

La Cooperación al Desarrollo en el contexto educativo: creación de conciencia crítica en educandos de 15 a 18 años.

Susana Ramírez Verano

Universidad de León

Tutora: M^a Dolores Fernández Malanda

Curso 2012-13

Máster en Cooperación Internacional para el Desarrollo



"No aceptes lo habitual como cosa natural, pues en tiempos de desorden sangriento, de confusión organizada, de arbitrariedad consciente, de humanidad deshumanizada, nada debe parecer imposible de cambiar."

(Bertolt Brecht)

"Sé el cambio que quieras ver en el mundo."

(Mahatma Gandhi)

Resumen:

Este Trabajo Fin de Master es una propuesta breve y sencilla para introducir la Cooperación al Desarrollo en el contexto educativo (formal y no formal), así como para plantear la imperativa necesidad de que la educación sea Educación para el Desarrollo y genere conciencia crítica en los educandos.

Para tratar de conseguirlo presento un Taller de Cooperación para el Desarrollo y algunas líneas que dibujan lo que podría ser una Escuela de Cooperación y Activismo Social, ambos dirigidos a adolescentes de entre 15 y 18 años. Si bien la propuesta está pensada para desarrollarse al margen del sistema educativo oficial, pues el propósito último es que pueda servir como herramienta para subvertir el actual sistema político-económico, sin embargo se admite la posibilidad de que el taller se implemente en las aulas de centros educativos oficiales públicos o no públicos, en el contexto de algunas materias, para ejercer la lucha social y política también desde dentro.

Los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la propuesta son el camino de la “concientización” de Paulo Freire y las ideas de la Pedagogía Crítica actual, por un lado, y por otro el método socrático y las metodologías participativas para el ámbito educativo.

Palabras clave:

Concientizar, Educación para el Desarrollo, Paulo Freire, Pedagogía Crítica, metodologías participativas, método socrático

ÍNDICE

I.	JUSTIFICACIÓN.....	4
II.	“CONCIENTIZACIÓN”, PEDAGOGÍA CRÍTICA, METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS Y CREACIÓN DE CONCIENCIA CRÍTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO (15 A 18 AÑOS).....	7
	1. Conceptualización... para el desarrollo.....	7
	1.1. Desarrollo.....	7
	1.2. Cooperación para el Desarrollo.....	9
	1.3. Educación para el Desarrollo.....	10
	1.3. Conciencia Crítica.....	11
	2. “Concientizar” según Paulo Freire.....	12
	3. La Pedagogía Crítica actual.....	17
	3.1. Henry A. Giroux.....	18
	3.2. Peter McLaren.....	20
	4. Método socrático y metodologías participativas para la “concientización”.....	22
	4.1. El método socrático.....	22
	4.2. Metodologías participativas y cooperativas en el ámbito educativo.....	25
	5. ¿Cómo crear conciencia crítica en adolescentes de 15 a 18 años?.....	29
III.	UN PROYECTO EDUCATIVO PARA LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO.....	33
	1. Título, justificación y resumen.....	33
	2. Fundamentos teóricos del proyecto.....	34
	3. Objetivos.....	38
	4. Destinatarios (beneficiarios).....	39
	5. Metodología.....	39
	6. Propuesta y actividades.....	41
	6.1. Taller de Cooperación al Desarrollo.....	41
	6.2. Escuela de Cooperación y Activismo Social.....	48
	7. Recursos materiales y humanos.....	50
	8. Evaluación.....	50
IV.	CONCLUSIONES.....	52
V.	BIBLIOGRAFÍA Y PÁGINAS WEB.....	54
	ANEXO I. Aprendizaje autónomo versus aprendizaje dirigido.....	58
	ANEXO II. La Cooperación para el Desarrollo en la legislación sobre ESO y Bachillerato.....	59
	ANEXO III. Dinámica “Derribar el Muro”.....	66
	ANEXO IV. Teatro del oprimido.....	70
	ANEXO V. Canción obvia (Paulo Freire).....	73

I. JUSTIFICACIÓN

La Cooperación Internacional para el Desarrollo es un fraude, fundamentalmente porque lo que se denomina como tal ni es cooperación, ni es internacional, ni busca el desarrollo de todos los seres humanos por igual. Se trata de una farsa excelentemente ideada y puesta en práctica desde hace más de medio siglo (reuniones y acuerdos de Bretton Woods, 1944) por las oligarquías político-económicas de Occidente para someter a un chantaje permanente a los países pobres y en vías de desarrollo, con el propósito de seguir ejerciendo un absoluto control estratégico, político y económico sobre ellos y sus recursos, en el marco de la globalización neoliberal.

