ministros de la Unión Europea manifestó su deseo de darle un mayor apoyo vinculándolo a sus planes estratégicos en las políticas educativas. Del mismo modo, el plan director de la Cooperación Española 2005-2008 describe la educación para el desarrollo como «el proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano sostenible» (DGPOLDE, 2007). Es una educación integral, que relaciona realidades locales con la realidad global y educa en los valores de respeto a los derechos mínimos del ser humano. Como proceso educativo, sensibiliza, forma y da elementos para la creación una conciencia ciudadana.

Si se aceptase la teoría evolucionista de las generaciones de ED desde que en los años cincuenta aparecieron las organizaciones no gubernamentales, hoy se reconoce estar en la generación que defiende la educación en una ciudadanía global. En este sentido queda matizada como *el proceso educativo* (formal, no formal e informal) constante, encaminado a promover la ciudadanía global, a través de conocimientos, actitudes y valores capaces de generar una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible» (ibíd, 2007). Por tanto, se entiende que se sustenta en dos pilares. Uno cognitivo, que permita saber sobre los hechos, estudiarlos y analizarlos enmarcados en la lógica de la desigualdad, y otro que incorpore actitudes críticas y valores solidarios. Esta educación no solo está pensada desde los protagonistas de la comunidad educativa (centro educativo, profesorado, alumnado, familias, barrio, pueblo, ciudad, medios de comunicación), sino desde la propuesta transformativa de las políticas educativas. Desde una visión que roza

lo kantiano, se potencia el bien común a partir de las individualidades. Si como individuo se invierte en la comunidad, el beneficio obtenido es mucho mayor y la aportación se multiplica cualitativa y cuantitativamente.

En lo relativo a los aprendizajes culturales y su relación con la educación, se toma como referencia la línea teórica de Teresa San Román, Harry Wolcott, Henry A. Giroux y Ángel Díaz de Rada, y se vincula a la adquisición de los discursos del desarrollo y la incorporación de las creencias en torno al desarrollo económico. La educación entendida como enculturación (Teresa San Román, 1995, 1996, 1997, 2000a) es imprescindible para aclarar la permeabilidad entre las diferentes culturas y sus respectivos ámbitos de aprendizaje, así como para comprender cómo la convivencia y los espacios compartidos posibilitan la enculturación y un dinamismo enriquecedor. Y, sobre todo, cómo la interacción entre diferentes universos, como familia, entorno y escuela, permite formar una conciencia reflexiva y crítica con la propia subjetividad cultural.

Desde esta perspectiva podría hablarse de la universalidad del proceso enculturativo, de socialización de adquisición de referentes étnicos que en absoluto supone ausencia de capacidad autocrítica, de comunicación de empatía, de construcción de convivencia interétnica: podría hablarse de un postulado de universalidad que se acompaña y se supedita a la condición de varias premisas. Por una parte:

-Que la enculturación-socialización-adquisición de referentes culturales es variablemente universal y moldea a la persona con independencia genética.

- Que las culturas suponen un complejo proyecto de significado y ordenación del universo social y cósmico.

Pero, por otra parte:

- Que la enculturación-socialización es un proceso abierto y permanente que puede ser crítico y reflexivo.

- Que las culturas no son ni homogéneas ni carentes de propuestas contradictorias.

- Que enculturación y cultura son fenómenos cambiantes en el tiempo y moldeables (San Román, T (Comp), 2010: 141)

Los y las profesionales de la educación son agentes socializadores de gran importancia, y la presión cultural como reflejo de la forma de ver el mundo es muy efectiva (Spindler, [(1987) 2006], Giroux, 1999). Vinculado a la continuidad y discontinuidad en la autoconcepción del sujeto respecto a los otros, la *presión cultural* tiene como resultado un cambio en la forma de ver el mundo y, por tanto, de actuar en él y sobre él.

Las escuelas y las ONG están engarzadas en estructuras institucionales con lógicas propias, a menudo incompatibles. Estos procesos de *enculturación*, comunicación y

transformación tienen lugar en 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 sobre las que se tiene poco control. Respecto a la incorporación del discurso del desarrollo desde la escuela, se entiende que en «ese aprender consciente que puede explicarse y esa adquisición cultural no consciente que se inscribe en nuestra sangre y en nuestra memoria y no nos abandona nunca» que presenta Soto (2011: 87), existe un espacio para la «(des)educación» (Chomsky, 2005) o la deconstrucción, en tanto que aprendices que nunca dejamos de ser; un aprendiz entendido como un sujeto activo y transformador de sus propios aprendizajes, independientemente del rol que cada cual ocupe (docente, alumna, técnico administrativo, *niño de la calle*, etc).

[...] el aprendizaje no depende exclusivamente, ni fundamentalmente, de la existencia de voluntad y de técnicas de inculcación de la cultura, de la generación mayor a la generación más joven. Será necesario considerar también, tal y como sostiene Chomsky (2005), que la educación es, en gran medida, autoeducación, en el sentido que implica una capacidad de reacción, de trasgresión, de modelado y de aprendizaje que concibe al aprendiz como sujeto activo en el proceso educativo. Ello implica reconocer el protagonismo educativo del sujeto aprendiz y, al mismo tiempo, la existencia de un contexto cultural en el que se producen interacciones con voluntad transmisiva e interpretaciones y creaciones del sujeto que se autoeduca con la experiencia de la inmersión en estímulos y saberes de distinta naturaleza (Soto 2011: 100)

La compleja relación y tensión entre la maquinaria de dominación que opera en la escuela como estructura normalizadora y la capacidad de acción y de transformación de sus protagonistas ofrece datos muy interesantes en lo relativo a la transmisión del discurso del desarrollo. La idea de Giroux (1990) de *currículum oculto* frente al *currículum oficial* enfoca el análisis. Los aspectos organizativos de la vida en el aula, la organización del currículo escolar elegido, pero, sobre todo, lo que no es tenido en cuenta en el programa de contenidos, cómo se reacciona ante noticias externas de la prensa como institución escolar e, incluso, qué estrategia se elige a la hora de trabajar contenidos explícitamente citados para el aprendizaje, dan cuenta de las nociones reales y los conceptos que subyacen a la superficie de la práctica educativa. Como asegura el autor, no son percibidos ni por los estudiantes ni por los profesores, pero acaba por fijarse con mayor fuerza en los aprendizajes.

2.2.3. *El currículum oculto en el aprendizaje de las lógicas discursivas del desarrollo*

Merece la pena detenerse a valorar cómo se construye ese *currículum oculto* en torno a la pobreza y la marginación incorporando en ese camino las aportaciones que hace San Román (1991). Con la llegada del Siglo de las Luces, la presencia del *hombre*, apoyada en una idea de libertad de opción, se impone como entidad omnipresente, con una idea de alcanzar cualquier meta que se proponga a base de decisión y voluntad. Esta idea ilustrada ha calado hasta nuestros días, reforzada por la teoría de la modernidad vinculada al desarrollo. Ya entonces chocaba con la realidad de la época la idea del *hombre ideal* del siglo XVIII, que contrastaba con el alto grado de pauperización con el que convive. La idea derivó en dos tipos de pobres y, por ende, en dos conceptos de pobreza, la elegida y la inevitable. Los *pobres verdaderos* eran quienes estaban en esa situación porque no podían trabajar o triunfar por cuestiones ajenas a su voluntad, tales como los ancianos, las viudas, los huérfanos y los enfermos. En este caso, el Estado se veía en la obligación de ayudarles, proporcionándoles socorro como parte del pacto social de cubrir necesidades básicas. La segunda categoría corresponde a aquellas personas que son pobres porque quieren, porque *no hacían nada para evitarlo*, e incluso sabían sacar partido y aprovecharse de ser pobres. Los *vagos y maleantes* eran *indignos de socorro*, también bajo el prisma marxista:

[...] su tratamiento por parte del poder se reducía al castigo si trataban de oponerse a su supuesto ascenso al dudoso privilegio de ser pobre trabajador honrado. Nos dice que esta idea del marginado como falso pobre atraviesa toda la filosofía política desde el liberalismo al reformismo social, y penetra intacta en el marxismo, bien patente en el Manifiesto Comunista de Marx y Engels cuando consideran a los marginados como irrecuperables, transformables en pobres verdaderos que pudieran engrosar las filas del proletariado; escoria de la humanidad que, por serlo, se avendría en cualquier momento a los manejos reaccionarios del capital. Esta idea del marginado como mal ciudadano, como defraudador del pacto social, pobre porque quiere, en definitiva, penetra y recorre nuestra filosofía política como antes decía, y, de la manera más incoherente, penetra tanto en la derecha como en la izquierda políticas (ibíd, 1991:).

San Román (1991) desvela que el punto de partida de la marginación social, arraigada en una justificación ideológica que lo retroalimenta, se basa en elementos estereotipados que niegan los atributos de *persona* al marginado, muy unido a la idea de parias de la Modernidad que presenta Bauman (2007), la «negación progresiva de los atributos de la personalidad social del individuo» (San Román, 1991:), que crea un argumento racional

y justifica la exclusión. La supuesta incapacidad personal para salir de la miseria, llevaría en última instancia, a la «despersonalización social del marginado» (ibíd.). En este sentido, las relaciones de dependencia en las relaciones Norte-Sur solo se dan en el caso en que se encuentre frente al pobre que no puede hacer nada para dejar de serlo, pero que, en realidad, quiere caminar por los estadios trazados por la modernidad. Nos movemos en el campo epistemológico, conceptual e ideológico de la *pobreza inevitable*. El pobre, digno en este caso de socorro, despierta el sentimiento de protección y de ayuda. El pobre, o el marginado por elección, no se incluye en esta relación, no solo porque sea *indigno de socorro* y se le niegue la ayuda por negar su calidad de *persona social*, sino porque, además, el *paria de la modernidad* en muchos casos es autónomo, por lo que puede llegar a elegir no sucumbir a esas relaciones de dependencia, por muy alto que sea el precio. En el caso de los niños y adolescente callejeros, cuando se pone peso en el *niño*, se activan automáticamente los sistemas de protección y ayuda institucionales; cuando toma protagonismo *lo callejero*, automáticamente se convierte en *homo sacer*. La condición *sine qua non* para recibir socorro es ser digno de ello.

Otro ejemplo significativo de la incorporación de las lógicas discursivas del desarrollo al currículum oculto lo hallamos en relación con la globalización y el desarrollo sostenible. Aparentemente, los problemas ambientales se han convertido en una de las prioridades internacionales, que por supuesto es trabajado a lo largo del currículo escolar. La pretendida racionalidad ecológica exportada a nivel planetario incorpora un campo complejo de confusión intelectual, disputas ideológicas y conflictos de intereses. En opinión de Velasco Páez (2004), el discurso de la sostenibilidad deriva sus acciones hacia la provisión y la perpetuación de los poderes establecidos. Igualmente, para hacer del productivismo y de la eficacia en el manejo de los recursos naturales un dogma, promueve un ambientalismo tecnocrático, ignorante de toda referencia a la ética de las entidades culturales, que tiene como consecuencia el empobrecimiento cultural que se deriva de la difusión global de estos sistemas, a la par que lo degradan a *Patrimonio Natural*. El autor insta a repensar con urgencia el uso de identidad desde una perspectiva dinámica, de pluralismo cultural que tenga correspondencia con los marcos ecosistémicos propios.

Desde el desarrollo sostenible, la educación explícita en el cuidado medioambiental y el

respeto a la tierra —cabe recordar que este tipo de desarrollo no se cuestiona— se relaciona con la focalización de los problemas ambientales a nivel macro⁸⁸. Cómo se dota de importancia y la presión de la opinión pública puede llegar a tener ciertos resultados positivos en la preservación del planeta. Sin embargo, no hay que perder de vista que esa focalización hacia los problemas globales ha generado imágenes distorsionadas de los problemas ambientales regionales y locales, presentándose como problemas de interés global que afectan a un patrimonio común de la humanidad y, en consecuencia, deben ser abordados y manejados globalmente (Gudynas 1993, en Velasco Páez, 2004). Esta distorsión permite omitir el hecho de que el ambiente es, primaria y eminentemente, local y que la naturaleza se diversifica creando nichos, enlazando lo local en su propia red. De la misma forma, se ignora que las intervenciones de acciones humanas permanentes en esos ámbitos son también fundamentalmente locales e incluyen instituciones, formas organizativas, prácticas sociales y universos simbólicos diversos.

Popularizado por el Informe Brundtland (CMAD 1987) en la Cumbre para la Tierra, el desarrollo sostenible fue definido como un proceso de cambio en el cual la exportación de los recursos naturales, la dirección de las inversiones, la orientación y el desarrollo tecnológico, y el cambio regional se encuentran en armonía, permitiendo así incrementar el potencial indispensable para la satisfacción de las necesidades y aspiraciones humanas. Se establece como elemento normativo la idea de garantizar la satisfacción de las necesidades de las generaciones presentes y futuras, con los procesos de cambio que de ellos se deriven. Esa idea incluye los ecosistemas, la demografía y las estructuras políticas, y asume una perspectiva planetaria para preservar la sostenibilidad de los ecosistemas sobre los cuales descansa la economía global. Visto así, «el concepto de sustentabilidad se presenta como una formulación imprecisa, que no establece distinciones entre las diferentes necesidades humanas culturalmente determinadas, mientras que llega de los países altamente industrializados del centro del sistema

⁸⁸Los movimientos sociales, las asociaciones activistas y algunos medios de comunicación hacen que la defensa de ciertos ataques al ecosistema (actividades extractivas de la compañía Shell, por poner un ejemplo) devengan en campañas mundiales masivas, con resultados exitosos en algunos casos, es decir, llegando a cumplir la expectativa de la denuncia (la retirada de la petrolera de una parte del Polo Norte). Esto es un ejemplo de cómo la conciencia se convierte en global y actúa sobre un problema local.

económico mundial a los países pobres de la periferia» (Velasco Páez, 2004: 53).

En este sentido, el *currículum oculto* de la enseñanza instruye en esta gestión ambiental, que al privatizar los bienes y recursos naturales comunes, reduce la naturaleza a *Capital Natural*, y convierte la conservación en negocio o inversión financiera de manera sutil, cuyo propósito es la preservación de ecosistemas, especies o procesos ambientales, y sobre todo, preservar la rentabilidad económica (ibíd.). La visión occidental de cuidar la tierra para que la disfruten las generaciones futuras está cargada de implícitos que suponen su explotación, y se expresa muy alejada del simple respeto por la existencia misma de ese ecosistema sin intervención alguna. El *hombre ilustrado* sigue siendo el protagonista en la gestión, explotación o preservación de la naturaleza. El ser humano en su relación con la naturaleza como conjunto, en este caso, no se caracteriza por el papel que desempeña en comunidades más o menos discretas o autónomas, sino por el lugar que ocupa en sistemas universales y absolutos. Se refuerza el dominio del desmembramiento de las totalidades sociales y ecológicas; los bosques, las sabanas, las tierras de cultivo, los ríos, los lagos, las ciénagas son aislados de los tejidos locales de subsistencia y convertidos en sustratos para el productivismo y comercio internacional sin límites, según Velasco Páez.

De igual manera, se fragmentan y empobrecen los universos sociales asociados a estos sistemas naturales de los cuales millones de seres humanos derivan sustento. Conocimientos tradicionales y significaciones de identidad individual y colectiva, cómo se intensifica el ya avanzado proceso de homogeneización cultural y la precariedad de las bases de supervivencia ecológica y cultural. En resumen, el globalismo ecológico que pregona la sustentabilidad y a su vez la política ambiental desde una óptica estrictamente gerencial hacen de la productividad y eficiencia en el manejo de los recursos naturales un dogma, promoviendo un ambientalismo tecnocrático que ignora toda referencia a la ética, las relaciones de poder y las identidades culturales (ibíd.2004: 57).

El medioambiente aparece como algo desestructurado, descontextualizado de su sentido histórico y cultural, y de la gente que lo habita.

La creciente articulación intercultural de todas las sociedades humanas consideradas distintas construye un potencial de enriquecimiento asombroso de la experiencia humana en medio de la diversidad. [...] El productivismo inmunológico calvinista, reconociendo múltiples modulaciones de lo cultural ontológico, imprimen en las relaciones entre los humanos y el mundo natural, la identidad cultural puede asumirse como factor fundamental para el logro de la misma (ibíd, 2004 :59).

Una vez más, en este caso a partir del ejemplo de la relación del discurso medioambiental

del desarrollo humano y sostenible, se constata que la construcción de los imaginarios colectivos pasa por la lógica del consumo masivo, aunque en apariencia *venda* lo contrario.

El análisis de cómo se incorpora dicho imaginario colectivo pasa por hablar de una cultura audiovisual compartida (Ardévol, E. Estalella, A. y Domínguez, D. (coord.), 2008), imprescindible para entender cómo se crean y se reproducen los clichés entre los profesionales de la educación respecto a la pobreza, la desigualdad y los países empobrecidos (Berger, P. y Luckmann, T., [1964]1986). Las publicaciones y los medios de comunicación de masas transmiten una imagen del Sur estereotipada, y ponen en el mismo saco cosas tan diferentes como la ecología, 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; produce e institucionaliza imágenes, a la vez que recoge dimensiones afectivas y cognitivas que determinan la forma en que se fija el acuerdo intersubjetivo con que se crea y recrea la realidad (Fueyo, 2008).

En este sentido, las representaciones audiovisuales también tienen un gran peso en la construcción del imaginario colectivo sobre la desigualdad estructural⁸⁹. Giroux (Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, 1990) habla de la esquizofrenia moral asociada a la niñez, la violencia y la inocencia, y en definitiva, habla de aprendizaje en contextos de extrema desigualdad, y ayuda a comprender cómo estos son tratados y transmitidos en las aulas a través de la educación y la cooperación para el desarrollo. Aquilina 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

⁸⁹ A la hora de enfocar el análisis de los materiales audiovisuales en el aula, véase Grau, J. (2001). Todo y que se considera de gran importancia, especialmente en el apoyo teórico que acompaña el análisis evaluativo a la hora de recoger cómo se expresa la visión de la pobreza y el desarrollo en contextos escolares, resultó no ser abarcable en la presente investigación y se aplaza para investigaciones futuras. Aun así, se incorporan los trazos que esbozan los intereses referidos al tratamiento de las imágenes que se reproducen dentro del aula, como el de las producciones visuales y audiovisuales de sus aprendices

de la compleja realidad que se pretende representar. La identidad de las personas de una parte del mundo se reduce a sus *necesidades*, y se sigue presentando desde su vertiente más miserable y patética. Mientras, en el Norte, la solidaridad se vehicula principalmente mediante la donación económica, perpetuando 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*, las ONG, alejándose de los posibles cambios que, *de facto*, cada uno pueda llegar a producir. Esta concepción dista mucho de la idea de cultura fotográfica, topificada y extravagante que, desde su opuesto, incorpora el turismo. Se aísla una manifestación cultural que la adjetiva por ser identitaria, llamativa o estrambótica a los ojos de quien la define, la magnifica, la mercantiliza y la consume fosilizada, quedando desconectada del todo que le da sentido.

Aprender a mirar, a incorporar un sentido crítico a la construcción del lenguaje audiovisual. Aprender a ver proporciona herramientas para desarrollar una conciencia crítica. La educación y la crítica audiovisual coinciden, y dotan de la competencia necesaria para analizar la información de manera reflexiva y hacer propuestas de transformación significativas para la comunidad (Navarro y Ros, 2012)

El currículum oculto del aprendizaje del desarrollo incluiría, además, la globalización portadora de iconos, signos y símbolos del poder económico transnacional, que tiende a imponer una única visión sobre las pléyades de identidades culturales existentes en el planeta, reprimiendo el disenso, la actividad y la diversidad en el plano del pensamiento de la cultura (Amín, 2001, Ramonet, 2001, Escobar, 2005). El aprendizaje de dinámicas de la relación de dependencia Norte-Sur suele incorporar la externalización de la solidaridad, siendo derivada a las ONGD que vienen a dar charlas en días señalados o conmemorativos, y supone que la solidaridad solo puede ir dirigida a aquellas personas que son *dignas de recibirla*, es decir, los *realmente pobres* (San Román, 1991), y no aquellas que no se *esfuerzan*, no agradecen la ayuda convenientemente o no son *activos*.

Cuando Harry F. Wolcott habla de la intencionalidad del aprendizaje, incorpora la idea de *imitación* y de *aprendizaje observacional*, en contraste con la propuesta de Spindler (1973: 225) del aprendizaje de la cultura por un proceso de *ósmosis*. Bajo el prisma de Wolcott, Spindler pretende explicar con este término la permeabilidad de las influencias

culturales en los procesos de aprendizaje, aunque «no logra proporcionar una distinción, en el caso de que un análisis exhaustivo del aprendizaje lo requiera, entre lo que se introduce de forma voluntaria en nuestra mente y lo que se cuele en ella» (Wolcott H. , [1987]1997 : 13)⁹⁰.

Y si una noción tan vaga como el aprendizaje incidental no incluye todas las experiencias a las que el aprendiz está expuesto, y si el aprendizaje es algo diferente a la ósmosis completa de todo lo que se encuentra entre los límites de la percepción de cada uno, ¿cuáles son los límites externos en los que el aprendizaje no se produce al traspasarlos? En un sentido práctico y cotidiano, ¿dónde está la frontera entre lo que cada individuo puede aprender y lo que realmente aprende? (Wallace, 1961: 38 en Wolcott, 1987: 15).

La contribución principal de un reavivado interés antropológico en el aprendizaje podría provenir, no del reconocimiento de lo inevitable, que es adquirir la propia cultura, sino del recuerdo de que el aprendizaje social humano es, esencialmente, un proceso de descubrimiento activo [...] Hacer una distinción entre adquisición cultural y aprendizaje cultural, comparable a la distinción que los estudiosos del aprendizaje de segundas lenguas hacen entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de lenguas, puede resultar de gran ayuda para justificar el hecho de que los aprendices almacenan más información de la que utilizan en un momento determinado (Wolcott, 1987:26)

La obra de Giroux abre un espacio a la resignificación del sujeto y sus relaciones interpersonales, ya que, a su entender, «las escuelas son algo más que simples lugares de reproducción social y cultural» (Wolcott,1987: 16). Va más allá de las líneas que definen las escuelas solo desde su dimensión regida por la lógica de la dominación y que sus docentes sean simple y sistemáticamente piezas del engranaje de la reproducción dominante. Sin negar sus características bien reconocibles como institución reproductora del poder social y culturalmente legitimado, las escuelas son, sobre todo, «lugares socialmente contruidos» (ibíd.: 219); por tanto, funcionan como agentes de socialización dentro de una red de instituciones más amplia. La experiencia escolar que viven los habitantes de la institución escolar se abre al dinamismo, la heterogeneidad y la transformación, lo que confiere una mayor capacidad de los protagonistas en el proceso de construcción de la escolarización.

Pepi Soto (2001), apoyándose en Wolcott ([1982] 1987), aclara convenientemente la

⁹⁰Para la comparación entre las aportaciones de Wolcott frente a Spindler, es interesante consultar el trabajo de Soto (2011). La autora profundiza en las teorías de los autores hasta concluir que ambas, contradictorias en apariencia, son en el fondo complementarias.

diferencia entre la adquisición y el aprendizaje cultural.

En primer lugar, la distinción entre adquisición y aprendizaje cultural, teniendo en cuenta los procesos conscientes e intencionales por una parte y los inconscientes o incidentales por la otra. Para Wolcott, cuando el aprendizaje no es intencional se produce una adquisición cultural inconsciente, mientras que el aprendizaje cultural es aquel que se resuelve conscientemente, de manera intencionada, que puede explicarse, dudarse y rectificarse. En segundo lugar, su apreciación de que los seres humanos vivimos en *contextos generales de aprendizaje* que permiten nuestra gestación como miembros de una comunidad, con independencia de que se articulen mecanismos y procesos específicos para educarnos como tales e incluso, a veces, a pesar de ellos. Y, por último, sus agudas consideraciones sobre las distancias que median en todo ello: entre las intenciones educativas de las personas encargadas explícitamente de la transmisión cultural y lo que realmente transmiten esas personas; entre lo que los responsables de la transmisión cultural desean transmitir y lo que acaban transmitiendo, y lo que todas las demás personas que interaccionan con el aprendiz le transmiten sin saberlo; entre lo anterior y lo que los propios *contextos generales de aprendizaje*, la mayoría de las veces no diseñados específicamente para educar aunque se los haya diseñado para ello, transmiten y permiten aprender; entre todo ello y lo que los aprendices de cultura acaban realmente adquiriendo y entre eso y lo que pueden nombrar que han aprendido, lo que saben que ha sido aprendido (Soto, 2011: 117).

San Román define el proceso de adquisición de pautas culturales mediante la socialización y enculturación que configura en nosotros un *referente étnico o cultural*:

[...] Existe un referente étnico o cultural, o como quiera que se acabe por llamar, en todos y cada uno de los seres humanos, que adquirimos por medio del proceso de enculturación y socialización, ya que configura unas estructuras mentales, potencia unas capacidades sobre otras, crea unos hábitos duraderos, interioriza modelos de relación entre las personas y los valores culturales. Ese referente cultural es el que dota de sentido a la vida de cada uno, a los hechos vitales, a los datos de la experiencia personal y colectiva. Ese referente cultural nos permite hablar y decir con sentido, relacionarnos, el que nos permite vivir. (San Román, 1996, págs. 107-108)

Para llevar al terreno de la comprensión de cómo se llega a transmitir el discurso del desarrollo en los contextos escolares hay que detenerse en el término de *cultura* relacionado con los sistemas educativos. En este sentido, Ángel Díaz de Rada (2010: 19) la define como una «forma de vida social. [...] un conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a su acción social». La importancia de mirar las prácticas que llevan a cabo las personas, en tanto que agentes portadores de cultura, se consideran formas concretas de acción en un espacio y tiempo determinado, que informa «sobre las relaciones que los agentes sociales mantienen entre sí y con su mundo» (ibíd.: 93). La cultura, por tanto, se da «en una dinámica de acciones, en el curso de la acción social, en un discurso» (ibíd.: 20) y es desde ahí desde donde se puede incorporar e identificar. Este

conjunto de prácticas, que se organizan a partir de convenciones sociales, son aprendidas en contextos de acción social, ya que existe la capacidad humana de «percibir, apreciar y reconocer las prácticas que realizan los demás» (ibíd.: 187). Partiendo de aquí, los sujetos las ponen en práctica y las interpretan. Como plantea el autor, «toda forma de práctica humana, sin exclusiones [...] es producida con arreglo a convenciones» (ibíd.: 93). Esto implica que todos los miembros de un grupo social ponen en juego prácticas convencionales «pertinentes para el entramado social del que forman parte» (ibíd.). Efectivamente, estas reglas están relacionadas entre sí; sin embargo, esta línea teórica no las considera como sistemáticas, entendidas de forma absoluta como una coherencia cerrada, sino que pone énfasis en el agente, ya que «son las personas las que dan forma a estos contenidos de formas variadas en cada nueva acción que emprenden» (ibíd.). Para Díaz de Rada, cuando los sujetos construidos con esas convenciones la ponen en juego, «son sus agentes y pueden negociarlas, hasta el punto de modificarlas» (ibíd.: 20). Con ello la cultura aparece como los conjuntos de reglas compartidas, susceptibles de ser variados en la práctica social, transformando con ello el modo en que dan forma a las relaciones interpersonales. Para el autor, la cultura se caracteriza por ser un proceso comunicativo que se configura a partir de la relación que se crea entre las personas de esa cultura, considerándose *agentes de cultura*, poniendo el énfasis en las dinámicas comunicativas y relacionales inherentes a la acción social. La cultura así entendida es un proceso reflexivo, «un conjunto de convenciones que constituyen a los sujetos que lo ponen en práctica, que da vida a sus acciones y a sus relaciones locales» (ibíd.: 20).

Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada (1993) explican cómo la cultura está presente en los procesos de educación y en las instituciones escolares, y son «vías imprescindibles» de acceso a la cultura, y plantean cómo:

[...] el tratamiento etnográfico supone disolver ese concepto común que considera a la cultura como un ámbito separado para definir a la educación y a la escuela ahora más propiamente como procesos e instituciones, en los que la cultura se percibe en su caracterización más dinámica (ibíd.: 19)

George D. Spindler plantea como funciones educativas básicas de todos los sistemas educativos el reclutamiento y el mantenimiento cultural; a través de los procesos y mecanismos de transmisión cultural llevados a cabo de forma intencional, se acaban generando actitudes emocionales de los sujetos, consideradas como elementos con

contenido cultural que subyace a la «conducta económica, social, política, e incluso religiosa, de los adultos» (ibíd. 1993 [1987]: 208). A través de formas culturalmente pautadas, los sujetos culturales comprenderán lecciones que encajan con las diversas parcelas del sistema cultural total. Visto así, la educación supone una parte esencial en todos los sistemas culturales humanos, y con independencia de los lugares, dispositivos, intencionalidades y contenidos proporcionados, es un requisito para la vida cultural y, por tanto, para la existencia humana.

George D. Spindler ([1987] 1993: 213) plantea como centrales los conceptos de *presión cultural* y *continuidad y discontinuidad* para comprender el proceso educativo humano. La presión cultural «sucede cuando la conducta del individuo es constreñida por la aplicación de nuevas normas culturales» (ibíd.); la continuidad y los momentos de discontinuidad, independientemente del momento del ciclo vital en que se produzcan, al ser una «transición abrupta entre un modo de ser y comportarse» (ibíd. [1987] 1993: 239), supondrá periodos de intensa presión cultural. Tanto la enseñanza como el aprendizaje serán acelerados y estarán dotados de gran valor significativo, puesto que enseñarán nuevas maneras de *ser y comportarse* dentro del grupo. Plantea que la cultura se transmite a partir de acciones con intención educativa por parte de los transmisores, así como la existencia de una serie de formas de pensar, sentir y actuar que los individuos aprenden como miembros de sistemas culturales y que no provienen de procesos de aprendizaje intencional. Ambos son conjuntos de saberes y de comportamientos que los individuos son capaces de identificar y explicar, es decir, son conscientes, y que existen al margen de la intencionalidad educativa del sistema del que forman parte. Por el contrario, en los procesos de transmisión cultural no intencional, los individuos aprenden en un contexto de forma inconsciente y los incorporaría a través de un *contínuum vital e interactivo* con el contexto y los miembros del grupo cultural. En este sentido, los individuos de un grupo pueden llegar a desarrollar habilidades y capacidades para las que no han sido enseñados de forma intencional, y el propio sujeto puede no tener una memoria del acto de aprendizaje, pero formaría parte de su bagaje de comportamientos o nociones aprendidas por el mero hecho de estar inserto en un contexto cultural determinado.

Wolcott ([1987] 2008) reconoce la dimensión del aprendizaje como un proceso natural.

El aprendizaje es un proceso enraizado en la capacidad de agencia del individuo, y el proceso por el cual se convierte en miembro de su grupo cultural es complejo y único, y no puede reducirse a los intentos de transmisión intencional. El autor reconoce que todas las personas deben adquirir un conocimiento cultural en un sistema concreto que, por otra parte, nunca es completo, ya que nadie adquiere todo de su sistema cultural.

Por tanto, el acercamiento a la cultura parte de la complejidad, el dinamismo, la interacción intercultural y la heterogeneidad, con una diversidad interna de gran riqueza, e incoherencias y coherencias derivadas de sus discontinuidades y continuidades. A pesar de que, como asegura Spindler (1987), acabamos por ver como correcto aquello que se debe hacer para perpetuar el sistema cultural, en ningún caso una cultura sobrevive estancada. Es decir, «los sistemas culturales nos proporcionan respuestas prácticas relativas a cómo actuar y qué pensar sobre cómo actuamos. Pero ninguna “cultura” proporcionará jamás a sus miembros un perfecto y completo criterio de cómo actuar en cada situación. Si las culturas cumplieran con este cometido nunca cambiarían, pero sabemos que el cambio es inherente a la vida y a la organización humanas» (Wolcott, 1974 [1993]). La cultura condiciona el pensamiento individual, sin que eso signifique minusvalía alguna en la inmensa capacidad de adaptación del comportamiento humano. Todo ello deriva en un bagaje cultural, entendido aquí en el sentido siguiente:

El bagaje cultural está constituido por el conjunto de comportamientos y representaciones colectivas relacionados con los ámbitos del parentesco, lo político, lo económico y lo simbólico, en un sentido amplio, integrado e interrelacionado, que contempla los desarrollos clásicos de la antropología social, pero que se plantea con un interés orientado a la comprensión de las expectativas adultas de las personas del grupo, puesto que esas expectativas dibujan trayectos y estimulan unas maneras u otras de sentir, pensar y actuar en el mundo concreto. Ello se corresponde con una organización de lo esperable, lo recomendable, lo deseable y lo posible, también de lo intolerable, imposible, indeseable e inesperado, en cualquier situación de interacción y de relación social, entendida en marcos de normalidad cultural particulares (Soto, 2014: 118)

Aprovechando la ruta abierta por Spindler, se vislumbra que servirse de la educación formal para motivar cambios de mentalidad se ha revelado como un motor poderoso, promovido tanto desde las misiones civilizadoras como desde bases filosóficas y científicas de diversa índole. En contraposición, es novedosa la necesidad de encontrar un modelo de ciencia social pluralista, que deconstruye el desarrollo humano que guía las políticas sociales y educativas.

2.2.4. La educación para la deconstrucción del discurso del desarrollo

La educación va ligada al proceso de desarrollo personal y colectivo, e invita a que se reflexione, se construya y se facilite la convivencia a diferentes escalas. Se ha de proponer un replanteamiento de raíz, que trabaje desde diferentes perspectivas, y que ponga especial atención en las bases educativas y formativas. Partiendo de la educación, de donde nace la concienciación, se provocan los cambios. Además de estar abierto al medio y a la comprensión de los procesos que facultan la implicación ciudadana en dichos cambios, dimensiona la ética del proceso. Por tanto, supone procesos críticos y cambios en los contextos de socialización y aprendizaje (Palos, 2000: 209-220). De ahí que sea necesario aportar estrategias que ayuden a interpretar y transformar el contexto socioeducativo donde se construyen los nuevos conocimientos y la escala de valores.

En este sentido, tras haber introducido anteriormente el concepto de cultura, es preciso detenerse en el concepto de educación, apoyado en el también ofrecido por Díaz de Rada:

La educación es el proceso que describimos o analizamos al enfocar la cultura desde la perspectiva de su construcción social (cf. Díaz de Rada, 2010). La educación se convierte en objeto especial de la investigación cuando, al situarnos en esa perspectiva, nos fijamos en la vinculación social concreta (o la institución en la que esa vinculación se genera) entre agentes situados diferencialmente en cuanto a su conocimiento práctico y situado en un conjunto de convenciones culturales. La noción de conocimiento se entiende aquí en su alcance más general, como todo aquello de lo que un agente llega a ser capaz en términos prácticos, incluidas las denominadas «actitudes» (Díaz de Rada, 2014: 7)

En su ensayo en la *Revista de Antropología Social* sobre lo que esconde el concepto *valor*, en el sentido que se le confiere cuando defiende la *educación en valores*⁹¹, Díaz de Rada (2007) compara el tratamiento del término a partir de los textos clásicos con el otorgado en los medios pedagógicos. Su examen pone de relieve el campo de los valores en la denominada *educación para la ciudadanía* y ofrece una definición concisa del concepto de valor. El análisis que hace del concepto se construye a partir de una teoría del valor orientada por el saber acumulado en la Antropología social y cultural, «que es en realidad

⁹¹Para la profundización del concepto *valor* en este sentido, véase Díaz de Rada, 2007:117-158). Puede hacerse la comparación con el concepto *valor* en relación a la *educación en valores* en el sentido ético pedagógico, muy compartido por los equipos docentes en las aulas, propuesto por (Hoyos, G. y Martínez, M. (coord), 2004).

una teoría del espacio de las relaciones sociales», y pone de manifiesto que «es imposible construir un modelo de educación moral para la ciudadanía en la escuela sin tener en cuenta que la propuesta de los valores morales debe seguirse de un cuidadoso examen del ejercicio que la propia escuela practica sobre un campo local de valor» (Díaz de Rada A., 2007:117). Esta afirmación inspira la pregunta de si es posible cambiar los mitos y creencias sobre el crecimiento económico y deconstruir el discurso del desarrollo si en el aprendizaje relacional predomina la lógica de la dependencia y la dominación. Desde el apoyo teórico de esta investigación se entiende que, para resignificar las relaciones de dependencia, para deconstruir las relaciones, es necesario orientarlo hacia la reconstrucción dialógica de dichas relaciones que permitan reformular esa relación de dependencia, donde haya espacio para la disrupción, el cuestionamiento y la libre elección del camino que se toma. Para la reformulación o resignificación de las relaciones interpersonales, fruto de la cooperación o de la solidaridad internacional, es indispensable incorporar el pensamiento de Teresa San Román: «No se trata de elegir por ellos y ellas. Se trata de andar juntos cada uno a su manera por el mismo camino» (San Román, T (comp), 2010: 7) (en *Revista de la Asociación de Enseñantes Gitanos*).

Desde la intervención a ambos lados de la desigualdad, la educación para el desarrollo ofrece propuestas transformativas en clave de inclusión/exclusión. Encara, de un lado, la cuestión de la pobreza, y de otro, la *desafección política*. Cierta idea de la pobreza nace de los elementos que crean resistencia, que impiden la creación de capacidades y oportunidades de tipo económico, social, político, cultural y psicológico, conectada con la negación del desarrollo vital, emocional y del bienestar básico, y con la limitación de la capacidad creativa y transformadora. Desde el lado del bienestar, están las ONG que trabajan centradas en la ED, que denunciaron, hasta la aparición del *movimiento anticapitalista*, un incremento de la *desafección política generalizada*. Tiene que ver con un conjunto de actitudes básicas hacia el sistema político democrático relacionadas con la indiferencia, la desconfianza, el cinismo y el rechazo que componen la insatisfacción política y la legitimidad democrática. Esta hipótesis defiende que no hay una democracia genuina si no hay participación (Benedicto, J. y Morán, M.^a, 2002).

Según Noan Chomsky (2003:), el término *democracia* se refiere como «un sistema de

gobierno en el que ciertos elementos de las élites, que se apoyan en la comunidad comercial, controlan el Estado mediante el dominio de la sociedad privada, mientras que la población observa en silencio». Desde la perspectiva de educar en la libertad, él mismo recoge algunas ideas de Dewey y Rusell rescatadas del pensamiento ilustrado. Ideas que vuelven a reciclarse en la elaboración de los discursos que hablan de educar en la libertad, romper la pasividad y el silencio, y presentar acciones ciudadanas que refresquen los procesos democráticos. Si se educa desde la concepción del ser humano como ser libre y autónomo, los «valores ya no serían el acaparamiento y la dominación en la libertad, sino la asociación libre en términos de igualdad, de distribución equitativa, de cooperación, de participación igualitaria en la realización de unos objetivos comunes que se han determinado democráticamente».

Si, de un lado, se trabaja por la justicia social, entendida como lucha contra la desigualdad socioeconómica estructural mundializada, y del otro, por la recuperación o mantenimiento de la acción política desde los presupuestos democráticos, se podría hablar de Ciudadanía Global (Polo, 2004) en clave de Derechos y Deberes Universales, siempre bajo la mentalidad occidental, más allá del *ius solis* y del *ius sanguinis* a los que se acogen los Estados. Este término incorpora una connotación de acción política en un sentido de *civitas*, que recoge el sentimiento de lo público y el conocimiento del entorno político, económico, cultural, social, tecnológico y ambiental.

Lo que interesa a esta investigación es cómo se acomete la pobreza desde la transmisión de las falacias propuestas por el desarrollo a través de imágenes e imaginarios, y cómo eso puede traducirse en *desafección política*, o si, por el contrario, el hecho de alejar la concepción de la pobreza de las creencias asociadas al crecimiento económico, proyectada mediante la educación escolar a una toma de *conciencia crítica y transformadora*, como argumenta la ED, supondría una automática movilización política de la sociedad. Estas movilizaciones a menudo emergen desde los universos vernáculos de los que habla Rahnema (1996), y a menudo no se reconocen o aprovechan debidamente para sustentar las transformaciones planteadas desde el Norte.

Como en el caso del poder, los movimientos de base parecen diferir considerablemente de los planificadores y políticos en su aproximación de las macrodimensiones del cambio. Lo que les importa esencialmente es efectuar, dentro de los horizontes con los que están

familiarizados, cambios que son a la vez posibles y significativos para sus vidas. Les importa poco si lo que hacen es replicable en otro lugar en conformidad con modelos ideales de sociedad construidos en otra parte. Como regla, las poblaciones de base resisten el macromundo hecho por el hombre que se les pide adoptar. Cuanto más sienten su artificialidad y el peligro que representa para sus sueños y aspiraciones, más se consideran partes de macromundos propios. Estos son los universos vernáculos y religiosos que les dan esperanza y fortaleza y en los cuales gustan de encontrar refugio (ibíd.:286).

Estos universos vernáculos a menudo albergan claves de comprensión mucho más ricas y complejas que las que se pretenden imponer como orden ideal del mundo y de nuestra relación en él y con él.

El concepto hindú particularmente sutil de *dharma* expresa bien la relación entre la vida *micro* de cada quien y el *macro* del orden cósmico, una relación que también define las propias reponsabilidad y deberes hacia ambos (ibíd.).

Henry A. Giroux (1990: 176) considera al profesorado como «algo más que ejecutores profesionalmente preparados para hacer efectiva cualesquiera de las metas que se les señale». Ver a los *profesores como intelectuales* conlleva «empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos» (ibíd.: 177). A partir de esta base, en estas tesis se recoge que el profesorado tiene la capacidad para llevar a cabo acciones con carácter de transformación social dentro del aula y, además, puede actuar como sujeto cultural y como agente cultural.

De manera conclusiva, puede afirmarse que cuando en las aulas se llevan a cabo experiencias educativas de solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo, no solo se trabajan competencias, contenidos o actitudes; se aprende sobre todo un modo de relacionarse y se incorpora el rol del *desarrollador* en esa relación Norte-Sur, que lleva, con la mejor de las intenciones, a caer en el llamado *buenismo*, en el paternalismo y el asistencialismo declarados que suponen la anulación de la capacidad de acción y reacción del ser a quien se *ayuda*, reaccionándose en clave de *el otro*. Educar en las relaciones de dependencia empobrece la relación, negando la posibilidad de aprendizaje vivencial y crítico. El camino para una resignificación del aprendizaje pasa por la resignificación del sujeto, e incluso la resignificación de la relación. Resignificar las relaciones Norte-Sur pasaría por poner el peso en la cultura, entendiéndose, tal y como propone Giroux (ibíd.), el espacio de lucha entendida como acción política, subvirtiendo el orden de la fuerza

pedagógica de la cultura. Las palabras de Teresa San Román transmiten con claridad la necesidad de respeto de fondo que habría que incorporar en toda acción educativa que aspire a relacionarse con otra realidad a través de la cooperación internacional, en este caso en particular, desde la escuela. Los ejemplos que la antropóloga pone de la relación entre los investigadores y sus objetos-sujeto de estudio —en este caso, inmigrantes y gitanos— son perfectamente extrapolables a la relación que se crea a partir de proyectos de cooperación y educación para el desarrollo que el personal técnico y voluntario de las zonas más favorecidas establece con la población local de las zonas más empobrecidas.

La relación entre el investigador y su objeto-sujeto de estudio no es desdeñable. Por el contrario, es la base de la comprensión y el fundamento de la esperanza en una ciencia aplicada a los intereses de la gente, no solo a los nuestros (San Román, 2000a 195).

Así, la desconexión entre la vivencia y el aprendizaje en la relación entre personas que forman parte de una experiencia educativa de cooperación internacional refuerza las lógicas de la dependencia relativas a la desigualdad estructural global.

Cada vez hay más trabajos sociales protegidos de la sociedad [...], renunciando explícitamente a crear la relación profesional y humana que puede producir las bases de la comprensión y el fundamento de la contrastación, pero, sobre todo, el nivel de humanidad necesario e inexcusable para que el conocimiento sea algo más que una lista de números representando futilidades o una lista de respuestas a preguntas triviales, inadecuadas e impertinentes, si se hacen fuera de una relación entre personas. Lo único que en este momento soy capaz de decir desde la Universidad respecto a los inmigrantes y a los gitanos es esto: su indefensión ante nuestro atropello se asienta en su propia marginación o su propia pobreza. Solo una relación humana entre seres humanos es capaz de solventar ese abuso, una relación en la que cada uno se sienta más y más libre de decir «no», de decir «sí», porque sabe los límites, el contexto y el uso posible de su información, de sus datos, de su capital social y cultural colectivo (ibíd. 196).

Una perspectiva en la que se tenga cierto *tacto*, humana, incluso *amorosa*, entendido el amor como respeto idéntico a sí mismo y al otro, en tanto que todos y cada uno somos un poco *otro*, algo siempre hay en común, permite disipar la bruma de la homogeneización desarrollista que encasilla a un grupo de personas, una comunidad o un colectivo en un proyecto ajeno y extraño. La visión ofrecida por San Román reconoce al *otro*, a la *otra*, como sujeto activo de sus acciones, de su vida, de sus decisiones, contempla un margen de error o de acierto de dichas acciones desde la consideración de un semejante. Así, el papel del conocimiento aplicado a un terreno incorpora el interés real por las personas implicadas y por lo que es relevante para a la gente a quien va dirigido, abriéndose a la posibilidad de que las propuestas sean rechazada por la *población beneficiaria*.

El papel de la Universidad en el tema de la inmigración, las minorías étnicas y la diversidad cultural se fundamenta, a mi entender, en el sustrato único humano que compartimos y que es el que nos permite la comprensión, la gestación de ideas sobre diferencias y similitudes, sobre el terrible papel de la desigualdad, la contrastación de las ideas a la luz de otras ideas, y a la luz de datos con sentido, con contexto, datos humanos, de personas que son similares y diversas entre sí y ante nosotros, múltiples y complejas, datos vivos. Y diría también con convencimiento que ese saber es necesario, que tiene una utilidad social incuestionable si se acompaña de otros elementos precisos: los objetivos a los que estos colectivos aspiran, la intervención activa en los proyectos de todas y cada una de las partes que se ven afectadas por ellos, la programación de un sistema de evaluación y modificación continuo, el planteamiento integral de los problemas y los objetivos sociales y culturales, y la actuación responsable de todos (Ibíd.: 197).

E incluso abre un espacio a ser cuestionado, observado, analizado y medido por ese *otro*.

Antes del verano, una mujer senegalesa me daba una lección. «Estarás cansada de que vengamos unos y otros por aquí a hablar con vosotros, y que vengan otros más a convenceros de que mandéis a los niños a la escuela o que vayáis al dispensario...», le dije. Se rio suavemente: «No creas, así sabemos cómo sois» (ibíd.: 195).

Una persona que es instruida desde la sensibilidad 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.

Henry. A. Giroux defiende que «la cultura es el terreno crucial de la política y la lucha, y creo que la fuerza pedagógica de la cultura en la edad del capitalismo global es una de las fuerzas primarias favorables a la creciente despolitización, que es el signo del capitalismo monopolístico y que afecta a diversos elementos del orden global» (ibíd. 2001: 256). Como se avanzó anteriormente, es preciso repensar la educación para el desarrollo, promoviendo, en todo caso, la educación para la deconstrucción del desarrollo, entendido este como discurso, e igualmente lo es reorientar la relaciones entre las personas que forman parte de un proyecto de cooperación, lo que incluye un trabajo de resignificación del sujeto, alejándose de las etiquetas *pobre*, *Ayuda* y transformándolo en acción política que desde la Pedagogía, se lleva a cabo en el terreno de la cultura. Y, por lo tanto, las experiencias educativas vinculadas a la *ciudadanía global* o la educación para *reformular* el desarrollo habrían de tener por meta la resignificación del sujeto enmarcado en la lógica del capitalismo neoliberal mundializado. La educación vinculada a las experiencias educativas de cooperación y educación para el desarrollo que cambie las reglas del juego en la relación *dependencia-dependiente*, en definitiva, una relación de poder sería una

acción política en sí misma. Dejar de *ir a ayudar* sería un gran paso para que caiga el decorado de la cooperación al desarrollo, que esconde intereses macroeconómicos de subyugación bien poco compasivos.

Con objeto de hacer frente a la *política mortífera de la globalización capitalista*, Giroux (2001: 251) aboga, precisamente en el campo de lo escolar, por un «movimiento democrático transnacional, que no solo reconozca la naturaleza cambiante de la globalización bajo los imperativos del capitalismo, sino que además proporcione formas de *esperanza educada* en que se dispongan los fundamentos para crear intelectuales públicos capaces de vincular la educación con la acción social y el aprendizaje con cuestiones sociales y consideraciones globales más amplias».

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 (ibíd.: 257).

Desde esa apertura entra en escena el planteamiento de *esperanza educada* que propone Giroux.

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

Aquí se abre un camino para la comunicación entre lo callejero y lo institucional. Cuando Giroux habla de *esperanza educada*, a mi entender se presenta la posibilidad de estrechar la relación entre política y cultura a través de la Pedagogía.

Haciendo hincapié en la política como acto pedagógico y de representación, la esperanza educada acentúa que la política se juega no solo 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 (ibíd.: 256).

El terreno de transformación de lo que se considera injusto desde las plataformas educativas llevadas a cabo por docentes y personal de las ONG se plantea desde lo cultural.

La cultura es el terreno crucial de la política y la lucha, y creo que la fuerza pedagógica de la cultura en la edad del capitalismo global es una de las fuerzas primarias favorables a la

creciente despolitización, que es el signo del capitalismo monopolístico y que afecta a diversos elementos del orden global (ibíd.: 256)

La educación para el desarrollo, como propuesta ética, metodológica y teórica, alberga en su seno varias tendencias y modos de entender tanto la educación como el desarrollo; en todo caso, muchos emplean el término por ser *caballo ganador* respecto a otras *educaciones para...*, pero hay que prestar atención a qué corrientes esconde el concepto. Por tanto, habría que distinguir entre la educación para el desarrollo, entendida como *enculturación hacia el desarrollo*, que crea sujetos culturales occidentalizados y *occidentalizantes* por haber incorporado el discurso del desarrollo económico, incluyendo todos sus adjetivos atenuantes (humano, sostenible, descentralizado...), y las creencias del crecimiento económico a través de los aprendizajes escolares mediante experiencias educativas de cooperación y educación para el desarrollo. Otra cosa es la educación para el desarrollo que emplea un término desafortunado, pero que se refiere a *la educación para la deconstrucción del desarrollo*; esta línea habla de *impensar* Wallerstein (1991) el desarrollo, *impensar* la educación, y cómo no, *impensar* la educación para el desarrollo. Se acerca más a la *educación para la Ciudadanía Global*, que se orienta a la resignificación del sujeto y de las relaciones intersubjetivas en contextos de desigualdad estructural y que se relaciona con la esperanza educada, en todo caso, desde el desarrollo como un crecimiento personal que recae en beneficio de la comunidad, donde la cultura es el terreno de la acción; desde la permeabilidad cultural abre paso a la acción pedagógica y política.

Por un lado, la escuela es el dispositivo predilecto de dominación para los aprendizajes y las adquisiciones culturales de la discursiva desarrollista. Por otro, la educación en los contextos escolares puede contemplar la posibilidad de romper o subvertir la presión cultural que lleva hacia la occidentalización, ya sea mediante la deconstrucción profunda de estereotipos, creencias y discurso, ya sea por la transformación o creación de nuevas imágenes o imaginarios.

La mayoría de quienes trabajan en y para la escuela —tanto más cuanto menos ocupan el aula y más ocupan los despachos, y tanto más cuanto más alta está la planta en la que esos despachos se sitúan— parecen ignorar el clamor crítico, científicamente fundamentado, que avisa de que la escuela ha de mirar a la educación como proceso cultural o nos llevará inexorablemente, todavía más, hacia una sociedad del sufrimiento (Díaz de Rada, 2014: 6).

Partiendo de todos los presupuestos teóricos anteriores y del estudio de caso presentado, se constataría que en la escuela se aprende, en este caso concreto que nos ocupa, a *occidentalizar* a partir de las prácticas y experiencias educativas escolares de cooperación y educación para el desarrollo. Es ahí donde mejor se aprecia el aprendizaje de las lógicas discursivas del desarrollo basadas en la lógica de la desigualdad estructural globalizada, el crecimiento sin límite y el aprendizaje del consumo masivo. A su vez, la misma libertad del sujeto para seleccionar qué aprende y qué no, unido al poso de saber, poso latente, fruto de la propia historia del aprendizaje y el ambiente escolar en el que se ha aprendido, abren nuevos escenarios significativos que brindan herramientas que orientan en la resignificación del sujeto y sus relaciones.

Considero de manera bastante crítica la tendencia a equiparar lo que los transmisores culturales intentan transmitir con lo que los adquirentes culturales necesariamente adquieren. El llamamiento aquí propuesto de una antropología del aprendizaje es un llamamiento para el estudio de los procesos mediante los cuales, durante su vida, los individuos siguen ‘descubriendo a tientas’ lo que necesitan saber. La antropología del aprendizaje también puede servir para recordarnos que el aprendizaje es un tema en sí; la cultura está, en el mejor de los casos, mal ‘compartida’. Según Goodenough, «Las personas aprenden como individuos. Por lo tanto, si la cultura se aprende, su foco principal debería residir en los individuos y no en los grupos» (Goodenough, 1981: 54, en Wolcott, 1987: 25)

Se podría afirmar que el alumnado aprendería el discurso del desarrollo y la ayuda, al menos de forma superficial, en los primeros estadios de la ejecución de las experiencias educativas de solidaridad internacional. A la vez, construye un bagaje de conocimiento, vivencias y experiencias que suscitarían las primeras preguntas sustanciales del individuo acerca del papel que cumple en la puesta en escena del proyecto de cooperación al desarrollo en el que se implica. En la carrera del aprendizaje solidario hay una cronología y un 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 y el personal de las ONG se comportan como *el aprendiz*, un sujeto activo y transformador de sus propios aprendizajes. Asimismo, también se aprende a desarrollar estrategias solidarias que convivan en diferentes niveles de implicación y crear discursos flexibles que permiten ubicarse, no *cortocircuitar* o incorporar con cierta soltura, ante las grandes contradicciones que genera el caminar a ambos lados de la desigualdad.

SEGUNDA PARTE

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

«La lectura del mundo debe suceder a la lectura de las palabras.»

Freire, P ([1975]1997).

Preámbulo de la segunda parte

En este apartado el capítulo 3 presenta sucintamente las condiciones históricas y geopolíticas en las que surgen la ayuda al desarrollo, la cooperación internacional y las ONG en Cataluña. Tras la aproximación y crítica de los términos de *desarrollo* y *educación para el desarrollo*, en este capítulo se contextualizará en algunos de los planteamientos curriculares y extraescolares dentro del marco de la enseñanza básica obligatoria en Cataluña⁹². A partir de aquí, se sitúa el programa Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo (XECMón). El foco se dirige hacia el contexto local, desde las orientaciones europeas en educación y cooperación a la realidad española, y en concreto, a las particularidades del caso catalán, si se toma como algo significativo de la relación entre la ayuda al desarrollo y la cooperación internacional y la educación en contextos escolares. El recorrido histórico global y local permite comprender la lógica de crear un programa de estas características (de dónde surgió, cómo se gestó, cuál era el cometido inicial), al tiempo que sitúa sus dinámicas internas con cierta perspectiva. El valor de lo que el programa aportó a la educación, más allá de su propia existencia, se recoge en el estudio de lo que se hizo y cómo se hizo, quiénes eran sus protagonistas, cómo se relacionaban y cuáles eran sus objetivos y funciones.

Tras la presentación del contexto, se analiza en qué medida el programa formó parte de un proceso de construcción metodológica y teórica en el panorama general de la educación para el desarrollo en Cataluña. Asimismo, permite situar sus aspiraciones transformadoras y su aproximación a las representaciones de la diversidad cultural en ambientes de cooperación internacional.

Para dar respuesta a estos interrogantes a investigación se apoya en una serie de objetivos bien definidos y un conjunto de hipótesis que orientan el sentido del estudio, cuyo Planteamiento Metodológico se presenta en el capítulo 4. Las técnicas para la obtención de datos han sido principalmente el análisis de los documentos en contexto y la participación activa, o *participación total* (Hammersley, M. y Atkinson, P., [1983]1994).

⁹² Educación primaria obligatoria: de 6 a 12 años; educación secundaria obligatoria: de 12 a 16 años.

Se presentan en detalle tanto la evolución del estudio, como el origen y criterio de organización de las fuentes documentales, de tal manera que introduzca el procedimiento de la obtención de las categorías de observación y análisis. Tomándolas como base selectiva, de estas categorías nace el cuerpo final de unidades de información, núcleo para la interpretación de los datos. En esta sección también se recogen la aproximación a la investigación, los sesgos y dificultades a los que se ha sometido durante el proceso de trabajo, plasmado convenientemente en un mapa temporal.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Como se vio en el apartado de la aproximación y crítica teórica dedicado a la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD), las ONG adoptan el papel de liderazgo en la gestión de la cooperación para el desarrollo, la ayuda humanitaria y la introducción de la *población civil* en acciones de solidaridad internacional y captación de fondos. Como ya se ha adelantado, paulatinamente se incorpora a este mundo la educación para el desarrollo, que tomará protagonismo como *estrategia* para *legitimar* la posición de las ONG ante la opinión pública (Ortega Carpio, 2006), cuya finalidad última sigue siendo conectar sus objetivos con el currículum escolar de la enseñanza reglada.

Este marco permite ubicarnos en el contexto histórico del programa objeto del estudio, cuyo cuerpo documental nos ofrece una vastísima información que ejemplifica la relación entre docentes y personal de las ONGD, la relación entre la escuela y el concepto de desarrollo y pobreza, y cómo se transmiten en los procesos de aprendizaje por medio de las experiencias educativas de solidaridad, cooperación internacional y educación para el desarrollo; esta idea se presenta en detalle en el apartado metodológico de la investigación.

3.1. La educación para el desarrollo en Cataluña

La educación para el desarrollo⁹³ permite mostrar la coherencia histórica entre las iniciativas llevadas a cabo a nivel europeo, a nivel estatal y en territorio catalán. El propio Consejo de la Unión Europea, el 8 de noviembre de 2001, aprobó una resolución⁹⁴ que reconocía la importancia de la educación para el desarrollo y la sensibilización de la opinión pública europea a favor de la cooperación para el desarrollo. En España se contó con un marco legal y jurídico donde se establecen sus estrategias y acciones. En el caso catalán, la ED venía pautada por los planes directores que cada cuatro años se diseñaban desde el Àrea de Presidència de la Generalitat de Catalunya. El Departamento de Relaciones Exteriores de l'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament (ACCD) gestionaba sus directrices para que se adaptasen a las necesidades específicas del territorio. En este sentido, destacamos el plan director de cooperación al desarrollo del 2003 al 2006, creado en Barcelona el 19 de febrero de 2003⁹⁵, donde se recogían tres objetivos estratégicos de desarrollo: el soporte a los derechos sociales básicos y la mejora de la capacidad productiva de ocupación y gobernabilidad; la ayuda humanitaria en general y la ayuda humanitaria en situaciones de emergencia, y un último objetivo centrado en la estrategia de la educación y sus capacidades.

Se observa una estrecha relación entre las políticas públicas estatales y autonómicas en ED y el cometido de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo. Sin pretender hacer un seguimiento o un catálogo exhaustivo de las acciones llevadas a cabo en el programa, tras su estudio se logra contextualizar lo que sucedía en Cataluña con la ED en relación con los centros educativos entre los cursos 2004-2005 y 2011-2012, y se

⁹³ Al igual que hemos hecho con el concepto de *desarrollo*, prestaremos especial atención a las teorías y la trayectoria de la educación para el desarrollo en un apartado específico.

⁹⁴ En *Educación para el desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo. Propuestas para el Plan Director 2005-2008*, presentado en Julio 2004 por el Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE (Coordinadora de ONGD para desarrollo España).

⁹⁵ Pla Director 2003-2006, ACCD, Barcelona, 2003.

considera sumamente representativo del panorama general del momento. En él se encuentran todos los perfiles de las experiencias educativas; los proyectos de cooperación vinculados a las escuelas; la relación ONG-escuela-administración; los tipos de experiencias, niveles y modos de implicación de los centros educativos y su personal docente; los diferentes momentos del proceso y la evolución de las experiencias, y las tendencias teóricas y metodológicas de la ED en el ámbito escolar.

Con el aumento del presupuesto al 0,7 % a partir del año 2001 se da comienzo a una carrera para cubrir los vacíos de información en las esferas educativas. En Cataluña afloró, al igual que en otras partes del Estado español, el interés por la creación de proyectos que conecten y relacionen los países del Norte con los países del Sur, con especial presencia del mundo educativo. Desde la educación formal y no formal, se fraguaron experiencias de intercambio, hermanamientos escolares, proyectos de cooperación... y hubo una aparición masiva de materiales didácticos centrados en la difusión y formación en temas de educación para el desarrollo y educación para la ciudadanía. Fue el momento en que las ONG se lanzaron a la creación de materiales sobre ED, enfocados principalmente a la educación formal secundaria. Se dio la paradoja de que, en muchos casos, se seguían tendencias y modas que tenían más que ver con los programas de financiación que con las necesidades reales. Paradójicamente, la publicación masiva de materiales y recursos didácticos centrados en sensibilizar e informar sobre las realidades del Sur tenía poco que ver con los intereses y metodologías del público destinatario. Tanto es así que comenzaron a encargarse diagnósticos y evaluaciones del impacto didáctico que pudieran tener, sobre todo en los centros educativos.

A partir de estos estudios se detectó que, a pesar de que la administración pública financiaba el mayor número de proyectos, muchos de ellos de gran calidad y rigor, el impacto en las escuelas resultó insignificante. Muchas ONGD consideraron los materiales educativos como una fuente de financiación y como una vía de entrada a las escuelas, aunque desconocieran por completo la organización del currículum escolar y el funcionamiento interno de los centros escolares. Además, los recursos pedagógicos que ofrecían no se adaptaban a las necesidades específicas de los docentes, como tampoco se

adecuaban ni a los procesos de aprendizaje ni a los procesos cognitivos del alumnado.

Llegados a este punto, la administración pública decidió aumentar los presupuestos destinados a cooperación y ED, explicitando el propósito de trabajar líneas que van más allá de proyectos puntuales y desconectados, y al mismo tiempo, legisló en paralelo para cerrar las puertas de la colaboración en el terreno de la enseñanza. Como consecuencia, los ámbitos reservados a las propuestas didácticas creadas desde las ONG quedan fuera de los circuitos de la educación formal, y pasa a vivirse como algo adicional, extraescolar o anecdótico. El brazo administrativo y legislativo de la cooperación no se coordinaba con lo que sucede en educación, y viceversa.

En octubre de 2002, el Parlamento español aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Preveía la eliminación de los créditos variables, los espacios docentes donde se podían incorporar de forma reglada materias y temáticas relacionadas con la educación en valores, la cultura de paz, los derechos humanos, así como las relaciones de género y gobernabilidad. Este giro supuso un impedimento definitivo para la introducción de la ED entre las propuestas curriculares. Sin embargo, la búsqueda de nuevas estrategias para conectar el mundo educativo con el mundo de las ONG fue el motor necesario para entablar la comunicación entre los dos desconocidos. Es a partir de ahí cuando los docentes y, sobre todo, las ONGD sintieron la necesidad de crear o acercarse a espacios alternativos de reflexión compartida, y organizaron espacios de debate sobre la ED entre profesionales del mundo educativo y profesionales de las ONGD.

Los recursos didácticos que las ONG destinaban a los centros educativos supusieron la base tangible sobre la que empezar a trabajar. En Cataluña, la Federación Catalana de ONGD (FCONGD) y el Institut de Educació de l'Ajuntament de Barcelona (IMEB)⁹⁶, entre otros organismos, hicieron diagnósticos sobre los tipos de materiales educativos y

⁹⁶ Son varios los organismos públicos y privados que desde entonces se centran en el análisis de los materiales escolares que tratan las cuestiones de EPD, paz, derechos humanos y equidad. La Escuela de Cultura de Paz, por ejemplo, elaboró un diagnóstico de cómo se trataba el concepto de paz y conflicto en los libros de texto. Otros estudios fueron encargados desde la Generalitat de Cataluña o la Diputació de Barcelona.

cómo se creaban, además de cómo los recibían sus destinatarios, el profesorado de infantil y primaria. Sus conclusiones se presentaron en el 2004 durante las I Jornadas de las Escuelas Comprometidas con el Mundo.

Las ONGD federadas en Cataluña realizaban un análisis autocrítico con el objetivo de replantear su relación con los centros escolares y la eficacia de los materiales sobre EPD a ellos destinadas. «Procedemos de esta manera porque sostenemos el criterio de que, si no abrimos puentes de diálogo entre los sectores directamente implicados, podríamos caer en la trampa de ir produciendo recursos y propuestas sin que realmente se evaluara su utilidad»⁹⁷ (Cañada, Truñó y Zabala, 2003:6).

El diagnóstico sobre EPD que la FCONGD encarga a SODEPAU (E. Cañada, M. Truñó, M. Zabala, 2003) concluyó que, aunque la producción de materiales didácticos recibía la financiación necesaria, los resultados eran contradictorios. Por un lado, dichos materiales eran infravalorados e infrautilizados por las escuelas, y por el otro, no se adaptaban al contexto, además de que no se presentaban de forma adecuada ni al profesorado ni al alumnado, puesto que no reflejaban las necesidades docentes curriculares ni atinaban en los procesos de aprendizaje, como tampoco en el nivel cognitivo del alumnado. «O planteado, en otros términos: las propuestas no se ajustaban lo suficiente a las condiciones en las cuales se desarrolla la tarea educativa»⁹⁸ (Cañada, Truñó y Zabala, 2003:6).

En definitiva, los materiales no resultaron útiles para los fines que se habían propuesto y las escuelas los recibían por vía institucional, sin que hubiesen entrado en la lógica ni en la organización curricular. Igualmente, tampoco se adecuaban a las necesidades pedagógicas y contextuales del centro ni a los procesos de aprendizaje que en él se llevaban a cabo.

El plan director de 2003-2006, el apoyo desde las administraciones públicas, los diagnósticos sobre materiales desde las ONG, las nuevas tendencias de la educación en

⁹⁷ Traducido por la autora.

⁹⁸ Traducido por la autora.

valores en el ámbito escolar, la necesidad de conectar lo que se hacía desde los centros educativos y lo que hacían las ONG, así como el contexto social y una coyuntura económica favorables, posibilitaron la aparición de un programa como la red de Escuelas Comprometidas con el Mundo.

3.2. La Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo (XECMón)

En catalán, la Xarxa d'Escoles Compromeses amb el Món (XECMón)⁹⁹ se autodefinía así:

La XECMón pretende ser un espacio de referencia en la identificación de buenas prácticas y la reflexión sobre experiencias educativas relacionadas con la cooperación y la solidaridad que se llevan a cabo en las escuelas. Trabaja en la consolidación de una red de escuelas, municipios y ONGD con la finalidad de crear vías en el intercambio de información, recursos y conocimiento sobre la educación para el desarrollo, cooperación, solidaridad, derechos humanos, educación para la paz, educación en la Ciudadanía Global colaborativa, educación en la Convivencia intercultural, etc. Desde este planteamiento se contribuye, entre otras cosas, a la definición de un modelo de escuela y de escuela comprometida con el mundo, que responde a la necesidad de conciliar el trabajo personal con las exigencias de intercambio y de cooperación que el análisis colectivo nos permite¹⁰⁰.

En su ya desaparecida web se presentaba el programa como un espacio de reflexión, formación, aprendizaje y construcción del conocimiento en red que compartía e intercambiaba experiencias a partir de una práctica educativa que incorporaba las relaciones Norte-Sur. Aspiraba a crear puentes de comunicación entre los distintos actores que trabajaban en el ámbito de la educación y el desarrollo, así como a constituir un espacio de referencia y un lugar de contacto entre experiencias a todos los niveles educativos, de ámbito local, internacional, rural y urbano.

Se veía y se autodefinía como una estructura de trabajo en red flexible y en continua renovación.¹⁰¹ Se concretaba en acciones, como la realización de jornadas, exposiciones,

⁹⁹ La Xarxa d'Escoles compromeses amb el Món tuvo varias abreviaturas de ensayo (ECM, XECM, REC, RECM), que van apareciendo a lo largo de sus documentos y actas, hasta definirse como XECMón.

¹⁰⁰ I Congreso de Innovación Educativa: Entretod@s. Redes de Innovación. Madrid, 1, 2 y 3 de febrero de 2008. Resumen de la mesa 13: Cooperación para el desarrollo. Relator: Ramón Flecha.

¹⁰¹ www.escolescompromeses.org, hoy descatalogada.

talleres, tertulias y una página web donde se compartían las fichas de las experiencias, los contactos, las novedades, un boletín electrónico que informaba regularmente sobre los eventos, las acciones y los materiales relevantes, así como de las novedades en ámbitos vinculados a las escuelas y a las ONG dentro y fuera de la red. También en ella se realizaban cursos de formación específicos en el marco de la escuela de verano de la Associació de Mestres Rosa Sensat, colaboraba en jornadas sobre ED a nivel estatal y realizaba publicaciones o recomendaba fuentes de recursos didácticos o bibliográficos. Contaba con una vertiente de creación teórica propia e incorporaba teorías del desarrollo, la educación y la ED. Ofrecía información sobre el panorama de la ED y estaba al día de las metodologías realizadas por docentes y personal técnico de las administraciones y las ONG. Se conectó con los acontecimientos y redes que trabajaban en su misma línea, ya fueran revistas, grupos de trabajo de otros proyectos, como el consejo editorial de Senderi, o la creación de propuestas curriculares que coordinaban otras entidades como EduAlter, Entrepobles, además de hacer aportaciones a la revisión del borrador de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Para llevarlo adelante contaba con grupos de trabajo estables, y consiguió implicar a los y las profesionales de la educación y a las personas que teorizan desde diferentes disciplinas para la producción y el análisis de materiales, la presentación de sus proyectos y charlas, y que, además, participaban como ponentes en las jornadas, talleres, cursos y tertulias.

La red se nutría regularmente de las experiencias de los miembros que la conformaban y de las relaciones y redes que estos tenían, así como de los profesionales invitados puntualmente para refrescar o presentar lo que sucedía en el panorama de la ED.

3.2.1. El origen de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo

El punto de partida desde la administración

El anteriormente mencionado plan director de cooperación al desarrollo de 2003-2006 definía expresamente un tercer objetivo estratégico, centrado en la educación y la potenciación de las capacidades. En este objetivo se apoyaba la comisión organizadora, el grupo de trabajo con representación del mundo escolar, la administración y las ONG que gestaron la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo. Si bien otras administraciones implicadas cuentan con líneas de planificación estratégicas parejas o

coherentes con el objetivo definido por la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo (ACCD), fue este quien marcó las directrices de las acciones de ED en Cataluña¹⁰².

En dicho plan se justificaba incrementar el número de acciones de educación y de sensibilización, puesto que, a pesar de que «la sociedad catalana ya tiene un alto grado de concienciación solidaria sobre la necesidad de mantener las relaciones de cooperación con los países en desarrollo, el grado de conocimiento de dichas realidades se basa en sus carencias, al tiempo que solo una minoría conoce las consecuencias que supondría una mejora de su situación». Coexistían muchas iniciativas de diversos agentes que trataron de mejorar esta situación, pero faltó una acción estratégica conjunta que incorporase todos los sectores sociales. También se carecía de profesionales especializados en el ámbito de la cooperación. Se hablaba de que tanto la dinámica ACCD como el resto de las administraciones públicas podían ser los catalizadores y animadores de esas acciones en la sociedad, y, por tanto, los impulsores institucionales que fomentasen el compromiso social y la acción ciudadana, basada en valores comunes y solidarios que contribuyesen a fortalecer los derechos humanos y las libertades fundamentales en torno a la convivencia multicultural, ya sea en casa como en los países receptores de ayuda. Apuntaba que era necesaria una especial incidencia en principios como la igualdad de género, el medio ambiente y la Cultura de Paz, puesto que tienen un carácter transversal respecto a todas las acciones en materia de cooperación al desarrollo.

Las acciones para consolidar estos objetivos se debían desarrollar básicamente en tres ámbitos: formal, no formal e informal. El ámbito formal, que se ocupaba de acciones dirigidas a centros educativos reglados desde la escuela primaria hasta la universidad, aludía a la importancia de colaborar con el Departament d' Ensenyament como promotor de la reflexión sobre los contenidos curriculares, la participación de los órganos institucionales de consulta y la elaboración de materiales pedagógicos específicos. También recogía la necesidad de fomentar la formación de docentes sobre cuestiones de desarrollo.

¹⁰² A lo largo del texto se irán citando textualmente frases extraídas del plan director de la ACCD de 2003-2006.

En lo relativo al ámbito no formal, hacía referencia a las iniciativas organizadas fuera del sistema reglado. En particular, se hablaba de promover la mejora del conocimiento de las actividades que se estaban produciendo y la calidad de dichas acciones, así como la capacidad de evaluación del impacto que pudieran tener. También se hacía necesario estimular el trabajo en conjunto y la colaboración entre entidades, evitando la duplicidad de tareas. Y finalmente, animaba a promover el intercambio de recursos y trataba la financiación de los programas y proyectos. Por último, en el ámbito informal se parte de la experiencia y la influencia del entorno familiar, laboral y de los medios de comunicación, entre otros. Para ello, se debía incrementar el impacto de las campañas de sensibilización y sobre la movilización ciudadana, fomentar la mejora de los contenidos sobre los países en desarrollo y las relaciones entre el Norte y el Sur, así como de los textos y los programas en los medios de comunicación públicos y privados. Igualmente, había que implicar a los profesionales con el fin de difundir campañas sobre el comercio justo y solidario y la banca ética.

En el plan director de 2003-2006, cuando se hablaba de *productos y resultados* en relación a la educación formal, se mencionaba el impulso sobre el debate curricular, la formación continuada de los formadores de los diferentes niveles educativos y el material pedagógico para las escuelas. Concretamente, se esperaban tres resultados: el fomento de la revisión de los materiales pedagógicos destinados a la enseñanza en las escuelas y adecuados a la información sobre el desarrollo, la mejora del conocimiento del profesorado en temas de desarrollo a todos los niveles educativos y el acceso de las escuelas al material pedagógico adecuado. Respecto a la educación no reglada, se establecía la creación de bases de datos y centros de recursos, la formación de profesionales y voluntariado, y los servicios comunes para la sensibilización e intercambio de información. Con ello se esperaba mejorar el conocimiento de las acciones llevadas a cabo por los diversos agentes, mejorar la capacitación de los cooperantes y el voluntariado, e incrementar el número de actividades realizadas por medio de asociaciones y consorcios, así como establecer servicios compartidos y la mejora de su rendimiento.

La información y sensibilización trataba la promoción de los mensajes y los objetivos claros. Eran medidas concretas, en forma de materiales e informaciones, que posteriormente se presentaban a los medios de comunicación. Se pretendía incentivar acciones y campañas específicas destinadas a diversos colectivos sociales, a partir de las cuales se esperaba mejorar la comprensión y el impacto de las campañas para incentivar la participación y la información sobre los países en desarrollo. El objetivo último era incrementar la dotación de recursos que la ciudadanía aportara a las entidades y las acciones de cooperación al desarrollo.

Respecto a los agentes que realizaban dichas acciones, se solicitaba la implicación de todos los sectores sociales, especialmente de la comunidad educativa a todos los niveles y las instituciones dedicadas a la investigación. Presentaba a las ONG como las pioneras en estas cuestiones y las consideraba un agente fundamental en la dinamización de la sociedad a este respecto. Se estimaba que el papel de los municipios era fundamental a la hora de movilizar a la población en el territorio catalán, así como que los medios de comunicación, especialmente los públicos, serían un instrumento eficaz para la difusión de las campañas. Igualmente se creyó necesaria la creación de asociaciones entre los diferentes actores en cuestiones de educación y desarrollo.

Se entendía que la mejora de las capacidades dependía en buena medida de la relación entre la formación e incremento del grado de conocimiento sobre estas cuestiones. La ACCD afirma que, en los años previos a este plan director, habían aumentado de manera considerable el número de estudios de posgrado en aspectos relativos a la cooperación al desarrollo, por lo que consideraba conveniente fomentar la creación de un programa de posgrado de calidad, de carácter interuniversitario en Cataluña, que contara con la investigación necesaria. El intercambio de información y conocimientos, con instrucciones de los países receptores, se estimulaba por medio de becas de la Comisión Interdepartamental de Investigación e Innovación Tecnológica, en colaboración con las universidades en materia de cooperación al desarrollo. Se contemplaba también la concesión de becas a estudiantes de formación especializada en cooperación al desarrollo para hacer prácticas en empresas rectoras de cooperación, en colaboración con organizaciones no gubernamentales y administraciones públicas, oficinas técnicas de

cooperación u organismos internacionales. Proponía realizar estudios para la identificación de programas de instituciones de investigación mediante convenios de colaboración con organizaciones e instituciones de los países receptores. Con estas medidas se esperaba incrementar el número de investigaciones realizadas en materia de cooperación y desarrollo, así como la mejora de su difusión.

Para llevar a cabo estas acciones, se propuso destinar entre un 8 % y un 9 % del total de los recursos de la partida presupuestaria de cooperación y solidaridad internacionales. La parte específica del plan director destinada a la educación para el desarrollo, la sensibilización y la investigación justificó la pertinencia de la colaboración entre entidades e instituciones, que acabó derivando en la creación de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo.

El punto de partida desde las ONGD

Desde la Comisión de Educación de la Federació Catalana d'ONG per al Desenvolupament (FCONGD), creada en el 2004 y conformada por varias entidades, partiendo de un breve recorrido histórico sobre el trabajo realizado desde la década de los 70 en Europa, España y Cataluña en Educación y Comunicación para el Desarrollo, se defendía que existía una trayectoria paralela que se habría de reconocer, puesto que podría resultar de mucha utilidad en contextos escolares. Planteó el problema de que, a pesar de que se llevaba trabajando desde hace 20 años en las escuelas, cuya principal aportación era la creación de materiales, su propio diagnóstico demostraba que tenía un carácter complementario y que existía una gran descoordinación; por tanto, no llegaban a cumplirse los objetivos perseguidos. Como solución, subrayaba la necesidad de establecer diálogos con las administraciones y coordinarse con la comunidad educativa para incorporar en los programas educativos las propuestas que compartían.

