



Mosaico educativo para salir del laberinto

RED INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO
Y EDUCACIÓN POPULAR

VITORIA-GASTEIZ, MARZO DE 2003
www.webpolygone.net





COMISIÓN EUROPEA
DG Desarrollo

Este proyecto ha sido realizado con asistencia financiera de la Comunidad Europea. Los puntos de vista que se exponen reflejan exclusivamente la opinión de POLYGO-NE y, por lo tanto, no representan en ningún caso el punto de vista oficial de la Comunidad Europea.

Cofinanciado por:



ayuntam^{tu}
de ormaiztegui
tr. de la calle
Jd.

Arabako Foru Aldundia Diputación Foral de Álava



Ministère
de la Communauté
française

Dirección General de Inmigración,
Cooperación al Desarrollo y Voluntariado
CONSEJERÍA DE SERVICIOS SOCIALES

Comunidad de Madrid

CIDAC
COOPERACIÓN INFORMACIÓN DESARROLLO



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL
NAZIOARTEKO LANKIDETZA ETA GARAPENARI BURUZKO IKASKETA INSTITUTUA
UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO - EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA



Este documento se encuentra disponible en español, portugués, francés e inglés en la página web de POLYGO-NE: www.webpolygone.net

Índice

Presentación	5
1. La Red POLYGONE	9
1.1. Antecedentes	11
1.2. Fundación de la Red POLYGONE. 1998	11
1.3. Consolidación de la red europea y génesis de la red internacional. 1999–2000	12
1.4. Construcción de la red internacional. 2001–2002	13
1.5. Encuentro de la red internacional. Noviembre de 2002	14
2. El laberinto. El contexto internacional y la educación	17
2.1. Tensiones entre desarrollo y globalización	19
2.2. Grandes dilemas	20
2.3. Desafíos y esperanzas	21
3. El mosaico. Enfoques educativos Norte–Sur	23
3.1. Piezas del mosaico	25
3.2. Primeras imágenes del mosaico. Un diagnóstico común	26
3.3. Las pequeñas imágenes y el vacío sin reconstruir. Contradicciones globales	27
3.4. Cuando las piezas no encajan. Tensión entre lo local y lo global	29
3.5. Educación para el desarrollo y educación popular	31
3.6. Las cuatro dimensiones de la educación	33

4. Para salir del laberinto. ¿Qué educación para qué cambio social?	35
4.1. Las madejas de Ariadna. Las cuatro dimensiones educativas	37
4.2. La madeja de la cultura. Dimensión cultural	37
4.3. La madeja de la política. Dimensión política	41
4.4. La madeja de la pedagogía. Dimensión pedagógica	43
4.4.1. Sobre la educación y la calidad	45
4.4.2. Sobre los elementos esenciales y los métodos	47
4.4.3. Experiencias presentadas en el taller de pedagogía	48
4.5. Para desenredar las madejas. La sistematización	50
4.5.1. ¿Qué es realmente la sistematización?	51
4.5.2. Experiencias de sistematización	52
4.5.3. La evaluación y la sistematización: ¿iguales o parecidas?	54
4.5.4. ¿Es posible sistematizar en cualquier contexto y bajo cualquier presupuesto?	55
4.5.5. Algunas limitaciones de la sistematización	57
4.5.6. Una propuesta metodológica para sistematizar	58
4.6. La madeja se desenrolla. Los nuevos caminos	58
5. El futuro de POLYGONE	61
6. Organizaciones participantes	67
Fuentes y bibliografía	91



Presentación

“Permanentemente hemos tenido que recurrir a los recuerdos como una forma ágil de auxiliarnos en la difícil tarea de sistematizar el desarrollo de cada proceso... Por tal motivo la narración encuentra a veces un tono zigzagueante, como si acompañara el curso que efectivamente recorrió nuestra memoria”.

Isabel Hernández y Osvaldo Cipolloni. Argentina–Chile. 1985.

Este documento es un trabajo colectivo, realizado conjuntamente por organizaciones de países del Sur y del Norte, en el que se pretende narrar la historia de POLYGONE, Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular, para recuperar los debates y aportaciones de todas las personas e instituciones miembros de la misma. Con él tratamos de reconstruir el itinerario de este proyecto, rescatar sus aprendizajes y permitir el diseño de estrategias futuras para dar continuidad al esfuerzo conjunto.

Es un documento descriptivo y analítico que intenta reflejar las informaciones, experiencias y reflexiones compartidas por los miembros de la red, desde que ésta inició su andadura hasta su concreción como tal después del encuentro de Murgia (País Vasco, España) en noviembre de 2002. Sus objetivos son:

1. Crear un documento de referencia para abrir el debate y la reflexión sobre la educación para el cambio social, en el que los miembros de la red se reconozcan.
2. Generar pensamiento compartido para una educación alternativa.
3. Favorecer el fortalecimiento mutuo entre los miembros de la red.
4. Incentivar el trabajo de las redes locales.
5. Ser una carta de presentación para dar a conocer la red internacional POLYGONE en foros locales o internacionales.

Este material tiene sus limitaciones y no puede, como hubiera sido deseable, recoger textualmente las ideas de todas las personas que han tomado parte en el proceso de creación de POLYGONE. Sin embargo se ha procurado integrar todas las contribuciones, aunque sólo se citen algunas a modo de ejemplo.

La estructura del documento es la siguiente:

Tras la presentación, en el apartado 1, *La red POLYGONE*, se presenta el recorrido seguido para crear la red internacional. El capítulo 2, *El laberinto. El contexto internacional y la educación*, plantea el papel de la educación en el actual contexto de globalización neoliberal. En el apartado 3, *El mosaico. Enfoques educativos Norte-Sur*, se pretende recomponer el proceso de construcción del mosaico educativo, partiendo de las diferentes propuestas de educación para el desarrollo y educación popular realizadas por las organizaciones de la red en sus respectivos contextos. Este apartado finaliza introduciendo las cuatro dimensiones de análisis colectivo: cultura, política, pedagogía y metodología (sistematización).

El capítulo 4, *Para salir del laberinto*, recoge los debates y las propuestas realizadas por las organizaciones participantes en el encuentro de la red respecto a las cuatro dimensiones citadas. En el apartado 5, *El futuro de POLYGONE*, se presenta el plan de coordinación para el año 2003 y se esboza el proceso de debate colectivo sobre la identidad y funcionamiento de la red durante

este año. El epígrafe 6, *Organizaciones participantes*, pretende ser un punto de encuentro para conocer a las personas y entidades implicadas en la red POLYGONE. Se incluye una breve información sobre sus actividades educativas. Por último, se aporta una relación de las principales fuentes y bibliografía utilizadas para la elaboración de este documento.

POLYGONE encargó la elaboración de este documento a Iniciativas de Cooperación y Desarrollo. Esta entidad lo realizó en colaboración con HEGOA —coordinadora de la red— y con el equipo dinamizador, constituido por BIMAESW (Indonesia), CITI-HABITAT (Cabo Verde), PRODESSA (Guatemala), ETAPAS (Brasil), CIDAC (Portugal), CIP (España), ITECO (Bélgica) y HEGOA (País Vasco, España). Se trata, en definitiva, de un producto colectivo, por lo que carece de la homogeneidad de las obras de autor.

Este documento pertenece a todas las mujeres y hombres que han participado en este proceso. El equipo de redacción aprovecha este espacio para agradecer haber compartido generosamente vuestras ideas, conocimientos y experiencias con nosotros, para que la red y este documento hayan tomado vida. Esperamos que cumpla los objetivos planteados y que sea comprensible, ágil y de utilidad para todas las personas y organizaciones que deseen hacer uso de él.

También queremos agradecer el esfuerzo realizado por Fernando Altamira, Esther Canarias, Miguel Argibay, Manuela Mesa, Belén Fernández de Retana y Álvaro Nebreda en la redacción de la versión final del documento, así como a Mabel González Bustelo, quien se ocupó de la corrección del texto original.

Por último —pero no por ello menos importante— agradecer a quienes han apoyado el trabajo de HEGOA como coordinadora de la red POLYGONE desde febrero de 2001: Karlos Askunze, Gema Celorio, Gladys Giraldo, Ainhoa Garagalza, Ramón Zúñiga, Eduardo Martínez de Guereñu, Juanjo Celorio, Amaia del Río, Irantzu Varela, Pilar Jurado, Patricia Hernández, Borja Doval, Ana Mireya Valverde, Erick Arellana, Pedro Campoy, Pedro Donoso, Rosella Mezzina, Jennifer Margot, Elia Sills, Francisca Dieste Vieira, Juan Manuel Dieste Vieira, Daniela Silva-Henriques Brites, Carlota Barros Alarcao, Mark Davies, Jesse Barker, José Marto, Fernando Ruiz de Temiño, Zuriñe Fernández de Retana, Kike, Fermín y el equipo de Komunika Digital, Ana e Iñaki de Marra, Meltxor de Viajes Iratxe, Sor Asun, Sor Epi y toda la Residencia Purísima Concepción, Lankopi, María Jesús de Caja Laboral, Uri Ruiz Bikandi, Susana Correal, Uxue Arbe, Nieves, Silvia y Paulina del CIP, y el grupo “portugués” compuesto por Joana, Celina, Ana María da Conceição, Fernanda Ferreira, Ana Isabel y Ana Filipa. Muchísimas gracias, de corazón.

1. La red POLYGONE

“Saludar al otro es, también, aprender la democracia y aprender a vivirla. Esto comporta la asociación y la participación de todos los miembros de una comunidad humana —de la comunidad local a la comunidad mundial— en las actividades de información, de debate, de concierto, de decisión, de evaluación...”.

Ricardo Petrella. La educación víctima de cinco trampas. 2001.



1.1. Antecedentes

En el origen de esta iniciativa se encuentra la organización belga ITECO que, durante más de treinta años, se ha dedicado a elaborar y realizar programas de formación. Desde entonces ha tomado como ejes las perspectivas de la educación popular, la educación permanente y la educación para el desarrollo. Esta organización consideró interesante ampliar el impacto de su trabajo y se propuso crear una “red europea de formadores” con organizaciones que compartieran sus inquietudes.

En 1996, ITECO propuso la creación de esta red de formadores de educación para el desarrollo a cuatro organizaciones europeas: Étudiants et Développement (Francia), CIDAC (Portugal), CIP (España) y HEGOA (País Vasco-España). Las cuatro aceptaron la propuesta y participaron activamente en un curso de formación de jóvenes profesionales y cooperantes organizado por ITECO en Bélgica. Luego se inició un proyecto en el que todas ellas se comprometieron a realizar un curso similar en sus respectivos ámbitos de actuación.

Todos los cursos se realizaron durante el año 1997. Facilitadores de cada asociación participaron en las diferentes formaciones realizadas en Bruselas, París, Madrid, Lisboa y Vitoria. Un equipo

de especialistas de la Universidad de Lovaina realizó el seguimiento del proceso para sistematizarlo, obtener aprendizajes y evaluarlo, una tarea que culminó en Lisboa en 1998.

1.2. Fundación de la red POLYGONE. 1998

Cada proceso de formación fue sistematizado por sus responsables y dio lugar a un documento en el que se recogía un diagnóstico sobre la juventud de cada país, sus percepciones sobre los países del Sur, sus conocimientos de la injusta realidad internacional y su grado de compromiso con la solidaridad, tanto local como global. También se recogieron elementos específicos de cada formación: el tipo de convocatoria, los criterios de selección de participantes, los métodos propuestos, las actividades realizadas y las evaluaciones.

Sobre la base de la documentación sistematizada, entre 1998 y 1999 se produjo un documento en portugués, francés y español. Se trata de una carpeta que sintetiza las experiencias y propone un esquema básico de curso de formación para realizar en los contextos de las cinco entidades participantes en el proyecto. Este trabajo significó la consolidación de la red, que fue bautizada con el nombre de POLYGONE ya que una figura como el polígono sugería la posibilidad de ampliación permanente.

1.3. Consolidación de la red europea y génesis de la red internacional

El primer objetivo de POLYGONE fue trascender el ámbito europeo mediante la creación de una “Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular” para compartir inquietudes y logros con organizaciones del Sur. Pretendía romper con la lógica de donantes activos y receptores pasivos que predomina en el mundo de la cooperación y sustituirla por una relación entre iguales. En suma, iniciar contactos, debates e intercambios entre organizaciones del Sur y del Norte en términos de equidad y no de primacía de un grupo sobre otro. Este proyecto fue elaborado, debatido y consensuado entre 1999 y 2000. Sus objetivos principales fueron:

- Reflexionar y debatir acerca de los discursos y las prácticas de la educación para el desarrollo y la educación popular, mediante un intercambio Norte-Sur, para mejorar las capaci-

dades y acciones de concienciación y potenciar la participación de la sociedad civil en los procesos de desarrollo de sus respectivas comunidades.

- Establecer una red de reflexión e intercambio permanente, entre organizaciones del Norte y del Sur, sobre los modelos de formación idóneos para renovar la teoría y la práctica de la educación para el cambio social.
- Consensuar que la función de la educación para el cambio social, desarrollada tanto en el Norte como en el Sur, pretende impulsar el desarrollo humano, la solidaridad y la cooperación intercultural.

La Unión Europea y entidades locales de cada país cofinanciaron el proyecto. Éste se aprobó en diciembre del año 2000 y comenzó oficialmente en marzo de 2001. HEGOA asumió las funciones de coordinación general.

Calendario del proyecto

Febrero-septiembre 2000	Marzo-julio 2000	Julio-noviembre 2001	Enero-julio 2002	Julio-noviembre 2002	Noviembre 2002 marzo 2003
Elaboración del proyecto	Inicio del proyecto	Reuniones de preparación	Recepción de inscripciones	Selección de documentos para plenarios y talleres	Borrador del documento final
Revisión de la propuesta entre los miembros de POLYGONE	Identificación y contacto con las organizaciones del Norte y del Sur	Diseño y construcción de la página web	Recepción de documentos, experiencias y contextos	Selección de expertos/as y facilitadores/as	Borrador del vídeo Evaluación
Presentación del proyecto a la Unión Europea	Elaboración de fichas (inscripción, documentos, experiencias, etc.)	Comienzo de los intercambios	Recopilación de estudios de caso	Preparación del encuentro	Documento en 4 idiomas
	Acuerdos sobre el formato de la página web	Creación de redes locales	Reunión de diseño del encuentro entre las ocho organizaciones (cuatro del Norte y cuatro del Sur)	Programa, infraestructura, logística, documentación	Vídeo en cuatro idiomas
				Realización del encuentro	Estructura y continuidad de la red

Entre enero y julio de 2001 una de las entidades fundadoras de POLYGONE, Étudiants et Développement, pasó por un periodo de crisis organizativa y financiera que le llevó a renunciar a su participación activa en el proyecto. A partir de septiembre-octubre de 2001 HEGOA, además de realizar la coordinación general de la red, se hizo cargo de las responsabilidades que correspondían a Étudiants et Développement.

1.4. Construcción de la red internacional. 2001-2002

El proyecto comenzó en marzo de 2001, fecha en la que los miembros de POLYGONE consensuaron prioridades y plazos de trabajo. También estipularon las condiciones de participación, las formas de motivación y los compromisos que se adquirirían al ingresar en la red. Juntos crearon las fichas de inscripción de organizaciones, de descripción de sus experiencias y de los contextos en los que cada una desarrollaba su actividad educativa. Las organizaciones responsables habían elaborado varios listados de entidades europeas, africanas, asiáticas y americanas como posibles candidatas invitadas a participar. Este proceso no fue fácil y, sorprendentemente, la menor respuesta a la invitación se produjo en las organizaciones del norte de Europa.

Para hacer posibles los intercambios se consideró necesario crear una página web, un instrumento que permitiría contactar a las organizaciones del Norte y del Sur, hacer efectiva la invitación a integrar la red, ofrecer información sobre la misma y difundir las contribuciones teóricas o prácticas de cada una de las organizaciones que se incorporaban a ella.

Definir los campos y el formato de la página web no fue tarea fácil. En julio de 2001, ITECO, CIDAC, CIP y HEGOA llegaron a un acuerdo sobre el tipo de página más conveniente para satisfacer todas las necesidades y propuestas. La página de POLYGONE estuvo realmente operativa entre noviembre y diciembre de 2001 (ver www.webpolygone.net)

A través de correo electrónico, teléfono, fax y correo postal se realizaron los contactos y adhesiones de asociaciones de África,

América, Asia y Europa, que se comprometían a crear una red local POLYGONE en sus respectivos países. En Internet se abrió el debate sobre el trabajo educativo realizado en cada contexto y las consecuencias que la coyuntura internacional de globalización neoliberal tiene sobre cada uno de ellos. La función principal de esos espacios era conocer las condiciones, estrategias y objetivos de los trabajos realizados en los distintos contextos, para saber qué entienden por educación las personas dedicadas tanto a la educación reglada como a la educación no formal, en distintas culturas, regiones y países del mundo.

A partir de mayo de 2002 comenzó a prepararse el encuentro. Cada una de las cuatro fundadoras debía compartir el diseño, los contenidos y la realización del taller correspondiente con una organización del Sur. CIDAC compartió la dimensión pedagógica con CITI-HABITAT de Cabo Verde; ITECO integró a ETAPAS de Brasil en su trabajo de sistematización; el CIP diseñó su taller de política conjuntamente con BIMAESW de Indonesia y HEGOA preparó el taller de cultura con PRODESSA de Guatemala. Estas organizaciones aceptaron el reto y comprometieron sus esfuerzos en la preparación del programa y en proponer expertos y facilitadores para cada taller.

En Madrid, en junio de 2002, las ocho organizaciones diseñaron conjuntamente el programa y los contenidos del encuentro, que se iba a realizar en noviembre en el País Vasco. Tal vez no sea la primera vez, pero sí una de las escasas ocasiones en que un proyecto de educación para el desarrollo escrito en el Norte se rediseña con el partenariado del Sur.

En septiembre de 2002 la red contaba con cuarenta organizaciones de treinta países del mundo: India, Nepal, Filipinas, Indonesia, Congo-Burundi, Suráfrica, Cabo Verde, Senegal, Benin, Angola, Paraguay, Panamá, Perú, Bolivia, Brasil, Colombia, Venezuela, El Salvador, Costa Rica, Guatemala, Portugal, España, País Vasco, Bélgica, Francia, Italia, Dinamarca, Irlanda, Reino Unido, Holanda y Luxemburgo. A pesar de las ausencias, tanto de países europeos o de la América anglófona como del Magreb o de los países islámicos en general, el “polígono” inicial se había multiplicado por once.

Los miembros de POLYGONE que pertenecen a países del Norte —principalmente al continente europeo— tienen como objetivo crear una cultura de convivencia, respeto y solidaridad, ligada a la cooperación internacional. Esto implica la formación de estudiantes, profesorado, jóvenes, universitarios, cooperantes y, en algunos casos, periodistas y personal de las instituciones locales o nacionales. Entre los miembros de los países del Sur —África, Asia y América Latina— los grupos objetivo son más variados y suelen ser sectores de población sumidos en la pobreza o en condiciones de riesgo. Por ejemplo, hay miembros de POLYGONE que se esfuerzan por mejorar las condiciones de vida de niñas y niños trabajadores. Otros grupos trabajan para el empoderamiento de mujeres de áreas rurales o urbanas, en el apoyo a comunidades indígenas y al campesinado, o intentan mejorar la dignidad de sectores sociales marginados en las ciudades de distintos países del Norte y del Sur. Algunas organizaciones se dedican a poblaciones que padecen discriminación religiosa a causa del sistema de castas. Otras se han especializado en el acompañamiento y resolución de conflictos entre comunidades desplazadas por hambrunas y/o conflictos armados. Además, en muchos casos, en países y regiones de todos los continentes, quienes se dedican a dinamizar procesos de enseñanza–aprendizaje deben responder a las necesidades y desafíos que presentan las sociedades multiculturales, cuyos diferentes grupos, locales o inmigrantes, se hallan segregados o mantienen tensiones y/o enfrentamientos directos a causa del choque de identidades colectivas aparentemente incompatibles.

La extensión de la red, el aumento de los intercambios, las posibilidades de aprendizaje y apoyo mutuo, así como el impacto de los mismos en los distintos contextos, se amplía aún más ya que, según las bases y compromisos establecidos en el proyecto, cada organización participante debe tener o crear una red local formada por, al menos, tres organizaciones de su contexto. Esto extiende el impacto de la red y del encuentro a más de cien organizaciones de todo el mundo empeñadas en una educación para el cambio social.

1.5. Encuentro de la red internacional. Noviembre de 2002

Las reflexiones e informaciones que circularon por Internet culminaron en el Encuentro de la red internacional, que tuvo lugar en Murgia (País Vasco-España) del 10 al 16 de noviembre de 2002 con el nombre “Mosaico educativo para salir del laberinto”. El laberinto es la situación mundial regresiva que afecta a las personas y a la educación en todas partes. El mosaico lo constituyen todas las asociaciones que forman las múltiples caras de POLYGONE.

En la estructura del encuentro se mantuvo la división original, por lo que se establecieron cuatro talleres: política, cultura, pedagogía y metodología. Este último cambió de nombre (y en cierto modo de perspectiva) al centrarse en un método de aprendizaje y de recuperación de la memoria que es la sistematización. Se trabajó en cuatro idiomas: español, francés, portugués e inglés.

Se realizaron tres plenarios: uno al comienzo, otro de puesta en común de los talleres y uno más de conclusiones. Los talleres fueron puertas de entrada, caminos diferentes y complementarios que debían confluir en un debate centrado en la pregunta: ¿Qué educación para qué cambio social?

A esta pregunta se llegaría después de casi tres días de trabajo, de reflexión, de intercambios y prácticas de metodologías propuestas por las personas que tomaron parte en cada uno de los talleres. Estos tenían sus propias programaciones, documentos base y personas responsables del diseño, contenidos, animación del grupo y síntesis. También hubo relatoras/es e intérpretes para los cuatro idiomas.

Estructura definitiva del encuentro

Horas	DÍA 1 Lunes 11	DÍA 2 Martes 12	DÍA 3 Miércoles 13	DÍA 4 Jueves 14	DÍA 5 Viernes 15	DÍA 6 Sábado 16
9.00 - 13.00	9.00 – 11.00 PLENARIO 1 Bienvenida: presentación, explicación metodología, programa y logística (12.00 – 14.00) PRESENTACIÓN OFICIAL (Vitoria) Conferencia introductoria	4 TALLERES (dimensiones)	4 TALLERES (dimensiones)	PLENARIO 2 Conclusiones-4 talleres Síntesis 12.00 LIBRE, EXCURSIÓN	4 TALLERES DE PROFUNDIZACIÓN Síntesis y producción de documentación	PLENARIO 3 Evaluación Recomendaciones y perspectivas de trabajo conjunto
14.00 - 17.00	COMIDA Y ESPACIO LIBRE					
17.00 – 20.00	4 TALLERES (dimensiones):	4 TALLERES (dimensiones):	4 TALLERES (dimensiones):	LIBRE, EXCURSIÓN	4 TALLERES DE PROFUNDIZACIÓN Recomendaciones y perspectivas de trabajo conjunto	
20.30 - 21.00	CENA					
22.00...	ESPACIO LÚDICO DE PRESENTACIÓN - MÚSICA	ESPACIO LÚDICO - MÚSICA	ESPACIO LÚDICO - MÚSICA	ESPACIO LÚDICO - MÚSICA	ESPACIO LÚDICO - MÚSICA	FIESTA CONCIERTO

Los talleres

- 1. Cultura.** Experto: Federico Roncal (Guatemala). Facilitadores: Guillermo Barrios (PRODESSA) y Miguel Argibay (HEGOA).
- 2. Política.** Experto: Alessio Surian (Italia). Facilitadoras: María Mumpuni (BIMAESW) y Manuela Mesa (CIP).
- 3. Pedagogía.** Experta: Isabel Paes (Portugal). Facilitadores: Mário Furtado (CIDAC) y Elísio Rodrigues (CITI-HABITAT).
- 4. Sistematización.** Experto: Oscar Jara (Costa Rica). Animadoras: Adelié Miguel y Namur Corral (ITECO) y Waneska Bonfim (ETAPAS).