Por supuesto que los cooperantes honestos e independientes existen y la buena cooperación también, pero son los menos y trabajan y sobreviven como pueden en torno o dentro del sistema de cooperación establecido, generalizado y viciado, que forma parte del entramado político-económico construido y dominado por las citadas oligarquías del Norte, que operan desde el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y las grandes multinacionales, gracias sobretodo al trabajo de sus funcionarios, los gobiernos pseudo-democráticos, los partidos políticos, los medios de comunicación y las fuerzas de seguridad de cada Estado, casi sin excepción.

En España (y esto es extrapolable a la mayoría de los países occidentales), el 90% del dinero que se destina a ayuda al desarrollo es gubernamental, público. Y en teoría, el 10% restante lo manejan las ONGD. Pero solo en teoría. Pues en la práctica, casi dos terceras partes de ese porcentaje lo conforman las subvenciones públicas. Y claro, ese dinero público hay que controlarlo también. Lo cierto es que ONGD verdaderamente independientes hay muy pocas, ya que la inmensa mayoría dependen económicamente del Estado y, en consecuencia, simplemente son un tentáculo más de la cooperación oficial, gubernamental, que las financia e impone y/o condiciona sus proyectos y acciones de sensibilización y cooperación. Por tanto, prácticamente toda la "cooperación" que se realiza es de hecho gubernamental.

¿Y a qué se dedican los dineros y esfuerzos de la ayuda al desarrollo? Desde luego no a satisfacer las necesidades básicas y el propio desarrollo de todos los seres humanos. Para las oligarquías y los no concienciados solo son números, pero en este planeta hay 1.000 millones de personas que se mueren de hambre y desnutrición, el mismo número de personas sin acceso al agua potable, 1.300 millones que viven con menos de un dólar al día,

2.000 millones sin electricidad y sin acceso a la sanidad, 3.300 millones que viven con menos de dos dólares diarios y sin saneamiento básico, 121 millones de niños sin escolarizar, 1.000 millones de analfabetos, etc. Y estas cifras solo crecen. La violación de los Derechos Humanos es el pan nuestro de cada día, en el Sur y en el Norte. La ONU, siempre vocera y abanderada para la foto, ni está ni se la espera. La población del Norte mira para otro lado o se deja convencer por sus gobiernos de que están actuando al respecto.

Hoy por hoy, hay dinero, recursos y posibilidad de desarrollo para todos, al menos para los próximos 20 años. Pero las élites mundiales no van a repartirlos racional, sostenible y equitativamente, y la cooperación al desarrollo, como ya se ha dicho, no es más que un instrumento para chantajear a los países más desfavorecidos, a cambio de acuerdos comerciales, migratorios, políticos y estratégicos.

La cooperación gubernamental y las ONGD acostumbran a idear y llevar a cabo acciones y proyectos paternalistas, etnocéntricos, poco prácticos, a corto y medio plazo, individuales, desconectados de la realidad donde se actúa, insuficientes y cuyos recursos y beneficios no llegan mayoritariamente a quienes deben llegar, porque esa no es su finalidad principal; y gran parte de lo que llega, acaba en manos de los poderes locales de cada país.

Tal y como hoy se entiende y se practica, la cooperación al desarrollo es inútil. Primero porque las élites político-económicas mundiales no tienen (y no van a tener) voluntad para que se practique de otra forma que no sea la de servir a sus intereses, incompatibles con el verdadero desarrollo, y no se molestan en velar porque la ayuda llegue a quienes debe llegar. Y segundo, en relación con lo anterior, porque el problema del subdesarrollo, en el Sur y en el Norte, es fruto de las políticas y de las desigualdades en las relaciones internacionales, generadas por el sistema capitalista y por quienes lo controlan.

Los sistemas educativos de Occidente son el gran instrumento del capitalismo, con toda seguridad el más importante junto a los medios de comunicación. Mediante ambos manipulan, desinforman y deseducan a sus habitantes para inocularles como verdad y bondad absolutas los preceptos que conforman el corpus ideológico neoliberal y así fabricar ciudadanos, trabajadores y gregarios obedientes, acríticos y al servicio de la máquina del Gran Capital. Para lograrlo, se cubre todo ello con un fino pero en apariencia convincente barniz de democracia, desarrollo y “estado del bienestar” que realmente son inexistentes (las desigualdades crecientes, la crisis mundial y la imposibilidad de luchar contra ellas y contra el sistema lo demuestran), etéreos, hipnóticos, sedantes,... efectivos. Una entelequia.

En este estado de las cosas del mundo y en torno a la cooperación para el desarrollo, ¿cuál puede ser el camino para tratar de darle la vuelta a la situación y lograr una implicación crítica y activa de la población para hacerle frente al sistema (subvertirlo) y trabajar en pos de la justicia y la igualdad para todos los seres humanos?

Evidentemente, la movilización social y la educación, sobretodo atendiendo a lo que el mundo latinoamericano llama “concientización” (Paulo Freire en el recuerdo, en el presente y en el futuro) y la creación de conciencia crítica.