En paralelo al proceso gestado en la escuela, la FCONGD se reunió con l'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, la Diputació de Barcelona y l'Ajuntament de Barcelona en sus áreas de Educación y Cooperación para manifestar su inquietud por comenzar a trabajar

en red e incluir a los Movimientos de Renovación Pedagógica, así como incorporar a la Associació de Mestres de Rosa Sensat. Como punto de partida, presentaron los resultados obtenidos del diagnóstico realizado sobre los materiales y recursos educativos¹⁰³, el poco impacto que habían tenido en el ámbito escolar y la falta de espacios existentes para trabajar la comunicación y la emergencia de propuestas conjuntas que permitieran solventar la recurrente falta de comunicación. Se puso de manifiesto la potencialidad e importancia de utilizar la Educación para el Desarrollo como herramienta básica para crear sinergias entre la administración pública, las escuelas y las ONG respecto a los objetivos comunes. Hay que señalar que la ACCD, con su presupuesto aumentado, tenía en aquellos momentos la predisposición para trabajar con el mundo educativo y se crearon acuerdos políticos y convenios para cofinanciar proyectos de larga duración.

Por otro lado, se sabía de muchos proyectos en territorio catalán, y de algunos en otras zonas del Estado español, que realizaban experiencias educativas en aquel sentido, todos ellos de forma autónoma y, a menudo, de manera aislada y descoordinada. Se desconocía el tipo de metodologías que incorporaban y qué conocimiento sobre la cooperación tenían o defendían. Es decir, había escuelas que realizaban proyectos, que colaboraban o no con las ONGD, financiados o no por la administración, cuyas experiencias no traspasaban las paredes del centro. Las ONGD llevaban proyectos educativos, con o sin las escuelas, financiados por la administración, que en la mayoría de los casos solo aparecían en las memorias anuales. La administración recogía aquellos proyectos que financiaba en centros de educación formal, no formal o informal, y en las ONGD y asociaciones. Definía las tendencias de dedicación presupuestarias, pero tampoco trascendía más allá de los círculos más cercanos. De entre toda esta gama de posibilidades, pocos eran los proyectos que estaban conectados con todos los actores de la escena; la gran mayoría desconocía qué hacía el vecino. Algunas ONG compartían proyectos con escuelas para conseguir un aval escolar, que era la garantía de que aumentarían las posibilidades de financiación sin importar cómo se llevaba a cabo el contenido. Desde las escuelas se constituían asociaciones sin ánimo de lucro para conseguir las subvenciones, y la ONG se vinculaba a la escuela, esta vez a partir de iniciativas personales que tampoco se

¹⁰³ I Jornadas XECMón.

divulgaban. La administración veía que en sus gráficas crecían los números absolutos de proyectos financiados a escuelas y ONGD, pero acababan por ser datos estadísticos no relacionados. Todas las partes implicadas consideraron imprescindible acabar con esta situación y sentarse a trabajar de manera conjunta. Se vio necesario apostar por un proyecto integrador que trazara un mapa de lo existente y que fuera capaz de interconectar las experiencias que llevaban a cabo los diferentes actores implicados en la educación y desarrollo en el territorio catalán.

Hubo que encontrar la manera de recoger esas experiencias, conocer lo que se hacía y cómo se hacía, y qué agentes estaban implicados en su ejecución. Las instituciones anteriormente mencionadas propusieron organizar unas jornadas en las que se resolviesen dichas cuestiones. No hay que olvidar que, entonces, estaba en boga el valor del compromiso, y la metodología del trabajo en red emerge con fuerza, implicando a países del Norte y del Sur. Nace así el programa de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo.

El punto de partida desde el contexto escolar

El 15 de febrero de 2003 fue el día en que, por primera vez, las marchas multitudinarias toman las calles de pueblos y ciudades en contra de la guerra de Irak. En su artículo «Anti-war protests do make a difference» [Las manifestaciones en contra de la guerra marcan una diferencia], del 19 de marzo de 2005, Alex Callinicos estima que unos 36 millones de personas participan espontáneamente en unas tres mil protestas por todo el planeta en contra de la invasión de Irak¹⁰⁴. Esta es, hasta ahora, la manifestación pacifista con carácter verdaderamente global más multitudinaria de la historia. En Barcelona se estimó una participación de 1 200 000 personas¹⁰⁵. En la ciudad, muchos balcones lucían pancartas con el símbolo antibélico (una bomba enmarcada en una señal de «prohibido»), con el que vecinos y vecinas dejaron claro, desde sus casas y en silencio, su rotundo *no a la guerra*. Tomando el discurso de esa imagen desde el Instituto Municipal de Educación

¹⁰⁴www.socialistworker.co.uk/art.php?id=6067

¹⁰⁵En la sección Internacional de *El País* se afirma que, según las organizaciones en Madrid, habrían salido a la calle unos 2 000 000 de personas y 1 500 000 en Barcelona. El gobierno redujo las cifras a 650 000 y 350 000, respectivamente.

de Barcelona (IMEB), se organizaron las jornadas «No deixem la pau al balcó» [No dejemos la paz en el balcón]. En ellas se trataban experiencias de educación en la Cultura de Paz y la deconstrucción del aprendizaje de la violencia a partir de propuestas escolares de las ciudades de Barcelona y Medellín¹⁰⁶. El contenido de dichas jornadas giraba en torno a dos cuestiones: ¿cómo es una persona educada en y para la paz?, y más concretamente, ¿cómo es una escuela que educa en y para la paz?

Partiendo de la presentación de experiencias realizadas por las escuelas a partir de grupos de trabajo, sus participantes consensuaron unas conclusiones que redimensionaban dichas experiencias como *potenciadores* de educación para la paz. Las respuestas obtenidas a estas cuestiones fueron muy parecidas y coincide con lo que se cree corresponde a la educación de la persona en armonía con las actitudes y los valores que se esperan de la escuela, entendida esta como organización que pretende educar en y para la paz.

Pia Vilarrubias, presentó en junio de 2004, un mes antes de la realización de las I Jornadas de las Escuelas Comprometidas con el Mundo, el texto que sería la piedra filosofal sobre la que comenzar a esculpir una red educativa especializada en solidaridad, cooperación y EPD, donde se recogía la esencia de lo que consideraba una escuela que quisiera ser educadora en Cultura de Paz. Estas orientaciones estaban dirigidas a crear un referente para las instituciones escolares destinado a las escuelas, comunidades educativas y a las mismas administraciones. Un modelo hacia el que tender, que se presentaba como punto de partida sobre el que comenzar a trabajar.

Así, cada uno de los puntos puede construirse en una propuesta abierta susceptible de ser matizada, conceptualizada, ampliada y enriquecida o profundizada y, en cualquier caso, convertida en cuestión desde la que seguir interrogando la práctica (Vilarrubias, 2004:1)¹⁰⁸.

Desde el mundo escolar se organizó y categorizó lo que se estaba haciendo desde los

¹⁰⁶ Las jornadas «No deixem la pau al balcó», realizadas en los días 1-5 de julio de 2003, fueron organizadas por el programa de Educación en Valores del Instituto de Educación de Barcelona y la Red de Organizaciones Comunitarias de Medellín, en colaboración con la Escuela de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona y FUNDESO, y coordinadas por Pia Vilarrubias y Roser Vila.

¹⁰⁷ Una vez creada la Comisión Pedagógica, Vilarrubias participó en representación propia, como pedagoga.

¹⁰⁸ Traducción de la autora.

centros educativos al respecto, se teorizó sobre las acciones que se llevaban a cabo y se hizo hincapié en la necesidad de hacer visibles las experiencias y vincularlas entre sí.

En julio de 2004, el objetivo inicial era conocer las diferentes realidades, acciones y aspiraciones de los participantes. Se encontraron muchos puntos de interés para poder trabajarla con perspectivas de futuro y tomar el compromiso de construir conocimiento partiendo de dos ejes: «los elementos de intercambio y los elementos de reflexión» (XECMón, 2004). Los elementos de intercambio incorporaron una dimensión de cooperación y una dimensión de trabajo de la diversidad cultural vinculada a esta cooperación. Si bien en un principio se plantearon como una herramienta de detección y diagnóstico de lo que sucedía en Cataluña al respecto, se concluyó que era necesario comenzar un proceso de transformación en este campo, marcando los objetivos en jornadas. La creación de una red mixta entre *la sociedad civil y las administraciones* desde donde poder trabajar la educación para el desarrollo en ese momento en el territorio catalán fue una propuesta sumamente innovadora. En este sentido, las cinco jornadas realizadas han sido la brújula que marcaban la dirección y los pasos a seguir, e hicieron posible que los propósitos se fueran cumpliendo.

3.2.2. Los objetivos explícitos de la XECMón

La construcción de los objetivos se fue definiendo a partir de actores de diferentes procedencias desde tres niveles. Un nivel previo, dibujado desde la comisión organizadora, más tarde llamada comisión técnica, que fue la responsable de diseñar las grandes líneas que permanecieron hasta el final; un nivel de aportaciones externas, que permitía enriquecer o reformular los objetivos iniciales; y, por último, un nivel de constancia, en el que las comisiones, la coordinación y las aportaciones de los miembros más implicados hacía que esos objetivos y sus reformulaciones tomaran cuerpo.

La presentación de los objetivos se hizo en tres grandes bloques, relacionados entre sí, que se retroalimentaban y se englobaban en una finalidad común: la creación de la cultura de red siguiendo los parámetros de la especificidad de un trabajo desde la solidaridad, la cooperación y la educación para el desarrollo.

La *construcción conjunta del conocimiento* comprendía todas las aportaciones teóricas y metodológicas acerca de la ED surgidas de diferentes ambientes, incluyendo los aportes externos y los generados por la propia red. Este objetivo pretendía que confluyeran las líneas de pensamiento divergentes que evolucionaban en paralelo. Aspiraba a ponerlas en común y, en todo caso, trataba de responder a viejas cuestiones con las preguntas que se intercambiaban las escuelas, los ayuntamientos, las ONG y la Academia.

El objetivo de intercambio de experiencias era visibilizar, conectar, compartir y difundir lo que se estaba haciendo. Primero se recogían las experiencias, se catalogaban, se organizaban y se ponían a disposición de los actores. El criterio que se seguía respondía al cuestionario enviado a los centros en el 2004. Se creaba una ficha por cada experiencia y se categorizaba por tipo de entidad, ciclo formativo, territorio, actores implicados, acompañada de una breve explicación del contenido. Además, se ofrecía la posibilidad de contactar directamente con las personas responsables de la experiencia educativa en cuestión y se adjuntaba información adicional de webs y documentos que cada centro facilitaba.

Estas experiencias, presentadas en las jornadas, talleres y cursos de formación, respondían a varios procesos y poseían diferentes historias, tiempos, objetivos y metodologías. Existía una grandísima diversidad de experiencias: temática, sectorial, de niveles procedimentales y calidad de las propuestas. Esas diferencias servían para diseñar, matizar y enriquecer los *criterios de calidad*, apostando por las dinámicas de creación de conocimiento que se llevaban a cabo en un nuevo espacio de comunicación. En algunos casos, las experiencias ayudaban a reformular cuestiones previas; en otros, los criterios de calidad modelaban la práctica. El hecho de intercambiar experiencias permitía que las personas que no tenían contacto con otras redes educativas especializadas en cooperación y educación se interrogasen sobre la ejecución de la propia práctica educativa. A veces, se conectaban experiencias dirigidas a un mismo territorio que se desconocían previamente. Muchas de estas experiencias también se acompañaban de recursos y materiales educativos que ya se usaban desde la escuela. Además, se formaron redes dentro de estas experiencias, bien porque ya había centros educativos que hacían propuestas de trabajo en red con otras escuelas en función del territorio, como en el caso

de la red de experiencias en Senegal, o bien porque un ayuntamiento, una escuela y una ONG llevaban de manera conjunta una propuesta dentro del centro educativo. Este tipo de experiencias servían de ejemplo a otros colegas interesados en trabajar la misma temática¹⁰⁹.

Respecto al objetivo de la formación, se consideraba que todo lo mencionado anteriormente es autoformación; además, se ofrecían espacios donde trabajar en grupo las propuestas teóricas y metodológicas. Estas venían acompañadas de la formación reglada a partir de los cursos especializados, con 15 horas de formación continuada a los profesores, que impartía la Escuela de Verano Rosa Sensat y que estaban reconocidos por el Departament d'Educació. Las tertulias de la XECMón contaban con la presencia de expertos que venían a hablar de sus propuestas de forma bien definida.

Estos tres grandes objetivos de la red se unían en una finalidad común compleja: la creación de una *cultura de red*. Todos los miembros hablaban de red, pero, sin embargo, la red se gestionaba a partir de una estructura que no permitía un flujo flexible entre las experiencias. Y definía un tipo de red de centro radial y con nudos poco identificables. No quedó del todo claro si esta finalidad se llegó a cumplir, como tampoco se llegó a aclarar qué se entendía por cultura de red ni se aplicó técnica alguna de análisis de redes para su mejor comprensión y funcionamiento.

3.2.3. La estructura organizativa de la XECMón

Los grupos de trabajo estables

La Comisión Técnica

La Comisión Técnica estaba integrada por cargos técnicos de las administraciones públicas de la ciudad que daban soporte al proyecto, por técnicos de las ONG y por representantes del movimiento de Renovación Pedagógica de Cataluña y de la Associació

¹⁰⁹ Se adjunta modelo de experiencia en Anexo: Documentos en contexto.

de Mestres de Rosa Sensat¹¹⁰. Su función consistía en diseñar las líneas de acción de XECMón, concretadas en tareas tales como: sensibilización, construcción de puentes entre las escuelas, las instituciones y las ONG; recogida y difusión de las iniciativas en EPD que se llevaban a cabo sobre todo en Cataluña; creación de un espacio de trabajo conjunto para canalizar la diversidad de los integrantes hacia una visión contrastada de la educación para el desarrollo relacionada con la escuela; difusión de las propuestas, y el fomento de los recursos pedagógicos que tratasen la cooperación, la cultura de paz y la solidaridad en materia de derechos humanos.

Este grupo de trabajo estaba conformado por entidades y administraciones estables, y su representación se sostuvo en el tiempo, aunque el personal técnico cambiara, bien por cambio en el panorama electoral, bien por la movilidad del personal a nivel interno.

Esta mesa de trabajo representaba la comunicación entre la sociedad civil, las organizaciones y las administraciones locales y en la mediación institucional. En la sede de A. M. Rosa Sensat se realizaban reuniones mensuales para tratar cuestiones concretas, tanto en lo relativo a los contenidos como a la metodología de aplicación, y otras relacionadas con la coordinación técnica y la organización interna.

¹¹⁰ *Generalitat de Catalunya*

Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo www.gencat.net/cooperacioexterior/cooperacio
Departament d'Educació. Programas de innovación educativa. Educación para la ciudadanía.
www.xtec.net/innovacio/ciutadania/

La Oficina de Promoción de la Paz y Derechos Humanos del Área de Presidencia de la Generalitat de Catalunya (se incorpora en 2007. En el momento de la presentación de este informe ya no existe este organismo y su web se ha cerrado).

Diputació de Barcelona:

Área de Educación de la Diputació de Barcelona www.diba.es/educacio

Dirección de Relaciones Internacionales de la Diputació de Barcelona www.diba.es/ri/

Ayuntamiento de Barcelona:

Instituto de Educación de l'Ajuntament de Barcelona www.bcn.cat/educacio

Área de Solidaridad y Cooperación Internacional

<http://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/es/>

Sociedad Civil:

Federación Catalana de ONG para el Desarrollo (FCONGD) www.lafede.cat

Associació de Mestres de Rosa Sensat www.rosasensat.org

Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica <http://mrp.pangea.org>

La Comisión Pedagógica

Nació tras las Jornadas 2006, a raíz del estímulo de hacerse visible como *agente de educación para el desarrollo*¹¹¹. Se constituyó durante el curso 2007-2008 y se empezó a trabajar a partir de prácticas concretas, partiendo de los hermanamientos escolares, las redes solidarias Norte-Sur y la creación de comisiones de solidaridad en el centro. Sus principales actividades giraron en torno al análisis de los contenidos, la elaboración del marco teórico y la identificación de buenas prácticas, además de la creación de propuestas concretas de aplicación en los centros escolares. Junto con la Comisión Técnica, definió las líneas de acción y actividades de la XECMón. Una de sus principales aportaciones consistió en el trabajo de consenso en torno a la sistematización de las experiencias en ED, expuestas en la web de la XECMón, y la implementación de la ficha experiencia XECMón. Otras contribuciones importantes fueron la identificación y creación de documentos de referencia sobre la definición de ED desde la escuela y el acercamiento a la definición de criterios de buenas prácticas en EPD, que incluía las pautas para hacer un hermanamiento. También diseñó los espacios dedicados a la realización de talleres en las Jornadas de XECMón. Dirigió algunas, como la de Evaluación en EPD: XECMón (2011)¹¹².

El grupo de evaluación de EPD

En el seno de la comisión pedagógica se planteó la pregunta: ¿se puede evaluar la educación para el desarrollo? En la sesión de trabajo en octubre de 2009, año de su formación, se consideró que trabajar el tema de la valoración de los proyectos y concretar un documento para su posterior difusión sería una buena aportación de este grupo a la red. La evaluación de la ED es un tema que quedó sin solventar en la comisión de educación de la FCONGD. Se observó que cualquier forma de evaluación tal vez tuviera que salir de un debate amplio pausado que diera respuestas firmes a cuestiones de base. Se cuestionó si era necesario y posible evaluar los contenidos. Se planteó que, en caso de

¹¹¹ Se tratará esta cuestión de forma más extensa en el apartado de análisis.

¹¹² En el apartado dedicado a la descripción de las jornadas se contextualiza el trabajo y las funciones de manera mucho más detallada.

ser posible, para evaluar la EPD habría que encontrar un consenso sobre la metodología para llevarlo a cabo.

Llegados a este punto, la comisión pedagógica decidió dedicarse a la evaluación de la EPD, con las premisas de no generar demasiado papeleo y evitar caer en un debate teórico. Pretendía centrarse en un aporte sustancial y práctico que fuera útil dentro del aula. Se señaló que era difícil evaluar cualitativamente los cambios que se generasen desde la EPD en el alumnado. Tal vez se pudiera medir cuantitativamente algún cambio, antes y después de participar en una actividad de este tipo, pero medir y cuantificar si se habían generado procesos de cambio en el alumnado en su dimensión actitudinal tras la experiencia educativa resultaba muy complicado. Señaló que, en última instancia, debería estar muy ligada a los objetivos de la actividad de la EPD, y que estos objetivos fueran los que determinasen cómo debería llevarse a cabo la evaluación.

El grupo se reunía con una periodicidad presencial mensual, utilizando también medios *online*, listas de correo, Google Docs, etcétera, para ir avanzando el trabajo entre los sucesivos encuentros. Además, se organizaban sesiones presenciales formativas con expertos de diferentes ámbitos de la administración, las universidades o los docentes sobre temas concretos en los que se pedía ir profundizando en el conocimiento, sobre cómo evaluar las prácticas de ED, el consumo responsable, las competencias básicas y la educación para el desarrollo. El grupo presentó su primera propuesta de evaluación en el taller de las cuartas jornadas de la red, celebradas en enero del 2010. En esta primera presentación se invitó a colaborar a un grupo de docentes interesados en implementar la propuesta en su centro escolar. A la propuesta de la red desde las escuelas para el comercio justo se unió la ONG Alternativa 3, que sería complementaria a la del consumo responsable. Se hizo una doble publicación y se planteó hacer una edición conjunta. Ambas se presentaron en las quintas jornadas de 2011. Las propuestas se difundían y quedaban a disposición de quien las quisiera utilizar. Para realizarlas, se basaban en el marco teórico relacionado con la evaluación y la educación para el desarrollo que aparecía en la web.

Los usuarios y miembros de la XECMón

Hubo un total de 316 actores que tuvieron relación con la XECMón entre los años 2004 y 2011. El modo de implicación era variable en cuanto a la dedicación constante en grupos de trabajo, asistencia a los talleres, cursos y jornadas, compartiendo sus experiencias o recursos, ofreciendo información o pidiendo asesoramiento. En este sentido hay que diferenciar los usuarios de la XECMón (aquellas personas que consultaban los materiales, asistían a jornadas, seguían los boletines mensuales y compartían la información) de los miembros (quienes aportaban sus experiencias, compartían sus acciones en las jornadas, talleres y la plataforma en línea, y aportaban contenido teórico y metodológico).

Los miembros de la red mantenían vínculos y seguían las acciones que se ofrecían en su seno, es decir, todas las entidades, centros educativos u organizaciones que estaban implicados directamente en el desarrollo del proyecto. Las experiencias compartidas en la red se concretaban en fichas, donde se registraba la información en soporte digital dentro de la web de la XECMón. No todos los miembros elaboraron una ficha de experiencia, y algunos elaboraron varias. Cada ficha de experiencia corresponde a un proyecto educativo de solidaridad, sensibilización, cooperación o EPD, y abrió las compuertas a un torrente de información gráfica, digital y audiovisual. Todos los miembros de la red que aparecen ofrecieron algún intercambio de experiencia, de conocimiento o de formación, fichas de experiencias, recursos didácticos, comisiones o talleres. El total fue de 151. De entre todos, se presentaron un total de 107 experiencias durante el programa XECMón.

3.2.4. Funcionamiento organizativo de la XECMón

Las características del funcionamiento organizativo del proyecto explican la lógica operativa de la relación entre las propuestas, las acciones y los proyectos de los usuarios, las tareas de 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, debían pasar por el filtro de la coordinación a partir de pautas previamente consensuadas.

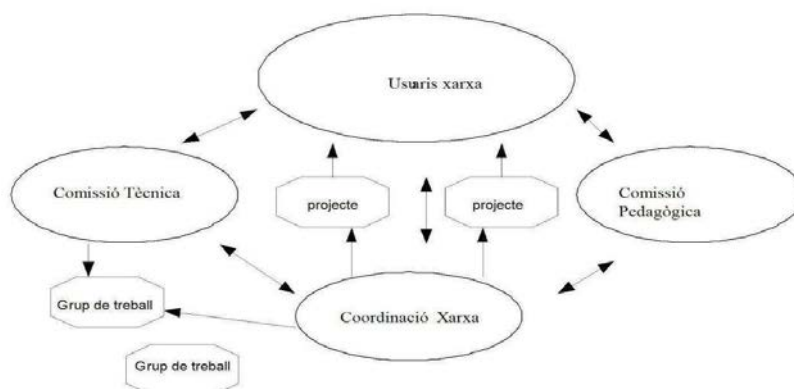


Figura 1: Organigrama de las tareas y la gestión de la XECMón.

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 soporte al proyecto, buscando la comunicación y el intercambio entre la diversidad de agentes que prestaban 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, era la Comisión Pedagógica, compuesta íntegramente por docentes¹¹³. Como antropóloga, agradezco enormemente haber estado presente en 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 fue 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.

¹¹³ Puntualmente se llegó a incorporar algún miembro de las comisiones de educación de la FCONG.

Los maestros y las maestras que se unieron a la comisión, además de estar implicados personalmente en el proyecto, eran la punta de lanza 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 las ONG y las administraciones públicas, determinaron las características y el funcionamiento de los proyectos de cooperación y solidaridad en los que se involucró el profesorado.

Cuando los recortes económicos en educación y cooperación internacional se materializaron, la XECMón dejó de recibir subvenciones. Su foto, ahora ya anticuada, era el retrato de lo que sucedía en Cataluña en cuanto a la comunicación entre los centros educativos, las ONG y los municipios, con toda la diversidad interna que implicaba 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, un claro referente en el panorama peninsular¹¹⁴.

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 su capacidad de aglutinar a personas y organizaciones interesadas en trabajar los temas definidos por la red. Se organizaron jornadas bianuales pensadas como grandes hitos en la creación conjunta de un conocimiento específico, que trataba de definir aspectos tan cruciales como 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 consensuados¹¹⁵.

¹¹⁴ III Jornadas de la XECMón, Barcelona 2008.

¹¹⁵ 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 las ONG. En el 2008 se sentaron las bases teóricas y se compartieron con otros proyectos a nivel estatal. En el 2010 se trató de analizar la evolución de los 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».

3.2.5. El fin de la XECMón y sus líneas de continuidad

Con la V Jornada se cierra oficialmente el programa de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo. Previo diagnóstico en las jornadas del 2010, se llegó a las siguientes conclusiones, que intentaron explicar la falta de continuidad de la iniciativa. Pese a que se afirmó haber recogido sus frutos, hubo que salvar grandes escollos, muchos de los cuales habían sido los causantes del cierre del programa, a saber y principalmente, la excesiva burocratización; la falta de agilidad para trabajar directamente con y entre los actores implicados, así como la falta de autonomía en la gestión más allá de la coordinación técnica; la total y absoluta dependencia de la financiación pública, y la falta de autonomía que había condicionado la propia red.

En dichas conclusiones se consideró que el formato había sido innovador, horizontal, democrático e interactivo, al tiempo que se creyó necesario que, en caso de continuidad, había que basarse en la idea de «relacionarse, en primer lugar, con el mundo más cercano, con los contextos y los territorios de proximidad, y crear una cultura de red para construir conocimientos e intercambiar experiencias de una manera recíproca y generosa» (XECMón, IJ, cc.2004).

El programa de red XECMón desapareció en 2011. La total dependencia de la financiación pública y la desaparición del interés político se pusieron de manifiesto con los recortes presupuestarios, el fondo económico pasó a ser cero de un plumazo, y carecía de la capacidad para generar recursos propios. La estructura de gestión ponía todo el peso ejecutivo en la coordinación técnica. Al no haber mecanismos efectivos de conexión horizontal y autónoma, y en cuanto desapareció la posibilidad de mantener una persona que cumpliera este cometido, el proyecto no pudo mantenerse a flote. El trabajo en paralelo de las comisiones técnica y pedagógica, al no haber previsto mecanismos reales de dinamización independientes, no logró mantener la comunicación directa una vez desaparecieron los espacios de conexión, como eran las jornadas. La excesiva burocratización de los procedimientos imposibilitaba la asignación de recursos a la búsqueda de alternativas eficaces de subsistencia. Lo interesante de este recorrido no es tanto comprender por qué un proyecto se convierte en 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, sino lo provechoso que resulta como punto de partida del análisis de la historia de la relación entre las escuelas y las ONG.

Si bien es cierto que la XECMón fue en su momento uno de los pocos ejemplos en Cataluña de organización de una plataforma de trabajo real con la máxima representatividad de agentes, diversidad de procesos y variedad de contextos socioculturales, el análisis de los datos etnográficos ha manifestado que la propia estructura de la red limitaba su funcionamiento.

La última versión de la web, creada en 2006, se convirtió en un documento estático donde la disposición del menú permitía acceder a la información que definía lo que era XECMón, su historia, objetivos, funcionamiento y quiénes formaban parte, los grupos de trabajo, las fichas de las experiencias y los centros, las ONGD y las administraciones implicadas, todas las aportaciones y documentos recogidos a lo largo de las jornadas, cursos, talleres y tertulias, una selección de los bancos de recursos y un fondo de documentos y enlaces se encuentran a disposición de aquellas personas que quieran continuar trabajando en temas y programas de ED tras el cierre de la XECMón¹¹⁶.

En las conclusiones finales, en lo relativo a las expectativas de la implicación del profesorado, cabe destacar la voluntad, la capacidad de seleccionar los materiales a tratar, el tiempo del que dispone para dedicarse a la ED (tiempo extra de docencia, se entiende) y, sobre todo, el interés mostrado. En este sentido, llama la atención que, para tratarse de un proyecto cuya iniciativa se lanzó desde la administración y donde estaba implicado el Departament d'Educació, no se reconozca oficialmente este trabajo¹¹⁷. Por parte de todas las administraciones implicadas hubo el compromiso de apoyar oficialmente el programa

¹¹⁶ A día de presentación de esta tesis, la web ya no existe y ha desaparecido del mapa virtual.

¹¹⁷ Durante el gobierno tripartito, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya pasó a Departament d'Educació entre el 2003 y el 2006, para después volver a nombrarse nuevamente como Departament d'Ensenyament. El cambio de nomenclatura a lo largo del texto tiene que ver con el hecho de que el proyecto abarca este periodo, 2004-2011, incorporando ambas etapas. Además, en documentos no oficiales, en las fichas, actas y grabaciones, se da que, quien las redacta, sigue utilizando uno u otro fuera de su contexto cronológico, bien por ideología, bien por costumbre.

de Escuelas Comprometidas con el Mundo, hecho que quedó patente en la evolución del apoyo y del interés político, así como en las partidas presupuestarias. La iniciativa de incorporar la EPD al currículum en ningún momento fue más allá de una declaración de buena voluntad, a pesar de disponer de una nueva asignatura, Educación para la Ciudadanía, muy controvertida, y según muchos de los presentes, infrutilizada y mal planteada¹¹⁸.

¹¹⁸ Esta cuestión se desarrolla en el capítulo 5, apartado de Aportaciones metodológicas de la XECMón, epígrafe de Incidencia sobre el currículum escolar: aportaciones a la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Esta investigación es principalmente de corte cualitativo y se centra en el análisis de la documentación creada en contexto, entendida ésta como una producción humana que da cuenta de aspectos socioculturales que sitúan a un colectivo en un espacio y un tiempo concretos, tal y como proponen Hammersley y Atkinson.

Al recomendar que se preste atención a las fuentes documentadas, en los lugares sociales apropiados estamos señalando el lugar histórico de la tradición intelectual de la ciencia de la interpretación social (Hammersley, M. y Atkinson, P., [1983]1994:176).

La investigación surge de mi experiencia como coordinadora técnica del programa Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo (XECMón), hecho que permitió la identificación, recogida, organización y catálogo de todas las fuentes documentales ofrecidas desde el programa. El enfoque de la investigación ha ido cambiando en función de los datos obtenidos, cada vez más significativos, conforme ponía en relieve casos de la muestra y definía las experiencias más significativas para el interés del estudio. Finalmente, el foco se ha puesto en un caso en concreto: la experiencia de la Red Senegal, vinculada a su vez con la Caravana Solidaria, cuyo convoy sufrió el secuestro de tres de sus voluntarios por parte un comando de Al Qaeda en diciembre de 2009. Este accidente hizo emerger la información y el material de análisis que han sido relevantes para esta tesis.

Es pertinente destacar que la organización de toda la documentación y la primera extracción de información mediante las técnicas para la obtención de datos se realizó durante en el año 2013, lo que puso de manifiesto la gran dimensión de la muestra. El volumen de las unidades de información recabadas era tan grande que impedía su tratamiento para el análisis y la interpretación de los datos. A partir de este hecho, en el 2014 se tomó la decisión de redimensionar la muestra para facilitar el acercamiento al caso. Este cambio supuso modificaciones en el diseño original. Desde el año 2015 el proyecto se centró de manera específica en la experiencia de la Red Senegal, enmarcada

en la XECMón. Cribando los datos conforme este nuevo interés se crearon categorías de análisis que entroncasen con el cumplimiento de los objetivos. El marco teórico y análisis bibliográfico se llevó a cabo desde las primeras fases, con especial dedicación en la etapa de 2014 y 2015. Se definió y organizó incorporando en detalle los conceptos de desarrollo, de cooperación internacional, de pobreza y de educación para el desarrollo. De este modo, la obtención de datos se posiciona como parte de un proyecto bien delimitado, un corpus de fuentes en coherencia, con actores bien definidos definidos, que ha permitido crear conexiones entre la educación y el desarrollo.

La investigación abarca las actividades de la XECMón en el periodo entre los años 2004 y 2011, y se centra principalmente en las acciones educativas de solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo llevadas a cabo en escuelas del territorio catalán y ligadas con otras partes del mundo, con especial interés a las acciones cuyos contactos están centrados en Senegal. La elección de este periodo de investigación está estrechamente enlazada con la relación contractual como coordinadora técnica de la XECMón, hecho que interfiere en mi rol de aproximación al campo al tiempo que proporciona un conocimiento directo de las intervenciones y relaciones específicas que se producían en él.

Las técnicas de recogida de información han sido principalmente la búsqueda bibliográfica y documental, apoyada en la participación activa, y fueron desarrolladas en dos periodos bien diferenciados. La participación activa se llevó a cabo durante los siete años como coordinadora del programa, y se daba dentro y fuera del horario laboral entre los años 2004 y 2011. Además de la participación activa, hubo muchos momentos de extrañamiento y reflexión en sentido antropológico. Entre las funciones del cargo se consideraba la planificación de los encuentros y el diseño de las acciones generadas en los espacios de trabajo, tales como la «construcción conjunta de conocimiento» entre los diferentes actores, la formación, o intercambio y el acompañamiento de las propuestas profesionales de educación y desarrollo de la XECMón.

El trabajo de investigación, la compilación de documentos bibliográficos y el tratamiento y análisis de los documentos en contexto se ha llevado a cabo entre enero de 2013 y diciembre de 2016. La escritura de la tesis se ha realizado entre 2015 y 2017. El

cronograma completo de la investigación figura en la tabla nº5 (página 183).

4.1. Acceso al campo de investigación.

El haber tenido una participación activa como antropóloga, ha permitido el acercamiento a la información documental desde un conocimiento previo, que hizo posible el tratamiento del gran volumen de datos. El rol profesional en la XECMón me permitió un acceso y un contacto privilegiado con la información y los actores de la red. Del mismo modo, facilitó acceder a todo tipo de documentación en contexto. Parte del cometido como coordinadora era el de documentar y organizar la información de manera sistemática, a partir de criterios definidos, en ocasiones, por la comisión técnica del programa y en otras, por mí misma. Lo que permitió observar directamente todas las acciones de la XECMón. Todas las reuniones y encuentros quedaban registrados por escrito en actas y ocasionalmente se grabaron en audio. Además, gran parte de esta información era compartida a través de diferentes páginas webs. Con premura, y antes de su eliminación se descargó e imprimió toda la documentación generada *en línea*¹¹⁹.

En una cultura gráfica es posible apoyarse en todo tipo de relatos escritos desde «dentro», documentos producidos específicamente para los propósitos de la investigación y los generados para otros propósitos. Generalmente nosotros tratamos con estos últimos, y existen muchos contextos en que los miembros de organizaciones y grupos producen información escrita. Deberíamos dar comienzo a un debate sobre los documentos como fuentes «secundarias» para el etnógrafo, y entonces dirigir nuestra atención a un examen más detallado de la etnografía de los lugares donde la producción y el uso de documentos son un mecanismo integral de la vida diaria (Hammersley y Atkinson, *ibíd.*).

La formación crítica antropológica ha orientado esta investigación hacia unas preguntas determinadas. Como antropóloga con formación específica en investigación etnográfica, las acciones y las observaciones de los procesos estaban completamente influidos por esta metodología. Aunque una antropóloga no abandona su percepción etnográfica ni la lectura cultural de la realidad como científica social cuando coordina un proyecto, se diferencia claramente la descripción del programa de su análisis, basado esencialmente en documentación en él generada (Wolcott H. , *The Anthropology of learning*,

¹¹⁹ Lo efímero del soporte de las fuentes utilizadas es un hándicap. La mayoría de las webs creadas antes de 2004 desaparecieron entre el 2013 y 2017, como fue el caso de la web www.escolescompromeses.org.

[1987]1997).

4.2. Objetivos

Los objetivos aquí expuestos se fundamentan en el supuesto general de que las interacciones educativas con expectativas de inclusión y reconocimiento de otras realidades culturales y sociales son generalmente bien recibidas por escuelas y ONG, y que cuando eso ocurre, se abre un espacio para la acción, la transformación y la comunicación entre ambos mundos; entendiendo que proyectos de esta índole tienen la voluntad explícita de hacer cambios en la sociedad en la que se inscriben y a quien va dirigida. Se fundamenta en esta idea con el objetivo de poner estos universos en relación, interpretando que, además, entre escuelas y ONG, se generan mutuamente cambios sustanciales en los códigos sociales y culturales, ya sean individuales o colectivos, que eso condiciona tanto la transmisión del conocimiento como el posicionamiento de los profesionales que generan las propuestas transformativas.

Objetivo General

El objetivo general de esta investigación es «Comprender los imaginarios sobre la diversidad cultural, las representaciones del ‘otro’, la pobreza y el desarrollo, que docentes y personal técnico de ONG recrean, producen y reproducen mediante acciones educativas de solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo, como las que se llevan a cabo en los centros escolares de Cataluña.».

Objetivos específicos

1. Elaborar una aproximación teórica crítica al fenómeno de la educación para el desarrollo, y a su gestación, desde las conceptualizaciones de la pobreza, la infancia y la educación en relación con la noción misma de desarrollo y sus lógicas discursivas.
2. Establecer el contexto general en el que se inscriben las iniciativas educativas y los proyectos de educación para el desarrollo y cooperación internacional que se impulsan en contextos escolares de Cataluña.
3. Recomponer y dar a conocer la creación y la trayectoria de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo (XECMón) así como los proyectos de educación para el

desarrollo y cooperación internacional que se vincularon a la Red, y sus discursos y experiencias como comunidad educativa orientada a la transformación socioeducativa.

4. Ahondar en la descripción, el análisis y la comprensión de un caso significativo de intercambio de experiencias educativas de solidaridad y cooperación entre escuela y ONG, que permita una aproximación en profundidad a la complejidad de estas experiencias educativas y a sus paradojas.

4.3. Hipótesis

Las hipótesis aquí planteadas son fruto de la información aportada por el contexto de participación activa y análisis y de la relación que se ha visto posible entre el contexto y el marco teórico de esta tesis. La hipótesis principal se complementa con otras cinco hipótesis auxiliares.

Hipótesis principal

La escuela, ya sea en su faceta de dispositivo permeable a la sociedad, ya sea entendida como universo en sí misma, se ocupa de transmitir y reforzar las formas discursivas del desarrollo y los mitos del crecimiento económico basados en la desigualdad estructural mundializada. Paradójicamente, es en los aprendizajes situados en la escolarización donde se abren espacios intelectuales, simbólicos y experienciales que tienden a la transformación social y política, centrando las acciones y las luchas de dicha transformación en el terreno de la cultura.

Hipótesis auxiliares

H.a.1. La institución escolar cumple un cometido socializador consciente o inconsciente, según caso y contexto, que define los roles que cumplen los «desarrolladores» y los «desarrollables» en el marco de relaciones basadas en la dependencia, mediante prácticas educativas de cooperación, solidaridad internacional y educación para el desarrollo, que parten de una lógica de la modernidad con gran carga *occidentalizate*.

H.a.2. La creación y reproducción del imaginario colectivo respecto al desarrollo y la pobreza y la desigualdad socioeconómica estructural se puede recoger en el análisis de la producción escolar, documental y audiovisual, ya que los productos generados por el

alumnado y el profesorado reflejan la representación de dicho imaginario, incorporándolo a través de los procesos de aprendizaje.

H.a.3. Los aprendizajes escolares frutos de las experiencias educativas vinculadas a proyectos de solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo, llevadas a cabo por docentes y personal técnico de ONG en los centros escolares catalanes, están determinados por la línea discursiva que subyace a los conceptos de pobreza y de desarrollo que defiendan los mentados proyectos.

H.a.4. Los docentes y el personal técnico de ONG pueden llegar a identificar y reconocer clichés y estereotipos sobre la diversidad cultural y/ o la representación del otro, ya sea colega o «contraparte». La capacidad para transformar las propias creencias y superar ciertos imaginarios sobre la pobreza, y su vivencia de la desigualdad, depende de la superación de los modelos etnocéntricos de educación.

H.a.5. La creación de espacios de comunicación entre los diferentes universos de saber de las escuelas y de las ONG, en condiciones espaciotemporales específicas, favorecen las situaciones para el cambio de creencias en torno al desarrollo, y la toma de conciencia de la propia subjetividad sociocultural. Sin embargo, la identificación de objetivos comunes, el intercambio de experiencias profesionales, vivenciales o formativas, y la construcción conjunta del conocimiento, no determina de forma automática dicho cambio.

4.4. Unidades de Investigación

Esta investigación se centra en el estudio de los productos socioculturales, materiales e inmateriales, de las acciones generadas por las experiencias educativas de solidaridad internacional cooperación y educación para el desarrollo generados en los contextos escolares, protagonizados por los actores implicados en dichas experiencias, principalmente personas directamente vinculadas a la escuela, personal técnico de ONG y perfiles técnicos de la administración local y las políticas públicas en cuestiones de educación y desarrollo en el seno de la XECMón.

El estudio se centra tanto en la producción de las ONG y las administraciones locales vinculadas a la cooperación internacional y la educación para el desarrollo dirigida a las escuelas, como en las prácticas y proyectos escolares diseñados desde la lógica de la cooperación y educación para el desarrollo.

De entre todas las experiencias se ha elegido la Red Senegal por considerarse un ejemplo significativo que recoge los aspectos relevantes para esta investigación. Este caso permite explicar dónde, cómo y por qué una escuela decide poner las energías para cooperar; cómo se establecen las conexiones y quiénes las protagonizan. La Red Senegal incluye varios centros educativos, cada uno con su propia diversidad e idiosincrasia, donde quedan representados centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Además, incorpora los tres ejes básicos que representan a la XECMón: escuela, ONG y administración pública. Significativa también es la manera en que se crea y evoluciona la red de escuelas que se unen, se desconectan o se reorganizan para colaborar con escuelas de otras partes del mundo.

Además, este caso permite analizar las propuestas metodológicas de la XECMón, sus aportaciones y sus contrastes. Y refleja la convivencia de miradas, vivencias y aprendizajes sobre la pobreza, el desarrollo y la educación para el desarrollo que quiere poner en relieve esta tesis.

De entre todos los proyectos con los que colabora la Red Senegal, se presenta en el análisis La Caravana Solidaria por su importancia socio-política, y porque permite hacer una lectura esclarecedora respecto al interés de esta investigación. La Caravana Solidaria fue un proyecto promovido por l'Ajuntament de Barcelona en colaboración con la ONG Barcelona Acció Solidaria, que las escuelas de la Red Senegal siguieron muy de cerca entre los años 2001 y 2010. Su principal objetivo era llevar material escolar y lúdico, y recursos económicos para infraestructuras a escuelas y pueblos de Senegal desde Barcelona con una expedición anual, de entre quince y treinta camiones, que atravesaba el continente africano. En su última edición, en el año 2009, tres miembros de la expedición fueron secuestrados en el desierto de Mauritania, y liberados nueve meses después. Este significativo *accidente* generó una serie de acciones y de discursos que,

puede leerse en clave de disrupción a partir de la cual se explicitan discursos críticos y acciones que son objeto de interés de este trabajo.

En este sentido destacan las siguientes unidades de análisis básicas:

- Marco teórico, desarrollo de contenidos y operacionalización de conceptos creados por docentes y personal técnico de ONG.
- Visibilización e intercambio de experiencias educativas centradas en cooperación solidaridad y educación para el desarrollo en el ámbito escolar.
- Marco contextual y metodológico de la creación de proyectos educación para el desarrollo y la cooperación internacional en ámbitos escolares.
- Discursos sobre desarrollo activados en los ámbitos escolares en torno a un *accidente* como fue el secuestro en el desierto de Mauritania en diciembre de 2009 de tres voluntarios catalanes del convoy de la Caravana Solidaria que iba de Barcelona a Senegal.

Para ello se han tenido en cuenta las siguientes fuentes de datos:

- Fichas de experiencias de la XECMón
- Jornadas
- Contenido generado por los grupos de trabajo
- Tertulias
- Cursos de Formación

4.4.1. Fichas de experiencias de la XECMón

Los miembros activos de la XECMón¹²⁰ llevaban cabo las denominadas «experiencias educativas» lo que suponían acciones realizadas en contextos escolares con una duración variable, puntuales (como, por ejemplo, la celebración del Día de la Paz en una escuela) o sostenidas en el tiempo (un hermanamiento con una escuela en Nicaragua que dura desde más de 15 años años). La XECMón instaba a sus miembros a registrar estas

¹²⁰ En el anexo de documentos en contexto de XECMón se presentan la lista de los nombres de los 151 los miembros, su categoría en cuanto a tipo de centro o entidad, y si durante el periodo investigado presentaron fichas de experiencia.

experiencias en fichas. De un total de 151 miembros de la red, existen 107 fichas de experiencias. Toda la información quedó registrada en soporte digital dentro de la web de la XECMón y todas ellas son material de análisis de esta investigación.

Estas fichas, incluían el nombre de la experiencia, los agentes implicados, el territorio donde se aplicaba, el ámbito de actuación (educación para el desarrollo, derechos de la infancia, educación en valores...), el año de inicio, un breve resumen estructurado del proyecto (presentación, objetivos), las personas de contacto y si cabía, documentos adjuntos a la experiencia.

Algunas experiencias educativas que se llevaban a cabo en la red no quedaron registradas a través de fichas, y, a veces eran presentadas oralmente en jornadas y compartidas a partir de otros canales y no formarán parte del análisis. A partir de la lista y por categorías de centros, los miembros y la presentación de experiencias quedan divididos en 7 grupos.

La siguiente tabla, explica el tipo de centro y el número de experiencias presentado en cada caso:

Tabla 1. Tipos de centro y presentación de experiencias de los miembros de la XECMón

Tipo de centro	Miembros XECMón	Presentación de fichas experiencias
Educación Infantil y Primaria	29	20
Educación Secundaria	37	23
Universidades	5	0
Educación en el tiempo libre	5	3
ONG y organizaciones	53	46
Otras redes educativas	14	10
Ayuntamientos	8	5
TOTAL	151	107

Fuente: elaboración propia

La Red Senegal se incluye dentro de la categoría «otras redes educativas». Sus socios fundadores fueron dos centros de primaria, uno de secundaria y una ONG miembros de la XECMón. En territorio catalán, algunos de sus componentes no eran miembros, pero hacían aportaciones de forma intermitente. Los miembros ubicados en Senegal no formaban parte de la XECMón, pero se aceptó que presentasen alguna «experiencia educativa».

4.4.2. Jornadas

La XECMón llevó a cabo cinco jornadas entre 2004 y 2011. Cada jornada daba cuenta del momento en que se encontraba la red y, por extensión, del trabajo de la cooperación y la Educación para el Desarrollo (EPD) en los centros escolares de Cataluña. La información sobre la organización, desarrollo y contenido de las jornadas son también material de análisis de esta investigación.

Las I Jornadas tuvieron lugar entre los días 2 y 3 de julio del 2004 en marco de la escuela de verano de la Associació de Mestres de Rosa Sensat. En ellas, se presentaron las líneas de trabajo y las intenciones del proyecto con el título original «*Las Escuelas comprometidas con el mundo*». Así fue cómo se dio a conocer a profesionales de la educación en Cataluña interesados por la educación para el desarrollo, todavía desconocida para muchos. En ese momento, en el ámbito escolar se hablaba principalmente de Educación en Valores.

Las II Jornadas, se llevaron a cabo los días 5 y 6 de mayo de 2006 y se bautizaron: «*Por la creación de una Red de escuelas, Instituciones y ONG*». Las administraciones financiadoras hicieron su presentación oficial en las instalaciones del área de Educación de la Diputació de Barcelona. Se presentaron experiencias y se compartió gran parte del trabajo ya hecho.

Las III Jornadas, «Trabajar la cooperación internacional y la solidaridad la escuela», tuvieron lugar el 24 y 25 de octubre de 2008 en la sede de la Associació de Mestres de Rosa Sensat. La intención en este momento fue crear una red funcional para aproximarse las actividades que se llevaban a cabo en entornos escolares. Por primera vez se registraron las jornadas y se montaron videos de las ponencias, se colgaron en Internet

los contenidos de las conferencias y las mesas, haciéndolas accesibles a personas que no acudieron en persona, y lo que generó una estabilidad mayor de la que hasta entonces tenía el programa.

En el año 2011 se realizaron dos jornadas de manera extraordinaria. Las IV Jornadas: «*Compartimos herramientas en una sociedad cambiante*», que habrían tenido que celebrarse en octubre de 2010, se celebraron el 21 y 22 enero del año siguiente en la sede de Rosa Sensat. Este hecho fue motivado por los retrasos en el pago del 60% de la financiación que afectó al cronograma y desestabilizó gravemente la gestión de la XECMón. El formato de presentación cambió, y de las mesas redondas se pasó a la presentación de experiencias de manera simultánea en varios espacios, multiplicándose significativamente el número de presentaciones. Además, se empleó el formato de trabajo a partir de talleres para promover la conexión directa entre los asistentes. Hecho a destacar es que se compartió la autoevaluación del propio programa. En estas jornadas se trabajó en torno a la definición del concepto, así como la metodología de *Red* aplicado a XECMón.

«Final de etapa» fue el modesto nombre que se le dio a las V Jornadas que definieron un cierre de ciclo el 5 de noviembre del 2011 en el centro cívico del Pati Llimona. Allí se hizo pública la falta de recursos y la retirada del apoyo Institucional, a pesar de la gran motivación y las expectativas que se habían generado entre el cuerpo docente y el personal técnico de las ONG. El cierre de XECMón puso de manifiesto el desinterés político en un momento donde los recortes afectaron de lleno a las escuelas públicas y concertadas, y supuso que, sin recursos humanos y ni económicos, el profesorado comprometido no pudiera hacer frente a gran parte de su trabajo cotidiano. Este hecho afectó directamente a la capacidad de continuar o reformular la red trascendiendo al propio programa. Por su lado, las entidades también sufrieron los efectos de drásticos recortes y dejaron de obtener financiación. Tanto la FCONGD como la Associació de Mestres Rosa Sensat tuvieron que despedir a gran parte de su plantilla, y no pudieron hacer frente a programas extras más allá de la supervivencia de su estructura interna. El fin del programa de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo dio carpetazo a siete años de un trabajo de incalculable valor ético, teórico, metodológico y experiencial

en el ámbito específico de la educación en relación con el desarrollo.

4.4.3. Grupos de trabajo

En ocasiones en la XECMón se organizaban grupos de trabajos para tratar temas de interés concretos, o puntualmente para desarrollar material o dinámicas relacionadas con alguna cuestión, que pudiendo ser exógena a la red, tuviera una estrecha relación con ella. Tenían dos aspectos destacables, por un lado, era una manera de trabajar la identidad de grupo como propia del programa, lo que permitía además trabajar directamente en un equipo interdisciplinar, y por otro, transmitir y aprovechar el potencial profesional y académico que nutría la XECMón. Eran diferentes a los «talleres» creados durante las Jornadas. Estaban abiertos a todas las personas interesadas de la Comisión Técnica o la Comisión Pedagógica, los grupos podían tener representantes de ambas como comisión o a nivel individual como profesional. Los grupos fueron:

- Grupo de trabajo de aportaciones a la asignatura de «Educación para la ciudadanía», en el año 2006.
- Grupo de trabajo de desarrollo de materiales didácticos para trabajar el *comercio justo en educación primaria*, en el año 2011. Derivó en la publicación. (Bonals, J. Moliné, B., Hernández, M., Monsalve L., Navarro, M. Migueiz, H, Tomás J.M., 2010).
- Grupo de trabajo de desarrollo de unidades didácticas para trabajar el *consumo responsable en educación primaria*, en el año 2010. Derivó en la publicación. (Bonals, J. Moliné, B., Navarro, M., Migueiz, H. Tomás, J.M., 2011).
- Grupo de trabajo para la «Educación para el Desarrollo en el currículum escolar». Entre los años 2009 y 2011. Derivó en el blog. (Edualter, Solidaritat UB, Escola de cultura de pau, La fede.cat, 2012).

4.4.4. Tertulias

Las tertulias eran formatos de encuentro a partir de las cuales trabajar contenidos específicos de interés de XECMón fuera del marco de las jornadas. Se trabajaron los siguientes temas:

- «El Hermanamiento como una herramienta transformadora»: la primera tertulia fue conducida el 19 de mayo de 2009 por Benjamín Moliné, maestro de la Escuela Jungfrau, de Badalona, y miembro de la Comisión pedagógica de la XECMón. A partir de su experiencia en el hermanamiento con la Escuela Pública Francisca González de Nicaragua, planteó las pautas y el guion de dinamización en tono a cuestiones sobre qué se entiende por hermanamiento, y cómo influye en la propia comunidad educativa.
- «Comunicación entre escuelas y ONG» fue una tertulia que se realizó en julio de 2009 en el marco del curso impartido en la escuela de verano Rosa Sensat desde la XECMón. La dinámica fue propuesta por Anna Novella, doctora en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Se centró en el trabajo en torno al conocimiento y reconocimiento mutuo para allegar identificar los puntos negativos que impiden que los proyectos funcionen.
- «Dime que ves y te diré como eres: etnocentrismo, cooperación y la imagen del otro en la escuela», centró las dos siguientes sesiones de los meses de octubre y diciembre de 2009. Fue dinamizada por Lola López, antropóloga y directora del Centro de Estudios Africanos de Barcelona, quien se centró en presentar el concepto de cultura, la forma etnocentrista de entender al otro y la manera en que pueden llegar a verse los proyectos de cooperación desde el continente africano.
- «Arte y educación comprometida» fue una tertulia dirigida por Lluís Vallvé, maestro y miembro del Consorci d'Educació de Barcelona, en marzo de 2010. Sus contenidos y reflexiones versaron sobre a la relación de la creatividad y la transformación del entorno social.
- «Recursos, materiales y metodologías: ¿Es fácil acercar la paz y los Derechos humanos al aula?» Fue la última tertulia presentada en mayo de 2010 por Llum Mascarai, profesora del Instituto Daniel Banxart y coautora del material didáctico para educación secundaria «¿Es humano tener derechos?», junto a Joan Reventós, director del comité catalán de ACNUR, quien presentó el material para tratar el tema de los refugiados «Jo em dic brisa, i tu? Itineraris per treballar sobre refugi

i asil a l'educació primària i en educació en el lleure»¹²¹ con coautoría del Grupo de Investigación mossà-GRAFO de l'Universitat Autònoma de Barcelona. El contenido de la sesión giró en tono a qué tendrían que tener en cuenta los diseños de los materiales didácticos de educación para el desarrollo a la hora de ser aplicados con éxito en los centros educativos.

4.4.5. Cursos de formació

Se realizaron dos cursos de formación en el marco de la escuela de verano Rosa Sensat dirigidos a los y las docentes de primaria y secundaria, con la asistencia de profesionales de ONG. Se realizaron en los años 2009 y 2010 con el título "Herramientas para trabajar la Paz, los DDHH y la educación para el desarrollo en el aula". El contenido de los cursos era impartido por docentes que trabajan con experiencias educativas de solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo, dirigido a técnicos de ONG para que explicaran cómo se organizaba un proyecto educativo de centro, el organigrama de la escuela pública con el fin de centrarse en el modo y posibilidad de incorporar estas temáticas en el currículum escolar. Por su parte las ONG presentaban los contenidos técnicos y específicos en lo relativo a los avances del sector en las consideraciones sobre qué es y qué no es una "buena práctica"¹²² de cooperación y educación. A partir de experiencias concretas que venían desde las escuelas y desde las ONG se planteaba reflexionar sobre la propia práctica educativa.

4.5. Técnicas de obtención de datos

Como se ha indicado, durante el periodo situado entre marzo de 2004 y marzo de 2011, se desarrollaron tres técnicas de investigación: la participación activa, la búsqueda bibliográfica y el análisis de documentos en contexto.

¹²¹ Versión en castellano: «Yo soy Brisa, ¿y tú? Itinerarios para trabajar sobre refugio y asilo en la educación primaria y en la educación en el tiempo libre».

¹²² En sus palabras.

4.5.1. Participación activa

Hammersley y Atkinson ([1983]1994) diferencian la observación participante del papel del investigador como participante activo, lo que ellos llaman «participación total».

La epistemología de la observación participante se apoya sobre el principio de la interacción y de la «reciprocidad de perspectivas» entre los agentes sociales, entendiendo esta retórica como igualitaria entre «observador y observado como habitantes de un campo social y cultural compartido, sus culturas respectivas diferentes pero iguales, y capaces del reconocimiento mutuo en virtud de una humanidad compartida (ibíd,1998:123).

Aunque acaban concluyendo que todo entraría dentro de la observación participante alegando que «en un sentido, toda la investigación social es una forma de observación participante, porque no podemos estudiar el mundo social sin ser parte de él» (ibíd,1998:112), la participación total, supone una implicación en el contexto que debe de tenerse muy en cuenta:

Una vez que hayamos abandonado la idea de que el carácter social de la investigación puede ser estandarizado o eludido, ya sea por medio de una metamorfosis en una «mosca en la pared» o mediante una «participación total», el papel del investigador como participante activo en el proceso de investigación se tornará más claro. El investigador o investigadora son el instrumento de investigación *par excellence*. El hecho de que el comportamiento y las actitudes varíen con frecuencia dependiendo del contexto, y de que el investigador pueda jugar un papel importante en la configuración de esos contextos, se vuelve central para el análisis. De hecho, puede recurrirse a ello siempre que valga la pena. Los datos no deben ser afrontados de manera crítica por sus apariencias, sino que deben ser tratados como un campo de inferencias en el cual se pueden identificar los modelos hipotéticos y probar su validez (ibíd. [1983]994:33-34) (las cursivas y las comillas son suyas).

Por tanto, es importante incorporar esta perspectiva a la hora de acercarse a los datos y de concretar el análisis. Explicitada la particularidad de la técnica, la calidad de la investigación no se vería afectada en absoluto:

Al incluir nuestro propio papel dentro del enfoque de la investigación y, quizá incluso explotando sistemáticamente nuestra participación en los lugares en estudio como investigadores, podemos producir relatos sobre el mundo social y justificarlo sin recurrir a apelaciones fútiles al empirismo, o bien a variedades positivistas o naturalistas (ibíd. [1983]994:36).

La participación total en el programa durante su existencia permitió adquirir una perspectiva que hizo posible elaborar los criterios de la selección del caso.

El intercambio de las experiencias formativas y las prácticas educativas concretas de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo estuvo determinado por un contexto histórico y político definidos. En Cataluña, ese periodo se inicia con la aparición del interés que tienen las administraciones locales y las ONG por expandir y potenciar la educación para el desarrollo, la solidaridad y la cooperación internacional en los ámbitos escolares; y se cierra con la *crisis* económica que afectó especialmente al sector por la aplicación de drásticos recortes de los presupuestos generales en las áreas de Educación y Sanidad públicas, Cultura y Cooperación Internacional¹²³. La ventaja de contar con un contexto histórico tan definido ha permitido observar el origen de las construcciones relacionales, procedimentales, cognitivas y educativas creadas de forma conjunta entre escuelas y ONG, además de la tendencia del trabajo realizado por todos actores, las líneas de continuidad y el trasfondo de cambio sociocultural. Si bien no es objeto de esta tesis profundizar en estas cuestiones es pertinente tenerlas en cuenta a la hora de presentar el marco contextual del estudio de caso.

La búsqueda bibliográfica relacionada con los documentos del contexto se presenta en dos sentidos. De un lado la bibliografía propia de los referentes teóricos, metodológicos e históricos, y de otro, el trabajo de recopilación y análisis en contexto de investigación.

4.5.2. Análisis de documentos en contexto

La técnica más relevante de esta investigación es la recopilación y tratamiento de la documentación generada dentro de, por y para el contexto. La documentación de contexto es considerada más allá de una fuente de información, un producto social que tiene gran provecho para la antropología, ya que permite llevar a cabo una investigación sistemática y bien fundamentada, tal y como plantean Hammersley y Atkinson ([1983] 1994). XECMón generó una ingente producción documental que supone una fuente importante para el análisis de la cultura escolar y su vinculación con el discurso del desarrollo.

¹²³ Los recortes en el Departament de Presidència, dentro de las áreas de Cooperació Internacional de la Generalitat de Catalunya, perjudicaron particularmente a las secciones de educación para el desarrollo y sensibilización, tal y como demuestra la clausura de gran parte de los proyectos en los centros de educación formal e informal.

Categorías de observación

Los documentos en contexto vinculados a esta investigación, tienen que ver, por una parte, con los marcos políticos y legales en el que se inscribían las actividades de la red, como:

- Planes directores de la Agencia Catalana de Cooperación, del área de cooperación internacional de l'Ajuntament de Barcelona entre los años 2004 y 2011.
- Planes Estratégicos de la Federación Coordinadora de ONG para el Desarrollo entre los años 2004 y 2011.

Por otra tienen que ver con los documentos generados desde la propia Red XECMón, que se pueden dividir entre:

- Experiencias educativas que se conectaron con la XECMón, y que presentaron formas de trabajar en coherencia con los principios desde ella explicitados.
- Documentos teóricos y metodológicos que generaron contenido de tipo educativo que explicitan, entre otras, las maneras de expresar, pensar y trabajar en la red a nivel discursivo.
- Actividades de difusión de sus propias acciones, que muestran la manera en que explican su trabajo y objetivos.
- El aparato de gestión y pactos políticos en torno al programa.

Tras una primera aproximación a las fuentes documentales desde estas tres dimensiones fue necesario crear una herramienta de organización y selección de las unidades de investigación basándose en una serie de categorías de observación y análisis.

Una vez organizada la documentación en un primer nivel se definieron las categorías descriptivas de observación para orientar la definición y filtro de las unidades de información desde un segundo nivel de concreción (Tabla 2). Lo que ayudó también a la organización y categorización de las fuentes documentales que llevaría a la disposición de las categorías de análisis (Tabla 3), lo que derivó en fuentes de información principal y fuentes secundarias de información (Tabla 4).

Categorías de análisis

Tras la discriminación y compilación de los documentos en contexto se obtuvo como resultado un total de 1175 unidades de investigación. Para organizarlas se han establecido esta serie de categorías de observación y de análisis. Se han seleccionado un total de 560 documentos, cribados en función de aquellos que parecían los más adecuados en su momento para poder responder a los objetivos de esta tesis desde las categorías de análisis reseñadas (Tabla 4).

Tabla 2. Primeras categorías de observación y de análisis para selección de documentación

<u>CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN</u>	<u>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</u>
Actores que intervienen: Quién presenta el proyecto y cómo se describe en los ámbitos de difusión	Imaginario sobre pobreza, desigualdad y desarrollo
Representación y aparición de los actores que intervienen	Evolución de los proyectos
Contenido del proyecto por temática	Análisis del discurso y del discurso de la imagen
Actores implicados en el proyecto	Conceptualización de la pobreza la desigualdad y el desarrollo, solidaridad y ayuda
Objetivos explícitos del proyecto	Papel activo o receptivo de los participantes, quién y cómo
Lugar donde desarrolla la acción	Líneas ideológicas
Lugar de dónde nace la acción	Metodologías de aplicación
Presentación visual ¿Tiene? ¿Cómo es su composición?	Correspondencia entre la práctica y el discurso
Tratamiento de cuestiones sobre el desarrollo de forma explícita	Construcción de referentes teóricos
Tratamiento de cuestiones sobre la educación para el desarrollo de forma explícita	Imaginario colectivo
Estructura organizativa	Subjetividad cultural del docente y del personal técnico de ONG (currículum oculto)
Número veces y rol de participación en espacios de intercambio y comunicación	¿Cómo describe el desarrollo la experiencia educativa: ¿Qué dice y qué hace?
Relación existente entre escuela y ONG en el proyecto	Cómo se nombra la pobreza en el proyecto
Palabras asociadas a la pobreza	
Palabras asociadas al desarrollo	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Organización y categorización de las fuentes documentales

Experiencias educativas escolares	Fichas de experiencias Documentos adjuntos en las fichas Documentos de presentación en jornadas Documentos de presentación en talleres Imágenes Vídeos Audios
Testimonios de miembros de la XECMón	Entrevistas a docentes desde la propia red Entrevistas informales, recogidas y anotadas Entrevistas de miembros XECMón en prensa especializada externa a la red.
Comisión técnica Comisión pedagógica Grupos de trabajo	Grabaciones de audio de reuniones Entrevistas a docentes Actas Documentos distribuidos i/o generados
Jornadas	Documentos de presentación en jornadas Documentos de presentación en talleres Relatorías Vídeos Audios Fotos
Tertulias	Documentos digitales y audiovisuales
Recursos didácticos	Ofrecidos y compartidos dentro de la web Boletines emitidos desde la XECMón
Documentos del marco teórico y metodológico compartido desde la XECMón	Libros y artículos Producción teórica y de análisis propia Contenido publicado de jornadas y talleres Recursos teóricos recomendados y compartidos desde la red Recursos teóricos externos presentados en las jornadas
Documentos Red Senegal	Vídeos de las experiencias Vídeos de las Jornadas Recursos didácticos Libros y revistas digitales Blog <i>Diakha Madina</i>
Documentos de la Caravana Solidaria	Notas de Presa escrita y digital del Secuestro Blog del seguimiento de la caravana de la ONG <i>Barcelona Acció Solidària</i>
Notas del periodo de la de participación activa: 2004 – 2011	Archivo interno XECMón (correos, actas y documentos de trabajo) Notas de la participación activa en grupos de trabajo Notas de la participación activa en el proyecto Notas de la participación activa en encuentros educativos y jornadas Notas de los encuentros de experiencias

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Procedencia de las unidades de información

Fuente de extracción	Documento digital	Documento papel	Web	Audio	Vídeo	Total
Fichas de experiencias de miembros de la XECMón	107					107
I Jornadas 2004	24	32	4			60
II Jornadas 2006	25	45	12		1	83
III Jornadas 2008	29	14	17		18	78
IV Jornadas 2010	51	5	14	3	1	74
V Jornadas 2011	16	6	1			23
Cursos de formación	23		2			25
Tertulias – Café	6					6
Entradas Red Senegal. Blog Ass. Diakha Madina	27	18	9	20	30	104
SUBTOTALES	308	120	59	23	50	560
OTRAS FUENTES						
Notas de participación activa y Banco de Recursos sobre propuestas didácticas, teóricas y metodológicas	365	50	15		30	460
Entrevistas a Docentes en la XECMón	11			11	2	24
Boletines emitidos por la XECMón	17					17
Talleres 2007	12	6				18
Actas y notas de reuniones Comisión Técnica	63					63
Actas y notas de reuniones Comisión Pedagógica	18			15		33
SUBTOTAL	486	56	15	26	32	615
FUENTES TOTALES	794	176	74	49	82	1175

Fuente: elaboración propia.

De este grupo de 1175 documentos, se trabaja específicamente con la selección de 560. El resto, 615, será utilizado como fuentes secundarias de investigación, que ayudarán a apoyar los datos extraídos del primer bloque.

4.6. Tratamiento de los datos

El tratamiento de los datos ha ido descubriendo las capas, desde de lo que aparece en la superficie, como es la relación de los y las profesionales interesados en la educación y el desarrollo, a lo menos evidente, como el discurso que se esconde tras la práctica y la creación de acuerdos intersubjetivos entre los actores de las instituciones educativas vinculadas a las formas discursivas del desarrollo

4.6.1. Análisis de contenido

Para el análisis de contenido se desarrollaron una serie de categorías analíticas en la línea de lo que proponen Hammersley M., Atkinson, P ([1983]1994), con las que se pretende reflejar los aspectos más destacados de la información recopilada en función de los objetivos. Como defienden los autores «la línea teórica, los prejuicios, el conocimiento previo o la propia carga como sujeto cultural en acción, pesan a la hora de definir las categorías de análisis. Toda esta documentación nos permite adentrarnos en “suposiciones culturales compartidas”, en lógicas organizativas concretas que cuentan también con una carga cultural (ibíd, (1994[1983]:191). La realidad queda documentada para dar cuenta de cómo es entendido el discurso del desarrollo, cómo es presentada y problematizada la pobreza, y en qué modo y medida se relacionan con la educación en las instituciones escolares y otras instituciones cercanas a la escuela. La bibliografía, los documentos en contexto y la observación participante permitieron recoger datos sobre cómo desde las instituciones escolares se va construyendo el consenso sobre el tratamiento, explícito o implícito, del desarrollo, y permite analizar las dinámicas culturales que se dan en la construcción de una identidad como «desarrollador», *quien va a ayudar*.

4.6.2. *Triangulación de resultados*

Los datos del estudio se han validado siguiendo las directrices de Hammersley y Atkinson, (1994[1983]). En lo relativo a las observaciones, a las fuentes documentales en contexto, incluyendo la bibliografía generada en el mismo. Al tratarse de un programa en construcción el trabajo de definición y redefinición de las *buenas prácticas*, los discursos y los conceptos claves, eran el ejercicio que cada uno de los miembros hacía ante su foro, para dejar claro cómo entendía la educación para el desarrollo, y por extensión la educación y el desarrollo.

[...] la triangulación de las fuentes de información conlleva la comparación de la información referente a un mismo fenómeno, pero obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, en distintos puntos de los ciclos temporales existentes en aquel lugar o, como ocurre en la validación solicitada, comparando relatos de diversos participantes [...] implicados en el campo (ibíd ([1983]1994:249).

Del mismo modo, en este trabajo, tal y como plantean los autores, se ha prestado especial atención a definir «el personal» en el proceso de análisis.

Quién es, el qué hace o dice es una consideración igualmente importante cuanto se trata de valorar la relación entre el concepto y la prueba. Las identidades de las personas o las localizaciones sociales (o sea, los modelos de relación social en los que están inscritos) pueden tener dos tipos de efectos sobre la naturaleza de los relatos o las acciones que se producen. Primero, las suposiciones sociales determinan el tipo de información al que pueden acceder las personas. [...] La segunda forma [...] opera mediante las perspectivas particulares que poseen las personas situadas en diferentes posiciones sociales, perspectivas que filtrarán su comprensión y conocimiento del mundo. [...] Por otro lado, desde una perspectiva analítica la posición social ya no representa un peligro de deformación, por el contrario, es un elemento clave en el análisis (ibíd (1994[1983]:245-246).

La triangulación de las declaraciones y los relatos de los diferentes actores, incluyendo sus preguntas, contrastado con los documentos analizados da cuenta del discurso del desarrollo que le trasciende y de conceptos como el de pobreza al que van asociados.

El hecho de poder recoger documentación en un periodo suficientemente largo para el contexto escolar, siete años, y de que los encuentros de comisiones, grupos de trabajo, jornadas, talleres, tertulias etc., fueran periódicos permitió generar documentos por parte de todos los actores implicados en diferentes facetas, en diferentes momentos del proceso y en diferentes aspectos vinculados a la educación para el desarrollo. El carácter cíclico

y estable de las acciones con los actores implicados desde diferentes posicionamientos metodológicos y teóricos, se cruzó con la literatura especializada, y la participación activa en el contexto han permitido triangular la información. Los relatos de las experiencias fuera de la red, como ocurre en el caso de la Red Senegal, fueron contrastados con relatos vinculados a la caravana solidaria y a la prensa. Apoyado en todo el sustrato metodológico del análisis de la información ofrecido por la XECMón, el estudio ofrece un contraste en la lógica del relato, y ha permitido verificar particularidades de la información recabada.

4.7. Proceso de trabajo

En un primer momento se pensó en la investigación como una herramienta útil para los profesionales que trabajan en la educación para el desarrollo, y que tendiera hacia la elaboración de un recurso para llevar a cabo la tarea que venía desarrollando la XECMón. La finalidad inicial era recoger el conocimiento producido por los profesionales que habían formado parte del programa y transformarlo en algo útil para la comunidad educativa. Recopilar todo para que no se perdiera fue el primer impulso, incorporando también la trayectoria y tendencia que tomarían los proyectos una vez que el programa no pudiera dar el soporte que hacía posible la comunicación entre profesionales y sus experiencias. En una primera fase se cuenta con la posibilidad de trabajar las relaciones entre docentes y personal técnico de ONG, y de cómo se construyen los acuerdos intersubjetivos en los dentro de la XECMón, lo que se definía como «construcción conjunta de conocimiento».

Con la presentación de informes, diagnósticos y propuestas de trabajo hechas, desde las ONGD y desde el profesorado, se pensó que podía reflejarse los avances y anclajes, miopías y descubrimientos en el proceso de la búsqueda de entendimiento entre los y las profesionales de la Educación para el Desarrollo en Cataluña. Los documentos consultados recogían la construcción conjunta del conocimiento respecto a un tema de interés común al tiempo que dejaba ver bloqueos insuperables en las dos últimas décadas, dentro del sector.

Tabla 5. Cronograma de elaboración de la tesis

Proceso de trabajo	2004 - 2011	2012 - 2013	2013 - 2014	2014 - 2015	2015 - 2016	2016 - 2017
Participación activa en la XECMón	1					
Diseño de la investigación						
Prospección bibliográfica sobre el estado de la cuestión						
Elaboración de un estado de la cuestión sobre la investigación específica						
Recogida de datos						
Compilación de fuentes						
Primera elaboración de marco teórico						
Organización de la información obtenida						
Reformulación de las categorías de la obtención de datos						
Reformulación del diseño a la luz de los datos obtenidos						
Elaboración del marco teórico						
Diseño de las categorías para la obtención de datos						
Primer tratamiento y análisis de los datos obtenidos						
Realización de transcripciones de las grabaciones de reuniones						
Elaboración y profundización del marco teórico						
Revisión de las categorías y subcategorías de análisis						
Inicio del tratamiento conjunto de los datos obtenidos						
Redactado de la tesis: contexto y marco teórico						
Selección y descripción del caso						
Tratamiento conjunto de los datos obtenidos						
Análisis de datos						
Contrastación de las hipótesis						
Elaboración de resultados						
Valoración de logro de objetivos						
Elaboración de conclusiones						
Propuestas de continuidad						
Redactado final de la tesis						
Final, depósito y defensa de la tesis						10

4.8. Sesgos, dificultades y limitaciones

El hecho de haber coordinado el programa cuenta con el sesgo de haber contribuido personalmente a generar las condiciones del contexto de este estudio. La participación activa en el propio ámbito profesional hace que la familiaridad con el entorno tenga el riesgo de naturalizar algunos comportamientos, y que las exigencias horarias y el propio rol de coordinación hagan que se observen unos fenómenos y no otros. Se ha prestado especial atención en diferenciar la descripción de las propuestas educativas y el ofrecer elementos para entender lo que en ellas ocurre, el papel que juega en la transformación que se trata de describir, puesto que precisamente se observa en los contextos educativos que buscan la transformación. El peso de la gestión y la dinamización pasaba por la coordinación técnica durante todo periodo de mi contratación, desde el comienzo hasta el final del programa. El papel (la coordinadora), el personaje (la antropóloga coordinando) y «el actor» (mi persona) se entremezclaban afectando de forma ineludible el discurrir del programa y, por tanto, a parte mis fuentes documentales (Wolcott ,1987; Velasco; García Castaño y Díaz de Rada, 1993). 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 este caso, gracias al paso del tiempo. La objetivación crítica ha surgido, sobre todo, de la distancia que da la historia de los procesos.

La dificultad mayor es la propia dimensión del universo de mi investigación ya que su magnitud hace muy difícil poder abarcarlo completamente, tanto en su extensión bibliográfica como en la recogida de las acciones de transformación. La población de los agentes que protagonizan las experiencias educativas de desarrollo fluctúa mucho dependiendo del contexto socio-económico y territorial, y se caracteriza por una gran capacidad de cambio y adaptación a la coyuntura del momento.

La crisis económica y ha hecho que ya no se financien proyectos que aglutinen las acciones y prácticas de educación para el desarrollo, por lo que en muchos casos no se podrá averiguar si las experiencias presentadas continúan y cómo, o si han desaparecido. En caso de que se hayan disgregado, no se podrá saber si el panorama de desfragmentación es semejante a la situación previa a la creación la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo.

TERCERA PARTE

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TORNO AL DESARROLLO, EL INTERCAMBIO CULTURAL Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL ENTRE ESCUELAS

*«Si vienes a ayudarme ya puedes ir dándote la vuelta, si vienes a luchar por mi causa eres
bienvenida»¹²⁴.*

¹²⁴Frase de una mujer caboverdiana de 82 años, recogida por Llum Mascarai, profesora implicada en la XECMón desde el IES Daniel Blanxart, de Olesa de Montserrat, en favor de la lucha por los derechos humanos. Presentado en la V Tertulia XECMón. «Recursos, materiales y metodologías: ¿es fácil acercar la paz y los derechos humanos al aula?». Mayo de 2010.

Preámbulo a la tercera parte

El fenómeno de la XECMón incluye en su seno una manera de pensar, sentir y actuar (Wolcott H. , 1987) en lo referente a la solidaridad, la cooperación y la educación para el desarrollo en centros escolares en Cataluña durante el periodo de 2004 a 2011. En este contexto se quiere describir y detallar su funcionamiento, sus ideas, objetivos y acciones. De este modo, a partir de los documentos de la XECMón, quedan representadas tanto las tendencias de acción en el territorio en Cataluña, la diversidad de *modus operandi* en la creación o afianzamiento de las relaciones Norte-Sur, así como las metodologías, las lógicas y finalidades en los diferentes procesos, ya fueran puntuales o sostenidos en el tiempo.

La documentación generada o compartida por los miembros y participantes del programa XECMón recoge la metodología de aplicación de los aprendizajes compartidos. En su seno, los miembros explicitan sus planteamientos y comunicaciones externas, por lo que se considera un espacio de intercambio de experiencias, de formación y de construcción teórica y experiencial. Es relevante para la investigación recoger los matices que ofrecen las propuestas formuladas desde la institución escolar y desde las organizaciones no gubernamentales en clave de *construcción conjunta de conocimiento*.

Por tanto, se considera que el programa XECMón es significativo de lo que sucede en solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo en territorio catalán, durante el periodo mencionado, concretamente en lo relativo a los perfiles de experiencias y sus protagonistas, territorio de actuación, sectores y tipologías de proyectos, así como en la diversidad de discursos y metodologías. Otros espacios representativos para la acción común son las jornadas, las tertulias y los grupos de trabajo de XECMón, y en ellos, los y las docentes se reconocen, y piden ser reconocidos, como intelectuales de la educación para el desarrollo dentro y fuera de los ámbitos escolares. También se considera conveniente situar el marco contextual del caso en el apoyo institucional que recibe la XECMón, lo ocurrido y tratado a lo largo de las cinco jornadas y las aportaciones que el programa hizo a nivel teórico, incorporando y reformulando conceptos y líneas de

pensamiento en torno a la educación para el desarrollo, a nivel metodológico, tales como la aportaciones a la asignatura de Educación para la Ciudadanía¹²⁵; las propuestas didácticas de los grupos de trabajo para la creación de materiales; su representación en la «Incorporación de la EPD al currículum escolar» (EduAlter, 2011), a nivel experiencial, como se presenta en el estudio de caso de esta investigación.