HEGOA asumió la coordinación logística, que recayó en Álvaro Nebreda y Belén Fernández de Retana. Estos recordaban a las organizadoras sus compromisos y fechas de entrega de información,

buscaban el sitio más apropiado para un encuentro de estas características, gestionaban invitaciones, visados y pasajes para todas las personas que habían confirmado su participación en el encuentro. También coordinaron el equipo de colaboradores, la traducción de materiales y la localización de un equipo de traductores. Se encargó a Marra (empresa de diseño gráfico con la que HEGOA trabaja habitualmente) el diseño de tarjetas de identificación y la edición de la carpeta de materiales: artículos generales de referencia y material específico para cada taller. También se contactó con músicos y artistas y se programaron posibles paseos para el tiempo libre, y se acordaron apoyos y actos de protocolo con las instituciones y medios de comunicación locales.

La empresa Komunika, encargada de la creación y mantenimiento de la página web, recibió el encargo de elaborar un CD-ROM con las fichas de la página web aportadas por cada organización y los textos de la carpeta de materiales del encuentro. Álvaro y Belén pensaron que un encuentro Norte Sur de estas características era un acontecimiento poco común y que debía ser registrado en vídeo, por lo que contactaron con Pedro Campoy y Erick Arellana, que recibieron entusiasmados la propuesta. Gracias a ese esfuerzo, hoy existe un registro audiovisual que, junto con

este documento, podrá distribuirse a todas las organizaciones miembros de la red y entre sus respectivas redes locales.

Mientras, el resto de participantes también terminaban agotados por la carga habitual de tareas (a las que se sumaban la preparación del encuentro, los trámites de visados, las maletas, nervios, despedidas, temores, ansiedades y expectativas que preceden a cualquier largo viaje de trabajo). Así fueron llegando al País Vasco las personas delegadas de todos los continentes.¹

Descripción alegórica: la historia de POLYGONE

Los trabajos compartidos por este nuevo colectivo europeo de educación para el desarrollo, se ligaron entre sí creando la estructura de forma de rombo de una “cometa” de aluminio —siempre hay que tener en cuenta la tecnología occidental—. Cubrieron la estructura con una ligera tela de ideas educativas capaces de elevarse suavemente con cualquier corriente de vientos europeos.

La cometa volaba con gracia, pero su vuelo era demasiado bajo. Apenas si despuntaba en los cielos de Europa. Su forma era demasiado estrecha y su superficie reducida como para aprovechar todos los vientos de solidaridad y participación que andan sueltos por el mundo.

Los vientos de la educación para el desarrollo en el Norte son buenos, pero demasiado suaves. Había que aprovechar los vientos del Sur y sus corrientes, más favorables, de educación popular.

Teniendo en cuenta todos estos factores, las cuatro organizaciones decidieron ampliar la superficie de la cometa y crear una estructura modular, un polígono abierto a organizaciones del Norte y del Sur. La tela debía ser ligera, de todos los colores y prolongarse en una larga cola útil para los momentos de ampliar la participación. Aún así, y habiendo elevado el vuelo, apenas era una nota de color en el cielo gris de Europa.


Pero muy pronto se sumaron gentes de Indonesia que reemplazaron el aluminio por el bambú; Cabo Verde aportó sus vientos *creole*; Guatemala embelleció la cometa con sus colores y símbolos mayas, además de ofrecer con su calendario los días más propicios para el vuelo; desde Brasil se aligeró la ardua tarea de agrandar estructura y superficie de la cometa mediante cuerdas de yute participativo, animando con sus tambores afroamericanos los momentos cruciales para remontar el vuelo. Las nuevas tecnologías como Internet permitieron recoger los colores y las ideas de todas partes: de Brasil, Bolivia, Colombia, Perú, Paraguay, Venezuela, El Salvador, Guatemala, Panamá, Costa Rica, Congo, Senegal, Cabo Verde, Angola, Suráfrica, Benin, India, Nepal, Indonesia, Filipinas, Dinamarca, Irlanda, Italia, Portugal, Bélgica, Francia, España...

Educadoras y educadores de distintos rincones del mundo se encontraron en el País Vasco y elevaron entre todos una cometa poligonal y multicolor, como un mosaico de contribuciones que, cuando tiene vientos propicios, se ve desde todos los cielos de África, América, Asia, Europa y Oceanía. Se crearon redes locales que siempre remontan una cometa más pequeña, que sirve para cuando la más grande se ve sólo como un puntito, por estar lejos de otros cielos.

La Red Internacional POLYGONE ha dado vuelo a la educación para el desarrollo juntándola con la educación popular, haciendo verdadero el hermanamiento entre las gentes del Norte y del Sur.

(Miguel Argibay, HEGO, 2002)

¹ En el capítulo 6 se presenta una relación de las personas y organizaciones que asistieron al encuentro.

The background features a light grey outline of a world map. Overlaid on this map are several large, abstract, brush-stroke-like shapes. Two prominent shapes are colored in a vibrant blue, while others are in a muted grey. These shapes are scattered across the map, with some appearing to flow across continents and oceans, creating a sense of global connectivity and complexity.

2. El laberinto. El contexto internacional y la educación

La coyuntura económica y política mundial, la globalización, es un oscuro laberinto que amenaza al planeta y a toda la humanidad con una violencia inusitada. La lógica del beneficio no se detiene ante la muerte de las especies ni de las culturas y transforma a los seres humanos en “recursos descartables”.

La educación es la hermana menor a la que nadie tiene en cuenta. ¿Para qué hacer educación popular si no vamos a salir de la miseria a la que nos condenan los Gobiernos poderosos? ¿Para qué hacer educación para el desarrollo si la solidaridad apenas sobrevive en unas sociedades cada vez más insensibles? ¿Qué Educación, con mayúsculas, habrá que hacer para lograr un desarrollo humano, respetuoso del mosaico de rostros y culturas de nuestro mundo?

2.1. Tensiones entre desarrollo y globalización

Una de las preocupaciones de la última década ha sido definir el papel que juega la educación en el actual contexto internacional; cuáles deberían ser sus fines y objetivos principales y qué tipo de conocimientos y habilidades son necesarios para hacer frente a los problemas globales y locales. En definitiva, se trata de promover la

formación integral de la persona, en un mundo en constante cambio. ¿Puede contribuir la educación a la construcción de un mundo más justo, solidario y respetuoso con el medio ambiente? ¿Cómo hacerlo y quiénes deben ser sus actores principales?

A esta cuestión trata de responder el informe elaborado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. El informe lleva por título *La educación encierra un tesoro*² y se inicia planteando que, frente a los numerosos desafíos actuales, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. En el contexto internacional se producen tensiones o puntos de fractura que es necesario superar, entre ellos:

- La tensión entre lo mundial y lo local: convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder las raíces y participando activamente en la vida de la nación y en la comunidad.
- La tensión entre lo universal y lo singular: entre la mundialización de la cultura y el respeto a las culturas locales, que son dinámicas. Y, dentro de esto, la tensión entre tradición y modernidad.

² UNESCO. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, 1996, pp. 16-20.

- La tensión entre el largo y el corto plazo, alimentada actualmente por el predominio de lo efímero. Se buscan respuestas y soluciones rápidas, pero muchos problemas precisan consensos y estrategias a medio plazo, entre ellas las políticas educativas.
- La tensión entre competencia e igualdad de oportunidades, planteada durante años a las políticas económicas, sociales y educativas.
- La tensión entre el desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano.

Estas tensiones pueden superarse de distintos modos. Delors propone cuatro pilares en los que debe asentarse la educación: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. La preocupación sobre los conocimientos y habilidades también ha sido abordada por numerosos autores, como Morin,³ que propone un conjunto de saberes necesarios para la educación del futuro.

2.2. Grandes dilemas

En relación con los actores, a la hora de definir el papel que juega la educación es importante situar el análisis en varios niveles: social, estatal e internacional. En el ámbito social —formado por las personas, los grupos y comunidades— se considera que el papel de la educación es primordial en la promoción del desarrollo y la justicia social. La educación para el desarrollo y la educación popular han jugado un papel clave en los procesos de transformación social y han acompañado y fortalecido los movimientos sociales vinculados a la paz, los derechos humanos, los derechos de la infancia o el medio ambiente, entre otros. Esta educación no se reduce sólo a la escuela, sino que tiene una gran importancia en los espacios no formales, con adultos, asociaciones de mujeres, jóvenes, y otros colectivos que forman parte del entramado social.

A nivel del Estado, éste tiene la responsabilidad de promover los valores democráticos y de buen gobierno a partir de una política educativa que contemple los valores de paz y justicia social. Esto significa elaborar un currículum que incluya la dimensión global y local de los problemas actuales relacionados con el desarrollo, la cultura, el medio ambiente, etc. Sin embargo, muchos Gobiernos todavía no pueden garantizar a su pueblo el derecho a la educación. Ésta es una cuestión muy grave porque compromete las posibilidades de desarrollo en el futuro.

En el plano internacional, los organismos internacionales dedicados a la educación deben promover una educación para la comprensión internacional, basada en los valores de paz y justicia social. En este sentido la UNESCO ha promovido diversas iniciativas y ha promulgado recomendaciones y planes de acción que establecen las bases para la consolidación de un proyecto educativo asentado sobre los principios de libertad, justicia, democracia, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad.

Estas tensiones, problemáticas y propuestas educativas deben enmarcarse en el contexto internacional, cada vez más globalizado en todos los ámbitos: el económico, político, social y cultural. Junto a esto, desde el 11 de septiembre han adquirido gran importancia los temas relacionados con la seguridad y la llamada “guerra contra el terrorismo” se ha convertido en una justificación para recortar libertades y poner en peligro los logros alcanzados en el Derecho Internacional, por ejemplo la creación de la Corte Penal Internacional. Se vuelven a plantear los viejos dilemas de seguridad frente a libertad, identidad nacional frente a cosmopolitismo y el uso de la violencia frente a las soluciones pacíficas y negociadas a la hora de resolver los conflictos.

No puede haber un mundo estable y seguro con una situación en la que la mitad de la población mundial —según cifras del Banco Mundial— tiene que malvivir con unos ingresos per cápita inferiores a dos dólares diarios, y donde las diferencias entre ricos y

³ Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 1999.

pobres no dejan de aumentar. La pérdida de autonomía de la política económica —condicionada por el mercado financiero global—, la imposibilidad de desarrollar políticas sociales o el riesgo de desmantelamiento del Estado de bienestar a causa de las exigencias de la competitividad internacional, junto con la concentración del poder económico en manos de las empresas transnacionales, son procesos que revelan esa pérdida de soberanía y autonomía del Estado y constituyen una amenaza para la democracia a escala universal.

La globalización, como afirma Jorge Alonso,⁴ ha minimizado el papel de lo político y acrecentado el del mercado, a expensas de la sociedad y sus mecanismos, esencialmente políticos, de regulación. Se ha reducido la política a la técnica y la economía al crecimiento. Como consecuencia, al tiempo que aumenta la riqueza mundial, las disparidades entre los países y en el interior de ellos alcanzan dimensiones sin precedentes. El neoliberalismo debilita la ciudadanía y la verdadera solidaridad y desestructura el bien común. La pobreza no existe por falta de recursos, sino por falta de voluntad política para erradicarla. Para poder construir un mundo democrático, basado en la justicia social y en el equilibrio ecológico, la pobreza tiene que ser enfrentada con cambios sustanciales en las estructuras políticas. Los sectores de la sociedad más afectados por la pobreza tienen que adquirir poder. Una de las estrategias que ya se apuntaba en los años sesenta es la que impulsó Paulo Freire con su “pedagogía del oprimido”: las personas se convierten en sujetos de la historia, como un primer paso para que los oprimidos sean conscientes de su situación y actúen para transformar la realidad.

La democracia no puede consolidarse en un cuadro de miseria generalizada como el que afecta a algunos países de América Latina, África y Asia. Ésta carcome la ciudadanía porque no se puede participar plenamente cuando no existen las condiciones mínimas de vida que permitan ejercer ese derecho. Y éste es uno de los retos que afrontan algunas de las propuestas más innovadoras que se están llevando a cabo en Brasil con los presump-

tos participativos: cómo incorporar a los excluidos para que se conviertan en ciudadanos activos.

El informe del PNUD del año 2002 tiene como tema central “Profundizar en la democracia en un mundo fragmentado”. Éste considera la participación política como uno de los ejes más importantes para el desarrollo humano y pide una base más democrática en las negociaciones e instituciones mundiales para evitar que el mundo se fragmente aún más. Sin embargo, aunque la consolidación de la democracia parece ser uno de los aspectos que suscitan mayor preocupación en el ámbito internacional, en la cumbre mundial sobre financiación del desarrollo de Monterrey (México), celebrada en marzo de 2002, se rechazó la posibilidad de aumentar la ayuda al desarrollo. Esta cumbre era una oportunidad para aumentar las transferencias a los países del Sur, a partir de diversas vías como la condonación de la deuda o nuevos impuestos globales para financiar el desarrollo. Esto podría haber constituido un mecanismo neokeynesiano no militar para reducir la pobreza y la desigualdad, reactivar la economía mundial y hacer frente a las causas profundas de la guerra. Pero las buenas palabras e ideas no pasaron de mera retórica y se concretaron en pocas medidas de relevancia, como el compromiso de la Unión Europea de destinar entre el 0,15% y el 0,20 % del Producto Interior Bruto a los países menos adelantados.

2.3. Desafíos y esperanzas

La peligrosa combinación de guerra, globalización e injusticia hace aún más necesaria la reflexión, la crítica y la formulación de alternativas a las injusticias en las que se asienta el actual orden mundial. Por esta razón, la convocatoria desde hace tres años del Foro Social Mundial en Porto Alegre (Brasil) reviste especial importancia y es un símbolo de esperanza. Este Foro surge ante la necesidad de construir un espacio para el análisis, el debate y la reflexión sobre las alternativas al modelo económico imperante. Se celebra al mismo tiempo que el Foro Económico de Davos, con el fin de poner en evidencia que hay otras formas de abordar la realidad y, de esa

⁴ *Alternativas Sur*, N^o 1, 2002. Madrid: CIP/FUHEM.

manera, construir un espacio alternativo al “pensamiento único” que legitima la ofensiva planetaria del neoliberalismo. El Foro Social Mundial es una forma de alimentar, imaginar y diseñar un concepto tan simple como profundo: alternativas.

El modelo de desarrollo dominante ha demostrado su incapacidad para ofrecer una vida digna para el conjunto de la humanidad. Las alternativas se han hecho imprescindibles, pero hay que convertirlas en fórmulas políticas y en reivindicaciones tangibles. En esa búsqueda de alternativas, también se celebran foros temáticos como el de educación. La educación como práctica política y espacio de transformación se convierte en una de las estrategias para construir esas alternativas. En este sentido, uno de los dilemas que se plantean, en palabras de Fernando Martínez Heredia⁵, es saber si los avances del pensamiento van a ser útiles para la liberación de los seres humanos o se articularán en el sistema de dominación. Es necesaria una doble exigencia, la recuperación de la memoria y la historia y, en particular, los esfuerzos de liberación y la capacidad de prefigurar el porvenir. En este proceso, la educación popular puede jugar un papel relevante, como un instrumento para la concienciación y la participación activa en un proceso de empoderamiento de carácter político, pero también educativo, que redistribuye poder y funciones y estimula las capacidades y la creatividad.

Otro acontecimiento a tener en cuenta es el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar en el año 2000⁶. El acceso a la educación es imprescindible para conseguir el desarrollo y lograrlo es responsabilidad de todo el planeta. Éste es un derecho negado a miles de personas. El objetivo expresado en Jomtien de lograr la Educación Básica Universal se ha materializado en la propuesta de Dakar de alcanzar Educación para Todos en el año 2015. Para ello los Gobiernos nacionales deben preparar planes de acción nacio-

nales en el corto plazo, condición necesaria para movilizar la ayuda externa. Los donantes tienen el compromiso de concretar la financiación y elaborar estrategias específicas de apoyo a los países que lo necesiten. Un esfuerzo conjunto necesario para hacer realidad la educación para todos y todas.

El derecho a la educación está amenazado, incluso en los países del Norte. La privatización de los servicios —entre los que se incluye la educación— prevista por la Organización Mundial del Comercio en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS, por sus siglas en inglés) supondrá convertir la educación en una mercancía que se puede comprar y vender. La mercantilización de la educación pone en riesgo muchos de los avances logrados en los sistemas educativos, como la adaptación de los currículos a los contextos locales, los programas bilingües y los mecanismos educativos orientados a conseguir una mayor igualdad social.

Para hacer frente a esta situación es necesaria una visión de conjunto y una interacción permanente entre reflexión y acción, enriquecida por la experiencia social y cultural de todos los pueblos del mundo. Muchas iniciativas locales, regionales e internacionales convergen y se movilizan para llevar a cabo ese proceso de transformación, por lo que es esencial lograr la coexistencia entre diferentes opciones y propuestas. Es necesario crear una alianza amplia, a partir de luchas y resistencias contra la exclusión económica, la dominación política, el sexismo, el racismo y otras formas de discriminación. Promover los valores colectivos relacionados con la justicia social, la paz, la fraternidad, la igualdad de oportunidades, el respeto a la naturaleza e impulsar la cultura y la educación como un instrumento de liberación y emancipación de los pueblos.

⁵ *Alternativas Sur*, Nº 1. Madrid: CIP/FUHEM.

⁶ La reunión de Dakar es la segunda etapa de la Conferencia sobre “Educación para Todos”, que se celebró en Jomtien (Tailandia) en marzo de 1990.



3. El mosaico. Enfoques educativos Norte-Sur

“La paciencia y el tesón, de juntar cada minúsculo trozo, halla recompensa en la belleza, inigualable, de la imagen completa del mosaico”.

Anónimo italiano.



3.1. Piezas del mosaico

El mundo actual es un oscuro laberinto en el que acechan los minotauros de la guerra, de la desigualdad entre ricos y pobres, de la marginación de las mujeres y de la amenaza de uniformización cultural. El pensamiento único impuesto por el modelo neoliberal hegemónico nos sitúa en la disyuntiva de elegir entre la teoría imperialista de la “seguridad” y la teoría de la “participación”, la convivencia armoniosa que propone el desarrollo humano sostenible. Éste es el diagnóstico a partir del cual la red POLYGONE se afana por encontrar el papel que la educación y los educadores podemos desempeñar en esta coyuntura.

POLYGONE está constituido por un mosaico de países, contextos, experiencias, grupos objetivo y modalidades de trabajo diferentes. Por ello resulta complejo, en esta red internacional de educadores del Norte y del Sur, compaginar criterios sobre lo que cada cual entiende por educación. En ella participan organizaciones dedicadas a sensibilizar y formar en el compromiso solidario con otros pueblos. También incluye a organizaciones comprometidas en la formación de los grupos sociales más desfavore-

cidos de sus respectivos contextos. Todas se desenvuelven en sociedades multiculturales, con los desafíos que eso implica para la educación que quiere impulsar la democracia participativa, la resolución de conflictos, la equidad de género y el respeto a la diversidad cultural, entre otros cometidos.

¿Cómo definir, entonces, un modelo educativo que responda a necesidades y contextos tan variados? ¿Cuáles son las razones educativas que reúnen a educadoras y educadores de distintas partes del mundo? ¿Cuáles son los posibles objetivos comunes de las organizaciones miembros de esta red? ¿Por qué no seguir cada una enfrascada en su propia realidad? ¿Por qué consensuar premisas educativas en lugar de centrarse en la transformación de las ya complejas realidades locales?

Todas estas preguntas surgían al intentar dar una definición de educación capaz de recoger las distintas sensibilidades y perspectivas de las organizaciones incorporadas a la red. Llegamos a la conclusión de que dar una definición cerrada de la educación constituía un contrasentido, ya que sería imponer un molde único al que no se ajusta el mosaico de perspectivas y realidades educativas que conforman POLYGONE.

Pensamos que el debate y las reflexiones deben girar en torno a la construcción de diversos modelos educativos que sirvan de respuestas alternativas y generen el desarrollo humano en nuestros respectivos contextos. Nuestro objetivo principal es tanto definir un horizonte común —el papel que debe jugar la educación en esta coyuntura— como conocer las múltiples realidades y las variadas maneras de plantear soluciones educativas en países del Norte y del Sur. Queríamos romper el aislamiento empobrecedor al que nos someten los imperativos de la rutina, para cuestionar nuestra interpretación de la realidad y reconstruir un discurso renovado con los aportes de los demás.

3.2. Primeras imágenes del mosaico. Un diagnóstico común

A través de los intercambios realizados se llegó a la conclusión de que lo que nos une e impulsa a trabajar juntos, en una red internacional de educadores, es un cúmulo de elementos, tanto positivos como negativos, que pertenecen a nuestro horizonte común: la historia de la educación comprometida en la transformación de la sociedad. De las distintas contribuciones se desprende que coincidimos en los diagnósticos de nuestro pasado educativo. En él se hallaron muchas falsas salidas y muchos errores que habría que intentar evitar en nuestras prácticas futuras.

Algunos ejemplos los dio Frei Betto en su conferencia de Olinda (Brasil) en 1999⁷. Analizó el fracaso de la idea de que la transformación social era posible a través de la formación diseñada como una educación de excelencia, centrada en el individuo, puesta en práctica por los colegios católicos y que dio origen a clases dirigentes sectarias y corruptas.

También fracasó la idea de que el cambio social lo produciría la revolución armada y el cambio de estructuras diseñado por la

vanguardia política. La izquierda que confiaba en que las estructuras y catecismos revolucionarios transformarían, de forma mecánica e ineludible, a toda la población en revolucionaria, concienciada y comprometida con la consecución del bienestar popular, dio un resultado deplorable. Las estructuras rígidas sólo han conseguido desarrollar el dogmatismo, el autoritarismo, la corrupción y la creación de mafias —políticas, financieras, militares o ideológicas— contrarias a cualquier tipo de justicia social, de participación comunitaria o de democracia y respeto a los derechos humanos.

También trató con ironía mordaz las contradicciones de las prácticas supuestamente liberadoras y participativas: “...Vamos a trabajar con un grupo de campesinos... Bueno... sería bueno que pudiéramos hacer un taller a partir de la experiencia de ustedes, pero como no tenemos tiempo, yo voy a hacer una charla. Y siempre ha sido así, vamos en nombre de nuestras teorías libertadoras atropellando nuestras teorías con la práctica colonizadora”.

A estos errores habría que sumar otros, como confiar en la educación no formal como única fuerza liberadora y descartar la educación formal como campo de acción de una educación para la justicia, la equidad y la libertad. Éstas eran las premisas de la educación desescolarizada, basada en las críticas radicales a la “educación bancaria” realizadas por Paulo Freire e Ivan Illich en las décadas de los sesenta y setenta. Otro equívoco importante fue que la educación no formal, basada en los aportes de la gente, desdeñó la necesidad de formación de los propios enseñantes (cuya actividad se limitaba a dinamizar u ordenar las contribuciones espontáneas, dejando a un lado el rigor metodológico y los conocimientos científicos).

En los trabajos de educación para el desarrollo, en múltiples ocasiones se ha caído en el fatalismo y en la victimización de los países pobres. Se ha subrayado escasamente la responsabilidad de los países enriquecidos en el empobrecimiento que padecen los

⁷ Betto, Frei. *Desafíos para la Educación Popular en la Coyuntura de América Latina*. Seminario Latino-Americano y Caribeño de Educación Popular. 1999.

demás, prescindiendo de todos los elementos positivos de las otras culturas y de sus aportes al conjunto de la humanidad. Todo esto nos ha llevado a repensar las teorías y métodos y a cuestionar nuestras prácticas educativas.

Debemos estar atentos a estos errores del pasado que orientaron nuestros pasos de educadores hacia falsas salidas del laberinto. Sin embargo, también hay que señalar los muchos aciertos que han tenido tanto la educación popular como la educación para el desarrollo, y que también forman parte de nuestro horizonte común. El más grande acierto de Paulo Freire y de sus seguidores ha sido plantear una pedagogía basada en las necesidades y conocimientos específicos de la gente. Otro éxito posterior ha sido abordar, en el ámbito educativo formal y no formal, líneas de trabajo específicas para potenciar la equidad de género, trabajo al que se dedican muchas de las organizaciones que forman la red POLYGONE. Las corrientes educativas que suscribimos también se esfuerzan por educar en derechos humanos, resolución de conflictos, la justicia y la solidaridad en las relaciones locales, nacionales e internacionales.