Y es que el conocimiento y la conciencia, para que verdaderamente lo sean, han de ser críticos: poseer instrumentos y habilidades para la observación objetiva de la realidad, para desvelar las informaciones falsas que difunde el poder, investigar, dudar, preguntarse y preguntar, reflexionar, cuestionar, abrir la mente a nuevas posibilidades y argumentos, para construirse unos valores éticos y morales que atiendan a la justicia, la igualdad, la solidaridad y la sostenibilidad y para estar dispuestos a actuar siendo fieles a los mismos. Tienen que aportar a quienes los adquieren las herramientas y el convencimiento para cambiar todo aquello que genera desigualdad e injusticia. Porque, al contrario de lo que suele pensarse, el conocimiento posee una función eminentemente práctica. No puede haber conocimiento sin práctica. De hecho, el conocimiento sirve para transformar el mundo.

Como humanista y docente, pero sobretodo como ser humano, siento la obligación moral y la necesidad de al menos intentar aportar mis conocimientos y mi voluntad para contribuir al propósito de conseguir un mundo más justo y feliz para todos, un mundo mejor.

Por eso, apoyándome en las teorías sobre la “concientización” de Paulo Freire, la Pedagogía Crítica actual, las metodologías participativas y el método socrático, quiero ofrecer en este Trabajo Fin de Máster mi humilde propuesta: un proyecto educativo de cooperación al desarrollo para la creación de conciencia crítica en adolescentes de 15 a 18 años, articulado en dos grandes actividades, un Taller de Cooperación al Desarrollo y una Escuela de Cooperación y Activismo Social.

La educación es el futuro. Ha de serlo. Porque como bien dijo Paulo Freire, *“la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”*.

II. “CONCIENTIZACIÓN”, PEDAGOGÍA CRÍTICA, METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS Y CREACIÓN DE CONCIENCIA CRÍTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO (15 A 18 AÑOS)

1. Conceptualización... para el desarrollo.

Es habitual escuchar y leer la frase “hay tantas definiciones como personas”. Estoy de acuerdo y me parece bueno. Sin embargo, para evitar la multitud, la supuesta dispersión y el caos, la comunidad científica de cada materia acostumbra a ordenar, glosar y establecer definiciones para todos los conceptos posibles (e imposibles) en cada campo y subcampo de estudio. Es decir, convertir la pluralidad en convención. Porque al fin y al cabo eso es lo que terminan siendo las definiciones dotadas de “cientifismo erudito”, convenciones que son o quieren ser elevadas a dogma. Independientemente de la intención y del resultado, esto no deja de ser proselitizar el saber. Y admitámoslo, todos tendemos a hacerlo.

Pero... ¿por qué la definición de uno o varios estudiosos eruditos ha de ser obligatoriamente mejor y más válida que la de un chaval de 15 años de diversificación curricular? ¿Por los años de experiencia y estudio? ¿Qué hay de los puntos de vista populares, espontáneos, desinteresados, alejados del cientifismo enclaustrado? ¿Acaso no constituyen saber? Digo esto porque antes de iniciar este estudio, lo primero que hice fue presentarme en un Instituto de Educación Secundaria público, con un 60% de alumnos de origen no español, y preguntar conceptos sobre cooperación al desarrollo a chavales de entre 15 y 18 años, de diversificación curricular, es decir, aquellos a los que los prejuiciados tildan de “torpes”. Pues no, no son torpes en absoluto. La experiencia me sirvió para pulir y mejorar mis conceptos e ideas previas y sugerirme otros nuevos. Sus definiciones e ideas se me antojaron tan buenas y válidas como las del mismísimo Paulo Freire.

Este estudio versa sobre cómo crear conciencia crítica. Suena pretencioso, pero no desea serlo. De modo que nada de lo que aquí se dice, tampoco las definiciones, son o quieren ser dogmas. Solo mis gustos e ideas teórico-prácticos sobre el tema. Nada más.

1.1. Desarrollo.

Este es un ejemplo claro de concepto poliédrico que no puede tener una definición única y cerrada. Siempre es objeto de debate, propuestas y polémica. Hay quienes lo conciben desde la óptica económica (capitalista), limitada al crecimiento económico; y en oposición frontal están quienes se centran en las personas, en lo humano. Además, tenemos a quienes opinan

que es aplicable a todos los países; y por otro lado quienes creen que únicamente puede aplicarse y definirse en relación con los países pobres, los que carecen de “desarrollo”.

Tanto la óptica del crecimiento económico como la que define el término aplicable solo a los países pobres son visiones parciales, sesgadas y sobretodo etnocéntricas. Más aún teniendo en cuenta que, como bien dice Boaventura de Sousa, con frecuencia en las demandas y aspiraciones de muchos pueblos no occidentales no aparecen términos familiares para Occidente como “desarrollo”, “democracia”, “socialismo”, “derechos humanos”, etc, sino “buen vivir”, “dignidad”, “respeto”, “territorio”, “Madre Tierra” o “autogobierno”. Ocurre que Occidente los traduce utilizando su lenguaje y concepciones propios (De Sousa, 2010: 17).