Los datos sobre las características de la red son fruto de la compilación de documentos, en el contexto de la XECMón, que proporcionan una identificación de la misma. Algunos documentos, tales como las fichas de experiencias de sus miembros, los contenidos de las jornadas, los grupos de trabajo, las tertulias y los cursos de formación, proveen de informaciones sobre los principios teórico-metodológicos de la XECMón y la manera en que explicitaban su discurso y acción a través de sus actividades de difusión. Estos documentos se complementan con otros, como presentaciones, la documentación compartida en su web, así como las anotaciones, fichas y resúmenes que se han difundido dentro de la misma, en los espacios físicos y digitales, que se han puesto a disposición de la comunidad educativa. A lo largo del capítulo se muestran otras experiencias que contrastan o complementan los datos ofrecidos por el caso. Además, la presencia de la investigadora como coordinadora técnica del programa proporciona más informaciones y veracidad a la descripción y análisis, sobre todo en clave de flujos de relaciones establecidos entre conceptos-metodologías-acciones y otras dinámicas.

De entre todas las acciones de la XECMón se destacan los hermanamientos como una experiencia educativa compartida por muchos de los miembros que presentan experiencia y que tomó protagonismo en el discurrir del programa porque concentraba los intereses de reflexión y análisis de las acciones propuestos desde la comisión pedagógica. El concepto *hermanamiento* no era defendido por la ONG porque se relacionaba con una línea paternalista o asistencialista vinculada con prácticas cristianas de la cooperación, y se consideraba un término denostado. Sin embargo, fue una defensa clara por parte de las escuelas, que dentro de la XECMón se ocuparon de repensar, reformular y suscribir desde una filosofía que defendía el hermanamiento con una práctica horizontal.

¹²⁵ Ley Orgánica de Educación.

Además, el hermanamiento permitía trabajar aspectos de relieve para una escuela interesada en cuestiones de educación para el desarrollo, dado que incluía dos líneas de trabajo concretas que suscribirán los centros educativos: trabajar la diversidad cultural desde aspectos comunes a través del intercambio escolar y protagonizar o acompañar proyectos de cooperación internacional entre escuelas. Todas las experiencias presentadas en las fichas trabajaban la diversidad cultural vinculada a la cooperación internacional. Se presentará la experiencia de la Red Senegal, máximo exponente de esta dinámica. Existe una única excepción dentro de la XECMón: el caso del intercambio entre la Escuela Industrial de Sabadell y la escuela de secundaria de Cartagena de Indias, Colombia, como una mirada *ad hoc* respecto a una pauta seguida mayoritariamente, que se presentará también como punto de contraste.

La Red Senegal es una experiencia significativa dentro de la XECMón, y respecto al panorama catalán de educación y cooperación para el desarrollo del momento, por la manera en que plantea sus discursos y sus acciones. Dentro de la Red Senegal se trabaja la diversidad cultural a través de los puntos en común que tienen las personas, al tiempo que a través del arte permitió trabajar cuestiones de representación y autorrepresentación cultural a través de la correspondencia escolar entre Barcelona y varios pueblos de Senegal. Paralelamente, colaboró en un proyecto de cooperación escolar mediante la creación de una biblioteca, aportando alimentos no perecederos y material escolar y lúdico, que llevaría la Caravana Solidaria desde Barcelona a Kedougou. Las experiencias se presentarán a partir de las aportaciones del blog de los proyectos conectados con la Asociación Amics de Diaka Madhina. Todos ellos a partir de las aportaciones de las escuelas de la red Senegal que participan en cada caso. La Caravana Solidaria incorpora en su historia un accidente revelador que la convierte en un ejemplo y ya representa una manera de hacer cooperación; presenta las formas de relación entre escuela, ONG y administración, que no suscribía la XECMón, pero sí algunos de sus miembros, y, por lo tanto, quedaba indirectamente representada. Sobre todo, complementa y contrasta los discursos y las formas de considerar *al otro* para acceder a la información, que sale a la superficie tras el accidente del secuestro de tres de sus miembros en noviembre de 2009. El relato se construye fiel a los recortes de prensa del momento y los testimonios del blog de la caravana.

Capítulo 5

LA XECMÓN COMO PARAGUAS DE PROYECTOS DE COOPERACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

5.1. El apoyo institucional y presupuestario a la XECMón: claves para situar el programa en la lógica relacional entre las políticas públicas de educación y de cooperación

La administración pública tuvo un papel definitivo en el devenir de la XECMón. El programa estuvo fuertemente representado desde su creación hasta su cierre, y fue financiado económicamente en un 90 % por ella. Sus representantes estuvieron presentes en todo momento, el personal de las administraciones asistió a las reuniones de la Comisión Técnica y sus representantes políticos le dieron visibilidad. Las actas y los documentos daban cuenta de cada uno de los encuentros, en los que siempre aparecía en primer lugar el listado de las personas asistentes y la institución a la que representaban. Este formalismo explicitaba la relevancia que tenía la regularidad o la ausencia de cada representante a las reuniones. Dentro de la Comisión Técnica, este hecho se interpretaba como la apuesta política en relación al programa, de tal manera que medía el interés común en función de las lógicas de financiación de cada uno de los estamentos. El principal financiador fue la Agencia Catalana de Cooperación, con un porcentaje de entre el 50 % y el 60 %. Cuando apostó por el programa se sumaron el resto de las administraciones. La ACCD decidió dejar de financiarlo en el año 2010, lo que se interpretó como una falta de interés político, que provocó la retirada de fondos del resto de las administraciones. Cuando alguien incrementaba el presupuesto, automáticamente se reclamaba un reflejo porcentual de caudales; de igual modo, cuando el presupuesto bajaba en su total, el compromiso monetario quedaba ligado al porcentaje. Este efecto espejo informa de las lógicas de representatividad y apoyo de las instituciones.

Las administraciones públicas¹²⁶, las organizaciones y las entidades que formaban parte de la Comisión Técnica quisieron explicitar públicamente el soporte institucional de la XECMón; llama la atención que en todas las declaraciones se eleva un valor: el compromiso. Es reveladora la carga de los discursos de cada una de las instituciones — los cuales ayudan a situar la reacción política frente al secuestro de tres componentes de la Caravana Solidaria en Mauritania— y el apoyo de la administración a la ONG Barcelona Acció Solidària tras los acontecimientos que sucederían el 29 de noviembre de 2009¹²⁷.

Desde l'Ajuntament de Barcelona, el 14 enero de 2008, el entonces director de Cooperació i Solidaritat, Manel Vila, justificó el apoyo al programa en el Plan de Actuación Municipal 2008-2011. Centra la misión de cooperación internacional y define unos objetivos¹²⁸:

Impulsar las políticas de solidaridad y cooperación como parte del compromiso que Barcelona tiene con el mundo, como parte del modelo de ciudad cohesionada e inclusiva, el modelo de un Estado del bienestar universal y la gestión de la diversidad. Impulsar la cooperación al desarrollo de los diferentes agentes y movimientos asociativos de cooperación de la ciudad, apoyando a la red solidaria de Barcelona. Promover la colaboración con las autoridades locales de los países del Sur, apoyando a los gobiernos democráticos, promoviendo el desarrollo local y la ciudadanía activa. Promover la sensibilización ciudadana hacia la cooperación, la solidaridad y la cultura de la paz como un deber democrático.

Así, desde l'Ajuntament de Barcelona, entendemos que propiciar la consolidación de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo significa una herramienta valiosa para el logro de la misión y el cumplimiento de los mencionados objetivos.

Con nuestra contribución a la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo, queremos sumar nuestro apoyo a las otras administraciones de nuestro entorno, Generalitat de Catalunya y la Diputació de Barcelona, a fin de que todas las iniciativas en el ámbito de la cooperación, la solidaridad y la cultura de la paz surgidas de la comunidad educativa de nuestro país se doten de un marco coherente de actuación y desarrollo (XECMón. Fondo web. Aj. Coop.).

¹²⁶ El Fons Català de Cooperació para el Desarrollo (formado por ayuntamientos catalanes y otras organizaciones municipales) demostró cierto interés en formar parte de la comisión organizadora del 2004, pero al estar las dos áreas de la Diputació de Barcelona, se consideró suficiente la representación institucional y finalmente se desmarcó.

¹²⁷ Los textos literales que siguen a continuación han sido traducidos por la autora.

¹²⁸ Todos los textos presentados a continuación se localizaron en el pie de página de la desaparecida web www.escolescompromeses.org, junto a los logos de cada administración y entidad.

En este texto se manifiesta de forma indirecta que la «colaboración con las autoridades locales de los países del Sur», está condicionada a que dichos países tengan «gobiernos democráticos» (ibíd.). L'Ajuntament de Barcelona entiende que su «modelo de ciudad cohesionada e inclusiva», así como *un modelo de Estado del Bienestar universal* no solo es exportable, sino deseable para los países *democratizados*, por lo que se siente en el compromiso de impulsarlo mediante *políticas de solidaridad y cooperación*. Paralelamente, entiende la diversidad *como algo que gestionar*, y donde el bienestar no tiene carga cultural alguna, y se plantea como modelo universal. Además, el modelo incluye un tipo de ciudadanía a la que aspirar, *una ciudadanía activa*, modélica en cuanto que cuenta con un movimiento asociativo y de cooperación y una red solidaria a la que puede llegarse mediante el desarrollo local, el cual se adquiere, según estas declaraciones, mediante la cooperación. Del mismo modo, el texto sitúa en un mismo nivel *la cooperación, la solidaridad y la cultura de paz*, sobrentendiendo que el impulso de la cooperación deriva en la cultura de paz. Y explicita literalmente «que propiciar la consolidación de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo significa una herramienta valiosa para el logro de la misión» (ibíd.), reconociendo el papel capital de la educación «para el cumplimiento de los mentados objetivos» (ibíd.). Desde una visión que vincula lo local con lo global, esta apuesta relaciona el desarrollo local con la cultura de paz mundializada. La Concejalía de Solidaridad y Cooperación Internacional de l'Ajuntament de Barcelona tiene un histórico que conecta con la movilización de los movimientos de ciudadanos y ciudadanas de la que se habla en el capítulo de contexto de esta investigación¹²⁹.

L' Ajuntament de Barcelona inició su tarea de cooperación internacional para el desarrollo y para la solidaridad hace más de diez años, en un contexto marcado por la reivindicación ciudadana del 0,7 % por la guerra de los Balcanes (en particular por el impacto del que se acontecía en la ciudad de Sarajevo) y por el movimiento ciudadano de solidaridad que la guerra despertó (XECMón. Fondo web. a. coop).

Joan Badia, el entonces director general de l'Àrea de Innovació Educativa del entonces llamado Departament d' Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, escribe¹³⁰:

¹²⁹ www.bcn.cat/cooperacio

¹³⁰ Traducción de la autora.

El Departament d'Educació forma parte de las instituciones que participaron en la creación de las Escuelas Comprometidas con el Mundo, que tiene por objetivo reunir, por primera vez, todas las iniciativas en el ámbito de la cooperación, la solidaridad y la cultura de la paz con incidencia en el mundo educativo de nuestro país. En estos momentos, la colaboración de todas las organizaciones que desde hace muchos años trabajan para impulsar la cooperación como camino para contribuir a crear un mundo más justo es, no solo necesaria, sino imprescindible en la medida que de los esfuerzos coincidentes pueden nacer iniciativas arraigadas a todo el territorio mucho más ricas.

La Direcció General de Innovació apoya a proyectos escolares en la educación infantil, primaria y secundaria que quieren contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas activas, participativas y solidarias. Es por eso que desea que el profesorado y los alumnos que están implicados en acciones solidarias con escuelas de países desfavorecidos encuentren en este marco un espacio de debate, de formación y de iniciativas comunes. Las Jornadas de las Escuelas Comprometidas con el Mundo de los años 2004 y 2006 fueron un paso importante en esta dirección.

Desde esta web, esperamos reforzar el contacto y la colaboración entre las instituciones y los centros educativos catalanes para hacer de nuestros jóvenes personas sensibles a los problemas de la humanidad, críticas con la indiferencia y comprometidas en la construcción de una ciudadanía global más equitativa (XECMón. Fondo web. d. e.).

Desde el Departament d'Ensenyament se suscribe la idea de que «la cooperación es el camino para construir un mundo más justo» (ibíd.). De nuevo, la cooperación y la solidaridad y la cultura de paz, donde claramente tiene incidencia el mundo educativo, vuelven a nombrar la importancia de una ciudadanía más comprometida. La colaboración entre las instituciones que impulsan la cooperación como «algo no solo necesaria, sino imprescindible» (ibíd.).

Queda patente también aquí el apoyo, desde el Área de Innovación, del máximo organismo institucional que gestiona la enseñanza reglada e informal en Cataluña al «profesorado y los alumnos que están implicados en acciones solidarias con escuelas de países desfavorecidos», soporte que se extiende a la XECMón como marco para el «espacio de debate, de formación y de iniciativas comunes», entre escuelas y ONG, se entiende.

Dentro del Departament d'Educació, en los programas de innovación educativa centrados en *educación para la ciudadanía* se abre un área específica.¹³¹

¹³¹www.xtec.net/innovacio/ciutadania/

El programa de educación para la ciudadanía tiene por objetivo promover el desarrollo de los valores democráticos, favorecer el conocimiento de los derechos humanos, la educación por la paz y la solidaridad, impulsando la participación y el compromiso de los jóvenes a la sociedad (XECMón. Fondo web. d. e.).

L'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament (ACCD)¹³², organismo institucional que depende directamente de l'Àrea de Presidència de la Generalitat de Catalunya, se erige como órgano gestor de la cooperación al desarrollo, que vuelve a vincular con la *construcción de paz* y, por primera, vez con la ayuda humanitaria, y habla de *modificar* las relaciones Norte-Sur, sin más anotaciones sobre de dónde vienen esas relaciones ni hacia dónde se habrían de modificar.

La ACCD gestiona la política de cooperación al desarrollo, construcción de paz y acción humanitaria de la Generalitat de Catalunya para contribuir a modificar las relaciones Norte-Sur (XECMón. Fondo web. accd).

L'Oficina de Promoció de la Pau i dels Drets Humans, del Àrea de Presidència de la Generalitat de Catalunya, se incorporó a la XECMón en 2007 y desapareció como organismo en el 2010¹³³.

L'Oficina de Promoció de la Pau i dels Drets Humans es el instrumento del que se ha dotado la Generalitat para impulsar una política pública de fomento de la paz y de promoción de los derechos humanos. Nace como respuesta a una necesidad de la sociedad civil que ha reclamado políticas públicas en este ámbito, que complementarían la trayectoria del movimiento pacifista catalán (XECMón. Fondo web. opddhh).

Tras introducir la situación de desigualdad estructural y la proyección de la ED, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (MRP)¹³⁴ refuerza así a XECMón:

Desde las Escuelas Comprometidas con el Mundo queremos profundizar en esta reflexión compartida por todos y todas, además de aportar el máximo posible a la construcción de una metodología que nos oriente sobre qué procedimientos tenemos que usar para trabajar temas tan complejos como la solidaridad y la cooperación al desarrollo.

Con relación a los materiales educativos tratamos de dar unas orientaciones para conseguir puntos de encuentro entre los actores para facilitar un trabajo conjunto. Hay una gran cantidad de materiales educativos bastante similares y con grandes vacíos. Por este motivo queremos reconducir la carencia de planificación percibida entre la oferta desde las ONG y la demanda de las escuelas. Para que las expectativas tengan éxito hay que tener en cuenta

¹³²www.gencat.net/cooperacioexterior/cooperacio

¹³³Actualmente ya no existe este organismo y su web se ha cerrado.

¹³⁴mrp.pangea.org

los puntos siguientes:

La voluntad del mismo profesorado y de la escuela, contrastándola con el tiempo de que se dispone y con la selección de los materiales porque estén de acuerdo con los objetivos planteados. No podemos olvidar que el punto clave siempre es el interés personal, del claustro y de la misma escuela.

Con relación a los ayuntamientos, se tiene que tener presente su papel impulsor de la educación para el desarrollo y el hecho que sean el puente entre los diferentes niveles de actores que tiene el territorio.

Respecto a las ONGD se tiene que valorar la calidad de la tarea de educación para el desarrollo y la elaboración de materiales didácticos, teniendo en cuenta la realidad que se vive en el mundo escolar y el mundo en general. Recoger los aspectos positivos de la tarea hecha tiene que ir acompañado de una visión crítica para favorecer una interacción equilibrada con las escuelas. [...]

Hay que avanzar entre todos los actores de la cooperación descentralizada hacia la construcción de un mundo mejor para todo el mundo, sin dejar de banda la percepción que todos los participantes tienen un papel protagonista.

Educando en valores trabajamos el mantenimiento del compromiso en la relación y la toma de conciencia que el que se acontece en el mundo es cosa de todos. Educando en el respeto, la responsabilidad y el compromiso conseguimos el reconocimiento del derecho a la igualdad y a la diferencia. [...] (XECMón. Fondo web. mrp).

Se expresa por primera vez que la solidaridad y la cooperación al desarrollo son «temas complejos» para los que los docentes necesitan orientación. La Federación MRP se incluye en la XECMón desde dentro (en las aportaciones anteriores utilizan un lenguaje que habla del apoyo desde el exterior) en «la construcción de una metodología que nos oriente sobre qué procedimientos tenemos que usar». Centra el trabajo en un tema clave durante todo el recorrido de la XECMón en relación con los materiales educativos «sobre los que queremos reconducir la carencia de planificación percibida entre la oferta desde las ONG y la demanda de las escuelas» (ibíd.). Sobre este tema recurrente se denuncian vacíos y repeticiones, se trabajó en tertulias y cursos de formación para que la escuela conociera la realidad escolar a la hora de adaptar los contenidos que trataban cuestiones de solidaridad, derechos humanos, cooperación y educación para el desarrollo al contexto escolar.

Al igual que las instituciones anteriores, reconoce la relación entre la cooperación internacional, esta vez concebida como «cooperación descentralizada hacia la construcción de un mundo mejor para todo el mundo», donde la educación en valores lleva al «compromiso y la toma de conciencia», y toma relieve el respeto al «derecho a la igualdad y a la diferencia». Aparece de forma evidente la relación entre la cooperación

internacional y la diversidad cultural, medida por una educación en valores que se trabaja a través de materiales en contextos escolares, que depende en gran medida del interés de la escuela y del profesorado, dos categorías relacionadas a la vez que diferenciadas.

L'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona¹³⁵ planteaba la cooperación de municipio a municipio, y entiende que es una manera de presentar «la calidad de vida», vinculada con la cohesión social y el desarrollo económico y social, que deriva en «un alto grado de satisfacción de la ciudadanía».

L'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, tiene la misión de impulsar y diseñar políticas educativas locales que favorezcan la cohesión y la inclusión social, la calidad de vida y el desarrollo económico y social, cooperando en la prestación de servicios de manera conjunta con los municipios, respetando la autonomía local y trabajando para obtener un elevado grado de satisfacción de la ciudadanía (XECMón. Fondo web. diba.edu).

La Direcció de Relacions Internacionals de la Diputació de Barcelona¹³⁶ presentó una localización de la cooperación en zonas de interés concretas, que permitía *posicionar y potenciar la corporación* (la Diputació de Barcelona, se entiende) en clave de marca, desde la cooperación en clave de diplomacia municipal.

La Direcció de Relacions Internacionals de la Diputació de Barcelona trabaja desde hace más de diez años alrededor de dos prioridades: posicionar y potenciar la corporación como un actor relevante en el campo del municipalismo internacional, especialmente en Europa, Latinoamérica y el Mediterráneo; reforzar la acción internacional y solidaria de los entes locales de la provincia de Barcelona. Esta Dirección desarrolla su acción mediante tres grandes ejes: la cooperación europea, la cooperación al desarrollo y la diplomacia municipal (XECMón. Fondo web. diba rr. ii.).

L'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona¹³⁷ hablaba en clave de «Ciudad educadora»¹³⁸, con un modelo de ciudad con el rol de *educadora*.

Creado en 1993, l'Institut d'Educació de Barcelona (IMEB) es un organismo autónomo de carácter administrativo de l'Ajuntament. El Instituto de Educación también realiza numerosas actuaciones para promover la participación, la innovación y la mejora de la acción educativa en el marco del compromiso de Barcelona como «ciudad educadora».

L'Institut d'Educació actúa porque la oferta educativa se adecue a las necesidades de la

¹³⁵www.diba.es/educacio

¹³⁶www.diba.es/ri/

¹³⁷www.bcn.cat/educacio

¹³⁸ Actualmente, puede consultarse el programa de *ciudades educadoras* en <http://www.edcities.org/>.

ciudad, corrigiendo los desequilibrios territoriales y las desigualdades sociales, reforzando la red pública y contribuyendo a la mejora del sistema educativo (XECMón. Fondo web. imeb).

La Federació Catalana de ONG per al Desenvolupament (FCONGD)¹³⁹ proponía, al igual que la ACCD, conseguir un nuevo tipo de relaciones Norte-Sur, una apuesta por la cooperación y por el desarrollo, no solo de los pueblos, sino de las culturas; siempre ha tenido un papel de mediador entre la administración y la *societat civil*.

La Federació Catalana de ONGD fue fundada en 1989 por entidades que trabajan el ámbito de la solidaridad y la cooperación internacional. El objetivo general es potenciar la coordinación de las entidades de cooperación para el desarrollo asociadas, con el fin de conseguir un nuevo tipo de relaciones Norte-Sur y el pleno desarrollo de todos los pueblos y culturas. Actualmente (2006) están federadas 85 entidades (XECMón. Fondo web.fcongd).

La Associació de Mestres Rosa Sensat¹⁴⁰ presenta la transformación social desde un plano exclusivamente educativo.

Rosa Sensat es una asociación catalana de maestros y educadores que se afanan en la calidad de la enseñanza y de la educación en general. Es una asociación de base, no lucrativa y no gubernamental.

Elaboramos proyectos que puedan ser asumidos colectivamente, con el fin de ir construyendo una Red Educativa para la Renovación Pedagógica a favor de la calidad de la enseñanza, de acuerdo con nuestro modelo de Escuela Pública (XECMón. Fondo web.r.s).

Con esta serie de presentaciones quedan patentes las alianzas entre las administraciones y queda expresada públicamente la voluntad de manifestar la relevancia que se le dio al programa en la estructura organizativa y los diseños presupuestarios entre los años 2004 y 2010. Estos apoyos daban cuenta de los acuerdos entre entidades de cooperación al desarrollo (FCONGD) y entidades pedagógicas (MRP y Rosa Sensat) y la administración local, con representación de todos sus niveles (Generalitat de Catalunya, Diputació de Barcelona, Ajuntament de Barcelona), y de todos ellos, había la implicación de las dos áreas que interesan a esta investigación (cooperación y desarrollo, y educación). En sus textos quedó explicitada la importancia de la educación para transmitir los valores del compromiso entre el Norte y el Sur, es decir, los valores del desarrollo. Se apuestó

¹³⁹www.lafede.cat

¹⁴⁰www.rosasensat.org

claramente por las experiencias educativas relacionadas la cooperación como un medio para el intercambio entre los actores del desarrollo y los actores de la educación. Se vinculó claramente el desarrollo con la cooperación, y la cooperación con la paz, como se ha visto, este es un planteamiento estrictamente vinculado con la *teoría de la Modernidad* más clásica. Del mismo modo, se manifestó que la escuela tenía un papel prioritario para hacer realidad la ecuación entre la paz y el desarrollo. He aquí un ejemplo patente de cómo las instituciones políticas se sirven de las instituciones escolares para transmitir el discurso del desarrollo, los mitos del crecimiento económico y los fantasmas de cada momento histórico (si en los años 50 era el comunismo, en este tiempo es el terrorismo). Como se explica en el apartado La Caravana Solidaria como elemento disruptivo, este sustrato ideológico sitúa la reacción ante el hecho del secuestro de los voluntarios del convoy en diciembre de 2009 y las acciones llevadas a cabo por las administraciones públicas y sus estamentos políticos.

Cabe resaltar que la apuesta política tan férrea sobre este programa supuso el control total sobre su evolución y su historia, control que tomaba cuerpo en la Comisión Técnica. La *tranquilidad* de tener la financiación asegurada tenía como contrapartida que el programa estaba obligado a presentar¹⁴¹ un informe final justificativo a cada miembro financiador. Lo hacía la coordinadora técnica desde Rosa Sensat, asociación que dio amparo administrativo a la XECMón durante su existencia. Cada año, se presentaron un total de ocho proyectos de financiación, más sus respectivas memorias finales para justificar el

¹⁴¹ El planteamiento y acuerdo inicial entre las entidades Ass. Mestres de Rosa Sensat y la FCONG fue la alternancia bianual para hacerse cargo de la gestión. Cuando en 2006 se le propuso a la FCOND, desestimó hacerlo por cuestiones administrativas, y se pidió a Rosa Sensat que siguiese dando entidad jurídica al programa. XECMón supuso un gran peso para Rosa Sensat; cuando el presupuesto era generoso, implicó un fuerte trabajo para la administración de la entidad, y cuando dejó de ser financiado, puso en riesgo el presupuesto general de la propia entidad. En el año 2010, se aprobó el presupuesto en marzo; sin embargo, la ACCD, principal financiador, envió el dinero el 17 de diciembre de 2010. El ingreso del presupuesto aprobado se hizo factible tras múltiples reuniones y la insistencia de la entonces presidenta de la asociación Irene Balaguer, así como de otros miembros de la Comisión Técnica. Los gastos generados por el programa durante el 2010 fueron cubiertos por el 35 % del presupuesto que cubrían otros cofinanciadores (Ajuntament, Relacions Internacionals de la Diputació de Barcelona y Oficina de Promoció de la Pau i dels Drets Humans de la Generalitat de Catalunya), la Asociación Rosa Sensat (quien adelantó la deuda durante seis meses) y la coordinación técnica (quien en los meses de junio a diciembre de ese año no cobró su sueldo). Este hecho puso en riesgo la economía general de Rosa Sensat y de su personal laboral, y reformuló el cronograma y planificación del programa, trasladando las jornadas que se realizaban de manera bianual al año siguiente.

convenio de carácter bianual. Los presupuestos económicos pasaron de 15 000 € en 2004-2006 a 78 000€ en 2008-2010, lo que supuso que, conforme pasaba el tiempo, los informes a presentar fueran cada vez más complejos y exigentes¹⁴². Al ser una ayuda ligada al porcentaje de financiación, si cambiaba la financiación de una administración afectaba al resto. El excesivo reclamo de tiempo y atención que exigía el programa, ya en esencia muy burocratizado, tenía como consecuencia distraer la dedicación de otras cuestiones igualmente importantes, como trabajar en la autogestión y sostenibilidad del programa, atender las propuestas y aportaciones de los miembros y los usuarios del programa, y dificultaba recoger y difundir el contenido generado por las acciones en las comisiones y los grupos de trabajo.

Así y todo, el programa dio frutos de gran calidad y fue realmente significativo para la educación para el desarrollo en Cataluña. Destacan las aportaciones teóricas, metodológicas y experienciales que se exponen en los siguientes apartados.

5.2. Las aportaciones teóricas de la XECMón sobre el concepto de educación para el desarrollo

A partir del análisis de los materiales, las jornadas y los cursos de formación se recoge cómo los y las docentes y el personal técnico de ONG elaboraron, compartieron y reflexionaron sobre un concepto propio y diferenciado de educación para el desarrollo. La propuesta desde sendos colectivos fue particular, llegando a generar ciertas controversias, e incorporó supuestos asociados al mundo de la educación y al mundo de la cooperación. En el marco de la XECMón, el mundo docente tomó el concepto de educación para el desarrollo, tradicionalmente abanderado por las ONG, lo hizo suyo y aportó una dimensión pedagógica de la que carecía.

¹⁴² La ACCD en 2010 presentó un formulario de petición de proyectos de educación para el desarrollo de 24 páginas que se debía cumplimentar. El seguimiento de la financiación se hacía al detalle, de tal manera que si había un error en la duplicidad de tique y factura, como pasó con un recibo de material de 16'00€ en XECMón, se llegaba a paralizar la aceptación del siguiente proyecto y, por tanto, la completa financiación del programa.

Las aportaciones teóricas a la educación para el desarrollo contaron con tres dimensiones en la XECMón: las creaciones teóricas propias, las reflexiones en torno a los términos ajenos adoptados y las recomendaciones teóricas y bibliográficas.

En su inicio, Pia Vilarrubias¹⁴³ hizo un esfuerzo por definir un modelo de escuela intentando responder a la pregunta: «¿Qué es una escuela comprometida con el mundo?».

Los criterios e indicadores que se exponen hacen referencia a valores, actitudes y contenidos, formas de gestión y de organización que, considerados en su conjunto, podrían configurar un modelo de escuela, entendiendo que no se puede confundir modelo y realidad, ya que las escuelas las presentamos bien como puntos fuertes, bien como puntos débiles porque en su devenir, en relación a sí mismas y al contexto, se enlazan procesos de estabilidad, de regresión o de progreso (Vilarrubias, 2004: 1)¹

Una de las claves que ofrece el texto producido por Pia Vilarrubias fue crear y analizar los criterios e indicadores que sirvieron para interrogar la práctica educativa en experiencias relacionadas con la solidaridad, la cooperación y la educación para el desarrollo y la cultura de paz. El modelo parte de la idea de que¹⁴⁴:

Una escuela que educa en y para la Cultura de Paz es crítica, comprometida y responsable, se reconoce, sabe mirarse y cuestionarse en relación a un sistema de valores y busca la coherencia respecto a la materialización de esos valores, ya sea porque considera la sostenibilidad, la educación en igualdad de género o la escucha y el diálogo de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, entre muchas otras cuestiones. Esta escuela es consciente de sus éxitos y de sus dificultades o carencias, a partir de las cuales saber redefinir sus dificultades, construye y transforma sus proyectos, para transformar a su vez situaciones adversas, analizando las condiciones y los cambios necesarios que afronta de manera progresiva en cada uno de los ámbitos implicados. A su vez, legitima a las personas, su conocimiento y reconoce sus saberes y saber hacer a partir de diferencias culturales, de género, tiempo, lenguajes, entre otros. Tiende a ser justa equitativa, no excluye, y considera al alumnado como persona con derechos y deberes, y no como cliente. Educa con respeto cuando considera las trayectorias previas del alumnado, reconociendo la actividad heterogénea relacionada con la actividad cultural, género, trayectorias personales, ritmos de aprendizajes, etc (XECMón, J. I. Vilarrubias, 2004: 3).

¹⁴³ Pia Vilarrubias fue la responsable de Participación en el Projecte d'Educació en Valors de l'IMEB, y fue la persona, junto con Roser Vila, que recibió la propuesta de encargarse de la gestión del programa desde el IMEB. Finalmente, ella fue el conector entre las diferentes entidades de educación y las escuelas. Como pedagoga activa e implicada, fue una de las mentes pensantes más activas de la comisión pedagógica.

¹⁴⁴ Ver decálogo en Anexo documentación en contexto. Documento 1: Criterios XECMón de calidad; experiencias de cooperación

También se le reconoció una dimensión política crucial, por ser una escuela que toma una distancia crítica y se posiciona frente a los valores dominantes del entorno, los medios de comunicación, las protestas, la legislación en temas de educación, con los valores y contravalores implícitos y explícitos que se promueven, por ejemplo, en los libros de texto. Lo aportado sienta las bases de la creación de las definiciones de educación para el desarrollo que construyó el cuerpo docente. Esta comisión presentó el término desde su vertiente pedagógica en un aspecto analítico, actitudinal, relacional incluyendo la de acción comunitaria (Vilarrubias, 2004).

5.2.1. Las líneas teóricas de la XECMón

A lo largo de su existencia, la XECMón siempre contó con expertos de la academia que fueron invitados por la Comisión Técnica para crear un marco conceptual y teórico propios. La elección de las personas seleccionadas para las conferencias de las jornadas se relacionaba con una *línea editorial* del programa. La conferencia inaugural de las primeras jornadas corrió a cargo de Joan Subirats¹⁴⁵ y tenía por título «Una mirada comprometida»; hablaba de la tendencia de los cambios de valores hacia el compromiso global. Por su parte, Araceli Vilarrasa¹⁴⁶ presentó su trabajo de investigación, «Los nuevos mapas de la comprensión del mundo», a partir del cual hizo su aportación teórica vinculada con la construcción de los imaginarios y creencias centradas en la concepción del espacio, de la distribución del planeta a partir de las fronteras y de cómo es transmitido a través de la educación. Habló de los límites de la estructura escolar a nivel instrumental y de contenidos, que sitúan los límites mismos de la educación a la occidental y el peso de sus transmisiones, dando por hecho que «el mundo es así», y reflexionó sobre qué supone educar, por ejemplo, en la geografía de las fronteras y no de los flujos, y cómo condicionan las representaciones del Norte y del Sur, y, por tanto, de las relaciones Norte-Sur que se crean a nivel geopolítico, determinando directamente las relaciones de las personas que lo habitan (ibíb, 2004b).

¹⁴⁵ Catedrático de ciencias políticas de la Universidad Autónoma de Barcelona.

¹⁴⁶ Directora de Barcelona Educació, Planificació Estratègica del IMEB y doctora y profesora de Didàctica de les Ciències Socials por la Universitat Autònoma de Barcelona.

Como Lizcano (2006), Vilarrasa considera que la transmisión de los imaginarios está en la base misma de la enseñanza. Y que esos imaginarios responden a metáforas que desembocan en el *enraizamiento* profundo e, inconscientemente, en la naturalización de las estructuras injustas. Un ejemplo es la representación de un mapamundi, algo en apariencia inocente, que impone la mirada del dominador, inclusive superando la versión eurocéntrica y desproporcionada de Mercator por la proyección de Peters¹⁴⁷. Su concreción en una imagen, la posición desde la que se mira y la relación que se tiene con el mapa demuestra que, en el caso occidental, aprendemos y enseñamos a leer los mapas desde la dominación, que se plantea como algo natural, no solo desde una base teórica, sino también desde su asiento metodológico.

Empecemos por los mapas. Pues incluso en los mapas hemos encontrado una manera de expresar nuestros sentimientos. Dividimos el mundo entre lo que llamamos ‘continentes’. En el hemisferio oriental, donde viven todavía las cuatro quintas partes de la humanidad, se utilizan las mismas divisiones usadas por los occidentales medievales, a saber: Europa, Asia y África. Sabemos que Europa al oeste de Rusia incluye aproximadamente la misma población que la India histórica, constituida hoy por la India y Pakistán. Posee aproximadamente la misma diversidad geográfica, lingüística y cultural, y aproximadamente la misma superficie. ¿Por qué Europa es considerada un continente y la India no? [...] Seguimos considerando Europa un continente porque nuestros ancestros culturales vivían ahí. Y considerándola un continente le concedemos un lugar desproporcionado en relación con su tamaño, en cuanto que constituye una parte subordinada de una unidad más grande, pero forma en sí misma una de las principales partes del mundo (Marshall, H. en el prólogo de Alba Rico, S. en Lizcano, E., 2006: 9)¹⁴⁸.

En el marco de la XECMón, Araceli Vilarrasa (2004a) presentó la importancia de dimensionar el sentido profundo de la organización de espacio:

Enseñar el mundo por escalas, tanto si hablamos de regiones, estados o continentes, esconde que estas son construcciones humanas, presenta las divisiones territoriales como elementos «naturales» y como si fueran inmutables. No hay nada de natural en los límites políticos. La territorialización es el resultado de las luchas políticas y de las decisiones tomadas en un contexto de condiciones tecnológicas, políticas y económicas determinadas. Este proceso de producción de escalas se ha dado siempre, pero hoy se caracteriza por su rapidez y volatilidad, y produce un mosaico espacial en el cual las decisiones sociales van dejando marcas impresas sobre el territorio, marcas que dibujan mapas diferentes según los fenómenos estudiados, marcas que se sobreponen las unas a las otras y que tienen implicaciones de gran alcance. [...]; se priorizan los espacios egocéntricos, es decir, los

¹⁴⁷ La proyección de Peters es equiárea, es decir, representa proporcionalmente las áreas de las distintas zonas de la Tierra, huyendo de la imagen eurocéntrica del mundo.

¹⁴⁸ El texto recupera la obra de Marshall G. S. Hodgson, *L'Islam dans l'histoire mondiale*, Sindbad, París, 1974.

que tienen por centro el espacio propio del alumno y carecen de espacios externos, espacios «del otro», a todas las escalas (ibíd.: 4)

El *dominador* decide la importancia de las categorías espaciales planetarias en función de en qué parte del globo nacieron sus antepasados; además, se universalizan sus mapas mentales sobre la organización del territorio. Y tal y como defiende Harvey, «lo que sucede en una escala no puede entenderse fuera de las relaciones articuladas que existen en la jerarquía de escalas» (Harvey, D., 2003 en Vilarrasa, 2004b: 3). Aplicar categorías y subcategorías habla de un modo de organizar el pensamiento y, sobre todo, habla de una organización donde siempre hay un superior y un inferior.

Analizando a continuación los mapas del mundo más consultados en EE. UU., basados en la proyección de Mercator, Hodgson llama la atención sobre la naturalidad con la que hemos acabado por aceptar no solo una división continental arbitraria e interesada, sino asimismo una escala que deforma en realidad las proporciones de los territorios: «Lo que se puede objetar al mapa del mundo de Mercator no es tanto que deforme la configuración de América del Norte ni que muestre Groenlandia tan grande; nuestra concepción de Groenlandia importa poco. Más revelador es que muestre la India tan pequeña, así como que empequeñezca Indonesia y África. Yo llamo a este tipo de mapa del mundo ‘proyección Jim Crow’¹⁴⁹ porque presenta a Europa tan grande como a África» (Lizcano, 2006: 10).

Si analizamos cómo, o, mejor dicho, desde dónde posamos la mirada en el mapa, accedemos a una capa más profunda de información sobre la «proyección Jim Crow» que se incorpora en la instrucción de las escuelas occidentales y occidentalizantes.

En nuestra percepción espontánea del espacio, cada vez que inscribimos nuestro cuerpo en el territorio e imaginamos nuestra relación con él a través de la objetividad de los mapas, estamos en realidad ordenando, jerarquizando, ontologizando o desontologizando los otros cuerpos y los otros territorios. Esta visión suele ser descalificada como «etnocentrismo».

[...] Cuando a un indígena chamula de los cerros de Chiapas, en el sur de México, se le pide que dibuje un mapa del mundo tras hacerle comprender la noción misma de «mapa», coloca invariablemente en el «centro» la iglesia de San Juan, núcleo de la religión y la cultura chamula, y a su alrededor, en círculos concéntricos sucesivos cuyo tamaño y precisión disminuye con la distancia, los lugares cada vez más remotos que todavía guardan alguna relación con los intereses inmediatos de la comunidad: San Cristóbal de las Casas, Tuxtla Gutiérrez, Distrito Federal... y los Estados Unidos, un desierto informe y borroso, ya casi fuera de la página en blanco, donde «nacen» los coches. Solo por cortesía y sin saber nada acerca de su localización, acabará aceptando añadir una manchita al otro lado de un mar proceloso que ningún automóvil puede cruzar: es nuestra vieja y gran Europa.

¹⁴⁹ Jim Crow es un personaje de ficción estadounidense que encarna los principios del racismo esclavista y de la superioridad blanca y anglosajona.

Entre la concepción etnocéntrica de los chamula y la nuestra no hay, por tanto, ninguna diferencia. Hay una. Los «mapas» chamulas están trazados desde el cuerpo, ese pequeño, reducido y superado «metrón» neolítico; contemplan el mundo agarrados al suelo, encerrados en los límites inabarcables de su inmediatez empírica. Nosotros, los mapas los trazamos desde el aire o, por así decirlo, desde el universo, con desapego universal, a partir de instrumentos separados del cuerpo que transportan una visión aparentemente sin centro y configuran desde la libertad un territorio más verdadero y más manejable. El etnocentrismo chamula es explicable puesto que su centro es precisamente su etnia; el etnocentrismo occidental es menos disculpable pues Occidente —lo que quiera que sea eso— pretende tener su centro fuera y contemplarse y contemplarlo todo desde las estrellas. Al contrario que el garabato indígena, transparente en sus proporciones subjetivas, el mapamundi occidental detenta la autoridad impersonal de Nadie y de Todos, la incuestionabilidad de una mirada compartida por encima de las fronteras, las tradiciones y las culturas. El etnocentrismo de nuestra tribu se mira el ombligo, por así decirlo, científica y racionalmente. El etnocentrismo de nuestra tribu es etnófugo, criptoétnico, epistemocéntrico (Lizcano, 2006: 10).

Este etnocentrismo etnófugo que traza los mapas desde el aire, mapas que no tocan su cuerpo, los traza creando fronteras a *escuadra* y *cartabón*. Cuanto nos enfrentamos a un mapa de fronteras, nos relacionamos en función al dentro-fuera, al incluido-excluido.

La cartografía se ha desarrollado, lo sabemos, a impulsos del comercio y la conquista y su creciente precisión y funcionalidad es inseparable de la expansión colonial, la explotación económica y el imperialismo. Pero no es esto quizás lo más grave. Un mapa puede ser utilizado para controlar un territorio, para bombardear una ciudad, para salir de una selva o para desenterrar un tesoro; su genealogía limita pero no se impone necesariamente en cada uso. Podemos quizás —podremos— liberar los mapas. La cuestión es que el mapa mismo, y con independencia de su utilización, impone una mirada, una distancia, una síntesis visual de acercamiento a los territorios y sus hombres. Así como la escritura —tal y como bien explican Havelock o Goody— inscribe la conciencia en un recinto en el que el objeto-casa es siempre y desde el principio la palabra CASA (o *HOUSE* o *MAISON*); y la primacía iconográfica hiperindustrial inscribe la conciencia en un recinto en el que el objeto-casa es siempre y desde el principio el pictograma (con su chimenea y su tejado voladizo, incluso en Mauritania o en Mongolia); de la misma manera, la percepción cartográfica del espacio inscribe la conciencia en un recinto en el que el territorio India es siempre y desde el principio el mapa y el territorio Bombay es siempre y desde el principio el plano (ibíd.: 12).

Desde la XECMón, queda la intencionalidad de *liberar los mapas*, y es lo que Vilarrasa propuso, cambiarlos por mapas de flujos.

En estos mapas sin fronteras, la distribución y zonificación responde a una lógica difusa que dibuja, entre las características de una zona y las características de otra, una amplia zona intermedia, con carácter de umbral, en la que se mantienen las características de una y otra zona con diferentes grados de intensidad. Las zonas intermedias son el territorio por excelencia de las identidades múltiples y cosmopolitas (Vilarrasa, 2004b: 5).

Desde esta nueva propuesta de *mapas liberados*, podría comenzar a trabarse una relación *fluida* entre personas de diferentes partes del mundo. El cambio a este nuevo modelo facilitaría la coherencia entre el discurso y la práctica educativa.

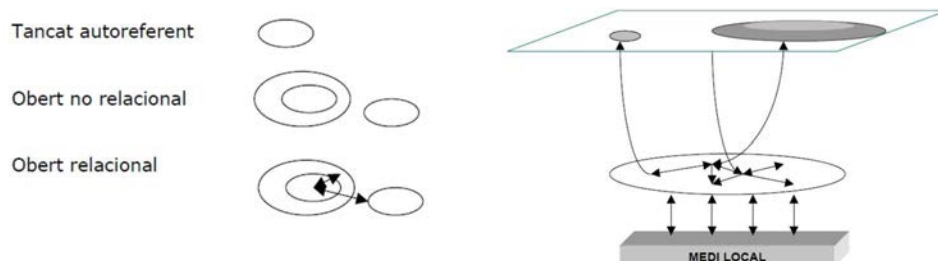


Figura 2. Propuesta gráfica de elementos de diagrama del mapa relacional.

(Vilarrasa, 2004b, 9/16)

En cambio, el modelo abierto relacional, que estudia el medio local en ejercicios abiertos en los que se combinan diferentes escalas entre las que se establecen relaciones comparativas y explicativas, considera el medio local como contexto de aprendizaje y utiliza tanto técnicas de investigación histórica como técnicas de trabajo sociolingüístico. Este modelo, minoritario desde el punto de vista cuantitativo, supone en cambio un modelo central y emergente en el que se da una mayor coherencia entre el pensamiento y las prácticas de los profesores. Este modelo se encuentra preferentemente en los créditos comunes de la materia (Vilarrasa, 2004b: 9).

Con un cambio de concepción de los mapas y una propuesta relacional fluida se pasa a una nueva concepción de las relaciones entre escuelas del Norte y del Sur. Vilarrasa define un modelo de implique un esquema espacial que incluya:

La identificación de hechos y agentes sociales implicados y de sus relaciones, el análisis de las relaciones entre los agentes sociales y el medio local, el análisis de las relaciones entre los agentes sociales y el medio global. En este modelo, los ámbitos espaciales y sus escalas, al igual que los otros elementos del medio, no son un dato *a priori*, sino que aparecen de manera contingente y relativa a su significación para las relaciones que establecen los agentes sociales con respecto al objeto de estudio (ibíd.: 16)

A partir de este planteamiento teórico y metodológico, se ofrecieron las condiciones para trabajar las experiencias educativas de igual a igual. La autora diseñó una unidad didáctica centrada en el *modelo Global/Local para trabajar en la red*:

El modelo espacial de las unidades didácticas G/L contempla como elemento fuerte la especialidad diferencial a diferentes escalas, pero bascula territorialmente sobre el medio local. Haciendo una apuesta por una introducción decidida del uso de Internet en la didáctica de las ciencias sociales, podemos imaginar un modelo espacial que bascule simultáneamente sobre dos medios locales diferentes a partir del trabajo cooperativo entre dos o más escuelas diferentes. [...]

Indagar, compartir informaciones, comunicar, comparar, participar y actuar conjuntamente son verbos que orientan el desarrollo de actividades de intercambio y cooperación entre escuelas situadas en medios locales diferentes. Recordemos que, como decíamos, Internet representa el *big bang* de la correspondencia escolar imaginada por Freinet. En la actualidad, este tipo de actividad que conlleva la constitución de *comunidades virtuales* de aprendizaje es la manera como la escuela puede contribuir a la apropiación de la red por parte de la ciudadanía, posibilitar prácticas y desarrollar capacidades de participación global (ibíd. 20)

Una clave para la XECMón fue contar con la posibilidad de acceder a un mapa de relaciones entre escuelas de contextos específicos bien definidos, basado en una interacción desde puntos de partida relacionales idénticos, desde una acción bien reconocida en el programa, como era la correspondencia o el hermanamiento escolar.

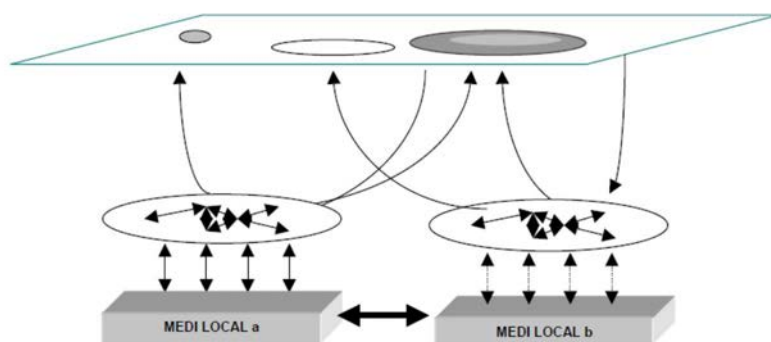


Figura 3. Mapa conceptual entre dos contextos locales en relación expresando a través del modelo G/L.

(Vilarrasa, 2004b: 21)

Esta aportación ofreció elementos tangibles y aplicables en el aula y en las experiencias educativas de intercambio cultural y cooperación internacional. Analizar y comprender los mapas sitúa las acciones en la capacidad de deconstruir los estereotipos y tomar conciencia de la instrucción escolar que lleva a incorporar y naturalizar estructuras de desigualdad y dominación.

En las jornadas del 2008 se continúa explorando sobre la construcción del imaginario colectivo¹⁵⁰ y su papel en el afianzamiento de la desigualdad estructural, esta vez desde representaciones audiovisuales. M. Aquilina Fueyo analizó los medios de comunicación, su visión del Sur y el tratamiento que de ello se hace en la escuela. Según la autora, los medios transmiten una imagen sesgada y distorsionada de la realidad del Sur, que influye muy negativamente en la construcción de los imaginarios de la ciudadanía del Norte. Bajo la influencia de estas visiones se conforma el imaginario juvenil, que está poblado de paternalismo, etnocentrismo, caridad, estereotipos racistas y xenófobos. La publicidad es uno de los géneros más influyentes, y ha llevado a las ONGD a desarrollar prácticas publicitarias que han condicionado negativamente la construcción de ese imaginario sobre el Sur. Fueyo afirmó que la alfabetización audiovisual y la educación para el desarrollo aportan herramientas para trabajar críticamente las representaciones de los medios sobre el Sur en el contexto de un currículo globalizado e interdisciplinar, vinculado al análisis crítico de la realidad global y local. Igualmente, la ponente defendió que hablar de la construcción de imaginarios colectivos y de cómo se incorporan pasa por hablar de una cultura audiovisual compartida. Es imprescindible analizarla para entender cómo se crean y se reproducen los clichés entre los profesionales de la educación respecto a la pobreza, la desigualdad y los países empobrecidos. 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 solo 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, según Fueyo.

El imaginario colectivo de los jóvenes sobre la solidaridad y la cooperación se nutre esencialmente de las representaciones que construyen los medios para ellos. La publicidad es uno de los géneros más influyentes y a través de ella se construyen y reconstruyen las ideas, imágenes, actitudes y conductas de la gente joven sobre la solidaridad y la cooperación (ibíd.2008: 4)

Fueyo afirmó que cuando se trata del Sur o de la cooperación, la publicidad y muchas

¹⁵⁰ En esta tesis, siempre que mencione el imaginario colectivo, se hará desde la perspectiva de Lizcano (2006).

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 producir¹⁵¹.

Una herramienta educativa se vincula con el aprender a mirar como un modo de 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 crítica audiovisual y la pedagogía crítica coinciden de lleno; son capaces de analizar la información de manera elocuente y estructurada, reflexionar y hacer propuestas de transformación con sentido para la comunidad¹⁵².

Todas conferencias inaugurales de las jornadas han aportado mucho al marco teórico compartido por la red, generando un sustrato de conocimiento que permitía situar las acciones educativas orientadas a la cooperación y la educación para el desarrollo.

5.2.2. ¿Eso es educación para el desarrollo?

Desde el 2004, en el marco de la XECMón, las ONG se ocuparon de instruir al mundo docente de lo que era la educación para el desarrollo, lo que motivó que el nuevo término tomase protagonismo dentro de la *educación en valores*. Como se ha visto, según las

¹⁵¹ Anexo fotográfico

¹⁵² Para el lector interesado, puede ser interesante consultar epd.quepo.org, elaborado por (Ros & Navarro, 2011) para la Fundación Quepo: www.quepo.org.

ONG, la educación para el desarrollo está sistematizada en etapas evolutivas que conviven en el tiempo y en el espacio, tal y como sucede con las teorías del desarrollo. Esta concepción se trabajó con el cuerpo docente durante los varios encuentros. Fue en la XECMón donde se definió el espacio de trabajo para el acuerdo intersubjetivo a nivel institucional entre la escuela y la ONG de lo que eran la educación para el desarrollo y la sensibilización, y de cómo habría de tratarse en las aulas la cooperación y la solidaridad. Conceptos todos ellos entendidos, de entrada, de forma muy diferente por los dos universos cognitivos que entraban en escena.

El concepto *desarrollo en la escuela* estaba concebido como algo vinculado al desarrollo psicológico y cognitivo centrado en el crecimiento de la persona, en el sentido de Emilly Pickler (1938, 1969), Jean Piaget (1936, 1976) o Lev Vigotsky (1934). La palabra *sensibilización*, si se utilizaba, en todo caso se entendía próxima a la sensibilidad, los sentimientos o las artes. La cooperación se relacionaba con una idea de actitud colaborativa que el alumnado tenía para construir el conocimiento y la convivencia. Y la solidaridad tenía una carga de valor ético, de búsqueda de equilibrio desde la actitud colaborativa y amistosa.

Los nuevos sentidos del desarrollo, tomados de los términos conectados con las teorías del crecimiento económico de los años 50, tenían una carga técnica y pragmática, y se conectaban con los hechos concretos de la Ayuda internacional, hasta entonces desvinculados del mundo escolar que no tuviera en sus planes experiencias educativas vehiculadas por las ONG o las misiones católicas.

La presentación que Agustín Viñamata (FCONGD) hizo de su texto «El concepto de educación para el desarrollo de las ONG» fue muy relevante para el cambio de dirección conceptual del desarrollo vinculado a la *educación* fue, donde, por primera vez, se compartió con los centros educativos el borrador del documento «Educación para el desarrollo, estrategia imprescindible» (FCONGD, 2007)¹⁵³. Durante todas las jornadas se

¹⁵³ En la publicación de 2007 sigue sin aparecer el profesorado como uno de los agentes de educación para el desarrollo, dirigida a la educación formal.

defendió por parte de la administración y las propias ONG que habían sido ellas quienes lideraban el proceso de la incorporación de la educación para el desarrollo como «estrategia consensuada» para promover la transformación social en las instituciones educativas (Viñamata, 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 ED, en el caso catalán, tuvo su punto de inflexión en las jornadas XECMón de 2006, tras la presentación del borrador del documento marco de la Comisión de Educación de la Federación Catalana de ONG para el Desarrollo (FCONG, 2007). Compartido el documento, hubo un gran revuelo en la sala. Entre los considerados *agentes de la 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 diputaciones y ayuntamientos, las universidades e incluso al *espacio europeo*. Pero, bajo el criterio de los docentes que estaban escuchando la conferencia, había un gran ausente: la escuela, y por ende, el profesorado. Este dato toma mayor relevancia si se piensa en que la estrategia estaba dirigida a la educación formal¹⁵⁴. La FCONGD se disculpó y alegó que «la comisión de educación que aprobó el texto simplemente no “cayó en la cuenta” de que los centros educativos, y sus profesionales, también se debieron haber incluido bajo lo que, ellos mismos, habían definido como “agentes de educación para el desarrollo”»¹⁵⁵. Se destaca su importancia, pero como beneficiario o como actor de cambio. Tras dos años de historia de la red, esa fue la primera vez que la ONG vio a la escuela como un posible agente de la ED, más allá del campo netamente didáctico o de acciones coordinadas de manera puntual. Así y todo, en la revisión y publicación del texto definitivo, aprobado de nuevo en marzo de 2007, siguió sin aparecer el profesorado y la escuela como agente de educación para el desarrollo.

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 grupo de trabajo para hacer su propia propuesta

¹⁵⁴ Se entiende aquí por *educación formal* la educación primaria, la educación secundaria y la universitaria.

¹⁵⁵ Hay que tener en cuenta, para la interpretación de este hecho, que la FCONGD había formado parte del grupo motor que quería recoger las acciones de la ED en escuelas e institutos, y que tenía su propio grupo de educación.

de cómo se ve la ED desde la escuela, una concienzuda y extensa definición que contempla múltiples dimensiones, de la que destacaron las aportaciones teóricas del profesorado

Los/las maestros/as tenemos que coger la bandera y el protagonismo de la EPD sin complejos. Somos el elemento imprescindible (XECMón, 2007: C. P.).

En sus reflexiones, el profesorado prosigue: «se entiende que las ideologías surgen a partir de las necesidades, y se convierten en objetivos, por lo que se hacen dos preguntas que trabajar para un futuro: “¿De qué formación hablamos? ¿Quién forma a quién, quién aprende de quién?» (ibíd.). En la XECMón se compartieron reflexiones tales como que «es necesario ampliar los términos de desarrollo, la solidaridad y la cooperación, o pensar en la posibilidad de la transformación del modelo de escuela desde todos los ámbitos de participación de aquí y de allá como algo a construir desde todas las partes».

En los talleres centrados en los espacios de trabajo y de aprendizaje en red se consensuaron «las actitudes esperables» en este sentido. Sería imprescindible «creer en lo que se hace». Para los asistentes:

Un proyecto de cooperación es un proyecto que se mantiene a través de un proceso de cuestionamiento, autocrítica y mejora constante de las actuaciones, y que contemple una capacidad de transformación. Por parte de los alumnos, se concreta al aprender con la práctica, aprender a tomar decisiones, y a comprometerse. Las ideas se convierten en sus propias ideas. Principio de no injerencia por parte del adulto, verso las ideas de la juventud. El compromiso los abre puertas más allá de su realidad local, sobre la presencia del cuarto mundo y sobre sus potencialidades. Acercamiento respetuoso a otras culturas y sensibilidades. Sensibilizar para conocer, conocer para saber, saber para actuar. Aprender a evaluar desde la visión de todos los participantes e incluso desde aquello que es intangible o subjetivo (García-Alba, A., Vilarrubias, P. XECMón, IJ: 2004).

Los elementos de reflexión aportados serían los siguientes:

Más que en una época de cambios estamos en un cambio de época; la complejidad del momento comporta un cambio de estructura de la pirámide a la red, conviene tender a gestionar el conflicto y saber cómo compaginar al tiempo la autonomía, la diversidad y la cultura, ha de aprender a moverse en el pensamiento complejo teniendo presente a la vez la racionalidad y las emociones, los conocimientos y los valores; ha de tener un discurso autocrítico y las ganas de mejorar en calidad de coordinación entre las diferentes entidades (Bosh, C. XECMón, IJ: 2004)¹⁵⁶.

¹⁵⁶ Conclusiones presentadas por Carme Bosh, del Servicio de Educación de la Diputació de Barcelona, el 5 de julio de 2004.

Dado que la sociedad tendía valores como el compromiso (Subirats, 2004) y que se había definido un modelo de *escuela comprometida con el mundo* (Vilarrubias, 2004), cuya metodología pensaba de forma crítica su práctica (Vilarrasa, 2004b), y dado que la educación para el desarrollo parecía ser la herramienta imprescindible para conseguirlo, los docentes de la XECMón lanzaron sus aportaciones al respecto, no solo por ser *bueno para pensar*, sino que, de forma explícita, se pretendía redimensionar la educación en cuestiones de desarrollo desde la pedagogía.

5.2.3. Las aportaciones teóricas al desarrollo desde la pedagogía

Desde la Comisión Pedagógica¹⁵⁷ destacan cuatro líneas de aportación teórica. La primera surge de la bibliografía creada desde el contexto de investigación; destacan la propuesta teórica realizada exclusivamente por docentes, tal como la definición y operacionalización de conceptos desde el mundo educativo, tales como *la definición de un modelo de escuela comprometida, buenas prácticas, hermanamiento y educación para el desarrollo*. Esta creación surge en respuesta a las creaciones bibliográficas de las ONG, generadas desde o para el contexto.

Una segunda aportación surge de la producción bibliográfica de contexto creada para las acciones de la XECMón, tales como el análisis de materiales educativos específicos, estudios de los resultados de las encuestas, estudios realizados dentro del programa o creación de recursos educativos y materiales didácticos, tales como propuestas metodológicas para trabajar la educación en el consumo responsable y el comercio justo en las aulas de primaria.

Una tercera sería la respuesta a las propuestas teóricas o metodológicas y las aportaciones de acciones externas, tales como la crítica a la asignatura de la Educación para la Ciudadanía, elaborada por la FCONG y contrastada y corregida por la comisión técnica de la XECMón.

¹⁵⁷ Ver Anexo fotográfico: fotografía 2.

Y, por último, la bibliografía que era utilizada como marco teórico dentro del contexto, como la *teorías de las Capacidades*, de Amartia Sen, o su propuesta sobre el desarrollo humano, y en su última etapa, las que apuntaban al *Buen vivir* o aquellas que eran ofrecidas por sociólogos, pedagogos o teóricos de la educación y la educación para el desarrollo en el marco de las jornadas y las tertulias, donde también eran presentados materiales didácticos y recursos pedagógicos avalados por la XECMón.

Se ha introducido anteriormente el sustrato teórico del concepto *desarrollo* en el que se basan las acciones educativas, la voz de la administración expresada en el plan director de la ACCD, siguiendo las pautas marcadas en educación, y la voz de las ONG a través del diagnóstico de educación para el desarrollo, que señalaba la dirección a tomar en las líneas de trabajo deseables en la comunicación con las escuelas. En las conclusiones de las Jornadas de Educación en la Cultura de Paz se consideró relevante recoger la perspectiva de las escuelas representantes. Se hará trasladando los puntos más significativos del texto de Pía Vilarrubias (2004), por considerarlo un decálogo y declaración de intenciones que definen un modelo de escuela concreto. Este texto, de gran importancia por tratarse del primero en abarcar estas cuestiones en profundidad desde la pedagogía catalana, nos ayudará a orientar el análisis de la documentación recogida.

Se pretendía implantar una escuela que se comprometiera, comenzando desde los espacios micros, a mejorar la comunicación con todos los alumnos y las alumnas para asegurar un mejor mundo escolar. Esta aportación resulta sumamente interesante, puesto que en los discursos que se recogieron una y otra vez aparece la idea de *un mundo mejor*, y aquí se alega que no es posible si no se comienza por actuar en los espacios más próximos e inmediatos. A partir de ahí, dimensionaba la importancia de partir de una toma de conciencia de las contradicciones entre el discurso propio y lo que se derivaba en la práctica, puente para posteriormente comprometerse en procesos de transformación y cambio más amplios y complejos. Analizaba y reivindicaba, desde la corresponsabilidad, aquellas condiciones que se consideraban necesarias para hacer viable sus propias decisiones de cambio. Se comprometía en la búsqueda de recursos formativos y materiales para la realización de sus proyectos. Estos aspectos se vincularon directamente a los presentados en la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo en

su dimensión más interna, intermedia y externa. Entre sus valores explicitados estaba la intuición, la empatía y la cooperación. Proponía y aceptaba otras propuestas educativas relacionadas con temas interesantes para el alumnado y que facilitaban el mutuo compromiso en la comunicación en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Consideraba las motivaciones, las expresiones, las maneras de entender del alumnado negociando significados y facilitando el acceso al conocimiento entendido como formal. Este modelo de escuela sabría integrar rigor y entusiasmo en el trabajo escolar. Contemplaba la construcción social del conocimiento, la coordinación de los puntos de vista en situaciones de interacción social como procedimiento básico para la construcción de conocimientos y como habilidad esencial en la gestión y resolución de conflictos, ya sean de carácter cognitivo o social. Poneía énfasis en la recogida de las motivaciones e intereses del alumnado, donde se tenían en cuenta sus opiniones y sus ideas como objeto de reflexión y decisión, y cumplía su cometido.

Concedía gran relevancia el hecho de implicar a la comunidad educativa en el aprendizaje de la cultura de paz, compartiendo actividades y proyectos entre grupos, con las familias o en asociaciones en las que participaba todo el alumnado, fuera quien fuera, sin que el contexto de origen familiar y social de procedencia constituyera un límite. Entendía la educación como un proyecto para toda la vida que abarca ámbitos que van más allá de la propia escuela. Este tipo de escuela respondía a las transformaciones del entorno. Gestionaba la incertidumbre y profundizaba en la información y en la comunicación, buscaba alternativas para actualizar las maneras de enseñar y de aprender; por ejemplo, incorporaba las nuevas tecnologías como recurso y no como un inconveniente. Actualizaba conceptos y cuestionaba comportamientos en relación a las masculinidades y feminidades y a la interculturalidad, entre otros. Reconocía las propias trayectorias y sus propias palabras para ir dimensionando sus prácticas desde los criterios de la cultura de paz.

Esta construcción de escuela a la que aspira se desarrolla en, y desde, la complejidad, tendiendo a superar la dicotomía entre interno y externo, grandes y pequeños, gente joven y gente mayor, local y global, inteligencia y emociones y afectos en cuanto a que comparten espacios de comunicación hasta ahora prohibidos, como la presencia de los

padres y las madres en el aula, la colaboración y el cuidado entre edades diversas¹⁵⁸. Asimismo, se establecieron redes y hermanamientos donde se integraron ritmos individuales y colectivos de aprendizaje, a partir de los que se generaba comunicación y complicidades, aprendiendo en la relación constructiva con los demás. Abogaba por crear contextos de comunicación y aprendizaje, donde tenía y daba voz, a la vez que valoraba las distintas voces. Compartía ideas y proyectos entre los alumnos, con el profesorado, con las familias y con otras entidades educativas que supieron implicar en los proyectos. Cooperaba con las familias compartiendo el proyecto educativo y fomentando la creación o la continuidad de las asociaciones de padres y madres.

Desde la dimensión emocional, se definía como una escuela acogedora y afectuosa, pues tenía en cuenta que las necesidades o dificultades afectivas pueden acabar mermando la disponibilidad o capacidad para el aprendizaje. La escuela se definía como un lugar de bienestar, en el sentido en que ofrecía la vivencia de la armonía y en cuanto que tendía a la escucha y al reconocimiento de cada persona, de su lenguaje, del ritmo, de los tiempos y sus conocimientos. Promovía las relaciones entre el alumnado de distintas edades para la ayuda mutua y el acompañamiento afectivo. Consideraba indispensable el equilibrio emocional de los niños y las niñas para su disponibilidad hacia el aprendizaje, a la vez que entendía que el aprendizaje también contribuye a dicho equilibrio. Por tanto, trataba de vivir la actividad docente en una atmósfera de comprensión y afecto, al tiempo que enseñaba a escuchar y a conocer el propio deseo, los sentimientos y las emociones que se manifestaban en las situaciones resultantes.

Promovía la autonomía real, no ficticia, para desarrollar su proyecto. Tomaba las decisiones necesarias para contextualizar el proyecto educativo en su entorno. Invitaba a todos los actores a esa toma de decisiones desde los diferentes lugares de responsabilidad y, sobre todo, incluía al alumnado en diferentes grados. Se implicaba en procesos de cambio como expresión de su cultura de evaluación, de carácter formativo y continuo, que le permitía afrontar los retos del cambio que se opera en su contexto interno y externo.

¹⁵⁸ Se presenta aquí desarrollado el decálogo elaborado por Vilarrubias adjuntado en el Anexo de documentos en contexto de la XECMón. Documento 1.

Sabía señalar a la administración su corresponsabilidad en la viabilidad del proyecto, al tiempo que contribuía a la búsqueda de recursos económicos materiales y humanos para su realización. Potenciaba la capacidad de liderazgo de los niños y las niñas, facilitando el descubrimiento de nuevos roles al alumnado, y lo hacía transformando sus miradas y las actitudes en torno a la propia representación de actitudes, de expectativas, del conocimiento del propio potencial y de la capacidad de ser y de influir. Proyectaba una mirada diferente al propio proyecto de vida, entendido también desde la posibilidad de compromiso social. Implicaba al alumnado en proyectos relacionados con entidades de la ciudad y de otros entornos. Con todo ello, contribuyeron a la recuperación de una imagen positiva de la escuela y, en ocasiones, promovieron o aceptaron su visibilidad en los medios de comunicación.

Pía Vilarrubias (2004) define la esencia de lo que se pretende y defiende desde la escuela que entiende una educación como holística y poliédrica y, para muchos, utópica. Aunque como dijo Saramago en el Fórum Social Mundial de Porto Alegre del 2005, «la Utopía no es más que el horizonte que nos señala el camino».

Esa escuela que entiende la educación como holística y poliédrica, habría de recuperar la concepción humanista y abandonar la racionalidad tecnocrática de la que habla Polo que la anclaría a las lógicas del mercado.

La racionalidad tecnocrática ha venido caracterizando el currículum y la manera de hacer tradicional y tecnicista en la escuela:

- a) Entiende la educación como consumo a través de la primacía de la lógica de mercado, con su interés economicista y de investigación de resultados cuantificables. Parece más interesada a atender a clientes que el desarrollar ciudadanos.
- b) Interpreta la racionalidad como una dimensión ahistórica orientada hacia la “gestión del consentimiento” más que provocar el análisis, la reflexión crítica, la comprensión humana y la acción, con el que apoya y participa del statu quo.
- c) Centra todo su interés en cuál es la mejor manera de aprender un conjunto dado de conocimientos sin preguntarse lo por qué de este conocimiento. Y es que el conocimiento es contemplado como una realidad externa y objetiva, neutra, con el que opera toda una reducción en la consideración de la naturaleza del saber, de la persona y de la acción humana.
- d) Ofrece una visión eminentemente pasiva del estudiante, pero también de los enseñantes, porque da toda su confianza a la teoría, el diseño y la tecnología curriculares que proponen los expertos. [...]

Esta necesidad de vincular los conocimientos entre sí y con la vida de los estudiantes, es al que se refiere Morin cuando habla de la pertinencia en el conocimiento. Y lo argumenta de la siguiente manera: para poder llegar a un conocimiento de los problemas clave del mundo es necesario una reforma del pensamiento, dado la inadecuación cada vez más amplia y

profunda y grave entre, por un lado, nuestros saberes desarticulados, parcelats y compartimentats y, por el otro, las realidades o problemas cada vez más polidisciplinars, transversales, multidimensionals, transnacionales, globales, planetarios... En consecuencia, frente al pensamiento tecnocràtic, que tiene como fundamento una concepción especializada, reductora y cerrada del conocimiento (pertinente para todo el relativo a las máquinas pero incapaz de comprender el vivo y el humano), para poder llegar a un conocimiento de los problemas clave del mundo, (las grandes causas de las cuales habla Pere Casaldàliga) plantea que la educación tiene que promover “la inteligencia general”, capaz de referirse, de manera multidimensional, al complejo, al contexto dentro de una concepción global (capaz de establecer conexiones del local en el global y del global en el local), y por lo tanto capaz de movilizar el que el conocedor sabe del mundo. “Lo era planetaria necesita situarlo todo en el contexto y en la complejidad planetaria. El conocimiento del mundo, mientras que mundo, resulta una necesidad a la vez intelectual y vital”. Entre los documentos que se ofrecieron tuvo un peso determinante «El concepto EPD ofrecido desde la escuela» (Comisión Pedagógica, octubre de 2008), donde, entre otras aportaciones, se definía la ED de la siguiente manera:

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)

Esta definición recoge la teoría de las Capacidades de Amartya Sen (2000). Sus autores ven que la fuerza de la ED está en que la transformación surge de la vivencia, y al parecer de la autora, una idea muy cercana a la definición de «esperanza educada» de Giroux (2001: 260).

En este caso la esperanza educada combina lo pedagógico con lo político de formas que subrayan la naturaleza contextual del aprendizaje, enfatizando qué contextos diferentes dan lugar a preguntas, problemas y posibilidades diversas.

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.

En el texto «Algunas preguntas e ideas en torno al objetivo de definir criterios de buenas prácticas de educación para el desarrollo» (XECMón, cp, 2007), Teresa Casas presenta, en febrero del 2008, en nombre de la comisión pedagógica las siguientes cuestiones:

Las buenas prácticas en EPD ¿tienen que consistir siempre en actividades de carácter «extraordinario» o también pueden formar parte de las actividades curriculares habituales? ¿Se tienen que centrar solo en campos como la educación en valores, la paz, la solidaridad, etc. o también pueden ser de áreas curriculares como ciudadanía, geografía, historia, conocimiento del medio, filosofía...? ¿Solo se tienen que organizar como áreas transversales, o bien también dentro de las áreas curriculares básicas? ¿Tienen que afectar las tutorías, las actividades participativas del centro (Consejo Escolar, comisión de valores, comisión de delegados y delegadas, otras comisiones...) y los proyectos globales o también las clases de ciudadanía, geografía, historia, sociología, filosofía, etc.? ¿Tienen que comportar solo aspectos actitudinales y de valores o también se tienen que tratar aspectos conceptuales y procedimentales? Se tienen que basar en «mensajes movilizadores», o bien se tienen que basar en datos a partir de los cuales se analicen las causas de las diferencias entre regiones (de tipo social, histórico, geográfico, político, medioambiental...) y se prevean las consecuencias (más desigualdad en las oportunidades a nivel local o global...). Es decir, tienen que tener un carácter sobre todo ideológico o se pueden fundamentar «científicamente». ¿Se tiene que promover el diseño o la realización de proyectos que se apliquen «a los otros» (lejos), o bien los proyectos nos tienen que incluir (análisis de las propias responsabilidades en hábitos de consumo, combate de los prejuicios, servicios en el ámbito cercano...)?

En el análisis de buenas prácticas queremos: a) Recoger las buenas prácticas de las personas y de los centros que hace tiempo que están desarrollando experiencias ejemplares de EPD y de colaboración con ONG. Sacar los criterios comunes. b) Recoger las prácticas de buenas intenciones de personas y centros que son muy sensibles a las desigualdades y «quieren hacer algo», aunque el proyecto que desarrollen tenga un carácter asistencial. Evaluar los resultados de estas prácticas.

Pero también podríamos: a) Analizar qué contenidos del currículum de las etapas obligatorias y de bachillerato tienen que ver con el EPD. b) Hacer propuestas, dar ideas o sugerir recursos porque estos contenidos se realicen con la orientación que se defiende desde la FCONGD y desde los criterios de buenas prácticas que vamos definiendo desde las Escuelas comprometidas. c) Ofrecer ejemplos de proyectos con los cuales se podría pasar de los contenidos académicos y las actividades transmisibles a propuestas más activas y vivenciales, de compromiso con el entorno más cercano o más lejano: proyectos comunes con comunidades del Sur, experiencias de servicio al barrio o en la ciudad, colaboración con ONG... d) Hacer propuestas metodológicas sobre los contenidos relacionados con la EPD. e) Analizar los contenidos de los libros de texto (al menos los de ciudadanía, geografía e historia) en cuanto a los temas que afectan al desarrollo y hacer críticas a los enfoques que nos parezcan injustos. Si hace falta, organizar campañas de denuncia.

Muy significativa para la XECMón fue la aportación «Una aportación a la idea de qué es una práctica», de Benjamí Moliné, en 2009.

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 conseguir 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 (XECMón, 2009 bm, buena práctica).

Ferran Polo (2008), en su conferencia inaugural «Los retos de la educación para el desarrollo en la escuela» lo bautizó como «el relativismo hedonista»; compartió un término que se adoptó inmediatamente dentro de la red, ya que muchos de los asistentes se sintieron identificados con la definición del *profesor quijote*¹⁵⁹. Cuestionó el funcionamiento de XECMón, criticó lo que hasta ahora se hacía en ED en Cataluña e incluso la ED misma, tal y como se venía planteando hasta entonces en la XECMón. Según Polo (2008), «En estos cuatro años, se ha perdido gran cantidad de oportunidades para avanzar en la verdadera inclusión curricular de quinta generación de la EPD o ciudadanía global, y no se puede dejar pasar una sola más». En el resumen de su coloquio hizo las siguientes reflexiones:

El relativismo hedonista nos invade: todo vale, tenemos que aceptar la diversidad de maneras de pensar, de hacer, se nos dice. ¿Toda práctica por pequeña, aislada, descontextualizada que sea es una buena práctica de EPD, solo porque en ella se haga alguna referencia a la pobreza? Pues no. ¿Por qué no empezamos ya a utilizar alguna «prueba del algodón»? ¿Algunos criterios evaluativos algo más objetivos? Por ejemplo: ¿La «buena práctica» es coherente con el resto del currículum (entendido no sólo como contenidos, sino también como organización y metodologías)? O bien: ¿La «buena práctica» en qué grado ha ayudado a deconstruir en el alumnado los estereotipos que configuran sus actitudes y comportamientos ante «los pobres» (ya no digo la pobreza, como tendría que ser) sobre todo referidas al paternalismo y al eurocentrismo? ¿En qué grado modifica los tan interiorizados individualismo metodológico y darwinismo social, bases de la manera que tenemos de interrelacionarnos socialmente? (Polo, 2008)

A su criterio, «la EPD, para crecer en cantidad y calidad, necesita liberarse de las ONG, mientras esté bajo su protección sufrirá los mismos males y contradicciones. El profesorado tiene que apropiarse de espacios de comunicación y creación del conocimiento en este sentido, puesto que es el principal agente de la EDP, tiene que tener mucho cuidado por mantener la coherencia entre lo que dice y lo que hace y por lo tanto

¹⁵⁹ Esta expresión creada por Ferran Polo se utilizaba en la XECMón para denominar al profesorado comprometido y muy implicado que, a pesar de la falta de apoyo, se empeñaba en sacar a delante los proyectos.

en su currículum oculto, fundamentalmente en referencia a la transmisión de estereotipos negativos. El futuro de la EPD en los centros educativos está en manos del profesorado».

El esencial de este discurso, de acuerdo con Giroux, es evidenciar que la ciudadanía activa no es el producto de la eficacia técnica, sino intencional, fruto de la apuesta pedagógica para relacionar el conocimiento, la imaginación y la posibilidad de mejorar las cosas frente a la inacción, porque la pedagogía así entendida va más allá de la lectura pasiva, mercantilista y tecnicista de la realidad (lectura esta en base a una visión aparentemente neutral y despolitizada, pero que adoctrina, a su manera, en el conformismo ante las nuevas ideologías que marca el capitalismo extremo y la pasividad ante las cuestiones importantes y adoctrina en “los falsos dioses” - que dice Postman - que ya “no sirven”, como son el individualismo, el consumismo, el de la utilidad económica, el de la tecnología).

De acuerdo con Gimeno Sacristán, si consideramos que la educación tiene que seguir proponiendo modelos de ser humano y de sociedad, sin limitarse a adaptarse a las demandas del momento (el que no significa desconsiderarlas), no podemos quedar a la espera del que se nos demande desde el exterior y reclame el mercado, sino que tenemos que defender una determinada actitud comprometida con un proyecto democráticamente elaborado, que sirva a un modelo flexible de individuo y de sociedad, por el que es necesario rescatar la idea que los sistemas de educación tienen que estar al servicio de un tipo de sociedad buena (sociedad justa y solidaria) (Polo, 2008:4)

Durante todo el proceso de construcción teórica del término hubo un debate sobre qué educación se estaba defendiendo, y se trabajó en profundidad sobre qué era eso de *educación para*; sin embargo, no hubo tiempo ni medios para seguir indagando sobre qué suponía mantener el concepto *desarrollo* y qué imagen de *pobreza* albergaba. En todo caso, dentro de XECMón se entendía el desarrollo, más allá de su vertiente tecnológica, como algo poliédrico, multidimensional, respetuoso con la diversidad de los procesos individuales, sociales y culturales en la manera de hacer y de concebir el mundo, y presuponía 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» era inminente, pero no sucedió dado que el programa finalizó. Si bien no llegó a ver la luz en el seno de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo, apareció de forma intuitiva y latente. No fue hasta las Jornadas de Experiencias Transformadoras

y de Cambio Social¹⁶⁰, celebradas en el Prat de Llobregat en 2013, en la que participaron algunos docentes que antes nutrían la comisión pedagógica y el público de las jornadas de la XECMón, donde apareció el concepto de forma clara y se trabajó en profundidad. Para los docentes era muy valioso que se alejase del desarrollo y conectase con lo rural y lo próximo, con la tierra y un sentido ecologista e indigenista del mundo, basado en la armonía desde la convivencia del ser con su entorno como parte misma de la naturaleza (Larrea y Martínez, 2010). Tal y como compartió la FCONGD, en la XECMón se abogó por la filosofía de la acción donde «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 de igualdad» (Santolino, M., Junio 2008).