Estas propuestas se han desarrollado lentamente a lo largo de los años y han dado como resultado una conciencia social importante, capaz de denunciar los atropellos del modelo neoliberal hegemónico. Aunque la situación mundial no es muy esperanzadora —y, como dijo el presidente de Venezuela, Hugo Chávez, “los Gobiernos van de cumbre en cumbre mientras los pueblos van de abismo en abismo”— es importante recordar que todas las cumbres han tenido foros alternativos y que la sociedad civil se ha movilizado en múltiples ocasiones, en defensa de los derechos humanos y en contra de los aspectos inhumanos de la globalización. En definitiva, nos une la búsqueda de estrategias para una educación alternativa a la globalización del modelo hegemónico, evitando los errores educativos del pasado.

La interdependencia política, económica, ambiental y cultural que se vive en el mundo de hoy impulsa a dar respuestas globales. Pretendemos evitar el aislamiento y, por esta razón, creemos impor-

tante construir un horizonte común a partir de intercambios entre el trabajo local y sus vínculos con el marco de la mundialización.

3.3. Las pequeñas imágenes y el vacío sin reconstruir. Contradicciones globales

En general, y especialmente dentro de las culturas occidentales —no las únicas, pero sí las mayores responsables del proceso histórico de globalización política, militar, tecnológica, financiera y educativa— se acepta que un país conserva su memoria histórica y aumenta sus logros científicos, técnicos, filosóficos, éticos y artísticos si consigue que sus habitantes asistan masivamente a la escuela primaria o secundaria y, de forma más restringida, a la universidad.

Esta estructura de educación reglada se ha transformado en criterio e indicador universal del estado de la educación en cualquier país del mundo. De esta forma los presupuestos, el número de profesores y la asistencia o matriculación de la población determinan el grado de bienestar, justicia y equidad de la distribución de conocimientos entre las personas que forman una sociedad.

Es indignante la situación educativa de gran parte de la población mundial, especialmente la feminización de la ignorancia. Ésta es la otra cara de la concentración de conocimientos a la que accede el 15% de los seres humanos del planeta. También es indignante el desprecio que todos los Gobiernos del mundo demuestran por la educación, a la que consagran raquílicas partidas de su Producto Nacional Bruto.

**Panorama educativo de los países en los que desarrollan su trabajo
las organizaciones miembros de POLYGONE:**

PAÍS	Superficie (Km ²)	Población	Tasa de analfabetismo	Acceso a la Universidad
ÁFRICA				
Angola	1.246.700	11.300.000	58%	1%
Benin	112.622	5.563.000	62%	3%
Cabo Verde	4.033	450.000	22%	Sin datos
Congo	2.344.858	46.812.000	30%	2%
Senegal	196.722	9.000.000	50%	3%
Suráfrica	1.221.037	42.393.000	18%	17%
ASIA				
Filipinas	300.000	70.000.000	5%	27%
India	3.287.590	1.000.000.000	50%	6%
Indonesia	1.904.569	200.000.000	16%	11%
Nepal	147.181	23.000.000	70%	5%
AMÉRICA				
Bolivia	1.098.581	7.800.000	17%	23%
Brasil	8.511.965	174.000.000	20%	11%
Colombia	1.138.914	37.000.000	10%	17%
Costa Rica	51.100	3.943.000	5%	32%
El Salvador	21.041	7.000.000	30%	18%
Guatemala	108-889	11.200.000	45%	8%
Panamá	75.517	2.800.000	10%	30%
Paraguay	406.752	5.100.000	10%	10%
Perú	1.285.216	26.749.000	11%	31%
Venezuela	912.050	23.916.810	10%	29%
EUROPA				
Bélgica	30.519	10.152.000	0%	57%
Dinamarca	43.094	5.283.000		Sin datos
España	504.780	39.699.000	3%	53%
Francia	551.500	58.886.000	0%	51%
Irlanda	70.280	3.705.000	0%	41%
Italia	301.270	57.343.000	2%	47%
Portugal	92.390	9.873.000	10%	38%

Fuente: *Guía del Mundo 2001-2002*. Instituto del Tercer Mundo, IEPALA y Fundación Santa María.

La escolarización masiva es una aspiración imprescindible y legítima porque permite imbricar a los grupos desfavorecidos en el tejido social. Sin embargo, una de las grandes contradicciones que presenta la educación formal es que no garantiza las mismas condiciones ni la misma calidad educativa para todos los sectores sociales. La gente más pobre se ve forzada a abandonar sus estudios, mientras las clases acomodadas completan todas las etapas y logran trabajos valorados socialmente.

Aún más estremecedoras que las cifras son las estructuras y programaciones que generan deserción escolar y exclusión premeditada, para marginar a las mayorías —mujeres, pueblos indígenas, pobres y excluidos— del saber académico, reducir su autoestima y negarles cualquier reconocimiento social más allá de la compasión y el desprecio. Como advierte Petrella⁸, “...La lógica mercantil y financiera del capital privado no ha tardado en imponerse... en la definición de la finalidad y las prioridades de la educación”.

No se trata de renunciar a la educación formal, sino de exigir que sea accesible a todo el mundo e incluya el trabajo en valores de cooperación, respeto, convivencia y responsabilidad social; valores que antes estaban presentes sólo en el terreno de la educación no formal. Como reconsideraba Paulo Freire en su *Pedagogía de la Esperanza*, “la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías”⁹.

3.4. Cuando las piezas no encajan. Tensión entre lo local y lo global

La universalización del sistema educativo formal es una generalización abusiva, no adecuada para mantener la memoria colectiva de una comunidad concreta. De hecho, puede transformarse en un instrumento neocolonial de opresión y de discriminación, externa e interna, de las sociedades que adoptan el modelo de forma mecánica y acrítica.

⁸ Petrella, Ricardo. *La educación víctima de cinco trampas*. 2001.

⁹ El Achkar, Soraya. *Liberación dialógica del silencio: una intervención político cultural*. Red de Apoyo por la Justicia y la Paz. 2001.

¹⁰ Domingo, Daniel. *Sistema de educación maya*. PRODESSA. 2000.

¹¹ Petrella, Ricardo. *Op. Cit.*

Un ejemplo claro de este choque de premisas y modelos de educación bancaria y educación popular lo describe Daniel Domingo (PRODESSA), en relación con la situación de los pueblos mayas y otras culturas en Guatemala¹⁰: “El proceso y el sistema de educación es el medio de apropiación y perpetuación de la cultura de un pueblo, entendida ésta como sistema integral de vida tanto político, económico, social, etc. La educación es estratégica para una nación multicultural. Por consiguiente, es fundamental establecer políticamente la equidad entre los distintos pueblos (...). El Estado de Guatemala ha sido y sigue siendo un ente jurídico y una estructura formal que no toma en cuenta a todos los pueblos que forman la nación. Se ha caracterizado por la explotación económica, la exclusión política y la discriminación cultural (estas prácticas del Estado se insertan en el modelo global dominante). Esta globalización responde a una teoría y práctica económica concreta que se llama neoliberalismo... Como podemos ver, todos sus postulados, sus medios son prácticamente contrarios a la propuesta maya. Pero peor que eso, la globalización y el neoliberalismo, aunque en su discurso digan lo contrario, van contra la vida humana, de la naturaleza y del universo. Los conflictos sociales, los desastres naturales y la denigración de la vida humana son vivos ejemplos de sus consecuencias”.

Frente a la necesidad de respeto a la diversidad, se alza el peligro de “un modelo dominante de una sociedad tecnocrática, con capacidad para uniformizar sus contenidos y programas e imponerlos en todos los rincones del planeta”. Petrella cita el estudio de Meryll Lynch que predice que “en los próximos cinco años, las universidades virtuales reunirán a millones de estudiantes de todas partes del mundo accediendo a los mismos estudios, a los mismos profesores, a los mismos títulos”¹¹.

Esta situación genera una mercantilización y uniformidad de las clases privilegiadas del Norte y del Sur, que son las que tienen

acceso a Internet. El proceso regresivo se acentúa con las contrarreformas educativas que se están dando en algunos países occidentales, y que implican el abandono de cualquier enseñanza en valores. Así se arriesga la pérdida de identidad cultural y de cohesión social en aras del dudoso dios de la eficiencia.

Augustin Djeacoumar, en uno de los documentos de debate de la red POLYGONE, afirma de forma categórica: “El progreso científico e industrial que ha construido un lenguaje para la técnica dominante suprime la originalidad, la singularidad, la riqueza, la complejidad y la profundidad de cada ser humano en su propia dimensión individual, social y cultural”¹².

Pero en los casos particulares, mirando de cerca, se observa que la uniformización más brutal es la exclusión. La realidad diferencial de las piezas de este mosaico se refleja en todas las fichas de contexto realizadas por las participantes¹³. Por ejemplo, Senegal ofrece este panorama: “...La pobreza sigue siendo uno de los mayores desafíos que Senegal y otros muchos países africanos deben enfrentar. Los pobres constituyen entre el 30 y el 60% de la población. La pobreza se hace urbana y se feminiza al mismo ritmo que se desarrolla el crecimiento demográfico.(...) En un país en el cual el 55% de la población tiene menos de veinte años y en el que una coyuntura económica desfavorable obliga al Estado a disminuir los servicios sociales de forma drástica (...) la misión es clara: recuperar y formar a los “excluidos” del sistema de enseñanza formal”¹⁴.

Para que la educación sea transformadora y distribuya equitativamente el saber es necesario reivindicar, como punto de partida, algunas condiciones previas. Insistía Ambedkar, padre de la Constitución de la India: “La igualdad y el respeto hacia el ser humano son los conceptos fundamentales y elementales. La fraternidad y la libertad no son sino nociones derivadas. Allá donde

la igualdad es ridiculizada, todas las demás (incluida la educación) son del mismo modo negadas”¹⁵.

En todos los encuentros internacionales —Jomtien, Dakar, Porto Alegre—, en instituciones internacionales como la UNESCO y en la mayoría de los Gobiernos se habla de la educación para todos, se pone el acento en la alfabetización, la escolarización y otros supuestos considerados básicos para mejorar la calidad de vida de las personas y de los pueblos. Así lo expresa Mariano Herrera en el Informe Final Venezolano de ONG sobre Educación Para Todos¹⁶. Sin embargo, en el mismo informe, Ana Lucía de Emilio (de UNICEF Venezuela) cuestiona las prioridades educativas de Jomtien y Dakar cuando apunta: “¿Cómo se definen las necesidades básicas? Una versión muy, muy limitada de necesidades básicas es que el mínimo que uno tiene que saber es: leer, escribir, un poco de otras cuestiones y para de contar. Pero obviamente hay algunos que dicen (decimos) ‘No señor, aquí estamos absolutamente fuera de foco si eso es (considerado) educación básica’. La educación básica responde a las necesidades (...) de los individuos en un determinado contexto social y, por lo tanto, tiene que ver con valores, con derechos humanos, con ciudadanía... que no son el simple hecho de saber leer, escribir (...)”.

La idea de igualdad puede transformarse fácilmente en uniformidad y en devaluación de las culturas ágrafas, minoritarias, minorizadas, no occidentales; los que no participan del mismo sistema.

La educación no es un elemento aislado de las condiciones económicas, políticas o culturales de una sociedad, sino que se vincula al resto para reproducirlas, criticarlas o transformarlas. Aunque la educación reglada es un instrumento que parece imprescindible para la justicia social y el acceso a la modernidad, no deben olvidarse las reflexiones de Amin Maalouf: “Pero todo lo nuevo que se crea —ya sean edificios,

¹² Djeacoumar, Augustin. *Construir la paz practicando la igualdad*. INDP. 2001.

¹³ Disponible en: www.webpolygone.net

¹⁴ Bougouma Diagne. ACAPES.

¹⁵ Djeacoumar, A. *Op. Cit.*

¹⁶ Disponible en www.webpolygone.net

instituciones, herramientas del conocimiento o formas de vida— se crea a imagen de Occidente. Esta realidad no la viven del mismo modo quienes han nacido en el seno de la civilización dominante y quienes han nacido fuera de ella. Los primeros pueden transformarse, avanzar en la vida, adaptarse, sin dejar de ser ellos mismos; se podría decir incluso que, en el caso de los occidentales, cuanto más se modernizan más en armonía se sienten con su cultura y sólo quedan desfasados los que rechazan la modernidad. Para el resto del mundo, para todos los que han nacido en el seno de culturas derrotadas, la capacidad de recibir el cambio y la modernidad se plantea en otros términos. Para los chinos, los africanos, los japoneses, los indios de Asia o los de América, tanto para los griegos y los rusos como para los iraníes, los árabes, los judíos o los turcos, la modernización ha significado siempre abandonar una parte de sí mismos. Aun cuando en ocasiones ha provocado entusiasmo, el proceso no se ha desarrollado nunca sin una cierta amargura, sin un sentimiento de humillación y de negación. Sin una dolorosa interrogación sobre los riesgos de la asimilación. Sin una profunda crisis de identidad”¹⁷.

3.5. Educación para el desarrollo y educación popular

“...La educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de desvelamiento de la realidad... busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad”.

Paulo Freire. 1970.

Otra cuestión abordada antes y durante el encuentro fue conocer qué corrientes educativas fundamentaban el trabajo de cada una de las organizaciones participantes. Las respuestas fueron bastante variadas. En muchos casos se habla de educación popular; en otros de investigación acción participativa; hay quienes utili-

zan el método conocido como *Reflect Action* mientras que, en otros contextos, se prefiere utilizar educación global o educación para el desarrollo.

Todas las organizaciones señalan que se trata de metodologías participativas para la concienciación, el empoderamiento de la gente y la acción transformadora. También acotan sus campos de trabajo hablando de educar para la equidad de género, el respeto y cuidado del medio ambiente, la defensa de los derechos humanos, la interculturalidad, la resolución de conflictos, la paz, la convivencia, el desarrollo y la ciudadanía.

En realidad, todas estas corrientes tratan temas profundos de nuestro tiempo, entrelazados unos con otros como los mimbres de un cesto. Y todas las corrientes utilizan metodologías muy similares con objetivos casi idénticos.

La más fuerte de estas corrientes educativas —que tuvo gran influencia tanto en el Sur como en el Norte— es la conocida como educación popular, creada por el filósofo y educador brasileño Paulo Freire. Por eso la hemos escogido como un camino común para todos los miembros de la red. También hablamos de educación para el desarrollo, porque representa la corriente educativa más ligada a la cooperación y a la solidaridad internacional.

Estas dos corrientes educativas son compatibles y complementarias aunque tienen algunas diferencias significativas, sobre todo en lo que se refiere a los grupos sociales a los que se dirigen. INDP ha elaborado un documento sobre educación para el desarrollo que, posteriormente, fue seleccionado como documento base en el taller de pedagogía realizado en el encuentro. En él se afirma que la educación para el desarrollo “...debe conducir a la toma de conciencia de las desigualdades planetarias en la distribución de la riqueza y del poder. Debe permitir a cada individuo tener las claves de su propio desarrollo dentro de la sociedad en que se halla. Permite relacionar los contenidos académicos con la formación

¹⁷ Maalouf, Amin. *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial. 1999.

personal para que cada uno tenga la posibilidad de participar en el desarrollo de su entorno y comprender los vínculos entre la realidad global y el desarrollo local”¹⁸.

Por su parte, el sociólogo y educador chileno José Bengoa define así la educación popular: “Esta educación está dirigida a fomentar la diversidad de la sociedad, esto es, a crear y fortalecer movimientos sociales, culturales, de opinión, que a su vez refuerzan la sociedad civil, aumentan su capacidad de concertación y conflicto regulado y, por tanto, permiten la expresión y desarrollo de la creatividad social. (...) El concepto de movimientos sociales nos permite pensar la acción educativa de una manera positiva, relacionándola con el proceso de democratización sustantiva de nuestras sociedades. (...) Desde este punto de vista, la educación popular es uno de los instrumentos centrales del sistema de educación de la población, tan importante como el sistema escolar formal o como el sistema de los medios de comunicación”¹⁹.

En estos dos textos se perciben las diferencias de orientación: la educación popular promueve especialmente la educación no formal, mientras la educación para el desarrollo, al menos en países del Norte, pretende sensibilizar y concienciar sobre la solidaridad Norte-Sur influyendo, mayoritaria aunque no exclusivamente, en el sistema formal que va desde la educación primaria hasta la universidad.

Es necesario insistir en que, aunque hay diferencias entre ambas corrientes educativas, lo más destacable es su complementariedad: cada una de ellas se ocupa de los contenidos, procedimientos y sectores habitualmente minimizados o desdeñados por la otra. Dicho de otra forma, es fundamental la creación de tejido social a través de los movimientos sociales y de la recuperación de la historia para el empoderamiento de la población desfavorecida o marginada, pero no es menos importante, para esos mismos sectores, influir en la educación formal.

¹⁸ INDP. *Educación para el desarrollo*. 2001.

¹⁹ Bengoa, José. *La educación para los movimientos sociales*. 1988.

La falta de acceso a la educación es una conculcación de los derechos humanos y una fractura social. Por eso, educadoras y educadores de países del Norte y del Sur debemos profundizar en el trabajo realizado por la educación para el desarrollo. Ésta intenta crear conciencia solidaria y democrática vinculando también a las clases medias al proceso liberador, ofreciendo un marco global de interpretación, criticando el modelo hegemónico de desarrollo y desarticulando prejuicios sobre otras clases sociales, otros pueblos y otras culturas.

Aplicando estos principios en países del Sur se podrían evitar los estereotipos y generalizaciones abusivas sobre los países clasificados dentro de la cultura occidental. Se podría denunciar la indignidad y pasividad de las clases dominantes del Sur. Incluso se podría actuar en el terreno de la cooperación, donde los países empobrecidos aceptan con pasividad sumisa el hecho de ser meros receptores, sin reclamar el protagonismo que les corresponde en su propio desarrollo. Con las contribuciones de los miembros de la red, se ha elaborado un cuadro comparativo de ambas corrientes:

Las similitudes son evidentes. El denominador común de ambas es que consideran a la educación como un proceso interactivo y dialógico y como instrumento para la transformación social del contexto en el que se realizan sus acciones educativas.

Así nos acercamos al encuentro de la red, “Mosaico educativo para salir del laberinto”, con la certeza de que partíamos de premisas y diagnósticos similares, del valor de los intercambios, del potencial de unir experiencias educativas del Norte y del Sur, de compartir la idea de que trabajamos en educación con la esperanza de generar un cambio social positivo para intentar construir un mundo diferente, más justo, más equitativo y más respetuoso.

También nos asaltaban muchas incertidumbres. Todos sabemos que para educar hay que formarse como educador o educadora,

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO	EDUCACIÓN POPULAR
<ul style="list-style-type: none"> • Nace en los países del Norte, ligada a la cooperación al desarrollo y a las recomendaciones de la UNESCO de educar para la paz y la comprensión internacional. • Su objetivo es concienciar sobre la injusticia, la desigualdad y los prejuicios que existen en la “aldea global”, para promover la solidaridad Norte-Sur. Intenta que la formación desemboque en un compromiso social de denuncia de injusticias y de creación de alternativas para la convivencia. • Su enfoque es global. Intenta relacionar permanentemente desarrollo y subdesarrollo, paz y conflicto, derechos humanos y democracia, género, medio ambiente, interculturalidad y desarrollo. Establece nexos claros entre lo local y lo global. • Sus métodos de trabajo se basan en la educación popular y en la investigación-acción. Pretende ser participativa pero está, muchas veces, constreñida por los sectores sociales y el ámbito académico a los que intenta influenciar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nace en el Sur, vinculada a las teorías de la dependencia y de la necesidad de apoyar movimientos sociales para empoderar a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. • Su objetivo es concienciar sobre la injusticia, la desigualdad y la opresión que padecen los grupos sociales excluidos con los que trabaja, para promover el empoderamiento de la gente y la democracia de base. • Su enfoque es global en lo político y económico. Se centra en lo local, en los problemas concretos del grupo con el que trabaja. Intenta relacionar desarrollo y subdesarrollo en el plano político. Trabaja fuertemente la participación, la ciudadanía y la democracia de base. • Sus métodos de trabajo se basan en la participación y en la investigación- acción. Se utiliza al máximo el diálogo y la participación comunitaria. Es débil en la transmisión de conocimiento académico (científico y técnico).

que se necesitan recursos materiales y pedagógicos; que alentar la participación o generar conciencia crítica o promover el empoderamiento no son tareas sencillas. Tenemos muchas dudas y mucho que aprender aún.

3.6. Las cuatro dimensiones de la educación

“...No sabemos exactamente qué y cómo debemos hacer. Y para encontrar esa vía estratégica, para encontrar esa salida... necesitamos profundizar determinadas características desde el punto de vista epistemológico, desde el punto de vista filosófico y desde el punto de vista pedagógico”.

Frei Betto. 1999.

Al elaborar el proyecto de la red, las cuatro organizaciones fundadoras de POLYGONE establecieron una división en cuatro talleres que, a su vez, reflejaran cuatro dimensiones o elementos ine-

ludibles en un proceso educativo: dimensión política, dimensión cultural, dimensión pedagógica y dimensión metodológica (que luego llamaríamos sistematización).

El argumento más importante en la decisión de trabajar en estas cuatro líneas fue la necesidad de reflexionar y profundizar sobre aspectos específicos de la educación que, por acción u omisión, siempre están presentes en la tarea educativa.

La educación, como un todo, reúne las cuatro dimensiones por tratarse de un hecho eminentemente social. Cada persona, desde que nace, pertenece a un grupo familiar, social, cultural. Tiene que aprender a mamar, a llorar, a sonreír, a mirar, a escuchar y distinguir sonidos, a hablar, a caminar, a coordinar sus movimientos. Todos los sentidos y en especial el habla le permiten comunicarse, sentirse amenazado o protegido, alegre o triste. Estos y otros muchos aprendizajes, que hay que hacer desde el nacimiento hasta la muerte, permiten aprender idiomas, pau-

tas de comportamientos, gustos, creencias, actitudes, prejuicios. La vida humana sólo tiene sentido en la comunicación en un medio humano que permite socializar el conocimiento.

No se aprende en soledad, sino en relación con otros. Un bebé aislado durante mucho tiempo puede perder la facultad del habla. Necesita oír palabras, oír voces que se dirijan a él directamente, debe interpretar el sonido o la entonación para detectar dulzura, seguridad, peligro o angustia, condena o aprobación. Los grupos de edad se socializan en la escuela o en la vida de la aldea, sea pradera, sabana, bosque, montaña o mar. Así todos los seres humanos adquirimos parte de nuestra identidad, marcada por el grupo social del sitio donde hemos nacido (culturales, lingüísticos, espirituales y saberes teóricos o prácticos).

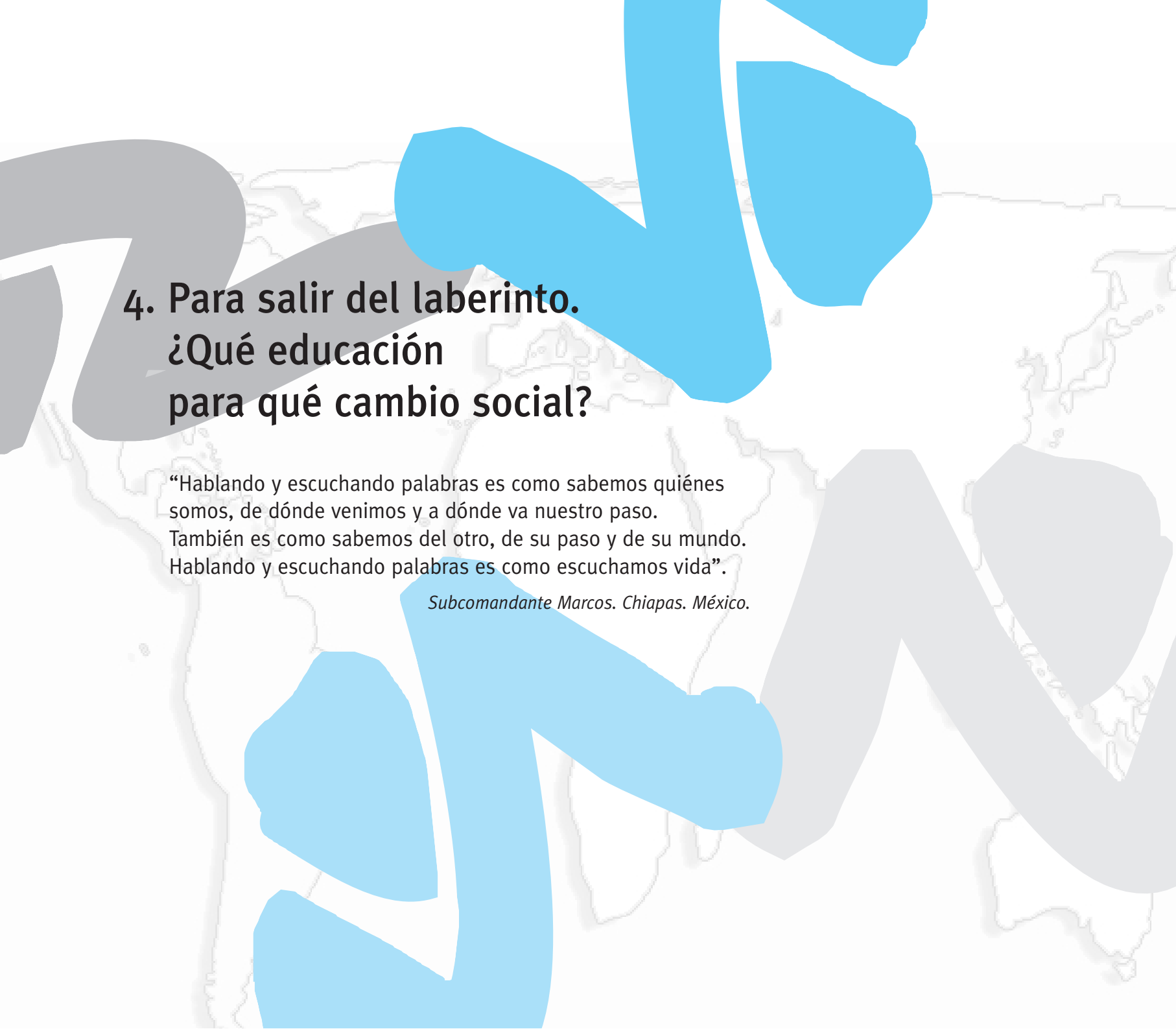
La construcción de esa identidad requiere el conocimiento del entorno y las condiciones de supervivencia. La educación sirve para acumular los aprendizajes que las familias, tan diferentes en cada cultura, transmiten a sus hijos y luego a los hijos de sus hijos. En casi todos los casos, este proceso de aprendizaje no se reduce al núcleo familiar sino que es una tarea social.