Y entre los extremos, las más variadas propuestas, que enfatizan más o menos en algún aspecto o coyuntura: las necesidades básicas, la presencia o ausencia de Estado, la industrialización, los avances tecnológicos, etc. Además, indiscutiblemente este es un concepto que ha evolucionado a lo largo de la historia, atendiendo al pensamiento, a los valores dominantes, a las expectativas y a las posibilidades de cada momento. No significa lo mismo hoy que hace medio siglo, o que hace tres milenios. Y depende dónde y para quién.

También, como apunta Alfonso Dubois, *“hay que entenderlo como una categoría de futuro”*, pues las sociedades lo definen estableciendo prioridades de objetivos que se desean alcanzar en un futuro proyectado, ideado por las clases dominantes del presente y en función de sus intereses y anhelo de permanencia del orden establecido en su presente (Celorio y López de Munain, 2007: 74). Por tanto, se trata de una visión parcial y de unos pocos, pero que egoísta e interesadamente aspira a ser falsamente universal.

Por otra parte, casi todas las concepciones de desarrollo dan por hecho en sus definiciones que éste implica algo positivo, deseable y legítimo, que es bueno sí o sí. Y es porque cada propuesta defiende que los objetivos que desea alcanzar son buenos e incuestionables. Otra falacia. Aquí es donde debe estar presente la crítica, para desenmascarar los pretendidos absolutos y discernir lo que realmente es justo y bueno para la humanidad y lo que no.

Teniendo en cuenta todo lo dicho y tratando de desprendernos lo más posible de los prejuicios y visiones sesgadas e interesadas, definiría desarrollo como un proceso atemporal pero real, y siempre inconcluso, que implica la evolución, la mejora y el progreso humano en lo individual y colectivo, en lo social, cultural, político y económico, desde un punto de

partida de no desarrollo o desarrollo limitado a otro (alcanzable) que, glosando, podríamos llamar bienestar, caracterizado por el respeto, la dignidad, la justicia, la igualdad y la felicidad de todas las personas y en una relación sostenible con el planeta.

Independientemente de si aplicamos un punto de vista local o global, una sociedad desarrollada sería aquella en la que todos sus componentes tienen sus necesidades básicas cubiertas, pueden educarse, trabajar y tener un techo cada día sin el temor a perder todo ello; es aquella cuya educación, sanidad y servicios sociales son gratuitos y universales, alcanzando a todos; es aquella en la que impera la justicia y la equidad para todos sus miembros; es aquella en la que todos son felices o gozan de las oportunidades para serlo.

1.2. Cooperación para el Desarrollo.

Es la acción y el efecto de cooperar. Y cooperar es “*obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin*” (Real Academia Española, 2013). En todos los ámbitos, pero en especial si hablamos de cooperar para el desarrollo, se trata de trabajar de la mano, hombro con hombro, y fundamentalmente en igualdad de condiciones para lograr uno o varios objetivos, no necesariamente comunes, mejorando la situación de la que se parte.

Habitualmente se le confiere un significado formal y oficial en el marco de las relaciones internacionales, definiéndose como el conjunto de actividades, proyectos, programas y políticas que se elaboran (por un gobierno, ONGD u otro *stakeholder*¹, juntos o por separado) para colaborar con personas, grupos, pueblos, regiones o países que necesitan apoyo y ayuda para mejorar sus condiciones de vida y alcanzar un mayor nivel de desarrollo político, económico y social, así como mayor autonomía.

De los significados menos “oficiales”, me interesa destacar el que propone la antropología en relación con las metodologías participativas. Entiende la Cooperación para el Desarrollo como una mediación, una “facilitación” en la que el cooperante o “facilitador”, por medio de la investigación-acción y el diálogo participativo, trata de provocar el cambio positivo en grupos que de una situación inicial de dificultad, inseguridad, incertidumbre, conflicto o estancamiento, puedan pasar a otra de seguridad, autonomía, independencia, movimiento y dominio de instrumentos y estrategias que les permitan cuestionar lo que anteriormente no

¹ Término anglosajón cuya traducción literal sería “poseedor de interés” (parte interesada). Define a todos aquellos agentes de una empresa o actividad que participan, afectan o son afectados por ésta. Fue utilizado por primera vez y descrita su teoría por el filósofo y profesor de economía R. Edward Freeman, en 1984.

cuestionaban y afrontar con garantías y a su manera sus propios problemas y situaciones presentes y futuras (Aixalá, 2013).