Precisamente con el cierre del programa se impidió construir el tejido social crítico. En el momento de su cierre, XECMón se encontraba en un punto de maduración y de evolución teórica idóneos para dar un salto cualitativo en las cuestiones educativas vinculadas al desarrollo. El discurso del desarrollo en el campo de la educación era interrogado desde la pedagogía, forzando un cambio de paradigma vital para el trabajo en las escuelas y atrayendo con ello a las ONG en ese cambio paradigmático, y por ende, invitándolas a interrogarse sobre sus prácticas de educación para el desarrollo.

La decisión de dilapidar el programa por cuestiones exclusivamente políticas se vinculó estrechamente con unos recortes que, tanto en Cataluña como en España, crecían de forma directamente proporcional a la cantidad de casos de corrupción que salían a la luz, protagonizados por los gobernantes democráticamente electos por una ciudadanía que comenzó a cuestionarlos seriamente. Una ciudadanía hija de la cuarta y quinta generación de educación para el desarrollo, a la que no se le consentiría dar el salto a la incógnita sexta generación, que no era otra que aquella que se cuestionase las formas discursivas del desarrollo y que comprendiera las estrategias de control que estas ejercen sobre las instituciones políticas y escolares.

¹⁶⁰<http://experienciasdetransformacion.entrepueblos.org/es/>

Desmontada la XECMón, sería complicado recomponer el tejido social del que habla Santolino (2008), principalmente porque uno de sus grandes valores fue el tejer la red que sostuviera las experiencias escolares de solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo, hasta entonces inconexas y desperdigadas por el territorio.

5.3. Las aportaciones metodológicas de la XECMón

Tras la realización de las encuestas del 2004, se clasificaron los centros y las temáticas con la finalidad de definir los temas, organizados en función del material recibido¹⁶¹.

Se realizó un trabajo de investigación del que surgió un plantel de escuelas interesadas en las actividades en las que se enfocaba el programa, desde centros de la montaña en Berga hasta el casco antiguo de Barcelona. Las experiencias se distribuyeron para ser presentadas en las mesas redondas de las jornadas y se realizó una primera propuesta de criterios que defendían una *buena práctica* de educación vinculada a la educación para el desarrollo.

Pia Vilarrubias lo resume haciendo un balance histórico del programa.

Desde una valoración más cualitativa que cuantitativa, la red ha sido un punto de encuentro entre escuelas y ONG, un espacio de intercambio de conocimiento desde donde producir juntos documentos de referencia, compartir experiencias y difundir recursos para trabajar en el aula, [...] Un espacio desde donde, en definitiva, se puede dar impulso a la educación para el desarrollo (Jornadas XECMón 2011).

Ya entonces, se plantea la pregunta constructiva sobre qué es la cooperación, por no hablar de la cooperación educativa, una discusión largamente sostenida durante las reuniones. «No sabéis lo mucho que llegamos a discutir para consensuar alguna cosa en un documento que, todavía hoy, es bastante infumable», como afirma Vilarrubias (V jornadas XECMón, 2011: 2). También ha habido encuentros más felices: «He visto como algunas almas han mantenido vivos algunos de sus proyectos y cómo se han ampliado las

¹⁶¹Anexo: Contestaron a esta encuesta 80 centros y entidades, de las cuales quisieron participar 50. Doc. Cuestionario 2004. Documento 1

posibilidades... Encontrado, además, documentos que orientan muy bien a todo el mundo que tenga ganas de aprender y mejorar, como el trabajo sobre el hermanamiento escolar, donde se ve la educación para el desarrollo no solamente allí, sino también aquí en el aula» (Vilarrubias, en V J. XECMón: 2011: 3).

La XECMón tenía explícitamente definidos unos *criterios de calidad* y las expectativas que se tenía de las experiencias educativas presentadas en las fichas¹⁶². La pretensión inicial era ofrecer una visión contrastada de la ED en su relación con la escuela a partir de las aportaciones desde diferentes perspectivas (escuela, ONG y administración pública), con la intención de encontrar puntos en común y comenzar a definir lo que denominó *criterios cualitativos óptimos*. Para quienes eran profanos en la ED, se habló de los cambios y *avances* que habían recogido sus diferentes etapas en ciertos aspectos y situaciones de la sociedad que se quieren denunciar y transformar: «Se ha avanzado desde una concepción inicial muy asistencialista a la concepción y reflexión crítica» (ibíd.)¹⁶³. Se afirmaba que «hacer sensibles a los otros sobre algo que consideramos importante tiene una estrategia de comunicación muy definida. Lo que se conoce dentro del mundo de las ONG como *sensibilización*, se basa en mensajes cargados de significados conscientes e inconscientes que reproducen o quiebran estereotipos e imaginarios compartidos» (ibíd.)¹⁶⁴. Una de las propuestas principales fue definir claramente las ideas que se querían transmitir en los mensajes de sensibilización que se defendían desde las escuelas comprometidas con el mundo, presuponiendo que ayudaría a su vez a formular los *criterios de calidad óptimos*.

En la documentación recogida en las jornadas quedó clara la divergencia entre las

¹⁶² La mesa donde se presentaron dichos criterios de calidad estaba compuesta por Ferrán Polo, maestro de primaria; Xavier Montagut, maestro de primaria y miembro de la FCONGD; Consol Hernández, de l'Ajuntament de Molins de Rei; Rosa M. Pujol, Escuela Estel de Molins de Rei, y fue coordinado por Carme Arolas, Gabinete de Relaciones Internacionales de la Diputació de Barcelona.

¹⁶³ VV. AA., Escuelas Comprometidas con el Mundo. Mesa «Criterios de calidad». Barcelona, 2004. Anexo Documentación: criterios de calidad, 2004.

¹⁶⁴ De este texto destaco dos aspectos. Las mesas redondas estaban coordinadas por representantes de la administración pública —en este caso, por Carme Arolas, de Relaciones Internacionales de la Diputació de Barcelona—, lo que habla del interés político que había en la construcción del proyecto Escuelas Comprometidas con el Mundo y de que se convirtiera en una red. El trabajo en red era algo que, aparte de ser tendencia en el año 2004, se vive como un medidor de calidad de los proyectos.

expectativas de la administración, las escuelas y las ONG en el tratamiento de la educación para el desarrollo. Todas las partes pidieron interés, tiempo y predisposición al resto para dedicarse a ello, y cada uno de los actores hizo una lectura muy diferente. La administración se describió como impulsora y puente entre los diferentes actores en el territorio desde una autopercepción de protagonista, y se refiere a sí misma desde un papel basado en la responsabilidad. Lo mismo sucedió con el profesorado, cuya valía se centraba en lo que ofrecía por el hecho de ser docentes y de hacer accesible el universo escolar. Desde las ONG se valoró la calidad del trabajo previo realizado en educación para el desarrollo. A este colectivo se hizo una petición explícita: que realizasen los materiales educativos «teniendo en cuenta la realidad escolar y el mundo en general» (Arolas, C. IJ XECMón, 200:2). En la documentación referida a las conclusiones de las jornadas 2004, se valoró muy positivamente el hecho de que todos y cada uno de los actores hubiera aportado mucho al trabajo realizado y el hecho de ser críticos y autocríticos. En el documento queda representada la imagen que tienen y que transmiten de sí mismas, así como el papel que desempeñaron la administración, la escuela y la ONG. Quedó recogido también que en la administración hay una diferencia entre municipios y sus ayuntamientos; asimismo, las ONG cuentan con una gran diversidad interna y comparativa, al igual que le sucede al mundo escolar. Allí se presentaron como elementos clave «la buena coordinación y comunicación entre los tres actores, escuela, ONG y administración» (ibíd.). Se destacó la importancia del programa y de «la cooperación descentralizada orientada hacia la construcción de un mundo mejor para todo el mundo»¹⁶⁵, y se hizo la demanda explícita de que «las próximas jornadas tendrían que acabar con propuestas concretas entre las escuelas y las ONGD» (ibíd.).

Las jornadas se cerraron con la presentación de conclusiones y líneas de continuidad. Las primeras líneas de trabajo de las jornadas pretendían responder a preguntas como:

¿Qué entendemos por escuelas comprometidas con el mundo? ¿Cómo afectan las prácticas cotidianas a este compromiso? ¿Cuáles son las maneras de entender la práctica solidaria y cooperación? ¿Cómo mejorar la colaboración con las ONG y crear una red que nos ayude a conocernos mejor, enriquecer y multiplicar nuestro esfuerzo? (ibíd.),

¹⁶⁵ I Jornadas XECMón, 2/7/2004, Arolas, C. n.º doc. IJ/MesaRedonda/CriteriosCalidad.

De lo compartido en la primera edición de las jornadas se concluyó que «con muy pocos recursos, pero con mucho interés y conocimiento, se están haciendo muchas cosas; que no es tan importante ponernos a hacer cosas, sino el tiempo que toman y el hecho de prepararlo de manera conjunta, y que es necesario respetar el ritmo de los otros» (ibíd.)¹⁶⁶. Destaca «la importancia de la implicación de los diferentes agentes en un mismo proyecto; es fundamental la integración de los alumnos como protagonistas» (ibíd.). Las primeras jornadas fueron el único espacio donde el alumnado presentó personalmente las experiencias; en el resto lo hicieron el profesorado y el personal de ONG, y suscribía las acciones del alumnado como parte del relato. En adelante, no volvieron a ser los emisores directos. En la misma línea se defendió que «los proyectos surgidos con estrategia de escuela, no solamente generan un cambio de la cultura escolar, sino que se convierten en innovadores, por ejemplo, en su propia gestión participativa. Si se vinculan con la comunidad crean complicidades y sinergias más fuertes, que se traducen en fuentes de colaboración estables» (ibíd.). Se propuso entonces la creación de una web para mejorar la comunicación y hacer más accesible la información, «trabajar sobre los recursos didácticos de forma coordinada, e iniciar la construcción de un tejido en la red» (ibíd.).

En lo relativo a la *construcción conjunta del conocimiento*, la XECMón fue en su momento uno de los pocos ejemplos en Cataluña que construyó una plataforma de trabajo real con la máxima representatividad de agentes, diversidad de procesos y variedad de contextos socioculturales. El análisis de los documentos recoge las manifestaciones que defendían que la propia estructura de la red limitaba su funcionamiento. Reformularlo fue, de nuevo, algo que se frustró con el cierre del programa.

En la mesa de cierre de las jornadas del 2008, Pia Vilarrubias resumió la historia de XECMón. Recordó su viaje al fondo social de Porto Alegre en el año 2003.

Más de 15 000 maestros, con todas nuestras ganas de cambiar el mundo, volvimos a casa a trabajar en nuestra aula con nuestros niños. Fue la lección más importante. La mirada hacia nuestro contexto socioeconómico y, después, hacia el aula, que es donde ponemos en juego nuestra política de hacer escuela. No olvidemos nunca que en el aula se hace mucha política. [...]

¹⁶⁶ Por *otros* se entiende tanto a compañeras y compañeros en un proyecto o en un hermanamiento como a los otros colegas del propio.

Cada vez que dejamos, aunque solo sea a uno de nuestros alumnos sin poder seguir la clase, estamos haciendo una política de exclusión. Tenemos que recuperar el poder, en la escuela, en el aula. Tenemos que apoderarnos de él, emanciparnos y ser autónomos, hacernos fuerte y cooperar para cambiar lo que haga falta: ¡espacios tiempos, programas, instituciones... tenemos que volver a casa!¹⁶⁷

Cuando habla de volver a casa, Vilarrubias habla de volver a la esencia de los preceptos de la educación y aplicar lo aprendido en el contexto local. Concluyó:

Toda actividad de aprendizaje, cuando hablamos a los alumnos, es una pedagogía de la proximidad, saber escuchar y saber hablar, defender nuestras ideas y construir conocimientos juntos, que son los criterios de la educación para el desarrollo y la paz. Es necesario hacer eso cada día, en todas las aulas, declarar un 15M de la educación. Para acabar, el recuerdo de un viaje, esta vez a Ginebra, a la *maison des petits* de la ciudad donde Piaget fue maestro: «Allí aprendí que cuando se escucha a los niños, no hacen falta medidas de disciplina para hacerles creer en algo. Me explicaron una anécdota de un inspector que preguntó al director de la *Maison des Petits* : “Entonces, ¿estos niños hacen lo que quieren? No —dijo el director—. Estos niños no hacen lo que quieren, estos niños quieren lo que hacen”»¹⁶⁸.

Al hablar de las expectativas de la implicación del profesorado se destacó la voluntad, la capacidad de seleccionar los materiales a tratar, el tiempo del que dispone para dedicarse a la ED (tiempo extra de docencia, se entiende) y, sobre todo, el interés. En este sentido, llama la atención que, para tratarse de un proyecto cuya iniciativa nace desde la administración y donde está implicado el Departament d'Educació, no se reconozca oficialmente este trabajo¹⁶⁹. Por parte de todas las administraciones implicadas hubo el compromiso de apoyar oficialmente el proyecto de Escuelas Comprometidas con el Mundo; la evolución del apoyo y del interés político se reflejan en las partidas presupuestarias¹⁷⁰. En ningún momento pasó más allá de la buena voluntad el incorporar la EPD al currículo, a pesar de disponer de una nueva asignatura de Educación para la

¹⁶⁷ En catalán, *hem de tornar a casa* tiene un sentido más profundo; es una expresión hecha.

¹⁶⁸ V jornadas XECMón. Final de etapa. Barcelona, 5 de noviembre 2011. Mesa redonda: «Breve recorrido por la historia de la XECMón». Relatoría hecha por Helena Minguiez.

¹⁶⁹ Durante el gobierno tripartito el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya pasó a llamarse Departament d'Educació entre el 2003 y el 2006, para después volver a nombrarse nuevamente Departament d'Ensenyament. El cambio de nomenclatura a lo largo del texto tiene que ver con el hecho de que el proyecto abarca este periodo, 2004-2011, e incorpora ambas etapas. Además, en documentos no oficiales, fichas, actas y grabaciones, puede darse que quien habla siga utilizando uno u otro fuera de su contexto cronológico, bien por ideología, bien por costumbre.

¹⁷⁰ Comentar y explicar. Hacer gráfica.

Ciudadanía, muy controvertida y, según muchos de los presentes, infrautilizada y mal planteada¹⁷¹.

En todo caso, desde el principio hasta el final se confía demasiado en el ahínco que maestros y maestras ponen en la existencia y el aguante de cualquier proyecto de educación para el desarrollo. Depende, desde su planteamiento inicial, de la disposición y predisposición del profesorado y de la capacidad de acción y apoyo que recibe desde la escuela. Entran en escena variables tales como la capacidad de liderazgo y convicción del responsable de proyecto, los beneficios materiales e inmateriales, básicamente presupuesto y prestigio, de la dirección del centro. Señalamos que este tema contiene cierta complejidad, puesto que, a veces, la dirección está constreñida por el contexto socioeconómico en el que se inscribe su centro y por lo que, por ejemplo, los padres que matriculan a sus criaturas esperan de la escuela en cuanto a un tipo de instrucción o aprendizajes en la educación que impartirá el centro. En conversaciones informales durante las jornadas, se recogía la impresión de que, en ocasiones, la educación en valores es bien recibida, pero en otras se ve como una pérdida de tiempo, como una competidora de las matemáticas y la lengua, las asignaturas reinas en el imaginario familiar, según algunos maestros, que se vinculan directamente con lo que es instrucción. En los casos de las escuelas que pasaron por la Red, no dependía de una clase social concreta, sino de esa idea de que *a la escuela se va a aprender*; detrás de esta frase se esconde todo un mundo, en el que profundizaremos más adelante.

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

¹⁷¹ Esta cuestión ha sido desarrollada en el apartado: Educación para la ciudadanía, su relación con la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo.

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 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 en un contexto escolar, o en ambos al mismo tiempo.

5.3.1. El concepto de red

La XEMón intentó recoger el reflejo de «las bases de cooperación desde allí» (Jornadas 2004), donde el objetivo era conocer de primera mano las llamadas *experiencias educativas del Sur*. Los y las participantes latinoamericanos/as compartieron las prácticas educativas y cómo se inscriben en el respectivo currículo. La mayoría hizo una descripción del tipo de escolarización que impartían y de los objetivos y criterios de las escuelas en las que trabajaban. Hablaron de los enfoques metodológicos y de sus especialidades, tanto desde la educación rural e indigenista dentro de una educación dual muy defendida en todos los países que visitaron las jornadas 2004 (Ak'tenamit, Livingston, Guatemala) como de una educación especializada en ámbitos profesionales, como la imagen (Imago, Bogotá, Colombia) o la formación para la paz, para la ciencia, y un centro de recursos educativos (Casa de la Ciencia, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México), o el caso de un centro de educación primaria básica (Las Dignas, San Salvador, El Salvador). Hablaron de las iniciativas de estos centros desarrolladas en Cataluña. La mayoría no tenía mucha presencia en territorio catalán, pero sí despertaban interés. Se facilitó la visibilidad de experiencias más que la coordinación de ellas. Se consideró importante en el evento, cito, «la participación en próximas ocasiones de proyectos de cooperación que ya funcionen de manera más estable para que las escuelas de aquí puedan conocer experiencias educativas de *allá* que ya están más maduras». Para conseguirlo, se recomendó «la participación de otras ONGD que trabajen en el ámbito educativo porque así la futura coordinación y la colaboración de los centros con los proyectos serían más fáciles, puesto que ya existen y funcionan». En la documentación se afirma que «conocer las ONGD de otras partes del mundo permite conocer mejor las propuestas para el desarrollo de las ONGD de Catalunya, cosa que ha hecho que los profesores y las escuelas de aquí entiendan mejor los materiales que hablan de temas universales, en particular para

marcar la diferencia entre inclusión y exclusión». Un aspecto relevante que surgió a través de las aportaciones de los profesionales que venían de América Latina fue la presencia en el debate de que la educación para el desarrollo no significaba lo mismo para ellos, «y provoca la necesidad de conocer qué significa esta modalidad educativa en los países del Sur». Se concluyó que «entre otras cosas, falta mucho camino para recorrer y se tiene que establecer la manera de mejorar el intercambio entre los países del Sur y Catalunya».

Otra de las líneas de trabajo en 2006 se alojaba en la cuestión «Escuelas, municipios y ONG: es posible trabajar en red». Esta propuesta era muy relevante para la organización, dado que se quería dar más presencia a los centros educativos y las prácticas educativas en el terreno que a las propuestas institucionales. De ahí lo significativo de hablar de red Norte-Sur, una tendencia de la ED que tenía una trayectoria de 25 años en otros países europeos; aquí era muy novedosa y comenzó a visibilizarse de forma organizada desde una perspectiva escolar en el 2003. Por otro lado, el trabajo presentado decía reconocer al *Sur* como un igual; de ahí que se comenzara por «Aprendemos del Sur: una experiencia de red educativa en el Perú». María Lidón (Educación sin Fronteras) moderó la mesa en la que también aparecían las tres representaciones, ya clásicas, de la red. Baudelio Valladolid, Centro Peruano de Servicio (CEPESER) representaba a la ONG del proyecto; Joel Tronco Castro (Agencia Española de Cooperación en el Perú), a la parte institucional, e Hilarión Paz Córdoba, profesor de la Red Educativa Rural, también peruana, ejemplificaba a la escuela. De esta exposición surgió un debate que, como veremos más tarde, aportó mucho al concepto de *red* dentro de la XECMón y llevó a interrogarse sobre si verdaderamente eran red, y si lo eran, qué tipo de red querían ser, hasta el punto de definir las líneas de trabajo de las III Jornadas.

En el lado *Norte*, Marta Tudela (ONG Cooperació), Pilar Garrido (Ayuntamiento de Badalona) y Benjamín Moliné (Escuela Jungfrau de Badalona)¹⁷² hablaron de su experiencia en red, a partir de un proyecto vinculado a la cooperación con Nicaragua de larga trayectoria, que servía para trabajar muchos temas curriculares dentro del aula a en

¹⁷² Benjamín Moliné colaboró muy activamente en la Red y aportó mucho a los grupos de trabajo y el marco teórico de la XECMón.

la mesa redonda «Una experiencia de red de educación para el desarrollo en Cataluña».

Basado en las experiencias anteriores, se trabajó sobre dos ejes y se hizo una puesta en común, moderada por Montse Santolino (FCONGD) en torno a «las redes de educación para el desarrollo en el Norte: cómo consolidarlas» y «las redes de educación para el desarrollo Norte-Sur: cómo fomentarlas».

La XECMón invitó a otras redes de educación y solidaridad de fuera de Cataluña ya consolidadas. Heliodoro Ayala, fundador de la Red Canaria de Escuelas Solidarias, compartió la iniciativa que surgió de cinco profesores de religión diez años atrás y que creció con el apoyo del Cabildo y otras instituciones, emprendidas, que incluye centros educativos de todas las islas Canarias, aprovechando los recursos tecnológicos de Internet. En ella se implicaba a profesores, estudiantes y padres en acciones de denuncia, derechos de género, en fiestas solidarias, en pequeños proyectos de apoyo en Senegal y otros lugares de países empobrecidos. También en acciones sociales de todo tipo, relacionados con las inmigraciones, menores, etc. Mostraba la capacidad de hacer red y encomendó optimismo en el sentido de avanzar en activismo social.

La conferencia «¿Organizaciones, asociaciones, grupos, movimientos, comunidades, redes...? La complejidad del mundo hoy» de Francesc Inbernón, catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la UB, se concentró en analizar los cambios que viven las redes hoy en día y que afectan a las redes educativas, y en cómo habría que adaptar estos cambios para que fueran lo más integradoras y efectivas posible, desde su punto de vista. Sugiere que en la red no todo el mundo ha de estar presente en todos los niveles de participación, sino más bien integrar las expectativas y libertad de movimiento de cada miembro para que incorpore sus propuestas desde lo que realmente le interesa en el intercambio desde la diversidad de realidades, motivaciones y posibilidad de dedicación.

En la mesa redonda «Perspectiva de futuro de las redes sociales en Educación para el Desarrollo en una sociedad cambiante» participaron Marta Llobet, socióloga; David Vilalta. Mestre. Formador ICE UAB, Ramón Bartomeus. Director Recursos de iwith.org, ofrecieron una interesante reinterpretación y análisis de cómo se organizan las propuestas

existentes en EPD desde la perspectiva de red.

Un espacio de inflexión en la red se dio a partir del taller «¿Hacia dónde XECMón?», donde Lluís Valvé, del Área de Innovación Educativa del Consorcio de Educación de BCN, y Pepa Martínez, del Área de Educación de la Federación Catalana de ONG para el Desarrollo, trabajaron junto con los participantes en torno a las preguntas significativas sobre las flaquezas, la capacidad de cambio y la potencialidad de lo hasta entonces trabajado, y reflexionaron sobre la continuidad del programa. Una de las claves que se ofrece en estas jornadas nace de la autoevaluación. En una perspectiva de crisis, ante un descenso del interés y de la financiación, y viendo que se está en uno de los puntos más álgidos de su trayectoria, por el proyecto se ve imprescindible hacer una valoración de lo que ha de ser potenciado y lo que es obligatorio mejorar si se quiere subsistir. El contexto sociopolítico afectó directamente a XECMón; la Comisión Técnica creyó conveniente hacer un diagnóstico para ayudar a definir las perspectivas de futuro. En el espacio de participación previo a las jornadas se hizo una encuesta *on-line* sobre el funcionamiento actual de la red, que se distribuyó, previamente a la celebración de las jornadas, entre sus miembros, colaboradores y subscriptores del boletín. A partir de esta encuesta se pudo hacer una primera diagnosis del funcionamiento de la XECMón como espacio de trabajo comunitario en EPD. En el espacio de participación durante las jornadas lo más destacado fue su taller central «Hacia dónde va la XECMón». En este taller, partiendo de los resultados de la encuesta y mediante una dinámica de grupos, se recogieron las aportaciones de los participantes a las jornadas sobre las necesidades, demandas, expectativas, grado de satisfacción o de implicación y sugerencias.

La encuesta sobre el funcionamiento de la XECMón se planteó como herramienta de validación en el logro respecto a los objetivos planteados en 2008. Estos objetivos se articulaban en torno a los ejes de actuación de la XECMón, definidos su web como los siguientes: «La construcción conjunta y entre iguales de conocimiento; la sistematización y el acompañamiento de las experiencias; la difusión del trabajo y de las experiencias; poner en contacto los centros educativos con otros agentes implicados y contribuir a la reflexión y la formación continuada».

Las respuestas validaron las funciones del programa respecto a la EPD y sirvió para detectar las fortalezas y debilidades de la red en sus principales funciones y aportaciones.

Las encuestas describían respecto al todos, a la vez que se contradecían o matizaban, los documentos en contextos: Afirmaban también que se estaba haciendo, o poniendo los medios para hacer, en la XECMón. A partir de este documento de las encuestas recogidas en 2010, cabe suponer que, al abrir la recogida de impresiones más allá de las comisiones y los organizadores, la percepción cambiaba, divergía y contrastaba con lo que se recogía en un primer círculo de información de los miembros más activos.

Por otro lado, estas encuestas recogen una diversidad de formas de plantear el trabajo en red y de gestionarlo, las diferencias de expectativas y de posibilidades reales de intervención. Sobre los requisitos deseables que plantearon para formar parte de la red, se consensuó que «ser miembro de la red no tendría que suponer demasiado, más que el hecho de compartir el interés por los temas de EPD». Si fuera una escuela o una entidad, se pedía que hubiese una persona encargada, un vocal o un tipo de intermediario visible. Se tendría que hacer, también, una declaración de intenciones como red. Se acordó que sería bueno diseñar un plan de trabajo por proyectos, anual o semestral, hecho por una comisión donde estuvieran representados todos los ámbitos. La estructura de la red tendría que ser simple y no jerárquica, con una coordinación mínima y con una participación activa de los miembros en las tareas de gestión, voluntaria y en función de sus intereses. La relación entre los miembros se puede dinamizar con la creación de grupos de interés por temas/proyectos o unidades territoriales/locales, partiendo, por ejemplo, de los CRP. Organizar una manera que sea clara para identificar los diferentes miembros/nudos: quién es quién dentro de la red, qué trabajos desarrolla, cómo contactar de forma fácil y rápida. Se tienen que aprovechar más las estructuras que ya existen: otros directorios, otras bibliotecas de recursos, otras redes con objetivos y contenidos similares.¹⁷³

¹⁷³ Consultar gráfica de encuesta en Anexo documentos en contexto XECMón. Tabla 6: Gráficas de los resultados de la encuesta de autoevaluación de la XECMón. IV Jornadas 2011

Tabla 6: Fortalezas y debilidades de algunos aspectos de la XECMón

ASPECTOS DE LA RED	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
COMO ESPACIO DE IMPULSO DE EPD, PAZ Y DDHH EN CATALUNYA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión sobre la práctica educativa en EPD 2. Promoción de la EPD entre Administraciones, escuelas, en el currículum escolar... 3. Realizar documentos de referencia sobre EPD, Paz y Derechos Humanos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poca conexión y conocimiento entre las escuelas y ONG que trabajan en EPD 2. Centralización de actividades en Barcelona y carencia de apertura al resto del territorio 3. Carece de un plan de trabajo con objetivos claros 4. Carece de proyección de las acciones realizadas
COMO ESPACIO DE INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTOS Y DE EXPERIENCIAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. La difusión y divulgación de experiencias 2. Ofrecer un espacio para compartir reflexiones y aprovechar el trabajo de los demás 3. Contar con aportaciones de personas expertas 4. Invitar a la participación y promover la suya 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poca difusión de buenas prácticas y de su acompañamiento y seguimiento 2. Poca conexión con la realidad de base (escuelas y ONG) 3. Poca frecuencia de los encuentros (en especial de las jornadas) 4. Poca visibilidad de los resultados y conclusiones de las actividades de la red
COMO ESPACIO DE IMPLICACIÓN DE MÚLTIPLES AGENTES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación de diversidad de agentes (escuelas, Administraciones, ONG) 2. La creación de una red de escuelas solidarias 3. Ser espacio y punto de encuentro entre escuelas y ONG 4. Impulsar el trabajo conjunto 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poca agilidad para la conexión entre ONG y escuelas y con otros actores 2. Poco conocimiento entre escuelas 3. Poco trabajo de incidencia con las Administraciones 4. Dificultades para encontrar puntos en común
COMO ESTRUCTURA DE RED	<ol style="list-style-type: none"> 1. El entusiasmo del equipo de coordinación 2. Una estructura abierta y flexible 3. La creación de un espacio de encuentro virtual 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exceso de burocratización 2. Falta de autonomía como entidad 3. Poco conocimiento entre las mismas escuelas 4. Poco trabajo de incidencia en las Administraciones Públicas 5. Dificultades para garantizar la continuidad del proyecto 6. Poca implicación de sus miembros en la gestión y dinamización de la red 7. Poca presencia en escuelas y centros

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta 2010.

Se definieron como ambiciosas propuestas de futuro surgidas en el taller y contrastadas de manera conjunta. Se surgieron no solo maneras de mejorar todo lo que los encuestados entendían que no se estaba haciendo bien, sino también cómo potenciar los aspectos que ya entonces funcionaban, además de proponer nuevos territorios que todavía no habían sido explorados. A continuación, se describe de manera casi literal las peticiones y conclusiones a las que se llegó:

La XECMón habría de plantearse una declaración de intenciones clara. Como red habría de diseñar un plan de trabajo común y participativo, con objetivos más claros y definidos; entendía que habría que planificar una estrategia que motivase a los centros educativos a participar; convertirse en grupo de presión para que las administraciones apoyen al profesorado que trabaja en temas de paz, derechos humanos y desarrollo; se vio necesario mejorar la comunicación externa para difundir el trabajo de la red y hacer una tarea de sensibilización social a favor de la EPD, la paz y los derechos humanos; se pidió convertir los diferentes nudos de la red en agentes multiplicadores de su tarea. Como espacio de intercambio de conocimientos y de experiencias necesitaría establecer un servicio de asesoramiento y acompañamiento a programas y proyectos de EPD; y debería promocionar la formación de los miembros de la red con jornadas y actividades formativas más frecuentes; se pidió fomentar la difusión de información y conocimiento entre escuelas para incluir la EPD dentro del currículum escolar, y así crear un directorio/banco de datos abierto y autogestionado, con biblioteca de recursos y un buscador por proyectos, por ejemplo; seguir proporcionando herramientas de trabajo al aula, como protocolos de evaluación, criterios de buenas prácticas...; se buscaba mejorar la comunicación interna y facilitar los contactos entre los miembros de la red para compartir proyectos, por ejemplo, con la creación de un entorno virtual en el que cada cual pudiese colgar su trabajo sin intermediación de nadie; haría falta más investigación de calidad y producción teórica de conocimiento.

Como espacio de implicación de múltiples agentes sería necesario hacer el seguimiento de temas por parte de varias escuelas y otros nudos/agentes/grupos de trabajo de la red; creación de grupos de trabajo interdisciplinarios y formatos por diversidad de agentes sobre temas de interés común para trabajar por la expansión de la red hacia otros espacios y colectivos; hacer investigación de colaboradores expertos (dentro de los grupos de investigación o de prácticas de las universidades) y buscar su implicación en la dinamización de grupos de trabajo; se pidió que en la red haya contenidos para niños, niñas y jóvenes, a los cuales pudieran acceder solos.

Como estructura de red sería imprescindible la constitución autónoma de la red para ganar estabilidad; abrirse al resto del territorio con la creación de grupos o unidades territoriales estables; habría que buscar el modo de vincular a sus miembros en la gestión y dinamización de la red; sería imprescindible conectar la XECMón a estructuras afines ya existentes (otras redes y colectivos, como los de Aprendizaje Servicio, federaciones de ONG, campañas reivindicativas o de denuncia...) para hacer red de redes, para lo que habría que organizar una manera clara de identificar quién forma parte de la red, qué hace, qué proyectos desarrolla, qué puede ofrecer en el ámbito del ED y cómo contactar. Se pide una estructura de coordinación mínima que se encargue de gestionar y moderar la actividad de la red porque se agradece mucho el contacto presencial, las tertulias y los encuentros, como las jornadas, porque son vitales y estimulan mucho a la gente. A pesar de que una red solo virtual no se ve como deseable, hace falta una inmersión en el entorno

digital de la web 2.0 y en el universo de las redes sociales.

Respecto a la descripción de las expectativas que sus miembros tendrían del trabajo en red y las expectativas que la red pudiera tener respecto a sus miembros, las encuestas destacaron que «la finalidad de la red tendría que ser animar a la gente a hacer cosas juntos y a desarrollar de forma compartida lo que ya se está haciendo»; afirmaban añorar una forma fácil de compartir la información; se tendría que crear un entorno en el que cada cual pudiera colgar su propia información y compartiera su trabajo sin intermediación: con una «nube» en el servidor, por ejemplo. En este sentido, se tendría que sacar más provecho de las herramientas de la web 2.0. Se agradecía mucho el contacto presencial, el hecho de que no todo sea virtual. Las tertulias y los encuentros, como las jornadas, se entendía que estimulan mucho a la gente para seguir trabajando y hacerlo de forma participativa (Vallvé, L. y Martínez, P. IVJ: 2010: 3)

Ante esta información, la XECMón se planteó seriamente un cambio de perspectiva hacia la autogestión, pero al cerrarse el programa tres meses después no hubo los medios para facilitar el cambio a ese nuevo estado, lo que hizo que simplemente desapareciera. Según concluyó en el resumen tras el vaciado de las encuestas, «la excesiva burocratización, la falta de agilidad para trabajar directamente con los agentes y la falta de autonomía en la gestión por parte de estos agentes, más allá de la coordinación técnica, la dependencia de la financiación pública y la falta de autonomía, han condicionado la propia red». Por otro lado, se afirmó que «El trabajo se considera que ha tenido un formato innovador, horizontal, democrático, interactivo, pero también ha sido un reto. Relacionándonos, en primer lugar, con el mundo más cercano, con los contextos y territorios de proximidad, hacer una cultura de red para construir conocimiento, intercambiar experiencias formándose de una manera recíproca y generosa».

En la versión última, la web se convirtió en un documento estático donde la disposición del menú permitía acceder a la información que definía lo que era XECMón, su historia, sus objetivos, su funcionamiento y quiénes formaban parte, los grupos de trabajo, las fichas de las experiencias y los centros, ONGD y administraciones implicadas, todas las aportaciones y documentos recogidos a lo largo de las jornadas, cursos, talleres y tertulias, una selección de banco de recursos y un fondo de documentos y enlaces que servirían para aquellas personas que quisieran continuar trabajando en temas y programas de ED tras el cierre de la XECMón. La web desapareció por falta de pago a la entidad que hacía el mantenimiento en el año 2014.

5.3.2. *Materiales escolares a debate*

Un protagonista del debate en el marco de la XECMón fue el tratamiento que las ONG hacían de los materiales de orientación didáctica dirigidos a los centros escolares. Ya al inicio del programa se presentó el «Diagnóstico sobre recursos didácticos de la FCONGD», realizado en el año 2003. El debate reforzó la idea de que la creación de materiales didácticos sobre educación para la paz, derechos humanos, educación para el desarrollo y la ciudadanía global se hacía de forma descoordinada. Las objeciones se centraron en que «por un lado, tratan temas similares una y otra vez, a la vez que dejan grandes vacíos en otros temas» (FCONGD, 2004). El profesorado explicó que «además, no recogen los intereses curriculares del profesorado, y si lo hacen, es desde el total desconocimiento del contexto y el nivel cognitivo y de aprendizaje del alumnado» (ibíd.). Los recursos educativos dieron cuenta de la falta de coordinación entre los actores interesados en trabajar *la transformación social dentro la escuela*. Y los y las docentes hicieron la petición explícita de «encontrar los mecanismos para trabajar de manera conjunta» (ibíd.)

El estudio «Sensibilización de las escuelas en cooperación, solidaridad y desarrollo», que encargó l'Ajuntament de Barcelona, fue presentado por Pepi Soto (Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona) y Alonso Barranco (Dirección Técnica de Solidaridad y Cooperación Internacional)¹⁷⁴. En él se trataba de recoger el impacto de los materiales educativos desde la perspectiva de los centros escolares. Y por su parte, Joan Badia (Subdirección de Formación Permanente y Recursos Pedagógicos del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya) y David Minoves (Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo) hicieron público los «Resultados de la convocatoria interdepartamental de ayudas para la realización de recursos pedagógicos por el fomento

¹⁷⁴ Los estudios realizados son: *Proyecto de Investigación Análisis de recursos educativos para la sensibilización a las escuelas en temas de desarrollo, cooperación y solidaridad*. Periodo: 2005-2006. En el marco del programa de Cooperación Internacional del Instituto de Educación de l'Ajuntament de Barcelona. Directora de la investigación Pepi Soto. Entidad financiadora: Dirección de Cooperación Internacional de l'Ajuntament de Barcelona. Y *Proyecto Formación y coordinación con las ONG para la elaboración y aplicación de propuestas educativas sobre desarrollo, cooperación y solidaridad en Barcelona*. Periodo: 2006-2007. Investigadora principal Pepi Soto. Entidad financiadora: Dirección de Cooperación Internacional de l'Ajuntament de Barcelona.

de la educación para la paz, por el desarrollo y la ciudadanía».

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 e 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*¹⁷⁵, 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 tratados. 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 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 del centro. Pensaban que eran llamadas para poder acceder o justificar su financiación de las organizaciones, cuyo requisito principal era incluir a los 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 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, 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 sus intereses son comunes,

¹⁷⁵ Día de la Paz, Día de los DDHH, Día del Agua, marcha mundial contra la pobreza...

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 de la educación y la cooperación para el desarrollo.

Logró generar un sustrato de comunicación sobre un terreno antes baldío, y varios proyectos tomaron el testigo, especializándose en alguno de los muchos aspectos que se trataron. Los ejemplos de construcción de conocimiento en EPD con alma de docente, previos a esta 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, quien ha orquestado durante tres años un meticuloso trabajo en el que ha involucrado a los diferentes actores en la creación de una propuesta para integrar la EPD al currículo escolar, los encuentros de experiencias transformadoras coordinados desde la entidad Entrepueblos o el material didáctico para docentes universitarios sobre EPD y audiovisual encargado por la Fundación QUEPO.

De forma práctica, tuvo como resultado tangible que el personal técnico de ONG fue formado por docentes en la adquisición de los conocimientos necesarios 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 ED.

La documentación específica, por ejemplo, el contenido del programa de los cursos de verano llevados a cabo en el marco de la Escola d'Estiu Rosa Sensat, habla de las lagunas de conocimiento que se han identificado y se pretenden cubrir, como es el caso de la presentación del currículum escolar al personal técnico de ONG o el trabajo por competencias dentro de los objetivos curriculares, o el conocimiento de conceptos como *proyecto educativo de centro* (PEC) o la distribución del espacio y el tiempo de las escuelas, o los niveles cognitivos y ciclos de aprendizaje del alumnado. También los cursos y las tertulias presentaban los intereses de los docentes, en cuanto a las cuestiones técnicas y de contenidos que podían ofrecerse desde el mundo de la ONG, como es el caso de la utilización del espacio curricular para trabajar sobre los derechos humanos, la *educación por la paz*, cuestiones de diversidad cultural.

Un cambio relevante que aportaron las comisiones de docentes fue el incorporar la importancia del proceso, aporte que únicamente llegó desde el mundo educativo vinculado a la escuela; para ello era incuestionable que las ONGD se acercaran al contexto escolar para comprender sus dinámicas de funcionamiento, sus tiempos y su cultura del trabajo, lo que pronto incorporaron en sus proyectos las ONG, quienes comenzaron a pedir a las administradoras financiadoras que se tuviera en cuenta algo tan básico, y en apariencia tan evidente, como el calendario del curso escolar o los ciclos de cultivo de la tierra. De esta forma, la administración comenzó a costear los proyectos de forma plurianual, lo que permitiría flexibilidad en los tiempos y en función de las necesidades y los cambios que se generasen dentro del propio contexto.

5.3.3. Incidencia de la XECMón en el currículum escolar

Las aportaciones de la XECMón desde la perspectiva de *construcción conjunta de conocimiento* se materializaron en algunos *productos* concretos, que incorporaron los aspectos teóricos y metodológicos compartidos en jornadas, tertulias, talleres y cursos de formación. Los tres que aquí se resaltan están estrechamente conectados con la intención de incorporar la ED al currículum escolar. El primero fue protagonizado por la Comisión Técnica en sus comentarios y anotaciones a la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Este proceso fue abanderado por la FCONG y comentado y contrastado por otros miembros, como los representantes de l'Oficina de Promoció de Pau y Drets Humas, cuyo

director entonces era Xavier Badia. El documento resultante fue avalado por el programa y enviado en nombre de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo al Departament de Educacin.

La segunda aportación fue liderada por la Comisión Pedagógica, de la que salió un grupo de evaluación que creó unos materiales escolares para trabajar por competencias curriculares dentro de los centros de educación primaria cuestiones tales como el comercio justo y el consumo responsable.

Y, por último, la creación de un grupo que prosiguió una vez cerrado el programa XECMón, una propuesta para que el profesorado y las ONG trabajasen conjuntamente en la creación de herramientas educativas que permitieran adaptar los contenidos de ED al currículo escolar de primaria y secundaria, así como de la educación no formal. Estaba dirigido por la entidad EduAlter, especialista en crear herramientas educativas de paz, derechos humanos y diversidad cultural para las escuelas. Finalmente, se especializó en educación para el desarrollo. El proyecto fue financiado por l'Ajuntament de Barcelona con carácter plurianual.

Aportaciones a la asignatura de Educación para la Ciudadanía

Las aportaciones de la XECMón en su papel político-administrativo, fue parte de lo que algunos de los miembros de la Comisión Técnica tenían en mente como proyecto para la XECMón, era convertirse en un programa de relieve, de consulta y referentes en el sector de la educación para el desarrollo en Cataluña que pusiera *un sello de calidad* a las acciones de ED, y a quien la administración tuviera en cuenta a la hora de tomar decisiones. A continuación, se hace una presentación del mismo, en cuanto que representa la relación de lo micro y lo meso en el diseño de las acciones de educación para el desarrollo en el marco de las políticas educativas locales y el diseño del currículo escolar de segundo nivel por parte de las administraciones públicas.

La asignatura de Educación para la Ciudadanía fue presentada en el marco del Real Decreto 1513/2006, que entró en vigor el 7 de diciembre de 2006 cuando Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo era ministra de Educación y Ciencia. En él se contemplan las

enseñanzas mínimas para la educación obligatoria primaria y secundaria. Previamente, desde el entonces Departament d'Educació, se presenta un borrador de la asignatura Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía, que, a partir del ciclo superior de primaria, será Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, y en cuarto de ESO será Educación Cívico-Ética, el 30 de octubre de 2006 para educación primaria y el 14 de noviembre de 2006 para el caso de la educación secundaria¹⁷⁶.

Educar para el desarrollo personal y la ciudadanía es favorecer que los niños y niñas puedan vivir plenamente y desarrollarse en el seno de la comunidad, adoptando estrategias para vivir en un mundo complejo, cambiante y pleno de incertidumbres, y desarrollando actitudes de compromiso para la construcción de una sociedad más justa, democrática y participativa. [...] incluye tanto el desarrollo de la propia identidad y la responsabilidad personal —aprender a ser y actuar de forma autónoma— como la relación con los otros —aprender a convivir— y como el compromiso social —aprender a ser ciudadanos y ciudadanas en un mundo global—(ibí).

Parte de las definiciones más aceptadas de educación para el desarrollo, y dimensiona la autonomía y la responsabilidad, destacando la capacidad de construir un sentido crítico sensible a las injusticias y la necesidad de los demás asociados a cambios de la propia actitud. Y toma relevancia la diversidad, textualmente dice cosas como las siguientes: «Supone también superar estereotipos y reconocerse iguales en la diferencia social, cultural o de género». El desarrollo de habilidades, hábitos, valores y competencias se concreta, según el texto, «desde lo individual a lo comunitario, donde la convivencia ofrece herramientas de aprendizaje que se incorporan al aula, entendiendo el conflicto en clave positiva». Habla de las formas y fundamentos del Estado democrático, y el ejercicio de las libertades se plantea en clave de derechos y deberes. En el apartado Aprender a ser ciudadanos y ciudadanas de un mundo global, se adopta la idea de desarrollo sostenible y la toma de conciencia de las consecuencias de cada «una de nuestras acciones sobre la naturaleza». Una vez más, se habla de diversidad, esta vez, específicamente cultural: «También implica reconocerse como miembros de un grupo social y reconocer los valores comunes que compartimos dentro de la diversidad» (ibí).

En el ciclo superior de educación primaria aparece específicamente el área de educación en la ciudadanía y los derechos humanos, y en cuestiones de respecto a la diversidad

¹⁷⁶Consultar anexo I y II del capítulo de contexto.

sociocultural declara como uno de los objetivos «Identificar, analizar y rechazar las situaciones de injusticia y discriminación, por razón de género, origen o creencias, sensibilizándose delante de las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos».

En la propuesta se definen, a grandes rasgos, los contenidos y objetivos. Sin embargo, respecto a los criterios de evaluación, se presenta de forma amplia y ambigua, sin orientación metodológica. La aparición de esta asignatura, que parte de buenas intenciones y de un discurso teórico, fue objeto de crítica por los miembros de la XECMón. La FCONGD y la Oficina de Promoción de la Paz y los Derechos Humanos de Cataluña presentaron un documento escrito con las anotaciones y comentarios al borrador de la asignatura que, más tarde, entraría en vigor.

Una vez presentado el borrador, se ofreció a las entidades más representativas en el panorama catalán de la ED para ser sometido a comentarios, críticas y aportaciones. Una vez leída la propuesta de asignatura Ciudadanía y Derechos Humanos, la Subcomisión de Educación del Consejo Catalán del Fomento de la Paz, creado en el año 2003 desde el Departament de Presidència de la Generalitat de Catalunya, y la FCONG presentaron sendos en documentos algunas anotaciones. La Comisión Técnica compartió estas críticas, pero no hicieron llegar ningún documento propio por estar de acuerdo con los ya presentados.

En las apreciaciones desde el Consejo Catalán del Fomento de la Paz, realizadas en diciembre de 2006, se consideró que, a pesar de que la asignatura no se correspondía con los planteamientos iniciales, se veía como una oportunidad para dotar de tiempo, espacio y dedicación para comenzar a dinamizar el trabajo sobre estos temas en los centros educativos. Dice: «Echa de menos una referencia explícita a la educación para la paz», que sí aparece en el esbozo curricular.

En esta nueva asignatura hay que hacer referencia a los valores de la cultura de paz, fundamentados en los elementos que la configuran: tolerancia, justicia, solidaridad, igualdad, autoconocimiento, autoestima, asertividad, respeto, diálogo, convivencia, habilidades sociales, mediación, arbitraje...

Tampoco hay que olvidar los temas relacionados con el fomento de la cultura de paz: resolución de conflictos, retos de la sociedad actual, la diversidad cultural, lingüística y religiosa; la violencia (en todos sus tipos), la democracia como sistema de preservación de

los derechos humanos (XECMón,CT, ciudadanía, 2006).

Además, alegó que había que centrarse en aceptar la existencia de los conflictos como algo inseparable de la vida en sociedad, que hay que centrar en su resolución y no en su negación, y concebirllos como una herramienta positiva para el aprendizaje en el aula; lo que sí se puede elegir es la manera de resolverlo. Se alude a la implicación del profesorado como algo básico para el desarrollo óptimo de la asignatura, y para que el centro se impregne de los valores que se persiguen y apueste por la elaboración de materiales alternativos adaptados al contexto y la realidad en que se vive, así como el conocimiento de buenas prácticas que se llevan a cabo dentro y fuera del centro. Considera que las metodologías de aplicación, como el trabajo en equipo o la formación del profesorado dentro de un marco respetuoso con la propia autonomía de los centros, han de ser coherentes con el programa para hacer posible la gestión y participación democrática de los mismos centros, puesto que habría de hacerse desde la vivencia. «No tiene sentido si se concibe como una asignatura aislada dentro del aula, sin conexión con lo que pasa en el mundo, o no recoge las problemáticas del propio centro, su entorno inmediato o global. Tiene que salir de esa asignatura y extenderse a otras y al espacio de tutorías, comedor, etc.» (ibíd). Temía que el hecho de repartirse en tres cursos pudiese desconectarla de los contenidos y valores del currículo obligatorio, que ya debería de contemplarlos. La asignatura, a su entender, hubiese sido útil si se utiliza para dinamizar lo ya existente o trabajar sobre las inquietudes por resolver. Educar desde la práctica obligaría a trabajar la asignatura desde otras, como las ciencias sociales o naturales, y hacerlo de manera interdisciplinar, además de extender a la comunidad educativa, más allá del alumnado, lo que se comparte en el centro.

Desde la Comisión de Educación (creada en el 2004 y conformada por doce entidades) de la FCONGD se hizo llegar un documento en enero de 2007. Introdujo un breve recorrido histórico acerca del trabajo realizado, desde los años 70 en Europa, España y Cataluña, sobre la educación para el desarrollo para comunicar que existía una trayectoria paralela que reclamaba ser reconocida y podría ser de mucha utilidad para la asignatura. Plantea el problema de que, a pesar de que se llevase trabajando desde hace veinte años en las escuelas y de que «la principal aportación ha sido la creación de materiales», el diagnóstico que ellos mismos realizaron demostró ser de carácter complementario, se

distribuyeron a título individual y, por lo tanto, no llegaron a cumplirse los objetivos que se perseguían. Expresa «la necesidad de establecer diálogos con las administraciones, y de coordinarse con la comunidad educativa para incorporar en los programas educativos las propuestas que saben comparten» (ibíd). Según explica la propia FCOND, la federación es uno de los principales interlocutores entre la *sociedad civil* y de la ACCD, y si se tiene en cuenta que la ED y la sensibilización social son reconocidas por el artículo 4 de la *Ley de Cooperación al Desarrollo*, que en su plan director de los años 2007-2010 establecía como objetivos específicos «la planificación concertada y la coordinación de los diferentes agentes involucrados e impulsarlas es del todo pertinente concertar alianzas con el sistema educativo al respecto». Habla también de que «el propio Departament d'Educació forma parte del programa de la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo, donde la FCONG es miembro impulsor, junto con el resto de entidades de docentes y administraciones en sus respectivas áreas de Educación y Cooperación». En 2005, tal y como entiende la FCONG, fruto del trabajo realizado por la Federación, se abrió una convocatoria conjunta para realizar materiales para el fomento de la educación para la paz, el desarrollo y la ciudadanía, donde se expresaba la obligatoriedad de coordinación que garantizase la coherencia de la política de cooperación en el conjunto de la Generalitat:

De manera especial, hace falta la coordinación con el Departament d'Educació a la hora de implicar las instituciones escolares y educativas en esta tarea de sensibilización y especialmente en la progresiva incursión de la educación para el desarrollo dentro del ámbito curricular y en el talante cotidiano de los centros del territorio catalán (ibíd.).

Por todo ello, y por formar parte del grupo asesor de Educación para la Ciudadanía, defienden la transversalidad curricular a la hora de trabajar la EPD, trascendiendo un área concreta, definiendo objetivos, contenidos y metodologías coherentes, transversalidad que la nueva LOE contempla. Reconociendo las ventajas que pueda ofrecer la existencia de un tiempo y un espacio específicos para la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, prevenían ciertos riesgos. Alertaron sobre el peligro de «tratar temas de importancia de manera superficial sin poder ser contemplados con la calidad y la profundidad necesarias para tratar estos temas que, por su propia idiosincrasia, tienden hacia la transversalidad» (ibíd.). Para poder trabajar adecuadamente cuestiones tan amplias como la globalización, la interculturalidad o la diversidad, se piensa que «son necesarios materiales y recursos adecuados para el profesorado para evitar que se traten

de forma bien intencionada pero irreal, evitando los conflictos y copiando las desigualdades económicas». Propone tener más presente al Sur e incluso presentar alguno de sus modelos culturales y económicos como alternativa ante las problemáticas del Norte. Criticaron la idea de formar *buenos ciudadanos*, entendiendo que «el objetivo es importante, pero que no debe quedarse solo en eso, ya que si no potencia el espíritu crítico, no podrá reflexionar y entender la causas que generan los problemas y la desigualdad y, por lo tanto, se limita la posibilidad de pensar y encontrar soluciones. Espíritu crítico que habría de ser capaz de cuestionar los modelos sociales, políticos, mediáticos e incluso el modelo de organización escolar y, por extensión, de participación social» (ibíd.). A pesar de que en el borrador se mencionara a las ONG y el voluntariado, «se apreció una falta de reconocimiento de los movimientos sociales globales como impulsores de las transformaciones, ya que participar se aprende participando» (ibíd.). Tal y como está planteado el borrador, «las ONG consideran que cuentan con el espacio que les permita proporcionar los instrumentos y recursos, que ya existen, para el profesorado». Para desarrollar los contenidos de las áreas planteadas y para que «la asignatura sea efectiva y real, se considera necesario invertir en innovación educativa y hacer una reorganización democrática de los centros escolares, así como la apertura al tejido social a partir, por ejemplo, de los planes de entorno o los proyectos de Ciudad Educadora» (ibíd.)

También sería importante, según el texto, «reconocer los proyectos que ya se están llevando a cabo dentro del propio centro y apoyando iniciativas existentes podrían implicarse como la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo u otras propuestas educativas y recursos vigentes en la educación no formal o informal». Si el profesorado es informado adecuadamente, tal y como entiende la FCONGD, tanto a nivel inicial como de forma permanente, podría llegar a asumir los nuevos retos que LOE como la misma sociedad actual plantean a todos y cada uno de los centros escolares en Cataluña. La FCONGD consideró «clave hacer énfasis en conseguir un cuerpo docente que sea comprometido, crítico, investigador y transformador, que conecte la reflexión con la acción, consciente de la dimensión social de la educación, partiendo de la realidad de su propio alumnado, que tenga iniciativa y sea autónomo, y que disponga de espacios donde poder intercambiar sus experiencias y sus aprendizajes»(ibíd.) Consideró que para que la asignatura de Educación para la Ciudadanía tenga éxito, «es necesario involucrar a todos los agentes, y las ONGD seríamos buenos aliados porque podrían ofrecer información al

profesorado, documentación de referencia y condiciones para trabajar determinados temas, acompañamiento en los centros y participación en los diseños curriculares de programas» (ibíd.). Los objetivos que se plantea desde la ciudadanía, tal y como creen desde la FCONGD, si se consigue una impregnación del currículum en su totalidad, son una apuesta por un nuevo enfoque metodológico y una revisión firme de los procesos formativos del personal docente.

Las aportaciones se centraron en destacar la transversalidad a la hora de trabajar la educación para el desarrollo, en la cultura de paz y los derechos humanos. Desde el mismo borrador ya aparecía la siguiente matización:

Y es evidente que el desarrollo de todos estos aspectos no puede reducirse a la impartición de un área en un curso de la etapa, sino que tienen que impregnar todo el proceso de aprendizaje a lo largo de todos los ciclos, incluyendo el ámbito de las relaciones interpersonales dentro del centro docente y su entorno. Son muchos los aspectos de la educación para el desarrollo personal y la ciudadanía que se tienen que trabajar progresivamente dentro de la acción tutorial y desde los currículos de las diferentes áreas, pero también es cierto que trabajar de manera específica, en un curso determinado antes de acabar la etapa, los aspectos más fundamentales de la Educación por la Ciudadanía y los Derechos Humanos, puede contribuir a consolidar determinados aprendizajes desarrollados previamente (XECMón, 2006, CT, ac,fcongnd).

Respeto a la incorporación de las prácticas que ya se están llevando a cabo, dice:

Entendido así, la Educación para el Desarrollo personal y la Ciudadanía tiene que acontecer como el eje vertebrador de la educación en valores en la escuela, para fomentar, reconocer y valorar las buenas prácticas y las iniciativas que se proponen desde los diferentes ámbitos de la comunidad escolar, tendiendo a promover el buen clima escolar y la implicación de los diferentes estamentos que componen la comunidad educativa en un objetivo común, con el máximo de coherencia entre lo que se dice y lo que se practica en todos los ámbitos de la vida escolar (ibíd).

Y en lo que respecta a la relación de las etapas educativas y la relación entre un proyecto a largo plazo y cada asignatura concreta, aclara:

En la concreción del área de Desarrollo personal y ciudadanía para la educación primaria, se consideran, por un lado, los objetivos generales que hay que desarrollar a lo largo de toda la etapa y desde todas las áreas y, posteriormente, los contenidos específicos a desarrollar en uno de los cursos del ciclo superior de la etapa en el área de Educación por la ciudadanía y derechos humanos(ibíd).

Pese a que en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que entró en vigor el curso 2014/2015, se suprimió la asignatura,

todo lo relativo a la ED se debe incluir en la educación formal siguiendo la recomendación 12 del Comité de Ministros a los Estados Miembros, relativa a la educación para la ciudadanía democrática (REC (2002)12). Por tanto, «se trata de capacitar a los y las profesionales de la educación en la formación de personas capaces de mirar el mundo con conciencia crítica, de participar de forma activa, responsable y consciente en la sociedad».

Aportaciones del Grupo de trabajo para la creación de materiales didácticos en Educación Primaria: Unidad de consumo responsable y Unidad de comercio justo

Desde el 2009, el Grupo de Evaluación surgido de la Comisión Pedagógica de XECMón trabajó en propuestas de evaluación de la educación para el desarrollo. Compartieron, desde la línea de evaluación en ED, en clave de Propuesta Evaluación presentaron su primer trabajo, la «Unidad de Programación de consumo responsable» en Consumo Responsable y en la V jornadas la Unidad de Programación de comercio justo. Se estuvieron trabajando durante dos cursos para ser contrastadas y recibir la impresión de sus colegas. Tras la puesta en común, se recogieron las aportaciones que servirían para definir las Unidades didácticas de Consumo Responsable y de Comercio Justo.

Otro de los objetivos prioritarios del Grupo de Evaluación de XECMón era diseñar unos modelos extrapolables a cualquier otra temática de la ED.

Por eso elegimos el tema del consumo responsable para la primera unidad, que consideramos el documento marco, y el comercio justo como tema de una segunda unidad complementaria, con unos contenidos más específicos y de aplicación más directa. Pensamos que son temas que recogen muchos de los contenidos de la EPD, de una manera muy directa, que facilita su introducción al currículum escolar: son temas bien acotados y muy vivenciales, cuentan con una cierta sensibilización curricular y social, facilitan el trabajo interdisciplinario y transversal, de los cuales todos tenemos una cierta práctica educativa y suscitan un amplio consenso de compromiso, además de facilitar la ampliación de contenidos y dar mucho juego al aula... En cierto modo, son como el paradigma de la EPD, puesto que se hacen muy explícitos dos de sus componentes básicos: el compromiso y la transversalidad.

En el 2011, presentaron la propuesta Benjamín Moliné, maestro de la Escuela Jungfrau de Badalona; Joan Bonals, miembro de la EAP del Berguedà, y Mireia Espejo, de la Red de Escuelas por el Comercio Justo y de la ONG Alternativa. «Participar ha sido para nosotros un proceso de aprendizaje constante». El objetivo era crear una herramienta práctica para trabajar la ED con toda la comunidad. Los autores explicaron de dónde surgió la motivación para hacer los materiales.

El caso es que todavía seguimos preguntándonos qué es la EPD, si le falta un verbo o un determinante a la definición, y lo que tenemos que hacer es aterrizar este debate e ir a por cosas más prácticas para introducir esto en el aula. Por otro lado, como ya se ha dicho, los materiales que hacen las ONG no nos acaban de cuadrar en las escuelas.

Estas propuestas de evaluación fueron concebidas como una herramienta funcional y cómoda para los maestros, desde la perspectiva de una buena práctica de EPD.

Hablamos de los valores que tenemos que enseñar en el aula, la postura del Primer Mundo sobre el Tercer Mundo, cómo nos posicionamos los maestros y cómo posicionamos a los alumnos ante todo esto.

Dar una dimensión práctica a las propuestas implicaba hacerlas fiables para evitar que acaben en desuso.

Son propuestas fiables porque son medibles, se pueden verificar, comprobar, contrastar... Solo así pueden contribuir a la transformación de la realidad en un proceso que va desde la sensibilización hasta la implementación de conocimientos, para llegar a la asunción de valores y de actitudes de cambio y transformación.

Como se recoge en la relatoría de las jornadas, pensar en unas propuestas didácticas también condujo, inevitablemente, a plantearse la XECMón desde una perspectiva evaluativa.

Es fundamental tener una visión crítica del trabajo que hacemos los maestros: solo revisando nuestro trabajo la podremos hacer con coherencia. Esto quiere decir trabajar para transformar nuestra sociedad; de otra manera, lo que estamos haciendo es un simulacro: o bien nos lo creemos y trabajamos para cambiar las cosas, o más vale que lo dejamos correr.

La evaluación o autoevaluación se consideró como una herramienta de transformación y de mejora a base de plantear las preguntas pertinentes a toda la comunidad educativa: profesorado, claustro, alumnado, AMPAS y familias...

¿Qué estamos haciendo: solo *bulets* o algo más coherente¹⁷⁷?; porque lo estamos haciendo, ¿qué pretendemos con todo esto, y cómo lo estamos haciendo?; el profesorado, el claustro, el alumnado o las familias, ¿cómo vamos por el mundo, qué imagen damos? ¿Somos coherentes con lo que trabajamos en el aula?... Si como personas no tenemos muy definidos nuestros valores, si hay contradicciones entre lo que decimos y lo que hagamos, ¿cómo queremos que los alumnos se interesen, se impliquen y se comprometan? No se puede educar en EPD desde la neutralidad; por eso hay que interpelar directamente no solo a los alumnos, sino también a los docentes y al claustro.

¹⁷⁷ «*Fer bulets*» es una expresión catalana que habla de hacer cosas desconectadas, descontextualizadas y sin sentido de coherencia. La traducción literal sería algo así como “hacer champiñones”, aludiendo a la generación espontánea propia de los hongos.

Benjamín Moliné destacó, sobre todo, el trabajo democrático y participativo planteado con los alumnos.

Son los alumnos quienes deciden, son ellos quienes llegan a la conclusión del qué hay que hacer, por ejemplo, con la papelera de reciclaje. Hablamos de un aula democráticamente constituida, donde los niños tienen un papel activo a la hora de hacer, decidir y comprometerse con su entorno para mejorarlo... Tanto vale por dónde empezamos, si por los temas ambientales o por las problemáticas sociales, si son las que movilizan a nuestro centro.

Para acabar su turno, este maestro lanzó una advertencia para no tener que volver a la casilla de salida en materia de EPD:

¿Os acordáis cómo empezamos con todo esto, aquellos *profesores Quijote* llorando los unos al hombro de los otros para tener que trabajar la EPD a solas desde nuestros créditos...? Ya no nos podemos permitir ciertas cosas, como, por ejemplo, que un claustro no tenga pactados unos mínimos con respecto de todos estos contenidos.

Mover la comunidad educativa desde el conocimiento hasta la acción fue de lo que trató la intervención de Joan Bonals, quien enfatizó la voluntad de ofrecer una herramienta práctica, tanto en la parte didáctica como en la propuesta de actividades. En este sentido, los principales objetivos fueron:

Facilitar la transformación en profundidad a favor de un cambio en la realidad: provocar una transformación conceptual en la comprensión del tema a desarrollar (de las ideas, de los conceptos); llegar a una transformación de actitudes, de disposiciones y disponibilidades.

Aprender a incorporar procedimientos para poder actuar. «También hay que saber cómo hacer las cosas, tener la sabiduría técnica para poder hacerlas».

Evaluar la propia aplicación: «Es importante no solo hacerlo, sino hacerlo bien, aquí y ahora, en nuestras escuelas. Por eso se tiene que poder comprobar que estos procedimientos se han aplicado de forma correcta, y de aquí el afán invertido en el diseño de todas las parrillas de las unidades».

Finalmente, se insistió también en la voluntad de hacer unas unidades extrapolables, el esquema de las cuales resulte válido sea cual sea el tema de EPD que se quiera trabajar.

Las fases, según Joan Bonals, son siempre las mismas:

Toma de conciencia respecto del tema: «Qué se sabe, qué no se sabe y, por lo tanto, qué hay que aprender».

Búsqueda de información: «El docente es solo una fuente de información posible, quizás la más básica, pero hay otros (informadores externos, Internet, familias). Hay que estimular la tarea investigadora de los alumnos para que descubran todas estas otras fuentes, porque esto los ayudará a convertir la información en conocimiento».

Elaboración de los conocimientos y aplicación de las acciones transformadoras en contextos cercanos.

«Es muy importante trabajar la gestión de la información, la planificación y la ejecución de acciones significativas en asambleas, comisiones, grupos...».

Difusión de la información/conocimientos y de las prácticas/acciones dentro de y fuera del centro escolar. «Esto transforma a los alumnos en educadores y permite poner en juego múltiples competencias (lengua, medio, matemáticas), ofreciendo infinitas posibilidades de trabajo a las aulas».

Ambas unidades didácticas se compartieron de forma libre y gratuita a través de la web y los canales de difusión de la XECMón. Sin embargo, no llegaron a tener la repercusión deseada, dado que al cerrar el programa no fue posible hacer su seguimiento.

Grupo de trabajo EPD en el currículum escolar

Competencias y EPD fue un proyecto de formación etiquetado como de *innovación educativa*, dirigido a profesorado y personal técnico de ONG. Formó parte de los proyectos financiados a largo plazo con el argumento de potenciar al máximo los recursos y optimizar el tiempo. Este tipo de modelo de financiación a menudo se reclamó en el marco de la XECMón, especialmente desde la FCONGD, quien pedía menor nivel de la burocratización de los proyectos y presentación de las memorias justificativas. Desde l'Ajuntament de Barcelona, en ese momento se tendía a la simplificación de los formularios, con un apoyo didáctico para su elaboración, que se presentó en las jornadas de 2010 con el fin de informar y facilitar la incorporación de los miembros de la XECMón que estuvieran interesados en desarrollar proyectos a medio plazo. En este contexto, la entidad EduAlter presentó la posibilidad de trabajar en un proyecto de tres años para conformar un grupo de trabajo centrado en la creación de herramientas didácticas que permitieran incorporar la ED en el currículum escolar. El planteamiento de colaboración presentaba diferentes niveles de implicación:

El proyecto tiene como objetivo construir, de manera participativa y reflexiva, una herramienta teórico-metodológica de apoyo al profesorado y personal técnico de las ONG que trabajen en EPD en la escuela.

La herramienta consiste en una guía que se propone facilitar la integración de contenidos, metodologías y criterios de evaluación vinculados a la solidaridad, la paz, el desarrollo humano sostenible y el análisis de las desigualdades globales en la secuenciación de temas dentro del currículum de la educación primaria y secundaria, orientado al desarrollo de las competencias básicas.

El proyecto se construyó a partir de tres bloques de acción: un grupo de participantes contribuyó a construir y compartir un marco teórico y metodológico desde la enseñanza por competencias y desde la definición del campo de actuación de la ED, al tiempo que

se encargó de definir las necesidades formativas participando en sesiones programadas para hacer talleres y grupos de discusión. En segundo lugar, se llevó a cabo un proceso de concreción de propuestas para incorporar al currículum, el análisis de las propuestas que se materializarían en la creación de un documento guía, que haría de apoyo para la siguiente etapa. Esta última fase implicaría la dinamización y acompañamiento a los profesionales de la educación de centros educativos que desearan poner en práctica dicha guía.

En estas tres etapas, los protagonistas fueron el profesorado y el personal técnico de las ONG, dado que el propósito del proceso fue la reconstrucción de prácticas y los discursos a partir de la reflexión de la propia experiencia, que ya se veía practicando en la XECMón.

5.4. Las aportaciones experienciales de la XECMón en términos de cooperación y desarrollo

La XECMón aunaba, a través de sus fichas de experiencias, ejemplos y metodologías de trabajo configurados como propuestas de trabajo para mejorar las prácticas educativas sobre solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo. Previamente a la organización de las jornadas, se hizo una encuesta que se repartió por todas las escuelas de Cataluña. Las directrices del envío surgieron de los contactos de los miembros de la Comisión Técnica. En la carta de difusión se explicaba la intención de las primeras jornadas del proyecto y se pedía la participación. En el cuestionario se compilaron los datos básicos y la descripción del proyecto. En el retorno de la encuesta quedaron descritos los objetivos que se perseguían desde la XECMón. El primero fue obtener la máxima información sobre lo que se hacía, y posteriormente, desde la Comisión Técnica se reflexionó sobre los contenidos que aportaron las fichas de experiencias. Otro objetivo fue el de promover y facilitar el establecimiento de redes escolares, institucionales y ONG sobre los temas recogidos.

En la recogida de experiencias se tiene en cuenta: el título de la experiencia, el nombre de la escuela o entidad, la etapa educativa en la que se desarrolla, los datos del centro y de la persona de contacto, el tipo de experiencias, el área educativa donde se desarrolló,

la colaboración con otras entidades, la incidencia que pudiera tener, qué relación seguía dentro de la escuela, en qué territorios y con qué criterios se trabajaba. A partir de las fichas se identificaron recursos materiales, se propusieron los ítems de calidad de los proyectos y se plantearon interrogantes como qué es lo que aportaba cada proyecto al entorno o como se concebía la continuidad del mismo. Se preguntó sobre la esencia de la experiencia del proyecto, entendida como de dónde surge la iniciativa, qué tiempo se destina a su ejecución, qué se hace y cómo se hace, y cómo se valora y quién lo valora. Es decir, se interroga sobre el objeto, el proceso y los resultados. A partir de las diferentes encuestas que se enviaron entre los años 2004 y 2010, la selección de ámbitos de trabajo se dividió principalmente en: hermanamientos e intercambios, grupos de solidaridad, semanas solidarias, jornadas o semanas temáticas, proyectos de cooperación escolares o créditos variables.

El estudio de las fichas de experiencias y de las prácticas escolares aportadas por los centros a partir de las encuestas fueron material de trabajo dentro de la XECMón. Àlex García, técnico de la ACCD y Pia Vilarrubias, pedagoga representado al IMEB, presentaron algunas conclusiones y destacaron «la necesidad de distinguir entre las acciones de solidaridad y las de cooperación, a pesar de que ambas modalidades sean perfectamente complementarias» (García-Alba y Vilarrubias, 2004: 1). La solidaridad es entendida como «conocimiento mutuo, necesidad de encuentro, de intercambio. Sensibilidad hacia las necesidades materiales de algunas comunidades, escuelas y pueblos y... la sensibilidad hacia el conocimiento de las personas (interés por el otro, su entorno, sus circunstancias). La comprensión del otro (empatía con el otro), de sus necesidades, contexto, motivaciones, de su realidad, así como la voluntad de crear vínculos, lazos de amistad» (ibíd). Y en este sentido, planteó cómo gestionar la continuidad en las acciones de solidaridad.

Sobre lo que las escuelas estaban haciendo en cooperación, se definió la acción de cooperación deseable:

A menudo da continuidad a las acciones de solidaridad, las complementa, o bien deriva de estas. Se pasa de la relación de interés y conocimiento mutuo a un segundo estadio en que ya se comparte un proyecto, lo que comporta una nueva relación de partenariatado basado en la reciprocidad, el reconocimiento y el respeto mutuo. Las decisiones se toman conjuntamente, en todas las fases del proyecto, así como la valoración y evaluación posterior del proyecto ya implementado. Los proyectos son compartidos por el profesorado y sobre todo por el alumnado, y se llega incluso a implicar a varios agentes de la comunidad

educativa: padres y madres, otras entidades y escuelas (ibid.: 3).

En este sentido, se interrogaron sobre si todavía se mantenían actitudes de corte paternalista con las escuelas, grupos o comunidades del Sur.

Otro tema que se debatió fue quién ha de ser el *objeto del cambio social*, si el individuo o la sociedad. Esta pregunta refleja, más allá de la discusión, una gran carga filosófica. Un asunto crucial fue profundizar y reflexionar sobre cómo trabajar, con qué metodología y con qué procedimientos. En los resultados de la mesa de Criterios de Calidad de las Jornadas 2004, se manifestó que se estaban esbozando los cimientos metodológicos del programa XECMón, por lo que las ONG propusieron analizar las dificultades, la administración sugirió «no crear obstáculos con la transmisión de temas imposibles» (XECMón, IJ: tcc, 2004) y el cuerpo docente aludió a la falta de reflexión sobre la evaluación de los resultados como una traba para asentar los cambios en cuestión de valores.

La XECMón estuvo conectada en todo momento con las líneas de trabajo marcadas por organizaciones macro, relacionadas con las políticas educativas que marcaban la tendencia de las acciones sobre cómo trabajar temas de desarrollo en las aulas. Prueba de ello es que la directora de la Federación Mundial de Asociaciones para las Naciones Unidas en Ginebra, Bruna Faidutti, abrió las jornadas 2006 con la conferencia «Los Objetivos del Milenio (OMD) en la escuela desde una perspectiva práctica». Introdujo las políticas europeas sobre la educación como derecho universal y su vinculación con los OMD, cuyo debate fue moderado por la ACCD. En las jornadas hubo un apartado llamado «Educaciones para...», donde se presentaron cinco talleres simultáneos: Comercio justo, Paz, Deuda, Derechos de la infancia y Objetivos del Milenio¹⁷⁸, cuyas

¹⁷⁸ Los talleres quedaban conformados con las representaciones del mundo de la escuela, las ONG y la administración: taller Comercio justo: modera Dolors Freixenet, Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Conformada la mesa: Blanca Font y Montse Riera, Fundació Intermón Oxfam. (Coordinación del taller) Cristina Riba, Ajuntament de Sant Boi, Agustí Talavera, Escuela la Munguella de Badalona. / Taller B. Paz: modera Carme Arolas, Direcció de Relacions Internacionals de la Diputació de Barcelona. Conformada la mesa: Núria González y M.^a Rosa Sales, Fundació Solidaritat UB. (Coordinación del taller) Lourdes Carreras, Ajuntament de Castelldefels, Carles Cortina, IES Josep Lluís Sert, Castelldefels. / Taller Derechos de la infancia: modera Josep Colomer, Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona. Conformada la mesa: Núria Cortada, Justícia i Pau. (Coordinación del taller) Rosa Reina, Consejo de Infancia del Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat. Anna Novella, Universitat de Barcelona, Teresa Dalmau y Albert Marzà, Escuela Joan Pelegrí de Barcelona. / Taller Deuda: modera Pepi Soto, Institut d'Educació de Barcelona. Conformada la mesa: Iolanda Fresnillo, Campaña ¿Quién debe

conclusiones se presentaron en un plenario.

Para la realización de las jornadas 2006, también se envió un cuestionario recogiendo más experiencias y presentando la valoración de lo que se había hecho anteriormente y los nuevos hallazgos. En estas jornadas se vio la necesidad de consolidar la red, aunque quedó emplazado lo pendiente para las siguientes, y se concretó la pertinencia de crear una web donde apareciera toda la información y fuera accesible a los usuarios, que efectivamente se concretó en 2007. Otra de las aportaciones importantes es que a partir de estas jornadas se comienza a trabajar seriamente hacia la incorporación de la ED dentro del currículum.

En el 2008 se hizo un corto de presentación, protagonizado por algunos de los ponentes y miembros de la XECMón, cuyas frases concentraban el mensaje de las líneas comunes de pensamiento y acción¹⁷⁹. La web¹⁸⁰ que se propuso en el 2006 estaba ya en pleno funcionamiento y permitía la conexión directa con todos los contenidos de la jornada y la posibilidad de descargarse toda la información. Por primera vez, se hizo accesible toda la documentación generada hasta ahora, y permitía el acceso con alta calidad que aquellas personas que no podían asistir. En esta ocasión, se contó con ponentes que venían de redes de otras partes del Estado español. Y por primera vez, se presenta la Comisión Pedagógica como miembro dinamizador, y coordinador de los talleres.

«Pantallas Solidarias» fue un ámbito de experiencias en el que se mostraron iniciativas desde las nuevas tecnologías. Comunidad ATLAS (Atlas de la Diversidad) es una propuesta que contribuye al cambio de paradigma de la escuela a través de nuevas ideas y métodos educativos. Propuso un modelo que ponía el énfasis en la motivación de los alumnos y en la creación de sólidas redes humanas virtuales, consiguiendo que los

a quién? (Coordinación del taller) Gregori Belmonte, Ajuntament de Sant Adrià de Besòs. Jordi Oriola, IES Lluís Domènech i Montaner, Barcelona. / Taller Objetivos del Milenio: modera Àlex García-Alba. ACCD. Conformo la mesa: Àngels Mataró y Mariona Graell, ANUE España. (Coordinación del taller) Montse Arèvalo, Centro de Recursos y Documentación para la Solidaridad de Sant Boi de Llobregat. Manel Medino, IES Rafael Casanovas de Sant Boi Llobregat.

¹⁷⁹ Ver en anexo el vídeo realizado por www.quepo.org

¹⁸⁰ www.escolescompromeses.org

participantes compartan sus experiencias y conocimientos con los otros y enriquezcan así a todo el grupo. Se afirmaba que un aspecto fundamental en el Atlas de la Diversidad es la interculturalidad, la aproximación a las realidades culturales y sociales muy desiguales, alejadas geográficamente, que promueven el diálogo para la comprensión de las diferentes culturas. Pensamos que esta comprensión intercultural puede evitar en el futuro situaciones de violencia y puede favorecer la colaboración. El proyecto DiversiTAC, una propuesta educativa basada en las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TACO), tenía como finalidad el desarrollo de competencias cívico-morales y comunicativas en los jóvenes de secundaria. Los objetivos de las actividades propuestas son: reconducir y trabajar educativamente las informaciones que reciben los jóvenes provenientes de los *mass media* para evitar la consolidación de prejuicios y estereotipos en relación a la diversidad cultural; desarrollar la capacidad crítica y reflexiva por medio del análisis informacional y de la creación de nuevas propuestas alternativas; fomentar el uso de las tecnologías como fuentes de información y como espacios de creación educativos. EduAlter presentó el proyecto «Entender la actualidad: un reto educativo, una apuesta por la ciudadanía», que consiste en ofrecer recursos al profesorado de secundaria y bachillerato, y a otros agentes de educación formal y no formal, para trabajar los temas presentes en los medios desde una mirada crítica a la realidad. Se trata de elaborar carpetas didácticas sobre temas de actualidad informativa, desde la perspectiva de la cultura de paz, la no violencia, la resolución de conflictos, la interculturalidad, la equidad entre hombres y mujeres y el respeto de los derechos humanos.