En cualquier parte, sean grandes ciudades o grupos pequeños aislados en desiertos, en lo profundo de las selvas tropicales o en las montañas a más de cuatro mil metros sobre el nivel del mar, los seres humanos tienen que decidir cuestiones persona-

les y cuestiones que afectan al grupo. Tomar decisiones sobre qué y cómo sembrar, cómo almacenar alimentos y otros bienes, cómo distribuirlos en épocas de abundancia o de carestía, decidir sobre las normas de convivencia y los mecanismos para hacerlas cumplir son determinaciones que competen a los miembros de todas las sociedades. Este conjunto de cuestiones son culturales y a la vez políticas y, necesariamente, implican métodos y prácticas de transmisión peculiares, a los que se llama pedagogía.

Las cuatro dimensiones constituyen la educación, por eso están tan ligadas unas a otras que resulta difícil establecer sus límites. No sólo se enseña y se aprende a saber qué cosas son importantes y cuáles no, sino que se aprende a contribuir o a no contribuir al bien común. Se aprende a respetar o a no respetar. Se aprende a admitir, tolerar y apreciar relaciones desiguales, abusos de poder o se aprende a compartir y estimar la equidad. Se aprende a ser violento o pacífico (cuestiones que determinarán el carácter y los comportamientos del individuo pero que también se establecen como ideario de la identidad colectiva).

En resumen, la vida colectiva enseña y requiere aprendizajes, intercambios, participación, críticas, discrepancias. Necesita nuevas ideas y contribuciones para que se produzca ese misterio dinámico que se llama vivir y convivir entre personas, entre culturas de un mismo contexto o de la realidad internacional.



4. Para salir del laberinto. ¿Qué educación para qué cambio social?

“Hablando y escuchando palabras es como sabemos quiénes somos, de dónde venimos y a dónde va nuestro paso. También es como sabemos del otro, de su paso y de su mundo. Hablando y escuchando palabras es como escuchamos vida”.

Subcomandante Marcos. Chiapas. México.

4.1. Las madejas de Ariadna²⁰. Las cuatro dimensiones educativas

La salida del laberinto depende de los múltiples ovillos de Ariadna que se vayan tejiendo, entretejiendo y construyendo desde experiencias en contextos sociales, políticos, culturales y económicos muy diferentes. Necesitamos desenredar algunos ovillos que permitan encontrar sentido a dichas experiencias, para obtener aprendizajes y propuestas que puedan orientar nuevas prácticas de educación para el cambio social.

Los cuatro talleres de reflexión representan los trabajos para desenredar distintas madejas que debían confluir en una salida común. Todas buscaban respuesta a la pregunta: ¿Qué educación debemos poner en práctica para lograr qué tipo de cambios sociales? En definitiva, se trata de explorar el papel que

debe jugar la educación y el que desempeñamos nosotros, como educadores.

Las madejas o dimensiones educativas que nos propusimos desenredar interactúan entre ellas. Por eso no se pueden entender unas sin otras, aunque necesitamos “tirar” de ellas por separado para poder identificar un nuevo horizonte de salida.

4.2. La madeja de la cultura. Dimensión cultural

En el encuentro se señaló la dimensión cultural como uno de los mayores desafíos para quienes trabajan por una educación para el cambio social. La tendencia actual a la uniformización educativa pone en riesgo la diversidad cultural, eliminando las peculiaridades y haciendo que distintas culturas estén perdiendo sus raíces, su identidad y se vean amenazadas de desaparecer. El

²⁰ Ariadna: personaje de la mitología griega, hija de Minos. Entregó una madeja de hilo a Teseo para que pudiera salir del laberinto después de vencer al Minotauro.



colonialismo cultural occidental es tan brutal que ha conseguido que las demás culturas pierdan su autoestima o se atrincheren en un pasado dogmático.

En palabras de Paulin J. Hountondji²¹, “¿Qué será de la cultura en una economía global? ¿En qué se convertirán la identidad cultural, la autoafirmación colectiva, el sentimiento de pertenencia a una sola y misma historia, así como la voluntad de dar forma junto a esta? ¿Qué sucederá con la exigencia de la autodeterminación? En África algunas ideas asentadas pierden consistencia. (...) Nosotros existimos cada vez menos bajo la forma de una colectividad forjada por la tradición y los valores comunes. (...) El deseo de ser nosotros mismos ha sido reemplazado por una preocupación impersonal de eficacia y éxito”.

De esa forma, integrarse en la aldea global exige una renuncia previa a nuestra identidad, al legado de nuestros mayores, a las formas de comunicarnos y de interpretar el mundo, a nuestras maneras de narrar, de comer, de vestir, de jugar, de conservar nuestro patrimonio y nuestras formas de gestionar el bien común.

Según Raymundo D. Rovillos²², “A causa de estas situaciones, las poblaciones autóctonas consideran fracasados los sistemas educativos impuestos por Occidente. Reclaman hoy poder beneficiarse de una educación que los considere iguales a los no indígenas. En la escuela se les ha enseñado que éste no era el caso. Han aprendido a olvidar, a condenar su pasado pagano y bárbaro. Su propia historia de resistencia es abandonada en la sombra y su sistema educativo ignorado. Incluso eso que llamamos programas de educación alternativos ha fracasado, porque no estaban basados en las aspiraciones concretas de la existencia de los pueblos indígenas”.

Por fortuna, comienza a haber respuestas educativas adecuadas a las necesidades de la propia cultura, como ocurre en el

caso de Guatemala: “Las Unidades Locales de Educación Maya, ULEM, son comunidades educativas que desarrollan programas, proyectos y actividades escolares y extraescolares en el contexto socioeconómico, lingüístico y cultural maya. Su filosofía se fundamenta en los principios y valores de pensamiento maya y en la visión de la convivencia intercultural de los pueblos y comunidades que conforman la nación guatemalteca pluricultural y multilingüe.(...) Dicen las abuelas y las madres a los hijos: ‘Al brindar un conocimiento a la comunidad, haces una gran contribución, y además te queda un espacio en tu mente para lograr otro conocimiento’”²³.

Por lo tanto resulta vital, por un lado, introducir las culturas locales en los programas educativos y, por otro, construir programas educativos adecuados a las necesidades de cada cultura. En este último caso se trata de revalorizar la identidad cultural mediante la recuperación de su historia, la promoción de las lenguas locales para que las y los participantes de un proceso de enseñanza-aprendizaje se conviertan en sujetos activos de su propio desarrollo.

En muchas ocasiones, la ausencia casi total de la dimensión cultural ha convertido a la solidaridad en una forma, “ingenua” o de “buena voluntad”, de hacer neocolonialismo, al ignorar o infravalorar a las culturas locales en las que actúa.

Tampoco en Europa la educación transformadora ha tenido en cuenta la dimensión cultural, a pesar de la evidente diversidad lingüística, religiosa y cultural. Además, la multiculturalidad es aún mayor por la presencia de personas inmigrantes, a las que sólo se brinda una condescendiente ayuda asistencial mientras se reduce a folklore la presentación “positiva” de sus culturas en la sociedad de acogida. Nuestras prácticas no deberían denigrar a aquellos quienes pretendemos ayudar o con quienes queremos ser solidarios.

²¹ Hountondji, Paulin J. *Culturas africanas y mundialización: una llamada a la resistencia*. Africans on Africa series, Idoc. Intern. Vol. 28, 4. 1997.

²² Rovillos, Raymundo D. *La educación y el Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas*. Echoes 16. 1999.

²³ Domingo, D. *Sistema de educación maya*. PRODESSA. 2000.

Afortunadamente, existen muchas buenas prácticas en este campo. Por ejemplo KADE, de Irlanda, tiene en marcha el proyecto educativo “Awareness Outreach Project” cuyo objetivo es la sensibilización sobre la interculturalidad y la situación de la población solicitante de asilo en Irlanda y que intenta romper estereotipos dando el protagonismo a la población refugiada en su país²⁴. “Annoncer la Couleur”, campaña del Ministerio belga de Asuntos Exteriores en la que colabora ITECO, realiza un trabajo importante sobre el aprecio a la diversidad cultural, para favorecer la integración de inmigrantes sin que estos pierdan su identidad. En España, ACSUR – Las Segovias, Alboan o Mugarik Gabe producen materiales didácticos y campañas sobre interculturalidad y ciudadanía participativa. Hay otras muchas organizaciones en Europa dedicadas a denunciar los atropellos que sufren personas de distintas culturas y a educar en la convivencia intercultural.

No se debería olvidar introducir la dimensión cultural en la teoría y en las prácticas educativas. Esto significa apostar por la formación de facilitadores y enseñantes para ser sensibles a una realidad plural y aceptar que la democracia cultural forma parte indisoluble de la democracia participativa y reivindicativa de los derechos humanos que decimos defender.

También son componentes de la dimensión cultural la religión y las creencias profundas de los pueblos. Esta es otra cuestión necesaria para poder comprender y proponer cambios positivos. En este sentido, existen diferentes experiencias, entre las que destaca el trabajo con las comunidades campesinas más aisladas de Nepal. Allí la organización School for Learning and Society (SLS)²⁵ utiliza narraciones de diálogo entre los dioses para que los campesinos no castiguen a sus mujeres con el aislamiento durante los periodos de menstruación. El SLS integra el Centre for Agroecology and Development, que trabaja en comunidades rurales en aspectos productivos y de toma de

conciencia. Entre sus programas también promueven la plantación de árboles frutales dentro del bosque para evitar la tala indiscriminada y la destrucción de recursos para la subsistencia de la comunidad.

Hay que prestar mucha atención para no confundir la cultura con las prácticas culturales. Esta confusión encierra, en muchos casos, prácticas de opresión y de abuso de poder por parte de unas minorías sobre el resto de la comunidad. Un ejemplo se encuentra en Congo, donde “la ablación es obligatoria y las madres obligan a sus hijas porque de lo contrario, no serán aceptadas por los hombres. Se realiza una campaña dirigida a los hombres para que no rechacen a las mujeres que se niegan a la mutilación, y otra dirigida a las mujeres para que no practiquen la mutilación a sus hijas”, tal y como señalaba Remy Mutungwa Bin Ngabo, de AWATU, de la República Democrática del Congo. Una estrategia similar utiliza CAEDHU en Senegal, donde la ablación es una práctica bastante común: se procura potenciar la autoestima de las mujeres y de la familia demostrando que esas prácticas son perjudiciales para la salud.

Es necesario entender que las culturas y las identidades no son algo estático, sino que están vivas y en continuo interactuar con otras culturas y pueblos. La representante de CAEDHU en la red, Fatoumata Diadiou, dice que está bien sentirse orgulloso de la propia cultura, de ser Wolof, pero que, si bien es importante defender la identidad cultural, mucho más lo es ser capaces de criticar nuestra cultura y educar a la población para acabar con costumbres y prácticas nefastas.

Las y los educadores necesitan investigar y generar un conocimiento autóctono, que parta de la realidad concreta en la que están inmersas. Un ejemplo es la visión de Alfredo R. Santos, de Asian Council for People’s Culture de Filipinas, cuando señala que “el bambú es un árbol muy importante en India, es el árbol de la gente pobre. Un 90% de las casas están hechas

²⁴ Informaciones de Mary McGillycuddi, representante de KADE en la red POLYGONE.

²⁵ Testimonios del representante de la organización nepalí en POLYGONE, Devendra Adhikari.

de bambú. El bambú es una buena imagen. Es flexible cuando hay viento, se dobla pero luego está de pie. Siempre está de pie. En el contexto complejo de Asia queremos tener nuevas estrategias educativas. La estrategia del bambú incluye compartir información, construir redes de trabajo, trabajar en grupos y en diferentes instituciones. El bambú significa evitar un currículum estándar que imponga qué clase de educación es importante para las comunidades. El bambú también consiste en la formación del profesorado, que tienen que ser las y los actores del cambio”.

En algunas prácticas, tanto en el Norte como en el Sur, se dan unas relaciones asimétricas y jerárquicas, en las que no se respetan los valores universales de igualdad y libertad. Como educadores, deberíamos oponernos a ellas. Nuestra función no es sólo reproducir sino, especialmente, producir cultura y generar nuevos aprendizajes sociales y culturales.

4.3. La madeja de la política. Dimensión política

El hilo de la política es la dimensión más trabajada por parte de la educación para el cambio social pero todavía afronta grandes desafíos. La educación tiene un fuerte contenido político ya que debe estar orientada a realizar acciones transformadoras. Tal y como señalaba Jairo Muñoz, del Servicio Colombiano de Comunicación, de Colombia, “la construcción de sujetos sociales y políticos es la finalidad de las prácticas de educación popular”.

La educación es política porque, según los contenidos que transmite y los métodos que utilice, estará formando a la gente para vivir en consonancia con el tipo de sociedad que se tiene o se quiere: jerárquica o igualitaria, respetuosa o avasalladora, corrupta u honesta. Estas decisiones individuales y sociales son, a la vez, causa y efecto de la educación.

La educación es política cuando se enseña y discute en una pequeña comunidad Yanomami, al lado de un río que parece un mar y de unos árboles que no dejan ver el sol, cómo construir y orientar las casas comunitarias en las selvas del Amazonas (o lo que va quedando de ellas). También es política cuando enseña a apreciar más un televisor que a las personas. La educación es política cuando educa en la importancia que ella misma tiene como elemento de cohesión y progreso de un núcleo social. Es política cuando denuncia su propia marginación, a causa de la decisión de los Gobiernos de invertir más en armamentos que en salud, arte o educación. Es política cuando enseña a la gente a contestar decisiones como esas que acarrear el sufrimiento y marcan el camino de la violencia, la corrupción que caracteriza al desarrollo inhumano.

Por eso el oficio de educar es tan difícil y genera tantas contradicciones. Estamos viviendo un momento en el que las tendencias generalizadas apuntan a vaciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en el sector formal como en el no formal, de sus contenidos éticos y políticos para reducirlos a técnicas de transmisión del saber conceptual científico y del pragmatismo tecnológico.

En educación popular, prescindir de la dimensión política significa reducirse a alfabetizar y a ayudar a grupos desfavorecidos a una improbable integración social. En educación para el desarrollo significa que se justifican las desigualdades Norte-Sur por el determinismo catastrófico, que no se cuestiona el papel del modelo hegemónico, que se culpa a los pobres de su pobreza y se propone el paliativo generoso de la ayuda financiera o técnica.

Pero la gente no se resigna ni es pasiva, como muchas veces se quiere dar a entender. Bougouma Diagne comenta que, en Senegal²⁶, “los miembros de la población luchan contra su marginación y su pauperización transformándose en actores dinámicos de la sociedad. Dentro de la tradición de la solidaridad comunitaria, la gente se organiza en estructuras asociativas de base.

²⁶ Bougouma Diagne es representante de ACAPES en POLYGONE.



(...) A pesar de todo y en una situación crítica de supervivencia, siguen buscando afanosamente soluciones alternativas. (...) Desde esa óptica se diseñan los programas puestos en marcha por ACAPES, pensados en beneficio de los movimientos de base, siguiendo el camino de la participación para lograr la responsabilidad, el compromiso y la autonomía de esos sectores”.

Es imprescindible redimensionar la práctica educativa y dotarla de contenido político. Esto, en pocas palabras, significa dar a conocer el mundo en que vivimos, las causas múltiples de las injusticias que nos afectan directa o indirectamente. Contextualizar esa información para hacerla comprensible e interpretable y para que interpele al sujeto sobre su propio papel en ese contexto.

Como sostiene Paulin J. Hountondji,²⁷ estas propuestas exigen modificaciones importantes en los sistemas políticos de los Estados-nación, que deben garantizar que todas las personas, sean de la tradición cultural que sean, tengan los mismos derechos y estén legitimadas a participar en las tomas de decisiones de sus respectivos países. Dicha autodeterminación, como personas y como pueblos, para que sea verdaderamente transformadora debe vincularse al contexto global; debe ser una autodeterminación cosmopolita, tanto en el ámbito intelectual como en el económico, político, cultural, etc.

Para que esto sea posible, las escuelas y los centros de capacitación deben llegar no sólo a las grandes zonas como las ciudades, sino también a las provincias o pequeñas localidades. Para ello es necesario el compromiso del Estado, por ejemplo, con la profesionalización del profesorado y con una coordinación adecuada entre diferentes ministerios y departamentos de los Gobiernos correspondientes. También es necesario “involucrar a las y los representantes de las instituciones públicas en la preparación de los encuentros; debe ser más participativa y con más recursos metodológicos que permitan que las instituciones puedan participar”, tal y como apuntaba Marinella Fasanella, del CISP de Italia.

²⁷ Hountondji, P. J. *Op. Cit.*

Las relaciones de las y los ciudadanos con el Estado y sus diferentes cargos políticos o técnicos representan un gran desafío. Las organizaciones que desean educar para el cambio social deben intentar influir en las políticas públicas, tanto locales como globales, y facilitar el diálogo entre las comunidades y las instituciones.

Es necesario trabajar con la Administración pública. En algunas de estas instituciones públicas, aunque no se haya producido una transformación plena, se están dando ciertos cambios y se ven ciertas posibilidades de incidencia en función del contexto de cada país.

4.4. La madeja de la pedagogía. Dimensión pedagógica

Esta madeja tiene una importancia clave en nuestra propuesta de salida del laberinto. El primer elemento es entender la educación para el cambio social como un proceso cuyos resultados se evidencian en el medio y largo plazo. La dimensión pedagógica, al igual que la cultural y la política, requiere imaginar nuevas alternativas, con creatividad. Supone aceptar que la diversidad no es algo negativo y que puede generar conflictos que debemos aprender a manejar en el marco de una “pedagogía de la inclusión”, que ve la diversidad cultural como una oportunidad para construir algo nuevo y diferente.

Resulta casi tautológico afirmar que la pedagogía es consustancial a toda acción educativa. También es evidente que la pedagogía es el resultado de un conjunto de métodos y recursos para transmitir el saber social, ya sea afectivo, gnoseológico o técnico o perteneciente al mundo simbólico-espiritual. Como dice Giroux, “...(la pedagogía) provee los recursos a través de los cuales las personas aprenden a pensar acerca de sí mismas y a relacionarse con los demás y con el mundo que las rodea.”

También es evidente que, dependiendo de los métodos y recursos utilizados, se puede llegar a una pedagogía del poder lo

mismo que a una pedagogía alternativa y liberadora. Si Freire creó una pedagogía del oprimido fue en confrontación con una pedagogía del opresor, o si pensó la pedagogía como práctica de la libertad fue como alternativa a la pedagogía de la humillación. Teorizar y llevar a la práctica una pedagogía liberadora implica un trabajo de “desaprender” aquellos pasos que, en nuestras sociedades, alienan tanto a las clases dominantes como a los grupos marginados.

Como pensaba el antropólogo y educador brasileño, amigo de Freire, Carlos Rodrigues Brandao, “Ahora, reflexionando sobre condiciones y modos de vida de clases opuestas dentro del proceso productivo, ambas se configuran en una misma estructura de valores alienantes, símbolos y significados, expresiones culturales de representación desigual del mismo mundo dividido. (...) ...explicita la imposibilidad de dominantes y dominados de apropiarse de una comprensión global y adecuada de su propia vida social”²⁸.

La pedagogía debe corresponder a las raíces culturales y al contexto comunitario y político, es decir a las condiciones y características del grupo. Un ejemplo es The National Innovative Centre for General Education de Dinamarca que, con su programa The Youth Town (la ciudad de la juventud), se dedica a la innovación pedagógica en temas como la realidad del Sur, los derechos humanos o la resolución de conflictos a través de métodos pedagógicos activos y originales como el teatro, el periodismo y la música. Según el representante de la organización en POLYGONE, Torben Ulrik Nissen, este programa está vigente en varios Ayuntamientos del país y alcanza a 100.000 personas.

Sobre teoría y métodos pedagógicos, sobre didáctica en general e incluso específica de cada contenido de conocimiento, sobre qué y cómo enseñar se han desarrollado las teorías educativas más importantes del siglo XX. Todos han indagado en las maneras de transmitir y adquirir conocimientos. Han señalado los obs-

táculos externos y los de la mente en lo que se refiere a los aprendizajes y a cómo hacerlos significativos para el individuo y para el grupo social.

Sin embargo, las personas facilitadoras o enseñantes —tanto de la educación popular como de la educación para el desarrollo— no suelen conocer esas contribuciones. A pesar de ser formadores, saben poco o nada de pedagogía, poco de didáctica, poco de psicopedagogía y poco o nada de los métodos e instrumentos de otras culturas. Éste es un fallo grave que habría que intentar superar.

Alfredo Santos, educador de comunidades indígenas, decía en el encuentro de POLYGONE que “niños y niñas aprenden más en su comunidad que en la escuela. Muchas veces el bosque es mejor maestro que los libros. En la comunidad se aprende a respetar, a compartir, a cuidar de la naturaleza y a ser solidarios con los otros miembros del grupo, aprendizajes rara vez logrados en la escolarización tradicional copiada de Occidente”²⁹.

Tener en cuenta la dimensión pedagógica quiere decir tener formación y capacidades demostradas para poder ejercer de educador o educadora. En educación para el desarrollo las y los cooperantes, universitarios o técnicos ejercen de enseñantes sin tener ni las nociones más elementales. Aunque haya muchas excepciones, numerosas organizaciones se ocupan de la información, la contrainformación y la denuncia, donde sólo importa el mensaje solidario y no la profesionalidad en las formas de transmitirlo.

Casi nunca se tienen en cuenta las perspectivas, intereses o capacidades de los interlocutores. Parece ser indiferente que tengan seis, dieciocho o treinta y muchos años de edad. No se suele pensar en si tienen conocimientos previos o nunca han oído hablar de cooperación o de economía internacional. El mal mensajero suelta su discurso, aderezado con alguna dinámica o

²⁸ Rodrigues Brandao, Carlos. *A educação como cultura*. Editora Brasiliense. 1985.

²⁹ Alfredo Santos. Asian Council for People's Culture. Entrevistas POLYGONE 2002.

juego de roles y obtiene, de forma automática, un grupo de solidarios incondicionales.

Es la crítica que, sin mencionar la palabra pedagogía, hacía Frei Betto. Es un error grave que ha tenido graves consecuencias y que se debería intentar no repetir. En la educación popular, cuántos alfabetizadores han sido esforzados espontáneos que jamás habían estudiado nada de lectoescritura, cuántos que ni siquiera se preguntaron cuál era la función de alfabetizar superficialmente a pueblos de fuerte tradición oral y escasos recursos económicos que, una vez alfabetizados, no tenían nada que leer ni nada que escribir.