El facilitador (investigador) necesariamente debe olvidarse de los tiempos, de las premuras, de los objetivos prefijados e inalterables, del ansia de conseguir algo a toda costa y en un plazo determinado. Tiene que escoger muy bien los momentos en que él mismo ha de participar más activamente y cuándo adoptar un rol de observador más o menos distante. Y en caso de éxito del proceso, progresivamente hacerse a un lado, ceder la iniciativa a sus verdaderos protagonistas para que se responsabilicen de sus problemas, sean los dueños de su propia realidad, de la acción-reflexión, de su presente y de su futuro. Es lo que suele denominarse empoderar, *“un término que sustituye a conceptos más ambiciosos y nítidos como participación y democracia”* (Greenwood y Lewin, 1998: 28).

1.3. Educación para el Desarrollo.

Me parece insuperable la definición que Gema Celorio ofrece para este concepto-mundo. Es con diferencia la más completa de cuantas he escuchado y leído. Nada de lo que yo pueda pensar ahora mismo la mejora. Sin duda aporta mucha luz teórica a cualquier trabajo:

La Educación para el Desarrollo “hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. (...) Pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta. Desde esta concepción, que se corresponde con lo que habitualmente se denomina una ED de 5ª generación (...), con perspectiva de género e intercultural, se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles.” (Celorio y López de Munain, 2007: 124).

Quiero denotar que la primera idea, a mi parecer (y al de la autora) la fundamental, que se expone en la definición es la de que Educar para el Desarrollo implica crear Conciencia Crítica. Si no, ya no se trataría de Educación para el Desarrollo, sino de otra cosa. En estrecha relación con esto, la otra idea: la ED implica necesariamente la “participación” de la ciudadanía para la “transformación social”. Porque de nada sirve adquirir los conocimientos, la Conciencia Crítica y las herramientas para saber utilizarla si de hecho no se va a utilizar.

Se suma la idea de que en ese proceso de ED para la participación y la transformación social debe participar toda la ciudadanía en pie de igualdad: perspectiva de género e interculturalidad. Y concluye resaltando la necesidad de renovarse con nuevos “discursos y prácticas”, porque los actuales no funcionan, para imaginar mundos (en plural) posibles. Y yo añado: no solo para imaginarlos, también y sobretodo para construir mundos mejores.

1.4. Conciencia Crítica.

Se trata de un concepto que voy a desarrollar más ampliamente en los siguientes apartados, en especial con las aportaciones de Freire y la Pedagogía Crítica. De entrada diré que Conciencia Crítica es una tautología: estamos diciendo dos veces lo mismo. El adjetivo no añade nada nuevo al sustantivo, lo reitera. Y es que como apunté en la justificación de este estudio, la conciencia solo puede ser crítica, de lo contrario no es conciencia.

Si lo depuramos de las contaminaciones religiosas y nos ceñimos a la ciencia, “Conciencia” es el conocimiento adquirido de uno mismo y del entorno, fruto de la experiencia y la reflexión, añadiendo las implicaciones éticas y morales. Adquirir Conciencia Crítica implica pensar-se, conocer-se, experimentar-se, aprender-se, cuestionar-se, producir-se,... vivir-se. Y como resultado de toda esa actividad mental personal y propia, la conciencia es individual e intransferible.

Crítica, de “crisis”, refiere a una coyuntura de incertidumbre y cambio en un proceso evolutivo. Añade Julio Rogero que “*es todo lo relacionado con el discernimiento, y para poder discernir desde la propia conciencia se requieren conocimientos, habilidades, destrezas, estrategias... y un sistema de valores*”, que como ya se ha dicho se van produciendo/adquiriendo a lo largo de la vida y el desarrollarse del individuo (Celorio y López de Munain, 2007: 55-56). Por eso la creación de conciencia crítica es un proceso siempre abierto e inacabado, porque es propio de la actividad de vivir.

Ciñéndonos a la Cooperación para el Desarrollo, el proceso de creación de Conciencia Crítica (*Concientización*) en la sociedad y en la escuela debe conducir a dos fines: el cambio global y estructural del actual sistema ideológico-político-económico capitalista por otro más justo y humano (*Pedagogía de la Revolución*); y la integración de los desfavorecidos y marginados en la(s) sociedad(es) (*Pedagogía del Oprimido / Pedagogía de la Liberación*).

2. “Concientizar” según Paulo Freire.

Enseñar es concientizar; conocer de forma crítica es educarse; y educarse es liberarse. Este vendría a ser el pensamiento resumen de Paulo Freire con respecto a qué es la Educación.

Según Freire, la realidad desafía al ser humano hasta tal punto que se observa a sí mismo como un problema. Pronto descubre lo poco que sabe de todo, incluso de sí mismo y de su lugar en el mundo, su “*puesto en el cosmos*”. Y quiere saber más. Responde a sus preguntas, y sus respuestas le conducen a nuevas preguntas. La preocupación es constante y le desespera, le deshumaniza, debido a que el desconocimiento, el miedo y la inseguridad permanecen y le obligan a actuar no como él desea, no como un individuo libre, sino como los otros (el poder) le empujan a actuar. Y es que en su movimiento de búsqueda, muchas veces cede su libertad a los opresores a cambio de apaciguamiento y seguridad.