También hubo una mesa redonda dedicada a trabajar la cooperación y la solidaridad desde la educación en el tiempo libre. Los Boy Scouts catalanes, los Escoltes Catalans y la Fundación Pere Tarrés presentaron sus experiencias en cooperación para el desarrollo tanto a nivel local como internacional. Decían tener por objetivo transformar la sociedad, ya sea por la acción en el terreno como por la posterior sensibilización en nuestro entorno más inmediato. Para ellos sería un eje transversal, no solo de los proyectos de cooperación, sino también de la tarea educativa en los agrupamientos. En el caso de la Fundación Pere Tarrés, desarrollan proyectos educativos, con la colaboración de asociaciones de inmigrantes, para trabajar la cooperación para el desarrollo y la educación intercultural. Estas entidades hacen un trabajo con red de educación en el tiempo libre en el propio país,

pero están conectadas a movimientos internacionales, que en algunos periodos han liderado. Pidieron líneas de apoyo económico y técnico para facilitar la participación y la movilidad de los jóvenes en los proyectos, y fomentar la colaboración con los centros educativos de educación formal para compartir espacios y proyectos. Propusieron el trabajo en red con ONG para llevar a cabo acciones de cooperación al desarrollo. De todos los documentos presentados en las jornadas, únicamente en la Red Canaria, la Red Senegal y la Fundación Pere Tarrés conectaban la cooperación para el desarrollo, inmigración y educación intercultural que tenían una relación de forma explícita de forma explícita.

La información que ofrecen las fichas de experiencias da cuenta de la diversidad de procesos en los centros educativos, de su *modus operandi* en temas de cooperación y solidaridad. Esa variedad de opciones 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. Asimismo, a través de la documentación referida puede apreciarse que el modo en 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 del centro y, en muchos casos, la repercusión mediática y su impacto en la imagen del centro. El éxito o el fracaso de un proyecto, según los documentos aportados por el propio cuerpo docente, a su entender no depende únicamente de estos factores; tiene peso, sobre todo, 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 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. En su seno 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.

5.4.1 Trabajar la diversidad cultural y la cooperación internacional a través de los hermanamientos escolares

Los hermanamientos entre escuelas de países de puntos alejados del planeta fue una práctica habitual y bien recibida entre las escuelas de la XECMón. Los hermanamientos fueron una fórmula de trabajo avalada por las escuelas y cuestionadas en cierto modo por la FCONGD, al considerarlos próximos a modos de cooperación asistencialista. También en los documentos correspondientes al hermanamiento se recogió la evolución de la relación entre las escuelas y ONG, donde queda clara la importancia capital de la educación como vehículo para la adquisición de las competencias y actitudes necesarias para pasar de la aspiración a la transformación factual y progresiva de ciertos aspectos de la sociedad. La información que recogen los datos obtenidos presenta testimonios donde los y las profesionales de las ONG y de las escuelas tenían una imagen preconcebida de lo que esperaban del otro y de sí mismos, sabían qué no funcionaba en la relación escuela-ONG y qué había que hacer para cambiarlo, pero no sabían cómo. Se concebían como contrarios 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 la predisposición a entenderse. Tras encuentros regulares, hubo un cambio sustancial en la consideración y respeto que se profesaba al colega, pasando de verse como antagónicos a mutuamente necesarios. El resultado del encuentro fue un proceso de reconocimiento, desmontando estereotipos sobre la forma de hacer y de pensar de cada uno.

Ni todas las ONG 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 Comisión Pedagógica 2006-2007)

Desde la Comisión Pedagógica se apostó por el término y se reformuló el hermanamiento en un sentido de trabajar la diversidad cultural y la cooperación *de igual a igual*, una práctica muy utilizada en las escuelas que permitió trabajar la diversidad a través de la correspondencia epistolar o audiovisual. La documentación ofrecida en torno a esta práctica da cuenta de si existe una representación de esa diversidad o ese *otro* exotizada,

o en qué medida queda marcada por las relaciones que puedan producirse a través de ciertas prácticas de solidaridad, la cooperación o la ayuda internacional ligadas a la dependencia y a un *habitus* colonial, poscolonial o neoliberal. El hermanamiento en la XECMón, si se ajustaba a la propuesta definida por la Comisión Pedagógica, era interpretado en clave de buena práctica, donde básicamente se entendía la elaboración de la vivencia, la implicación de los actores, la evaluación continua de la práctica y la reformulación constante de los proyectos, del quién, qué, cómo, dónde, cuándo y por qué de cada práctica educativa que los vinculaba a la educación para el desarrollo.

Los hermanamientos, según sus protagonistas, permitieron generar nuevos procesos de aprendizaje y de adquisición cultural. El intercambio de experiencias, incluyó estrategias novedosas de transformación social, con un espectro de actores más rico y dinámico, que colaboraron en la ruptura de modelos de solidaridad estereotipados, autocráticos y de corte neocolonial.

Yo no sé si hacemos cooperación o no. En la medida en que la gente de allí tiene ilusiones y proyectos, nosotros ponemos los medios. Pero quien hace las cosas, la escolita, 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 Comisión Pedagógica, 2008-2009)

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 Comisión Pedagógica, 2008-2009)¹⁸¹

Varios talleres dentro de las jornadas durante la existencia de la XECMón trabajaron sobre el tema «Los hermanamientos: el intercambio escolar, qué funciona y qué no funciona a la hora de trabajar», «La investigación en paz, derechos humanos y desarrollo como estrategia didáctica: un punto de encuentro entre escuelas-ONG», «La comunicación visual» y «La capacitación en entornos de redes sociales digitales 2.0». En estos

¹⁸¹ Proyecto de hermanamiento de la Escuela Jungfrau de Badalona con la Escuela Francisca González de Chichigalpa, Nicaragua.

encuentros también se presentaban las cuestiones más costosas de la relación de los docentes con la práctica educativa del hermanamiento en la escuela:

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 solo 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, «solo 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. CEIP Joan Papasseip. Entrevista. Sant Joan Despí: 2009).

Hay muchos proyectos que se resienten cuando los países pertenecen a ambos hemisferios. Como se comentó en alguna de las sesiones de la Comisión Pedagógica de 2007, muchos centros no pueden avanzar porque cuando el curso comienza en el hemisferio norte, están acabado en el hemisferio sur, y cuando el curso comienza en el hemisferio sur, en torno al mes de marzo, los programas formativos del hemisferio norte ya están cerrados, por lo que, en realidad, se coincide solo durante tres meses y, a veces, las propuestas curriculares no encuentran el espacio para adaptarse; solo en el caso de que se programe mutuamente con mucha antelación y previsión de las acciones de un curso para el siguiente. Otro de los límites que se planteaba era el acceso tan desigual a internet. En muchos países, para recibir los comunicados, cartas y mensajes, el profesorado debía ir a la capital de la provincia o a la ciudad con red electrónica más cercana. Algo que «se podía hacer una vez al mes o una vez por semana, en el mejor de los casos, con lo que la comunicación se ralentizaba mucho» (XECMón: Comisión Pedagógica, 2007).

5.4.2. Los hermanamientos escolares: una oportunidad para dudar

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 la desigualdad.

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 detener doce o trece años. No debe de 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 cartearando 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 (XECMón. Instituto Daniel Banxard, Olesa de Montserrat. Entrevista 2010).

Desde la definición de la transmisión cultural asociada a la presión cultural de Spindler (1987, 2006), el profesional de la educación tendría como objetivo enseñar a pensar, a sentir y actuar adecuadamente según parámetros políticos y culturales concretos. Las controversias quedaron recogidas en el fórum abierto en la web de XECMón tras la presentación de un documento ofrecido por uno de los docentes, que coordinaba desde Badalona un hermanamiento estable desde hace doce años en el 2009.

De los varios fórums que se intentaron dinamizar desde la XECMón, el que tuvo mayor seguimiento es el de hermanamientos, y recoge las reflexiones en torno al texto propuesto por Benjamí Moliné, miembro muy activo de la red, y de la Comisión Pedagógica. Además, orientó una línea de trabajo mediante las tertulias. A continuación, se transcribirán literalmente las conversaciones para no perder ni un ápice de la riqueza de las conversaciones de modo que el lector tenga el acceso directo al discurso que se empleaba dentro de la Comisión pedagógica de la XECMón.

17/03/2009 Por: Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo
Centros educativos, ayuntamientos y entidades de todo tipo trabajamos el hermanamiento y queremos compartir nuestra experiencia.

Desde la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo ofrecemos un pequeño texto, que puede ser interesante para comenzar a hablar. ¿Qué te parece?:
«Indicaciones útiles para iniciar un hermanamiento». Benjamín Moliné. Escuela Junfrau. Badalona.

XECMón (17/03/2009 03:03:28)

¡Abrimos el fórum de hermanamientos!

Red (01/04/2009 02:02:44)

Buenos días: a pesar de que encuentro muy interesante y muy orientativo el documento, tengo mis dudas. El hermanamiento es una herramienta, ¿pero no hay el peligro de globalizar el pensamiento occidental? Hay un hermano rico y un hermano pobre, un

hermano grande y un hermano pequeño, un hermano poderoso y un hermano dependiente. ¿Eso funciona? Normalmente hay dependencia económica; puede ser que la gente haga lo que nosotros queremos para tener algo más de dinero.

Me gustaría profundizar más en este tema. Laura. Estudiante de Pedagogía.

Red (09/04/2009 12:12:12)

Creo que es una herramienta bastante interesante y que permite trabajar desde la horizontalidad. Es un buen comienzo, pero tiene que traer mucha implicación de los maestros y se tiene que estar muy encima. Además, permite implicar a toda la comunidad educativa, el barrio, las familias. Felicito al autor del texto; es muy claro.

Joan

XECMón (11/04/2009 02:02:10)

Queridos Laura y Joan:

Muchas gracias por vuestras aportaciones. La idea de este foro es precisamente crear un espacio de discusión para compartir dudas y propuestas, desazones y trabajo hecho. Crear debate nos sirve para compartir puntos de vista e intercambiar visiones de ver el mundo y de cómo acercarse a los temas de educación por el desarrollo.

Os comunico que el 19 de mayo empezamos las Tertulias comprometidas con el mundo. La primera será sobre hermanamientos, y la idea es que, a partir de vuestras aportaciones, montemos el hilo conductor del encuentro. Desde la XECMón agradecemos vuestra participación.

Miryam Navarro

Benjamín Moliné (20/04/2009 07:07:35)

Entiendo perfectamente las dudas que manifiesta Laura (estudiante de Pedagogía). De hecho, en cuanto a nuestra entidad, después de doce años de hermanamiento y, por lo tanto, de proyecto consolidado, todavía sentimos la necesidad de revisar constantemente los criterios que alimentan nuestras acciones y propuestas. El hermanamiento es, de entrada, una predisposición, un estado de ánimo, que nos permite llegar a una sintonía con el otro. Para mí, el reto cae en la capacidad que tengamos unos y otros de saber explicarnos mutuamente quiénes somos, por qué valores nos movemos, cuál es nuestra predisposición y cuáles nuestras expectativas en este proyecto... desde la realidad de colectivos que viven en contextos sociales, culturales y económicos radicalmente diferentes; y, del mismo modo, de la voluntad persistente que invertimos todos juntos al entender y respetar esta diferencia, vivida como base de enriquecimiento mutuo. Al fin, las expectativas vitales y afectivas no son tan diferentes. En todo caso, es a partir de este ejercicio de conocimiento y respeto que podemos empezar a construir cosas juntos.

Solo así podemos evitar los peligros de los que habla Laura.

A menudo hay que renunciar a proyectos brillantes, a menudo hace falta relativizar el factor tiempo, a menudo hay que asumir que los resultados esperados no llegan y, sobre todo en cooperación, a menudo hay que recordar que nosotros solo ofrecemos recursos, herramientas, pero que los protagonistas de su desarrollo y de los ritmos que quieran seguir son ellos mismos.

Os explico un ejemplo de este dilema constante que nos persigue en nuestras relaciones, digamos asimétricas, con el otro. Después de doce años, como he dicho, dentro de nuestra entidad todavía está muy abierto el debate sobre si es conveniente invitar a compañeros/as a visitarnos (en nuestro caso concreto, maestros). Si es conveniente someter a una persona que vive con tres euros al día (ella y su familia, se entiende) a un bombardeo de excesos propios del Primer Mundo (los ilimitados recursos de la escuela (!), las casas de los maestros que los acogen (!), la cantidad de tiendas *donde venden cosas que no son*

necesarias, el escalofrío por el tipo de desechos que se ven cerca de los contenedores (muebles en buen estado, comida...), para después tener que reincorporarse a su mundo de pobreza severa. Los objetivos de la venida están muy claros, son vigentes, nadie los cuestiona, y también es cierto que todos los que han venido aquí se han convertido en promotores de innovación en la escuela hermana y en el barrio. A pesar de todo, seguimos divididos a la hora de valorar los pros y los contras...

Los que habéis vivido esta experiencia, ¿cómo lo veis?

Pía Vilarrubias (21/04/2009 09:09:50)

Benjamí, tus sencillas y claras indicaciones sobre cómo iniciar un proyecto me parecen indispensables para poderlo compartir. Si, desde el inicio, se establece un diálogo en torno a lo que cada cual se imagina (qué, para qué, por qué, con quién, para quién, cómo...), si se ponen en común los implícitos que se esconden detrás de las palabras, entonces se empieza a dar un sentido compartido al proyecto y, fácilmente, se genera la motivación y la ilusión para tirarlo adelante.

El sentido compartido se va construyendo a lo largo del tiempo en cada equipo de escuela y entre escuelas.

La iniciativa de este foro seguro que contribuirá en buena parte.

Pía Vilarrubias

Susanna Soler (12/05/2009 07:07:15)

Yo también quiero felicitar a Benjamín por el texto: tan claro, tan lúcido. Ciertamente, es difícil tratar el tema de los hermanamientos sin que nos sobrevenga la duda de estar colonizando, demostrando soberbia, prepotencia o pena y compasión. Pero ¿qué otras herramientas tenemos en las escuelas y centros de secundaria para iniciar una reflexión sobre algo real, tangible? Las posibilidades de viajar son exiguas y el tratamiento de este tema, desde una vertiente académica, difícilmente consigue crear conciencia.

En el IES donde yo trabajo, tenemos un proyecto de hermanamiento con una escuela de la India, y me doy cuenta de que, a pesar de los peligros que menciona Laura, es una buena oportunidad de hacer conscientes muchos estereotipos, muchas creencias desdibujadas, y a partir de esta toma de conciencia es cuando se crean oportunidades para dudar, cuando se crea la necesidad de buscar más información sobre el lugar, sobre la gente, sobre las condiciones de vida... y solo a través de esta duda podemos destruir carcasas, abrir agujeros que nos permitan mirar más allá o simplemente de una manera diferente. Y únicamente a través de la investigación, de información, descubrimos que quizás todo lo que nos han dicho no era exactamente lo que pasaba y aprendemos que hay muchos mundos y muchas maneras de vivir y muchas circunstancias. Nuestro reto sería ¿cómo minimizar las tentaciones de *globalizar el pensamiento occidental?*, ¿qué peligros reales se crean al iniciar un proyecto así?, ¿cómo los afronta cada cual en su centro, con qué herramientas contamos, qué podemos hacer?

Eduard Altarriba (19/05/2009 01:01:18)

Me gustaría adherirme a la consideración hecha por Benjamín que describe el hermanamiento como una herramienta, y como tal se puede hacer un uso adecuado, un mal uso o un uso excelente. Lo que sí me parece es que hay, en general, un miedo a *colonizar* las escuelas con las que nos tenemos que hermanar, y yo haría hincapié en que el hermanamiento tiene que ser una herramienta de comunicación bidireccional en la que una

y otra parte aprenden cosas de los otros y se establece un reflejo que nos ayuda a mirarnos en nosotros mismos. Uno de los objetivos básicos, me parece, es borrar la diferencia entre *ellos* y *nosotros*, en cuanto que la alteridad siempre implica un posicionamiento diferencial. Hay que saber entender las diferencias, los parecidos y las desigualdades, incluso aquellas más penetrantes, como la construcción de un sentimiento de pertenencia común y un posicionamiento crítico que nos ayude a pasar de la dicotomía *ellos-nosotros* versus un posicionamiento local-global o individual-social.

En última instancia, opino, se trata de promover la voluntad transformadora que tendría que tener todo proceso educativo.

Eduard Altarriba

Benjamín Moliné (19/05/2009 02:02:40)

Estoy totalmente de acuerdo con el comentario de Susanna, porque me parece que refleja aquello que es realmente relevante en un hermanamiento u otra iniciativa de intercambio más allá de lo estrictamente académico, cuando dice: «es una oportunidad de hacer conscientes muchos estereotipos (y) se crean oportunidades de dudar». Al poner en crisis nuestra escala de valores y nuestra concepción del mundo, trasciende el ámbito estrictamente intelectual e implica las emociones, los sentimientos, nuestra capacidad de empatía, que es de la única manera que uno puede intentar ponerse en el lugar del otro.

Pepa Martínez – FCONGD (02/06/2009 11:11:52)

Creo que es interesante retomar reflexiones sobre qué tiene que decir el Sur sobre los hermanamientos que hacemos desde el Norte. Estaría bien poder impulsar un espacio donde los *hermanados del Sur* pudiesen expresar qué cosas buenas, qué dificultades, qué retos ven para tener una visión más aproximada e incorporar cuáles son sus intereses y necesidades. Para eso haría falta que las escuelas (o experiencias) que se han hermanado en el Norte hiciesen de *punte* con ellos, invitándoles a participar.

Dentro de la XECMón se ha teorizado en profundidad, como ya se ha visto en el apartado 5.2 de este capítulo. Y concretamente se trabajó en qué se entiende que es una buena práctica vinculada al hermanamiento escolar, el cual siempre conlleva intercambio cultural y cooperación internacional. El texto será transcrito de manera textual para mostrar de forma directa, ya que forma parte del trabajo de esta investigación, que busca interrogarse sobre la práctica:

¿QUÉ FUNCIONA Y QUE NO A LA HORA DE TRABAJAR EL HERMANAMIENTO O EL INTERCAMBIO ESCOLAR ENTRE PAÍSES NORTEÑOS Y DEL SUR?¹⁸²

Recomendaciones/orientaciones preliminares

¹⁸² www.escolescompromeses.org/forum/ca_es/main/1/agermanaments 3/4

Las experiencias de hermanamiento o de intercambio escolar pueden ser muchas y muy diversas, como comprobaréis con la lectura de los proyectos recogidos en el banco de experiencias elaborado por este cuaderno. La mayoría de intercambios se establecen entre una escuela norteña y una del Sur, pero también hay que crear el vínculo entre redes de escuelas de aquí y de allá. Muchos de estos proyectos son fruto del esfuerzo de un pequeño núcleo de maestros comprometidos con el mundo; en cambio, otros tienen el apoyo de toda su comunidad educativa o incluso todos están integrados en el proyecto de centro. También se da el caso de centros educativos que han buscado la colaboración del entorno escolar en su proyecto de intercambio, ya sea a través de una ONG, de un casal infantil y juvenil, del centro cívico del barrio o de la concejalía municipal de solidaridad de su ayuntamiento. Dentro de estas grandes divisiones, se abren multiplicidad de combinatorias y variaciones que implican unos planteamientos y formas de trabajo u otros muy diferentes. Por lo tanto, no existe un patrón estándar ni una fórmula universal aplicable en todo el mundo. No obstante, es posible distinguir claramente planteamientos y condiciones favorables en todos los casos. Vamos a verlo.

ANTES DE EMPRENDER EL PROYECTO

La escuela tiene fama de ser una institución todavía muy cerrada a su entorno. Por otro lado, es una institución saturada que apenas puede asumir nuevos contenidos. Todo apunta, pues, a que es bueno también por ella aprender a buscar la complicidad y la ayuda de su entorno.

¿Cómo? Pues se puede empezar por dar respuesta a este tipo de preguntas.

¿Qué hacen en materia de solidaridad, paz y derechos humanos las escuelas del entorno? Es probable que, incluso en el mismo barrio, alguna otra escuela ya esté trabajando en un proyecto de hermanamiento o de intercambio sobre el tema o el país objeto de nuestro interés. Conocer qué hacen las otras escuelas y cómo lo hacen nos puede ser muy útil, tanto para imitarlos en los aciertos como para no reproducir los errores. Este conocimiento previo también nos da la posibilidad de sumar nuestro esfuerzo a un proyecto que ya esté en marcha, si existe afinidad suficiente. Uno de los peligros de la educación por el desarrollo es el de acontecer un campo fragmentado en microproyectos con muchas dificultades para salir adelante.

Es bueno saber que en ciudades como Barcelona existen, por ejemplo, redes de escuelas que están trabajando de forma cooperativa el tema del hermanamiento y el intercambio escolar. Ampliaremos este tema más adelante.

¿Qué hacen en materia de solidaridad, paz y derechos humanos las asociaciones del barrio (de vecinos y vecinas, de ocio infantil y juvenil) o las entidades, como, por ejemplo, los centros cívicos?

Muchas veces, la mecha que hace encender el fuego del hermanamiento tiene más que ver con los sentimientos y las emociones que con un conocimiento real de la causa con la cual nos sentimos hermanados. A veces, es tan anecdótico como el hecho de tener un alumno o una familia en la escuela procedente de África o América Latina. O que un maestro haya venido totalmente conmovido de un viaje por la India. Esto puede ser una causa necesaria pero no suficiente para mantener vivo un proyecto de hermanamiento o intercambio escolar. Este tipo de proyectos exigen un conocimiento del país o situación con los cuales nos hermanamos, un ingente papeleo burocrático para solicitar desde subvenciones a permisos, una producción cuidadosa de contenidos y materiales didácticos para trabajar en el aula... Solo esto ya pide la dedicación a tiempo parcial de algún maestro. De aquí el interés de la escuela para recurrir a entidades de su entorno que ya tengan todo este bagaje de conocimientos y experiencias sobre las realidades lejanas a las cuales nos queremos acercar, como, por ejemplo, las asociaciones de inmigrantes del barrio. Otras entidades, en

cambio, nos pueden facilitar recursos materiales o humanos para trabajar esta realidad en el aula, como pueden ser las ONG de ayuda al desarrollo.

¿Qué hacen en materia de solidaridad, paz y derechos humanos las concejalías municipales de solidaridad de los ayuntamientos?

Muchos ayuntamientos de Barcelona y de Cataluña están hermanados con países del Sur o hacen tareas de sensibilización respecto a situaciones de injusticia o desigualdad social en el mundo. En este sentido, las concejalías y comisiones de solidaridad resultan un buen punto de referencia para empezar a trabajar, sobre todo cuando empezamos de cero. Son, además, una posible vía de acceso a las subvenciones públicas, como también ayuda en este sentido contar con el apoyo de la AMPA de la escuela. Retomaremos este tema más tarde. De todo este planteamiento previo también se desprende la necesidad de una actitud abierta y flexible en las maneras de trabajar de las personas y/o entidades con las cuales nos asociamos.

Recomendaciones:

Antes incluso de ponerse a diseñar el proyecto, es recomendable que la escuela se documente un poco para ver qué hace su entorno cercano respecto al tema o país sobre el cual está interesada en trabajar. Todo el mundo que participa en el proyecto tiene que sacar algún beneficio, sentirse representado y trabajar cómodamente. Esto implica pensar el proyecto respetando, desde el principio, los intereses, las formas y los ritmos de trabajo de todos los participantes, no solo de los colaboradores de nuestro entorno más cercano, sino también de nuestros hermanos del Sur.

A LA HORA DE DISEÑAR EL PROYECTO

Un proyecto de hermanamiento escolar es un proyecto de intercambio y, por lo tanto, todas las partes tienen que sentir que pueden recibir, pero también que pueden dar, que pueden ofrecer algo. La escuela no puede ofrecer a ningún colaborador un proyecto demasiado buscado y pensado solo con base en sus objetivos y necesidades, ni tiene que aceptar de ningún colaborador un proyecto ajeno que no la represente. Contar con la contraparte del Sur desde el principio es un punto esencial con el fin de poder diseñar un proyecto conjunto, a la medida de ambas partes. Solo un proyecto construido conjuntamente responde a las expectativas de todas las partes y tiene en cuenta los límites y posibilidades de cada una. Esto evita esfuerzos sobrehumanos y frustraciones que no son sostenibles a largo plazo y, por lo tanto, posibilita proyectos más duraderos. De este modo, además, estamos vacunando a nuestro proyecto contra uno de los peores males que puede contraer, la miopía prepotente, etnocéntrica y mesiánica nortea, que invalida totalmente la forma de ser y de estar en el mundo del Sur. Desde este punto de vista, no puede existir intercambio ni hermanamiento: nadie se enriquece, todo el mundo se empobrece. El hermanamiento escolar no tendría que ser otro medio para exportar concepciones parciales y sesgadas del mundo, sino para construir uno compartido que nos incluya a todos.

Recomendaciones:

La comunicación con los países del Sur no puede ser tan frecuente ni fluida como requiere una estrecha relación de trabajo. En estos casos, una buena alternativa puede ser ponerse en contacto con asociaciones u ONG del país con el cual nos queremos hermanar y que trabajen aquí. A buen seguro que cerca de la escuela o no demasiado lejos encontramos alguna. A veces, acabamos haciendo juegos de manos para contactar con el Tercer Mundo, cuando tenemos una buena representación en la esquina.

No se trata de hacer el proyecto del uno o del otro (el de la escuela nortea o el de la escuela del Sur, el de la escuela o el de la entidad, el de la escuela o el de la institución), sino de pensar y hacer un proyecto común, compartido por todas las partes implicadas de principio a fin.

A LA HORA DE HACER UN PROYECTO SOSTENIBLE

Para que el hermanamiento o el intercambio escolar sea sostenible, tiene que aspirar a ser un proyecto de centro. De otra manera, el proyecto queda expuesto a cualquier cambio en la escuela, ya sea en el equipo directivo, en el profesorado, el AMPA, al currículo escolar... Esta provisionalidad comporta otro riesgo: el de convertir el proyecto en una serie de actividades inconexas, en un ir *haciendo bulets* sin ton ni son. Muchas de las experiencias que se presentan a continuación han sido posibles gracias a la dedicación de un solo maestro o de un núcleo muy reducido de la comunidad escolar. Es así como, desde hace casi veinte años, la educación por el desarrollo se ha mantenido viva en nuestras escuelas. Pero empieza a ser hora de dignificar el hermanamiento escolar, así como el trabajo de las personas que dedican su tiempo y su esfuerzo.

Un proyecto de hermanamiento escolar tiene que buscar, desde el inicio, el máximo respaldo por parte del resto del centro: desde el profesorado al alumnado, del equipo directivo al AMPA. Las AMPAS, en cuanto que asociaciones, suponen para el hermanamiento escolar una vía de acceso a las subvenciones públicas. No siempre es posible, pero se tiene que ir avanzando hacia esta dirección: convertir la EPD en un proyecto de centro, transversal, que llegue a todos los ciclos y todas las asignaturas, que involucre a toda la comunidad educativa. El riesgo de no hacerlo así es resignarse a que el proyecto dure tanto como duren las fuerzas del núcleo comprometido, dejándolo en manos de los sucesivos relevos en el profesorado, los equipos directivos o las AMPAS y renunciando a la posibilidad de hacer un proyecto más coherente porque solo hay medios materiales y humanos como para ir tirando de ir haciendo *bulets* como puede ser el Día de la Paz o la Semana del Agua.

Recomendaciones:

Superar esta actitud quijotesca del maestro comprometido, que tira a solas del carro del hermanamiento, contra todas las adversidades. Un proyecto de hermanamiento escolar tiene que buscar, desde el inicio, el máximo espaldarazo por parte del resto del centro.

El hermanamiento escolar también incrementa su sostenibilidad cuando puede convertirse en un proyecto de centro y cuando implica un compromiso, además, a largo plazo. En este sentido, una buena manera de garantizar la continuidad del proyecto es establecer un convenio de colaboración de dos o tres años con las entidades y/o asociaciones colaboradoras, tal como han hecho algunos de los proyectos que os presentamos en el Banco de Experiencias.

A LA HORA DE PENSAR EN LOS BENEFICIARIOS DE NUESTRO PROYECTO

La escuela hace educación por el desarrollo, no ayuda al desarrollo. Por lo tanto, hay que plantear el hermanamiento o el intercambio escolar como un proyecto pedagógico, el primer objetivo del cual es educar a nuestros alumnos en actitudes y valores de paz, solidaridad y derechos humanos. En cambio, hay una misión que solo se puede hacer desde la escuela, y buena parte de esta misión solo se puede hacer desde las escuelas norteafricanas. Esta misión es la de educar a los niños y niñas, a los chicos y chicas, a los futuros ciudadanos de las llamadas sociedades avanzadas en nuevos valores y actitudes críticas que rompan el círculo vicioso de desigualdad e injusticia establecido por todo tipo de intereses creados. La escuela tiene que dedicarse a hacer aquello que mejor sabe hacer, que es formar personas, lo cual no es un trabajo menor, sobre todo teniendo en cuenta el grado de apatía generalizada de nuestro alumnado, en especial del adolescente. Si nuestros alumnos son sus principales beneficiarios, un proyecto de hermanamiento escolar tiene que despertar su interés, tiene que estimularlos a pensar y actuar ante la realidad.

Los alumnos no tienen que ser receptores pasivos, sino sujetos activos del proyecto, sus protagonistas principales. De hecho, si no queremos que el proyecto de hermanamiento o de intercambio escolar sea víctima de la misma indiferencia que sufre el resto del currículo escolar, más nos vale tener en cuenta, desde el principio, cuáles son los intereses y las expectativas de nuestro alumnado respecto al mundo que los rodea. Todavía más, no solo los contenidos, también las formas de transmitirlos tienen que ser diferentes: colaborativas, participativas, próximas, vivenciales, responsables... Aunque cueste, vale la pena dedicar el tiempo que sea necesario para encontrar temas que los niños sientan como propios y tengan la manera de vivir en propia piel. El itinerario más recomendable es ir de lo concreto a lo abstracto, de lo local a lo global, trabajando, siempre que sea posible, a partir de la cotidianidad del alumno para avanzar desde su propio autoconocimiento y reconocimiento hasta el conocimiento y reconocimiento de la realidad que lo rodea. Todo esto pide contenidos y espacios de aprendizaje diferentes de los convencionales, que despierten el interés de los niños de forma personal y directa. El hermanamiento es un viaje que empieza por uno mismo, se encomienda en toda la escuela, de la escuela al barrio, del barrio a la ciudad y de la ciudad al mundo.

Recomendaciones:

Es fácil caer en la tentación de hacer un proyecto de hermanamiento o intercambio escolar pensando en solucionar los graves problemas de los países del Sur: el hambre, la violencia, la explotación infantil... Pero salvar el mundo no es un objetivo que esté al alcance de ningún maestro ni de ninguna escuela, nortea o del Sur, y puede llegar a generar tanta frustración en nosotros que nos haga renunciar a cualquier proyecto solidario. Si nuestros alumnos son sus principales beneficiarios, un proyecto de hermanamiento escolar tiene que despertar su interés, tiene que estimularlos a pensar y actuar ante la realidad. Los alumnos no tienen que ser receptores pasivos, sino sujetos activos del proyecto, sus protagonistas principales (Comisión Pedagógica: Hermanamientos, marzo 2009)¹⁸³

En la «Guía de hermanamientos», compartida en el taller del 10 de enero de 2010 en el marco de las IV Jornadas, aparecen las siguientes experiencias de referencia:

- 1.- CEIP Escuela Jungfrau (Barcelona). Hermanamiento escolar con Nicaragua.
- 2.- IES Daniel Blanxart (Olesa de Montserrat). Correspondencia con escuelas de Guatemala.
- 3.- CEIP José Juan Ortiz (Sant Andreu de la Barca). Hermanamiento con Cuba.
- 4.- IES Ferran Cortada (Barcelona). Intercambio con América Latina desde la educación sociocultural.
- 5.- Escuela Pau Vila y Dinarès (Sabadell). Intercambio solidario con Bolivia.
- 6.- IES XXV Olimpiada (Barcelona). Estancias a los campamentos de refugiados del Sáhara Occidental.

¹⁸³ Texto realizado por Benjamí Moliné. CEIP Jungfrau, Badalona. XECMón (2009).

7.- CEIP Patronato Domènech (Barcelona). Colaboración con escuelas de Guinea para el estudio de los chimpancés.

8.- IES Lluís de Peguera (Manresa). Proyecto de educación para la Ciudadanía, la paz y la solidaridad a partir de un incipiente hermanamiento escolar con Senegal.

9.- CEIP Joan Salvat Papasseit (Mollet del Vallès). Hermanamiento con Senegal.

10.- Red Senegal (Barcelona). Red de intercambios escolares con Senegal, Marruecos y Ecuador. Escuela de Mar, Escuela Arco Iris, IES Serrat i Bonastre y otras escuelas de Barcelona.

5.4.3. Red solidaria Sabadell-Colombia: la excepción a la regla

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. Se ha 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*.

Un resultado tangible, que no queda recogido en las diez *buenas prácticas* de hermanamiento recomendadas en la guía, fue el ofrecido por la Red Sabadell-Colombia. En este sentido, la vivencia en los procesos vinculados a la ED toma una nueva dimensión, ya que 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. Se entiende, por tanto, que más allá de sus múltiples definiciones o los posicionamientos teóricos que albergan, la ED 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. Durante el curso 2005 y el 2006, la Escuela Industrial de Sabadell se embarca en un proyecto de hermanamiento con escuelas de Cartagena de Indias, y «apoya decididamente el proyecto y lo integra dentro del plan tutorial anual de la escuela para los estudiantes de los cinco grupos de 2.º de ESO» (ibíd).

En la presentación de la ficha de experiencia dentro de XECMón lleva el título «Proyecto Colombia: sensibilización y educación para la paz en el ámbito educativo de Sabadell», y en la descripción breve de Gladys Yemail lo describe así: «Se trata de una experiencia básicamente de sensibilización que busca incidir en la formación escolar a partir de la construcción de unos valores para la paz que atraviesen el ámbito político, fomentando la formación de personas críticas e interesadas en la acción social en el ámbito educativo de Sabadell». Igualmente, se citará textualmente el contenido compartido en el blog con el fin de mostrar el texto íntegro.

El proyecto comenzó en el 2004:

Durante el 2005 y el 2006, la Escuela Industrial de Sabadell apoya decididamente el proyecto y lo integra dentro del plan tutorial anual de la escuela para los estudiantes de los cinco grupos de 2.º de ESO.

Al mismo tiempo, el Grupo Colombia ve la necesidad de buscar otro contacto para poder continuar con el proyecto y cumplir con los objetivos, dado que con la comunidad de Ginebra se hace muy difícil el contacto vía cartas, porque tanto las edades como el número de chicos y chicas que la constituyen no concuerdan con los de los grupos que trabajan en la Escuela Industrial de Sabadell.

A partir de aquí, la Escuela Industrial se vincula, por una parte, a la Escuela La Libertad, institución de educación pública ubicada en uno de los barrios más conflictivos de Cartagena de Indias (Colombia), donde viven especialmente chicos y chicas desplazados por el conflicto armado, y por el otro, a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Cartagena, que gestionó la correspondencia entre los estudiantes de Cartagena y los de Sabadell.

Para cumplir con el plan elaborado por los estudiantes de la Escuela Industrial de Sabadell, el Grupo Colombia contó con la colaboración de la Escuela de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona, que no solo avaló el proyecto, sino que también colaboró a través de sus becarios en la realización de charlas y conferencias de sensibilización de la realidad colombiana. Por otra parte, el Grupo Colombia contó también con la realización de talleres basados en la sensibilización, búsqueda de ideales y formación en la construcción de valores. Se consiguió transmitir a chicos y chicas implicados en el proyecto la importancia de trabajar diariamente con responsabilidad, constancia, cooperación y unión para poder vivir en libertad y tolerancia y, al mismo tiempo, contribuir a una sociedad que pueda vivir en armonía.

Para concretar el trabajo realizado durante este año y para motivarlos, se dio a los chicos y chicas de la Escuela Industrial de Sabadell la oportunidad de presentar su experiencia en un serial de Radio Sabadell.

Se consiguió transmitir a chicos y chicas implicados en el proyecto la importancia de trabajar diariamente con responsabilidad, constancia, cooperación y unión, para poder vivir en libertad y tolerancia, y, al mismo tiempo, contribuir a una sociedad que pueda vivir en armonía.

Para concretar el trabajo realizado durante este año los chicos y chicas de la Escuela Industrial de Sabadell y para motivarlos, se les dio la oportunidad de presentar su experiencia en un serial de Radio Sabadell (blog, xarxa Sabadell – Colombia)¹⁸⁴.

Concretamente, se hace una serie de intercambio audiovisual, donde adolescentes de Sabadell y de Colombia se interrogan sobre la propia realidad y la de sus compañeros del otro lado del océano. Las sesiones fueron guiadas acompañando al alumnado de la Escuela Industrial en sus dilemas de presentación y autorrepresentación. Según los documentos de las notas tomadas en las reuniones de la Comisión Pedagógica, las preguntas se basaban en cuestiones como «yo tengo todo y ellos no tienen nada; si les presento como yo vivo se van a sentir mal; pena, da pena que no puedan tener lo que yo tengo» y varias cuestiones semejantes; «se relajaron al ver que al final del trabajo los otros se comunicaban en clave de quién soy, y no en clave de que tengo» (ibíd.). El coordinador y los talleristas eran «profesionales responsables de las actividades propias del proyecto, que contaban con recursos para llevar a cabo los talleres audiovisuales, artísticos y musicales» (ibíd.). Se ocupaban de las *acciones divulgativas* y tenían recursos técnicos, necesarios para la edición del material audiovisual, y aulas con recursos audiovisuales para el desarrollo de las sesiones con estudiantes y tutores. Las sesiones se desarrollaban con los tutores y las tutoras para «encontrar de manera conjunta las estrategias para darle seguimiento a los temas y reflexiones que se van construyendo dentro del proceso»; con las y los estudiantes, con el objetivo de «brindar un contexto social, cultural e histórico que permita la construcción de un pensamiento crítico frente a la diversidad cultural y las desigualdades sociales Norte-Sur que, además, facilite la elaboración de la correspondencia», y los talleres como «una invitación a la reflexión sobre la diversidad y la interculturalidad. Su finalidad es alimentar la curiosidad de l@s participantes a partir de una motivación artístico-cultural, que tiene como eje central la producción cultural del territorio colombiano»¹⁸⁵.

El taller audiovisual se realizaba a partir del intercambio de correspondencia que se lleva realizando con estudiantes de la Institución Educativa Hijos de María (Cartagena,

¹⁸⁴ <http://xarxasolidariasabadell-colombia.blogspot.com.es/2015/02/xarxa-solidaria-sabadell-colombia-2005.html>

¹⁸⁵ Se respeta la @ inclusiva de femenino masculino por ser una cita textual.

Colombia) y el hermanamiento entre esta y el IES Escola Industria de Sabadell. Todas las sesiones anteriores contaban con unas «sesiones evaluativas: buscan evaluar el proceso a nivel colectivo e individual y analizar las perspectivas de futuro y los mecanismos de continuidad».

En la descripción de la ficha dentro de la XECMón se habla de que los ámbitos de actuación son «el escolar y el cotidiano», y que el contexto en que se trabaja es «el sociocultural y el socioeducativo». A partir de esa base describe la experiencia:

Se trata, en su esencia, de un proyecto educativo que intenta fomentar y construir integralmente un proceso de Educación en Valores para la Paz con la población escolar de Sabadell. Esto podría traducirse como la necesidad de fomentar una cultura de paz en la comunidad educativa, en donde sus protagonistas vayan ganando herramientas de análisis críticas y creativas que les permitan posicionarse y actuar frente a los conflictos macrosociales de un mundo globalizante, mediático y complejo.

Para ello, hemos querido acercar la comunidad educativa de Sabadell a realidades aparentemente distintas y distantes como la realidad colombiana. Desde hace décadas, la población colombiana ha vivido un intenso y complejo conflicto armado, en medio de angustiantes desigualdades sociales, que ha dejado y continúa dejando no solo víctimas de la violencia, sino una profunda herida en la sociedad colombiana que requiere y requerirá de enormes esfuerzos, tanto de las instituciones y habitantes de dicho país como de la comunidad internacional en general, para que algún día la sociedad colombiana pueda vivir en paz. Sensibilizarse y acercarse a esta realidad compleja no es solo una potente herramienta pedagógica de reflexión; es también una invitación a la acción en forma de solidaridad, de intercambios, de corresponsabilidad, de espíritu crítico; en fin, de cultura de paz.

El proyecto forma parte de un proceso que se inició en el 2004, y desde entonces, la propuesta ha ido expandiéndose en cantidad y calidad. En la actualidad, el proyecto llega directamente a 336 estudiantes y 12 tutores del IES Escola Industrial de Sabadell y está integrado en el plan tutorial anual de la escuela, acogiendo a l@s estudiantes de 1.º, 2.º y 3.º de la ESO. La intención es continuar con el proceso con los cursos de 4.º de la ESO y bachillerato, y aumentar su cobertura iniciándolo en los cursos de 2.º de la ESO del IES del Vallès de Sabadell. La acogida institucional por parte del IES Escola Industrial de Sabadell ha permitido que maestros@s y directiv@s se comprometan también en las actividades y en el seguimiento que se hace de las mismas, abriendo camino para que toda la comunidad educativa (incluyendo padres de familia) se involucre de lleno con el proyecto.

Básicamente el proyecto consiste en llevar a cabo una serie de actividades en el ámbito escolar del IES Escola Industrial de Sabadell. Dichas actividades están constituidas por exposiciones para l@s estudiantes, l@s tutor@s y las tutoras y los padres de familia; talleres de producción audiovisual, talleres artísticos, lúdicos y de escritura de correspondencia; sesiones evaluativas y actuaciones dirigidas a la comunidad educativa en general. El intercambio de correspondencia en diferentes formatos (escrito y audiovisual) con l@s chic@s de la Institución Educativa Hijos de María de Cartagena de Indias (Colombia), con la cual se ha realizado un protocolo de hermanamiento, adquiere un lugar

importante en los procesos de formación y reflexión, que se adelantan en la medida en que promueve el diálogo intercultural entre iguales y a su vez diferentes.

Se trata, pues, de un proyecto-proceso que no acaba en la realización misma de las actividades, sino que busca continuar y expandirse a la totalidad de la comunidad educativa, ofreciendo cada vez nuevas propuestas acordes a los resultados e iniciativas propias del proceso. Por ejemplo, l@s estudiantes de bachillerato del IES Escola Industrial de Sabadell tendrán la posibilidad de escoger entre tres temas acordes al proyecto para sus trabajos de investigación, lo que se ampliará a ls estudiantes de 4.º de la ESO. De esta manera, estamos seguros de que el proyecto tiene y tendrá una continuidad que, sumado al apoyo institucional, posibilitará la generación de una identidad entre la institución escolar y la idea del proyecto.

Por lo tanto, es un trabajo en red entre «dos centros educativos, una ONG (Xarxa Sabadell-Colombia), l'Ajuntament de Sabadell y otras instituciones y entidades» (ibíd.), y donde la implicación, según describe la ficha de la experiencia, es: asociación 100 % - centro 100 %. Muy destacable en este sentido, siguiendo las pautas de una buena práctica en este caso, está incluida en el espacio de tutoría del centro.

Se trata de una experiencia que no termina de construirse. Uno de los puntos más fuertes es que el proyecto sea parte del plan tutorial del IES Escola Industrial. Cada año la experiencia crece y estamos seguros de que muy pronto toda la comunidad escolar estará involucrada. Por otra parte, la metodología utilizada está muy bien valorada por los tutores y por l@s estudiantes. Consideramos que se está innovando pedagógicamente en la construcción de herramientas de reflexión de naturaleza audiovisual que se intercambian con los chicos de Cartagena y que se construyen de forma participativa. En términos generales, la experiencia ha ido ganando fortalezas institucionales y pedagógicas que han permitido no solamente su continuidad, sino la ampliación de sus contenidos y de su cobertura.

Además, la implicación de agentes fuera del proyecto fue ejemplar:

En el proyecto está implicada también la Escola de Pau de la Universidad Autónoma de Barcelona, quien se encarga de hacer los seguimientos de los proyectos de investigación relativos al proyecto en la Escola Industrial. También se han realizado los contactos con el IES Vallès de Sabadell para comenzar el proyecto en el curso 2008-2009. El proyecto ha sido financiado en parte por una subvención de la Generalitat a través de la Oficina de Promoció de la Pau i dels Drets Humans.

Pero tal vez es a través del hermanamiento realizado con la Institución Educativa Hijos de María en Cartagena (Colombia) que la experiencia ha ido fortaleciéndose a través del intercambio, por ahora, de cartas en formato escrito y audiovisual.

El objetivo también recogía las líneas avaladas desde la Comisión Pedagógica de la XECMón:

El 50 % de la población está compuesta por mujeres. Por lo tanto, para formar personas constructoras de cultura de paz es indispensable una perspectiva de género. En la pedagogía de educación para la paz, dicha perspectiva se aborda a través de la coeducación, concepto que permite trabajar, analizar y establecer relaciones justas, respetuosas y dignas entre los géneros. Este es un principio que atraviesa la concepción y realización de todas las actividades propuestas.

Además, los contenidos y prácticas del proyecto intentan adecuarse a las edades de l@s chic@s y están interrelacionados con el plan tutorial, el programa escolar de Educación para la Ciudadanía y el trabajo de investigación que l@s estudiantes deben llevar a cabo en 4º de ESO y en bachillerato. En este sentido el trabajo y el compromiso con los tutores, maestr@s y directiv@s ha sido de vital importancia.

Las metodologías utilizadas son esencialmente participativas y están apoyadas en recursos pedagógicos tales como talleres creativos, medios audiovisuales y exposiciones dinámicas.

El intercambio de correspondencia tiene un lugar especial dentro de las estrategias. Algunas de las actividades propuestas están encaminadas a darle continuidad a la elaboración crítica y reflexiva de cartas escritas y visuales que se intercambian con l@s chic@s de la Institución Educativa Hijos de María en Cartagena de Indias (Colombia), en el marco del hermanamiento entre dicha institución y el IES Escola Industrial de Sabadell. Para el proyecto, la correspondencia en sus diferentes formatos, es la manera de establecer un intercambio y un contacto directo con una realidad, y los protagonistas de esa realidad (chic@s estudiantes como los del IES Escola Industrial), aparentemente lejana.

La sensibilización de otras realidades se procura a partir de la realidad colombiana, uno de los países con mayor índice de desigualdad y con un complejo conflicto armado que se vive de manera intensa desde hace décadas. La sensibilización de dicha realidad está a cargo de personas idóneas que conocen de primera mano lo que acontece en dicho país. En este aspecto, el apoyo conseguido por parte de la «Escuela de Cultura de Paz» de la Universidad Autónoma de Barcelona es fundamental.

El avance del proyecto involucró cada vez a más agentes y mayor número de alumnado, con representación en nuevos cursos, tanto en Cartagena de Indias como en Sabadell, de tal manera que en el curso 2006-2007 se involucra el proyecto educativo de centro. Se trabaja el intercambio mediante la correspondencia audiovisual, situando al alumnado en posición de elegir en todo momento sobre el discurrir del proyecto. Desde Cartagena deciden involucrarse más y con mayor representatividad. Tras la visita de un miembro de la ONG, surge la posibilidad de comenzar a realizar un proyecto de cooperación.

El proyecto se vincula al centro educativo Hijos de María, institución pública ubicada en una zona marginal de Cartagena, donde la mayoría de chicos y chicas, alumnos de sus aulas, han sido víctimas del conflicto armado y de la discriminación social que sufre el país. El proyecto continúa formalmente dentro de la programación de la Escuela Industrial de Sabadell, aumentando los cursos implicados: 2.º de ESO (cuatro grupos) y 3.º de ESO (cuatro grupos).

Durante este proceso, uno de los miembros de la Asociación visitó el colegio "Hijos de María" presentando el proyecto a la comunidad educativa y llevando a cabo entre el alumnado una serie de charlas en torno a la realidad de España con el fin motivar su participación en el proyecto. Como resultado de esta gestión, el proyecto ha tomado hoy un carácter institucional en el colegio "Hijos de María", y cuenta con el apoyo y seguimiento de la directiva y los maestros de la institución.

En Sabadell, se realizaron charlas de sensibilización en torno a la realidad colombiana, talleres de reflexión artística, construcción de valores, redacción de la correspondencia y visionado de un video que muestra la cotidianidad de una alumna del colegio "Hijos de María", que también participó en el intercambio de cartas con el alumnado de la Escola Industrial de Sabadell.

Este curso, participaron en este intercambio de cartas, 480 estudiantes de ambas comunidades educativas. De esta manera los chicos y chicas iniciaron unos contactos con un nuevo amigo o amiga, ya que, al ser este un medio que permite acortar distancias, se convierte en una herramienta vital para crear un vínculo de enriquecimiento multicultural.

Se generó un proceso de reflexión muy positivo para la mayoría de los chicos y chicas que participaron. La posibilidad de acercarse, tanto a través de medios audiovisuales como de la imaginación, a realidades distintas a las propias, ha propiciado no sólo la reflexión crítica sino también el deseo de ir más allá de los propios procesos. Esto queda patente, por ejemplo, en la iniciativa de algunos alumnos de explorar en el lenguaje audiovisual una forma de profundizar en sus reflexiones y compartirlas con chicos y chicas de otros lugares. Los tutores y tutoras de la Escuela Industrial de Sabadell se involucraron en el proyecto colaborando en las horas de tutoría para reforzar y profundizar en los conceptos y reflexiones más importantes del proyecto.¹⁸⁶

La última vez que hay constancia del hermanamiento en la XECMón fue durante el curso 2007-2008, cuando las relaciones ya parecían consolidadas.

Debido a la respuesta positiva hacia el proyecto, la Escuela Industrial de Sabadell ha ofrecido más espacios para poder continuar con el intercambio de cartas, actividades y talleres. Así es como el proyecto ha llegado a chicos y chicas de 1.º, 2.º y 3.º de ESO (cuatro grupos cada uno) y se llevará a cabo en las horas de tutoría, educación para la ciudadanía, así como en algunas de las actividades extraescolares que el instituto incluye en su calendario escolar. Estas medidas suponen una ampliación respecto al curso 2006-2007, y se deben a la buena aceptación y acogida que ha tenido el proyecto en el seno de la comunidad escolar. Para este curso, el Grupo Colombia se constituye como Associació Xarxa Solidaria Sabadell-Colòmbia.

Se establece un protocolo de hermanamiento entre la Escuela Industrial de Sabadell y la Institución Hijos de María, fortaleciéndose así tanto los lazos entre ambas escuelas como la identidad de este proyecto. Por lo tanto, se desarrolla el proyecto Colombia, lo que permite promover el conocimiento de otras realidades despertando la curiosidad

¹⁸⁶ <http://xarxasolidariasabadell-colombia.blogspot.com.es/2015/02/xarxa-solidaria-sabadell-colombia-2006.html>

intelectual, emocional y sensorial necesaria para una convivencia intercultural creativa y pacífica.

A partir de la correspondencia en diferentes formatos (escrita y audiovisual) con chicos y chicas de otras latitudes, se ha promovido el intercambio creativo de experiencias, de saberes y sentimientos fomentando la igualdad en la diferencia y el respeto mutuo. Se han impulsado acciones colectivas e individuales fomentando el diálogo intercultural, la solidaridad y la promoción de la paz y la justicia social.¹⁸⁷

Tras la consulta de la documentación surge una pregunta. Si la experiencia entre Sabadell y Cartagena de Indias, cumple con las características, objetivos y metodología de lo que la XECMón entiende por buena práctica entre los hermanamientos escolares, que incluyen intercambio cultural y cooperación internacional, ¿por qué no se incluye en la guía sobre orientaciones a la hora de hacer un hermanamiento, presentado por Benjamí Moliné en la Comisión Pedagógica y más tarde en las jornadas?

La respuesta se encuentra en las notas tomadas en las reuniones de la Comisión Pedagógica. La explicación la dio el coordinador de los talleres. Leo, un antropólogo colombiano estudiante en la Universitat Autònoma de Barcelona, explicitó tener una visión crítica sobre el desarrollo. Comentó que, tras varios meses de intercambio de correspondencia audiovisual, de trabajar con los mensajes de la escuela y crear lazos emocionales, e incluso de amistad, en el grupo, se propuso reunir dinero para hacer una escuela nueva, porque veían que no tenían medios en comparación con la Escuela Industrial. «Hicieron actividades, vendieron artesanía y conectaron con otras entidades, y e AMPA. Llegaron a recoger 3000 €. Aquí (Cataluña) y ahora (2008) es muy fácil conseguir dinero»¹⁸⁸. Sin embargo, el coordinador les animó a reflexionar sobre lo que supondría enviar dinero, qué supondría ese tipo de intervención. Según Leo, «se dieron cuenta de que con muy poco hacen mucho, y que la escuela lleva construyéndose desde hace treinta años sin ayuda de nadie; todo lo hacen ellos». Tras varias sesiones de reflexión, llegaron a la conclusión de que sería una falta de respeto a todo el trabajo de los y las docentes cartageneros, «porque para nosotros es muy fácil conseguir dinero, pero

¹⁸⁷<http://xarxasolidariasabadell-colombia.blogspot.com.es/2015/02/curso-2007-2008-debido-la-respuesta.html>

¹⁸⁸ Notas de la sesión de junio de 2008. Comisión Pedagógica.

para ellos no. Además, desvirtuaría todo el trabajo que habían hecho juntos, trabajar desde el ser y no desde el tener»¹⁸⁹. El alumnado, con el apoyo del equipo docente, «decidió no enviar el dinero ni hacer ningún tipo de intervención basada en la cooperación de envío de materiales. «No le vieron sentido. Se dieron cuenta de que la mejor devolución, no hacer nada, era la mejor muestra de respeto». «Temían que cambiará la relación, así que decidieron parar antes de que perdiera su esencia»¹⁹⁰. No hay información al respecto en la documentación en contexto sobre si se cerró el proyecto de forma total o se siguió manteniendo la correspondencia audiovisual.

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, asociadas a la educación para el desarrollo en un espacio como la XECMón, fue un gran delator de los estereotipos mutuos y sus consecuentes fotos fijas 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 (Polo, 2008), 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 trasmisión del conocimiento.

Estas reflexiones se interpretan en esta investigación 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). La mirada docente a la educación y la educación para el desarrollo aporta nuevos prismas a la construcción intersubjetiva de los actores sociales, una forma más de mirar la realidad analizada. Al mismo tiempo, revela los propios límites en el proceso, sin que

¹⁸⁹ *Ibíd.*

¹⁹⁰ *Ibíd.*

ello suponga una minusvalía para la de la acción a término. Tal y como explicitan los protagonistas del intercambio «Conocer desde dentro un proyecto», es decir, desde la vivencia, tiene una perspectiva definida y, a la vez, permite llegar a la información de una manera única, y por tanto, tomar unas decisiones determinadas, ligadas principalmente con el propio universo de los conceptos de *desarrollo, cooperación o ayuda*.

LA RED SENEGAL Y LA CARAVANA SOLIDARIA:

EJEMPLOS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE INTERCAMBIO CULTURAL Y COOPERACIÓN
INTERNACIONAL ENTRE ESCOLARES

6.1. La Red Senegal, un referente de buena práctica en el intercambio
y la cooperación escolar

La experiencia de la Red Senegal fue incluida dentro de la «Guía de orientación de indicaciones útiles para iniciar un hermanamiento “, presentada por la comisión pedagógica en 2010, como una de las diez buenas prácticas de referencia. Se consideró dentro de la XECMón como una experiencia modélica, puesto que incluía a varios centros que trabajaban de forma coordinada entre ellas y con el territorio, contaba con la implicación de múltiples agentes, (otras entidades, ONG, la admiración...), trabaja con el apoyo de cada centro escolar y de sus respectivas comunidades educativas, incorporaba al comercio y otros representantes del tejido vecinal. En cuanto a los contenidos, trataba la diversidad cultural desde lo común sirviéndose de un intercambio que incluía una metodología inclusiva que permitía la interacción de todas las partes de forma equitativa. Hacía intercambio de correspondencia y trabajaba los contenidos de forma curricular, además de implicarse y liderar proyectos de cooperación internacional de corte escolar. Por esta razón la red Senegal permite ilustrar con particular riqueza los procesos educativos y de intercambio cultural a través de la cooperación entre escuelas.

Como se ha visto, en propuestas metodológicas como el hermanamiento se produce un acercamiento a la toma de conciencia sobre la propia identidad o subjetividad cultural. Tal y como comentó Lola López en la tertulia «Etnocentrismo y cooperación” (XECMón 2009) puede sorprender el descubrimiento, por ejemplo, de que en algunas zonas de Senegal las mujeres incorporan la solidaridad de manera estructural a partir de «poner diez partes para nueve personas por si alguna de ellas en algún momento necesita más”.

Descubrimiento que desvela que detrás la «solidaridad» hay una fuerte carga cultural, extensible al día a día de la práctica escolar.

Se presenta aquí en detalle la trayectoria de los componentes de la Red Senegal, el contenido de sus proyectos, sus lógicas discursivas, así como sus experiencias y las prácticas educativas relacionadas. Tanto la descripción de la experiencia como el análisis están centrados de la documentación creada en contexto, por lo que se parte de los documentos que son accesibles desde la XECMón¹. Hay centros más propensos a generar documentos que otros. Algunos centros, especialmente los africanos², no suelen recoger por escrito o en soporte audiovisual todas las acciones que hacen. Contamos con la producción generada desde el blog de la asociación Amics de Diakha Madina, que ha permitido recoger mucha información sobre los proyectos. En las webs de muchos centros escolares que se participaban entonces, hoy no aparece ni rastro de dichas acciones.

El análisis de las fichas de experiencias de la XECMón ofrece revela que el sentido de elegir unas poblaciones y no otras se apoya en las relaciones personales. Los documentos en contexto describen como la mayoría de las relaciones experienciales que acaban siendo un proyecto de cooperación e intercambio de escuelas nace de una visita previa al lugar, bien por motivos familiares, bien por haber pasado una temporada de vacaciones y «haber tenido la necesidad de hacer algo» o «haber vuelto conmovido». Fruto de las iniciativas particulares de profesionales o familias de varios centros surgió el interés por enfocar las acciones solidarias y el intercambio en Senegal. Según documentación, en caso de la Red Senegal fue un padre del IES Serrat i Bonastre y de una maestra de la Escuela del Mar quienes activaron que esta escuela y este instituto promovieran el proyecto. Desde el entusiasmo dos centros de primaria y uno de secundaria se consiguió llamar la atención sobre otras escuelas motivadas para trabajar proyectos de solidaridad e intercambio cultural, o que bien ya se sentían atraídas por el tema o el país. De la interacción de los proyectos surgidos en escenarios formativos separados, surgió la necesidad de tratar aspectos comunes. En el año 2006 este grupo de centros y entidades con aspiraciones semejantes se conectaron en lo que bautizó como *Red Senegal*.

Otra constante que se repite es el hecho de crear una ONG específica para gestionar las transacciones entre ambas partes, por el hecho de precisar un soporte jurídico que dé cuenta del movimiento financiero y de recursos materiales o humanos. La red de centros educativos, en este caso, se fue trenzando y afianzando a través de la ONG *Diakha Madina*, surgida para este fin, que hizo de bisagra entre los proyectos de estas escuelas con Senegal, y con otros proyectos de cooperación y solidaridad en territorio catalán, y especialmente con a la *Caravana Solidaria* de la ONG *Barcelona Acció Solidaria*. La experiencia de la Red Senegal fue incluida dentro de la «Guía de orientación de indicaciones útiles para iniciar un hermanamiento», presentada por la Comisión Pedagógica en 2010 como una de las diez buenas prácticas de referencia. Se consideró como una experiencia modélica dentro de la XECMón, puesto que incluía a varios centros que trabajaban de forma coordinada entre ellos y con el territorio, contaba con la implicación de múltiples agentes (otras entidades, ONG, la administración...), trabajaba con el apoyo de cada centro escolar y de sus respectivas comunidades educativas e incorporaba al comercio y a otros representantes del tejido vecinal. En cuanto a los contenidos, trataba la diversidad cultural desde lo común, sirviéndose de un intercambio que incluía una metodología inclusiva, la cual permitía la interacción de todas las partes de forma equitativa. Hacía intercambio de correspondencia y trabajaba los contenidos de forma curricular, además de implicarse y liderar proyectos de cooperación internacional de corte escolar. Por esta razón, la Red Senegal permite ilustrar con particular riqueza los procesos educativos y de intercambio cultural a través de la cooperación entre escuelas.

Como se ha visto, en propuestas metodológicas como el hermanamiento se produce un acercamiento a la toma de conciencia sobre la propia identidad o subjetividad cultural. Tal y como comentó Lola López en la tertulia «Etnocentrismo y cooperación» (XECMón, 2009), puede sorprender el descubrimiento, por ejemplo, de que en algunas zonas de Senegal las mujeres incorporan la solidaridad de manera estructural a partir de «poner diez partes para nueve personas por si alguna de ellas en algún momento necesita más». Descubrimiento que desvela que, detrás de la *solidaridad*, hay una fuerte carga cultural, extensible al día a día de la práctica escolar.

Se presenta aquí en detalle la trayectoria de los componentes de la Red Senegal, el contenido de sus proyectos, sus lógicas discursivas, así como sus experiencias y las prácticas educativas relacionadas. Tanto la descripción de la experiencia como el análisis están centrados en la documentación creada en contexto, por lo que se parte de los documentos que son accesibles desde la XECMón¹. Hay centros más propensos a generar documentos que otros. Algunos de ellos, especialmente los africanos², no suelen recoger por escrito o en soporte audiovisual todas las acciones que hacen. Contamos con la producción generada desde el blog de la asociación Amics de Diakha Madina, que ha permitido recoger mucha información sobre los proyectos. En las webs de muchos centros escolares que participaban entonces, hoy no aparece ni rastro de dichas acciones.

El análisis de las fichas de experiencias de la XECMón revela que el sentido de elegir unas poblaciones y no otras se apoya en las relaciones personales. Los documentos en contexto describen cómo la mayoría de las relaciones experienciales que acaban siendo un proyecto de cooperación e intercambio de escuelas nacen de una visita previa al lugar, bien por motivos familiares, bien por haber pasado una temporada de vacaciones y haber tenido la necesidad de *hacer algo* o haber vuelto conmovido. Fruto de las iniciativas particulares de profesionales o familias de varios centros surgió el interés por enfocar las acciones solidarias y el intercambio en Senegal. Según la documentación, en el caso de la Red Senegal, fue un padre del IES Serrat i Bonastre y de una maestra de la Escuela del Mar quienes activaron que esta escuela y este instituto promovieran el proyecto. Desde el entusiasmo de dos centros de primaria y uno de secundaria se consiguió llamar la atención sobre otras escuelas motivadas para trabajar en proyectos de solidaridad e intercambio cultural, o bien que ya se sentían atraídas por el tema o el país. De la interacción de los proyectos surgidos en escenarios formativos separados surgió la necesidad de tratar aspectos comunes. En el año 2006, este grupo de centros y entidades con aspiraciones semejantes se conectaron en lo que se bautizó como Red Senegal.

Otra constante que se repite con el fin de establecer una ONG específica para gestionar las transacciones entre ambas partes, por el hecho de precisar un soporte jurídico que dé cuenta del movimiento financiero y de recursos materiales o humanos. La red de centros educativos, en este caso, se fue trenzando y afianzando a través de la ONG Diakha

Madina, surgida para este fin, que hizo de bisagra entre los proyectos de estas escuelas con Senegal y otros proyectos de cooperación y solidaridad en territorio catalán, y especialmente con la *Caravana Solidaria* de la ONG *Barcelona Acció Solidaria*.

Participación en la Red Senegal

CENTRO	PROYECTOS	2002-04	2004-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
		Objetos de sus actividades	Mañana	Mañana y tarde	Mañana y tarde	Mañana y tarde	Mañana y tarde	Mañana y tarde	Mañana y tarde
Bambako	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
Dakar	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								
	Proyecto de Agua								

Participación en la Red Senegal entre el 2002 y el 2012

Tabla 7: Relación de miembros de la Red Senegal en los proyectos llevados a cabo durante los años de su existencia.
Fuente: elaboración propia.

6.1.1. Miembros de Cataluña

A continuación, se introduce a los miembros de la Red Senegal que forman parte de la XECMón. Alguno de los centros que se incluyen en la Red Senegal no han presentado la ficha de experiencia dentro de la XECMón, pero se han vinculado con los proyectos de la Red Senegal. Se distinguen dos momentos claros en su incorporación a la red. Entre los años 2001 y 2006, las escuelas y los institutos se relacionan en torno a proyectos concretos, de forma independiente y sin conexión entre ellos, conformando pequeñas redes separadas compuestas por dos o tres centros. A partir del curso 2006-2007, se realiza un proyecto común que se concreta en la realización conjunta del proyecto «Talila Nono – Dibújame un cuento», que aglutinó las anteriores redes e incluyó a nuevas escuelas.

Como se aprecia en la gráfica, la Escuela del Mar es el centro que ha estado desde los inicios hasta el último registro documentado el año 2012. Es el centro más estable. El resto varía, tanto en la representación de Cataluña como en la de Kedougou. Observando la gráfica, se aprecia que centros como la Escuela Arc Iris, el IES Serrat i Bonastre y otros centros más estables se desvinculan del proyecto en el año 2010. Aparecen otros centros educativos como parte de la red, no necesariamente miembros de la XECMón. Al no disponer de documentación externa al proyecto en el que se incluyen, se nombrarán, pero no se hará una presentación extensa. Hay que destacar que es muy poca la información recogida desde el punto de vista africano sobre cómo las escuelas se incorporaron a este proceso. Dentro de los centros, tanto catalanes como de Kedougou, hay intereses varios; algunos están más interesados en los aspectos educativos de los proyectos y otros están más implicados cuando toman más relieve las cuestiones de cooperación internacional, en especial, respecto al envío y recepción de material escolar. La Red Senegal se presenta a partir de los miembros que lo son también de la XECMón. Los miembros de la Red Senegal estuvieron a su vez en red con otros centros y proyectos.

La Red Senegal nace de la unión de varios centros de educación infantil, primaria y secundaria que ya tenían conexión por haberse conocido previamente en jornadas y por haber presentado sus respectivos Proyectos Educativos de Centro (PEC) o sus experiencias pedagógicas, vinculadas con la *educación en valores*, en encuentros promovidos por l'Ajuntament, la Diputació de Barcelona, y la Generalitat de Catalunya.

Comienza con siete miembros, tres escuelas catalanas, tres escuelas senegalesas y una ONG: los centros municipales de educación infantil y primaria, la Escuela Arc Iris y la Escuela del Mar, el instituto de educación secundaria Serrat i Bonastre y la ONG Amics de Diakha Madina son los miembros que comienzan a unirse con la perspectiva de aunar fuerzas a la hora de realizar actividades de cooperación. Senegal, en un principio, está representado por las escuelas de Podor, el Lycée Elhadhi Baba Ndongue, en el norte del país, y de Kedougou, la École Bambou y la École Alpha Mamadou Sadio Ba en el sureste.

La Escuela del Mar es uno de los centros motores y uno de los miembros fundadores de la Red Senegal. El comienzo del contacto con Senegal viene a partir de contactos personales y familiares de una de las maestras de la escuela, África Guerrero.

Una persona del poblado Diakha Madina, ya conocida por la escuela, por la participación que hace ya tiempo mantiene con este proyecto, viene y nos explica la situación y las necesidades respecto a la creación de una biblioteca. Se habla en las clases y en la reunión de representantes se acuerda colaborar.

La Red Senegal como tal desapareció, al igual que la XECMón, en el año 2011; desde ese momento se transformó en el proyecto Junts (Juntos). Las escuelas pasaron a suscribir proyectos relacionados con el interés de cada centro que tejía su propia red con un territorio y se organizaban de forma autónoma en grupos, en función de su afinidad y vinculación con diferentes países. Se pasó de centrarse únicamente en Senegal a trabajar en torno al proyecto *Junts* con Marruecos, Pakistán, Bolivia y una representación de numerosos países. Este cambio se dio tras el secuestro de los miembros de la caravana solidaria y coincidiendo con el cierre de otros proyectos que se produjeron en el año 2011.

Todas las actividades de la Escuela Arc Iris ya comienzan en red con la Escuela del Mar y las escuelas de Kedougou. Contribuyen tanto a la creación de la biblioteca Diakha Madina, como quedó recogido en los documentos hasta 2004, como al papel de la caravana solidaria centrada en la creación de la biblioteca, también hasta 2010. Y el intercambio de correspondencia con Senegal hasta 2003; después, del 2004 al 2005, se crea, junto con la Escuela del Mar, el proyecto «Maternidades y paternidades» para llegar a la creación, y ser una de las principales dinamizadoras, de *Dibújame un cuento*. Tras la salida de Lluís Vallvé de la Escuela Arc iris, no llega más documentación a la XECMón ni aparece en el blog de *Amics de Diakha Madina*.

Todas las acciones se centran en el territorio de Kedougou y Podor (al norte de senegal. Lo que recoge la documentación es que siempre está en red con la Escuela del Mar, la Escuela Bakary Seck de Diakha Madina y la asociación Amics de Diakha Madina en Kedougou (Senegal), como medio para trabajar la educación en valores y otros contenidos curriculares.

6.1.2. Miembros de Senegal

Hay que destacar que el punto de vista africano sobre cómo las escuelas se incorporaron a este proceso aparece de forma indirecta y siempre en las fuentes situadas en los documentos de los miembros catalanes. Apenas hay nada del seguimiento del programa que hacen las escuelas senegalesas; solo tenemos lo que han enviado para construir los proyectos previos a la formación de la Red Senegal, en este caso, con el norte de país.

La representación y la presencia de las escuelas senegalesas en la red.
Revistas de Sant Jordi de los dos últimos cursos, donde está la participación del Instituto de Podor.
Programa del Día de la Paz 2003, con un dibujo de un alumno de Kedougou e información de la campaña de recogida de material escolar para la caravana solidaria a Senegal (XECMón: F(doc2)-IES Serrat i Bonastre, 2004)

En el mes de enero de 2004, se enviaron fotografías desde la asociación Diakha Madina para mostrar con documentos gráficos cómo fue la entrega de libros que había hecho la Caravana Solidaria del 2003. En la foto salen ocho niños sosteniendo libros abiertos mostrando el interior, señalando que los habían recibido. También recibieron una carta de agradecimiento; la firma Messi Omar, director de la escuela de Diaka Madina:

1 de enero del 2004

A las señoras y señores «Amigos de Diakha Madina»,

con gran placer y una gran alegría os escribo esta carta para agradeceros vuestro gesto tan humanitario que vuestra asociación ha hecho por la escuela de Diakha Madina y por sus alumnos. Queridos amigos de Cataluña, os agradecemos vivamente, calurosamente, amigablemente, por vuestra ayuda en materiales escolares, en medicamentos que nos habéis traído y las diversas cosas nos habéis traído, tantas que no puedo nombrarlas todas. Los alumnos, los padres, los docentes del pueblo de Diakha Madina os lo agradecen profundamente. Con estos materiales escolares nuestros alumnos estudiarán correctamente dentro de las mejores condiciones de trabajo. Gracias mil veces. Nosotros deseamos que este hermanamiento partenariado continúe entre los amigos de Cataluña y las escuelas de Diakha Madina. Los alumnos de la escuela de Diakha Madina agradecen a todas las escuelas de Cataluña que han aportado suficientemente material escolar a los alumnos de Diakha Madina. Por otra parte, os pedimos que nos ayudéis a tener almacén donde mantener los materiales de la escuela, porque carecemos de ellos en la escuela.

Viva los amigos de Diakha Madina. Viva las escuelas de Cataluña. Firmado el director de la escuela de Diakha Madina (XECMón: F- Escola del Mar (doc3, : 29) 2004)

La parte senegalesa queda habitualmente representada de manera indirecta desde el agradecimiento o desde o como receptores de los proyectos. No se ha podido contrastar, y el activismo de las escuelas en Senegal, muy probablemente sea mucho mayor que lo que se plasma en los documentos. Las propuestas dialógicas de los proyectos apenas recoger las iniciativas salidas de Senegal, o al menos nunca se explicita. El peso, en este sentido, tal y como aparece en los documentos, recae en el interlocutor catalán.

6.2. Proyectos de la red

En este apartado se considera que la Red Senegal traba en dos sentidos. En un sentido con proyectos escolares de contenido explícitamente vinculado a lengua, plástica, expresión oral y escrita, a través de la correspondencia con centros senegaleses. Se trabaja a partir de la representación de cuentos, canciones y danzas populares de cada uno de los contextos de origen de la escuela. Fruto de esos intercambios se entablan otras relaciones más personales entre las escuelas, los docentes y el alumnado, que materializan en el envío de regalos, como collares, telas y dibujos y el intercambio de fotos. En otro sentido a partir de acciones de cooperación internacional, enviando material escolar y apoyando proyectos de ONG que trabajan en la zona. Tanto a partir del intercambio como de la cooperación se expresa de forma explícita estar trabajando la diversidad cultural. Todos los proyectos se trabajan mediante acciones concretas muy definidas, y la mayoría acaban

teniendo un producto final tangible (canciones, libros, revistas, vídeos, dibujos, fotos de envíos de material escolar) o se basan en un intercambio material. Los proyectos de la red se presentan a partir de las fichas de experiencias de la XECMón, de las presentaciones y documentación presentada en las jornadas y enlazado con lo anterior, se describen en detalle y son ilustradas con audios, vídeos, fotografías, revistas y libros en línea en los blogs creados desde la asociación Amics de Diakha Madina. Cada proyecto tiene un blog asociado. La asociación Diaka Medina se presenta así:

La Asociación Amigos de Diakha Madina desde hace años está impulsando proyectos y haciendo llegar materiales a zonas rurales del Senegal, a menudo olvidadas por su gobierno, para favorecer y mejorar sus posibilidades escolares. Desde el año 2000 ha impulsado un trabajo de cooperación de las escuelas de Barcelona.

En la Red Senegal no se habla de hermanamiento formalmente, se habla de los proyectos desde una perspectiva de intercambio cultural y de cooperación internacional entre escuelas, que se entiende como base para trabajar la diversidad cultural.

En un mundo cada vez más globalizado y en una sociedad que tiende al mestizaje, pensamos que la escuela debe ofrecer medios para dar a los alumnos elementos para conocer otras realidades culturales que progresivamente conviven con nosotros. El mutuo conocimiento y el respeto hacia los valores y otras percepciones de la vida y la forma en que afrontarla debe ser un reto que la institución escolar de nuestro país no debe rehuir (XECMón: F-IESSerrat i Bonastre (doc2)2004)

Entre las prácticas educativas que recoge el caso presentado aparece el intercambio de correspondencia, que puede derivar en acciones de cooperación específicas. Las más utilizadas en las escuelas de Cataluña dirigidas centros educativos de diferentes partes del mundo según recoge la XECMón el hermanamiento escolar, intercambio, envío de material escolar o recursos económicos para la construcción y mejora de infraestructura escolar o comunitaria.

Están implicadas en el proyecto la comunidad educativa, l'Ajuntament de Barcelona representado por el Instituto Municipal de Educación, y la Asociación Amics de Diakha Madina. Se define como un es un proyecto de cooperación internacional y de Educación para el Desarrollo, al menos así se cataloga dentro de la XECMón. La propia escuela describe su proyecto así:

El centro de educación infantil y primaria de la Escuela del Mar colabora desde el año 2001 con el proyecto de la caravana solidaria en el año 2003. La comunidad educativa de la Escuela del Mar se planteó dos niveles de implicación y solidaridad con Senegal por un lado aportando diferentes materiales que se pedían de manera solidaria para la caravana. Y, por otro lado, en un segundo nivel de implicación y mejora de la participación solidaria, dando un paso hacia delante y proponiendo la creación de una biblioteca en el poblado Diakha Madina, que nacería, tal como nacieron en la sede de la biblioteca de la escuela del mar, con aportaciones voluntarias de las familias de la escuela de diferentes personas de nuestro entorno ((XECMón: F-Escuela del Mar (doc1)2004)

Para el proyecto de la creación de la Biblioteca en Senegal están implicados además de la ONG Amics de Diakha Madina, el Instituto Municipal de Educación y la Librería Baibars. Para que el proyecto tenga un sentido transversal en la escuela, se incluye dentro del currículum escolar que permita trabajar contenidos en el área curricular de Ciencias Sociales, educación en valores en las tutorías y lengua.

La escuela presenta el proyecto considerando que está implicada toda la comunidad educativa, en especial en la obtención de recursos, tanto las familias como el centro ceden libros y tienen relación directa con la librería Baibars de la que procede gran parte de la cesión de los libros que venderán para conseguir los fondos que permitan comprar los libros, principalmente en francés que más tarde se enviaría mediante la caravana solidaria.

La Escuela del Mar considera que los sistemas de calidad de sus proyectos están en la solidaridad desde la cultura y la educación, y en el derecho a la educación y el saber. Partiendo de «formas creativas de solidaridad y trabajo educación en valores como líneas de continuidad» (XECMón: F-Escuela del Mar (doc1) 2004)

En los documentos se destaca la implicación de los docentes como un aspecto esencial para la sostenibilidad del proyecto en la escuela, y, por tanto, su incorporación en el PEC y la implicación de la comunidad educativa, por lo que se en los documentos reflejada la implicación proporcional de los diferentes agentes a partir del análisis de los documentos en contexto.

La experiencia nos ha permitido trabajar juntos en un proyecto a tres sectores de la comunidad educativa: padres y madres, alumnado y profesorado, ya que la correspondencia se ha llevado a cabo en las tutorías, como un proyecto de clase, trabajando conjuntamente con los profesores de lengua y de francés, que nos ha traducido las cartas con sus alumnos de 3º, 4º de ESO y Bachillerato (XECMón: F-IES Serrat i Bonastre (doc2,2004)

Nuestros alumnos participan con ilusión. Pensamos que este proyecto está contribuyendo a que se sientan más vinculados a la vida del Centro al tener un proyecto como clase que tiene una proyección externa y les permite conocer y apreciar realidades diferentes de la nuestra. Estamos constatando que están abandonando cada vez más los estereotipos y se muestran receptivos a conocer otras realidades (XECMón: F-IESSerrat i Bonastre (doc2,)2004)

La Escuela del Mar afirma en sus documentos que el proyecto ha surgido de la participación y de la escucha entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Las formas de participación que se describe en el documento son el Consejo Escolar, y la asamblea de delegados de padres y madres. La presentación de la estructura de participación es aparentemente democrática pero aquí hay destacar que ni todas las escuelas utilizan estos organismos de la misma manera, y que cada escuela tiene sus lógicas organizativas propias. Cabe preguntarse, además, quién forman parte de estos organismos, como se decide dentro de ellos, y como se transmite la información y los pasos que se siguen desde dentro.