Cuántos se preguntaron sobre la necesidad de ser rigurosos al proponer un programa de educación monolingüe en la lengua dominante sin pensar siquiera en la posibilidad de programas bilingües. Estas y otras actitudes nos convierten en aliados del destrozo cultural y político de quienes pretendemos concienciar para su propia liberación. En el activismo irreflexivo hemos enmudecido a la gente, les hemos quitado la palabra y la posibilidad de expresar sus conocimientos y sentimientos. Como sostiene Alfredo Ghiso, “es hora de construir una pedagogía que no enseñe a guardar silencio sobre lo que se piensa y se siente. Es hora de desarrollar propuestas educativas que no enseñen a fingir qué dicen, qué piensan y sienten. Es hora de impulsar una práctica y una teoría educativa que, para formar la convivencia, permita que la palabra retorne de su exilio”³⁰.

Es fundamental no perder de vista jamás la dimensión pedagógica, para no correr el riesgo de traicionar nuestros propios valores y objetivos.

4.4.1. Sobre la educación y la calidad

Todas las personas y pueblos desean una educación de calidad. Pero este término puede generar confusión ya que, hoy en día, se utiliza por parte del modelo neoliberal y sus defensores para frenar cualquier propuesta educativa emancipadora.

Nuestros criterios fundamentales

La calidad de la que hablamos se refiere, entre otros aspectos, a:

- Intentar adaptar los sistemas educativos a la realidad diversa en la que se enmarcan.
- Asegurar el multilingüismo.
- Revisar y adaptar los contenidos que se trabajan.
- Capacitar permanentemente al profesorado autóctono.
- Aumentar el nivel de conocimiento de los hombres y mujeres de las comunidades.
- Reivindicar, respetar y trabajar los derechos de las poblaciones autóctonas.
- Profundizar en las tradiciones y en los acontecimientos históricos importantes y vitales para la comunidad.
- Revisar la cultura y plantearla como un proceso dinámico, vivo y cambiante.

El modelo de escuela que queremos debe ser coherente con el modelo de desarrollo por el que optamos y trabajamos. La escuela y la comunidad deben ir de la mano y deben ser las propias comunidades las que decidan el tipo de escuela que desean y para qué la quieren.

En algunos países, el curriculum está adaptado a las realidades culturales de cada comunidad. Se ha realizado un trabajo previo de concienciación y consolidación en principios comunes básicos como, por ejemplo, la conservación de la cultura y la tradición, la protección del medio ambiente, la defensa del entorno (tierra, agua, aire...), etc. Aunque puedan darse ciertos problemas con las y los representantes de las instituciones oficiales que no comprendan las propuestas y las rechacen, es importante conseguir el reconocimiento oficial de dichos currícula.

³⁰ Ghiso, Alfredo. *Pedagogía/Conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. CESEP. 1998.



4.4.2. Sobre los elementos esenciales y los métodos

Además del trabajo con las y los representantes de las instituciones oficiales está el trabajo con las y los educadores. Es conveniente que sean miembros de las comunidades y conozcan las lenguas y culturas del lugar en el que van a trabajar. Se debe utilizar la propia vida cotidiana como experiencia de aprendizaje y trabajar los temas y contenidos relacionados con los procesos vitales.

Es necesario identificar bien los grupos concretos a los que se van a dirigir nuestras acciones, profundizando con ellos y ellas para que después puedan llegar a ser agentes multiplicadores.

La educación para el cambio social debe contar con una metodología que genere cambios en lo cotidiano y no se limite a un com-

promiso teórico, ya que una metodología, aunque sea activa, puede no llevar a ninguna transformación.

Debemos desarrollar, tanto en nuestras organizaciones como en el trabajo en red, una reflexión continua sobre las prácticas pedagógicas y métodos que mejor se ajustan a los desafíos de los contextos en los que estamos trabajando.

Los métodos en ningún momento deben resultar rígidos, como si fueran un producto de laboratorio. Deben estar vivos y ser flexibles y deben adaptarse a cada contexto local. Por ejemplo, si una cultura es de tradición oral, las canciones pueden ser un canal importante para el aprendizaje y la transmisión de conocimientos.

Los métodos deben estimular:

- La participación de todos y todas a través de procesos de inclusión.
- La concienciación, que es un proceso que produce conciencia de la realidad y de nuestras capacidades de actuar sobre la misma.
- El empoderamiento y el protagonismo integral de la persona.
- La acción que, además de buscar cambios estructurales, también debe conducir a cambios de actitudes y de lo que es “pequeño” y a la adquisición de una perspectiva global.

Y los métodos deben tener en cuenta:

- La escucha.
- El desarrollo de la imaginación, del sueño, de la utopía.
- La dimensión emocional de las actividades.
- El uso de diferentes formas de expresión.

4.4.3. Experiencias presentadas en el taller de pedagogía

Estudio del caso nº 1

Título: Formar a los Jóvenes para el Desarrollo

Organización: CIDAC, Portugal

OBJETIVOS (entre otros):

- Contribuir a la formación de jóvenes en Portugal en lo referente a cuestiones de desarrollo (la era de la globalización, el Otro, el Sur, los inmigrantes, etc.)
- Contribuir a hacer la sociedad civil activa y exigente con los poderes a diversos niveles.
- Suscitar una reflexión en profundidad sobre la formación de los jóvenes en los asuntos de desarrollo.
- Realizar un trabajo conjunto, a la distancia y a través de contactos directos, entre formadores del Norte y del Sur;
- Participar en un esfuerzo junto a otras ONGs y organizaciones de la sociedad civil, con el objeto de hacer de los materias de desarrollo parte integral en la preparación de los formadores.

PÚBLICO: Dirigentes y miembros de asociaciones juveniles.

ACCION (área y calendario): En Portugal continental, se realizaron ocho seminarios entre 1997 y 2000. Cada uno tuvo una duración de tres días, en diferentes espacios repartidos por todo el país. Los participantes, divididos en tres grupos, elaboraron junto a CIDAC, proyectos en el área de la Educación para el Desarrollo.

EVALUACION: « (...) el proyecto FJD representó una novedad bien llevada a cabo en el contexto de la Educación para el Desarrollo en Portugal. Dirigido a un público de asociaciones juveniles, el proyecto puso en práctica una estrategia de aproximación que combinaba una propuesta formativa y una de intervención para asociaciones dentro de sus áreas de influencia, integrando en ambos casos el trabajo asociado. Según los actores participantes en el proyecto, los buenos resultados de éste radicarón, por encima de la introducción de la novedad temática –y en términos de público–, en el reforzamiento de las capacidades de intervención de las que los actores dicen haberse beneficiado al estar en contacto con el proyecto. Las debilidades del proyecto radican principalmente en la falta de dinámica en las relaciones entre las asociaciones juveniles y en el operador principal del proyecto, sobre todo en las fases de planificación de las actividades respectivas.(...) »

Antonio de La Fuente
Evaluador externo de la ONG ITECO - Bélgica. *En* Cualidades y deficiencias del Proyecto
Formar Jóvenes para el Desarrollo

OBSERVAIONES:

1. Además de las organizaciones de la llamada sociedad civil, también fueron contactadas, a través de reuniones específicas, diversas instituciones estatales, todos los partidos políticos con representación parlamentaria y sus respectivas organizaciones juveniles.
2. Las más de veinte organizaciones que reunió este proyecto y que mantuvieron contacto entre sí y con CIDAC durante y después de acabado el proyecto son, en nuestra opinión, una contribución a la construcción de una opinión pública informada y activa en lo que respecta a los contenidos de la Educación para el Desarrollo, en este caso con incidencia en la juventud.

Título: Desarrollo de las Zonas Altas de la Isla do Fogo

Organización: Instituto Cabo-Verdiano de Solidaridad - Cabo Verde

OBJETIVOS:

- Garantizar empleo sostenible a una población desfavorecida.
- Contribuir a la defensa y restablecimiento de los suelos de las laderas.
- Contribuir a la producción de pastos para animales.
- Contribuir al aumento del rendimiento a través de la producción de semillas de ricino, producción de madera, producción de frutas exóticas y explotación de ganado vacuno y caprino (dos vacas y diez cabras por familia).

PÚBLICO: 140 familias desfavorecidas económicamente distribuidas en siete grupos (alrededor de dieciocho personas en cada uno) por zona de habitada.

METODOLOGÍA: Mediante la reconversión de la estructura de la FAIMOS - FRENTE DE ALTA INTENSIDAD DE MANO DE OBRA- se realizó una identificación participativa de las necesidades, seguida de propuestas y una discusión sobre las soluciones prioritarias, dando relevancia a la formación de líderes locales. La organización se dividió en dos grupos: el primero, compuesto por los beneficiarios; el segundo por técnicos representantes de los servicios descentralizados del Estado. En el primer grupo, los líderes fueron elegidos, mientras en el segundo se erigió como líder al actual Presidente de la Cámara Municipal de S. Filipe, sede del Consejo de la Isla do Fogo. Mientras los beneficiarios se hicieron responsables de la ejecución de todos los trabajos, los técnicos garantizaron su asesoría en las distintas áreas (agricultura, forestación, salud, política, etc.).

ACTIVIDADES: 1. Corrección de torrentes, explotación de rícinos; 2. Crianza de ganado; 3. Reforestación; 4. Agricultura; 5. Fruticultura; 6. Ahorro y crédito; 7. Formación. Todas estas actividades fueron realizadas en grupo, excepto la crianza de ganado, hecha mediante explotación familiar.

ÁREA Y CALENDARIO: Isla do Fogo, zonas situadas sobre la cota de 1000 metros de altitud. Las actividades transcurrieron entre 1989 y 1994.

EVALUACION: La corrección de torrentes fue un éxito porque cumplió con todo lo presupuestado. La explotación de rícinos no dio resultados en la producción de semillas por la imposibilidad de producir aceite a nivel local y por la dificultad en la exportación de las semillas. Por otra parte, los pastos explotados racionalmente, contribuyeron a mejorar la alimentación del ganado. La crianza de ganado fue un éxito ya que casi se duplicó la producción prevista de 78.000 quesos por año. En cuanto a la reforestación, el éxito fue relativo debido a las permanentes sequías, a pesar de que se logró sobrepasar el número de árboles plantados en este período. La explotación maderera, como es obvio, comenzó mucho más tarde de lo previsto. En algunas zonas, la agricultura no dio resultados debido a las sequías, aunque en aquellas zonas de micro-clima se obtuvo entre dos y tres cosechas anuales de cereales, judías, patatas, etc. En lo que respecta a la fruticultura, se preveía una producción diversificada de frutales de clima templado. Entre otros, se privilegió el cultivo de viñas que resultó ser un éxito en la medida que las uvas fueron transformadas en vino con grandes resultados comerciales. Otro gran éxito, ya que al final del proyecto los beneficiarios habían conseguido ahorrar colectivamente 4.800 millones de escudos (48.000 euros) utilizados en la construcción de una fábrica de alimentos para ganado (construcción y equipamiento), un mini-centro de formación profesional (en el área de carpintería) y una panadería colectiva. Además, entre otras obras sociales cabe destacar las cisternas familiares para recogida de las aguas lluvias.

OBSERVAÇÕES: El mayor éxito registrado se desprende de la organización social, fruto de los trabajos de educación y conscientización que hizo que los grupos de trabajo evolucionaran en asociaciones locales de desarrollo y la célula responsable de la administración del proyecto se transformase en una asociación -madre de todas las asociaciones locales. Lo que comenzó con 140 familias, hoy involucra a más de 350 familias.

4.5. Para desenredar las madejas. La sistematización

Existen diferentes métodos que pueden facilitar la labor educativa, como la evaluación, el diagnóstico y la planificación. Sin embargo, también ha comenzado a resonar en nuestro vocabulario el término “sistematización”.

La sistematización no es una dimensión propia o exclusivamente educativa. Sin embargo, es un método que da rigor a la dimensión pedagógica y refuerza tanto los diagnósticos como el proceso y los logros de toda acción educativa (especialmente aquellas diseñadas con el fin de producir el cambio social y el impulso del desarrollo humano).

La sistematización implica recuperar la memoria del proceso de forma ordenada para poder distinguir errores, detectar potencialidades y amenazas y conservar la experiencia en su totalidad. De esta manera, al iniciar una nueva se pueden plantear mejor las estrategias y aplicar los aprendizajes, sin necesidad de “reinventar la pólvora” o comenzar siempre de cero.

No es tarea fácil. La educadora popular Isabel Hernández, que trabajó durante tiempo con los comuneros mapuche de Chile y Argentina, relata las dificultades y la importancia de sistematizar: “Muy frecuentemente los educadores populares no llegamos a sistematizar ni difundir nuestras experiencias, entre otras razones y otras convenciones de la vida, porque les restamos la importancia que objetivamente alcanzaron. A pesar de nuestras convicciones, muchas veces seguimos otorgando mayor valor a los resultados mensurables e inmediatos que a la lenta modificación de las conductas, a los avances y retrocesos que, en el largo plazo, dimensionan cada proceso educativo”³¹.

POLYgone considera que este método, muy desarrollado en América Latina, es muy interesante y apropiado para recoger las contribuciones de un grupo y convertirlas en patrimonio de su

aprendizaje. Tanto en Europa como en África o Asia no parece existir esta tradición de sistematizar.

Para una red que nace con la pretensión de intercambiar experiencias pedagógicas para adaptarlas y aprovecharlas en distintos contextos, es vital que sus miembros tengan en común la forma de presentar, ordenar e historiar sus trabajos para que sean comprensibles a los ojos de quienes no han vivido el proceso.

La sistematización es muy importante para validar el trabajo de las otras tres dimensiones educativas, pues supone un ejercicio de abstracción que permite mejorar las prácticas educativas a través de la adquisición de nuevos aprendizajes, no sólo para nuestra organización, sin también para otras experiencias, a través de un proceso planificado de socialización de la información.

4.5.1. ¿Qué es realmente la sistematización?

En América Latina el trabajo en torno a la sistematización se inició en los años setenta y en su reflexión participaron autores y facilitadores del desarrollo como Oscar Jara, Alfredo Ghiso, Carlos Núñez, Sergio Martinic y Jorge Osorio, entre otros.

Oscar Jara señala que existen dos posibles concepciones de la sistematización³²:

- Una que hace referencia a la sistematización de información: a una ordenación, e incluso organización, de la información según una lógica determinada.
- Otra que se refiere a la sistematización de experiencias.

Sobre la primera concepción se ha escrito mucho, de forma que es la segunda la que más nos interesa como punto de partida. Uno de los elementos que definen la sistematización de experiencias es el convencimiento de que el conocimiento generado a partir de la práctica es fundamental para mejorarla. Esta manera

³¹ Hernández, Isabel & Cipolloni, Osvaldo. *El educador popular y la vida cotidiana. Dos experiencias entre comuneros mapuche*. CEAAL. 1985.

³² Jara, Oscar. *El desafío político de aprender de nuestras prácticas*. Ponencia inaugural Encuentro Red POLYgone. 2002.

de rescatar la práctica a partir de sus propios protagonistas enriquece y fortalece el trabajo y las organizaciones.

Emmanuel O. Akwetey, del Instituto para la Democracia y la Globalidad de Accra (Ghana), señala que es necesario compartir experiencias entre el Norte y el Sur, entre el Sur y el Norte, entre el Sur y el Sur y entre el Norte y el Norte. Esto es posible a través de un método como la sistematización³³.

La sistematización, tal y como la entendemos, recoge las otras tres dimensiones de la educación para el cambio social, ya que presenta:

- **Un componente político**, en el sentido de que las personas e instituciones que participan de este método trabajan por la transformación social y por la construcción de relaciones más justas y equitativas para todos los ciudadanos y ciudadanas del planeta. Como señala Oscar Jara³⁴, la sistematización puede contribuir de forma decisiva a recrear las prácticas de los movimientos sociales y a renovar la producción teórica de las ciencias sociales. También afirma que la sistematización, como interpretación crítica, sólo puede ser completa si deviene en práctica transformadora y que es una formación integral que ayuda a construirnos como sujetos críticos y creadores.
- **Un componente pedagógico**, en el sentido de que es una construcción colectiva del conocimiento desde la propia práctica. Y esto es posible porque propone unos procedimientos y unas técnicas que permiten que todas las personas sean sujetos de la recuperación histórica y de los procesos de enseñanza–aprendizaje. Jara señala que la sistematización se constituye en un factor de formación de nosotros

mismos³⁵, mientras Ghiso afirma que nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos³⁶.

- **Un componente cultural** ya que la sistematización, al permitirnos revisar y aprender de nuestras propias prácticas, nos brinda la posibilidad de contrastar nuestra propia cultura, como un espejo en el que nos podemos mirar a través de nuestras propias experiencias. Esto requiere madurez cultural, para poder contrastarnos y no caer en procesos asimilacionistas. “Debemos recordar que las interpretaciones que hacemos de nuestras propias prácticas parten de un contexto cultural, así como de nuestros conocimientos, raciocinios, creencias, mitos, valores, emociones y todas las expresiones de nuestra subjetividad con las que las impulsamos”³⁷.

En definitiva, la sistematización pretende recuperar la historia de una experiencia y revisarla críticamente, entendiéndola como un proceso histórico y dinámico. A toda sistematización le antecede una práctica que puede ser recuperada, recontextualizada y analizada a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso. Una de las formas de hacer dicho análisis crítico es a través de preguntas generadoras para la interpretación y lectura del proceso vivido, considerando la relación con las dimensiones económica, política, social, etc. Esta recuperación histórica se realiza para aprender de la propia práctica y mejorarla, rescatando y potenciando sus aspectos positivos y reformulándola. A través de este método también podemos conceptualizar nuestras experiencias y producir conocimiento y nuevas propuestas.

Todo sujeto posee una percepción y un saber y conocimiento que es producto de su propio hacer. Este saber es el punto de partida de la sistematización y son sujetos de la misma las y los participantes de la experiencia.

³³ Iniciativas de Cooperación y Desarrollo para el Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián. Dirección de Juventud, Educación, Cooperación y Tolerancia.

³⁴ Jara, O. *Para sistematizar experiencias*. IMDEC. 1997.

³⁵ Jara, O. *Op. Cit.* 1997

³⁶ Ghiso, A. *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Funlam. 1998.

³⁷ Ghiso, A. *Op. Cit.* 1998.

4.5.2. Experiencias de sistematización presentadas en el encuentro

Experiencia 1

Programa de Transferencia de Tierras en El Salvador FUNPROCOOP

MARCO: Recuperación del Programa de Transferencia de Tierras (PTT) a ex combatientes del FMLN y Fuerzas Armadas que se estableció después de los acuerdos de paz.

CONTEXTO: Posguerra – Reforma agraria no realizada – Presión del Banco Mundial para la liberalización de las tierras – Marco de implementación del sistema neoliberal: liberalización de los precios, supresión de aranceles.

CONCEPCIÓN: Propuesta de sistematización desde la experiencia de Alforja, que contempla varias dimensiones:

- Política: el empoderamiento de las y los sujetos para transformar y la construcción de poder.
- Filosófica: comprensión dialéctica y sistemática de la realidad, que construye un pensamiento circular y no lineal. Nueva manera de pensar y conocer la realidad, mediante la lógica del descubrimiento.
- Psicológica: las subjetividades; construcción y deconstrucción de identidades; la recuperación de la historia permite construir puentes entre pasado y futuro; reconstruye identidades de resistencia; reconstruye o redimensiona los sentidos.
- Pedagógica: construcción colectiva del conocimiento desde la misma experiencia: nuestra práctica “sentipensada” en un contexto determinado para transformar.

EJE: El acceso y uso colectivo de la tierra y el desarrollo de campesinos y campesinas para una vida digna.

OBJETO: beneficiarios de tres regiones de El Salvador, cincuenta dirigentes-as.

PROCESO: 1 año

1. Recuperación histórica:

- a) Taller con 50 personas- taller con 35 mujeres
- b) Investigación de información complementaria y elaboración de vídeo
- c) Devolución y validación de la información a las comunidades del PTT mediante el vídeo y el documento síntesis de la información recuperada

2. La interpretación crítica:

- a) 2º taller de interpretación
- b) Elaboración de vídeo con los principales debates y aportes a la interpretación
- c) Devolución y debates en las comunidades del PTT mediante presentación del vídeo y análisis de temas abordados

3. Las conclusiones y aprendizajes

- a) Último taller para la elaboración de conclusiones y aprendizajes
- b) Vídeo de devolución para las comunidades
- c) Plataforma reivindicativa
- d) Foro nacional para devolución con participación del MST de Brasil; debate sobre la problemática de la tierra. 150 personas.

4. Elaboración de productos finales: Vídeo síntesis y libro

- 5. Seguimiento del proceso después de la sistematización: talleres sobre cooperativismo e incidencia política, construir sinergias para dinamizar el movimiento campesino.

VALORACIÓN DEL PROCESO: se logró empoderar a las y los sujetos participantes del proceso y a sus comunidades. También se abrió un debate sobre la problemática de la tierra y el problema agrario en el país. Se cuenta con una plataforma para la incidencia política. No se logró construir la sinergia con el movimiento campesino por la institucionalización de éste (cierre a nuevos miembros). A largo plazo, sin embargo, contribuyó a la reactivación de movimientos de resistencia.

Experiencia 2

Proyecto de profesionalización y conciencia ciudadana de jóvenes de las Zonas Especiales de Interés Social (ZEIS) de Recife, Brasil ETAPAS

*“Quero fazer parte dessa massa que faz, de uma forma ou de outra, a moldura de um país que tenta ser feliz”,
Elisângela (joven participante en el proyecto).*

CONTEXTO: Proyecto realizado en Recife, ciudad con 1 millón 200 mil habitantes que enfrenta un grave problema de acceso a la vivienda. Existen en Recife aproximadamente 400 ocupaciones urbanas (“favelas”) distribuidas entre el centro y la periferia de la ciudad, donde habita el 40% de la población de Recife.

Hasta 1983 la existencia de estos lugares no estaba reconocida y tampoco la de sus habitantes. Como resultado de la lucha de los movimientos populares organizados surge, en 1983, una ley de uso y ocupación de la tierra que reconocía la existencia de estas zonas. En 1987 se publicó la Ley PREZEIS (Plano de Reglamentación de las Zonas Especiales de Interés Social). Éste es también el periodo en que se institucionaliza ETAPAS y se reconoce el derecho de permanencia de las poblaciones en el centro de la ciudad. La Ley PREZEIS tiene como objetivos fundamentales la urbanización, la legalización y la gestión de la renta (compartida entre poderes públicos, ONG y segmentos populares).

ETAPAS se ha asociado a estos objetivos, promoviendo el principio de la participación comunitaria a través de la colaboración en la gestión y elaborando investigaciones y estudios sobre los perfiles de los habitantes de las ZEIS.

EL PROCESO: El proyecto se dirigió a las y los jóvenes y adolescentes en un contexto de baja escolarización y pocas opciones de trabajo.

La experiencia ha durado tres años y su evaluación se ha desarrollado, en un primer momento, según tres pasos:

- En el primer año una evaluación externa.
- En el segundo año, preguntas a las y los jóvenes participantes.
- En el tercer año, una investigación con las y los jóvenes y sus familias presentada a los mismos para intercambiar opiniones.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO FINAL:

- **Objetivos:** visión crítica para fortalecer las capacidades de los técnicos y las otras partes del proceso; responder a la expectativa de evaluación final colectiva; promoción de la participación comunitaria.
- **Proceso de la evaluación:**
 1. Análisis de documentos producidos durante el proyecto (investigaciones, informes).
 2. Encuentro entre el equipo técnico y las y los consultores externos: elaboración de un “árbol de objetivos” cuyas conclusiones revelan la progresiva distinción entre los objetivos propuestos y los conseguidos (cambio de estrategias).
 3. Estudio de los impactos asociados, a través del encuentro con jóvenes y comunidades y entrevistas con las partes.
 4. Identificación de las dificultades y de los procesos de superación (algunos, puestos en práctica durante la duración del proyecto).
 5. Identificación y análisis de las fuerzas y potencialidades de los procesos, incluyendo la investigación de los perfiles socioeconómicos y de la evaluación participativa. Incorporación en proyectos futuros.

VALORACIÓN ACTUAL DE LA EVALUACIÓN:

1. Motor de continuidad de proyectos similares.
2. Empoderamiento de las y los jóvenes y su integración en las ONG.
3. Mayor conciencia política: demandas al nuevo presidente.