Por eso el gran proyecto de los oprimidos es liberarse y recuperar su humanidad. La labor del educador es ayudarlo a conseguirlo, practicar una **Pedagogía del Oprimido**, “*pero con él y no para él, (...) que haga de la opresión de sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará*”, mediante el “*descubrimiento crítico*” (Freire, 1985: 37-41).

“La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica (...) la acción también lo será.” (Freire, 2009: 78).

Fundamentó su sistema educativo en un proceso en el que es imperativo concentrarse en los educandos y sus condiciones de vida. De ahí que su supuesto básico descansa, por una parte, en la identificación del contexto socioeconómico y cultural de oprimidos (trabajadores) y opresores (los que se benefician del trabajo) y, por otra parte, en la **liberación** de los primeros mediante la educación “concientizadora”, cuyo instrumento es el diálogo: conversación y escucha activa por parte de todos, también del educador.

Planteó tres fases para el **proceso de concientización**: mágica, ingenua y crítica. En cada una el oprimido se expresa y define en cuanto a conocimientos, ideas, miedos, problemas... Después reflexiona de forma crítica sobre las causas, las ideas y el conocimiento que se va generando. Y finalmente actúa.

La primera fase se denomina mágica porque según Freire poseemos una “**conciencia mágica**” que capta los hechos y les otorga un poder superior al que tienen, que los domina desde fuera, un poder que el sujeto teme; el educando-oprimido se encuentra en una situación de impotencia frente al mundo y esas fuerzas que le agobian, a las cuales no puede controlar porque no conoce el mundo; no sabe actuar, de modo que no actúa; entonces el sujeto, dócil, se resigna a su suerte y se somete. En la fase de la “**conciencia ingenua**”, el educando oprimido ya es capaz de reconocer los problemas y comienza a entender sus causas, si bien solo en términos individuales, pues aún no comprende las acciones del opresor y del sistema opresivo; utiliza de manera más profusa el diálogo y la reflexión. Y, finalmente, en la fase de la “**conciencia crítica**” alcanza el entendimiento de la estructura opresiva y logra ver los problemas individuales y colectivos, la relación oprimido-opresor y su importancia para que funcione el sistema opresivo; se integra con la realidad, la analiza, la estudia, la cuestiona, la aprende y la comprende; reconoce sus debilidades, pero la reflexión le conduce a incrementar su autoestima y la confianza en sí mismo y en sus iguales; rechaza la ideología del opresor y está dispuesto a actuar de forma individual y colectiva, creando identidad y cultura, construyendo la historia.

Su educación como búsqueda y práctica de la libertad tiene en el **diálogo** la herramienta fundamental e imprescindible, en el convencimiento de que el hombre nace para comunicarse con los otros hombres (*Pedagogía del Diálogo*). Por eso propugnó que necesariamente la educación dialogal tiene que sustituir a la monologal del capitalismo, que hoy aún es predominante, porque el hombre no puede ser libre y pensar sin diálogo. Es el camino para que las palabras, en lugar de transmitir una ideología alienante y enmascarar una cultura decadente, puedan ser fuente que mana conocimiento libre, fluyente, de ida y vuelta, retroalimentador, generador (*Pedagogía Generadora*).

Pero Freire no entendía el diálogo como un partido de ping-pong, en el que simplemente uno pregunta e inmediatamente el otro responde a la pregunta, concibiendo de antemano incluso posibles respuestas. Y así hasta la saciedad. No. Él pensaba en otra forma de dialogar, esa en la que cada uno, también el educador, da testimonio de sí y de cómo se acerca al objeto de análisis, mientras los otros escuchan en una suerte de silencio dialogante. A partir de ahí se produce un intercambio de testimonios, comentarios, anécdotas, preguntas, respuestas, repreguntas y más respuestas y comentarios. Así se crea el verdadero conocimiento. La palabra y el conocimiento como instrumentos de transformación individual y colectiva, de fraternalismo. Porque la educación de Paulo Freire es, sobretodo, un **acto de amor**. ¿Qué mayor acto de amor que regalar saber al que no sabe?

Amamos al ser humano y queremos que sea libre; queremos que sea libre porque lo amamos. Pues eduquémosle de la mejor forma posible, como mejor sepamos, dándole nuestra palabra y nuestros conocimientos desde la honestidad con nosotros mismos y con los demás, con el mundo, para que pueda ser feliz mediante el diálogo y el conocimiento que podamos transmitir y compartir, para que con ellos abrace el mundo, lo construya y reconstruya y se comparta con él.