En este caso, la Escuela del Mar y el IES Serrat i Bonastre se plantean líneas de evaluación a partir de un presupuesto previo de cómo ha de hacerse al tratarse de adolescentes, detalle que da información de la relación entre los adultos y adolescentes en contextos escolares concretos.

Evidentemente la evaluación no es cuantitativa, sino que tenemos que hacer a través de captar la participación del alumnado en diferentes aspectos, siempre contando con los altibajos que se tienen nuestros adolescentes, pero intentando que no haya un divorcio entre su vida personal y la vida del Instituto y que éste ofrezca un espacio significativo para su maduración personal y social. Octubre de 2003(XECMón: F-IESS errat i Bonastre (doc2,)2004)

En la Escuela del Mar aparecieron indicadores de evaluación, que se hicieron «a partir de la reunión con los alumnos delegados de clase de donde se inició la motivación, el claustro, el Consejo Escolar, las asambleas de padres y madres delegados, la junta del AMPA, «el resultado es muy positivo y las familias han participado con muchas ganas y mucho esfuerzo» (ibíd.).

Y estos proyectos permiten abrir nuevas redes fuera de la Red Senegal a partir de las experiencias explícitas, presentando fuera lo que se hace dentro.

Se constata también en la participación de nuestro Instituto en las tres Encuentros de Representantes de Alumnos del Distrito Sarrià-Sant Gervasi (XECMón: F-IESSerrat i Bonastre (doc2, pg--2004)

Aunque no aparece en ninguna de la documentación consultada más tarde, aparece la primera idea de abrir el proyecto a otros centros, en particular de secundaria, a partir del año 2004. «se considera que se inscribirán dos centros de educación de secundaria: el Instituto Carrasco i Formiguera y el Instituto de Educación Secundaria Goya, a los que está adscrito la Escuela del Mar» (XECMón: F-Escuela del Mar (doc1) 2004). Al mismo tiempo se abren formas de participación nuevas a las anteriores, que amplían el marco de implicación de la escuela en el proyecto : «Se plantea ampliar las formas de participación, tales como ampliar las formas de participación en el centro en torno al día de Sant Jordi, iniciar la comunicación escrita con la escuela en la biblioteca de Diakha Madina se plantea también trabajar a través de la expresión plástica un mismo cuento visto por los niños de Senegal y por los niños de Barcelona y compartirlo» (ibíd.). Esta iniciativa fue el inicio de lo que más tarde será el proyecto «Talila nono – Dibuxa'm un conte».

Puede interpretarse por el giro de los proyectos que la danza y el canto se incorpora en varios proyectos desde 2008. Previamente el peso de los proyectos se ponía en los dibujos, en materializar un relato. Dibujar requiere de un material mínimo, cantar y bailar se puede hacer sin ningún tipo de soporte material y sin necesidad de soporte previo. Puede intuirse también que las propuestas de la parte catalana tienden hacia el dibujo, mientras que la parte senegalesa tiende a la danza. Ambos se encuentran en el cuento y en el canto.

6.2.1. Proyectos de intercambio cultural

Como se ha avanzado el intercambio entre escuelas de otros países se sitúa en el ámbito del trabajo de educación en valores:

En un mundo cada vez más globalizado y en una sociedad que tiende al mestizaje, pensamos que la escuela debe ofrecer medios para dar a los alumnos elementos para conocer otras realidades culturales que progresivamente conviven con nosotros. El mutuo conocimiento y el respeto hacia los valores y otras percepciones de la vida y la forma en que afrontarla debe ser un reto que la institución escolar de nuestro país no debe rehuir (XECMón: F-IESSerrat i Bonastre (doc2)2004).

El intercambio postal se incorpora en la educación afectiva, poniendo de relieve la empatía:

En primer lugar, la correspondencia ofrece un marco de acercamiento afectivo hacia personas de una cultura diferente y favorece la empatía. Este querer poner en la piel de otro hace más fácil entender que todos somos iguales en cuanto a derechos y al mismo tiempo todos tenemos derecho a la diferencia, a nuestra identidad colectiva (XECMón: F-IESSerrat i Bonastre (doc2)2004)

Lo trabajado en el intercambio se vincula a las personas del país de origen y se personaliza.

El hecho de tener en el Instituto un compañero de origen senegalés, con el que hay unas relaciones excelentes, puede reforzar este interés. El apoyo que da el AMPA a esta iniciativa abre una línea de trabajo interesante con las familias (XECMón: F-IESSerrat i Bonastre (doc2)2004)

Eso fue el germen de lo que más tarde fue el germen de los proyectos donde se unían la literatura, la expresión plástica y el intercambio epistolar, que más adelante incluirían las canciones y los bailes.

La Escuela Arc Iris y la Escuela del Mar trabajaron codo a codo en todos los proyectos con Senegal entre los cursos 2001 y 2010. La persona de contacto, en este caso, era el profesor de plástica, Lluís Valvé, docente muy activo en la red. Él fue el encargado de hacer muchas de las entradas de los proyectos de corte artístico del blog de la Asociación Amics de Diakha Madina. Dinamizó una de las tertulias de la XECMón "Arte y cooperación", donde se presentó la oportunidad que da el arte para trabajar desde un plano horizontal dentro de cualquier proyecto. Uno de los objetivos de la Red Senegal los ejes de trabajar la diversidad cultural desde lo común. Permitía también, a su entender incorporar la educación para el desarrollo, y reflexionar sobre uno mismo y sobre el otro. En una entrevista a la Lluís Valvé defiende la creatividad como motor de cambio¹⁹¹.

La maestra o el maestro tiene que cambiar de rol y tomar un papel importante para que esta información se pueda usar desde una perspectiva crítica. Por otro lado, en una sociedad en transformación, la creatividad acontece uno de los motores del cambio y a la vez de promoción personal. Por lo tanto, es una capacidad que hay que potenciar; reproducir el que ya sabemos ya no es suficiente. Hay otra capacidad muy importante del ser humano que tenemos que expresar: la función combinatoria. Esta función es la que

¹⁹¹ Lluís Vallvé: "Hem de capgirar l'escola"Entrevista al mestre autor del llibre 'Ha de ploure cap amunt' Daniel Romani en http://www.ara.cat/suplements/HEM-capgirar-lescola_0_880112144.html

nos permite relacionar elementos conocidos con otros de nuevos. La mayoría de los descubrimientos son aplicaciones de tecnología o conocimiento existente que combinados de forma diferente generan nuevos saberes. Las funciones que sólo potencien la función reproductora quedarán encalladas (Vallvé, 2013).

En la defensa del arte como herramienta educativa Vallvé defiende:

Creo que las enseñanzas artísticas tienen que ganar más espacios. Estoy convencido que una educación artística de calidad puede devenir uno de los motores que necesita nuestro sistema educativo para encarar los retos del siglo XXI. Más que estudiar arte, creo que hay que educar a través de las artes. Porque educar a través del arte permite conciliar emoción, pensamiento y acción. Hay estudios que confirman que una buena educación artística hace mejorar el rendimiento en todas las otras áreas, hace disminuir la conflictividad y mejora la salud.

Tiene que llover hacia arriba[...] el subtítulo *Reflexiones de un maestro de plástica*. De hecho, el título es una frase que me dijo un niño de P-5 que descubría que porque los trazos dibujados representaran la dirección de la lluvia los tenía que hacer hacia arriba. Si lo probáis, por ejemplo, con un rotulador, veréis que las gotas de agua quedan mejor si se dibujan de bajo hacia arriba. Me pareció que ilustraba muy bien el que intento decir al libro: ¿si no nos sale, por qué repetimos o insistimos con lo que ya hemos constatado que no funciona? La elegí porque me parece que indicaba muy bien que tenemos que hacer un gran cambio, tenemos que cambiar la escuela y avanzarnos al tiempo.

En las fichas de experiencias aparece información sobre la autorepresentación y una conexión con cierto concepto de cultura de «identidad colectiva» muy relevantes para los intereses de esta investigación.

Por otra parte, nuestros alumnos deben profundizar en su identidad colectiva cuando tienen que explicar a ellos donde vivimos, cuál es nuestra lengua, nuestras fiestas y tradiciones (XECMón: F-IESSerrat i Bonastre (doc2, 2004).

La expresión artística es utilizada como un medio de comunicación que baraja lo universal, lo diverso, lo colectivo y lo individual. A partir de ella se producen comunicaciones desde códigos culturales diversos al tiempo que compartidos.

El hecho de decidir qué explicas de ti mismo en una carta hace que cada uno pueda sentirse reconocido y se pueda visualizar la diversidad que tenemos también en nuestras aulas. Se participa desde el fomento de la autoestima y la aceptación del compañero. Los recién llegados ven que el Instituto valora positivamente el conocimiento de otras culturas y la convivencia y que ellos pueden aportar elementos de su que serán de la misma manera valorados.

Igualmente se parte de la autoestima cuando hemos hecho una aportación colectiva como clase: en el Mural que enviamos el pasado noviembre sobre paisajes de Cataluña, el de San Jorge en junio y lo que hemos hecho ahora sobre la Fiesta Mayor de Barcelona (XECMón: F(doc2)-IESSerrat i Bonastre.2004)

En cuanto a la representación del otro se recogen diferentes dimensiones de representación:

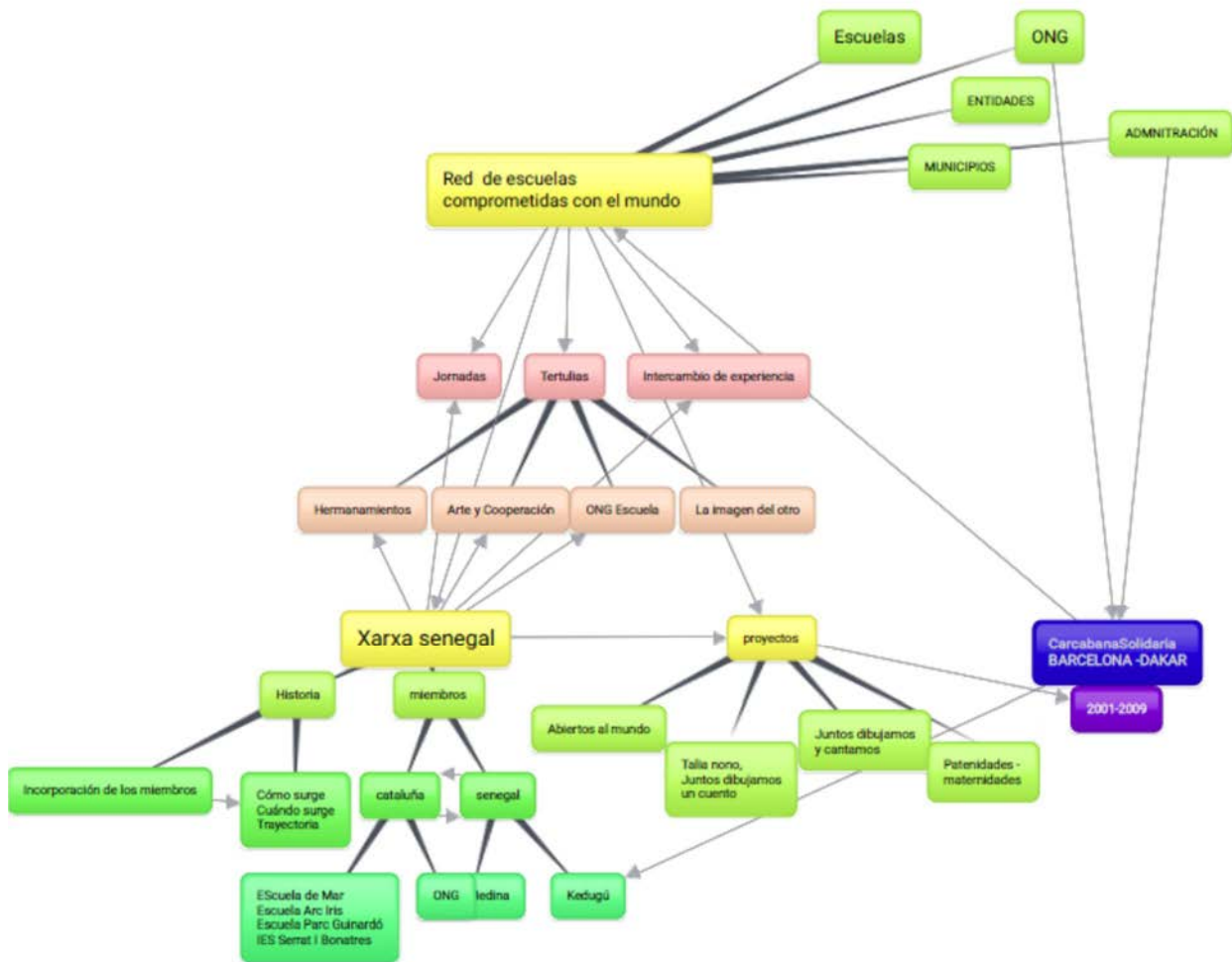
El contacto directo con personas de otro país, de religión musulmana y del África negra tiene mucho interés para romper estereotipos y acercarnos a su realidad actual (XECMón: F-IESSerrat i Bonastre (doc2)2004)

Todos los proyectos presentados a continuación son un valioso material para el análisis de la representación y autorepresentación cultural, muestran propuestas educativas que trabajan desde lo común para incorporar la diversidad entendiendo la riqueza como algo enriquecedor. Todos ellos tienen una filosofía de educación inclusiva y de incorporación de inteligencias múltiples (inteligencia técnica, dinámica, matemática, artística, deportiva, social, etc). A partir del análisis de los documentos en contexto asociados se identifica el currículum oculto detrás de las experiencias.

A continuación, se presentan los proyectos de la Red Senegal con dos aclaraciones. La primera es que los proyectos *Oberts al Món e Impulsem la biblioteca Diakha Madina*, en sus años de inicio del 2002 al 2004 eran proyecto de centro, y todavía no se había autoconceptualizado como red. La segunda es que junto con la caravana eran trasnversales.

La caravana solidaria es un proyecto en el que se implican todos y cada uno de los centros de la Red Senegal entre los años 2001 y 2010.

Figura 4: Relación de la Red Senegal en XECMón

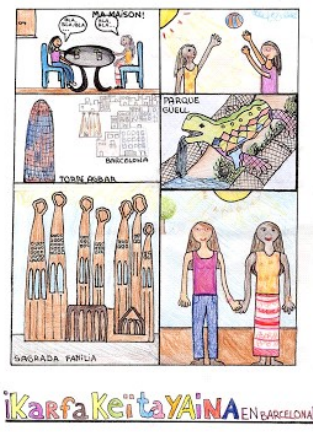
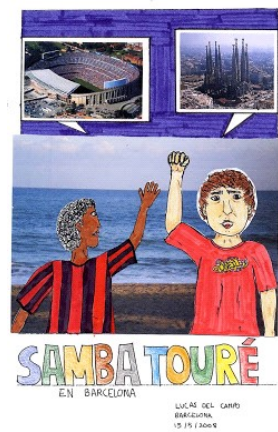
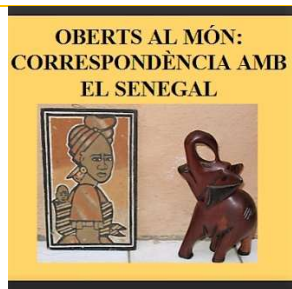


Fuente: elaboración Propia

2002- 04	2004-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
Impulsem la biblioteca Diakha Madina	Oberts al món	Maternitats -paternitats	Talila Nono - Dibuixa'm un conte	Junts dibuixem i cantem	Juguem Plegats	Dibuixa'm un conte	Junts dibuixem i cantem

Oberts al Món

Il·lustració 1: Dibujos del alumado del IES Serrat i Bonastre en 2008



Maternitats - Paternitats

maternitats paternitats

Les escoles municipals Arc Iris i Escola del Mar es compliuen a convidar-vos a la inauguració del mural Maternitats-Paternitats fet a partir de l'intercanvi amb l'Ecole Bakary-Seck del Senegal, que tindrà lloc el diàluns dia 18 de juny, a les quatre de la tarda, a l'Àrea Maternoinfantil de l'Hospital Universitari de la Vall d'Hebron.



Il·lustració 2: Inauguració del Mural en el Hospital de la Maternitat de l'hospital Clínic



Il·lustració 3: Visita al mural en Kedougou

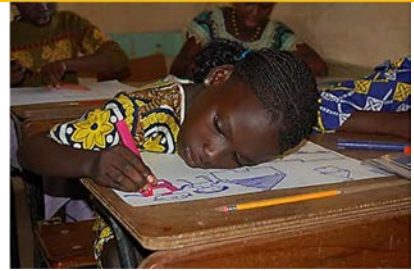
Talila nono, Dibuixa'm un conte



Il·lustració 4:
Portada del Libro Talila nono

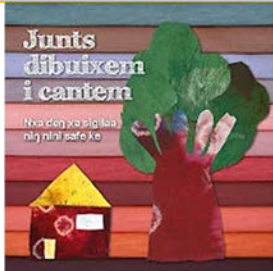


Il·lustració 5:
Maestras de Barcelona contando el cuento del Patufet



Il·lustració 6:
Dibujando el cuento en Kedougou

Junts dibuixem i cantem



Il·lustració 7:
Portada audio-libro junts dibuixem i cantem



Il·lustració 8: Baile en Diakha Madina. Gravaciones en el teatro IES Miguell Tarradell.



Il·lustració 9:
"Alumnos de ciclo medio han trabajado conjuntamente con niños mandinga de Senegal" Texto Blog



Juguem plegats		
		
<p>Ilustración 10: Libro jugem plegats, juegos catalanes y mandingas</p>	<p>Ilustración 11: Juego de las canicas en Kedougou</p>	<p>Ilustración 12: Juegos en el patio Barcelona</p>

Oberts al món / Ouverts au monde. École Alpha Mamadou Sadio Ba. Kédougou - IESM J. Serrat i Bonastre. Barcelona

Oberts al món es un proyecto de intercambio para trabajar la diversidad cultural en el aula que se lleva a cabo desde el 2004. El proyecto se presenta así:

Este es un espacio común de las dos escuelas, unidas por la magia de Internet
Facilitará la relación que iniciamos en 2002 con la correspondencia escolar, el intercambio de pequeño obsequios y material escolar.
Es un espacio abierto a la participación. En un mundo globalizado, a través de la amistad, conocemos otras realidades culturales que progresivamente conviven con nosotros y valoramos la diversidad como a riqueza
En el marco de un Proyecto del IMEB y Barcelona Solidaria hubo un intercambio de profesorado que permitió conocer mejor las dos realidades.
Abiertos al mundo: Correspondencia con Senegal, viene de una correspondencia previa con el Sahara; al cambiar el alumnado, cambió el interés hacia el Senegal. Ya había una experiencia previa en cartas. Ya se trabajaron temas de fondo como los requisitos y fórmulas para que un proyecto pueda funcionar (<http://kdgbcn.blogspot.com.es/>)

La documentación que aparece en las fichas de la XECMón se cruza con la ofrecida por el proyecto presentado por el instituto en la convocatoria que el IMEB hizo desde su Proyecto de Ciudad Educadora. En 2004, y en paralelo a las jornadas de la XECMon el instituto de secundaria participó con *Abiertos al mundo* en el grupo de experiencias de las jornadas del Proyecto Educativo de Ciudad, en la convocatoria *Laicidad, Educación y Ciudadanía*. Dentro de los cuatro ejes de participación se marcan las líneas ideológicas de l'Ajuntament de Barcelona en este sentido: *Laicidad es convivencia en llibertat, Laicidad es ciencia y libre pensament, Laicidad es compromís, Laicidad es cultura*. El IES Serrat i Bonastre se situa en el tercer ámbito, el del compromiso. Explica en la ficha que recoge las diferentes aportaciones a esas jornadas que:

Dentro de nuestro proyecto de educación en valores en el marco de una escuela laica, celebramos el día de la Paz donde ponemos en contacto al alumnado con diferentes ONG, organizando talleres, conferencias y exposiciones. Lo que nos ha permitido participar en los últimos años en Campañas solidarias (entre las que destacamos las Caravanas por el Sáhara i el Senegal), así como iniciar una correspondencia con escuelas de estos países, mayoritariamente de religión musulmana.”

Este proyecto se enmarca en un trabajo más global en el Instituto sobre participación que comprende la Asamblea de Delegados y delegadas, los Representantes al Consejo Escolar, los Corresponsales del Punto de Información, la Comisión de la Agenda 21, los contactos con el Área de Juventud del Distrito y la participación en actividades organizadas por este, como en el Día Internacional de la Danza y el Recital de poesía Joven, la participación en la Muestra de Programas Culturales (XECMón: F-IESSerrat i Bonastre (doc2, pg-2004)

Talila nono- Dibujame un cuento: 2007-2008

Es una propuesta de trabajar el desde el arte. Se intercambian cuentos de un lugar y se dibujan los del otro. Más tarde la compilación de cuentos y dibujos se convirtió en un libro trilingüe: catalán, mandinga y francés. Según los propios documentos describen, la idea de hacer este libro empezó cuando algunos profesores catalanes fueron a Senegal y volvieron con algunos cuentos explicados por los niños de allá. Los alumnos de la Escuela del Mar y los de la Escuela Arc Iris se encargaron de ilustrarlos, es decir, los explicaron con dibujos.

Desde Barcelona se envió el cuento del Patufet. Chicos y chicas, de entre 9 y 10 años de la escuela Bakary Seck de Kédougou, en Senegal se encargaron igualmente de ilustrarlo.

Así, pues, la literatura fue la excusa perfecta para hacer un intercambio cultural. Una buena manera de dar a conocer nuestros cuentos populares y aprender nuevos. La publicación de este libro ha sido una experiencia que ha servido para que los niños africanos y catalanes conozcan a un poquito como se vive aquí y allá (XECMón: F-Escuela Arc Iris (doc1, pg2) 2004)

La Escuela Arc Iris presenta la experiencia desde el intercambio artístico en el que se incluye toda la Red Senegal. En esta investigación se interpreta como una muestra de que las experiencias tienden a reflejar el interés personal o la especialidad profesional del profesorado que forma parte. Otra cuestión relevante es la combinación de la tradición oral y la tradición escrita de cada lugar.

Tras la creación de la biblioteca de Diakha Madina, se pensó en vincular la literatura a ambos lados del proyecto. Las partes se vinculan a través de la escritura con la idea de recoger cuentos. Esta idea inicial va tomando cuerpo en la creación de un libro Cuento donde parecen cuentos de Senegal y de Barcelona. Este proyecto comienza con la intención de recoger diferentes cuentos de ambas partes. El libro cuento: dos cuentos africanos, Kanakola, que quiere decir *Cola de lagarto*, y Tilo ani Karo, *El sol y la luna*, y uno en catalán, El Patufet. Los tres están escritos en catalán, francés y mandinga, una de las lenguas que se hablan en el Senegal (XECMón: F-Escola Arc Iris (doc1) 2004)

Junts dibuixem i cantem

El proyecto se planteó combinando el juego con las canciones infantiles, y en especial aquellas que se cantan jugando. Conforme se fue definiendo se trabajaron canciones populares que se cantan en las escuelas senegalesas y catalana. En este proyecto hubo un gran número de centros implicados.

El proyecto *Juntos jugamos y cantamos* es un proyecto de intercambio y cooperación entre escuelas de Barcelona y de Kedougou en el Senegal.

A partir del intercambio de canciones pretendemos acercar dos realidades y generar mecanismos de solidaridad.

A partir de estos intercambios de música popular se editará un cancionero ilustrado por los alumnos de los dos continentes y con las grabaciones de los propios jóvenes y niños cantante.

Es un proyecto que se organizó conjuntamente entre el Instituto de Educación de Barcelona, la Asociación DiaKa Madina, el consorcio de educación de Barcelona, y cuenta con el apoyo de la farmacéutica Grupo Esteve.

El Senegal y nosotros¹⁹²:

Los alumnos del ciclo mediano hemos trabajado conjuntamente con niños mandingues del Senegal.

1. ¿Sabéis cómo son sus viviendas? Viendo sus dibujos y fotografías y la letra de la canción «Subari subari», nos hemos dado cuenta que viven en cabañas hechas de paja (qué casualidad, como las de los hombres primitivos que acabamos de estudiar al Museo de Historia) que están col·locades en rotllana, al centro de la cual por la noche ha encendida una hoguera para asustar las fieras.

2. ¿Y cómo cantan? El ritmo de sus canciones es muy diferente del de las nuestras. Tienen las manos llenas de ritmo; marcan el ritmo con el cuerpo. Muchas de sus canciones invitan a alguien a salir a bailar. Y hablan de protección y de amistad; y las nuestras, de fiestas y de ir al mercado. Nos ha sorprendido como cantaban nuestras canciones. Y seguramente a ellos los ha sorprendido como nosotros cantábamos las suyas.

¹⁹² <http://dibuixem-i-cantem.blogspot.com.es/2/9>

3. ¿Y cómo dibujan? Sus dibujos son muy alegres; recuerdan los de los niños pequeños. Nos han impactado sus mezclas de colores y su imaginación.

4. ¿Y cómo trabajan en la escuela? Cómo que el papel es demasiado caro, escriben en pizarras. Dejan el papel para las cosas más importantes. Adentro de la clase están muy estrechados sentados en bancos donde casi no caben. Nos ha sorprendido que los niños de diferentes edades trabajen en la misma clase y con el mismo profesor. 5. ¿Y que hemos hecho nosotros?

Hemos conocido un poco niños de un país muy lejano y muy diferente del nuestro. Hemos aprendido mejor canciones nuestras, y hemos aprendido de suyas y las hemos ilustradas. Conjuntamente con ellos y otros niños catalanes, hemos hecho un libro cancionero precioso. Y hemos hecho un concierto emocionante mientras veíamos imágenes de ellos y sentíamos sus voces. En resumen, hemos aprendido mucho y hemos vivido sentimientos muy especiales a través de la música, el dibujo y los continentes.

Fotografías y dibujos presentaban las canciones. Por enmarcar las canciones del concierto pasamos imágenes del Senegal mezcladas con los dibujos hechos por alumnos catalanes y senegaleses. El conjunto ayudaba a situar la experiencia y visualizaba la dimensión plástica del proyecto. Miráis las imágenes de la presentación, pero ahora sin las animaciones tanto singulares

Bananiba en el auditorio AXA

En concierto del día 22 también tuvimos la presencia de los alumnos de Kedougou con las imágenes de este vídeo en el que nos cantan y bailan el Bananiba.

Alumnos senegaleses cantan en catalán

Al concierto del Día 22 de abril también pudimos escuchar los alumnos de las escuelas de Kedougou cantando el Gigante del pino.

Aprovechamos para proyectar, en la pantalla gigante del auditorio, imágenes de Kedougou y de la zona de Diakha Madina mientras escuchamos sus voces. De este modo, el público asistente se pudo imaginar el contexto de las escuelas con quienes hemos sido haciendo este intercambio.

El baile de la cebada viaja al Senegal

El público del concierto en el auditorio AXA del día 21/04/09 se pudo hacer una idea del paisaje, del entorno, de la realidad de las escuelas de la zona de Kedougou con las voces de fondos de los alumnos senegaleses cantando el baile de la cebada. Grabaciones en el teatro del IES Miquel Terradell. La última de las grabaciones lo hemos hecho en un teatro con la escuela Parco del Guinardó, el IES Serrat y Bonastre y las escuelas de música de Can Ponsic y Xaflán.

Fue una tarde intensa por las complejidades de las grabaciones y de las piezas africanas.

Hay que destacar especialmente el saber estar del más pequeños de la escuela Parque del Guinardó y de la escuela Xaflán que estuvieron modélicos, como si fueran igual de grandes que los alumnos del instituto.

También éramos muchos trabajando en el teatro. Entre los cuatro centros éramos algo más de 100 niños compartiendo el trabajo bien hecho.

“Turcos y caballetes” y «Los plenos” de la Patum

Versión cantada con instrumentos:

Voces: Alumnos de 2n de ESO de la IES Serrat y Bonastre

Grupo instrumental: Orquesta de percusión de la EMM Can Ponsic, ME Xaflán y alumnos del IES Serrat y Bonastre

Arreglos: Dolors Bonal

Dirección: Ester Bonal

Grabaciones a la Escuela Municipal M de música Sant Andreu

La tercera sesión de grabación ha estado en la Escuela de música de Sant Andreu. Éramos la escuela Cerro Azul y la escuela Parco del Guinardó acompañados por una pequeña orquesta de violines, violas, violonchelo, oboe, flauta travesera, batería y percusiones. Hoy no Éramos tantos como otros días, pero a pesar de todo éramos más de 80 alumnos entre músicos y cantantes.

Ha sido una tarde intensa pero muy interesante.

“Una mujer larga y delgada”

Versión cantada con instrumentos:

Voces: Alumnos de canto coral del CEIPM Parco del Guinardó

Grupo instrumental: Grupo orquestal del EMM Santo

Andreu Arreglos: Carlos González de Miguel

Dirección: Montse Jorba Conesa

En el blog del Ies Serrat i Bonastre se repiten noticias que se hacen de manera conjunta y paralela en la red y que igualmente aparecen en el blog de «Dibujamos y cantamos»
Martes, 26 de mayo de 2009

El AMPA de la IESM J. Serrat envía a Kédougou los libros en francés para la biblioteca escolar

En unos quince días, el École Alpha Mamadou Sadio Bâ recibirá los libros de cuentos en francés, un total de 45, que han vendido al instituto el AMPA y los alumnos de 2n de ESO.

¡Cada libro lo ha dedicado la persona que lo ha comprado, deseando a los alumnos de Kédougou una agradable lectura!

sábado, 25 de abril de 2009

Émission radio des enfants de Kédougou

Salud, bientôt je vous enverrais la émission radio faite avec les enfants au niveau de la radio en band fm.

Jack Diouf, professeur de l'École Alpha Mamadou Sadio Bâ.

Los alumnos del IESM. J. Serrat y Bonastre opinan sobre el intercambio

Me ha gustado mucho hacer este intercambio de música y dibujos con los niños del Senegal. Encuentro que es muy interesante: nos permite aprender cosas nuevas tanto a nosotros como ellos. Me gustaría hacer más actividades como esta. Viera G.

Me parece muy bien que intercambiamos canciones de diferentes culturas. También los cuentos que hicieron el año pasado (Talila nono) porque hemos podido ver como dibujan ellos y cómo interpretan nuestros cuentos. Dani S.

Es una manera de conocer y compartir. Rut O. Todo ello es una experiencia que nos ha ayudado a conocernos mejor. Marc C.

Así se conocen diferentes tipos de música, y diferentes culturas, y también nos divertimos. Fouad. E.

Me han gustado mucho sus dibujos y las canciones que han cantado. ¡Lo hacen muy bien! Paula E.

Creo que a los niños del Senegal también los debe de haber gustado nuestras canciones típicas. Eloi C. He aprendido canciones del Senegal y, incluso, las he cantado. Guillemos F.

Me ha gustado mucho esta oportunidad de tocar para los niños del Senegal y los niños del Senegal por nosotros. Eric B.

Escuchar como cantábamos nuestras canciones y, al hacer nosotros el mismo, nos podemos dar cuenta del esfuerzo que hace falta para aprender una canción en otro idioma y, en nuestro caso, el esfuerzo de aprender un baile diferente para cada canción. África F.

A mí me hace ilusión porque todo lo que hagamos nosotros después ellos lo ven. Cuando ellos grabaron y nosotros lo vimos, a mí personalmente me gustó mucho escuchar con la facilidad que pronunciaban y pensaba que eran catalanes porque lo hacían súper bien. Alison C.

Hemos aprendido a cantar en mandinga. Eloi C.

Aprendes nuevas culturas y nuevos idiomas. Alba F. Ha sido una experiencia muy buena para aumentar nuestra cultura. Bernat F.

Me parece interesante este proyecto. Con él podemos conocer otra cultura y saber más sobre otra gente. Antes de este intercambio yo no sabía muy bien sobre el África y ahora ya tengo una idea. He aprendido a valorar más el lugar donde vivo y que somos unos privilegiados de tener los recursos que tenemos. Juana M.

Al principio el intercambio de canciones me pareció muy difícil porque no conocíamos la lengua, pero a medida que íbamos avanzando el intercambio me gustó. Sobre todo el día de la grabación cuando nos juntamos con las escuelas. Rut E.

Lo que me ha gustado más de este proyecto es la grabación del disco con canciones africanas y catalanas. Albert M.

La grabación el encuentro interesante, puesto que con la música podemos comunicarnos rompiendo las barreras de los idiomas y divertirnos juntos como grupo. Joan Carles C.

Me ha gustado mucho porque es una nueva experiencia: conocer gente, intercambiar canciones, cantarlas en otro idioma que no hablamos. Aunque la grabación ha sido larga, nos lo hemos pasado muy bien y ha sido muy divertido: hemos reído, hemos bailado y hemos cantado. Greta G.

Estuvo bien ir a una escuela de música y tener alguien que supiera del tema, como Ester, Ester, Ester, puesto que ella era profesora. Lorelai B.

Y el día de la grabación fue muy divertido, a pesar de que lo tuvimos que repetir muchas veces. Estuvo bien que nos juntáramos niños y niñas de diferentes escuelas, institutos y escuelas de música, para poder trabajar todos juntos. Aina J. Al principio ha sido muy pesado, porque hemos sido mucho rato equivocándonos, pero después ha sido divertido y salió todo perfecto. Joana C.

Cantamos y vimos a los niños pequeños de la otra escuela como cantaban también y algunos chicos que tocaban instrumentos. Melisa H.

El que más me gustó fue la percusión corporal. Ivan. Fue interesante poder grabar con otras escuelas y ver como algunas personas tocaban instrumentos de percusión. Muñeca J.

También me ha gustado tocar un instrumento que no había tocado nunca que es el djembé. La actuación estaba muy muy programada. Teníamos una directora que estaba muy atenta a todos. A mí el que más me ha gustado es que no me decían el que tenía que tocar, sino que me daban un tiempo y yo tenía que improvisar con más compañeros que no conocía y que, además, lo hacían muy bien. Éric B.

He tocado una música que no había hecho nunca. Conocí un chico que tocaba el cajón y un chico que tocaba el xilófono muy bien. Miqueias S.

También me ha gustado ver a Abraham bailar y también como lo hacían la Diana y sus compañeras de 1.º Marta V.

Tenían mucho ritmo y en la Escuela de música me lo pasé muy bien. Es una experiencia enriquecedora. Con la música y el ritmo cantamos mejor, por la motivación. Àlex E.

La grabación fue guapa, porque nos esforzamos al cantar en un idioma que nunca habíamos sentido. Joan B. Tuvimos que repetir varias veces y creo que debe de haber quedado bastante bien. Laura F.

También he encontrado bien que algunos compañeros participaran tocando instrumentos con gente que no conocían. No siempre hay la oportunidad de grabar un CD y quizás por alguien es el primero y último golpe que grabamos. Anna S. Fue mi primera grabación y fue muy bonito con los compañeros. Reímos mucho. Jeanice S.

Ha sido un trabajo muy enriquecedor, tanto por el hecho de cantar en una lengua diferente (en mandinga que nunca había imaginado que lo haría) cómo para ver como se hace para grabar una canción. Me ha servido para ver el trabajo que tienen los que graban y valorarlos más. Juana M.

Ha sido una buena experiencia porque las canciones del Senegal son muy movidas. Todavía no hemos hecho el concierto, pero veo a venir que será todo un éxito. Espero que hayamos cantado bien y que los del Senegal estén contentos. Estar arriba de un escenario es una experiencia inolvidable y pienso que mucha gente que participa no ha sido todavía. Anna M.

Ahora estoy esperando ir al teatro a cantar. Me alegro de haber participado en esta actividad. Makarena S.

Alumnos de 2n de ESO de la IESM J. Serrat y Bonastre. Marzo 2009

Jugem Plegats

En su presentación el blog, el proyecto se describe así¹⁹³:

El proyecto *Jugamos juntos* es un proyecto de intercambio y cooperación entre escuelas de Barcelona y de Kedougou en el Senegal.

Partiremos del estudio de los juegos a que jugaban nuestros abuelos, avies, padres y madres. Estos juegos, que las escuelas de cada uno de los continentes recuperarán de la memoria, serán el objeto del intercambio. El proyecto pretende acercar dos móns tanto lejanos a partir de sus juegos.

A partir de este intercambio se editará un libro con los juegos ilustrado y todo de material que las escuelas podrán pedir para practicar estos juegos.

Maternidades y Paternidades.

Una de las primeras experiencias que se concretó en la red del proyecto "Maternidades / paternidades". Donde a partir de la elaboración de un Mural, y de lo que en él se quería expresar se reflexiona entono a las diferentes pautas de crianzas, concretamente las de Kedougou y las de Barcelona. El resultado fue un mural intado con los mismos temas que se pintaron en las paredes del del ala de Maternidad del Hospital del Vall d'Hebron, en Barcelona y en la pared de la escuela en Kedougou. Se realizaron acciones paralelas para preparar el mural, como dibujar en clase y visitas a la exposición de Bruc Rovira sobre Maternitats. Puede consultarse toda la información en el blog.¹⁹⁴

¹⁹³ <http://juguemplegats.blogspot.com.es/>

¹⁹⁴ http://maternitats-paternitats.blogspot.com.es/2006_09_01_archive.html

6.2.2. Proyectos de cooperación y desarrollo

En relación a uno de los valores en alza, el compromiso, los centros educativos ven conveniente conectar a alumnado con la ONG.

También encontramos interesante estar en contacto con una ONG que tiene proyectos en Senegal. El hecho de que nuestros alumnos adolescentes entren en contacto con adultos comprometidos con problemáticas concretas les ofrece un modelo positivo de actuación en este mundo complejo que vivimos (XECMón: F-IESSerrat i Bonastres.(doc2) 2004).

Desde la perspectiva de cooperación todas las acciones de intercambio tienen su reflejo en acciones de cooperación.

Dibújame un cuento - Talila Nono es mucho más que un simple libro; es todo un proyecto de solidaridad entre escuelas. Dibujando estas historias, los alumnos han conocido algo más de cerca la situación de los niños en el Senegal, y las dificultades que tienen para ir a la escuela.

Además, el dinero que se consigue vendiendo el libro sirve para comprar material escolar para los centros educativos de Senegal.

Se escribe en el documento de la ficha presentada que, a lo largo de la historia pedagógica de la escuela del mar, la biblioteca ha sido uno de los ejes fundamentales de la vida del centro, con lo que trabajar un proyecto solidario a partir de algo muy significativo para el centro dimensiona el proyecto. Y se sigue dando importancia a su actualización y manteniendo, en la ficha de a experiencia se recoge que durante los cursos 2002 a 2004 estaban participando en proyecto bibliotecas escolares del Instituto Municipal de Educación, lo que ha permitido informar a la biblioteca y dinamizar el uso del entorno educativo informatizar la biblioteca. Hecho relevante para el proyecto de Senegal, puesto que cada vez que a partir de ese momento hagan cualquier publicación conjunta será digitalizada y colgada online en una plataforma abierta y gratuita para que todo el mundo tenga acceso. Algo que ha sido útil también para la recogida de información sobre el proyecto de la Red Senegal.

Ilustración 13: El material ya ha llegado

miércoles, 16 de diciembre de 2009



Bien, como veréis a las fotos el material que las escuelas enviamos, ha llegado a Kedougou. Cómo ya sabéis el fatídico suceso del secuestro a los cooperantes hizo cambiar la ruta de la caravana que no pudo arriar a Kedougou. Así nuestro Koumera cogió el material y un camión y lo llevó todo hacia Kedougou. Muchas gracias Koumera para conseguir que todo llegara a buen puerto y nuestros proyectos purgaran continuar.



«Mirad que concentrados se miran los nuevos oridnadors»

. Fuente: Blog Jugem plegats

Impulsem la biblioteca de Diaka medina.

A partir del vínculo personal con el "poblado" de Diaka Madina la Escuela del Mar comenzó en el año 2001 con un proyecto llamado «Compartimos un sueño: Impulsamos la Biblioteca de Diakha Madina». Participan en la caravana solidaria del Senegal donde colaboran con material escolar y envía libros a la biblioteca de Diakha Madina. Están implicadas en el proyecto la comunidad educativa, l'Ajuntament de Barcelona representado por el Instituto Municipal de Educación, y la Asociación Amics de diakha Madina. Se define como un es un proyecto de cooperación internacional y de Educación para el Desarrollo, al menos así se cataloga dentro de la XECMón. La propia escuela describe su proyecto así:

El centro de educación infantil y primaria de la escuela del mar colabora desde el año 2001 con el proyecto de la caravana solidaria en el año 2003. La comunidad educativa de la Escuela del Mar se planteó dos niveles de implicación y solidaridad con Senegal por un lado aportando diferentes materiales que se pedían de manera solidaria para la caravana. Y, por otro lado, en un segundo nivel de implicación y mejora de la participación solidaria, dando un paso hacia delante y proponiendo la creación de una biblioteca en el poblado diakha Madina, que nacería, tal como nacieron en la sede de la biblioteca de la escuela del mar, con aportaciones voluntarias de las familias de la escuela de diferentes personas de nuestro entorno (XECMón: F-Escuela del Mar (doc1, pg)2004)

Para el proyecto de la creación de la Biblioteca en Senegal están implicados además de la ONG Amics de Diakha Madina, el Instituto Municipal de Educación y la Librería Baibars. Para que el proyecto tenga un sentido transversal en la escuela, se incluye dentro del currículum escolar que permita trabajar contenidos en el área curricular de Ciencias Sociales, *educación en valores* en las tutorías, y lengua.

La escuela presenta el proyecto considerando que está implicada toda la comunidad educativa, en especial en la obtención de recursos, tanto las familias como el centro ceden libros y tienen relación directa con la librería Baibars procedencia de gran parte de la cesión de los libros que venderán para conseguir los fondos que permitan comprar los libros, principalmente en francés que más tarde se enviaría mediante la caravana solidaria.

Para la Escuela del Mar considera que los sistemas de calidad de sus proyectos están en la solidaridad desde la cultura y la educación, y en el derecho a la educación y el saber. Partiendo de «formas creativas de solidaridad y trabajo educación en valores como líneas de continuidad» (XECMón: F-Escuela del Mar (doc1, pg) 2004) Aunque no aparece en ninguna de la documentación consultada mas tarde, aparece la primera idea de abrir el proyecto a otros centros, en particular de secundaria, paratir del año 2004. «se considera que se inscribirán dos centros de educación de secundaria e instituto Carrasco i Formiguera y el instituto de educación secundaria Goya, a los que está adscrito la escuela educación primaria Escola del Mar» (XECMón: F-Escuela del Mar (doc1, pg) 2004).

El documento comparto en la XECMón para describir proyecto «Compartimos un sueño: Implusamos la biblioteca de Diakha Madina es el mismo que el presentado en la compilación de buenas prácticas de participación en la comunidad escolar del IMEB en el año 2003. La Escuela del Mar es un centro de educación infantil y primaria que

pertenece al Instituto Municipal de Educación de l'Ajuntament de Barcelona y que está situado en el distrito de Horta-Guinardó. En la descripción del proyecto se presenta así:

En la Escuela del Mar se trabaja por la formación integral de niños y niñas de 3 a 12 años. El Proyecto singular de la Escuela del Mar nace desde su fundación en 1922, bajo las directrices de en Pere Vergés, con una idea de innovación, de renovación constante, de acercamiento a la realidad que rodea los niños, y con una visión amplia del mundo. A lo largo de este 82 años de historia han pasado por la Escuela diferentes equipos, diferentes direcciones, diferentes alumnos, diferentes familias, pero siempre trabajando con un proyecto Educativo común: la escuela del mar nos enseña a pensar a sentir y amar.” (XECMón: F-Escuela del Mar (doc3, pg5:2004)

Según describe la propia escuela en sus documentos la biblioteca ha sido «uno de los ejes fundamentales de la vida del centro”. En los relatos dónde hablan de su aportación en la caravana solidaria aparecen dos niños Aquí aparece una foto donde los niños saludan a uno de los conductores de origen Senegales de la caravana. También se montan los documentos mostrando los kilos de arroz recogidos y el ricón de la clase destinado para ello, donde un niño con bata de cuadritos azules y blancos, muy común en las escuelas catalanas, coloca su partición con la colaborando con la con la recogida de alimentos no caducos.

En la presentación de los betivos del proyecto, la escuela destac algunos aspectos relacionados con la educación en valores.

Proporcionar a los niños experiencias de participación donde ejerciten las capacidades de diálogo, de tolerancia, y de solidaridad, implicando a toda la comunidad educativa en proyectos que forman parte de la vida social de la Escuela para formar ciudadanos responsables” (XECMón: F-Escuela del Mar (doc3 :7:2004)

Para el inicio del proyecto se reparte un díptico en todas las clases, donde se informa sobre en la propuesta de colaboración con una escuela de Senegal para impulsar la biblioteca de la escuela. La decisión se toma en por consenso entre los órganos de cisión. La documentación de que se dispone no recoge el proceso de decisión, ni quien hizo ni como hizo la propuesta. En la documentación gráfica lo que sí aparece es el tríptico de la caravana solidaria 2003 que se reparte por todas las clases por lo que se entiende que el

acuerdo de colaborar con la población Diakha Madina se vehicula a través de la caravana solidaria y de la organización Amics de diakha Madina en el díptico a los pies aparece luego de l'Ajuntament de Barcelona El área de Participación Ciudadana. en la foto aparece el letrero en amarillo que dice Amics de diakha Madina junto con el logo una foto en un primer en todo el cuerpo primer plano de una madre con un traje amarillo elegante y su hija detrás otra gente del pueblo y al fondo puede apreciarse una casa de barro suelo de tierra al lado de esta foto dice textualmente «Tríptico caravana repartido por las clases “, con lo cual se entiende una relación directa de la campaña solidaria 2003 del organización amics dia camarina con la caravana solidaria organizada por el área de Participación Ciudadana de l'Ajuntament de Barcelona.

En el caso de la escuela del Mar se reivindica la cooperación y la solidaridad como como líneas del trabajo integral El IES Serrat y Bonastre por Sant Jordi montó una parada de libros en francés para las escuelas de Kedougou. Proyecto solidario desde Arc Iris se ve así:

Dibújame un cuento - Talila Nono es mucho más que un simple libro; es todo un proyecto de solidaridad entre escuelas. Dibujando estas historias, los alumnos han conocido algo más de cerca la situación de los niños en el Senegal, y las dificultades que tienen para ir a la escuela.

Además, el dinero que se consigue vendiendo el libro sirve para comprar material escolar para los centros educativos de Senegal.

Los fondos para los proyectos se consiguieron mediante las aportaciones económicas de las familias de la escuela, las individuales de los maestros y maestras de la escuela y particulares que han querido colaborar, las aportaciones del AMPA, la aportación del 15% de la ganancia de la venta de libros que ha hecho la librería Baibars.

La escuela envió una carta de agradecimiento a las familias colaboradoras aparece una carta con motivos africanos étnicos. Enmarcado en la carta, aparece la foto de los niños sujetando los libros que había enviado la Asociación Amigos de Dihaka Madina, y en el centro aparece escrito:

Apreciadas familias, «queremos compartir un sueño» se ha hecho realidad. Entre todos hemos colaborado en la creación de la biblioteca del poblado Diakha Madina de Senegal. Gracias por vuestras aportaciones. Escola del Mar”.

Los fondos para los proyectos se consiguieron mediante las aportaciones económicas de las familias de la escuela, las individuales de los maestros y maestras de la escuela y particulares que han querido colaborar, las aportaciones del AMPA, la aportación del 15% de la ganancia de la venta de libros que ha hecho la librería Baïbars.

Caravana Solidaria

El proyecto hacer algo juntos se desarrolló en dos fases, conseguir el material y conseguir que llegase. La escuela dice textualmente.

Sabemos que los libros que leen son en francés, por tanto, hay que encontrar la manera de adquirirlos. Nos ponemos en contacto con la librería Baïbars, que sabemos qué hace tiempo mantiene proyectos de colaboración con el Senegal. Con la ayuda de la librería, que también hará una aportación de libros al poblado, montamos una «parada» en la escuela para que las familias puedan comprar con comodidad libros en francés. Escribimos una carta comunicándolo a todo el mundo para que puedan participar.

La carta de las familias colaboradoras dice así:

Carta dirigida a las familias y a colaboradores: Apreciado, apreciada, tal y como explicamos en la Asamblea de la Escuela, «queremos compartir un sueño» : Ahora ya hace 81 años, la biblioteca de la Escuela del Mar, nació gracias a las donaciones de las familias, hoy queremos colaborar en la creación de la biblioteca del poblado de Diakha Madina en Senegal. Y, como su lengua es el francés es necesario que los libros sean imágenes o de esta lengua. Si tenéis libros y los queréis traer los haremos llegar junto con la Caravana Solidaria que saldrá a finales de noviembre, sino tenéis y queréis colaborar, a partir del martes por la tarde (de 4:30 a 5:30) tendremos en la escuela una parada de libros en francés, para que podáis comprar y regalar, para juntos hacer realidad este SUEÑO.

La presentación de la recogida de libros para el proyecto cierra con una foto de varias cajas cerradas preparadas para ser enviadas con el siguiente texto:

El trabajo está coordinado por los alumnos de 4º ya, que tendrán posibilidad de hacer un seguimiento los próximos cursos. Con los libros comprados, los

alumnos harán cajas y avisarán que las pasen a recoger para que puedan salir con la Caravana Solidaria hacia el África Occidental.

Otra de las actividades principales que se presenta como prioritaria es el seguimiento en las clases del día a día de la Caravana Solidaria publicado en el blog de la ONG Diaka Madina, en lo que la escuela define como «fase B» del proyecto. Esta parte se describe en el documento, en el que desde la asociación Amigos de Diakha Madina se relata día a día el recorrido del convoy que va desde Barcelona a Kedougou. Del contacto directo con alguno de los voluntarios que la tripulan surgen los relatos de la hazaña y la base para trabajar en clase aspectos del currículum por medio de mapas, páginas web, libros o películas. Esta parte se detalla en el apartado que habla de la Caravana Solidaria.

En el documento de la presentación del colegio, la escuela del Mar continúa anunciando que, en el mes de febrero, una vez hubo llegado el material para la biblioteca enviaron fotografías personas de la asociación para enseñarnos con documentos gráficos, fotos cómo y cómo ha ido la entrega de libros.

Seguimiento de la caravana solidaria día a día desde las clases y la cartelera de la escuela, a través del correo electrónico. Primera salida de la caravana salida de la caravana email del 24 de noviembre del 2003. Aparece un texto junto a una foto donde aparecen los camiones de la caravana aparcados en algún lugar todavía está en España el texto dice así:

Buenos días, la caravana, como algunos habéis leído en la Vanguardia del viernes, salió el viernes a las 16:45 de la Plaza Cataluña, hoy comenzaré a enviar información del trayecto, he confeccionado la lista en la que os he inscrito, si no queréis recibir la información, por favor, hacérmelo saber, sino iré enviando el parte, junto con la información que vaya encontrando, pensad que estas informaciones van básicamente destinadas a las escuelas, por lo tanto intento adjuntar bibliografía y otras recomendaciones, espero no hacerme pesada y si no me decís lo contrario cada 2 o 3 días recibiréis un parte, agradecería también algún comentario o crítica constructiva, con esto de internet a menudo uno se encuentra muy solo, bien si nadie me dice el contrario estaré en contacto, también si sabéis de alguien que se lo gustaría estar informado me lo hacéis saber. Besitos (XECMón:F-Escuela del Mar(doc3:20) 2004)

Barcelona día 25 /11/2003. Bien, la caravana continúa rodando hacia Senegal, ya están en Tanger esperando los papeles para poder continuar, han atravesado las aguas del Estrecho, estas aguas que a diario salen a las noticias explicándonos hechos terribles de personas que quieren viajar para encontrar un mundo mejor y que en muchos casos se encuentran con la muerte. La distancia que separa Marruecos de España es sólo de 14 km. En barco se hace en unos 30 minutos, pero para los inmigrantes a menudo es una trampa mortal, que puede durar días, y puede acabar con la frustración de perderlo todo incluso la vida. Las pateras son unas embarcaciones de 5 metros de longitud que en muchos casos traen hasta 30 personas en condiciones inhumanas. Bien afortunadamente no es nuestro caso, nuestros convoyes y conductores se encuentran ya en el puerto de Tanger, esperando la documentación para continuar. Un poco de documentación: Os recomiendo una película que seguramente encontraréis en algún vídeo club tipo "vídeo instant" "Las cartas de Alodio" narra la vida de un inmigrante que ha llegado en una patera, es muy interesante. Y para los jóvenes entre 12 y 15 años Sueño de Tanger de Xavier Vernetta, la Granada 1997 Y como no, recomendaros, nuestro estimado Thar BenJelloun, Día de silencio en Tanger, Ediciones 62, 1989 y deciros también que Tanger fue una ciudad que va deslumbró a muchos viajeros y escritores de principios del siglo XX entre ellos Paul Bowles. Esperamos que nuestros compañeros y compañeras de la caravana queden también deslumbrados por los encantos de la ciudad, a pesar de que ellos probablemente no podrán ver mucho más que el puerto, que no es precisamente lo más bonito de la ciudad, (cosas de la cooperación). Si alguien quiere hacer el seguimiento del viaje con un mapa en el *Michelin 953 Afrique Noroeste*, permite hacer el seguimiento de todo el viaje desde Tanger hasta Senegal. Hasta de aquí un par de días, continuaremos informándote (XECMón:F- Escola del Mar (doc3:21) 2004)

Día 27/11/2002 Caravana Solidaria: Bien la caravana ha salido de Tanger y va camino de Larache donde llegará esta noche. Por desgracia uno de los camiones, el que traía el material de la Asociación Dr. Trueta ha tenido que volver por una avería, que no se ha podido reparar, sus conductores y los camiones viajarán hoy hacia Barcelona, mala suerte, la verdad que esto es frustrante para todos, pero a veces pasa, el resto es decir 10 vehículos, 4 ligeros y 6 camiones continúan rodando, están teniendo mucha lluvia, que para ellos es muy desagradable, puesto que duermen en campamentos improvisados por el camino, en fin esperamos que el caluroso recibimiento que tendrán en el Senegal les compense de todo esto, desde aquí les enviamos un abrazo y muchos ánimos, sino fuera por el esfuerzo y la dedicación de estas personas sería imposible llevar adelante estos proyectos. Bien ayer todo el mundo Musulmán estaba de fiesta, celebraban el fin del "Ramadan", por si alguien no lo sabe el "Ramadan" es un mes al año, es decir una luna completa, donde los musulmanes durante las horas de sol de 6'30 de la mañana a 6 del anochecer aprox...) hacen ayuno, no pueden beber, comer, fumar ni tener relaciones, por ellos es un mes de reflexión y también de pensar en las personas que hay en el mundo que pasan hambre y necesidades. Os recomiendo, (para quienes hacíais este seguimiento el año pasado ya lo sabéis), el libro: "El Islam explicado a mi hija" de Thar Ben Jelloun, como ya podéis ver me gusta mucho este escritor. Para los más pequeños os recomiendo este libro que en forma de juego nos muestra las diferentes religiones del mundo, muy apropiado para trabajar la tolerancia y el conocimiento

otras culturas. Un Mundo de creencias / Emma Damon; [traducción: Laura Vaqué]. -- Barcelona: Beascoa : Intermón Oxfam, 2003 os adjunto el mapa del Marruecos en pdf. Espero que todos lo podáis bajar si tenéis problemas me lo decís, hasta pronto. Asociación Amigos de Diakha Madina (XECMón:F- Escola del Mar (doc3:22) 2004)

Junto a este texto aparecen dos fotos, una foto de Tánger visto desde las terrazas mirando hacia el Estrecho de Gibraltar, al fondo se ve España, y otro un mapa de Marruecos genérico.

Barcelona 28/11/2003-11-28: Bien la caravana continúa a buen ritmo hacia Mauritania, los vehículos van bien, y esto quiere decir que pueden ir tirando con cierta comodidad, pueden parar para comer y para descansar, os paso dos citas que tenemos con la radio, en las dos nos hablará Francesc Osan desde la caravana, en conversación telefónica: hoy hacen un programa en Cataluña Cultura de 12 a 13 horas y el domingo a las 23 horas a COM Radio también hablará Francesc en directo. No quiero abusar de vuestra paciencia y hoy sólo os pongo un pequeño poema del recientemente desaparecido Joan Perucho:

“El Desierto. La desolación sopla por encima del desierto. Ningún ojo ha mirado estas arenas rojas. Un silencio mineral se crispa sobre la noche, sobre la raíz muerta de mi insomnio (del libro: Joan Perucho Itinerarios de Oriente. Ediciones 62) Muy buen fin de semana Asociación Amigos de Diakha Madina (XECMón:F- Escola del Mar (doc3:23) 2004)

Aparece una foto de los los camiones cruzando el desierto y otra de las dunas con un pequeño campamento.

Barcelona 2/12/2003. Bien amigos y amigas de Diakha Madina, la caravana está atravesando Mauritania sin incidentes hoy el coche de la Fundación Trueta se separa para coordinar sus proyectos en Mauritania, como ya sabéis, su carga no llegará con ellos, pero todo apunta que no tardará mucho al llegar. También se ha incorporado a la caravana un periodista de la Vanguardia, Koumera marcha mañana hacia Senegal, para hacer gestiones antes de que llegue la caravana, tiene que gestionar la compra de un molino de triturar cereales, que compra la Fundación Humanitaria Dr. Trueta, por si no estáis al corriente, a Diakha ya hay un molino que se consiguió, con el trabajo de un grupo de mujeres que hicieron un cubrecama de patchwork y lo sortearon, pero lo usan mucho, y otro no les irá nada mal. El Molino lo comprarán en la ciudad de Tambacounda a unos 600 km de Dakar y 300 de Daikha, Koumera, el coste será de unos 8.000 euros, se avanza porque cuando pasen los camiones a cargar todo esté a punto. También empezará las gestiones para la construcción del ambulatorio, puesto que me vuelvo a recibir una donación de la empresa Baratz de 3.000 euros y esto junto con el que tenemos da para empezar. <http://ikuska.com/africa/paises/mauritania.htm#MAPAS> os adjunto el archivo con

el mapa de Mauritania donde podréis ver el recorrido de la caravana. También si consultáis esta web, encontraréis toda la información sobre el país. Associació Amigos de Diakha Madina (XECMón:F- Escola del Mar (doc3:24) 2004)

En este caso el texto viene acompañado del mapa de Matritania y de una foto de un pueblo de costa sin identificar con un minarete frente al mar.

Barcelona 4/12/2003. Bien amigos y amigas la caravana continúa rodante, están en el desierto de Mauritania todo apunta a que mañana llegarán a la frontera con Senegal, no tenemos noticias porque al desierto no hay cobertura, el alta tecnología todavía no ha llegado aquí. Este domingo en el programa *Todos X todos* de *Com Radio* volverán a informar en directo. En Koumera ya está en Senegal y tiene mucho trabajo a hacer gestiones, mañana salen el resto de ONG's y periodistas ninguno allá. Si alguien tiene dudas o quiere más información que no dude al escribirme. Buen fin de semana a todos y todas, Martes os volveré a escribir Asociación Amigos de Diakha Madina (XECMón:F- Escola del Mar (doc3:25) 2004)

Aparece una foto de las huellas de los camiones de la caravana sobre la arena del desierto, solo se ve cielo y arena.

Barcelona 8/12/2003. Bien la caravana ya está en el Senegal, todos estos días hemos estado sin noticias, puesto que la persona que nos informaba aquí, ahora también está en el Senegal. Ya han hecho las entregas a Thies y el grupo se ha partido, los que llegan a Diakha se encontrarán este anochecer con Koumera, (en Tambacounda.) que ya tiene el molino de mijo preparado para cargarlo. Mañana sabré más cosas, os adjunto un mapa de Senegal para que podáis situar las ciudades. Si alguien tiene problemas para abrir el archivo, entráis a la web y vosotros mismos, encontraréis mucha información que os puede ser útil. <http://www.ikuska.com/africa/paises/senegal.htm> Si todo va bien mañana estarán en Kedougou y pasado mañana en Diakha. Associació Amigos de Diakha Madina(XECMón:F- Escola del Mar (doc3:26) 2004)

Aparecen tres fotos: un mapa de Senegal, una foto de cinco mujeres de la zona con grandes cubos con enseres de cocina de gran tamaño sobre sus cabezas, no se adjunta ningún tipo de información de las personas y las zonas que se atraviesan, san solo mapas que se vinculan a una web donde se dan datos genéricos propios de una atlas, como demografía o grupos religiosos de forma estanca, y una tercera foto de los camiones de la caravana yendo por un camino de tierra en una zona más verde de Senegal, entre los árboles.

Barcelona 15/12/2003. Jueves al atardecer llegó la caravana a Diakha Madina, llegaron 26 personas, Koumera tuvo un poco de trabajo para alojar en todo el mundo, pero después del cálido recibimiento que han tenido están todos encantados, dice que se les han saltados algunas lágrimas y están muy emocionados. Prepararon unos pequeños regalos para todos los componentes de la caravana, envueltos con hojas de árbol los niños y niñas de Diakha los entregaron, todo un éxito. El viernes por la mañana se hizo la entrega de material. Bien, este será el último "parte", viernes yo voy hacia allá y organizaremos la biblioteca de la escuela de Diakha. A la vuelta ya nos encontraremos, veremos fotos y pasaremos vídeos y todas estas cosas.... Felices Navidades y muy buena entrada de año Asociación Amigos de Diakha Madina(XECMón:F- Escola del Mar (doc3:27) 2004)

Acompañando al texto. Aparece una foto de la escuela de Diakha Madina , con la profesora, y unos treinta alumnos en tres filas posando para la foto. Al fondo frente a un edificio público sin especificar, un jeep.

6.3. El secuestro de la Caravana Solidaria como elemento disruptivo

La Caravana Solidaria tenía como principal objetivo llevar material escolar y lúdico, e infraestructuras y recursos económicos a escuelas y pueblos de Senegal. Cada año salía en expedición de entre quince y treinta camiones desde Barcelona cruzando la península, el Estrecho de Gibraltar y el África subsahariana. Al igual que muchas escuelas de Barcelona, la Red Senegal colaboraba con la Caravana Solidaria, un proyecto promovido desde el Ajuntament de Barcelona. El relato de la caravana, compartido en el blog de la ONG Barcelona Acció Solidaria, fue seguido con entusiasmo por sus escuelas entre los años 2001 y 2009, ya que estaba estrechamente implicadas en el proyecto. En el año 2009 tres miembros del convoy fueron secuestrados en el desierto de Mauritania. Su liberación tuvo un gran seguimiento mediático y una gran implicación de las escuelas, haciendo escritos y asistiendo a manifestaciones. El secuestro y el posterior rescate tuvieron consecuencias en las políticas nacionales e internacionales de los países afectados, y supuso gran esfuerzo diplomático acompañado de cierta opacidad sobre las condiciones del rescate. Las personas secuestradas iban de voluntarias en un proyecto que defendía explícitamente la Ayuda internacional y la solidaridad entendida en clave de cubrir déficits materiales, siempre comparados con baremos de bienestar de los países «desarrollados».

6.3.1. Implicación de la Red Senegal en la caravana solidaria.

Desde las escuelas de la Red Senegal cada año se siguió en directo desde el blog de la Caravana Solidaria qué pasaba durante el recorrido de Barcelona a Kedougou. El material y las posibilidades que daba para trabajar en las escuelas lo elaboraba la asociación Amics de Diaka Madina. En la ficha de presentación de la experiencia presentada para las jornadas de 2004 en la web de XECMón se compartió el documento que seguía las etapas del convoy en el 2003, muy ilustrativa para esta investigación.

Este también es el tercer año que colaboramos en la caravana solidaria en el Senegal que organiza la concejala [regidora] de Participación Ciudadana de l'Ajuntament de Barcelona. Las familias de la escuela han aportado todo tipo de materiales. Este año la comunidad educativa de la Escuela del Mar se ha planteado dos niveles de implicación y solidaridad con Senegal: por un lado, aportando los diferentes materiales que se piden de manera solidaria para la caravana; por otro lado, en un segundo nivel de implicación y mejora de la participación solidaria, dando un paso adelante y proponiendo la creación de una biblioteca al poblado de Diakha Madina, que nacería, tal como nació en su día la biblioteca de la Escuela del Mar, con aportaciones voluntarias de las familias de la escuela y de diferentes personas de nuestro entorno. De esta forma daríamos un sentido a la solidaridad en la que pretendemos educar tanto padres y madres como maestros. La idea es traer libros en francés que nosotros previamente hayamos leído en catalán para, posteriormente, iniciar un intercambio de opiniones que para todos sería muy enriquecedor (XECMón: F-(doc2, pg4)Escola del Mar. 2004)

Y hay otro objetivo que se describe como «compartir con la comunidad educativa. Crear espacios de diálogo y colaboración mutua entre los diferentes sectores según con una experiencia concreta que es próxima a la escuela»

Este objetivo junto con el de «establecer contacto con asociaciones que trabajan en nuestro distrito» se representa acompañando de una foto de la Caravana Solidaria. Como ejemplo de actividad concreta de solidaridad se presenta la foto de la caravana solidaria donde aparecen un adulto y varios niños y niñas senegales posando ante varias cajas de cartón numeradas. Cada caja tiene el nombre de una escuela de Barcelona, en los carteles hechos con hojas de papel blanco se puede leer: IES Pere Calders. Escuela Angels Garriga, Escuela Sunion, Escuela del Mar, Escuela Graciela, Escuela Eulen. Tras los niños se ve el camión, se supone recién llegado, de la caravana solidaria cubierto con logos de diferentes tamaños (CEPSA, Radio Cadena SER, diario EL PAIS, Barcelona cció Solidaria, diario Avui, entre otros).

6.3.2. Relato del secuestro desde la ONG Barcelona Acció solidària.

Durante el transcurso de la Caravana, cada año la asociación publicaba y nutría un blog a modo de *diario de bitácora* que era seguido por las escuelas, por los familiares, amigos y prensa que desea seguir los pasos del convoy solidario. Es interesante para el análisis comparar el diario escritos desde Barcelona Acció Solidària que es más estable. La ruta entre Barcelona y Kedougou fue seguida cada año por bloggers, se hizo muy popular en los medios de comunicación. Incluso se hicieron convocatorias de encuentro de escuelas y familiares a la salida de Barcelona, a y desde Barcelona y se seguía en muchas escuelas de Cataluña. En el caso de la Red Senegal el traspaso se hacía desde la asociación Diakha Madina, expuesto en el apartado anterior, a partir del cual se trabajan contenidos curriculares que tienen que ver con el conocimiento del medio, aprender a leer mapas o lecturas en francés.

A continuación, presentamos las fotos y el diario de cómo ha sido reflejado en blog del secuestro desde la ONG. Sirve de contraste el relato presentad desde el proyecto que impulsó la biblioteca de Diakha Madina. En el que se respiraba tranquilidad y se habla de las particularidades del viaje, anécdotas y del reparto del material, entre el que se incluía camisetas y pelotas del Barça.

El relato que aparece a continuación es textual, se respetan las expresiones y el modo exacto en el que está escrito. Con ello se pretende recoger el ambiente en el que conforma y diseña este tipo de cooperación, con parte de la XECMón estaba filosofía y radicalmente en desacuerdo, y la otra parte participaba de los envíos. Las Caravana era seguida, especialmente por la Red Senegal, y otras escuelas, porque se ocupaban de llevar y distribuir el material de cooperación que recogían a lo largo del curso. Recoger el entusiasmo que muestra este tipo de cooperación, cómo es vivido y acompañado por la sociedad en la que se inscribe, da cuenta de lo incrustado que queda en el imaginario colectivo una imagen de África concreta. Es revelador y sumamente interesante para esta investigación que sea, precisamente la Red Senegal, que conecte con un tipo de cooperación directamente enlazada con la perspectiva asistencialista y de paliativos en la línea más tradicional de la teoría de la modernidad.

Ilustración 13. El secuestro visto desde dentro.

	
<p>27 de diciembre: Grabación de un programa televisivo un par de días antes del secuestro de la caravana. Fuente: Blog Caravana Solidaria.</p>	<p>28 de diciembre: Un coche se avería, campamento nocturno. «En camping de Dakhla, Roque y la expedición de sanitarias y Albert Vilalta y Leo nos esperaban impacientes. Fuente: Blog Caravana Solidaria.</p>
	
<p>29 de diciembre: El convoy ha tenido problemas mecánicos, una vez todo resuelto se reúne para organizar la salida del día 29,</p>	<p>El mismo 29 de diciembre ante la noticia del secuestro. El convoy se ha dividido en dos grupos por cuestiones de logística. Están en shock. A partir del secuestro son escoltados por el ejército.</p>
	
<p>Los camiones se reparten en dos grupos y van entregando su material en homenaje a los secuestrados.</p>	<p>Los camiones se pintan el nombre de los tres compradores secuestrados. No comprenden como ha podido En Thionck-Essyl, una de las etapas del recorrido, se escribe un manifiesto donde queda reflejado todo el apoyo institucional Senegales</p>

27-11-2009 LES CRÒNIQUES PASSEDES...

El gafe nos persigue. Pero no desfalleceremos. Esperamos que hoy sea la última crónica de averías. Sí amigos. Nos hemos levantado, todavía de noche, antes de las 7 y, como cada día, con los gritos «aleccionadoers» de Karbo para hacer la etapa La Aiún-Dakhla (la Villacisneros española). Pues, el IVECO de Josep Escamilla que falla, que no le llega el gasóleo. Nooo!!! Remueven a todos nuestros expertos mecánicos. Nada. «Pero no hay mal que por bien no venga». La cámara de Tus Ojos nos convierte en protas de la peli y quizás, quién sabe, nos alquilan para alguna producción de Hollywood. Nosotros, en la foto de Alícia, también nos hacemos protas de nuestro blog. Hacia las 10 decidimos ir a buscar un taller de camiones a la ciudad, mientras hacemos otra cadena por reubicar la carga al remolque, que se ha convertido en el almacén de emergencia.

En la ciudad sólo encontramos talleres de... de todo, en realidad. Aquí todo el mundo hace lo que puede para sobrevivir. Así que el primer avisado que encontramos, animado por un tendero que habla español, dice que vendrá a ver el camión. Y lo que suponíamos. Se tiene que remolcar a la ciudad.... y allá se queda. Panorama: Toni, Nacho, Mònica, Susana, Quim y Pep se quedan a ver cómo va todo, porque nos ha jurado y perjurado que lo arreglaba hoy. Si no, «lo amenazamos, lo secuestramos hacia Senegal. El resto, con Josep Lluís delante, hacia Dakhla. Salimos -parece una broma- a las 15.30 de la tarde. [...]

Gracias por vuestros ánimos. La Caravana es lo que es, también porque vosotros sois como sois.

Y a trancas y barrancas, llegamos a Dakhla a la una de la madrugada, después de hacer una parada para quitarnos el sueño, sobre todo los conductores, y de pasar las barreras de los controles. Algunos muy pesados y más interesados en los cadeaux, que en el control de seguridad.

En camping de Dakhla, Roque y la expedición de sanitarias y Albert Vilalta y Leo nos esperaban impacientes.

Hacia las 3.30 de la madrugada se presentan los sufridos que se quedaron vigilando el IVECO. Se ha tenido que quedar, porque no ha habido tiempo de arreglarlo y mañana es la fiesta Tabasquí, la del cordero. Y aquí no penca ni Dios (aquí se trata de Alà) Lo recogeremos al retorno. No os preocupéis que los ánimos no desfallecen, menos contando con vosotros. ¡Buenas noches!!!

Día 28-12-2009, nos envían las crónicas de hace cinco días...

Hoy queríamos empezar diciendo, dos puntos, «primer día sin incidentes». Pero no puede ser. Lo explicamos después. Porque primero tenemos que decir que el día ha empezado al camping de Dakhla bien. Un pequeño incidente con el camión del Karbo, pero nada importante. Nos hemos maravillado saliendo por el istmo de la península donde está la ciudad con el paisaje de los rincones de las playas-arenales del lado interior de la bahía. Con la luz de la mañana, soleado, un placer para la vista y por el ánimo. Más de uno ha soñado en bajar de los camiones y mojarse en la playa. Pero no. No hemos tenido ni un solo minuto para el ocio y a este paso tenemos la sensación que no lo tendremos.

El camino hacia la frontera ha sido tranquilo. Cómo que es la fiesta del Tabasquí, todo está cerrado y no encontramos pan. A una gasolinera antes de la frontera encontramos unas pocas tortas de pan de las que hacen aquí. Es lo que hay. Llegamos a la frontera hacia 17.15. La operación de los pasaportes se eterniza. Una hora y media. Por lo tanto, ya oscuro, pasamos en tierra de nadie, la franja entre el Sahara Occidental (apropiado por Marruecos) y el trocito de Sahara administrado por Mauritania. Son poco más de 3 kilómetros infernales, con trampas de bancos de arena. Y es aquí donde la pifiamos. Quedan hundidos el Troner con el remolque, un Land Rover, el Rav de Tus Ojos y el Pegaso. La operación de rescate que hacen Man y Mercedes de Rafa tarda más de dos horas. Y después más de una hora con los papeles a la frontera mauritana. Total, que a las 11 de la noche se acaba la pesadilla y ensartamos hacia Nouadhibou. El camping nos acoge hacia la una de la madrugada y todavía les queda a alguntienen humor para

zamparse el cordero que nos espera desde hace dos días. Pero, y hay que entenderlos, hay otros que sólo sueñan con meterse en la tienda. Estamos todos bastante agotados...PUBLICAT PER CARAVANA SOLIDÀRIA A 2:03¹⁹⁵

Lunes 30/11/2009. Secuestrados tres miembros de una ONG catalana en Mauritania | Barcelona | elmundo.es Actualizado 09:00h. COOPERACIÓN.¹⁹⁶

Se los llevaron a punta de pistola.

Secuestrados tres miembros de una ONG catalana en Mauritania. El Ministerio de Asuntos Exteriores ha confirmado el secuestro. Fuentes policiales apuntaron la autoría a Al Qaeda en el Magreb Islámico.

Los secuestrados son miembros de la ONG catalana Barcelona-Acción Solidaria.

Participaban en una caravana para transportar material a países de África.

Tres miembros de la ONG catalana Barcelona-Acción Solidaria que participaban en una caravana para transportar material a diferentes países de África, han sido secuestrados a punta de pistola a 150 kilómetros de Nuakchot, en la carretera que une el capital con Nuadibú, la ciudad más importante del norte del país.

Los cooperantes secuestrados, dos empresarios, Albert Vilalta y Roque Pascual, y una funcionaria de la Generalitat, Alicia Gámez, fueron asaltados cuando se dirigían con su vehículo por la carretera de Nuadibú a Nuakchot, la capital del país. Dezcallar aseguró que la embajada española ha mandado personal de la embajada para que asista al resto de cooperantes y las escucho hasta Nuakchot.

Las autoridades mauritanas han desplegado un dispositivo policial para localizar a los tres cooperantes, según informó el embajador de España en Mauritania, Alonso Dezcallar. "Las autoridades mauritanas han desplegado un operativo de búsqueda en la zona para poder encontrar al grupo que ha realizado esta operación. Esperamos que tenga resultado y que todo acabe bien para nuestros ciudadanos", señaló. Se desconoce la autoría del secuestro, aunque fuentes policiales señalaron que podría tratarse de una célula de la organización Al Qaeda en el Magreb Islámico (AQMI).

Según informaron fuentes del Ministerio de Asuntos Exteriores el suceso se produjo cuando dos vehículos se separaron del resto de la caravana. Las fuentes precisaron que tanto el ministro de Asuntos Exteriores, Miguel Ángel Moratinos, como la secretaria de Estado de Cooperación, Soraya Rodríguez, "ya han sido informados" del secuestro y "están realizando ya gestiones oportunas" para tratar de conseguir su liberación, incluida la activación

de "los mecanismos diplomáticos" pertinentes en la Embajada de Mauritania y en Senegal. El presidente del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, también está siendo puntualmente informado por la vicepresidenta primera, María Teresa Fernández de la Vega, y por el ministro de Exteriores.

¹⁹⁵<http://caravana-solidaria.blogspot.com.es/2009/12/dia-28-12-2009-ens-envien-la-cronica-de.html> / Hay una errata, se trata de una entrada referida al día 28 del 11 del 2009, el día antes del secuestro. E el post, aparece la fecha del 28 de diciembre, el anterior es del 27 de noviembre y el siguiente es de 2 de diciembre hablando de que la caravana continua tras el secuestro, lo que sitúa el documento en una fecha diferente a la que aparece en título.

¹⁹⁶ El Mundo.es. Agencias | Barcelona | Madrid. Actualizado lunes 30/11/2009 09:00 horas.

<http://www.elmundo.es/elmundo/2009/11/29/barcelona/1259531536.html> 3/3 © 2015 Unidad Editorial Internet, S.L.

Los cooperantes secuestrados "formaban parte de un convoy que estaba recorriendo Mauritania" como parte de la caravana solidaria para repartir ayuda humanitaria que estaban realizando por varios países africanos y que "lo resto del convoy se encuentra a salvo", sin precisar su número.

Varias personas que iban en otros coches de la misma caravana han oído gritos y cuando se han acercado hasta el vehículo afectado han visto que dentro ya no había nadie, aunque sí el material que transportaban.

Caravana solidaria

La caravana desciende de Barcelona hace unos 15 días y ya había recorrido Marruecos, ahora estaba en

Mauritania y tenía previsto acabar en Gambia, aunque también debía visitar Senegal.

El objetivo del viaje, en el que participan una veintena de personas, era poder quitar desde España material como máquinas de coser y ordenadores a estos países. La organización Acción Solidaria ya ha comunicado el hecho al Ayuntamiento de Barcelona, uno de los patrocinadores de esta iniciativa, que ya se habría puesto contacto con el Ministerio de Asuntos Exteriores español para que se iniciarán gestiones.

Barcelona Acción-Solidaria

Barcelona Acción Solidaria (BAS) es una ONG fundada en 2000 que tiene su sede social en la capital catalana. Según su página web, su objetivo es contribuir a las labores de "cooperación internacional, ayuda humanitaria y solidaridad con los países menos favorecidos". Se define como una asociación "catalana, progresista y laica y no adscrita a ningún partido ni a ninguna ideología concreta". BAS organiza "caravanas solidarias" por países del África Occidental desde el año 2000. Estos convoyes se encargan de abastecer de material para proyectos de cooperación a diferentes ONG que trabajan en Marruecos, Senegal y Gambia "a coste cero, en quince días y en las mejores condiciones posibles", según la página web de la entidad. BAS también realiza otras labores como el apoyo al llamado turismo solidario y la sensibilización de la población de Cataluña sobre "la realidad" de los países del África Occidental y Oriente Próximo.