4.5.3. La evaluación y la sistematización: ¿iguales o parecidas?

Hay una duda que recorre todo el término de “sistematización”: ¿acaso hay tanta diferencia entre la evaluación y la sistematización?

La evaluación y la sistematización son complementarias y tienen muchos aspectos comunes. Esta complementariedad puede generar una riqueza para ambas pero también genera ciertas tensiones, al ser más difícil señalar la frontera que existe entre ellas.

Ambas suponen un ejercicio de abstracción que permite mejorar las prácticas educativas a través de la adquisición de nuevos aprendizajes, no sólo para nuestra organización, sino también para otras experiencias, a través de un proceso planificado de socialización de la información.

En el siguiente cuadro se presentan los elementos que caracterizan a la evaluación y a la sistematización, atendiendo al propósito, el énfasis, quién la realiza y los productos esperados³⁸.

³⁸ Tal y como sugiere ANAFAE en su “Taller de sistematización de experiencias” y las y los participantes en el encuentro de POLYGONE.

ASPECTO	EVALUACIÓN	SISTEMATIZACIÓN
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> • Medir los resultados de un proceso. • Confrontar los resultados con los objetivos, metas y productos propuestos. • Recomendar para futuras acciones. • Está centrada en procesos más simples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar conocimiento a partir de la experiencia. • Obtener lecciones para dialogar con otras experiencias. • Compartir, aprender y mejorar los procesos. • Está centrada en procesos más complejos.
Énfasis	<ul style="list-style-type: none"> • Privilegia la confrontación de los resultados con los objetivos, metas y acciones propuestas. • La lógica es parcial. • Tendencia hacia la objetividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se propone reflexionar sobre la experiencia desarrollada, desde un hilo conductor o eje de reflexión. • Encontrar causas y efectos que influyen en un proceso. • Reflexionar a fondo. • Difundir las experiencias. • Interpretar la lógica del proceso. • La lógica es circular, sistémica, compleja. • Integra la dimensión subjetiva.
Quién la realiza	<ul style="list-style-type: none"> • Las y los actores no necesariamente están implicados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las y los actores deben estar implicados.
Productos esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del alcance de los objetivos. • Aceptación de las técnicas. • Determinar los efectos cognoscitivos. • Definir seguimiento y validación del trabajo. • La comunicación va dirigida con mayor énfasis hacia las y los actores directos del proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizajes, conclusiones, lecciones, productos de comunicación, vídeo, documento, historietas, etc. • La comunicación trasciende a las y los actores directos.

4.5.4. ¿Es posible sistematizar en cualquier contexto y bajo cualquier presupuesto?

Este método requiere una preparación y no se puede improvisar. Para que no resulte una experiencia frustrante, es necesario que se den unas condiciones que abarcan aspectos personales e institucionales.

Condiciones personales

- Condiciones que vamos forjando en nosotros mismos en un proceso de formación teórico-práctico (no deben ser enten-

didadas como condiciones previas que hay que cumplir al 100% antes de comenzar).

- Quienes se proponen llevar a cabo un proceso de sistematización deben tener interés en aprender de la propia experiencia: ¿qué puedo aprender yo de esta experiencia? ¿Qué enseñanzas me aporta?
- Cierta habilidad para realizar análisis y síntesis, es decir, ir más allá de la mera descripción de lo que ha sucedido.
- Sensibilidad para dejar hablar a la experiencia por sí misma y recogerla como realmente fue y no como hubiéramos querido que fuera.



Condiciones institucionales

- La condición básica es que la sistematización sea una prioridad para la política de la institución. Hay que tener en cuenta la utilidad y la finalidad de la sistematización. Debe darse una coherencia y claridad de la apuesta política (intencionalidad) de la institución que quiere llevar a cabo un proceso de sistematización (que se manifiesta, entre otras cuestiones, en el tiempo de dedicación y recursos económicos, materiales y humanos).
- Estar interesados en la búsqueda de coherencia para el trabajo en equipo, ya que un proceso de sistematización ayuda a identificar las incoherencias entre nuestras prácticas y nuestros deseos y posibilita articular nuevas estrategias. Es un buen momento para generar debate sobre las teorías que sustentan los marcos metodológicos y técnicos de nuestras propuestas y prácticas.
- La institución que desea sistematizar debe tener una propuesta metodológica, un camino trazado, que permita recuperar críticamente el proceso a sistematizar e interpretarlo. Dicha institución debe asumir la sistematización como parte fundamental del desarrollo institucional y de la planificación estratégica. Y se deben generar mecanismos de seguimiento en el ámbito institucional.
- La última condición institucional es estar dispuestos a impulsar un proceso acumulativo en la institución, para que no se pierdan los aprendizajes logrados a lo largo de la historia. Este acumulado debe recogerse en los registros institucionales, lo cual va a facilitar el proceso de sistematización.

La institución que lleva a cabo un proceso de estas características debe posibilitar que existan o se abran espacios de participación. También es importante crear espacios y mecanismos de intercambio y articulación con otras organizaciones. La confrontación democrática —que posibilita que se aprenda a argumentar, a contraargumentar y a negociar—, si es verdaderamente

democrática, generará empoderamiento de los sujetos y la apropiación de los procesos por parte de los mismos. Por último, se debe posibilitar el acceso a la información, para que el trabajo de sistematización resulte real y útil a toda la institución.

4.5.5. Algunas limitaciones de la sistematización

Este método presenta limitaciones que es conveniente identificar para poder manejarlas. Hay dos modalidades de limitación: las que hacen referencia a las actitudes y aquellas otras que se refieren a cuestiones técnicas³⁹.

Las que se refieren a las actitudes

- Puede ocurrir que no se priorice este método de trabajo, por lo que se convierte en una actividad marginal que no se incorpora a los planes globales de la institución.
- Otra limitación es la vulnerabilidad a la que se enfrentan las personas que participan, ya que se les pide que interpreten lo que ocurrió en una experiencia determinada y que se posicionen. Para que la vulnerabilidad dé paso a un proceso de empoderamiento es necesario trabajar la confianza mutua entre los participantes. También hay un peligro de manipulación y parcialidad en el manejo de la información.
- La sistematización requiere un compromiso personal e institucional. Sin embargo, existe el riesgo de que acabe siendo un proceso superficial en el que se participa por compromiso u obligación. Esta actitud no es positiva ante ningún proceso de educación para el cambio social y menos para el éxito de un proceso de sistematización.

Las que se refieren a las cuestiones técnicas

- Puede ocurrir que las personas que participan en una sistematización no lleguen a comprender los alcances y los límites del método e, incluso, que no dispongan de un itinerario claro y se pierdan en el proceso.
- Otra limitación es la importancia que parece tener todo lo ocurrido. Es necesario priorizar y llegar a acuerdos colectivos.

³⁹ Iniciativas de Cooperación y Desarrollo. *Proceso de Sistematización del grupo de trabajo de voluntariado de la CONGDE*. Madrid, 2002.

vos, así como definir criterios y categorías para identificar la información clave a rescatar.

- Cuando una institución se propone sistematizar una experiencia, debe tener en cuenta que requiere un esfuerzo económico, de tiempo, de materiales, de personas... Debe ser una apuesta institucional.

4.5.6. Una propuesta metodológica para sistematizar

Esta propuesta no es la única ni la mejor, pero se acordó en el encuentro y es posible llevarla a cabo, siempre y cuando se tengan en cuenta todos los elementos antes citados. Consta de cinco momentos que deben ser entendidos de manera flexible, con diversas posibilidades de llevarla a la práctica.

Momento 1. El punto de partida:

- Es necesario haber vivido la experiencia que queremos sistematizar.

Momento 2. Las preguntas iniciales:

- ¿Qué experiencia queremos sistematizar? Delimitar el objeto.
- ¿Para qué queremos sistematizar esta experiencia? Definir el objetivo.
- ¿Qué aspectos nos interesan más? Precisar un eje.

Este momento requiere organizar los registros necesarios y el ordenamiento de la información.

Momento 3. Recuperación del proceso vivido:

- Reconstruir la historia del proceso vivido.
- Esta reconstrucción debe facilitar el ordenamiento de la información, de cada uno de los momentos, a través de una visualización de todo el proceso.

Momento 4. La reflexión de fondo:

- Interpretación crítica de lo ocurrido (es el momento clave y decisivo).

Momento 5. Los puntos de llegada:

- Formular conclusiones teóricas y prácticas: es la conceptualización de la práctica.
- Comunicar los aprendizajes y los nuevos conocimientos: hay que decidir a quién se van a comunicar y de qué manera. Es necesario plantearse que la transmisión de los aprendizajes debe trascender el ámbito estricto de la institución, por lo que hay que pensar el procedimiento para socializarlo y que llegue a más sujetos.

4.6. La madeja se desenrolla. Los nuevos caminos

Para POLYGONE, es imprescindible reivindicar acciones educativas vinculadas de forma específica a las necesidades de las comunidades y culturas en donde se implanten. De lo contrario se puede generar un proceso de extrañamiento cultural y alienación social, en connivencia con las políticas educativas del neoliberalismo.

Los miembros de POLYGONE ponen en duda las pretensiones universalistas de un sistema educativo rígido, pero no titubean al afirmar que la lucha por la dignidad pasa por lograr la educación para todos. Todas las organizaciones miembros de esta red afirman que es determinante que la educación, tanto formal como no formal, sea parte de los derechos humanos básicos e inalienables de todas las personas y culturas del mundo.

No tenemos una definición de educación elaborada conjuntamente por todas las organizaciones miembros de la red. Sin embargo puede decirse que, para POLYGONE, la educación, tanto formal como no formal, debe ser un proceso colectivo en construcción continua. También estima que debe ser un instrumento de concienciación crítica, de comunicación participativa. La educación liberadora es aquella capaz de mantener viva la memoria de una comunidad y de una cultura y de enriquecerla mediante la incorporación de nuevos conocimientos.

La renovación de las percepciones e interpretaciones del mundo que transmitimos en nuestra tarea de enseñantes proviene de los intercambios constantes con otras personas portadoras de

creencias, tecnologías y vidas cotidianas diferentes, así como de nuestra formación permanente como facilitadores.

**Ideas fuerza recogidas en el último plenario del Encuentro de la Red POLYGONE.
Noviembre de 2002.**

1. Trabajar por una educación equitativa, de calidad y accesible a todo el mundo, para promover la dignidad de todas las personas, el conocimiento, la participación social y cultural de individuos y colectivos sin exclusión de ninguna clase.
2. Trabajar contra la privatización de la enseñanza, la mercantilización educativa y la uniformización cultural que el modelo hegemónico pretende imponer.
3. Tomar la cultura y su contexto sociopolítico como eje clave de la práctica pedagógica. El eje cultural es la garantía de la existencia de la diversidad, de la autoestima, del respeto, de la mirada plural crítica y autocrítica.
4. La educación preserva, transmite y produce cultura. Genera un proceso de transformación constante de las culturas, contra las simplificaciones y la rigidez mortal del “folklorismo” o la imposición del neocolonialismo cultural.
5. Hacer un tipo de educación que promueva procesos de convivencia, participación y democracia de base. Enseñar y aprender a participar, a defender derechos y aceptar responsabilidades.
6. Dar el protagonismo a las personas y a su contribución al proceso de enseñanza aprendizaje.
7. Oponerse a toda política educativa excluyente.
8. Hacer educación para el desarrollo o educación popular para una cultura de paz, positiva para la democracia participativa y claramente posicionada contra el militarismo, las armas, la violencia, el clientelismo mafioso, corrupto y excluyente y contra toda sociedad autoritaria que permite el abuso de poder a través de las jerarquías: social, económica, política e ideológica.

Todos los miembros de POLYGONE tenemos voluntad de educar para capacitar a la gente en el ejercicio de la democracia participativa, del respeto a los demás, de la equidad de mujeres y hombres, de la defensa incondicional de los derechos humanos propios y ajenos. Las organizaciones participantes y sus respectivas

redes locales son una expresión vital de los esfuerzos que se están llevando a cabo en América Latina, Asia y Europa como resistencia educativa a un modelo hegemónico destructivo basado en el dogma del pensamiento único.



**5. El futuro
de POLYGONE**



El mosaico educativo que compone POLYGONE ha iniciado el camino de construcción de una propuesta común para salir del laberinto en el que se encuentra el mundo. El encuentro celebrado en el País Vasco en noviembre de 2002 creó los lazos que nos permiten avanzar juntos y fue el punto más álgido de esta primera fase de la red. Este documento es el resultado de esta primera etapa de conocimiento mutuo, intercambio y debate y quiere convertirse en un medio para incentivar la reflexión y generar pensamiento compartido entre las organizaciones que componen la red internacional y sus respectivas redes locales.

En marzo de 2003 finaliza una fase de más de dos años en la que HEGOA, con el apoyo de CIDAC, CIP e ITECO, ha asumido la responsabilidad de construir el mosaico y coordinar los esfuerzos. Es momento de hacer un alto en el camino y plantearnos cuál es nuestra especificidad como red, qué nos motiva y cómo queremos caminar juntos.

El proceso de definición del futuro de la red se inició en el encuentro de noviembre de 2002, cuando las y los representantes de las organizaciones que en la actualidad la componen realizaron aportaciones sobre las líneas y actividades que podría tener. Posteriormente se inició un debate a través del correo electrónico y se recogieron todas las ideas enviadas a la actual coordinadora.

La participación de varias organizaciones de la red en el Foro Mundial de Educación y en el Foro Social Mundial —ambos celebrados en Porto Alegre (Brasil) en enero de 2003— enriqueció las prioridades establecidas en el encuentro y facilitó el diseño de una estrategia de articulación con movimientos globales críticos con el actual proceso de globalización neoliberal. Este compendio de ideas y propuestas fue discutido en Bruselas por las ocho organizaciones que componen el actual grupo de coordinación: las cuatro entidades europeas del núcleo originario —CIDAC, CIP, HEGOA e ITECO—, junto a las cuatro asociaciones del Sur que en junio de 2002 iniciaron su participación en el grupo coordinador —BIMAESW, Indonesia; CITI-HABITAT, Cabo Verde; ETAPAS, Brasil; y PRODESSA, Guatemala—. Este proceso de construcción colectiva continuará al menos hasta diciembre de 2003. Para entonces queremos disponer de una identidad compartida y un funcionamiento adaptado a nuestras realidades. A continuación se plantean las ideas y acuerdos más relevantes consensuados en Bruselas.

Coordinación durante el período de transición. Abril de 2003-marzo de 2004

Hasta marzo de 2003 la red POLYGONE ha sido coordinada por HEGOA, que contaba para ello con un coordinador general dedi-

cado en exclusiva a esta función. CIDAC, CIP e ITECO han formado parte del Comité de Coordinación como organizaciones promotoras de la red.

Desde abril de 2003 hasta marzo de 2004, la coordinación de POLYGONE será responsabilidad compartida de ocho organizaciones: las cuatro ya mencionadas y las cuatro del Sur que habrán iniciado su participación en esta estructura con anterioridad. Todas ellas componen el Comité de Coordinación y, dadas las restricciones financieras tras la finalización del apoyo de la Unión Europea en marzo de 2003, no se estima imprescindible contar con la figura de un/a Coordinador/a General.

La fecha de marzo de 2004 como plazo para la presente coordinación se ha definido porque se estima necesario para llevar a cabo un proceso democrático de definición de la identidad y funcionamiento de la red; también ha influido la opinión extendida de que es necesario celebrar un segundo encuentro. La propuesta actual es realizarlo en Sao Paulo (Brasil) en abril de 2004, coincidiendo con el III Foro Mundial de Educación. Por otra parte, un año es un plazo prudente para intentar conseguir financiación para las actividades y proyectos que se definan durante el año 2003.

Los objetivos fundamentales del Comité de Coordinación en esta etapa consisten en mantener el contacto y el debate, facilitar la comunicación entre las organizaciones que componen la red y articular el proceso de definición de la identidad y el funcionamiento de la red en el futuro.

Para desarrollar las actividades que nos permitan cumplir estos objetivos, se han establecido los compromisos y responsabilidades asumidas por el Comité de Coordinación actual y por todas las organizaciones de la red.

Documento final y vídeo del encuentro

Ambos productos se están realizando en los cuatro idiomas de la red —español, inglés, portugués y francés— y serán distribuidos entre las organizaciones miembros para su socialización en el marco de sus redes locales y de su contexto específico. Todas las organizaciones de la red tienen el compromiso de traducir el docu-

mento a los principales idiomas locales. Las cuatro versiones internacionales del documento estarán disponibles en la página web, de forma que el acceso y reproducción del mismo sea libre. Tras la socialización y los debates en las redes locales, las organizaciones compartirán a través de Internet (web, correo electrónico) las reacciones y debates suscitados en su contexto local.

CIDAC es la organización responsable de recibir las aportaciones del resto y colocarlas en la página web de la red.

Comunicación

La existencia de instrumentos como la página web —www.webpolygone.net— o las listas de correo electrónico —forum@webpolygone.net y polygone@webpolygone.net— facilitan la comunicación entre las entidades miembros. Sin embargo, se plantea realizar un esfuerzo para que las organizaciones que tienen mayores dificultades para acceder a Internet no queden excluidas del proceso de debate e intercambio. Para ello, las ocho organizaciones de la red —y en especial CIDAC— se encargarán de contactar por teléfono, fax o correo ordinario a aquellos miembros que no puedan utilizar la red de Internet.

ITECO pondrá en marcha un servicio de “noticias” con el objetivo de socializar todos los debates, proyectos, publicaciones, agenda de eventos, etc., de cualquier organización de la red. La página web tendrá una sección específica al respecto y se enviará periódicamente a todas las organizaciones por correo electrónico, fax o correo postal.

CIDAC, por su parte, se convierte en la organización de referencia para la comunicación dentro de la red, con la responsabilidad de mantener el contacto (a través de correo electrónico, fundamentalmente).

Proceso de construcción colectiva. Identidad y funcionamiento

El esfuerzo de estos dos años se ha centrado en la constitución de la red y en el inicio de intercambios y debates sobre nuestras

diversas formas de entender y practicar la educación. Ahora surge la necesidad de identificar nuestra especificidad respecto a otras plataformas internacionales. El debate iniciado en noviembre de 2002 aporta elementos clave que constituyen la esencia de otra de las actividades fundamentales del Comité de Coordinación desde abril hasta diciembre de 2003: la definición de nuestra identidad y de nuestra estructura y forma de funcionamiento. También a través del correo electrónico se han realizado numerosas aportaciones. Todas ellas conforman la propuesta presentada a debate por la actual coordinadora —HEGOA— en la reunión de Bruselas de febrero de 2003.

CIP y BIMAESW coordinan la discusión colectiva sobre la identidad o estatutos de la red.

CITI-HABITAT, ETAPAS, HEGOA y PRODESSA se corresponsabilizan de dinamizar el debate sobre la estructura y funcionamiento de la Red.

Identidad

La definición de la especificidad de POLYGONE es esencial para construir un discurso teórico y una posición política común. CIP y BIMAESW redactarán un borrador de estatutos, que será sometido a discusión entre todas las organizaciones miembros. Posteriormente sería aprobado por todas las entidades que compongan la red en ese momento. Serviría como carta de presentación ante otras entidades, plataformas e instituciones y tendría que ser asumida por todas las asociaciones que, posteriormente, desearan formar parte de la red.

En el debate realizado hasta el momento se han identificado los siguientes objetivos:

- Incidir local y globalmente en las políticas públicas.
- Llevar a cabo un diálogo permanente entre nuestras prácticas educativas (educación para el desarrollo y educación popular).
- Construir colectivamente una propuesta pedagógica común con vistas a la movilización social.

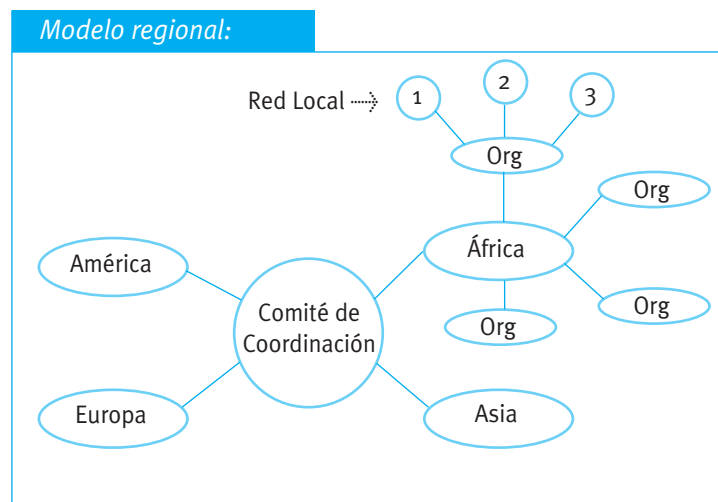
- Integrar de manera equitativa al Sur y al Norte en una visión común de un modelo de desarrollo alternativo y plural.

Estructura y funcionamiento

Los principios que, a propuesta de distintas aportaciones de miembros de la red, las ocho organizaciones del Comité de Coordinación acuerdan como referentes de nuestra manera de funcionar y estructurar nuestro trabajo como red son:

- Descentralización.
- Democratización.
- Corresponsabilidad.
- Regionalización.

En el debate iniciado sobre la estructura, funciones y formas de funcionamiento de la red en el futuro, surgen dos modelos:



En el modelo regional, el Comité de Coordinación estaría compuesto por una o dos organizaciones de cada región. Habría cuatro o cinco regiones, dependiendo de si América acuerda coordinarse conjuntamente o se divide en subregiones (centroamericana y sudamericana). En cada región, una o dos organizaciones

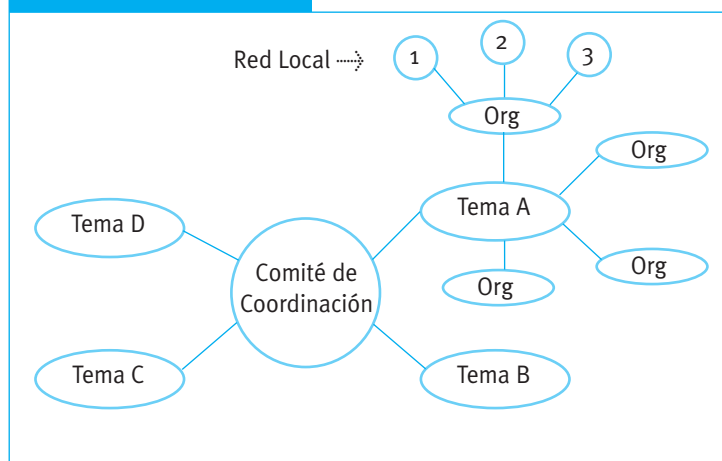
serían las responsables de coordinar y dinamizar a las entidades de su región que pertenezcan a la red. Cada región tendría la iniciativa para llevar a cabo acciones y proyectos regionales, asumiendo tanto la coordinación como la búsqueda de financiación. El principio de corresponsabilidad supone que todas y cada una de las organizaciones de la red internacional y de las redes locales se tendrían que implicar en dar vida a la red. Todas las acciones y proyectos serían socializados con el resto de entidades de la red a través del Comité de Coordinación y utilizando medios ya existentes y de reducido costo, como la página web o el correo. Es responsabilidad de cada organización miembro la socialización de las acciones y noticias con sus respectivas redes locales.

El papel fundamental del Comité de Coordinación de toda la red sería facilitar la comunicación y las actividades de las organizaciones de la red y de sus redes locales. Al mismo tiempo, se responsabilizaría de poner en marcha proyectos globales que integren a toda la red (encuentros, publicaciones, campañas, etc.). Todas las entidades miembros de la red podrían proponer actividades y proyectos para articular nuestro trabajo.

En este modelo, la diferencia fundamental es que la estructura no seguiría un criterio regional sino temático, de manera que existirían comisiones integradas por las organizaciones que deseen trabajar un tema en particular —por ejemplo, mercantilización de la educación, educación y participación, sistematización, etc.—. De esta forma, en una misma comisión podría haber organizaciones de varias regiones (por ejemplo, hay una propuesta de crear un grupo sobre educación y desarrollo comunitario entre África lusófona y Brasil). En el Comité de Coordinación estarían representados todos los grupos temáticos.

La definición de nuestra identidad como red y la elección del sistema de funcionamiento más adecuado para nuestras características e intereses son dos cuestiones fundamentales, a las que es imprescindible dedicar tiempo y esfuerzo por parte de todas las organizaciones integrantes de POLYGONE. La puesta en marcha de un proceso de debate colectivo es el primer paso para constituir un movimiento educativo internacional que defina su lugar para construir alternativas plurales al modelo de globalización imperante.