Admito que, aunque hermosa, esta es una concepción ingenua del ser humano y de la educación. Pero probablemente sea la única con la que podamos enfrentar al educando (a todos) con su miedo casi atávico a la libertad. Expuesta por Freire, en realidad esta idea del **“miedo a la libertad”** es del psicólogo social y humanista alemán Erich Fromm, quien aseguraba que al hombre no le sirve su individualidad y necesita pertenecer a algo para sentirse seguro y no sentirse solo. Necesita significado y dirección. Esas necesidades y miedos le llevan a establecer conexiones con el mundo, algunas triviales y otras nobles, pero cualquiera de ellas es preferible a la soledad y la inseguridad. Lo contrario, la duda, le paraliza. La religión, el nacionalismo, un sistema político-económico..., cualquier vínculo que le haga sentir formando parte de, protegido, seguro, acompañado, aunque sea absurdo y degradante, lo preferirá a la nada y el vacío de la soledad. Así, cede, delega y se esclaviza:

“El hombre, cuanto más gana en libertad, en el sentido de su emergencia de la primitiva unidad indistinta con los demás y la naturaleza, y cuanto más se transforma en “individuo”, tanto más se ve en la disyuntiva de unirse al mundo en la espontaneidad del amor y del trabajo creador o bien de buscar alguna forma de seguridad que acuda a vínculos tales que destruirán su libertad y la integridad de su yo individual.” (Fromm, 2007b: 38-46).

Por tanto ahí reside el miedo a la libertad que padecemos, en la inseguridad y el miedo a la soledad. Entonces, para Freire la tarea de educar debe necesariamente adquirir un **carácter humanista** y tratar de integrar al individuo en la sociedad, soltando el lastre del miedo a la libertad y a su individualismo. Se trata de ayudarlo a buscarse, pensarse, conocerse, ser crítico, crearse y recrearse, ser independiente y a la vez solidario.

Pero Freire dejó claro que no ha de existir un *“papel de educador”*, que su rol *“no puede ser reducido a algo inmutable”*, a una categoría abstracta (Freire, 1987: 120). Porque como el educando, él es un ser histórico, social. También se está educando. Por eso un educador no puede ser más que un educando y viceversa. Ambos se enseñan, nadie se educa solo, y están

mediatizados por el mundo, que es imperfecto y es problemático. En este sentido, no le gustaban algunos conceptos habituales, así que propuso otros cargados de significado: en lugar de escuela, “*círculo de cultura*”; en lugar de profesor, “*coordinador de debates*”; en lugar de aula discursiva, “*diálogo*”; en lugar de alumno, “*participante de grupo*”; en lugar de programas y programaciones, “*unidades de aprendizaje*” (Freire, 2009: 74-75).

Porque cabe cuestionarlo todo, el propio lenguaje, los marbetes, los conceptos... Hay que entrar en **conflicto** (*Pedagogía del Conflicto*), entendiéndolo como positivo, en el contexto del debate, pero siempre con una postura reflexiva, crítica y transformadora. Educador y educando han de pensar y actuar como método para conocer y cambiar las cosas (*Pedagogía Revolucionaria*), cuestionando incluso el propio método: “*El educador reaccionario controla al educando por el poder sobre el método, del que se apropia. El educador revolucionario tiene en el método un camino de liberación, y es por eso que en la medida de lo posible discute con el educando la aprehensión del propio método de conocer.*” (Freire, 1987: 121).

El método de “**Concientizar**”² abre el camino a la crítica, al pensamiento y a la acción. La toma de conciencia insertará a los educandos en la historia, “*ya no como espectadores, sino como actores y autores*” (Freire, 2009: XXVIII).

“Confiamos siempre en el pueblo. Negaremos siempre fórmulas dadas. Afirmamos siempre que tenemos que cambiar junto a él, y no solo ofrecerle datos.

Experimentamos métodos, técnicas, procesos de comunicación. Superamos procedimientos. Nunca abandonamos la convicción, que siempre tuvimos, de que solo en las bases populares, y con ellas, podríamos realizar algo serio y auténtico.” (Freire, 2009: 73-74).

Se trata pues de un ejercicio de empeño y confianza, de experimentación y esfuerzo. Un proceso en el que se pasará de la ingenuidad a la crítica, en un continuo acto de creación, de parir ideas y otros actos creadores, donde el educando sea impaciente, vivo, inventivo, reivindicativo. Se han de trabajar diferentes posibilidades de relaciones con la realidad, con el mundo, de sujeto a objeto, independientemente de en qué parte del proceso nos hallemos. Antes, durante y después, cada cual ha de aprender a decir su palabra. Pero es que también durante el mismo proceso cada cual debe practicar la **metacognición**: reflexionar sobre uno mismo, sobre el propio conocimiento mientras se va adquiriendo, analizarse y evaluarse,

² Según el DRAE (2013) es el americanismo de “concientar”: adquirir conciencia de algo o hacer que alguien sea consciente de algo.