30 dic 2009 07:26 ACTUALIDAD

Secuestrados tres cooperantes españoles en Mauritania | Actualidad | EL PAÍS¹⁹⁷

Los desaparecidos participaban en una caravana solidaria de la ONG Barcelona Acción Solidaria. El

resto de los integrantes del convoy se encuentra a salvo

Tres miembros de la ONG catalana Barcelona Acción Solidaria (BAS) han sido secuestrados este domingo por la noche en Mauritania por un grupo de hombres armados y con la cara tapada con turbantes, según ha informado Exteriores a este periódico. El ministro Miguel Ángel Moratinos ya ha iniciado las gestiones pertinentes para lograr la liberación de los secuestrados.

Los cooperantes españoles se dirigían en Dakar en una caravana que transportaba ayuda a diferentes

países de África cuando su vehículo, el último de un convoy formado por trece coches, fue asaltado por uno o dos todoterrenos. Cuando el vehículo se paró, salieron hombres armados y tapados con turbantes que apuntaron con armas a los cooperantes, informa Al Jazeera. Después, los tres secuestrados fueron obligados a subir al coche de los

¹⁹⁷ http://elpais.com/elpais/2009/11/29/actualidad/1259486227_850215.html 1/2. ELPAÍS.COM / EFE Madrid / Barcelona. © EDICIONES EL PAÍS S.L.

secuestradores, que huyó por una carretera sin asfaltar. Al parecer, el objetivo de los atacantes eran los miembros de la ONG, ya que tanto los materiales que transportaban, como lo dinero y lo vehículo quedaron abandonados en la carretera.

Los demás de los integrantes del convoy se encuentran a salvo. Las Fuerzas Armadas mauritanas están escoltando al resto de la caravana a petición de la embajada de España, que también ha enviado un funcionario, según un comunicado de Exteriores.

El rastro de los cooperantes se perdió a unos 170 kilómetros de Nuakchot, la capital del país, en la carretera que une esta con Nuadibú, la ciudad más importante del norte de Mauritania.

Los secuestrados, según un portavoz Barcelona Acción Solidaria, sueño Albert Vilalta, Alicia Gámez y Roque Pascual. Las fuerzas de seguridad mauritanas y unidades militaste han desplegado ya un fuerte dispositivo de búsqueda del automóvil en los alrededores de la carretera, la más transitada del país.

Naha Mint Mouknass, la ministra mauritana de Exteriores, llamó lo domingo por la noche a Moratinos,

que estaba en Lisboa, para darle la mala noticia del secuestro y darle cuenta de los esfuerzos llevados a cabo por las fuerzas de seguridad de su país para localizar a los tres rehenes y liberarles, según informó la agencia de prensa mauritana Al Akhbar. Por el momento se desconoce la autoría del secuestro, aunque fuentes policiales han señalado a Efe que podría tratarse de una célula de la organización Al Qaeda en el Magreb Islámico (AQMI), muy activa en la región donde se ha producido el suceso.

105.000 kilos de ayuda a países africanos. L'Ajuntament barcelonés participa anualmente con la expedición que organiza la ONG. Acción Solidaria, cuya caravana ha salido en alguna ocasión de la plaza de Sant Jaume, en las puertas del consistorio barcelonés, informa Blanca Cía. La edición de este año salió el pasado 22 de noviembre desde el Puerto Olímpico. La comitiva la formaban 15 vehículos, 24 voluntarios y llevaban 105.000 kilos de material de diferentes ONG de Cataluña a otras organizaciones de Marruecos, Mauritania, Senegal y Gambia. La primera etapa la hicieron barco hasta Tanger.

El alcalde de Barcelona Jordi Hereu se puso contacto este domingo con el embajador español especial para la Mediterránea y el Magreb, Alonso Alonso Dezcóllar y con el cónsul español en Nuabidú, Antonio Aguilar. El consistorio barcelonés se puso en contacto con las familias de las personas desaparecidas. Uno de ellos, Albert Vilalta, se bien conocido en el consistorio barcelonés para el que trabajó durante años. Vilalta, ingeniero, fue consejero de la empresa municipal TERSA, que se encarga del tratamiento de residuos urbanos. Y fue lo ingeniero jefe del consistorio barcelonés en el último mandato del ex alcalde, Joan Clos. Su presencia era habitual al frente de los equipos de técnicos que tuvieron que afrontar el hundimiento del túnel del Carmel, en enero de 2005. Hace unos tres años asumió la dirección de la empresa Túneles de Barcelona (TABASA) y Túneles del Cadí, las concesionarias que explotan la entrada de Barcelona por los túneles de Vallvidrera y el que atraviesa el macizo del Cadí. Es hijo de Albert Vilalta, que fue consejero de uno de los gobiernos de Jordi Pujol.

MARTES, 8 DE DICIEMBRE DE 2009¹⁹⁸

Tres blogs atrasados...

Los problemas de conexión en el Senegal han hecho que hasta hoy no tengamos novedades de la Caravana para colgar en el blog. Hoy nos han enviado las crónicas de los últimos días. Las colgamos ahora, a pesar de que en pocas horas los tendremos a todos aquí, porque quienes nos leáis podáis seguirlos hasta el último momento:

¹⁹⁸ <http://caravana-solidaria.blogspot.com.es/2009/12/tres-blogs-endarrerits.html>

3-12-2009

Seguimos con el corazón en vilo. Hacemos dos grupos, el uno para repartir a Sam Sam y en Dakar, el otro el Colectivo por la Igualdad en la Diversidad de Thiès. Entran en acción nuestros amigos que se han incorporado en Dakar. Algunos de los que hemos bajado con los camiones trabajan, otros se recuperan en el hotel. Se nos hace bastante tarde. Las descargas de Sam Sam y Dakar se han atrasado.

Nueva escolta delante y vamos bajando hacia Me bour. Aquí decidimos descansar en el recinto del Centro de Salud donde hay el proyecto de Una Sonrisa por África. Como llegamos tarde, no nos llega el ofrecimiento de los que gestionan el Centro para alojarnos en un hotel. No importa. Estamos en el ámbito que ya conocemos y nos encontramos bien.

Después de cenar leemos los comentarios de los amigos bloggeros... y vuelven los momentos de emoción.

4-12-2009

Todavía no sabemos nada de nuestros apreciados. Levantamos el campamento e iniciamos la marcha hacia el sur. El grupo de Dakar ha probado la cama y el almuerzo de acampada. Ahora nos escolta un coche del ejército. El camino se nos hace raro por la presencia del escolta, pero sabemos que es por nuestra seguridad.

Kaolak. Descarga en una gasolinera. Descarga caótica por la acumulación de vehículos al nuestro alrededor, los que vienen a poner gasolina. Pero superamos la prueba.

A partir de aquí empieza la carretera de los agujeros, a pesar de que los han arreglado un poco, poniendo tierra compactada a los agujeros. Entramos a Farafeni, Gambia, y hacemos la descarga en el hospital. A continuación, llega la hora de separarnos en dos rutas, una hacia el Este y la otra hacia el Sur. La del Este será más corta de la que hacemos normalmente. Hay que recuperar el tiempo perdido y se decide descargar en Velingara y que vayan a recoger allá los destinatarios hasta Diakha. Hace falta que este grupo se junte en Thonck-Essyl el día 6 para volver todos juntos hacia arriba. Cuestiones de seguridad y, por lo tanto, de escolta, según nos dicen desde «Embajada».

6-12-2009

Columna 1

El encuentro a Thionk Essyl, ha sido muy emotiva.

Columna 2

Hoy hemos sido haciendo gestiones. Día más tranquilo. Belén ha entregado los trabajos de sus alumnos al director de una escuela de aquí y le ha propuesto un intercambio con sus alumnos. Niños y niñas de 6 y 7 años. Temas plásticos, que son los que más llegan a estas edades. Les ha gustado la idea y la pondrán en marcha con mucho gusto. También han recibido la aportación de material escolar que los alumnos de Belén han aportado.

A mediodía nos han convocado para hacernos un acto de entrega de una declaración de apoyo y solidaridad con los compañeros secuestrados. Había representantes de l'Ajuntament de Thionk-Essyl y del Buluf, autoridades religiosas, y representantes de los jóvenes y las mujeres. Ha sido muy emotivo. Esta tarde lo he enviado a EFE para que lo publiquen.

Por la tarde han llegado nuestros amigos de la Ruta 1. Cansados, pero con la satisfacción del deber cumplido.

Y la tarde ha sido tranquila para poder recuperar fuerzas por el retorno de mañana hacia Dakar, que promete ser largo y, por lo tanto, agotados.

7-12-2009

Nos vamos temprano, porque el camino es muy largo hasta Dakar. Hay comenzar la ruta. Se nos juntan los Xevis en la Casa del Gobernador y los camiones empiezan a calentar. Besitos y abrazos emotivos, porque ya se acaba otra breve estancia en «la casa». La carretera y las fronteras van cayendo sin problemas. Curiosidad; un policía de la aduana gambiana nos pide que hagamos un proyecto a su pueblo, porque están fatal de sanidad, escuela y... de todo. Nueva muestra del efecto llama que producimos a nuestro paso. Y

que nadie se piense que es una demanda gratuita. Gambia es un país todavía más pobre que Senegal.

Por el camino hemos leído vuestros comentarios hasta el día 4 y la emoción silenciosa nos hace el camino más agradable. Anna Ylla distribuye las camas en los tres hoteles donde nos hemos tenido que distribuir en Dakar. Hay que descansar, porque mañana diremos adiós a nuestra misión castigada,

PUBLICADO POR CARAVANA SOLIDARIA A 14:35

MARTES, 1 DE DICIEMBRE DE 2009. DOS DÍAS En DAKAR¹⁹⁹

Hoy a primera hora de la tarde se ha tomado la decisión que mañana miércoles la caravana retomará su ruta para entrar en el Senegal y hacer las entregas del material por los diversos proyectos de Senegal y Gambia. [...]

Desde Dakar, queremos agradecer el apoyo que nos están dando en todo momento, el embajador español en Dakar, Jorge Toledo, el cónsul español, Ernesto Zuleta, Rita Santos, directora general de la OTC en Dakar, y a todas aquellas personas que durante estos días nos están mostrando su afecto y espaldarazo. Imagen del patio de la escuela Kalasans

PUBLICADO POR CARAVANA SOLIDARIA A 15:58

44 comentarios de apoyo de carga muy emocional.

LUNES, 7 DE DICIEMBRE DE 2009

DECLARACIÓN DE THIONCK- ESSYL

Desde la Caravana Solidaria, habiendo acabado la entrega del material que transportábamos por cuenta de 36 ong's a sus proyectos, comunicamos para su difusión la Declaración de respaldo que hemos recibido a Thionck-Essyl, un municipio de la Casamance, en el cual Barcelona Acción Solidaria también tiene proyectos propios.

Los miembros de la Caravana hemos sido convocados ante las autoridades locales y regionales del Buluf -las poblaciones del ámbito lingüístico y étnico, no administrativo, del diola-, las autoridades religiosas y representantes de los colectivos de mujeres y de jóvenes -principales destinatarios de la cooperación extranjera- para recibir muestras de apoyo y de solidaridad ante el secuestro de nuestros amigos y compañeros, Alicia Gámez, Roque Pascual y Albert Vilalta.

DECLARACIÓN DE THIONCK- ESSYL

- Compartiendo lo ideal de solidaridad, de ayuda mutua y de humanismo, como fundamentos de desarrollo social sostenible.

Convencidos de la necesidad de construir juntos y de promover una ciudadanía a escala local, regional y mundial, que convierte a los individuos actores de las políticas públicas y de la solidaridad transnacional.

Convencidos de que el objetivo de un mundo más justo y pacífico se conseguirá mejor como un desarrollo sostenible basado en la participación y el respeto a la diversidad cultural.

Deseosos de contribuir mediante sus organizaciones respetuosas «Asociación Comunitaria de Base para la Vocación Humanitaria y la Colectividad Local» para la construcción de un mundo de justicia solidaria y de paz.

Convencidos de que sin la cooperación descentralizada las colectividades locales, sean del orden que sean, no podrán asegurar un desarrollo sostenible.

¹⁹⁹ <http://caravana-solidaria.blogspot.com.es/2009/12/cronica-de-la-comissio-sanitaria-de.html3>

Nosotros, la población del Buluf, beneficiaría en grande parte de la Caravana, exigimos la liberación inmediata y sin condiciones de los tres cooperantes españoles, Alicia, Roque y Albert, secuestrados el domingo 29 de noviembre de 2009 en Nouadhibou, Mauritania. Pedimos al Estado senegalés de sumar sus esfuerzos a Mauritania y Malí con el fin de conseguir su liberación total.

Manifestamos nuestro apoyo sin condiciones a la Caravana, a sus responsables, a las autoridades de la Embajada de España en Dakar, al Gobierno español y a las familias de los cooperantes secuestrados.

Unidos por su liberación.

Thionck-Essyl, 6 de diciembre de 2009.

La Convergencia de Elegidos y las Poblaciones del Buluf.

PUBLICADO POR CARAVANA SOLIDARIA A 2:28

LA CARAVANA HA DESCARGADO TODO EL MATERIAL En SENEGAL Y GAMBIA²⁰⁰ Diciembre 12, 2009

Con menos de una semana, la Caravana Solidaria ha podido distribuir todo el material que traía por los proyectos de Senegal y Gambia. Después del trágico acontecimiento que vivió el convoy solidario el pasado 29 de noviembre

con el secuestro de Alicia, en Roque y Albert, la caravana decidía dejar la capital mauritana, Nouackhott, para poder cuando menos cumplir con su responsabilidad de entregar el material que varias ONGs y entidades los habían confiado por sus proyectos de cooperación y así acabar el trabajo que había traído la caravana hasta tierras africanas.

Así pues, el miércoles 2 de diciembre la Caravana, escoltada en todo momento por la policía senegalesa, entraba en Senegal y empezaba su trayectoria por dentro del país. Los primeros al recibir el material fueron los proyectos en las ciudades de Thiès y Dakar. Después la Caravana continuó su camino hacia las poblaciones de Mbour y Farafeni, para más tarde dividirse en dos columnas: la primera, que seguiría la ruta oriental para hacer entrega de todo el material de los proyectos del interior de Gambia hasta salir a Velingara, en el Senegal y el otro que seguiría su curso hacia la Casamance, para llegar hasta las poblaciones de Tendouck, Thionck-Essyl, Ziguinchor y Oussouye.

Finalmente, el lunes día 7 la Caravana ya volvía a ser de vuelta en Dakar, con todo el material descargado.

Este año el paso de la caravana ha sido muy rápido, pero muy intenso, puesto que todas las poblaciones receptoras nos han dado su apoyo y se han solidarizado con los compañeros secuestrados. El martes 8 de diciembre todos los miembros que formaban parte de la caravana volvían a Barcelona en avión y los camiones marchaban dos días después en un barco desde el puerto de Dakar, puesto que por motivos de seguridad se desestimó el retorno por carretera como primeramente estaba prevista.

EL PASO DE LA CARAVANA POR SENEGAL. La Asociación Solidaria Amigos del Mundo de Folgueroles vinculada a Caravana Solidaria os convoca a la concentración de apoyo a los secuestrados, a sus familiares y a los componentes de la Asociación Barcelona Acción Solidaria:

DÍA: VIERNES 11 DE DICIEMBRE

DE 2009 HORA: 20 HORAS

LUGAR: PLAZA VERDAGUER DE FOLGUEROLES

(ante la iglesia)

²⁰⁰ <https://bcnsenegal.wordpress.com/2009/12/12/la-caravana-ha-descarregat-tot-el-material-a-senegal-i-gambia/> 1/2

6.3.3. Respuesta de las escuelas de la Red Senegal ante el secuestro de los tres cooperantes catalanes miembros de la caravana solidaria

Fueron varias las concentraciones algunas con el alcalde de Barcelona, entonces Jordi Hereu, a la cabeza y políticos y personal de cooperación y educación, en algunas de ellas hubo docentes y alumnado de las escuelas que enviaban material mediante a las escuelas de Senegal.

El apoyo de las escuelas de la Red Senegal a las campañas a la liberación de los secuestrados fue total. Se reflejó en sus acciones y los blogs que en 2009 y 2010 estaba activos.

Todas las escuelas mostraron su alineamiento con la causa con fotografías y mensajes de ánimo a los secuestrados, como se muestra abajo. Igualmente se comparte mensajes de aliento en el blog de la ONG, los cuales se citan textualmente.

viernes, 9 de abril de 2010

¡Roque, Albert os esperamos con inquietud!



«Queridos compañeros y compañeras:

Como ya debéis de saber, cada miércoles, Barcelona Acció Solidaria convoca en la plaza del Rey una concentración silenciosa de 19.00 a 19.15 h para pedir liberación de Roque y Albert, compañeros de la Caravana Solidaria secuestrados en Mauritania, y de este modo mostrar su apoyo a familiares y amigos. Muchos de vosotros habéis participado más de un miércoles en estos actos.

Ahora querríamos aprovechar la convocatoria semanal para hacer una nueva convocatoria específica desde el mundo de la educación, dirigida especialmente a los centros educativos que estamos trabajando aspectos de cooperación y solidaridad y que nos sentimos estrechamente vinculados a los secuestrados, y entristecidos por su injusto captiverio.

Por eso convocamos toda la comunidad educativa de los centros (profesores, alumnos, familias, etc.) a la concentración del miércoles día 14 de abril a las 19.00 h en la plaza del Rey.

Grupo de escuelas del proyecto "JUNTOS", que desde el Consorcio de Educación con el apoyo de la Asociación de Amigos de Diakha Madina y de la Asociación Cultural Ibn Batuta trabajamos con Kedougou y Tánger:

Escuela del Mar, escuela Arco Iris, escuela Los Pinos, escuela Cerro Azul, escuela Hiedra, escuela Àngels Chaparral, escuela Torrent de Can Calabaza, escuela Astilleros, escuela Dolors Monserdà - Santapau, escuela Parco del Guinardó, Instituto Serrat y Bonastre, Instituto Josep Pla, Instituto Escuela Arte del Trabajo e Instituto Vall de Hebrón.

Esperamos que este golpe el tiempo ayude que la participación del profesorado, el alumnado y las familias sea mucho más representativa.

Fuente: Blog *jugamos juntos*

Escola del Mar



Institut Josep pla



Escola Heura



Arc Iris



Turó Blau



Angels Garriga



Escola Torrent de la Carabassa



JUEVES, 3 DE DICIEMBRE DE 2009

A LAS MUESTRAS DE APOYO RECIBIDAS De todas partes, ¡GRACIAS!!!

Bien bien, desde primera hora de la mañana del lunes hemos sido recibiendo constantes muestras de apoyo, venidas de todas partes:

De los amigos y amigas de Barcelona;

otras entidades y ONGs que a pesar de que no tengan una vinculación directa con la Caravana se han querido solidarizar con nosotros y con nuestros compañeros;

de colectivos bien variados de Cataluña, de España y del mundo árabe;

de particulares... a todos ellos: ¡GRACIAS! En estos momentos cualquier palabra nos reconforta.

Foto x: Alumnado de primaria envían soporte a la Caravana Solidaria, con un cartel que dice:

“Caravana solidaria, gracias por el compromiso. Estamos con vosotros”

Queremos compartir con vosotros dos fotos que hemos recibido de los amigos de Diakha Madina, de varias escuelas a las cuales la Caravana Solidaria ha hecho acciones de sensibilización y ha recogido material diverso.

¡Adelante Caravana, estamos con vosotros!

Publicado por caravana solidaria a 1:08

27 comentarios:

¡Buenos díaaaaaaas a todo el mundo!!! ¿qué tal todo? ¡Desde aquí seguir dando ánimos a todos los que estáis en marcha con la caravana, que ya queda poco para finalizar vuestro trayecto y volver en casa, que aquí se os espera más que nunca! ¡Hoy quiero enviar especiales ánimos a Alicia, Albert y Roque!!! ¡Ser fuertes!!! ¡Seguro que todo esto acabara pronto y pronto volveréis a reencontraros con vuestros compañeros y familiares!!! Mando un abrazo muy fuerte para todos y en especial como siempre a mayor de los monzón!!! ¡Animo Rafa!!!

¡Espero que cuando vuelvas nos deleites con una de tus buenísimas paellas!!! Te esperamos.

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 2:25

Querida caravana solidaria,

Somos un grupillo de cuarto del CEIP Astilleros que queremos saber dónde están vuestros compañeros y vuestra compañera.

Esperamos que nuestro cuento ya lo hayáis podido enviar.

Buena suerte, esperamos que vuestros compañeros estén sanos y salvos y los podáis encontrar.

Mahid, Tasnim, Onik y Foysol.

Adééééééuuuuuuuuuuuu!!!!

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 3:10

¡Papa!!!

¡Así me gusta! ¡Qué continuáis tal y como teníais previsto!!

¡Aquí todo el mundo me llama y me envía mensajes preguntando por ti!!

¡Ve llamando e informándonos, ehh!!

¡Cuidaos mucho y muchos ánimos a todos!!

¡Un besito y un achuchón!!!

Gemma

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 3:31

Hola somos Axel, Nico Aguilera, Sarasvati, Sirina y la Ayoub. Os demos ánimos para continuar adelante con el proyecto. Seguro que podéis. ¡Ánimo! que vosotros sois valientes. Cuando una cosa se hace en equipo todo sale bien.

¡¡¡Ánimo, dadle caña!!!! Y volvéis pronto con los cooperantes.

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 3:41

¡Y continuaremos enviando apoyo hasta que pongáis un pie en Barcelona, ánimos y continuad, besos a Josep Lluís y Alex!!!

¡La gente de La Torrada os envía muchos recuerdos, siguen las noticias y os dicen que no haremos una, sino un fin de semana entero cuando volvéis!!! :)

Belén

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 3:52

Queridos amigos somos Sonia, Gurjeet, Alejandra, Carmen, Haidy y Balen de la escuela Ceip Astilleros de la clase de 4rt. Os deseamos que encontráis vuestros compañeros. Gracias por llevar a la escuela Al Irchat nuestro álbum. Mucha suerte y que encontráis vuestros compañeros. ¡Adeu!!!!

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 4:04

Diego animo que pronto estaréis TODOS JUNTOS te lo desea tú colega Carlos de Can Clos siempre será el sanfaina. Ánimo un abrazo para todos

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 4:29

HOLA A TODOS,

Ya veis. Desde aquí os seguimos dando toda nuestra fuerza y apoyo y seguimos minuto a minuto a vuestro lado. Aunque sólo sea con el pensamiento y el corazón, y de forma muy muy especial ALICIA, ROQUE, ALBERT y sus familias. Amèlia.

Los tres al igual que todos nosotros nos sentimos muy orgullosos de esta pequeña gran familia que sois vosotros.

Javivi, tengo una buena noticia, por fin hoy Patricia vuelve en casa, así que esta tarde me la voy a comer a besitos.

Tengo muchas ganas de veros y daros un fuerte abrazo.

Javivi, ya sé que lo haces, pero cuídate muchisiiiiiiiiiiiiimo ¿vale?

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 4:44

Bien, qué decir que no os hayan dicho ya....alegría para que el ánimo no desfallezca, ni la esperanza se pierda...bien es verdad que todos estamos muy pendientes de vosotros, de lo qué pasa, de las noticias, y de oíros aunque sea la voz, que parece que de este modo estemos algo más cerca de vosotros...

Muchos besos, ánimos, y abrazos a todos, especialmente a mi padre y a Toni...

Cuidaos

Muriel

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 4:49

Desde Santako.

¡Buenos días Leo!!;los ánimos LLEGAN, estamos contigo!! Terminar vuestro proyecto. Ya verás cómo se arregla todo.

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 4:56

Hola Diego y resto de caravaneros, un día más aquí para seguiros dando ánimos, ya queda poquito, muy poquito, pronto volvéis en casa y deseo que los tres que faltan también. Habéis pasado de ser una ONG "invisible" a una de Champions League, porque sois eso,

unos campeones. Diego "chanfaina" cuando vengas tenemos pendiente una botella de chivas, he "pillao" los 500 leiros del sorteo del Can Clos. Un abrazo a tod@s.

Mito

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 8:00

¡Hola Leo y todos los caravaneros mejores del mundo!!!! ¡Sois los mejores y os mando un abrazo muy fuerte a todos en general!

Y ¡leo mucho ánimo, mucha fe y fuerza para seguir a adelante.

¡Te quiere tú madre Pilar!!

¡ROQUE ALICIA Y ALBERT MUCHO ANIMO!!

Todos estamos con vosotros. Roque un abrazo muy fuerte.

Pilar.

¡Hola soy Alba un besazo Leo y un abrazo para todos!!!

[...alba*...]

¡Hola Leo soy Ferran!

El You te echa de menos viene en casa con la yaya todos los días te lo cuidamos.

¡Un besazo para todos!

¡Y para ti Roque también!!

Ferran

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 9:12

¡Animo a todos! Ya falta menos para que consigáis vuestro objetivo. Un abrazo. Julio-Pili, os quiero

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 10:18

¡Mucha fuerza y muchos ánimos Caravana!

M@r

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 10:28

Hola a todos.

Estamos muy pendientes de vosotros, abrimos el blog un montón de veces por si acaso hay más noticias. Acto y seguido miramos los comentarios tan estupendos que os mandan (bueno, os mandamos), y os escribimos algo para animaros... pero cada día que pasa estoy más enganchada a vosotros y he llegado a la conclusión que sois vosotros los que animáis a mí. GRACIAS.

Vuestra actitud es digna de admiración y por ello os admiro, a todos, pero en especial a Pedro, Pili y Julio (Cambio el orden para que no hueso pongáis celosos entre vosotros).
Mayte.

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 10:43

Para todos vosotros, pero especialmente para Xullo, Pili e Pedro, a miña sincera admiración pola súa bravura e valentía. Coraxe! Conseguiremos o sede obxectivo e que pronto estará na casa. Eu estou seguro que a espera será BCN Aeroporto Alicia Roque e Albert. Apertas e bicos e apertas.

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 10:51

Una vez alguien dijo que la vida es muy dispar y eso no me hace dejar de pensar en que para que se pareje un poco hace falta gente como vosotros con vuestro empuje y fuerza para realizar una tarea tan importante. Para llegar a esa paridad entre las personas, en este momento tan dispar por todo lo que está aconteciendo nuestro apoyo más sincero hacia todos los integrantes del grupo. Os deseo mucha fuerza y ánimo.

Me permito mandar un beso y un abrazo especial a Leo. Juan Juan y Conchi.

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 12:02

Las compañeras de la mame UB ha dicho...

Hola Mònica y todos los voluntarios, por fin habéis llegado a vuestro objetivo y nos sentimos muy orgullosos de vuestro empujón y valentía.

Os deseamos un buen viaje de vuelta (ojalá lo hicieréis "todos juntos"), pero no se tienen que perder las esperanzas de que todo saldrá bien.

Muchos besos de parte de todas las compañeras del Punto de Información de la Facultad de Filología de la UB.

¡Ánimos a todos!!!!!!!

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 12:03

Queridos Reyes Magos:

Normalmente siempre soy de las últimas en entregar mi carta porque me cuesta mucho decidirme con los regalos, pero este año me voy a adelantar porque tengo muy claro lo que quiero.

Este año no quiero ni ropa, ni perfumes, joyas, zapatos, bolsos, etc... No hay nada que me haga más feliz que Alicia, Roque y Albert vuelvan junto con mi padre y el resto de compañeros de la Caravana sanos y salvos.

- Que puedan recibir en breve todo ese calor que necesitan y estamos guardando para cuando regresen.

- Que sientan todo el cariño y apoyo de los que, como yo, esperamos ansiosos para secar sus lágrimas e intentar dibujar una sonrisa de nuevo en sus caras.

Y si no fuera mucho pedir...quisiera recibir este regalo ya...

¡Por último, un saco lleno de besos y abrazos para los campeones que han decidido continuar... ¡Ojo! ¡Dentro de ese saco, una cajita, pone DIEGO!!! Es de su niña y lleva todos los "Te Quiero" del mundo para que no le faltan nunca.

Atentamente,

la hija de un héroe...

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 13:04

Ánimo...Ya falta menos para un desenlace feliz. En unos días, de turroneos con la familia.

Arriba valientes. Abrazos para todos y todas.

Hasta pronto Martita... Besos. Rafa.

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 14:13

¿Hola chicos que tal? No podía fallaros a sí que muchos ánimos y seguir adelante. Arriba, que dentro de poquito tendremos un cielo lleno de estrellas. Besos Miles.

África

3 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 14:57

Un día más para alcanzar vuestro objetivo y un día menos para volver a estar TODOS juntos.

Firmo con Chete su carta a los Reyes Magos, Papa Noël, etc...

para que volváis sanos y salvos. Un beso especial para ALBERT, ALICIA Y ROQUE y todo mi agradecimiento para Diego y Pere que cuidan de mí Mónica como si fuera su propia hija. Confiar que todo va a salir bien.

Isabel.

4 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 0:48

Mónica, muchos besos y un abrazo muy fuerte. Ánimos, todo irá bien.

MªJosep Estanyol y Marta Scotto

4 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 0:53

Desde el parque de Bomberos de Maçanet de la Selva, damos todo nuestro apoyo a los integrantes de la caravana, en especial a los compañeros bomberos.

Vamos siguiendo las noticias, y esperamos que a partir de ahora todo sea favorable, y no haya más problemas.

¡Ánimos y adelante!!

Pd: Sebas y Carles, os esperamos pronto. ¡Salud!!!

4 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 1:26

¡Benossssss diaaaaaaaaass!!! ¿Cómo están los ánimos hoy? Aquí todo cómo siempre, ya han activado las luces de Navidad en Barcelona y resto de poblaciones, etc.. Ya se respira el ambiente navideño por todas partes. Ahora sólo faltan las personas queridas al lado nuestro para empezar a disfrutar de las fiestas que vienen, juntos.

Como cada día os escribo para dar mi apoyo, ánimo y gratitud para seguir adelante con el proyecto.

¡Un abrazo muy fuerte a todos!!! Albert, Alicia y Roque ánimos campeones!

Rafa monzón: ¡qué ganitas de verte que tenemos por aquí!!! ¡Vas a alucinar cuando veas a tus nietos, lo guapos que están, sobre todo a la ratita!!! ¡Está preciosa!!! ¡Un abrazo especial para ti como siempre!!!

¿Qué día quedamos para hacer la paella? Jejeje

4 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 2:03

He seguido toda la caravana y estoy sin palabras. Os estamos esperando y apoyando solo porque desde aquí no podemos hacer más.

Gracias por seguir delante en la ruta, un abrazo fuerte

Sara M.

5 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 2:30

Hola Seferino , esperamos que todos vosotros y Albert, Alicia y Roque volváis muy pronto a casa, un abrazo muy y muy grande por todos.

Tu hermana Carmen y familia.

Hasta pronto

7 DE DICIEMBRE DE 2009 A LAS 12:10

6.3.4. *El secuestro de la Caravana Solidaria visto por la prensa: relato de un rescate*



En todos los diarios del momento se seguía de cerca lo que pudiera suceder con los voluntarios secuestrados. A continuación, se presenta una selección del relato que produjo la prensa escrita de fuentes diferentes diarios, La intención es traladar con su lectura como se vivió ek secuento en primera instancia, las negociaciones en una segunda y el rescate como desenlace.

Deperación los voluntarios secuestrados que ha generado una idea de héroe, casi mártir del compromiso social. En ningún momento, se conecta la idea de desigualdad estructural, la cooperación internacional, la política internacional y la economía local. Según se comunica en la prensa el pago el rescate en agosto de 2010 pudo ascender a una cantidad entre ocho y diez millones de euros, es imposible saber como eso pudo influir en los drásticos recortes presupuestarios en cooperación y educación para ell desarrollo de la Generalitat de Catalunya.



Liberación de Alicia, marzo 2010



Liberación de David y Roque Agosto 2010

Recepción en el aeropuerto del Prat

De la Vega confirma que se encuentra sana y salva y que no ha habido ningún pago a Al Qaeda.²⁰¹

Liberada la cooperante española Alicia Gámez, secuestrada por Al Qaeda.

La cooperante catalana Alicia Gámez secuestrada por Al Qaeda en Mali el pasado 29 de noviembre ha sido liberada. La vicepresidenta primera del Gobierno, María Teresa Rodríguez, que ha sido la representante del Gobierno que ha estado en permanente contacto con las familias de los secuestrados en Mauritania y quien se ha trasladado a la zona.

Rodríguez ha viajado a África tras reunirse ayer en Barcelona junto con la vicepresidenta primera, María Teresa Fernández de la Vega, con varios familiares de los tres secuestrados, a quienes comunicaron la inminencia de la liberación de Gámez.

Por su parte, la ONG Barcelona Acció Solidària ha asegurado hoy "no tener conocimiento" de la situación de Alicia Gámez por lo que mantiene para esta tarde la concentración en rechazo al secuestro de los tres cooperantes, que se alarga ya hasta los más de cien días.

Difícil negociación

De todas formas, no hay que olvidar que las negociaciones de este secuestro han sido hartamente complicadas desde el principio, y más desde que el pasado viernes sus captores añadieran nuevas condiciones: el canje de los españoles por un grupo de presos.

Además, Al Qaeda en el Magreb Islámico (AQMI) avisó a los gobiernos y los pueblos del Sahel y el Sáhara de que no se asocien a Occidente en su lucha contra el terrorismo.

El presidente del gobierno, Jose Luis Rodríguez Zapatero anuncia la liberación de los dos cooperantes retenidos por Al Qaeda en rueda de prensa en directo

La posible cesión ante los terroristas ha sido cuestionada este miércoles por el presidente francés, Nicolas Sarkozy, quien avisó de que "la única estrategia no debe ser la de pagar rescates y aceptar liberar prisioneros"²⁰²

24.08.2010 | actualización 20h14

RTVE.es / AGENCIAS

La prensa argelina denuncia que España ha pagado un rescate por los cooperantes Barajan una cifra de entre 4 y 5 millones de euros Denuncian que con ese dinero AQMI volverá a atentar

La prensa argelina ha denunciado que el rescate que se habría pagado para la liberación de los cooperantes españoles servirá para abastecer de armamento a un grupo terrorista que atenta periódicamente contra este país.

Concretamente, el diario 'Le Temps d'Algerie' lleva en su portada el titular 'Madrid ha pagado el rescate' y lo cifra en entre 4 y 5 millones de euros.

²⁰¹ <http://www.elconfidencial.com/cspana/2010-03>.

²⁰² <http://www.periodistadigital.com/politica/justicia/2010/08/26/gara-la-liberacion-de-cooperantes-destroza-el-dogma-de-que-no-se-negocia-con-terroristas.shtml>

Además, citando fuentes oficiosas, este periódico señala que” los Gobiernos de Malí y Mauritania han liberado una vez más a un terrorista de AQMI" a cambio de la liberación de rehenes occidentales.

Una clara alusión a Omar Sid-Ahmed Uld Hamma, alias Omar Saharaui, condenado a 12 años de prisión por el secuestro de los españoles y que goza de libertad tras ser extraditado de Mauritania a Mali.

Para el rotativo, la forma en que se ha resuelto este secuestro «viola la convención firmada en Argel entre los países del Sahel, en virtud de la cual los gobiernos firmantes se comprometían a no negociar con grupos terroristas".

"La ayuda en materia de seguridad entre los países en la lucha contra el terrorismo acaba de recibir un golpe duro ya que, al parecer, la lucha se basa en el interés de cada país", añade este diario.

Por otro lado, el periódico 'Liberté' también señala Mauritania "ha terminado por seguir a Malí y ceder a las presiones de los españoles". Asimismo, advierte que el dinero ingresado por AQMI por el pago de estos rescates "le permitirá engrasar su maquinaria" y volver a atentar.

Burkina Faso niega el pago del rescate

Estas acusaciones contrastan sin embargo con las declaraciones de los negociadores, que desde Burkina Faso, han negado que se pagara un rescate por la liberación de Albert Vilalta y Roque Pascual.

" ¡ No! ¡ No! No pagamos rescates (...). Tampoco escoltamos ningún tipo de rescate hasta las manos de Al Qaeda en el Magreb islámico ", asegura el coronel Gilbert Diendéré, el jefe de Estado Mayor particular del presidente burkinés Blaise Compaoré. No obstante, Diendéré reconoce que la liberación de los cooperantes se consiguió después de haber "satisfecho una serie de condiciones" puestas por los secuestradores, aunque no ha querido precisar más.

Para la opinión pública resultaron chocantes declaraciones de las vivencias de los secuestrado tras su rescate.

Alicia Gámez, que había estudiado teología, fue la primera de los tres en ceder a la machacona insistencia de sus cancerberos para que se convirtieran al islam. A la mujer musulmana sus guardianes decidieron entonces protegerla y colgaron unas telas en medio del zulo para establecer una separación con los dos varones. A esa conversión debió, en parte, Alicia Gámez su liberación el 10 de marzo de 2010, tras 102 días de cautiverio, según el comunicado que Al Qaeda envió a EL PAÍS ese mismo día. Chafí, el mediador mauritano, que fue a recoger a la rehén en algún lugar del desierto, recuerda el periplo con Gámez hasta llegar a un territorio seguro como una de sus peores experiencias. [...]

Pascual y Vilalta tardaron siete meses en contestar con un «sí” a la pregunta que les hacía Belmojtar cuando les venía a visitar. «¿Os habéis convertido al islam?» Sus subalternos les explicaban a diario las virtudes de su religión desde el zakat, un impuesto de redistribución, hasta su concepción del paraíso con las vírgenes que esperan a los hombres piadosos. Les habían regalado un Corán en francés. «Mire, Roque ya sabe rezar “, le dijo Vilalta a Belmojtar. Después de haber hecho sus abluciones, Pascual empezó entonces a prosternarse para cumplir con el segundo pilar del islam (la oración). El terrorista «Belmojtar lloró de emoción “, recuerda Pascual. «Le vi también sonreír. A partir de ahí dejamos de ser rehenes para convertirnos en hermanos “, asegura.

“Nunca nos trataron del todo mal, pero a partir de entonces se comportaron mejor “, prosigue Pascual. «Nuestra libertad de movimientos fue mayor; las raciones de comida más abundantes; y el agua que nos daban más fresquita y con menos sabor a gasóleo. Los más jóvenes reclutas de Belmojtar —algunos tenían tan solo 16 años— ya no pasaban a nuestro lado escupiendo al suelo para mostrar su desprecio, sino sonriendo. Si hay algo

de lo que me arrepiento es de no haberme hecho musulmán desde el primer día de mi secuestro. Todo hubiera sido menos penoso”.

26.08.2010 | actualización 14h18²⁰³

El director de la ONG las ve "insólitas" pero cree que hay que "contextualizarlas".

Asegura que Albert y Roque hacen todo lo posible por "volver a su vida normal".

Francesc Osán, director de Barcelona Acció Solidaria (BAS), cree que la polémica levantada por las imágenes de la liberación en las que los cooperantes Roque Pascual y Albert Vilalta aparecen sonrientes y compartiendo bromas junto al que fuera su captor, Omar Saharai, es "estéril y termina antes de empezar".

"La verdad es que son insólitas y me impactaron un poco, porque si el secuestrador conducía realmente el vehículo en el que viajaban, en lugar de a la libertad podía llevarles a otro secuestro", asegura Osán, "pero hay que contextualizarlas y esperar a hablar con Roque y Albert para que nos cuenten

cómo ocurrió todo realmente". A su juicio, podría ser que los cooperantes no reconocieran a Saharai o que la felicidad que sentían en ese momento no les permitía sentir otra cosa que alegría.

"Estaban subiendo al vehículo que les llevaba a su libertad. No sé si reconocieron al secuestrador, pero en la confusión y con la felicidad de que ya se iban al lado del secuestrador, pero en la confusión y con la felicidad de que ya se iban, se pueden entender las risas y las bromas", apunta Osán.

La liberación de los cooperantes ha sido una operación muy compleja, y con momentos críticos.

Asimismo, el director de la asociación con la que colaboraban Albert y Roque ha tachado de "imprudente" a la cadena catalana de televisión TV3, que emitió en primicia las imágenes de la liberación captadas por Sahara Media. "Entiendo el interés informativo de las imágenes, pero puede que vayan en contra de los intereses de los servicios de inteligencia porque igual dan pistas", matiza. "Intuíamos que hablaban con sus familias". Osán ha asegurado que no les sorprendió saber que Roque y Albert hablaban periódicamente con sus familias. "Lo intuíamos porque Alicia nos lo contó cuando fue liberada", apunta Osán refiriéndose a la liberación en marzo de Alicia Gámez, secuestrada junto a Pascual y Vilalta en noviembre de 2009. "Incluso nosotros hablamos con Alicia durante su secuestro. Después de que la liberaran no recibimos llamadas de Albert y de Roque, pero imaginábamos que sí hablaban con sus familias", añade. "La tranquilidad de las familias y del Gobierno nos hacía suponer que sabían que estaban bien", explica el director de Acció Solidaria. Los cooperantes: en la playa o cortándose el pelo

Preguntado por el estado actual de Roque y de Albert, Osán ha contado que, aunque no ha hablado con ellos personalmente en las últimas horas, sabe que están "intentando hacer vida normal".

"Ayer uno se fue a la playa y otro a cortarse el pelo y pasó la noche con sus amigos", cuenta. "No están en un balneario recuperándose, están haciendo cosas cotidianas que no han podido hacer durante nueve meses. Intentan volver a su vida normal". Como anécdota y muestra del buen humor de los liberados, Osán cuenta que uno de ellos (no ha querido especificar cuál) llamó este miércoles al presidente de Acció Solidaria para decirle que tenía ganas de asistir a la concentración que desde el secuestro ha reunido cada miércoles a sus compañeros, pero que "le habían amenazado con el divorcio si salía de casa". "Si fuera por él ya estaría trabajando con nosotros", añade Osán.

²⁰³ <http://www.rtve.es/noticias/20100826/accio-solidaria-tacha-polemica-esteril-generada-imagenes-liberacion/349655.shtml> 2/4

Preparan unas o dos nuevas caravanas solidarias.

Francesc Osán ha confirmado que a partir de septiembre comenzarán a preparar dos nuevas caravanas solidarias para África, pero ha insistido en que evitarán las zonas de riesgo y no pasarán por el Sahel, donde fueron secuestrados los cooperantes.

"La idea es tener lista la marítima Senegal-Gambia para fin de año y la terrestre, por Marruecos, para Semana Santa", explica Osán, aunque recuerda que son fechas aproximadas y que está todo por hacer aún. Sobre la intención del Gobierno de limitar las caravanas solidarias y prohibirlas en algunas zonas, adelantada por la secretaria de Estado de Cooperación, Soraya Rodríguez; Osán mantiene que se podrá hacer cuando la Agencia Española de Cooperación Internacional llegue donde llegan las caravanas. "Ahora mismo no tienen ni medios ni infraestructuras para llegar por ejemplo a pueblitos perdidos de Senegal", afirma. "Pero nosotros estamos más que dispuestos a escuchar cualquier propuesta del Gobierno, faltaría más".

Acción Solidaria prepara una nueva caravana en honor de Albert y Roque.

26 de agosto de 2010. Cuidado con la solidaridad. Las caravanas de ayuda tienen poco impacto en los países pobres y plantean problemas de seguridad - Los expertos en cooperación aconsejan profesionalidad.²⁰⁴

La liberación de Albert Vilalta y Roque Pascual ha roto un silencio que las ONG han mantenido durante nueve meses. Con los cooperantes españoles ya en casa, el debate se ha abierto: ¿hay que mantener las caravanas solidarias que reparten ayuda a países pobres, o se trata de un método desfasado y poco eficaz? Si la vulnerabilidad de los cooperantes en el mundo aumenta, ¿es seguro enviar convoyes sin protección alguna a zonas de riesgo? Las entidades cuestionan los métodos (que no la buena voluntad) de iniciativas como la de Barcelona Acció Solidària y piden un enfoque profesional de la actividad solidaria.

"Nadie tiene el monopolio de la solidaridad ni cuestionamos el corazón de las personas. Pero la experiencia demuestra que las caravanas tienen un impacto muy bajo en el desarrollo de los países pobres", resume Francisco Rey, codirector del Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (IECAH). Rey cree que hay "otras vías más eficaces" para canalizar la ayuda. "Aunque las empresas y los Ayuntamientos paguen esas campañas, la relación entre costes y beneficios es negativa", insiste. "Una caravana tiene poco impacto de ayuda", coincide la Coordinadora de ONG para el Desarrollo España (CONGDE), "para lo costosa y peligrosa que es".

Entidades y expertos no solo ponen en duda los aspectos prácticos (poca relevancia de las caravanas) sino que critican también el fondo del asunto. No les gusta lo que representan las caravanas. Están fuera de lugar, dicen, y no encajan con la idea de cooperación tal como se entiende hoy: cambiar las estructuras de los países del Tercer Mundo para fomentar su desarrollo.

"Hace medio siglo se podía entender esta redistribución de bienes. Pero ahora se trata de combatir las injusticias sociales", argumenta el presidente de la Federación Catalana de ONG para el Desarrollo (FCONGD), Ferran Mateu.

"Las caravanas han ido desapareciendo. Los materiales que se necesitan para los proyectos se compran en el propio país. Además, las buenas prácticas dicen que es mejor trabajar al máximo con la parte local. La caravana básicamente es logística, y ya no se

²⁰⁴ http://elpais.com/diario/2010/08/26/sociedad/1282773601_850215.html 2/5

trabaja así", indica David Minoves, director general de Cooperación al Desarrollo y Acción Humanitaria de la Generalitat.

"Hace medio siglo podía entenderse el sistema, ya no", dice un experto

Este recorte de prensa refleja en parte el dilema y los debates que se mantenían en la XECMón respecto a la versión contraria al tipo de cooperación que hacía la Caravana Solidaria.

Coste, riesgo y beneficio

Barcelona Acció Solidària ya ha anunciado que organizará una nueva edición de su "caravana solidaria", que concibe como un "homenaje" a los tres secuestrados por Al Qaeda en Mauritania: Pascual, Vilalta y Alicia Gámez. La entidad navega contracorriente, ya que a las críticas del sector se han sumado las objeciones de las instituciones. El presidente de la Generalitat, José Montilla, se unió ayer a la petición de la secretaria de Estado de Cooperación Internacional, Soraya Rodríguez, en el sentido de no celebrar nuevas expediciones de ayuda. Al menos, en zonas de riesgo como el Sahel.

Acció Solidària replica que, si el problema es la seguridad, extremará las precauciones y evitará errores pasados. En la última edición, por ejemplo, la entidad informó a través de Internet del lugar exacto en el que dormían cada noche. Los coches tenían incluso un localizador "para facilitar el seguimiento a los familiares", según Francesc Osan, de la ONG catalana. No se plantearon que esa información pudiera ser utilizada para fines más perversos.

"Lo haremos todo de forma discreta y segura. Evitaremos circular de noche y haremos rutas cortas. Ahora sabemos que las condiciones de seguridad en la zona han cambiado", dice el portavoz de la ONG, quien insiste en que la carretera principal de Mauritania (donde se produjo el asalto) era, hasta el año pasado, un lugar seguro. Si la entidad no cambia de criterio, la próxima caravana partirá de España en noviembre y llegará por mar hasta Dakar, para repartir ayuda a Senegal y Gambia. La segunda parte del viaje se hará, por tierras marroquíes, en Semana Santa.

La entidad a la que pertenecen Gámez, Vilalta y Pascual ha hecho autocrítica en materia de seguridad, pero no acepta que su ayuda sea, como apunta el sector, poco útil. "Nuestro proyecto sirve. Trabajamos con ONG pequeñas que no tienen forma de enviar los materiales que reúnen a los países de África con garantías. Somos casi como mensajeros, nos aseguramos de que la ayuda llegue a su destino", dice Osan, que cita el ejemplo de una pequeña entidad de La Bisbal (Girona) que envió un contenedor con camas para un hospital de Dakar. El contenedor tardó nueve meses en salir del puerto. "La corrupción en esos países es brutal. Los robos, también".

La ONG reta a la Agencia Española de Cooperación Internacional a que realice esa tarea y le evite así su "necesaria" misión. "Hay desconocimiento de nuestra caravana. Y algunos lo han aprovechado con mala fe. Hacemos un servicio que deberían hacer las instituciones públicas y nos dicen que somos la caravana de los Reyes Magos".

Las críticas, sin embargo, arrecian también desde ese terreno: los expertos creen que hay un punto de exhibicionismo en las caravanas solidarias. No niegan la buena fe, incluso heroísmo, de sus integrantes, pero sostienen que estas excursiones en grupo hacen más mal que bien a la causa humanitaria. "Estas iniciativas suelen ser humillantes

para los países receptores y no sirven para nada al desarrollo. Son irrelevantes", tercia Antonio Sánchez, experto en cooperación no gubernamental. Según Sánchez, la caída de las subvenciones públicas hará que determinadas ONG "desarrollen iniciativas más mediáticas para nutrirse de recursos privados".

La caravana no es exactamente turismo solidario, que consiste en viajar a un país y comportarse de forma solidaria y responsable. Lo que hacen los miembros de la ONG tampoco son vacaciones solidarias, que busca la sensibilización de jóvenes que pasan una temporada en un país pobre. Estas opciones tienen su público y las entidades les ven cierta utilidad, sobre todo a la hora de concienciar a los ciudadanos y crear una "base social" de apoyo a las ONG.

Pero la caravana es una iniciativa sui generis que ha quedado obsoleta, ya que una caravana olvida la implicación con las entidades y la población local, que da pleno sentido a la cooperación. "Dejan la ayuda en manos de sus contactos allí. Es indudable que, a quien le llegue el saco de comida, le sirve, pero eso no es acción humanitaria", precisa Rey.

La acción humanitaria, o sea el traslado de materiales y productos para la población, es útil cuando se trata de afrontar una situación de emergencia. Por ejemplo, las recientes inundaciones en Pakistán. "Lo normal es que ocurra una desgracia y, entonces, envíes allí lo que haga falta", dice Mateu, de la federación catalana de ONG, quien asegura que estas iniciativas son "absolutamente minoritarias dentro del sector".

Gámez es funcionaria de juzgados y Vilalta y Pascual son empresarios. Pese a que acumulaban experiencia por su participación en varias ediciones de la caravana, no son profesionales de la cooperación. "El voluntariado está bien, pero en este sector, y sobre todo en zonas en conflicto, hay que garantizar profesionalidad. Esta caravana era muy vulnerable y no creo que hayan sido secuestrados por ser cooperantes, sino por ser españoles", sostiene Rey.

"Lo del secuestro le puede pasar a cualquiera, porque trabajar en ciertos países, como Sudán o Congo, es difícil", cuenta Mateu. Él mismo quedó en una ocasión atrapado por las guerrillas de Angola, y sabe que el amateurismo no ayuda a salir airoso. Hace falta prevención y una formación prolongada. "Los que se han formado tienen unas preocupaciones, se mueven de una forma determinada, saben cómo enviar mensajes...", insiste Mateu. "Ese voluntarismo siempre ha preocupado, porque no logra construir una verdadera base social", se suma Sánchez.

Además de cuestionar cierto modelo de ayuda humanitaria, el secuestro de Vilalta, Pascual y Gámez ha puesto de relieve los riesgos inherentes a la tarea del cooperante. La Unión Europea, de hecho, ha alertado de que la situación va a peor cada año y que, en una década, la cifra de muertos en países en conflicto se ha triplicado.

Ese balance plantea otra cuestión: ¿cómo garantizar la integridad de los trabajadores solidarios con la necesidad de mantener la cooperación en los países que la necesitan? Antoni Bruel, coordinador general de Cruz Roja española, lo tiene claro: "Mantener la ayuda es lo más importante. No nos podemos ir. Es como si un bombero no quisiera enfrentarse al fuego", afirma.

Bruel dice que los accidentes de tráfico son más peligrosos para los cooperantes que los terroristas. Pero admite que hay que extremar las precauciones. "Lo nuestro no es algo naíf exento de riesgos. Por eso tenemos nuestro protocolo internacional y guías de seguridad. Si hay una situación de riesgo, nos separamos de allí. Y nuestros delegados

han de reportar sus movimientos cada cierto tiempo", precisa. Médicos sin Fronteras, por ejemplo, logró autorización para retirar el logo de la Unión Europea de sus campamentos en países en conflicto, para evitar estar en la diana.

Pero la seguridad no depende únicamente de un protocolo. "Hay otros factores: cómo somos aceptados por la población y qué relaciones establecemos. Si un turista es un dólar con pata, muchos cooperantes pueden ser muchos dólares con patas", dice Rey. Los problemas (y los hay) llegan cuando se presentan en un país en conflicto grupos sin formación que, en ocasiones, ni siquiera avisan de su llegada a las embajadas.

LOS RIESGOS PARA LA COOPERACIÓN EN EL MUNDO²⁰⁵

- Cooperantes muertos. La Unión Europea advierte de que la seguridad de los cooperantes en los países del Tercer Mundo se halla cada día más comprometida. En la última década se ha triplicado el número de víctimas mortales: de 30 fallecidos en 1999 se ha pasado a 102 en 2009.

- Riesgo de secuestros. El secuestro de nueve meses de Roque Pascual y Albert Vilalta es uno de los 92 que se registraron el año pasado sobre cooperantes. Ha sido el más largo en la zona. La cifra también supera con creces la de 10 años antes: 20.

- Registro de incidentes. Humanitarian Outcomes es una organización de especialistas en cooperación internacional que ofrece información a ONG y gobiernos. Sus bases de datos indican que, entre 1997 y 2010, casi 3.500 trabajadores han sido víctimas de algún tipo de agresión (incluidos secuestros, asaltos y asesinatos) en todo el mundo.

- Los cooperantes. Unos 2.300 españoles trabajan como cooperantes en distintos países del mundo, incluidas zonas en conflicto. A ese número hay que sumar una cifra indeterminada de voluntarios que desarrollan tareas de acción humanitaria y de cooperación al desarrollo.

- La ayuda, en cifras. La ayuda humanitaria internacional alcanzó en 2008 los 18.500 millones de euros. En España, la Administración General del Estado aporta 358 millones en acción humanitaria; las comunidades autónomas, 36,9 millones; y los Ayuntamientos, 8,6 millones de euros.

- Los sectores. Los donantes del Comité de Ayuda para el Desarrollo aportan 6.399 millones para alimentación; 708 millones para agricultura; 685 para protección y derechos humano y 587 para agua y saneamiento, entre otras iniciativas.

- La base social. En España, el 15% de la población colabora con ONG y entidades solidarias, mientras que en otros países europeos el porcentaje se eleva al 35%. Las organizaciones no gubernamentales denuncian su escasa "base social", pero son las instituciones mejor valoradas por los jóvenes.

26.08.2010 | actualización 14h18.

La ONG BAS, sigue llevando cartas de las escuelas en su caravana solidaria.²⁰⁶

VISITA A THIONCK-ESSYL | Barcelona Acción Solidaria en el Senegal.

Este mes de junio pasado, miembros de Barcelona Acción Solidaria y Acción Solidaria Vallès han hecho un viaje a Casamance, Senegal, para poder hacer el seguimiento de los

²⁰⁵ Este artículo apareció en la edición impresa del jueves, 26 de agosto de 2010

²⁰⁶ <https://bcnsenegal.wordpress.com/2010/08/30/visita-a-thionck-essyl/> 1/2

proyectos de cooperación que estas desarrollan en la zona del Bluf, y sobre todo a la población de Thionck-Essyl.

En este viaje se ha aprovechado sobre todo para hacer varias visitas a los grupos de mujeres que están trabajando este año con el proyecto A Naré – Desarrollo de la Mujer a ThionckEssyl, pero también para seguir otros proyectos que se están llevando a cabo en la zona, así como también para hacer reuniones de seguimiento con los responsables del país y autoridades de la región.

En esta ocasión, miembros de las dos asociaciones, coincidieron con Mr. Amadou Sadio, alcalde de Thionck- Essyl, el cual resaltó la importancia de la cooperación en esta zona, que con poco tiempo ya ha visto un gran cambio a la sociedad, sobre todo por el que hace el espíritu de motivación y de trabajo entre las mujeres.

Recordamos que este año, desde Acción Solidaria Vallès se han instalado cuatro bombas de agua con placas solares a cuatro pozos de diferentes GPFS (Groupement de Promotion Feminine), y que desde Barcelona Acción Solidaria se ha comenzado un curso de formación en agricultura ecológica que ha permitido la transmisión de conocimientos técnicos en cuestión de materia agrícola.

En este viaje, miembros de BAS también hicieron entrega a los alumnos de la escuela Mambouna Diatta de Thionck-Essyl de toda la correspondencia que una vez más los llegaba del suyos ya conocidos compañeros, los alumnos del Liceo Francés de Barcelona. Este intercambio de correspondencia sirve porque los alumnos de la escuela de Barcelona y la escuela de Thionck-Essyl se conozcan algo más a través de los suyos propias cartas y de sus trabajos de grupo.

El relato desde Barcelona Acción Solidaria se reafirma en un discurso asistencialista y en una visión de «ese otro por desarrollar» que contrasta, a la vez que convive, con los proyectos de la Red Senegal basados en un diálogo de igual a igual que trabaja la diversidad a través de proyectos centrados en encontrar los puntos comunes y de conexión entre las diferentes culturas y realidades socioeconómicas tales como «Juntos dibujamos y cantamos “, «Talila Nono- Dibújame un cuento “, «Partenidades y maternidades “, «Jugamos y cantamos”.... Resulta muy interesante para la investigación el estudio de la convivencia de lógicas discursivas diversas, y el análisis de en qué medida se complementan o se contraponen.

Capítulo 7

Objetivo: PERDER EL NORTE.

«La escuela es el punto fuerte y a la vez es el punto débil».

Pia Vilarrubias

7.1. Conclusiones Generales y aportaciones

Esta tesis considera el desarrollo como la herramienta occidental de intervención y de aculturación; de ahí que el acercamiento crítico y comparativo de esta investigación se haga desde las diferentes teorías del desarrollo según la clasificación que propone Escobar (1998), es decir, a partir de la contraposición de las teorías *liberales* o *neoliberales* con las *teorías marxistas* o *estructuralistas* y las *teorías posmarxistas* y las *posestructuralistas*, y se posiciona, en sentido teórico, desde las aportaciones de la Antropología del desarrollo que se apoya en los argumentos del postestructuralismo.

Se concluye, por tanto, que el desarrollo no es un fenómeno o un estado evolutivo en un momento histórico al que aspirar, tal y como defiende la *teoría de la Modernidad*, sino que es un discurso creado desde Occidente. Tal y como postula la *teoría del Sistema-mundo*, la capacidad de los Estados en los países de economía periférica o semiperiférica para gestionar sus políticas sociales y sus prepuestos económicos de forma autónoma no depende únicamente de su independencia política e histórica, ya que, precisamente, esa desigualdad se perpetúa y se mantiene estable gracias a la maquinaria desplegada por las lógicas relacionales de desarrollo, basadas en la dependencia para sostener una estructura desigual que asegure la prevalencia de los *desarrollados* sobre los *subdesarrollados* o los países emergentes.

Para mantener las reglas del juego del desarrollo, pensado desde los países de economía central, se generan unas lógicas dominantes basadas en la mundialización de las lógicas

económicas, sociales y políticas del capitalismo neoliberal, que derivan en la pauperización generalizada de las capas sociales más vulnerables, tanto en los países de economía periférica como en los de economía central.

Dichas lógicas de pauperización responden a la incorporación y asimilación de las lógicas discursivas del desarrollo, y se basan a su vez en mitos y creencias tales como que el crecimiento económico global puede ser equitativo, que para conseguirlo los países del Sur deben realizar ciertos esfuerzos y concesiones y que, siguiendo los pasos dictados por los países de economía centrada, se llegará a alcanzar idéntico nivel económico y de bienestar.

El mito del crecimiento económico se fundamenta en dos falacias, como, por ejemplo, que siguiendo sus lógicas y aceptando sus reglas y acuerdos diseñados desde los países de economía dominante, es posible erradicar la pobreza y una distribución equitativa de la riqueza. Sin embargo, estas dos afirmaciones son el motor ideológico de la mayoría de los proyectos de cooperación para el desarrollo y la solidaridad internacional, y, por lo tanto, también de las creadas desde las escuelas. Son falacias en tanto que nacen de la economía capitalista central dominante que, precisamente, como bien explica Vidal Villa en sus diez teorías de la mundialización de la economía capitalista, se sustenta en la desigualdad económica estructural, y se reproduce y extiende globalmente desde la creación de la categoría de *subdesarrollo*. En definitiva, la distribución equitativa de la riqueza y la erradicación de la pobreza en un sistema que se sostiene en la perpetuación de la desigualdad estructural mundializada, simplemente, no es posible.

El desarrollo, por lo tanto, es una forma discursiva estratégica que asegura la pauperización mundializada, que se perpetúa, se acentúa y se agrava con el paso de los años.

Para llevar a cabo dicha estrategia de pauperización, los países de economía central y dominante se sirven de herramientas como la Ayuda Oficial al Desarrollo, la cooperación internacional y, en última instancia, las instituciones escolares. La AOD cuenta con un fondo cultural cristiano estrechamente vinculado con la colonización, dado que tiene su génesis en las misiones religiosas del siglo XVI. Desde entonces hasta nuestros días, ha ido tomando forma con apariencias diversas. La AOD, como aparato estratégico, permite

desmantelar y amordazar las políticas locales a través de relaciones neocoloniales impuestas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. La imposición puede ser violenta, mediante premeditados conflictos armados, o aceptada de forma sumisa por los países dominados, en cuyo caso la violencia estructural aparece de manera velada, intermediando en las políticas de los Estados nacionales en beneficio exclusivo de las lógicas de la economía capitalista neoliberal mundializada.

Las organizaciones no gubernamentales se han erigido como las gestoras expertas de la AOD y la solidaridad y cooperación internacional, lo que les supone una aceptación automática de las mentadas lógicas discursivas del desarrollo, y se convierten en efectivos canales de difusión legitimados por la llamada *sociedad civil*.

A la hora de montar las falacias que sustentan el mito del crecimiento económico como solución única para la erradicación de la pobreza, cobra especial protagonismo la construcción de imaginarios colectivos y de metáforas en torno al concepto de *pobreza*. Para Occidente, la teoría económica defiende que la *pobreza* se asocia a la escasez y se sitúa en ciertas zonas del mapamundi. Así entendida, la pobreza contiene una carga cultural bien definida, no reconocida de forma explícita. El término se construye igualmente en relación a diferentes niveles y consideraciones, de tal manera que existen distintas categorías de pobre que San Román (1991) sitúa en la concepción del hombre Ilustrado. Los pobres de solemnidad, los *pobres verdaderos*, es decir, aquellos que no eligen serlo y no pueden hacer otra cosa, son los *pobres* dignos de ser ayudados y, por tanto, beneficiarios de las acciones de caridad, asilo y asistencia. Aquellos otros pobres, los *vagos y maleantes*, han elegido serlo y, por consiguiente, no serían dignos de socorro, ni de respeto ni caridad social, puesto que la idea ilustrada que se tiene de este tipo de pobre entiende que se aprovecha de la *buena fe* de las personas que quieren ayudar.

La infancia *per se* estaría dentro de la primera categoría con acceso prioritario. Sin embargo, tras la modernidad surge una nueva categoría de pobres, a los que Bauman (2007) llama *parias de la modernidad*. No entraría ni en la primera ni en la segunda categoría, puesto que simplemente se considera *población sobrante* de la propia modernidad, sin importar si son merecedores o no de caridad y asistencia. Lo que Bauman recupera desde el término de *homo sacer* responde al *desecho* de la dinámica del desarrollo de la sociedad moderna, *desechos sociales modernos* que no serían interesantes

ni siquiera como fondo de mano de obra explotable, ya que en su estrato inmediatamente superior se sitúa una amplia capa de población *dispuesta* a trabajar en situación de semiesclavitud. La población sobrante comprende a los *niños de la calle*; la infancia y adolescencia callejera se incluye en la categoría de *homo sacer*, puesto que ni es exclusivamente una infancia a la que defender y cuidar ni responde únicamente a la categoría de *vagos y maleantes*. La infancia callejera es una población oculta que habita los «no lugares» (Auge, 2000 [1992]) de las grandes metrópolis, y no está exenta de tener una cultura y una identidad propias, asociadas, en este caso, al contexto callejero, al aprendizaje entre iguales de las estrategias de supervivencia, a la violencia y la pobreza extremas en todas sus expresiones, directa, indirecta o estructural (Navarro, 2009).

Los *parias de la modernidad* son aquellos de quien *de facto* no se ocupa nadie, y en caso de ocuparse, la capacidad de la estructura de ayuda es frágil, está descompensada en tiempo e intensidad, fragmentada y descoordinada; en definitiva, es ineficaz y anecdótica. La propia estructura organizativa de esa ayuda no es eficiente ni sostenida ante la complejidad y el drama humano al que pretende atender, como los refugiados de guerra, las personas migrantes anónimas, los *niños de la calle*, los miles de personas que mueren de hambre a diario en el mundo...; todos ellos genocidios silenciosos y velados ante la connivencia mayoritaria, más o menos pasiva, de una sociedad *sobresafisfecha* que no reniega de ninguno de los privilegios que la modernidad le otorga. La parte de la sociedad que sí es sensible, que ha tomado conciencia de la dimensión de la trama y de sus consecuencias presentes y futuras, y es capaz de afrontarlo, no cuenta con las herramientas para enfrentarse a ello. De ahí que la educación, centrada en este campo, sea un arma clave, un instrumento de poder real y concreto que deriva en cambios tangibles y efectivos a medio y largo plazo.

Sin embargo, la potencia de transformación pierde su fuerza cuando la imagen de la infancia ligada a la pobreza, creada, en este caso, por las ONG, está mitificada, aislada de la realidad y de la comunidad que la contextualiza y que, por otro lado, dista mucho de esa infancia callejera que sobrevive en las condiciones más adversas con estrategias propias nada inocentes. La imagen ofrecida por ciertas ONG de niños y niñas que interpelan al espectador pidiendo ayuda tiene, supuestamente, la intención de mover conciencias; empero, consigue un gran nivel de frustración, que se traduce

exclusivamente en la captación de fondos económicos para las entidades. En ningún caso se llega a profundizar en las realidades estructurales que llevan a esa situación y que, a menudo, están estrechamente relacionadas con los hábitos de consumo irresponsable de las sociedades privilegiadas. Es precisamente ahí, en los hábitos de vida de la *sobremodernidad*, donde sí existe una capacidad de acción directa, concreta y medible.

Las estrategias violentas de supervivencia de la infancia callejera se alejan de la infancia protegida y se acercan más a la de *pequeño malhechor*, lo cual desmonta el constructo mitificado del *pobre niño pobre* que se asocia a la infancia, a la inocencia y a la vulnerabilidad.

Sin llegar a los extremos de la infancia callejera, los y las niñas *pobres* que protagonizan los carteles de captación de fondos aparecen como entes aislados y desprendidos de su propia historia, su sociedad y su cultura. En cuanto que se les niega la comunidad de origen, se le niega a dicha comunidad la posibilidad, incluso siendo factible, de ofrecer recursos de actuación propios, no exclusivamente materiales, sino culturalmente diferentes y, quizá, más eficaces en su resolución. Del mismo modo, en caso de que la comunidad no cuente con opciones de acción autónomas para proteger a sus criaturas, por estar la problemática estrechamente vinculada con las lógicas occidentales del desarrollo, el problema es precisamente la solución, la caridad inconsciente, en cuanto que se traduce en otro de los *efectos colaterales* de la modernidad desarrollista.

Es relevante señalar que la infancia destinataria de la ayuda es la población elegida en la mayoría de las experiencias de cooperación y solidaridad de las escuelas. Las poblaciones sobre las que se orientan las experiencias de este estudio son, en última instancia, la infancia y la adolescencia de los contextos escolares de enseñanza obligatoria entre los seis y los dieciséis años. En todos los casos tratados en esta tesis, las relaciones se concretan directamente a través de experiencias de intercambio y cooperación. En este contexto, los intercambios producen en situaciones de desigualdad estructural en los que siempre se incluye algún tipo de intercambio material.

A partir del acercamiento a los contextos escolares con una perspectiva crítica desde la teoría de la Antropología de la educación, se relaciona la transmisión del discurso del desarrollo y se vincula a una imagen culturalmente construida de la pobreza infantil

global. La aproximación y crítica teórica se elabora a partir del análisis de las instituciones escolares, entendiendo que el discurso del desarrollo se sirve de ellas para naturalizar sus propias lógicas discursivas, y forma parte de las estrategias de occidentalización mundializada a partir de las propuestas macropolíticas con inferencia en las agendas escolares a escala planetaria. Entre estos programas mundiales se encuentran las campañas escolares para *erradicar la pobreza* o los Objetivos del Milenio para el Desarrollo ambos sustentados, como se ha visto, en las falacias del mito del crecimiento económico como única vía de acceso para el bienestar. Este diseño de macropolíticas sobre la educación, vinculadas a la instrucción, conecta directamente a las instituciones escolares con la lógica discursiva del desarrollo. En el caso de los ODM, la responsabilidad evolutiva hacia el crecimiento y el bienestar se depositó en los países del Sur en siete de los ocho objetivos, lo que se incorpora de manera acrítica en las escuelas, y alimenta de manera oculta una imagen del *otro* incapaz y dependiente.

En este sentido, la educación para el desarrollo adquiere un papel protagonista como conector entre los diseños de las agendas políticas mundiales sobre el desarrollo y su interferencia en el currículum escolar. Como apunta la literatura generada desde las ONG, «la EPD, [es] una estrategia imprescindible» (FCONGD, 2006) para trabajar en las escuelas. Nuevamente, la ONG se erige como gestora emergente de un ámbito especializado, esta vez, de la educación. Cuando se habla de estrategia, desde las organizaciones se lee la ED, a modo de eslogan, como algo imprescindible para la sociedad. No obstante, se vislumbran ciertos matices de autopromoción, en cuanto que la ED hace que las ONG sean *necesarias*, algo que la crítica posestructuralista interpreta como *imprescindible* para que las ONG legitimen su existencia ante la *sociedad civil*. Teniendo en cuenta que uno de los objetivos clave de la ED es entrar a formar parte de la escuela mediante su integración en el currículum de manera estable, puede convertirse en una herramienta para la propagación del discurso del desarrollo, teniendo en cuenta que la escuela se considera el principal agente educador de las instituciones internacionales. El hecho de que no esté todavía en el currículum escolar da cuenta de que el discurso del desarrollo no está oficialmente gestionado desde las políticas públicas vinculadas con la educación.

En su campo teórico vinculado a las ONG, «la Educación para el Desarrollo 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 las ONG se ha liderado el proceso de la incorporación de la ED como estrategia consensuada para promover la transformación social en las instituciones educativas (Viñamata, 2006). Esta definición recoge la *teoría de las Capacidades* de Amartya Sen (2000). La fuerza de la ED está en que la transformación surge de la vivencia. En esta tesis, esta idea se conecta con la definición de *esperanza educada* de Giroux (2001), la relación intrínseca de la educación con las libertades y la construcción de la ciudadanía crítica, enmarcada en un mundo globalizado. Política, cultura y práctica educativa van de la mano.

Durante todo el proceso por definir la ED en la XECMón, hubo un debate sobre qué educación (Camillieri, 1985) se estaba defendiendo, y se trabajó en profundidad qué «educación para» (Boni, Baselga y Ferrero, 2002; Boni y Pérez-Foguet, 2006; Celorio, 2001), así como qué suponía la educación instrumental. Sin embargo, más allá de las aportaciones teóricas de Ferrán Polo (2008), en ningún caso se cuestionó el concepto de desarrollo (Bretón, García y Roca, 1999) ni qué imagen de *pobreza* albergaba o se incorporaba en las propias prácticas educativas.

Desde el postestructuralismo, desde el postmarxismo o desde corrientes indigenistas se plantea, más allá de un desarrollo alternativo, la necesidad de alternativas al desarrollo (decrecimiento, buen vivir, *anticooperación*, etc) e, incluso, al propio capitalismo neoliberal que rige nuestras vidas (Economía democrática), alternativas basadas en el respeto a la diversidad sociocultural y medioambiental. Sin embargo, estos enfoques se trataron de forma muy somera en los proyectos y las teorías de la ED que forman parte de las propuestas y discursos en el marco de la XECMón.

Un hallazgo teórico sugerente es la relación entre la ED y la enculturación. La educación para el desarrollo es entendida en esta tesis como proceso de enculturación asociado a la transformación sociopolítica que se gesta en el terreno de la cultura y de la pedagogía.

Tomando el concepto de ED (Celorio, 2001, Celorio y Monteverde, 2004; Boni, Baselga y Ferreiro, 2002; Boni y Pérez-Foguet, 2006), diseccionándolo en tres categorías, *educación, educación para y desarrollo*, y entendiendo la educación como un proceso de enculturación (San Román, 1996; Spindler, 1974; Wolcott, 1987; Soto, 2011), la ED ofrece una información crucial para entender el papel de la cultura como terreno para la transformación y, al mismo tiempo, ser un trasmisor del discurso del desarrollo. Si la cultura, «es 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), la educación para el desarrollo (Celorio y López de Munain, 2007) se puede conectar con el sentido de «esperanza educada» de Giroux (2001: 257) si se entiende que «la política, la cultura y la práctica educativa van de la mano, y donde existe una relación intrínseca de la educación con las libertades y la construcción de la ciudadanía crítica, enmarcada en un mundo globalizado». En el caso concreto de esta investigación, la transformación de lo que se considera *injusto* desde las plataformas educativas dinamizadas por docentes y personal de ONG, la cultura es el campo de acción y representación de la política y la lucha. Y, por último, el *desarrollo* (Bretón (2001, 2005, 2010); Escobar (1995, 1997, 2010); Palenzuela (2009); Viola (1999); Martínez y Larrea (2010); Gimeno y Montreal (1999)) toma un papel protagonista, dado que es la clave de la transmisión de mitos sobre la pobreza y el crecimiento económico. Puesto que las teorías de la ED son el reflejo conceptual e histórico de las teorías del desarrollo, tras el análisis de la literatura, se constata que estas teorías se asumen en tiempo y espacio de forma no problemática. Teniendo en cuenta que la cultura es el campo de acción y representación política, puede defenderse que el discurso del desarrollo se vale de la ED para penetrar en las escuelas, instituciones que, por sus características estructurales propias, tienden a reproducir y consolidar el *status quo* (Wolcott (1993, 2007); Giroux (1990, 1993, 1997, 2001, 2003); Willis (1993)).

Desde esta perspectiva, la educación para el desarrollo es entendida como educación al servicio del desarrollo; a su vez, esta educación instrumentalizada de cara al tratamiento de las formas discursivas del desarrollo permite aprovechar las fuerzas de la Pedagogía crítica y constructivista para generar nuevos discursos en torno a la relación entre personas, regiones, sus respectivas posiciones y estatus en el centro-periferia. Uniendo la

Pedagogía radical, la deconstrucción del discurso del desarrollo, las propuestas teóricas del postdesarrollo y las teorías poscoloniales del desarrollo, se puede plantear una reformulación de los conceptos y del lenguaje desde la resignificación del sujeto, de tal manera que, en todo caso, se defienda la educación para la deconstrucción del desarrollo. Como afirma Wolcott, la introducción de nuevos métodos y técnicas de investigación en el campo de la educación, en especial la etnografía, «tiene que ver con la pretensión de alentar una reforma educativa» (Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 1993: 13).

Los datos aquí presentados y las conclusiones son una aportación desde la Antropología, que permite repensar la aproximación a la alteridad sociocultural en contextos de desigualdad estructural como un aporte de riqueza en el ámbito escolar desde la perspectiva de la educación para el buen vivir, el buen convivir y la ciudadanía global colaborativa, lo que en muchos ámbitos académicos, técnicos y educativos se conoce como educación para el desarrollo.

Respecto a las **aportaciones** del trabajo, **esta tesis propone *impensar la educación para el desarrollo e *impensar el desarrollo desde la Educación apoyándose en la Antropología social y cultural.**** Para ello los profesionales e intelectuales de la educación, en especial, su cuerpo docente, tienen un papel clave.

Desde esta tesis se propone tomar las técnicas y líneas teóricas que se ocupan de deconstruir el desarrollo, apoyándose en lo avanzado de esa deconstrucción, de unas lógicas discursivas ya desveladas, y aplicarlas a la educación para el desarrollo. Si se hace un análisis en profundidad de las lógicas discursivas propias de la educación para el desarrollo, se podrán identificar y desmontar los mitos y las creencias en que se sustenta. Si se identifican las falacias sobre las que se asienta, muchas de las cuales, seguro que coinciden con la falacia del mito del crecimiento económico, será más fácil deconstruir la ED. Si queda probado que la repartición de la riqueza y la erradicación de la pobreza son falacias, si quiere resignificarse, la educación para el desarrollo no puede seguir sosteniéndose en ellas, puesto que quedará asfixiada en su propio discurso. Así pues, la primera evolución hacia este campo de reconsideración del propio campo ontológico ha de pasar por la desarticulación de su propia nomenclatura y, por consiguiente, por renombrar la educación para el desarrollo.

Como aportación desde la Antropología, decir que la tensión teórica y conceptual que engloba la educación para el desarrollo, que se autodefine como un proceso educativo hacia la transformación social, queda resuelta si el peso conceptual se sitúa en la educación como proceso de enculturación, y no en el desarrollo como forma discursiva.

La cultura es el terreno en el que se forma la conciencia, se construyen las necesidades y se alimentan y producen la capacidad de auto-reflexión y de cambio social (Giroux, 2001: 257).

Desde el mundo educativo, se ha adoptado sin condiciones la dominación teórica del término *educación para el desarrollo*; sin embargo, sería deseable poner el peso en la primera palabra del término, *educación*, e incorporar sus aportaciones teóricas o generar otras nuevas que ayuden a reformular la palabra *desarrollo*. En esta investigación, no se ha podido deconstruir el término *educación para el desarrollo* y situarlo desde múltiples perspectivas teóricas y metodológicas con la profundidad necesaria como para ofrecer un término alternativo. Si bien se reconoce a las ONG, y a la Academia a ellas vinculadas, la gestación del término y las diferentes líneas teóricas, desde la teoría de la educación, la Pedagogía, la Antropología de la educación y la Antropología del desarrollo, se puede aportar todavía mucho en este sentido. Es necesario repensar el término para no caer en un *oxímoron*.