Modelo temático:





6. Organizaciones participantes

África

ACAPES

**Association Culturelle d'Auto-Promotion Educative
et Sociale**

Bougouma Diagne

Parcelles Assaines U 20 – BP 3432

Dakar • **Sénégal**

Tlf. 00-221-835 10 66 / 221-835 78 77

Fax: 00-221-835 66 41 • acapes@sentoo.sn

Fundada en Senegal en 1972. Desde entonces se dedica a la Educación para el Desarrollo y la Educación Global como medio para realizar su cometido principal que es la lucha contra el analfabetismo, la ignorancia, la exclusión y la pobreza. Otro de sus objetivos es promover la cultura de la solidaridad y la ciudadanía a través de acciones e intercambios dentro de los movimientos sociales. Trabajan sobre todo en el sector educativo no formal. Sus métodos de trabajo son participativos, charlas, debates, etc, para propiciar la reflexión sobre la propia historia e impulsar la participación comunitaria. Se dirigen a población de todas las edades. Sus áreas geográficas de acción y de influencia en el país son: La región de Dakar, Thiés, St.Louis, Ziguinchor y Tambacounda.

ADRA

Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente

Fernando Augusto Pacheco dos Santos

Caixa Postal 3788

Luanda • **Angola**

Tlf.: 00-2442-399312 / 396683 • Fax: 00-2442-396683

adra-ang@ebonet.net

Fue fundada en Angola en 1990. Desde entonces se dedica a la Educación para el Desarrollo con el objetivo de promover la democracia, alentar la reconciliación social y la convivencia en paz. Intenta hacer propuestas para un desarrollo humano sostenible como medio de lucha contra la exclusión y la pobreza. Pretende alentar la participación y el refuerzo del tejido social. Trabaja en el sector no formal con técnicas de resolución de conflictos. Sus áreas geográficas de acción y de influencia en el país son: Huila, Benguela, Huambo, Malanje, Luanda, Bengo y Cunene. Tiene contactos y proyectos en todo el país. Grupos Objetivo son las ONGD –se ofrece formación para ONGD emergentes–, población desplazada, grupos marginados en áreas rurales y urbanas. Editan un boletín trimestral e informes anuales y material didáctico.

AWATU

Association Wamama Tuungane

Remy Mutungwa Bin Ngabo

Via B.P 3729

Bujumbura II

Burundi - République Démocratique du Congo

Tlf.: 00-257-956 292 • awatu2002@yahoo.fr

Fundada en R.D. del Congo en 1996. Se dedica a la Educación para el Desarrollo, Derechos Humanos y para la Paz. Su tarea específica más constante consiste en divulgar los derechos de las mujeres y los niños y niñas. AWATU organiza campos de convivencia para mujeres jóvenes de etnias en conflicto Bembe, Fuliru, Vira, Banyamulenge. Intenta construir la reconciliación social y la convivencia en Paz. Sus grupos objetivo prioritarios son las mujeres y la infancia. Trabaja en el sector educativo no formal y utiliza métodos participativos de resolución de conflictos. Sus áreas geográficas de acción y de influencia en el país son: Región Sud-Kivu, territorios de Fizi y de Uvira.

CAEDHU

Centre pour l'Éducation aux Droits Humaines

Fatoumata Diadiou

Sicap Liberte 4N

5022 Dakar • **Sénégal**

Tlf.: 00-221-825 28 78 • caedhu@hotmail.com

Fundada en Senegal en 1996. Desde entonces se dedica a la Educación Popular y a la formación en Derechos Humanos. Se pretende concienciar a la población sobre sus derechos, los derechos humanos y la participación, como medio de lucha contra la exclusión y la pobreza. Sus grupos objetivo principales son las Asociaciones y grupos de Mujeres, las ONGD y las agrupaciones de Base. Trabajan en el sector formal y no formal con métodos participativos y de resolución de conflictos. Su área geográfica de acción e influencia es todo Senegal, y también ofrecen formación en otros países africanos. Cuenta con un Centro de Documentación. CAEDHU tiene estatus de Observador en la Commission Africaine des droits de l'homme et des Peuples.

CBDIBA-ONG

Centre Béninois pour le Développement des Initiatives
à la Base

Patrice Lovesse

BP; 256 Bohicon

Benin

Tlf.: 00-229- 51 04 85 / 229-51 10 96 • Fax: 00-229-51 07 33
cmdiba@intnet.bj

Fundada en Benin en 1990. Desde entonces se dedica a la Educación para el Desarrollo con el método de Investigación Acción. Como organización se dedican a proyectos de micro créditos y micro empresas para lograr una subsistencia digna. También realizan labores de alfabetización y educación –desarrollo, ambiental, salud o derechos humanos– para favorecer la promoción de personas y comunidades.

Sus grupos objetivo son principalmente los colectivos de mujeres, campesinado y jóvenes de áreas rurales. El sector educativo predominante es el no formal, aunque también ofrece formación escolar y, en algún caso, formación universitaria. Tiene implantación nacional y proyección internacional. Publican un periódico-boletín bimensual “Glessizogbin” orientado al campesinado.

CENTER FOR CONFLICT RESOLUTION

Bulelwa Nobuzwe Ngewana

C/o University of Cape Town

Private Bag

Rondebosch

7701 Cape Town • **South Africa**

Tlf.: 00-27-21-422 2512 • Fax: 00-27-21-422 2622

bulelwam@ccr.uct.ac.za

Se dedica a la Educación para la Paz y Resolución de Conflictos. Con tantos años de violencia interna debido al Apartheid y a la violencia regional, esta organización trata de formar a las personas para la mediación, el diálogo, la solución participativa de los conflictos en Sudáfrica, Zimbabwe, Malawi, Lesotho, Burundi. Su grupo prioritario es la juventud, aunque cada vez trabajan más con centros escolares. Su objetivo es formar a formadores para obtener un efecto multiplicador en el impacto de sus propuestas. Tienen implantación Nacional y proyección Internacional. Utilizan métodos participativos, especialmente dramatizaciones y juegos de roles. Producen y distribuyen material pedagógico, libros, fotos, carteles que se utilizan en los talleres de formación.

CITI-HABITAT

Centro de Investigaçã o e Tecnologia Intermediária
para o Habitat

Ramiro Azevedo • Elisio Rodrigues

C.P. 132-C. Ponta d´Agua

Praia • Cabo Verde

Tlf: 00-238-64 23 47/ 64 36 71/ 64 48 02

Fax: 00-238-64 40 25

citihabitat@mail.cvtelecon.cv

Fue fundada en 1988 en Cabo Verde. Se dedica a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía con el método de concientización de Paulo Freire (Educación Popular). Su misión consiste en ofrecer formación, alfabetizar, contribuir al desarrollo comunitario y a mejorar las condiciones de vida, del medioambiente y promover la participación de grupos marginados en los barrios periféricos de la ciudad o en zonas rurales. Se insiste sobre todo en la alfabetización de adultos, en programas de desarrollo rural, microcréditos, saneamiento y medio ambiente. Realiza trabajo con la comunidad para solución de problemas culturales, ambientales, productivos o de ejercicio de la democracia participativa. El sector educativo predominante al que se dirige es el no formal: poblaciones pobres, adultos, jóvenes y colectivos de mujeres. Tienen implantación nacional y proyección internacional.

América

CEP- ALFORJA

Centro de Estudios y Publicaciones Alforja

María Cecilia Díaz Soucy

Apartado 369-1000

San José • Costa Rica

Tlf: 00-506 – 2806540 • Fax ; 00-506 – 2537023

cep@alforja.or.cr

www.alforja.or.cr/centros/cep

Fundada en Costa Rica en 1982. Desde entonces se dedica a la Educación Popular para la construcción de una nueva cultura política que capacite a la gente para la transformación social positiva en el ámbito familiar, comunitario, nacional e internacional. Los grupos objetivo son: colectivos de mujeres, comunidades rurales, sectores marginados, indígenas, etc. Sus métodos de trabajo provienen de la Educación Popular y de la Investigación Acción Participativa (IAP). Su función es alentar la participación ciudadana, fortalecer los colectivos de mujeres y sistematizar el pensamiento para hacer mejores diagnósticos de necesidades y programar mejor las actividades y estrategias de desarrollo comunitario. Tienen implantación nacional (Puntarenas, Alajuela y San José en Costa Rica) y proyección internacional con especial influencia en Nicaragua, El Salvador, Guatemala y Honduras

CEASPA

Centro de Estudios y Acción Social Panameño

Jesús Alemancia

Via Cincuentenario # 84

Coco del Mar

San Francisco • Panamá

Tlf.: 00-507-226 / 6602 / 4529 / 6783 / 6799

Fax: 00-507-226-5320

ceaspa@cwpanama.net

Fundada en Panamá en 1977, por profesionales de las ciencias sociales y sacerdotas jesuitas. Su trabajo social se orienta hacia los pobres y excluidos proponiendo cambios sociales, en el país y en la región, para un mundo mejor. Su objetivo consiste en promover la participación democrática y organizada de la sociedad civil para influir en las políticas y acciones gubernamentales que mejoren la calidad de vida de la gente pobre. Por eso se trata de promover la participación, el desarrollo sostenible, las mejoras económicas, técnicas, productivas y administrativas incluyendo la perspectiva de género, la salud y la educación. Se basa en dos vertientes metodológicas que son la Educación Popular y la Investigación Acción. El sector educativo prioritario es el no formal que abarca distintos grupos objetivo como: colectivos de mujeres, campesinado, indígenas, sindicatos, autoridades locales, técnicos municipales y grupos ecologistas. Tiene implantación nacional con influencia regional y proyección internacional. Tiene publicaciones pedagógicas, investigaciones sociales, temas monográficos.

ETAPAS

Equipe Técnica de Assessoria, Pesquisa e Ação Social

Waneska Millena Ferreira do Bonfim

Marcelo Olimpio dos Santos

Neide Silva

Rua da Soledade, 243/249

Boa Vista

Recife • Brasil

Tlf./ Fax: 00-55-81-32310745

etapas@terra.com.br / nmsilva@elogica.com.br

Fundada en Brasil en 1982. Su misión es concienciar y formar a la población de los barrios desfavorecidos para que estén capacitados para participar en la cosa pública de la gestión de su barrio y de la ciudad. Las áreas de trabajo son: Formación para la práctica social y empleo; desarrollo local y democratización de la gestión; control social de la gestión pública. Los grupos objetivo son la población de barrios marginales, en especial mujeres, jóvenes y líderes comunitarios. También trabaja con multiplicadores, ONGD, Instituciones Públicas, Movimientos Sociales. Su enfoque es la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa aplicada al sector no formal. Su área geográfica de trabajo es la ciudad de Recife (1.400.000 habitantes) que tiene zonas ZEIS (Zonas Especiales de Interés Social), que no tienen los servicios básicos, donde la criminalidad es muy alta y no hay acceso a la educación. También actúa a nivel nacional vinculada a redes como el Forum Nacional de Participación Popular, la Red DLIS de desarrollo sostenible, etc. Sus programas abarcan los siguientes ámbitos: Capacitación de Jóvenes (artesanías, informática, gestión de mini empresas, ciudadanía); formación de Multiplicadores Sociales, apoyo a la Economía Popular, intervención en programas de Presupuestos Participativos.

SOF

Sempreviva Organização Feminista

Nalu Faria Silva

Rua Ministro Costa e Silva, 36

Pinheiros

Sao Paulo / SP

Cep; 05417-080 • Brasil

Tlf./ Fax: 00-55-11-3819 / 3876

sof@sof.org.br • www.sof.org.br

Fundada en Brasil en 1963. Su razón de ser se basa en tres pilares: Movimiento social, feminismo y transformación social. Se trata de impulsar la igualdad de género y la justicia social en un discurso contrahegemónico creado desde la base y por medio de la participación, particularmente, la participación activa de las mujeres. Las áreas de trabajo se centran en la perspectiva de género abordada en el terreno de la formación y la capacitación, en la articulación de actores y movimientos sociales, intervención y difusión de ideas y debates feministas, influenciar políticas públicas e incorporar la perspectiva y metodología feminista a todas las actividades y programas propuestos. Siguen el método de Paulo Freire de Educación Popular, utilizan pautas feministas, del constructivismo y de la psicología social. Utilizan mucho el Psico-Drama. Se dedican al sector educativo no formal. Los grupos objetivo son las mujeres de Movimientos populares, movimiento negro, sindicatos urbanos y rurales, ONGD, etc. Editan el boletín Mujer y Salud y los cuadernos Sempreviva. Su trabajo es local, regional, nacional y con proyección internacional.

FUNPROCOOP

Fundación Promotora de Cooperativas

Anna Katharina Bickel

Colonia Flor Blanca

12 Calle Pte. N° 2422

San Salvador • El Salvador CA

Tlf.: 00-503 / 223-0453 / 298-3445 • Fax: 00-503-224-9025

fpc@sal.gbm.net / vallabik@cyt.net

Fundada en El Salvador en 1968. Su misión es apoyar el desarrollo sostenible de las cooperativas y comunidades del sector rural, el fortalecimiento de las organizaciones campesinas a través de la educación popular, la asistencia técnica integral, la incidencia política y la promoción de una agricultura de resistencia. Trabaja, sobre todo, con el sector educativo no formal para ofrecer formación en técnicas participativas, sistematización, poder, cultura e identidad, etc. FUNPROCOOP desarrolla proyectos de formación y capacitación de personas y organizaciones populares para promover la participación, el desarrollo comunitario y una ética política a nivel local y nacional. También participa de la red regional ALFORJA. FUNPROCOOP se esfuerza por promover la educación popular en comunidades agrícolas de El Salvador y Centroamérica.

LAS DIGNAS

Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida

Irma Patricia Iraheta Cruz

Col. Satélite

Avenida Vernal casa número 16

San Salvador • El Salvador

Tlf.: 00-503-25 89 44 • Fax: 00-503-226 18 79

dignas.direccion@integra.com.sv • www.lasdignas.org.sv

Constituida en El Salvador en 1990. Su misión es promover la igualdad de oportunidades entre las mujeres y los hombres en el terreno educativo, laboral, socio-económico, de gestión y participación comunitaria, de legislación y justicia, de participación política. Mediante la formación, la investigación, el seguimiento de foros internacionales, la denuncia y las propuestas alternativas, Las Dignas se han propuesto combatir el sexismo, el machismo, la marginación de las mujeres, la sociedad androcéntrica. Para ello también ofrecen formación, responsabilidades y fortalecimiento de la autoestima de los colectivos de mujeres. Trabaja con centros educativos, universidad, parroquias, sindicatos, organizaciones de mujeres, administración de justicia, etc. El método comenzó siendo Educación Popular limitada a la alfabetización y educación de adultos (1994) para abarcar más la formación de educadores para llegar a distintos sectores incluyendo la perspectiva de género con voluntad política de capacitar para el cambio social (1999). Tiene implantación nacional con influencia regional y proyección internacional.

INFANT

Esther Genara Díaz Gonzáles

Enrique del Villar N° 967

Zona "D"

Sanjuán de Miraflores

Lima • Perú

Tlf.: 00-51-450-8376 • Fax: 00-51-450-2707

infant@terra.com.pe

Fundada en Perú en 1999. Su cometido es desarrollar un programa de formación para niñas y niños y adolescentes trabajadores vinculado a sus derechos y necesidades vitales y socio-culturales para que se sientan y actúen como un colectivo con influencia en el conjunto social del Perú. Se intenta ofrecer formación permanente, canales de socialización, afecto y autoestima, así como conciencia de grupo y promoción de decisiones colectivas. Niños, niñas y adolescentes trabajadores (NATs, de 7 a 18 años de edad, el 60% son mujeres, todos han sido escolarizados aunque tengan retrasos académicos). El sector educativo es el no formal. Los temas tratados parten de los derechos humanos, la autoestima, la sexualidad, la violencia, hasta el trabajo, la oratoria, las artes, etc. Tiene presencia en las distintas zonas del país: Sur, Norte, Sierra Central, Costa, Centro y Oriente.

PAN

Centro para la Infancia Vida: Proyecto de Apoyo a los Niños

Roberto Cervantes Rivera

La Cantuna A 13

Arequipa • Perú

Tlf.: 00-51-400180 • centrovida@hotmail.com

Asociación de Educadores que viene desarrollando programas integrales con niños, niñas y adolescentes trabajadores, desde el año de 1994. Su trabajo parte desde una concepción de la valoración crítica del trabajo infantil, donde se pueda recuperar la dignidad y valoración social de los niños como personas pertenecientes a una comunidad, a una sociedad sin exclusión. En un contexto de pobreza como la que vive el Perú, el trabajo infantil es una respuesta a otros problemas de producción y reproducción social. En ese sentido su intervención es apoyar procesos de organización, formación, recreación y participación, donde los niños trabajadores sean sujetos protagónicos de su propia historia junto con otros actores.

JOC - PARAGUAY

Juventud Obrera Cristiana de Paraguay

Javier Arévalos Morel

Nanduti N° 4080 C/ Chipira

Asunción • Paraguay

Tlf./Fax: 00-595-21-525502 • joc@sce.cnc.una.py

Fundada en Paraguay en 1941, desarticulada por la dictadura de Stroessner en 1976 y refundada en 1989. Es un movimiento que busca la educación integral de la juventud de los sectores populares, especialmente las y los trabajadores, para promover la participación y el cambio social. Sigue las premisas de la Educación Popular de Paulo Freire. Su trabajo social se orienta hacia la capacitación laboral, capacitación de animadores comunitarios, impulso de cooperativas y trabajo con la cultura Guaraní. Trabaja en el sector educativo no formal con jóvenes de los barrios periféricos de las ciudades o de comunidades rurales.

SERPAJ-PY

Servicio Paz Y Justicia Paraguay

Catalina Servín Portillo

Montevideo 1322 c/ Lugano

Asunción • Paraguay

Tlf.: 00-595-445125 • serpaj@conexión.com.py

Fundada en Paraguay en 1990. Su misión es trabajar por la paz, contra la injusticia social, en pro de la convivencia en el respeto a los derechos humanos. Se basa en la Educación Popular y en la Investigación Acción. Trabaja en el sector educativo no formal con asociaciones, comunidades y movimientos sociales y juventud. Los grupos objetivo son adultos, mujeres y jóvenes. Proponen el diálogo, la no violencia para la resolución de conflictos y la desmilitarización de la sociedad. Poseen un Centro de Documentación. En sus comienzos se circunscribió a Asunción, la capital del país. Ahora se está extendiendo a otras zonas del interior.

PRODESSA

Proyecto de Desarrollo Santiago

José Guillermo Barrios Villatoro

Flor de María Álvarez Medrano

Borja Doval

Km 15 calzada Roosevelt zona 7

Mixco, Interior Instituto Indígena Santiago • Guatemala

Tlf: 00-502-4354802 • Fax: 00-502-4353913

serveduc@intelnet.net.gt • prodeessa@terra.es

Fundada en Guatemala en 1989, y cuenta con sede en España desde el 2001. Su misión es trabajar con la comunidad Maya, en áreas urbanas y zonas rurales; impulsar el desarrollo comunitario, mejorar la calidad de vida y alentar la participación activa en una sociedad multicultural donde la mayoría indígena es marginada por criollos y ladinos. Sus principios se basan en la Educación Popular. Trabajan tanto en el sector educativo formal como en el no formal. Los temas tratados se refieren a la promoción de la cultura y comunidades mayas, equidad de género, organización y producción comunitaria. Tiene influencia nacional y proyección internacional.

Red de Apoyo por la Justicia y la Paz

Pablo Eugenio Fernández Blanco

Parque Central, Apartado postal 17.476

Código Postal 1015-A

Caracas • Venezuela

Tlf.: 00-58-212- 5741949 • Fax: 00-58-212- 5748005

redapoyo@cantv.net

Fundada en Venezuela en 1985. Su misión es luchar por la justicia y los derechos humanos mediante la educación, la participación social, la influencia institucional, la denuncia para erradicar la impunidad y fomentar los derechos fundamentales de las personas y de los colectivos más débiles. El método es básicamente el propuesto por Paulo Freire y su Educación Popular (diálogo, participación, juegos cooperativos, concienciación, análisis crítico). Sus áreas de trabajo son la jurídica, la salud física y mental y la promoción de políticas en pro de los Derechos Humanos. Los grupos objetivo son varios: docentes, promotores comunitarios, estudiantes, víctimas de abusos y violencias, funcionarios policiales. Han publicado muchos materiales sobre la educación, la defensa y la promoción en Derechos Humanos. Tiene implantación e influencia a nivel nacional.

SCC

Servicio Colombiano de Comunicación

Jairo Muñoz Muñoz

Cra.16 N° 39 A - 78

Barrio Teusaquillo

Bogotá • Colombia

Tlf.: 00-57-1-3203900 • Fax 00-57-1-2881581

scc@colnodo.apc.org

Creada en Colombia en 1972 y revitalizada en 1988. Su misión consiste en crear condiciones para que las personas y grupos sociales desarrollen y expandan sus capacidades humanas, mejoren su calidad de vida y fortalezcan la sociedad civil mediante el ejercicio de una democracia participativa en la que nadie sea excluido por su pertenencia étnica o cultural, sexo, credo político o religioso. Se basa en la Educación Popular que propicia la concienciación y el compromiso participativo. Sus proyectos suelen ser trienales. Se centra en la cuestión de género, en la formación de colectivos de mujeres a nivel local, regional y nacional. También tiene programas de formación de educadoras populares. Además impulsan distintas iniciativas de economía solidaria. Dedicar espacio específico a la comunicación personal, comunitaria y en los Medios. Sus grupos objetivo prioritarios son colectivos de mujeres, sindicatos y jóvenes. Tiene proyección en todo el territorio nacional, con sede en Bogotá; trabaja en Barranquilla, Cartagena, Cali, Yumbo, Palmira, Buenaventura, Bogotá Cundinamarca, Santander, Nariño.

Universidad Nur

Boris Vladimir Urquizo Rodríguez

Av. Cristo Redentor # 100

Santa Cruz • Bolivia

Tlf./Fax: 00-591-3-376076

dpid@nur.edu • www.nur.edu • www.gntparticipa.org

Esta Universidad data de 1982. Su objetivo general es contribuir a un proceso educativo para el alcanzar el desarrollo humano creando condiciones para una sociedad mundial justa pacífica y armoniosa. Se basa en las metodologías participativas, en la conciencia crítica para propiciar el cambio de mentalidades. Trabaja en el sector educativo formal y en el no formal. Sus grupos objetivo son adultos, jóvenes, profesionales, técnicos, administrativos, autoridades locales, campesinado, maestros rurales, líderes comunitarios. Tienen implantación nacional y proyección internacional a través de programas de cooperación universitaria con Italia, Reino Unido, Argentina, República Dominicana, etc.

Asia

ACPC

Asian Council for People's Culture

Alfredo R. Santos

13 Madre Selva St.

Roxas District

Quezon City 1103 • Philippines

Tlf.: 00-63-2-373 4932 • Fax: 00-63-2-412 1954

acpc@acpc.ph • www.acpc.ph

Fundada en Filipinas en 1985. Desde entonces se dedica a la formación de educadores, mediadores culturales y enseñantes. El objetivo es promover el desarrollo local de las comunidades vinculando las propuestas a las raíces culturales y a las necesidades de cada comunidad. Los métodos educativos empleados son participativos, -similares a los de la Educación Popular, basados en la vida cotidiana y en las experiencias de la gente-, cuyo fin es la toma de conciencia y el empoderamiento de la comunidad. La cuestión Cultural es el elemento medular de su trabajo. El grupo objetivo lo constituyen las comunidades indígenas y, en especial, las personas con autoridad dentro de la comunidad. Se trabaja en redes de formadores tanto a nivel nacional (educación indígena) como regional de Asia-Pacífico (Asian Cultural Action). Ofrecen cursos de formación en Filipinas, Tailandia, Camboya, Laos y Vietnam.

BIMAESW - BENIH MATAHARI

Maria Mumpuni

Ni Ketut Sekar Santi IP

JL. Semolowaru Selatan III/nº 9

Surabaya 60119

East Java • Indonesia

Tlf./Fax: 00-62-031-8713481

bimaesw@indo.net.id

Nació en Indonesia en el año 2.000 aunque su trabajo comenzó en 1998. Su método de trabajo es la Investigación-Acción para generar un aprendizaje crítico y alentar la participación (Educación Popular). Su objetivo es formar educadores que cumplan un papel importante en la formación escolar o de adultos en comunidades de distintas culturas asentadas en zonas rurales o ciudadanas. El eje es la cuestión cultural y el desarrollo comunitario local participativo al que se da un marco de referencia que lo vincula al desarrollo nacional y global. Sus áreas geográficas de acción y de influencia en el país son: Local: Surabaya. Nacional: Java Este y Java Oeste. Internacional, Trabaja con educadores de Holanda, Canadá, India, Hong-Kong, Tailandia y Zimbabwe.