Repensar la educación para el desarrollo, en clave de *impensar* (es decir, analizando la genealogía de las lógicas discursivas de la ED), permite deconstruir el propio concepto de *educación para el desarrollo* como una estrategia para desenmarañar los mitos incrustados en el *sentido común*, y de la misma manera, aplicar las lógicas del postdesarrollo mediante la incorporación de la crítica cultural, especialmente, dado que la educación para el desarrollo también es un constructo.

Más allá del antidesarrollo y del antientnocentrismo, el postdesarrollo procura repensar lo que se ha venido pensando, pensar en aquello que está por fuera del *espacio de lo decible y de lo pensable*, e *impensar* todo aquello que se ha normalizado en nuestros imaginarios y representaciones. Se plantea la idea de *impensar* en el sentido en que lo expone Wallerstein (1991) en *Unthinking Social Science*.

Impensar es corregir de manera radical, sacándolos a la luz, todos los supuestos que aún hoy fundamentan el discurso dominante del desarrollo, supuestos que, si

bien son concebidos por muchos como emancipadores, han devenido en unas barreras para la comprensión y transformación real de la vida social (Wallerstein, 1991: 1-5 en Masullo, 2010: 85).

Como aportación crítica, esta investigación constata que, sin reformular de base la educación para el desarrollo, se cae en la paradoja de que la ED se convierte en un vehículo para la legitimación de las ONG, y no en la herramienta de metodología analítica y reflexiva para la revisión crítica de la realidad y la Toma de Conciencia, que lleva a los cambios de actitud y a las propias pautas de comportamiento de relaciones, a partir de experiencias y vivencias concretas vinculadas con la educación, tal y como los pensadores de la ED argumentan teóricamente desde las organizaciones. Como se demuestra en esta tesis, las ONGD han minusvalorando las aportaciones que se hayan podido ofrecer desde los ámbitos educativos y la experiencia docente. Paradójicamente, si la ED consigue resignificarse, habrá de ser poniendo el peso en el concepto *educación*, y no en el concepto *desarrollo*. Habrá que pensar un nuevo término o, en todo caso, partir de la «Educación para la deconstrucción del desarrollo».

Haciendo hincapié en la política como acto pedagógico y de representación, la esperanza educada acentúa que la política se juega no solo 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 políticos comprometidos con la crítica. Como forma de utopismo, la esperanza educada compromete la política a través de las modalidades interconectadas del deseo, la intervención y la lucha (Giroux, 2001: 260).

Para el cierre de las aportaciones a las que aspira esta tesis, se toma como punto de partida parte de las contribuciones recogidas en los documentos en contextos compartidos desde la Comisión Pedagógica. La decisión de cerrar así las conclusiones tiene dos razones de peso. La primera es la calidad del pensamiento generado y la segunda es un gesto de reconocimiento a pensadoras y pensadores anónimas/os, que generan un sustrato sutil e *imprescindible* para propiciar los cambios de paradigma.

Antes de la XECMón, tradicionalmente el pensamiento y las reflexiones teóricas de la ED quedaban reservadas al campo de acción de las ONG. Con las aportaciones de la Comisión Pedagógica y de pensadores docentes, se ha dado un primer paso para la resignificación de la *educación para el desarrollo* repensada desde la educación. Ferran Polo (2008) se preguntaba en el foro de las III Jornadas: «¿Es posible trabajar la

educación para el desarrollo en el seno del capitalismo? Esa es la pregunta, y nadie la quiere afrontar». Precisamente, ese es el *núcleo duro* de la cuestión con un alumnado que se construye como persona en una sociedad que les considera como clientes, más que como ciudadanos (Fueyo, 2008)²⁰⁷. Y ya entonces planteaba preguntas clave en las líneas de esta investigación.

La Educación Para el Desarrollo (EdP) tendría que ser una propuesta que fuera más allá del estudio de unos contenidos concretos enmarcados en una asignatura menor dentro del inmenso currículum de la educación obligatoria. Tendría que ser, y creo que es, una opción educativa que al partir del para qué educar intenta ser coherente al proponer el cómo hacerlo.

Formo parte de los que pensamos una EdP como una corriente educativa que intenta dar respuesta a los retos planteados en la educación de nuestro tiempo, en el sentido de: un educar para la vida que es un educar para un mundo en el cual nada nos es ajeno, tomando la expresión de Gimeno Sacristán. Educar para un mundo en el que nada nos sea ajeno tiene que ver con el propósito de recuperar la idea de luchar por una «sociedad buena», «un mundo mejor» más solidario y justo (Polo, 2008: 1).

Sin embargo, es necesario el salto a la deconstrucción de las lógicas del desarrollo, puesto que, incluso las voces más críticas en el mundo docente, dan por bueno el camino del desarrollo humano. «Como decía el Informe Delors en su inicio, frente a los numerosos desafíos, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, y una vía al servicio de un desarrollo humano y más armonioso, que podrá ayudar a retroceder la pobreza, las incomprensiones, la opresión y la guerra» (Polo, 2008: 1). Lo que demuestra esta investigación es que, si desde la educación se quiere avanzar hacia la Toma de Conciencia, hacia la defensa de la educación para la «Justicia Global», en palabras de Polo y expresión actualizada de educación para el desarrollo, ha de abandonarse definitivamente cualquier lógica discursiva basada en el desarrollo, sea cual sea su adjetivo. Para ello hay que comenzar, como bien afirma Polo, por «cambiar la visión puramente instrumental de la educación, considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carrera, etc.), y reconsiderar su función en su globalidad: la realización de la persona, que toda entera tiene que aprender a ser. Es en este sentido que su tarea

²⁰⁷ Se recomienda el visionado del siguiente vídeo de entrevistas a los miembros de la XECMón. <https://www.youtube.com/watch?v=kWPfpmLEnk8> (última visita 21/06/2017)

central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones» (ibíd.).

La Antropología tiene mucho que aportar en este sentido, tomando como base la cultura (Díaz de Rada, 2010), comprendiendo sus dinámicas y complejidades, y conectándolas con la pedagogía crítica, trabajada también en las aportaciones de la Comisión Pedagógica de la XECMón, así como ponerlas en relación con el planteamiento de la Antropología de la educación por el que aboga esta tesis, la deconstrucción del discurso del desarrollo y el hecho de *impensar la educación para el desarrollo* y el desarrollo mismo desde la educación, de tal manera que se conecte con:

[...] la necesidad de una gran narrativa para la educación, porque el propósito de una gran narrativa es otorgar sentido al mundo, a la vida, al aprendizaje: «Una consiste en que las escuelas tienen que enseñar a aceptar el mundo tal como es, con todas sus reglas, exigencias, limitaciones, e incluso prejuicios culturales, mientras que la otra consiste en que los alumnos tendrían que aprender a pensar críticamente, de tal forma que pudieran convertirse en mujeres y hombres de mentalidad independiente, distanciados de la sabiduría convencional de su tiempo y dotados de la fuerza y la capacidad necesarias para cambiar lo que tenga que ser cambiado. Ambas creencias forman parte de distintas narrativas, cada una de las cuales ofrece su propia versión de lo que significa ser humano, ser ciudadana o ciudadano, o ser inteligente».

El objetivo es retomar las construcciones de dicha gran narrativa de la educación y volver a situarla bajo la luz de la Antropología social y cultural. Trabajar con el profesorado en este sentido supone no abandonar el compromiso, cuya línea ética está bien definida:

Por lo tanto, el profesorado que se siente participe de esta corriente está a favor de una educación que promueva en el alumnado una comprensión amplia de sí mismo y del mundo, que le proporcione pistas de cómo funciona la sociedad, que le permita situarse en ella con confianza, proporcionándole elementos para poder contribuir a una «sociedad buena» (una sociedad justa: una sociedad donde las causas estructurales de la pobreza y la exclusión sean eliminadas), concibiendo la escuela como «nudo decisivo en la red social». Y es que, como nos propone Ricardo Petrella “la función fundamental del sistema de educación es aprender a vivir juntos (la ciudadanía, la democracia), «a dar los buenos días a todos» (la fraternidad), a tener cuidado del devenir planetario (la responsabilidad/solidaridad).

Y este profesorado tiene, tenemos claro, que lo que proponemos es: una opción ideológica, una opción dialógica y una opción transversal (Polo, 2008).

El profesorado como intelectual y como agente de cultura (Díaz de Rada Á. , 2011b) y el alumnado como parte activa reconocible (Bourdieu, P., y Passeron, J. C. , 1985) construyen tendencias propias, heterogéneas, dinámicas, flexibles y fluidas:

La educación nunca es neutral: ni las escuelas son lugares neutrales ni los profesores pueden adoptar una postura neutral. Hay concepciones de la educación que han defendido una práctica educativa neutra, no comprometida ética y socialmente, apolítica. No necesitamos de meticulosos análisis para darnos cuenta de que el proceso de la educación y las instituciones destinadas a facilitar este proceso no son actividades valorativamente neutrales. Las escuelas son instituciones normativas: «En las escuelas no les interesa meramente promover el aprendizaje humano, sino que se preocupan para alentar cierto tipo de aprendizaje humano. [...] Las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social: encarnan y expresan concepciones sobre formas de autoridad, el conocimiento, la regulación moral, el pasado, presente y futuro (Polo, *ibíd.*).

El segundo paso sería poner en relieve el currículum oculto en los aprendizajes de las experiencias educativas vinculadas con la educación para el desarrollo, la cooperación internacional y el intercambio cultural entre contextos estructuralmente diferentes. Y hacer patente la *autocensura* de la que habla Chomsky (2005) para descartar pensamientos críticos que hagan tambalear las estructuras de pensamiento dominante. «Y la educación tiene un papel importante en esta autocensura, puesto que la escuela funciona como un mecanismo más de socialización y llega a dar la impresión de que su meta es evitar que la gente haga preguntas importantes sobre las cuestiones importantes que les afectan a ellos, o bien a los otros (que comprendan sus verdaderos problemas e identifiquen sus causas)» (Polo, *ibíd.*: 4).

Un tercer paso está relacionado con lo que Polo llama *conocimiento en acción*, lo que Giroux denomina *esperanza educada* y lo que Rist concreta como *el poder del conocimiento*, y lo que Vilarrubias define como conectar la *escuela conectada con la vida*.

Se trata de poner en relación y conectar lo que preocupa y afecta a niños y juventud de su propia vida, de lo que los rodea y afecta (relaciones sociales, medios de comunicación y nuevas tecnologías, medio ambiente, el consumo, la pobreza en el mundo, fuentes de energía...). [...] Tiene lugar, entonces, a través de un proceso interactivo, un aprendizaje dialógico y relevante: el tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y por su utilidad para el sujeto, provoca la reconstrucción de sus ideas previas y esquemas habituales de pensar, de conocer y de relacionarse. De este modo, niños y adolescentes pueden llevar a cabo una recodificación significativa de su experiencia.

Los conocimientos son interdependientes, y la vida y el mundo también. No podemos disociar el estudiante como sujeto global que aprende, ni aislarlo como ser social que es.

Para poder ofrecer una mirada global al mundo, un mundo éticamente interconectado de dependencia mutua, hay que proporcionar conocimientos vertebrados entre sí, vinculados, conectados a las vidas de los estudiantes. Esta es la nueva forma de educar «para la vida», como sugiere Gimeno Sacristán. La escuela tiene que enseñar a reflexionar a analizar los problemas con que se encuentra el estudiante. Como apunta Delval, más allá de ayudar a acumular conocimientos, la escuela tiene que enseñar a pensar, a plantearse problemas, a analizarlos, a buscar soluciones alternativas y compararlas, a contrastarlas con las opiniones de los otros y poder valorar cuáles son las mejores. Es necesario proporcionar un conocimiento que sea utilizable, que pueda traducirse en la acción y que sirva para entender su mundo local, en conexión interdependiente con el mundo global. Porque «los ciudadanos de hoy tienen que aprender que tienen un compromiso muy estrecho con su comunidad más próxima, pero que los problemas de todo el mundo son también sus problemas. Hay que conocer bien las propias raíces, pero hay que tener una clara conciencia de los problemas globales»

Se trata que educadores y *educantes*, como proponía Freire en Pedagogía del oprimido, se sumerjan en un movimiento de acción-reflexión-acción sobre el mundo, para poder pensarlo, dotarlo de significado, y poder, reflexivamente percibirse como sujetos de su propio destino. Un proceso de reflexión-acción-reflexión del que también pueden formar parte toda la comunidad educativa y agentes sociales interesados en contribuir al diálogo escolar democrático (ibíd.: 3).

Las aportaciones teóricas y las propuestas metodológicas desde la Pedagogía y los ámbitos escolares de la XECMón que se hicieron al concepto de *educación para el desarrollo* en los siete años de existencia del proyecto fueron numerosas y de calidad. Lo relevante de la aportación fue que se hizo desde una concepción apoyada en la educación, no desde la cooperación internacional. Se entendía la educación como un todo interconectado. Desde la perspectiva pedagógica y, a menudo, desde los ambientes escolares, se entiende la reflexión únicamente si se parte de la práctica. Por ese motivo, desde la Comisión Pedagógica se crearon y seleccionaron textos de referencia, muy orientativos para el ámbito escolar. La idea de una escuela que entiende la educación de manera holística, poliédrica, que conecta el saber con la vida, es el contexto idóneo para ejercer el conocimiento como *herramienta de poder* sobre uno mismo y sobre el contexto sociocultural y natural en que se sitúa el individuo.

Sin embargo, tal y como argumenta Díaz de Rada, no todo el peso recaería en la escuela, sino que precisamente forma parte de un todo más amplio, puesto que:

Entendida por los antropólogos, la cultura no es lo que los agentes escolares normalmente presumen que es. La cultura no depende solamente de la escuela, ni se encuentra solamente en los productos de la escuela (Díaz de Rada, 2010a: 209.). Un concepto de cultura restringido a la esfera de los objetivos de la institución escolar imposibilita, de hecho, cualquier interpretación cultural, incluida la interpretación de los genuinos

procesos escolares de producción de cultura (Díaz de Rada, 2008a: 41 ss.; Willis, 1988, 2003) (Díaz de Rada, 2013: 2).

Por lo tanto, comprender el desarrollo como una forma discursiva e identificar en la escuela que afecta y se inscribe en los contextos escolares del mismo modo que al resto de la sociedad lleva a planos de acción diferentes de lo que implica entenderlo como fenómeno estructural desigual, o etapa evolutiva, inscrito en la cultura escolar.

En definitiva, dependiendo de cómo se realice el acercamiento al desarrollo y la concepción del mismo que se haga desde la escuela, se obtendrá un tipo u otro de acciones educativas y una calidad de experiencias que vinculan la educación con el desarrollo en los contextos escolares. Si el acercamiento al desarrollo se entiende en clave fenomenológica, la relación con el *otro* se hará en función de los planos materiales, y por ende, desde la *carencia*, por lo que se tenderá a *paliativos* que intenten cubrir las necesidades básicas desde un mapa conceptual con tendencia *occidentalizante*. Las acciones planteadas desde esta lógica no se suelen realizar desde la educación holística, poliédrica y humanista de la que habla la Comisión Pedagógica de la XECMón, ni desde la *Toma de Conciencia*. Desde dicha perspectiva no se identifica del lugar que se ocupa en esa relación, ni del tipo de relación que se quiere entablar, tampoco la experiencia sugiere el conocimiento profundo del *otro*; la relación que se entable, al menos en primera instancia, se hará desde la imagen de que *ese otro* se construye.

Esta investigación demuestra que las acciones educativas de solidaridad, cooperación internacional y educación para el desarrollo están condicionadas por la concepción, explícita o implícita, que se tenga del desarrollo.

Esta tesis concluye que, en el análisis en clave sociocultural de los proyectos de intercambio cultural y de los proyectos de cooperación internacional de la Red Senegal y de su vinculación con la Caravana Solidaria, se ha identificado lo siguiente: varias concepciones de desarrollo pueden convivir de forma simultánea en las prácticas educativas de solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo; esas concepciones del desarrollo y las acciones derivadas de dicha concepción pueden ser contradictorias e incluso contraproducentes, en el sentido de que unas prácticas pueden anular los resultados de las otras; esas concepciones teóricas, metodológicas y experienciales conviven de manera no problemática; las yuxtaposiciones del sentido del desarrollo y las

acciones que de ese sentido se deriven no siempre son vividas y conceptualizadas como una contradicción; y, por último, esa contradicción es vivida en clave *dentro-fuera* de la escuela.

En el caso de los centros educativos y de los profesionales de la educación que sí lo viven como una contradicción, se generan reflexiones basadas en una pedagogía crítica que genera cambios visibles a corto y medio plazo en el contexto escolar en que se inscribe.

En un programa como la XECMón se aplica la misma lógica que en el caso anterior. Conviven experiencias con diferentes concepciones del desarrollo. La tendencia de la Comisión Pedagógica hacia *la teoría del Buen Vivir* y la necesidad de reformular la educación para el desarrollo coexiste con lógicas teóricas, metodológicas y experienciales contraria. A diferencia de lo que sucede en la Red Senegal, sí son vividas como una controversia. Ante la contradicción, este estudio formula que en la XECMón se llevan a cabo diferentes tipos de *acciones transformativas* para situarse ante la polaridad de opciones

Las *acciones transformativas de índole reflexivo*, que se concretan en una producción teórica que se interroga sobre los conceptos, la ED, las metodologías (qué es una buena práctica, qué es una escuela comprometida con el mundo) y las acciones, el tipo de cooperación que se defiende y el que no, e invita a pensadores sobre el tema con quién interrogarse sobre la práctica.

Las *acciones transformativas de índole metodológico*, que crean unidades de programación adaptadas al currículum escolar, como la Unidad de Programación de Consumo Responsable y la Unidad de Programación de Comercio Justo de EPD, e inician procesos para incorporar la ED al currículum escolar mediante la creación de espacios de encuentro entre ONG y escuelas, y trabajan sobre la cuestión de materiales escolares y recursos didácticos o implementan cursos de formación.

Y las *acciones transformativas de índole experiencial*, que resignifican los hermanamientos escolares desde una propuesta de educación holística y poliédrica, y trabajan el intercambio a través de las artes plásticas y las artes escénicas, entendidas estas como conectores culturales que destacan lo común para tratar la diferencia, (Soto, 2006b). Se reformula la propia práctica profesional desde la duda y la Toma de Conciencia del sujeto cultural, del mismo modo que se reflexiona sobre el rol que se

cumple en las lógicas de la dependencia entre las economías centrales y periféricas del sistema mundial, que llegan a transformar los propios hábitos de consumo e incluso de práctica profesional²⁰⁸.

Sin embargo, llama la atención en esta investigación que, al contrario de lo que cabría esperar con una experiencia que cumple con los preceptos teóricos de la educación conectada con la vida, con una concepción holística y poliédrica como la que promulgaba la Comisión Pedagógica de la XECMón, este tipo de prácticas no son consideradas como un modelo a seguir. Es lo que sucedió con la experiencia de intercambio de la Xarxa Sabadell-Colombia, presentada en el apartado «Aportaciones experienciales de la XECMón en términos de cooperación y desarrollo» del capítulo 5. Esta experiencia incorporó el espíritu crítico en la resignificación de su práctica hasta el punto de reformular los planteamientos iniciales de su propuesta y decidir detener la cooperación internacional, a pesar de haber conseguido los fondos para construir una escuela en Cartagena de Indias. La transformación, en su caso, se produjo sobre el emisor, no sobre el receptor. El proceso del intercambio audiovisual tuvo como consecuencia la toma de conciencia sobre el papel que se jugaba en la relación —el resultado del proceso fue detener el impulso de poner el peso en el intercambio material— y respetar el trabajo y los valores del interlocutor colombiano, en este caso, respetar la práctica educativa y su contexto. Este hecho no fue considerado como una *buena práctica* ni se recogió como parte de los avances de la XECMón. Para esta tesis, la experiencia Sabadell-Colombia es un caso ideal de acción-reflexión-transformación, puesto que refleja los planteamientos de la opción ideológica, opción dialógica y opción transversal (Polo, 2008). Y romper con ese «culturalmente vamos a enseñar» del que habla Pia Vilarrubias (2008)²⁰⁹.

Para entender por qué esta experiencia queda desconectada del resto hay que volver sobre la aportación teórica de la Antropología del desarrollo. La respuesta está en que el alumnado de la Escuela Industrial de Sabadell fue acompañado en la deconstrucción del discurso del desarrollo; es decir, al final del proceso percibió el desarrollo como discurso,

²⁰⁸ Tal como sucedió en la vivencia que relato Joan Bonals, del psicopedagogo que en el diagnóstico del síndrome del TDH (trastorno de déficit de atención e hiperactividad), descubrió a partir de un intercambio que se puede conectar con otros ritmos de vida y de aprendizaje, otras pautas de crianza, donde el foco hay que ponerlo en el entorno, no en el sujeto a quien se diagnostica.

²⁰⁹ Ver el link: https://www.youtube.com/watch?v=pVW_VxtbE4Q (última visita 21/06/2017)

no como objetivo. El corpus teórico, metodológico y experiencial de la XECMón incorporó acciones transformativas en estas tres dimensiones, pero en ningún momento de su trayectoria se planteó el desarrollo como discurso; por tanto, sus opciones de cambio fueron planteadas desde el plano fenomenológico del desarrollo.

Esta tesis considera paradigmáticas las aportaciones de la anticooperación (Llistar, 2009). Sin embargo, lo que resulta sumamente interesante de la experiencia Sabadell-Colombia no es únicamente el resultado, que rompe con la lógica de las tendencias que la preceden y la rodean, sino sobre todo el proceso, que tiene su centro en la escucha, en el aprender a observar y observarse, a mirar y a mirarse, a ver y a verse.

La Toma de Conciencia tiene como potencial la capacidad de identificar los códigos culturales a niveles tan profundos y naturalizados como la creación, concepción y lectura de los mapas. La interpretación occidental de los mapas, por poner un ejemplo, tiene la misma carga cultural que cualquier otra. Lo que permite la Toma de Conciencia, siguiendo con la metáfora de los mapas, es darse cuenta de que la relación es de arriba abajo y que supone una orientación hacia un tipo de concepción del mundo que genera una tendencia en la construcción de relaciones en y con ese mundo. La Toma de Conciencia permite reconocer los códigos culturales, descomponerlos, deconstruirlos y decodificarlos; hecho que consiente en dar el salto de subvertir el código cultural para pasar a la acción-reacción-acción mediante la conexión del poder del conocimiento con la vida, dotar a las realidades de un nuevo sentido y desnaturalizar las relaciones creadas en clave de *dominador-dominado, colonizador-colonizado*. En un intercambio escolar, solo sabiéndonos *colonizadores de imaginarios*, reconociendo el papel que tenemos en el cambio de nuestras propias acciones, podremos comenzar a tratar las relaciones entre las personas sin la carga de las relaciones interculturales; es decir, las segundas serían consecuencia de las primeras, y no un objetivo *a priori*. Todas y cada una de las personas con quienes nos relacionamos en sentido Norte-Sur, desde los *niños de la calle* hasta las abuelas luchadoras caboverdianas, tienen claves para potenciar nuestra Conciencia, y como dijo José Saramago, a quien tuve el honor de escuchar en el Foro Social de Porto Alegre de 2005: «La Conciencia es lo único que no nos pueden quitar».

7.2. Líneas de continuidad de la investigación

Una de las cuestiones de interés que se trabajará en un futuro es realizar la aproximación y la crítica a la relación entre la educación y el desarrollo desde la profundización en el concepto de Educación, tanto desde sus teorías como desde la operacionalización misma del concepto, del que ya se han hecho algunas anotaciones en este estudio.

El gran reto de esta investigación es hacer que aterrice en la práctica educativa concreta, hacerla realmente útil para la transformación en el día a día del aula. Un proyecto que comienza con la conclusión de esta tesis, donde se contará con la colaboración de docentes y profesionales de la educación y del desarrollo, muchos de los cuales ya han participado en la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo. Para ello es necesario retomar el contacto con los centros y profesionales que han sido miembros de la XECMón y comprobar si ha habido un seguimiento de las acciones desde el 2011 y en qué sentido se están trabajando la solidaridad y la cooperación internacional, así como la educación para el desarrollo tras haber pasado por la XECMón. Retomar la foto final de las experiencias educativas del programa²¹⁰, hacer un mapeo o seguimiento del estado actual de los proyectos y de la relación entre docentes y ONG. Sería muy valioso observar si en la actualidad existen programas que aglutinen experiencias de estas características, que generen un tejido de intercambio de experiencias entre profesionales de la educación y el desarrollo. Igualmente sería deseable contrastar en qué punto se encuentra la Red Senegal en este sentido.

Sería muy interesante hacer una contrastación al concepto de *red* de la XECMón aplicando la técnica de análisis de redes a la información obtenida tras la recopilación, organización y catalogación en función de las categorías de observación y de análisis presentadas en el capítulo de «Planteamiento metodológico» para hallar puntos en común y disonancias entre las experiencias no analizadas en profundidad, así como para la obtención de un mapa de flujo relacional entre las escuelas, las ONG y los municipios catalanes, y sus vínculos exteriores.

El análisis del discurso audiovisual desde la Antropología resultó inabarcable en la

²¹⁰ Tal y como aparecen en el mapa del anexo de Documentación en contexto de la XECMón: Ilustración *Mapas de experiencias en Catalunya*.

presente investigación y queda aplazado para una investigación posdoctoral. Desde la Antropología audiovisual pueden obtenerse unidades de información muy valiosas en clave de evolución y contrastación de cómo se incorpora el discurso del desarrollo en las aulas. Las producciones audiovisuales a las que se hizo una primera aproximación documental, *Clipmetrajes*, de la organización Manos Unidas, serán la base para este primer estudio. En una fase inicial de esta tesis, se propuso incorporar el estudio de la producción audiovisual del alumnado a partir de los certámenes para cortometrajes de un minuto, convocados para representar temas como *el hambre, África, pobreza, globalización*. Centrándose únicamente en las escuelas de Cataluña, hasta su quinta edición en 2013 se contabilizó un total de 716 unidades de información (cortometrajes), es decir, 716 unidades de sentido.

En esta investigación se ha hecho una primera introducción a la imagen referida a la pobreza, a la infancia en situación de pobreza y al uso que de esas representaciones se hace en la escuela y en las campañas de captación de fondos de las ONG. Una línea de continuidad será retomarlo y contrastarlo con los *Clipmetajes* y la documentación visual y audiovisual en contexto de la XECMón, y después analizarlo a la luz de las conclusiones de esta tesis en relación con el tratamiento de las imágenes que se reproducen dentro del aula, así como al de las producciones visuales y audiovisuales del alumnado de educación primaria y secundaria. Será el análisis del discurso audiovisual y se contrastará con el análisis del discurso en los documentos de texto.

Por último, ha surgido un nuevo campo de investigación. Durante el último año, he adquirido experiencia laboral en un programa de empleo, cuyos destinatarios son las personas en situación de paro que están al amparo de Servicios Sociales de l'Ajuntament de Barcelona, basado en un sistema de ayudas y subsidios de desempleo. Una vez más, no he apartado la mirada de antropóloga y ha surgido una pregunta desde el acercamiento a la otra falacia del crecimiento económico, el empleo masivo. Sería muy interesante trasladar el estudio de las lógicas discursivas del desarrollo centradas en la *problematización de la pobreza* a esas mismas lógicas centradas en la *problematización de la dependencia*, y cambiar Ayuda Oficial al Desarrollo por subsidio de desempleo en las poblaciones desfavorecidas del Norte.

Bibliografía

- Acosta, A., Lander, E., Gudynas, E. (eds.). (2009). *El Buen Vivir. Una vía para el desarrollo*. Quito: Abya-Yala.
- Aparicio Gervás, J. y. (2011). Aspectos psicoeducativos y socioculturales en sociedades multiculturales que ofrecen resistencia al cambio: Análisis y posibles respuestas de actuación. En J. Román, & M. y. Carbonero, *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Aparicio, J., & Delgado, M. (2011). (Dir.) *Antropología Intercultural y educación para el desarrollo*. Edición digital: Letra 25.
- Ardévol, E. Estalella, A. y Domínguez, D. (coord.). (2008). Actas del XI Congreso de Antropología. *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. San Sebastián: Ankulegi.
- Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J.J. (1997). *Educación para el Desarrollo: El Espacio Olvidado de la Cooperación. Cuadernos de Trabajo, n° 19*. Bilbao; Vitoria: Hegoa.
- Atkinson, P. y Martín, H. (1998). Ethnography and participant observation. En N. D. Linclon, *Inquiry, Strategie of Qualitative* (págs. 110-136). London: Thousand Oaks.
- Austin, R. (2006). El vecino global: Postergación estadounidense de las compras nacionales, 1945-2000. En R. A. (ed.), *Imperialismo cultural en América Latina: Historiografía y Praxis*. Santiago de Chile.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós - MEC.
- Baselga, P., Ferrero, G., Boni, A., Ortega, M.L., Mesa, M., Nebreda, A., Celorio, J.J Y Monterde, R. (2004). *La Educación para el Desarrollo en el Ámbito Formal*,

Espacio Común de la Cooperación y la Educación: Propuestas para una Estrategia de Acción Integrada. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Bauman, Z. (2007). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias.* . Barcelona: Paidós.

Berger, P. y Luckmann, T. . (1986). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Berger, P. y Luckmann, T. ([1964]1986). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Beuchot, M. (1994). *Los fundamentos de los derechos humanos en Bartolomé de las Casas.* Barcelona – Santa Fé de Bogotá: Editorial Ántropos _El siglo del hombre.

Bonal, J. Moliné, B., Navarro, M., Migueiz,H. Tomás,J.M. (2011). *una proposta d'avaluació de l'educació pel desenvolupament. unitat de programació de consum responsable.* Barcelona: Xarxa d'escoles compromeses amb el món.

Bonals, J. Moliné, B., Hernández, M., Monsalve L., Navarro,M. Migueiz, H, Tomás J.M. (2010). *Proposta d'evaluació de l'educació pel desenvolupament. Unitat de programació de comerç just.* Barcelona: Xarxa d'escoles compromeses amb el món.

Boni, A., Baselga, P. y Ferrero, G. (2002). La educación para el desarrollo en la Universidad. *Papeles de Cuestiones Internacionales.* 2002, 76, 145-151.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. . (1985). *Les héritiers: les étudiants et la culture.* París: Minuit.

Brest, P. (2010). *The Power of 'Theories of Change'.* *Stanford Social Innovation Review.* . Obtenido de http://ssir.org/articles/entry/the_power_of_theories_of_change/

Bretón, V. (2001). Capital social, etnicidad y desarrollo: algunas consideraciones críticas desde los Andes ecuatorianos. *Resvita Yachaikuna,* 2 , 64-70.

Bretón, V. (2005). Los paradigmas de la nueva ruralidad a debate: el proyecto de desarrollo de los pueblos indígenas y negros del Ecuador. *Revista europea de los estudios Latinoamericanos y del Caribe,* 78, 7-30.

- Bretón, V. (2010). *Saturno devora a sus hijos: miradas críticas sobre el desarrollo y sus promesas*. Barcelona: Icaria.
- Bretón, V., García, F., & Roca, A. (1999). (eds) *Los límites del desarrollo. Modelos «rotos» y modelos «por construir» en América Latina y África*. Barcelona: Icaria e Institut Català dem Antropologia.
- Brieva, M. (2008). *Dinero*. Madrid: Literatura Random House.
- Brieva, M. (2015). *El otro mundo*. Madrid: Literatura Random House.
- Brieva, M. (2017). *Bienvenido al mundo: Enciclopedia Universal Clismon*. Madrid: Literatura Random House.
- Camillieri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO.
- Cañada, E. (2010). *Nicaragua es un país de colores*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Cañada, E., Truñó, M., & Zabala, M. (2003). *Diagnòstic sobre EPD*. Barcelona: SODEPAU y FCONGD.
- Cardozo, F., & Faletto, E. (1969). *Dependencia y Desarrollo, en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, V. (2006). *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y Debates (1974-1997)*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Celorio, G. (2001). Nuevos retos para la sensibilización sobre desarrollo . *Cuadernos Bakeaz, 2001, n° 45*.
- Celorio, G., & López de Munain, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo. Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano*. Victoria: Hegoa. Recuperado el marzo de 2014, de http://pdf.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf
- Celorio, J., & Monteverde, R. (2004). *La Educación para el Desarrollo en el Ámbito Formal, Espacio Común de la Cooperación y la Educación: Propuestas para una Estrategia de Acción Integrada*. Valencia: Universidad Politécnica.
- Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. (2014). *Polis. Revista Latinoamericana. Pueblos indígenas y*

descolonización. cartografías para el futuro. 2014- 38, 1 - 15. Obtenido de <https://polis.revues.org/10164>

Cruces, F. y Díaz de Rada, A. (1995). La cultura política, ¿es parte de la política cultural, o es parte de la política, o es parte de la cultura? En *Política y Sociedad*, 18 (págs. 165-183). Madrid: Departamento de Antropología Social. UNED.

De las Casas, F. B. ([1552]1956). *Historia de las Indias. Libro 2, cap, 58.* . Caracas: Biblioteca de Ayacucho.

De Paz, D. (2008). *Escoles i educació per a la ciutadania global. Col·lecció Ciutadania Global-Sabers.* Barcelona: IntermonOxfam.

Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza.* Madrid: Siglo XXI.

Díaz de Rada, Á. (2005). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación.* (págs. 20-52). Valencia: Germania.

Díaz de Rada, A. (2007). Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. En *Revista de Antropología Social*, 16 (págs. 117-158). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Díaz de Rada, A. (2008). Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. En M. I. Jociles, & A. Franzé, (eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (págs. 345-379). Madrid: Trotta.

Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías.* Madrid: Trotta.

Díaz de Rada, Á. (2011). Tejidos de tiempo. Algunos comentarios para pensar sobre la infancia y la escuela. En B. Graciela, & M. R. Neufeld, *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (págs. 87-100). Buenos Aires: Biblos.

- Díaz de Rada, Á. (2011b). La práctica es fuente de diversidad. Para un debate sobre la profesionalización de la antropología. En L. Díaz, Ó. Fernández, & P. Tomé, (coords.) *Lugares, tiempos, memorias. La antropología ibérica en el siglo XXI* (págs. 235-245). León: Universidad de León.
- Díaz de Rada, A. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y Futuro*, 29 (2013), 13-39.
- Díaz de Rada, Á. (2014). (ed.) *Etnografías de la educación y conceptos de educación: Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Díaz, G., & Viana, L. (2004). (coord.) *El nuevo orden del caos: consecuencias socioculturales de la globalización*. Madrid: CSIC.
- Duran, R. f. (2011). *La quiebra del capitalismo global: 2000 - 2030*. Baladre: Virus editorial: Libros en acción.
- Durkheim, É. (1989). Naturaleza y método de la pedagogía. En *Educación y sociología* (págs. 73-94). Barcelona: Península.
- Eddy, E. M. (2003). Iniciación a la burocracia. En H. Velasco, F. García Castaño, & Á. Díaz de Rada, (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (págs. 259-288). Madrid:: Trotta.
- Edualter, Solidaritat UB, Escola de cultura de pau, La fede.cat. (2012). *competenciasyepd.edualter.org/ca/el-proyecto/bloc*. Obtenido de www.edualter.org: <http://competenciasyepd.edualter.org/ca/el-proyecto/bloc>
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del Desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Escobar, A. (1997a). The making and unmaking of the Third World. En M. y. Rahnema, *The Post-development Reader* (págs. 85-93). New York: Zed Books.
- Escobar, A. (1997b). *Antropología y desarrollo*. Revista Internacional de ciencias Sociales, 154.

- Escobar, A. (1998). Power and Visibility, Development and the invention of the Third World. *Cultural Anthropology Vol. 3 Num 4 págs. 428 – 442 [en línea]*, 428 - 442. Recuperado el abril de 2010, de <http://www.unc.edu/~aescobar/html/texts.htm>
- Escobar, A. (2010). América latina en una encrucijada ¿modernizaciones alternativas, posliberalismo o postdesarrollo? En V. (. Breton, *Saturno devora a sus hijos: miradas críticas sobre el desarrollo y sus promesas* (págs. 33-86). Barcelona: Icaria.
- Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Programa Democracia y Transformación Global. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Esteva, G. (1996). Desarrollo. En W. Sachs, *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Perú: PRATEC.
- FCONGD. (2007). *L'educació pel desenvolupament: una estratègia imprescindible*. Barcelona: FCONGD.
- Freire, P. ([1970]1980). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XX.
- Galeano, E. (1997). To be like them. En M. Rahnema, & V. Bawtree (Edits.), *The Post-development Reader* (págs. 214 - 223). New York: Zed Books.
- García Castaño, J. ; Pulido, R. A. (1994). *Antropología de la educación: el estudio de la transmisión-adquisición de cultura*. Madrid: Eudema.
- García, B. (2016). *Los secretos de la casa: Aproximación etnográfica y antropológica a la escuela secundaria en el contexto sociocultural de la comunidad de Muti (Matola, Mozambique)*. Barcelona: Tesis doctoral del Departamento de Antropología social y cultural de la UAB.
- Gimeno, J., & Monreal, P. (1999). (eds.) *La controversia al desarrollo. Críticas desde la antropología*. Madrid: La Catarata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.

- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Méjico: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. Globalización y educación. *Revista de educación. N° extraordinario*.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- González Echevarría, A. (1987). *La construcción teórica en Antropología*. Barcelona: Ántropos.
- González Echevarría, A. (1990). *Etnografía y comparación. La investigación intercultural en Antropología. Publicacions d'Antropologia Cultural*. Bellaterra. Barcelona: UAB.
- González Echevarría, A., & Molina, J. (2003). *(Coords) Abriendo surcos en la tierra*. Bellaterra. Barcelona: Publicacions d'Antropologia cultural.UAB.
- Grau, J. (2001). *Antropología Social y Audiovisuales. Aproximación al análisis de los documentos filmicos como materiales documentales*. Bellaterra: Publicacions d'Antropologia Cultural, UAB.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. ([1983]1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hoyos, G. y Martínez, M. (coord). (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Madrid: Colección Educación en Valores. Octaedro.
- Juan Goytisolo y Sami Naïr. (2000). *El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España*. Madrid: Aguilar .
- Larrea, C., & Martínez, M. (Edits.). (2012). *Contribuciones antropológicas al estudio del desarrollo*. Barcelona: UOC.
- Latouche, S. (2008). *La apuesta por el decrecimiento ¿Cómo salir del imaginario dominante?* Barcelona: Icaria Antrazit.

- León-Portilla, M. (1999). Bernardino de Sahagún, pionero de la Antropología. *Serie Cultura Náhuatl. Monografías: 24*, 312-317.
- Lewis, O. ([1959]1992). *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México D.F: Fondo de Cultura económica.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia democracia y otras poderosas ficciones*. Traficantes de Sueños.
- Llistar, D. (2009). *Anticooperación. Interferencias Norte - Sur. Los problemas del Sur Global no se resuelven con más ayuda internacional*. Barcelona: Icaria - Antrazyt.
- Mancero, X. (2001). *La medición del Desarrollo Humano. Elementos para el debate*. División de estadística y Proyecciones económicas. Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas.
- Martínez Alegría, N. (2013). *De la cooperación a la educación para el desarrollo. Antecedentes y perspectivas futuras en la Universidad pública de Navarra*. Iruña: (Tesis doctoral) Universidad Pública de Navarra.
- Martínez Peinado, J. (1999). *El capitalismo global*. Barcelona: Icaria.
- Martínez Peinado, J. Y Sánchez Tabarés, R. (eds.). (2007). *El futuro imposible de capitalismo*. Barcelona: Icaria.
- Martínez Scott, S. (2008). *La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad*. Valladolid: Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Martínez Veiga, U. (1999). *Pobreza, segregación y exclusión espacial. La vivencia de los Inmigrantes extranjeros en España*. Barcelona: Icaria – ICA.
- Martínez, M. y Larrea, C. (2010). *Antropología social, desarrollo y cooperación internacional. Introducción a los fundamentos básicos y debates actuales*. Barcelona: UOC.
- Masullo, J. (2010a). *El desarrollo como discurso y el crecimiento económico como mito. Repensando el desarrollo, explorando el postdesarrollo*. Bogota: Pontificia Universidad Javeriana. Departamento de Sociología. Tesis de Master.

- Mateo Pérez, M. (2007). *Contribuciones de Amartya Sen al Estudio de la Pobreza*. Alicante: Universitat d'Alicant.
- Melé, J. A. (2009). *dinero y Conciencia ¿A quién sirve mi dinero?* Barcelona: Plataforma Editorial.
- Mesa, M. (1995). Otras formas de cooperar: Presión política y educación. *Papeles. Cuestiones Internacionales de Paz, Ecología y Desarrollo. Centro de Investigación para la Paz, 1995. n° 55, 45-54.*
- MESA, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales, 2000, no. 70, 11-26.*
- Morin, E. ([1999] 2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa: Madrid.
- Morin, E. (1981). *Para salir del siglo XXI*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (2015). *Penser global. L'humain et son univers*. Paris : FMSH Editions.
- Moss, P. y Yudina, E (eds. (2003). *Redecobrint Vigotski*. Barcelona: Temes d'infancia. Rosa Sensat Edicions.
- Naïr, S. (2003). *El imperio frente a la diversidad del mundo*. Barcelona: Areté.
- Navarro, M. (2009). *Somos la vaina que somos. Aproximación socioantropológica a la cultura e identidad de la infancia y adolescencia callejeras en Recife y Maputo. Tesis de máster*. Barcelona: Departamento de Antropología Social y Cultural de la UAB.
- Navarro, M. (2014). Actas del XIII Congreso de Antropología de la FAAEE. Periferias, Fronteras y Diálogos. Tarragona: URV. *De la antropóloga a la Antropología: coordinando y etnografiando la 'Red de Escuelas comprometidas con el Mundo'* (págs. 5107-5129). Tarragona: Publicacions Universitat Rovira i Virgil.
- Ortega Carpio M.L. (2006). La educación para el desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals, núm. 72, 97-113.*
- Peet, R., & Hartwick, E. (1999). *Theories of Development*. New York: The Guilford Press.

- Picas Contreras, J. (2006). Los límites de la solidaridad. Las ONG y el mercado de 'bienes simbólicos'. *Gazeta de Antropología*, 2006, 22, artículo 08. Recuperado el marzo de 2014, de <http://hdl.handle.net/10481/7086>
- Platsch, C. (1982). The three worlds or the division of social scientific labor circa 1950 – 1975. *Comparative politics in society and history*; 23 (4), 565 – 590.
- Polo, F. (2004). *Cap a un currículum per a una ciutadania Global. Col·lecció Informes*. Barcelona: Interpón Oxfam.
- Prébichs, R. ([1949] 2012). *El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas*. En línea: CEPAL, Naciones Unidas. Obtenido de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40010/prebisch_desarrollo_problemas.pdf
- Prebisch, R. (1983). *Cinco etapas de mi pensamiento sobre el desarrollo*. México D. F.: Gráfica Panamericana. Obtenido de http://www.eco.unlpam.edu.ar/objetos/materias/contador-publico/1-ano/introduccion-a-la-economia/aportes-teoricos/11_-_Prebisch_-_Cinco-etapas-de-mi-pensamiento-sobre-el-desarrollo.pdf
- Preston, P. W. (1996). *Development, Theory: An introduction to the Analysis of Complex Change*. Oxford: BlackWell Publishers Ltd.
- Rahnema, M y Robert, J. (2008). *La puissance des pauvres*. Paris: Actes Sud.
- Rahnema, m. (1991). *Global poverty : a pauperizing myth*. Montreal: Intercultural Institute of Montreal.
- Rahnema, M. (1996). Pobreza. En W. (. Sachs, *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder* (págs. 251-276). Perú: PRATEC.
- Rahnema, M., & Bawtree, V. (. (1997). *The Post-development Reader*. New York: Zed Books.
- Retolaza Eguren, I. (2010). *Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. Guatemala: Hivos – Instituto Humanista de Cooperación al Desarrollo. Obtenido de <http://www.tarragona.cat/serveis-a-la-persona>

- Rist, G, Rahnema, M. y Esteva, G.,. (1992). *Le Nord perdu, Repères pour l'après-développement, coll. Forum du développement*,. Lausanne: Editions d'En Bas.
- Rist, G. ([1996] 2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid: Catarata.
- Rist, G. (2004). *The history of development from western origins to global faith*. New York: Zed books.
- Rist, G. (2015). Que reste-t-il du "développement"? En B. B. Vidal, *Un Monde d'inégalités. L'état du monde 2016*. Paris: La Découverte.
- Ros, S., & Navarro, M. (Edits.). (2011). *Això és EPD*. Barcelona: Fundació Quepo. Obtenido de www.quepo.org: <http://epd.quepo.org>
- Rostow, W. (1960). *The stages of economic growth: a non communist manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sachs, W. (1996). *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Perú: PRATEC.
- Sachs, W. (1997). Archeology of the idea of Development. [en línea] *Envio, Central American University*. Número 194, Revista Septiembre 1997. Obtenido de <http://www.envio.org.ni/articulo/2040>
- San Román, T. (Comp). (2010). Alrededor de Teresa San Román. *Salinas, J y Tomás, J (coord) Revista de Asociación de enseñantes con Gitanos, 2010. n 28*.
- San Román, T. (1991). La marginación como dominio conceptual. Comentarios sobre un proyecto en curso. En J. Prat, U. Martínez, & J. y. Contreras, *Antropología de los pueblos de España* (págs. 151-158). Madrid: Taurus.
- San Román, T. (1996). *Los muros de la separación*. . Bellaterra: Tecnos UAB.
- San Román, T. (2000a). El mundo que compartimos, nuevas alternativas. *Revista de Antropología Social*, 9, 193-197.
- San Román, T., Carrasco, S, Soto, P. y Tovías, S. (2001). *Identitat, pertinença i primacia a l'escola*. Bellaterra: Servei de publicacions de la UAB .

- Santolino, M. (Junio 2008). Ingenieros Sin Fronteras. *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano*, 22-27.
- Saramago, J. (1995). *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Grupo ediciones Santillana, S.L. Alfaguara.
- Saramago, J. (2004). *Ensayo sobre la lucidez*. Madrid: Grupo editorial Santillana, S.L. Alfaguara.
- Schweickart, D. ([1993] 1997). *Más allá del capitalismo*. Maliaño. Cantabria: Sal Terrae.
- Sen, A. (2000). *El desarrollo humano*. UN: PNUD.
- Simmel, G. (1965). *The Poor (Los pobres)*. Social Problem. V.13.
- Soto, P. (1995). Interculturalidad: La variabilidad cultural como punto de partida para el desarrollo del curriculum. En J. Fernández Sierra, *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (págs. 181-195). Málaga: Aljibe.
- Soto, P. (2006a). Docentes, Sujetos culturales y mediadores interculturales. En P. Soto (Ed.), *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes* (págs. 9 - 39). Madrid: Colección aulas de verano. Serie humanidades. MEC.
- Soto, P. (2006b). Hacia el aula intercultural desde las semejanzas. En P. Soto (Ed.), *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes experiencias y referentes* (págs. 173 - 203). Madrid: Colección aulas de verano. Serie humanidades. MEC.
- Soto, P. y Navarro, M. (2006). *Sota la Lluna Verda. Tertúlies educatives*. Barcelona: Cuaderns de Valors de la Lluna Verda, 1. Octaedro. .
- Spindler, G. D. ([1987]1993). La transmisión de la cultura. En H. G. Velasco Maillo, *Lecturas de antropología para educadores. El lugar de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (págs. 205-241). Madrid: Trotta.
- Spindler, G. D. (1997). *Educational and Cultural Process. Anthropological approaches*. Illinois: Waveland Press.
- Spindler, G. D. y Spindler, L. (1992). Cultural Process and ethnography. An Anthropological perspective. En M. D. LeCompte, *The Handbook of Cualitative research in Education* (págs. 53-92). New York: Academy Press.

- Spindler, G. D., & Spindler, L. (1971). *Dreamers with Power. The Menominee. Prospect Heights*. Ill.: Waveland Press.
- Stolcke, V. (2000). La naturaleza de la nacionalidad. En *Revista de ciencias Sociales*. Vol. 40, 157 (págs. 23-43). Buenos Aires: Desarrollo Económico.
- Surrallés, A. (. (2008). *Lévi-Strauss, 2008/100. Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*. Barcelona: ICA.
- Toussaint, E. (2006). Ilusorios Objetivos del Milenio. En VV.AA, *El Atlas de le Monde Diplomatique 2006* (págs. 104-105). Le monde Diplomatique.
- Tovías S. y Soto P. (coord). (2004). *Convivim. Miradas múltiples en una sociedad compleja. Propuesta didáctica*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Usategui, R. (2010). La operacionalización del desarrollo: una revisión crítica de su traducción en objetivos . *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico V.4(1)*. Recuperado el octubre de 2011, de <http://www.intersticios.es/article/download/4661/37>
- Vallvé, L. (10 de 3 de 2013). Hem de capgirar l'escola. Entrevista al mestre autor del llibre. Ha de ploure cap amunt. (D. Romani, Entrevistador) Obtenido de http://www.ara.cat/suplements/HEM-capgirar-lescola_0_880112144.html
- Velasco Maillo, H., & Díaz de Rada, Á. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Velasco Páez, F. (2004). Globalización, desarrollo sustentable e identidad cultural. En F. H. Falconi, *Globalización y desarrollo en América Latina* (págs. 49-62). Quito - Ecuador: FLACSO.
- Vidal Villa, J. (1990). *Mundialización. Diez tesis y otros artículos*. Barcelona: Icaria.
- Vilarrasa, A. (2004a). El medio local como escala de análisis en la didáctica de las ciencias sociales de educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3.
- Vilarrasa, A. (2004b). I Jornades de les Escoles compromeses amb el món. *Els nous mapes de la comprensió del món* (págs. 1-22). Barcelona: Rosa Sensat.

- Viñamata, A. (2006). L'EPD, Una estratègia imprescindible. En J. XECMón, *Què fem a Catalunya*. Barcelona: FCONGD.
- Viola, A. (comp). (2000). *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*. Barcelona: Paidós.
- Vogel, I. (2012). Review of the use of 'Theory of Change'. *International Development Review Report*. Obtenido de http://r4d.dfid.gov.uk/pdf/outputs/mis_spc/DFID_ToC_Review_VogelV7.pdf.
- VV.AA. (2010b). La genética del discurso del desarrollo. Explorando alternativas reales. En J. Masullo Jiménez, *Palobra. No. 11. Septiembre de 2009 - Agosto de 2010* (págs. 84-103). Bogotá: Palobra.
- VVAA. (1999). *Geopolítica del caos*. Madrid: Le Monde Diplomatique. Edición española.
- Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I., & Balibar, E. (1991). *Raza, nación y clase. Las identidades ambiguas*. Madrid: Iepala Textos.
- Weber, G. (2011). *Debates de cooperación y modelos de desarrollo. Perspectiva desde la sociedad*. Quito: Observatorio de cooperación al desarrollo de Ecuador. Centro de Investigaciones CIUDAD.
- Weber, M. ([1922] 2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de cultura económica.
- Wilkinson, R y Pickett, K. (2009). *Desigualdad. Un análisis de la identidad Colectiva*. Madrid: Turner Publicaciones.
- Willis, P. (2003). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En H. M. Velasco, F. J. Castaño, & Á. D. Rada (Edits.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (págs. 431-461). Madrid: Trotta.

- Wolcott, H. ([1987]1997). The Anthropology of learning. En G. D. Spindler, *Educational and Cultural Process. Anthropological approaches*. Illinois: Waveland press.
- Wolcott, H. (1987). The Anthropology of learning. En G. D. Spindler, *Educational and Cultural Process. Anthropological approaches*. Illinois: Waveland press.
- Wolcott, H. F. (2003). Sobre la intención etnográfica. En H. Velasco, F. J. García Castaño, & Á. Díaz de Rada (Edits.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (págs. 127-144). Madrid: Trotta.
- Woods, P. y Hammersly, M. (coop.). ([1993]1995). *Género, cultura y etnia en la escuela*. Madrid: Paidós. Temas de educación.

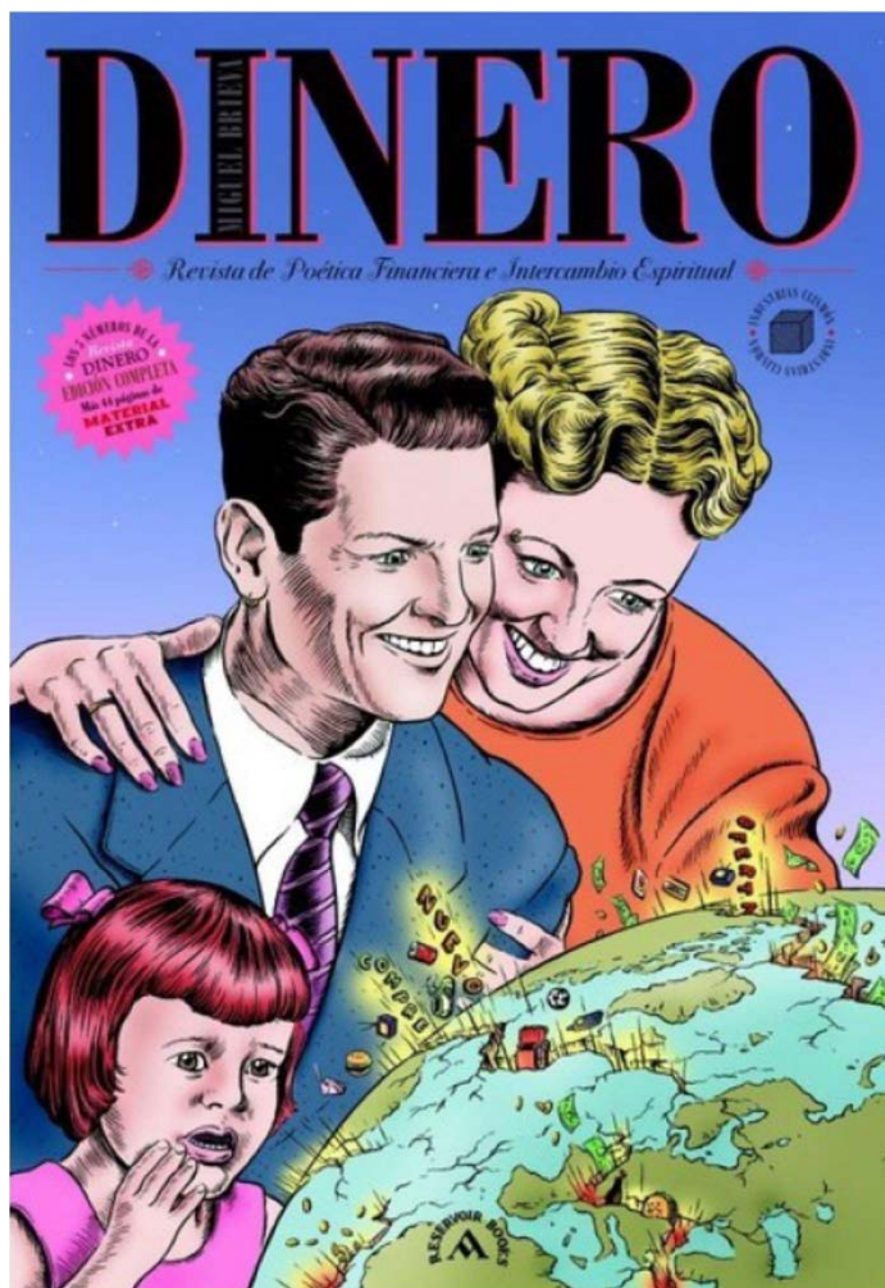


Ilustración 14. Portada de "Dinero" de Miguel Brieua. 2008.

Anexos

Documentos en contexto de la XECMón

23/11/13

Membres de la Xarxa

Escoles compromeses amb el món

Xarxa educativa especialitzada en solidaritat i cooperació

The screenshot displays the XECMón website interface. At the top, there is a navigation menu with tabs: XECMón, Grups de Treball, Experiències, Coneixement, Hemeroteca, and Més EPD. A search bar with a 'Cerca' button is located to the right. Below the navigation is a map of Catalonia, Spain, with numerous colored pins (green, blue, red) indicating the locations of various stakeholders. A legend below the map identifies the pin colors: green for 'Centres d'ensenyament. Infantil i Primària', blue for 'ONG / Fundacions', red for 'Centres d'ensenyament. Secundària', and a white square for 'Altres Xarxes' and 'Ajuntaments'. The map also shows major roads and geographical features. At the bottom of the page, there is a Creative Commons license logo and text: '2011. Xarxa d'Escoles Compromeses amb el Món (XECMón). Amb el suport de iWith.org Improving the World using Information Technology to Help Organisations'.

Il·lustració 1 Mapa de experiències XECMón en Catalunya

L'intercanvi d'experiències



Per a què?

Per compartir criteris en relació amb el que anomenem bones pràctiques educatives en tant que contribueixin a la definició d'un model d'escola i d'escola compromesa amb el món.

Per identificar condicions en què es dona el que definim com a bones pràctiques pel que fa a l'educació en el compromís a la base de la solidaritat i la cooperació.

Perquè comunicar la pràctica per analitzar-la pot constituir un instrument d'elucidació per a una millor comprensió del que s'hi esdevé i també del que és possible en relació amb l'educació en la solidaritat i la cooperació.

Perquè respon a la necessitat de conciliar el treball personal que té lloc a l'aula amb les exigències d'intercanvi i de cooperació que permeten l'anàlisi col·lectiva, aporten nova llum sobre la pròpia feina i reverteixen en l'autonomia. I això pel que fa a cada ensenyant en relació amb l'equip d'escola i la comunitat educativa, amb altres ensenyants i comunitats del propi país i d'altres països del món.

Quins són els suposats criteris de qualitat en cooperació educativa?

1. Obertura al coneixement d'altres realitats, aspectes humans socioeconòmics, polítics...

2. Solidaritat: es tracta d'actuar davant la necessitat de l'altre, sentir, estar al costat de, ajudar... quant a les necessitats dels altres que poden passar per situacions d'extrema pobresa, situació de guerra, catàstrofes.

Suposa que l'escola està oberta al que s'esdevé en la pròpia i en altres realitats.

3. Intercanvi: suposa relacions de reciprocitat i, per tant...

- Obertura quant a l'establiment de relacions humanes amb l'altre.
- Coneixement de la situació de l'altre, del seu entorn, dels interessos, projectes...
- Actitud oberta al diàleg, a deixar-se conèixer, a facilitar informació a rebre i a aportar.
- La qualitat serà diferent si els projectes tenen continuïtat i es tradueixen en els continguts curriculars d'escola (tant pel que fa a actituds hàbits i valors com quant a continguts i procediments) o també responen als objectius de la comunitat educativa (associació de pares i mares, col·laboració amb l'ajuntament, ONG...).

4. Projectes de cooperació

En el marc d'escoles compromeses amb el món entenem la cooperació des dels criteris següents:

- S'estableixen relacions de reciprocitat entre les institucions implicades. (En el cas de relació asimètrica pel que fa a la situació econòmica cal separar les coses.)
- Gestió participativa del projecte en cada institució i entre institucions. La negociació i els acords són presos en comú per les dues bandes i comporten un mutu compromís.
- Els objectius comuns responen a la vegada a les necessitats de cada context educatiu i comparteixen del saber i saber fer de cada entitat o grup implicat.

En tant que escoles compromeses amb el món, es treballa entorn de projectes els objectius dels quals els transcendeixen per establir harmonia amb altres de més amplis: el repte de respondre també des d'una altra educació possible per a un món més just.

Tot plegat suposa models d'escola democratitzadora, basats en canvis de cultura de gestió i d'avaluació, escoles amb un projecte educatiu integrat, obert, un currículum flexible i un alt nivell de coherència entre el que es predica i el que es practica. Escoles en què es dona la veu a l'alumnat, a tot l'alumnat, en què s'estableixen nous vincles afectius i en què s'opta per un estil d'accés al coneixement que permeti comprendre el que s'esdevé en el món i prendre postura des d'uns determinats valors.

Els elements de qualitat esmentats estan implícits en les qüestions de l'enquesta.

Elements de l'enquesta i presumpta utilitat de la informació



A. Títol del projecte

Modalitat de l'activitat, finalitat o sentit general que se li atorga.

B. Nivells d'escolaritat inscrits

Variació del tipus d'activitat, dels continguts, grau d'implicació possible. Informació quantitativa en relació amb la participació.

C. Modalitat de l'experiència

Atributs sota els quals s'identifica el projecte i espais i temps del currículum que se li atribueix.

D. Descripció de l'experiència

1. D'on sorgeix la iniciativa?

Possibilitats que la iniciativa parteixi des de diferents àmbits de participació. Suposa comunicació interna o externa: informació, acords, pactes... relacions horitzontals... un tipus d'organització obert i flexible. Veure si els «parteners» participen en les propostes o en la reelaboració de la iniciativa.

2. Què es fa?

Descripció de les activitats del projecte. Veure què es proposa i la seva relació amb la definició que s'ha fet d'escola.

3. Què es pretén?

S'espera que la informació aportí informació sobre com es concreta la modalitat del projecte i la coherència amb la seva definició anteriorment assenyalada. Així mateix, els vincles de reciprocitat o de dependència que s'estableixen entre «parteners» (exportació de tecnologia educativa o recerca d'objectius comuns metodologia inclosa...).

4. Per a què?

Informació sobre la finalitat: sensibilitzar, assistència, conèixer, exportar, ensenyar, compartir..., contribuir conjuntament amb els «parteners» a canvis tant en la pròpia comunitat educativa com en àmbits socials més amplis (un altre model d'escola o una altra educació és possible).

5. Per a qui?

Qui són els últims beneficiaris del projecte? Els educadors, les educadores o els nens i nenes, nois i noies que participen...? De quins nens i nenes parlem? Del nostre país o del país amb què es comparteix el projecte.

6. Qui, amb qui?

Qui està directament implicat en el projecte, qui col·labora a diferents nivells...?

7. Qui i com es valora el procés i els resultats?

Informació sobre la cultura d'avaluació. Presència i modalitat que a la vegada informa sobre el tipus de gestió més o menys participativa, el qual pot presentar coherència, o no, amb un model de gestió d'aula i de centre democratitzant o no.

E. Relació amb el currículum:

Aporta informació sobre la seva concepció, més o menys oberta. La possibilitat de treball interdisciplinari i també centrat en una o més àrees. Qüestió que no suposa en si un determinat model d'ensenyament i aprenentatge que entén unes determinades relacions entre

professorat / alumnat i en relació amb com s'entén l'accés al coneixement.

Els perfils que se'n deriven tenen a veure amb com s'entén la cooperació, la solidaritat i quin és el model d'escola coherent o no que funciona sota la promoció dels projectes.

F. Institucions implicades:

Permet veure com una escola oberta comparteix els seus projectes amb altres entitats i com.

Recollida i anàlisi de les enquestes:

Tasques que suposa:

1. Elaboració dels criteris d'anàlisi.
2. Elaboració d'una pauta d'anàlisi que reculli les aportacions de les escoles a les qüestions sol·licitades.
3. Explicitació dels referents implícits en els criteris exposats.
4. Explicació de la metodologia del buidat de les enquestes i d'atribució de sentit a la informació aportada: una aproximació sistèmica. Lectura transversal dels ítems de cada projecte i visió de les tendències de conjunt.
5. Relació entre tendències i perfil d'escola.
6. Sistematització i comunicació de la informació en les Jornades per mitjà d'un PowerPoint.
7. Referents: criteris de gestió participativa de projectes, criteris de cooperació des de relacions de reciprocitat. Model d'escola oberta.

Pia Vilarrubias, maig 2004

NOTA:

A continuació trobareu una mostra d'algunes de les experiències que es van presentar a les jornades. Agraïm la col·laboració de totes les escoles que han participat a les jornades.

Documento 2: Ejemplo de acta de la Comisión Pedagógica

Comissió Pedagògica XECMón, Acta del 24 novembre 2009



Hora Inici: 18:00 h. Hora acabament: 20:00 h.
Lloc: Associació de Mestres Rosa Sensat,

Assistents: Joan Antoni Padrós, Susana Pasqual, Joan Bonals, Terasa Casas, Joan Campillo, Miryam Navarro, J.M. Tomàs

S'excusen: Susanna Soler, Benjamí Moliner.

Ordre del dia:

- Presentació nous membre Comissió Pedagògica
- Propostes de treball de la Comissió Pedagògica XECMón per al curs 2009-10.

Consideracions:

- A la tardor del 2010 es celebraran les IV Jornades de la XECMón
- Hi ha una proposta en marxa per a constituir un grup de treball mixt entre escoles i oneges per treballar el tema d'elaboració de materials didàctics en EPD. Els terminis son dissenyar aquest grup durant el primer semestre del 2010 i constituir-lo a partir del setembre 2010.

Desenvolupament de la Reunió:

Josep Antoni Padrós (IES Vil·la Romana. La Garriga -Barcelona-) es presenta com a nou membre de la CP. Exposa que ve liderant feina que fan des de el seu centre amb una zona de El Salvador. Es planteja que moltes vegades la feina que fan es més pròpia d'una onegé que no pas d'un IES. Acudeix a la CP en busca de noves idees.

Joan Campillo exposa que al centre on treballa actualment (IES XXV Olimpíada) estan preparant unes jornades de diàleg intercultural per al febrer del 2010.

Es proposa fer un calendari d'activitats d'EPD dels membres de la Comissió Pedagògica. Es recorda que a la web hi ha una agenda on s'hi poden posar tots els esdeveniments i que aquest es una de les tasques de difusió de la XECMón.

- Al voltant de la celebració de les IV Jornades XECMón:

Es celebraran al llarg de l'any 2010, encara no s'hi ha posat data. S'apunta la primavera o la tardor com a períodes més encertats.

Es senyala que molt important que sigui un espai on els mestres puguin compartir les seves experiències en EPD.

Seria coherent que hi hagués una continuïtat en les Jornades de les línies de treball

Comissió Pedagògica. cpedagogica@escolescompromeses.org, Drassanes, 3- 3º. 08001 Barcelona.

obertes a la XECMón al llarg de l'any 2009: Tertúlies (agermanaments, joves solidaris, etnocentrisme i cooperació).

Es parla de la possibilitat de convidar a algun personatge rellevant en l'àmbit de l'Educació per al Desenvolupament que dones una conferència. Una possible idea es coordinar-se amb l'agenda d'entitats que conviden personatges de prestigi internacional i aprofitar la seva estada a Barcelona. S'apunta que pot ser una bona idea però que s'ha de fer amb temps.

Es convida als membres de la CP a anar pensant en com encarar les IV Jornades de la XECMON i a compartir les seves idees, consideracions etc ..., a través de la llista de correu de la CP.

- Propostes de treball de CP per al curs 2009-2010

Avaluació d'EPD als centres escolars. A mode de premisses

S'apunta que treballar el tema de l'avaluació de projectes d'EPD i concretar-ho en un document que es difongui pot ser una bona aportació de la CP a la XECMón.

Es un tema que també tenen sobre la taula altres entitats de l'àmbit de l'EPD i que no se'n sap de cap que ho tingui resolt. Potser qualsevol fórmula d'avaluació de l'EPD ha de sorgir d'un debat ampli i pausat que doni respostes fermes a qüestions de base com: Es pot avaluar?, com?, cal avaluar?.

El treball de la CP en matèria d'avaluació hauria d'evitar generar massa paperassa i caure en un debat teòric que no aporti gran cosa a la feina feta a l'aula.

Es senyala que es difícil avaluar qualitativament quins canvis han generat l'EPD en l'alumnat. Si que es podran mesurar quantitativament algun canvis abans i després de participar en una activitat però mesurar, quantificar si s'ha generat un procés de canvi en l'alumnat a nivell actitudinal això es veu molt complicat.

Es senyala que potser l'avaluació ha d'anar molt lligada als objectius de l'activitat en EPD i que seran aquest objectius que determinaran com haurà de ser l'avaluació.

Com a proposta de treball, s'acorda fer una recerca individual de documents i/o experiències en avaluació de projectes en EPD i compartir-los amb tota la CP a través de la llista de correu. S'apunten com a línies de recerca:

El treball que s'hagi fet proper (document avaluatiu Joan Campillo, Assumpta Pla, Hegoa, etc...)

El treball que s'hagi fet en altres països (s'apunta Brasil com a lloc on s'ha treballat molt l'EPD. Treballar de manera conjunta el fruit d'aquest intercanvi de documentació en una sessió presencial.

Un cop avançat el treball es preveu convidar a experts en EPD o en àmbits tangencials (pedagogia, docència, estadística, etc...) per a contrastar-lo i així anar teixint una proposta. S'acorda celebrar la propera reunió que, en principi, serà sessió de treball sobre avaluació d'EPD, el proper 3 de febrer de 2010 a les 18:00 h a la seu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

Comissió Pedagògica. cpedagogica@escolescompromeses.org. Drassanes, 3- 3º. 08001 Barcelona.

Tabla 1: Gráficas de los resultados de la encuesta de autoevaluación de la XECMón. IV Jornadas 2011

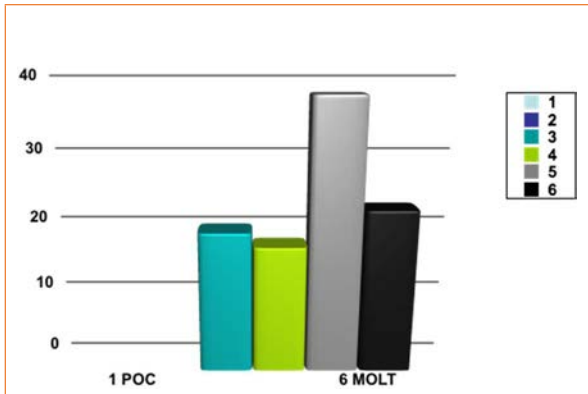


Tabla 2:
Ayuda a sistematizar y acompaña experiencias de EPD, la Paz y DDHH

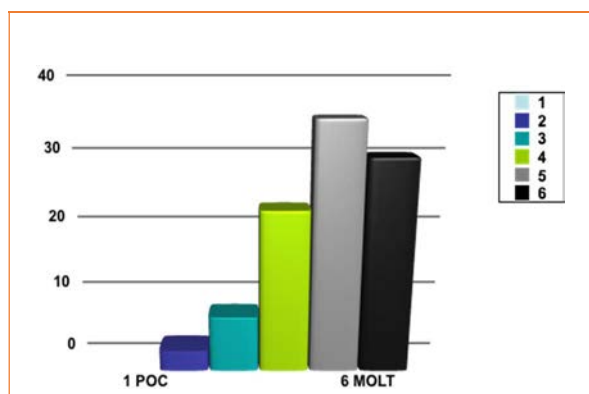


Tabla 3:
Contribuye a la construcción conjunta y entre iguales de conocimiento en materia de EPD, Paz y DDHH.

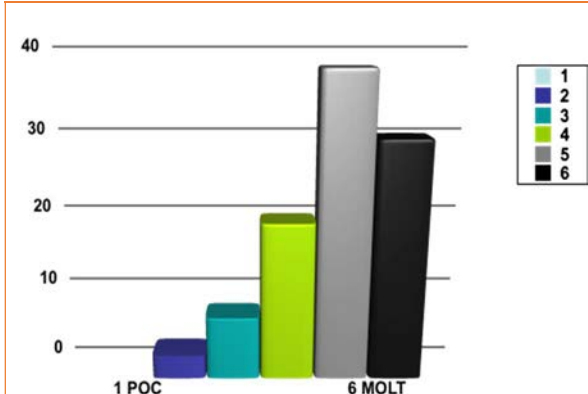


Tabla 4:
Contribuye a la reflexión y a la formación continuada sobre aspectos comunes en EPD, Paz y DDHH.

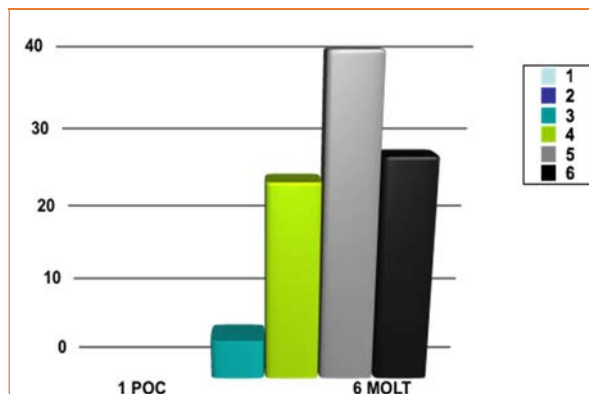


Tabla 5:
Ayuda a hacer difusión de experiencias en EPD, Paz y DDHH.

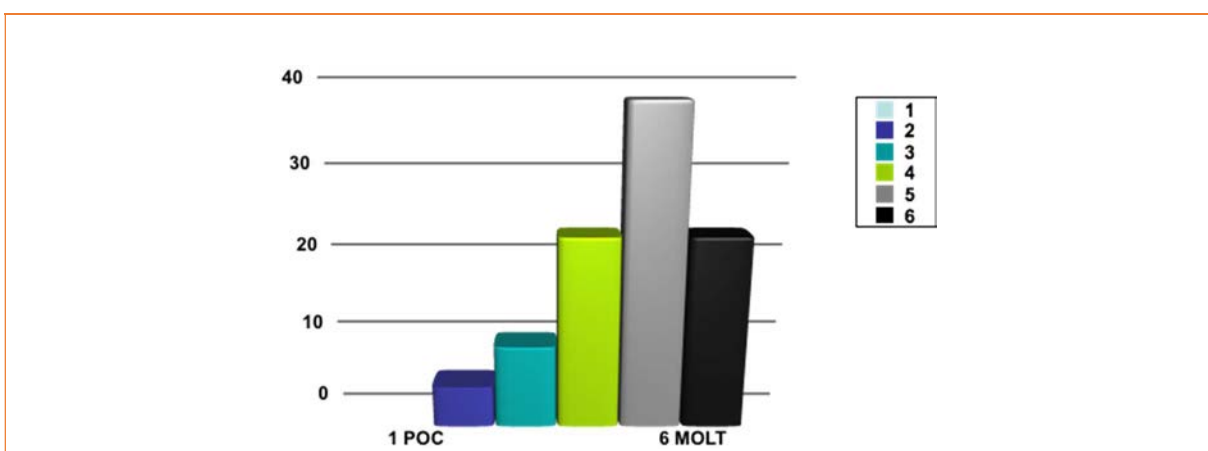


Tabla 6:
Ayuda a poner en contacto los centros educativos con otros agentes que trabajan el EPD, la Paz y los DDHH.

Anexo fotográfico



Fotografía 1 Material audio visual utilizado en la conferencia de A quilina Fueyo. Jornadas XECMón 2008.



Fotografía 2: Miembros de la Comisión Pedagógica en las Jornadas 2008 durante la presentación del concepto de Educación para el desarrollo. Habla Pia Vilarrubias, a la derecha Benjamí Moliné, a la izquierda Susanna Soler, y Susana Pascual.

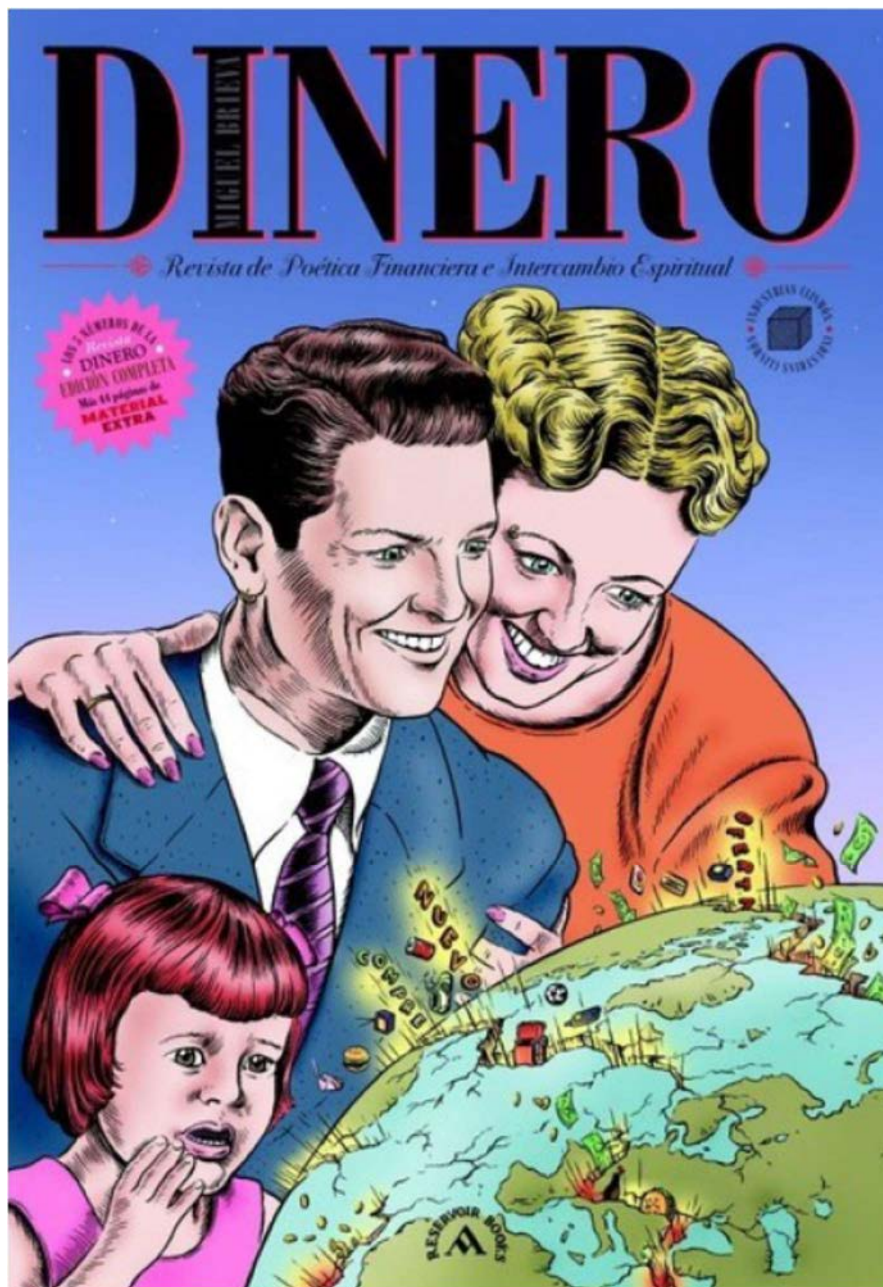


Ilustración 2. Portada de "Dinero" de Miguel Brieva. 2008