SLS. CAED

School of Learning And Society. Centre for Agro-Ecology and Development

Devendra R Adhikari

Post Box 4555

Kathmandú • Nepal

Tlf.: 00-977-1-473 675 • seacow@healthnet.org.np

Fundada en Nepal en 1992. Desde entonces se dedica a promover la Educación para Todos, como derecho de las personas. Lo hace a través de la innovación pedagógica y metodológica, apelando a una educación participativa de debates e Investigación-Acción o Reflect Acción. Lucha por el acceso de todas las personas a la educación y ofrece formación tanto en el ámbito No Formal como en el medio escolar. Los grupos objetivo son marginados, comunidades de base locales, equipos directivos de las escuelas, personas influyentes, creadoras de opinión en el ámbito educativo. También tiene programas de educación ambiental y de producción agrícola para la subsistencia. Organiza cursos, talleres y foros de debate. Tiene influencia nacional y proyección internacional.

INDP

Intercultural Network for Development and Peace

B. Augustin Jayakumar

Post Box No. 207

Pondicherry 605 001 • **India**

Tlf./Fax: 00-91-222 05 37 • indp@vsnl.com

Fundada en el sur de India, en el Estado de Tamil Nadu, en 1999. Tiene una rama europea en Francia donde trabajan la Educación para el Desarrollo y pretende promover la cooperación y la solidaridad. En India se dedica a la Educación Popular como medio de lucha contra la exclusión y la pobreza y para promover el desarrollo local. Su método de trabajo es la Investigación-Acción. Trabajan con mujeres y comunidades de Dalit (los intocables en el sistema de castas indio). Promueven la autoestima, la toma de conciencia y la reivindicación de sus derechos como seres humanos, ciudadanos indios y ciudadanos del mundo. Por eso los temas centrales son el desarrollo, el racismo, la cuestión de género y la cultura. Sus áreas geográficas de acción y de influencia en el país son cuatro estados del sur de la India (Pondicherry- Tamil Nadu...). Producen Investigaciones, material pedagógico y exposiciones sobre temas de la Educación para el Desarrollo y la Educación Popular.

Europa

ACSUR-Las Segovias

Asociación de Cooperación con el Sur Las Segovias

Concepción Garcia Herrera

C/Cedaceros, 9-3^º Izda

28014 Madrid • **España**

Tlf.: 00-34-91 429 16 61 • Fax: 00-34-91 429 15 93

educacion@acsur.org • www.acsur.org

Fundada en España en 1986. La finalidad de ACSUR Las Segovias es promover la solidaridad con los pueblos del Sur mediante proyectos y programas de cooperación, ayuda humanitaria y programas de sensibilización. Estos últimos son actividades desarrolladas en el Norte para informar, ofrecer formación, influir en instituciones públicas, denunciar el injusto reparto de la riqueza Norte-Sur para movilizar la conciencia y a la población por unas relaciones internacionales equitativas. La Educación para el Desarrollo es la perspectiva adoptada para llevar adelante los trabajos de formación, sensibilización y denuncia. Trabaja tanto el sector educativo formal - Escuelas, Institutos y Universidad - como el sector no formal - población en general, Movimientos Sociales, ONGD y juventud -. Tiene implantación en varias regiones del Estado Español. Sus proyectos internacionales están vinculados sobre todo a América Latina aunque está estrechando lazos con Palestina, Magreb, Filipinas y Vietnam.

CIP

Centro de Investigación para la Paz

Manuela Mesa • *Nieves Zúñiga*

Duque de Sesto 40

28009 Madrid • España

Tlf.: 00-34-91 576 32 99 • Fax: 00-34-91 577 47 26

educa@fuhem.es • manuelamesap@terra.es

www.cip.fuhem.es

Fundada en España en 1984. Forma parte de la Fundación Hogar del Empleado. Su objetivo general es realizar análisis de conflictos internacionales para promover la solidaridad local e internacional desde el punto de vista de los derechos humanos, la paz, la interculturalidad y el desarrollo. Su enfoque es la Educación para el Desarrollo. El método es una combinación de resolución de conflictos con enfoques globales para la descripción y comprensión de los fenómenos que se estudian. Trabajan en educación formal y en educación no formal. Sus grupos objetivo son: educadores, profesorado, ONGD, universidad, centros de documentación, periodistas, políticos y público en general. Tienen un centro de documentación e investigación con sede en Madrid pero con influencia en todo el territorio de España, y proyección internacional tanto en sus investigaciones y publicaciones sobre conflictos como en sus proyectos educativos y de sensibilización.

HEGOA

Instituto de Estudios sobre Desarrollo
y Cooperación Internacional

Miguel Argibay • *Gema Celorio*

Nieves Cano, 33

01006 Vitoria-Gasteiz

País Vasco • España

Tlf.: 00-34-945 014287

hegoa@vc.ehu.es • www.ehu.es/hegoa

Fundada en Bilbao, País Vasco, España en 1987. Su misión es promover el desarrollo humano como alternativa al modelo hegemónico actual, lo que significa impulsar el conocimiento y el debate sobre el desarrollo, la sensibilización y concienciación sobre las desigualdades Norte-Sur y las actitudes solidarias de nuestra sociedad para con otros pueblos. En su trabajo educativo, Hegoa utiliza el enfoque de la Educación para el desarrollo, contando con un Centro de Documentación sobre desarrollo y cooperación y un Centro de Recursos Pedagógicos especializado. Hegoa ofrece formación, documentación, asesoría y evaluación. Trabaja tanto con el sector formal como con el no formal. Sus grupos objetivo son: Profesorado de primaria, secundaria y universidad, formadores o educadores de ONGD y Movimientos Sociales, Cooperantes e Instituciones de Cooperación y Desarrollo. Tiene sedes en Bilbao y Vitoria (País Vasco). Tiene influencia local, nacional y proyección internacional asociada a organizaciones o universidades de otros países de la Unión Europea.

CIDAC

Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral

Mário Furtado

Rua Pinheiro Chagas 77, 2º Esq

1069-069 Lisboa • Portugal

Tlf.: 00-351-21-317 28 60 • Fax: 00-351-21- 317 28 70

cidac@cidac.pt / mgfurtado@netcabo.pt • www.cidac.pt

Fundada en Portugal en 1973. Su misión es trabajar por el fortalecimiento de la ciudadanía, informando a la sociedad civil y promoviendo su participación responsable en el desarrollo, los derechos humanos, la democracia y en la cooperación solidaria con otros pueblos. Tienen proyectos de desarrollo en distintos países lusófonos de África, Asia y América.

En su trabajo de Educación para el Desarrollo, se dedica a la formación de cooperantes, a la sensibilización y a programas educativos con o para otras ONGD portuguesas. Trabajan en el sector formal con profesorado y alumnado de primaria y secundaria. Poseen un Centro de Documentación sobre cooperación y relaciones Norte-Sur. Su sede está en Lisboa, pero tienen influencia a nivel nacional y proyección internacional por sus proyectos de cooperación.

CISP

Comité Internacional para el Desarrollo de los Pueblos

Marinella Fasanella

Via Germanico 198

00192 Roma • Italia

Tlf.: 00-39-6-3215498 • Fax: 00-39-6-3216163

master@cisp-ngo.org • www.cisp-ngo.org

Nace en Italia en 1982. Su objetivo principal es la realización de proyectos y programas de cooperación y ayuda humanitaria siguiendo un estricto código de conducta donde lo más importante es la participación en igualdad de condiciones de donantes y receptores. También dedican esfuerzos a la Educación para el Desarrollo, formación de docentes, educadores, ONGD y campañas de sensibilización y denuncia. Sus métodos son participativos y también incorporan la resolución de conflictos y los enfoques globales. Actúan tanto sobre el sector educativo formal como sobre el sector no formal. Tienen sede en Roma pero actúan a nivel nacional (formación y campañas de sensibilización), e internacional, sobre todo a través de proyectos de cooperación.

UCODEP

Unità e Cooperazione per lo Sviluppo dei Popoli

Federica Benedetti

Via Madonna del Prato, 42

52100 Arezzo

Toscana • Italia

Tlf.:00-39-0575 907826 • Fax: 00-39-0575 909819

eas@ucodep.org • www.ucodep.org

Nace en Toscana, Italia, en 1976, y es reestructurada en 1990. Su misión es aportar elementos para la construcción social de un mundo diferente, en el que sea realidad la práctica de la justicia social, la democracia, la sobriedad en el consumo. Mediante trabajos de cooperación, sensibilización y Educación para el Desarrollo, pretende promover la solidaridad, la reivindicación pacífica de los derechos humanos y de los derechos de los pueblos así como el respeto al medio ambiente. Se dedica tanto al sector educativo formal desde primaria a universidad como al no formal (juventud, comunidades de base, asociaciones, etc.). Tiene una visión unitaria de las relaciones Norte-Sur por lo que se esfuerza en promover una economía solidaria –comercio justo, banca ética- y una sociedad abierta e intercultural. Realiza muchas publicaciones sobre proyectos de cooperación, videos, CD-ROM que tratan estas temáticas. En cooperación Internacional trabajan con Ecuador, República Dominicana y Nicaragua, Bosnia, Serbia, Tanzania, Vietnam, etc. Tiene Implantación local, proyección nacional, europea e internacional.

ITECO

Centre de Formation pour le développement

Adeli Miguel • Namur Corral

Rue Renkin, 2

1030 Bruxelles • Belgique

Tlf.:00-32- (0) 2-2437030 • Fax: 00-32- (0) 2-2453929

iteco@iteco.be / adeliemiguel@iteco.be • www.iteco.be

Fundada en Bélgica en 1960. Su misión es ofrecer formación permanente sobre desarrollo, solidaridad, participación social y denuncia de injusticias a grupos de jóvenes, ONGD, Movimientos Sociales y Educadores. Trabaja la Educación para el Desarrollo con mucha influencia de la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa. Sus ejes más fuertes son la formación de agentes multiplicadores, la reflexión y el debate a través de su revista “*Antipodes*”. Tiene influencia en la Bélgica Valona o francófona, en Francia y en otros países europeos. Es la fundadora del colectivo Polygone. Colabora con redes de educación formal como RED (Red de Educación para el Desarrollo) en su país. También ofrecen documentación, seguimiento y evaluación de proyectos.

Red Nord Sud

Benoît Roosens

18, rue Sablonnière

1000 Bruxelles • Belgique

Tél.: 00-32- (0) 2-218 31 44 • Fax: 00-32- (0) 2-223 15 12

info@rednordsud.org

Fue fundada en Bélgica en 1992. Esta Red está constituida por una veintena de asociaciones dedicadas a la Educación para el Desarrollo. Se trata de una red plural en la que se integran ONGD y asociaciones de Educación Permanente. La Red Nord-Sud tiene como objetivo principal promover la Educación para el Desarrollo en el sector educativo formal y no formal. Para ello se vincula tanto a los poderes públicos como al mundo asociativo. Su centro de influencia es Bruselas y también la región Valona o francófona de Bélgica. Tiene proyección europea a través de sus miembros y los partenariados establecidos con ONGD europeas de ED.

Fédération Artisans du Monde

Melle Yaël Clech

53 Bd de Strasbourg

75010 Paris • France

Tlf.: 00-33-01 56 03 93 50 • Fax: 00-33-01 42 70 96 35

y.clech@artisansdumonde.org • www.artisansdumonde.org

Pertenece a un movimiento fundado en 1974. Su misión es trabajar por unos intercambios comerciales más justos entre el Norte y el Sur. Promueve la producción y comercialización de productos artesanales del Sur, y da a conocer la realidad social, laboral y cultural de los países de origen de dichos productos. Ha creado una red de más de cien grupos promotores del Comercio Justo, que hoy alcanzan a 114 centros repartidos por toda Francia. No son sólo tiendas de comercio justo sino un movimiento asociativo compuesto por 3.000 voluntarios y voluntarias. Producen materiales educativos y promueven campañas de sensibilización locales, nacionales y europeas sobre consumo crítico.

PTA

Programme Terre D'Avenir

Anne Kaboré

14 Passege Dubail

75010 Paris • France

Tlf.: 00-33-01-42 09 20 47 • Fax: 00-33-01-42-09 21 97

terre-d-avenir@globonet.org

www.globenet.org/terre-d-avenir

Fundada en París, Francia, en 1999 por el Comité Catholique contre la Faim et pour le Développement (CCFD) y por el Centro de Documentación sobre la Solidaridad Internacional RITIMO. Se trata de una red de Educación para el Desarrollo compuesta por 13 asociaciones y 2 Instituciones. Su misión es potenciar el debate, las acciones y el impacto de la Educación para el Desarrollo en Francia promoviendo encuentros locales, nacionales e internacionales. Trabaja tanto en el ámbito formal como en el no formal, en particular si se trata de proyectos o acciones de las ONGD miembros de esta red. Coordina, ofrece formación, intercambios, seguimiento y métodos de evaluación de ED. Posee una base de datos con más de 300 fichas de experiencias de ED. También cuenta con 900 registros de materiales pedagógicos, que incluyen guías, videos, CD-Rom, etc. Tiene influencia local y nacional y proyección internacional.

KADE

Kerry Action for Development Education

Mary McGillicuddy

11, Denny Street

Tralee, Kerry • Ireland

Tlf./Fax: 00-353-066-7181358 • kade@eircom.net

Fundada en Irlanda en 1993. Su misión es promover la justicia global a través de la educación que realiza a nivel local. KADE se dedica a la Educación para el Desarrollo en el sector formal y en el no formal trabajando con asociaciones e instituciones de la comunidad local. Los contenidos son los derechos humanos, la comprensión intercultural, el comercio justo y la promoción de aprendizajes y prácticas participativas. Tienen un centro de recursos y producen material didáctico. El método de ED es la participación activa y la utilización de estrategias de enseñanza aprendizaje centradas en el alumnado. Con todo esto espera despertar el pensamiento crítico y la solidaridad entre los ciudadanos del condado de Kerry. Como muchos Centros de Educación para el Desarrollo, brinda apoyo documental a profesorado y educadores con su Centro de Recursos. También ofrecen formación, producen materiales pedagógicos y coordinan o participan en programas de investigación y participación comunitaria. Mediante el contacto con otros Centros de Educación para el Desarrollo, Kade tiene proyección nacional.

The National Innovative Centre of General Education

Torben Ulrik Nissen

Islevgaards Alle 5

2610 Roedovre • Denmark

Tlf.: 00-45-4491 46464 • Fax: 00-45-44914140

ungdomsbyen.spf@inet.dk • www.inet-spf.dk

Fue creada en 1964 y pertenece al Ministerio de Educación de Dinamarca. Su objetivo es desarrollar enfoques educativos innovadores en el diseño del currículo del alumnado de Secundaria (grados 8 al 12) introduciendo mejoras, evaluando y diseminando sus trabajos e investigaciones. Cuenta con una escuela; un centro de formación al que acuden unos 25.000 alumnos, alumnas y profesorado –“Ciudad Joven”- de diversas municipalidades; un Servicio de Información –ver www.inet_spf.dk -; y una red de ONGs e instituciones educativas a nivel internacional. Su propuesta metodológica se construye a partir de la influencia de diversas teorías sociales, pedagógicas y psicológicas. Esta propuesta interdisciplinar busca conseguir un equilibrio entre aspectos intelectuales, afectivos, sociales y creativos presentes en la actividad educativa. Actúa fundamentalmente en la zona de la capital danesa –Copenhagen-con asistencia de profesorado y alumnado de todo el país y posee una proyección internacional a través de las redes en las que participa.

Organizaciones de redes locales asistentes al encuentro de Polygone

ALBOAN

Marlen Eizaguirre

P. Logendio 2,2º

48008 Bilbao

País Vasco • España

Tlf./Fax: 00-34-94 4153592 • m.eizaguirre@alboan.org

Fundada en Bilbao, País Vasco, España en 1996. Actúa fundamentalmente en el País Vasco y Navarra (Norte de España). Su objetivo fundamental es trabajar por la transformación social para que el desarrollo humano, la vida digna y la justicia sean patrimonio de todos. Sus actividades se centran en el ámbito educativo, la formación sociopolítica y la comunicación. Su enfoque educativo es la Educación para la Solidaridad, cuya prioridad es introducir y conectar los contenidos de este línea educativa en las asignaturas del curriculum de las escuelas de primaria y secundaria con el compromiso por la transformación de nuestro mundo. También actúa en el ámbito no formal (asociaciones juveniles). El método es la Investigación Acción con un enfoque global, sistémico. Tiene influencia local y proyección estatal e internacional a través de la Federación Fe y Alegría.

MUGARIK GABE

Susana Correal • Edurne Rey

Casa de Asociaciones “Itziaz”

Pza. Zabalburu s/n

01003 Vitoria-Gasteiz

Pais Vasco • España

Tlf.: 00-34-945 277385 • Fax: 00-34-945 265907

mugarik@teletel.es

Fundada en 1987. Trabaja por la mejora de las capacidades individuales y grupales de distintos colectivos. Considera fundamental el trabajo de denuncia y sensibilización sobre las desigualdades mundiales y apuesta por el desarrollo humano a escala mundial promoviendo la creación de una conciencia de la diversidad cultural, religiosa y étnica, del papel fundamental de la mujer, de una cultura de paz y desmilitarización. Apoya iniciativas de organizaciones de grupos indígenas y mujeres en países del Sur. Realiza actividades de sensibilización y Educación para el Desarrollo en la sociedad vasca. Su enfoque educativo utiliza tanto la Educación para el Desarrollo, como la Educación Intercultural y la Educación para la Paz. Se orienta fundamentalmente al sector formal (alumnado y profesorado), en infantil, primaria y secundaria. Los principales temas tratados son: Pueblos Indígenas, Género, Racismo e Interculturalidad. Han realizado numerosas exposiciones y producido material didáctico (CDs, guías didácticas...).

AJP

Acção Jovem para a Paz

Ana Filipa Flores Encarnação • Ana Filipa Flores

Rua São João

3130-080 Granja do Ulmeiro • Portugal

Tlf.: 00-351-239-642815 • Fax: 00-351-239-642816

ajpaz@clic.pt / ajp-p@clic.pt

Fundada en 1986 en la localidad portuguesa de Granja do Ulmeiro Su misión es propiciar el desarrollo humano, la convivencia y la paz. Trata de alentar la participación y los derechos humanos en contra de toda discriminación. El método es la educación participativa y la resolución de conflictos. Se dedica a la sensibilización y formación de jóvenes sobre la realidad Norte-Sur, el comercio justo, etc. Realiza seminarios para voluntariado, monitores y cooperantes. Estos seminarios e intercambios de jóvenes a nivel nacional se han realizado en Chaves, Coimbra, Pombal, Alvito, Beija, etc y a nivel internacional en Timor o Cabo Verde.

APEDI

Associação de Profesores para a Educação Intercultural

Ana Maria da Conceição Maduro da costa e Silva

Av. Da Liberdade, nº 3, 3º andar, sala 4

Lisboa • Portugal

Tlf.: 00-351-21-3425849 • Fax: 00-351-21-3225047

dir.apedi@mail.telepac.pt

Esta asociación de profesorado fue fundada en Portugal. Se dedica a la innovación pedagógica, especialmente centrada en la cuestión intercultural que en Portugal tiene la vertiente de la pluriculturalidad generada por la propia composición de la Unión Europea, y la presencia de colectivos de gente proveniente de las ex colonias portuguesas como Mozambique, Angola, Cabo Verde, Timor, etc. Por este motivo APEDI se vinculó a organizaciones docentes y a ONGD dedicadas a la Educación para el Desarrollo en Portugal y en Europa

IMVF

Instituto Marquês de Valle Flôr

Ana Isabel Lisboa Castanheira

Rua de S. Nicolau, 105

110-548 Lisboa • Portugal

Tlf.: 00-351-21-3256300 • Fax: 00-351-21-3471904

isabel.imvf@mail.telepac.pt

www.im-valle-flor-pt • www.odisseia2000.net •

www.forumdc.net

Fundada en Portugal en 1951. Desde entonces, su misión principal ha sido la ayuda humanitaria, la Cooperación al desarrollo, la sensibilización sobre las relaciones Norte-Sur y la Educación para el Desarrollo. En su trabajo educativo, trabaja fundamentalmente con profesorado y alumnado desde el nivel primario (6 años) hasta el universitario. Otros grupos objetivo están vinculados a los distintos proyectos de cooperación. Tiene proyección nacional e internacional sobre todo vinculada a países lusófonos.

ISU

Instituto de Solidaridade e Cooperação

Ana Filipa Flores Encarnação

Travessa do possolo,11,3^o

1350 Lisboa • Portugal

Tlf.: 00-351-21-3957831 • Fax: 00-351-21-3907206

isu@mail.telepac.pt

Associação Juvenil Tá a Mexer

Fernanda Helena Garcia Ferreira

Rua Almirante Reis, 57

2530-131 Lourinhã • Portugal

Tlf.: 00-351-917149285 • fernandelena@hotmail.com

Fundada en Lisboa, Portugal. Se dedica a la Formación de dirigentes y educadores de juventud. Se sigue un método participativo heredero de las dos corrientes de Educación Popular y la Educación para el Desarrollo. El objetivo es formar a ciudadanos responsables capacitarlos para la participación y la transformación activa de sus respectivos contextos familiares, escolares, comunidad, grupos de juventud y de solidaridad internacional. Organizan charlas, cursos, encuentros, talleres de ED, Comercio Justo y Tiempo Libre. Su impacto es sobre todo a nivel local.

Fuentes y bibliografía

- Angulo, Gloria.** *De Jomtien a Dakar. Diez años de ayuda a la Educación para Todos.* Barcelona: Oxfam/Intermón. 2001.
- Bengoa, José.** *La educación para los movimientos sociales.* 1988.
- Betto, Frei.** *Desafíos para la educación popular en la coyuntura de América Latina.* Seminario Latinoamericano y Caribeño de Educación Popular. 1999.
- CIP/FUHEM.** *Alternativas Sur*, Nº 1. Madrid. 2002.
- Djeacoumar, Augustin.** *Construir la paz practicando la igualdad.* INDP. 2001
- Domingo, Daniel.** *Sistema de educación maya.* PRODESSA. 2000.
- El Achkar, Soraya.** *Liberación dialógica del silencio: una intervención político cultural.* Red de Apoyo por la Justicia y la Paz. 2001.
- Freire, Paulo.** *Pedagogía del oprimido.* Siglo Veintiuno Editores. 1970.
- Ghiso, A.** *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización.* Funlam. 1998.
- Ghiso, Alfredo.** *Pedagogía/Conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar.* CESEP. 1998.
- Hernández, Isabel & Cipolloni, Osvaldo.** *El educador popular y la vida cotidiana. Dos experiencias entre comuneros mapuche.* CEAAL. 1985.
- Hountondji, Paulin J.** *Culturas africanas y mundialización: una llamada a la Resistencia.* Africans on Africa series, Idoc Intern. Vol. 28, 4, 1997.
- Illich, Ivan & Lüning, Hildegard.** *La escuela y la represión de nuestros hijos.* Sociedad de Educación Atenas. 1979.
- INDP.** *Educación para el desarrollo.* 2001.
- Iniciativas de Cooperación y Desarrollo.** *Proceso de Sistematización del grupo de trabajo de voluntariado de la CONG-DE.* Madrid. 2002.
- Jara, O.** *Para sistematizar experiencias.* IMDEC. 1997.
- Maalouf, Amin.** *Identidades asesinas.* Alianza Editorial. 1999.
- Morin, E.** *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona. Paidós. 1999.
- Petrella, Ricardo.** *La educación víctima de cinco trampas.* 2001.
- PNUD.** *Informe sobre Desarrollo Humano 2002.* Mundiprensa..
- POLYGONE.** *Educación para el desarrollo. Una experiencia europea de formación y de investigación-acción en ED destinada a animadores-as de jóvenes.* 2000.
- Rodrigues Brandao, Carlos.** *A educação como cultura.* Editora Brasiliense. 1985.
- Rovillos, Raymundo D.** *La educación y el Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas.* Echoes 16. 1999.
- UNESCO.** *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana. 1996.
- www.webpolygone.net**