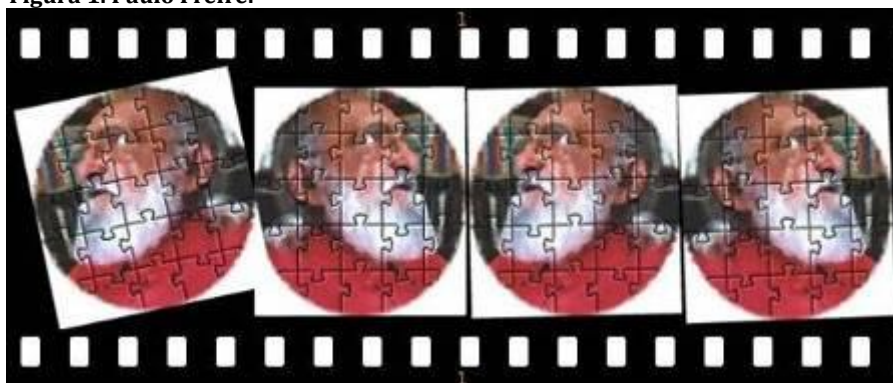
descubrirse, manifestarse, configurarse, construirse y deconstruirse, crearse y recrearse. Esta es una parte fundamental del proceso de concientización.

Esa es la función de la educación y su servicio a la sociedad, organizar reflexivamente el pensamiento y preparar para la acción. Y para ello, los **debates grupales** tienen que versar sobre lo que ocurre en la realidad de los educandos, la más cercana y la menos cercana. Han de plantear situaciones desafiantes, existenciales para el individuo y para el grupo. Una forma de hacerlo es lo que Aldous Huxley llamó el “arte de disociar ideas”, que Freire entiende como *film-strips*³ que se presentarían como situaciones en bruto de la realidad para discutir las. La idea de un rollo de película recién grabado que llega al montador para visualizar, cortar fotograma a fotograma, modificar, reordenar, montar y editar.

Así se genera el papel activo del hombre *en y con* su realidad. La “**cultura**” será el resultado de su trabajo, del esfuerzo creador y recreador, “*la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones «dadas»*” (Freire, 2009: 82).

Está claro que para el pedagogo de la liberación, la verdadera educación implica “*praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*” (Freire, 2009: VII). Una afirmación contrastada con su experiencia como educador en Latinoamérica, donde plantear que la población fuera la artífice de la transformación social, del cambio de un orden anacrónico, en aquellas décadas (desde 1944, año en que comenzó a ejercer, hasta 1997, año en que falleció) y aún hoy sigue siendo mucho más que un atrevimiento. En Latinoamérica y en todas partes, un atrevimiento hermoso y necesario.

Figura 1. Paulo Freire.



Fuente: [Mi galería InskGimp](#)

³ Tira de película, en fotogramas.

3. La Pedagogía Crítica actual.

Basada en las teorías marxistas y anarquistas, bebe directamente de John Dewey, la Escuela de Frankfurt (Marcuse, Fromm, Adorno, Habermas), Freire y los movimientos contestatarios y revolucionarios de América Latina. Se trata de una propuesta educativa que tiene como objetivo que los educandos cuestionen y desafíen el poder opresor establecido, así como la ideología que lo genera y los instrumentos de opresión que utiliza. Se trata de desmentir la idea liberal positivista de que la emancipación, el desarrollo y la felicidad del ser humano son consecuencia del progreso económico que propone el neoliberalismo, cuya expresión máxima elevada a dogma y bien absoluto es el capitalismo. Todo esto implica utilizar la teoría y la práctica, articuladas mediante la acción comunicativa y el pensamiento crítico.

La Pedagogía Crítica cree en la relación inseparable entre enseñar y aprender por parte de todos los agentes implicados. Es una manera de aproximarse a la vida cotidiana, trascendiendo los límites del aula, una herramienta para que los educandos reflexionen sobre la relación entre sus vidas individuales y la comunidad y el mundo en que viven, mediante una subjetividad y una ciudadanía críticas, para ser protagonistas de la historia trabajando en la transformación social, para conseguir una sociedad más justa, libre y digna.

Propone trascender el instrumentalismo y convertir la escuela en un espacio complejo cargado de significado, una esfera pública que proyecte democracia, un ágora de debate que potencie a la persona y a la sociedad. Por eso no tienen cabida las programaciones prediseñadas, que según Henry Giroux contienen un lenguaje programático establecido por el poder para que se imparta una educación a su imagen y semejanza. Al contrario, deben ser los alumnos y los docentes los que creen el programa, el conocimiento, los instrumentos y el aprendizaje, a partir de sus intereses, inquietudes, experiencias, dudas y problemas, en relación directa e indisoluble con sus vidas, la vida diaria y los problemas del mundo.

Los objetivos, la finalidad del aprendizaje y del acto educativo y los criterios de evaluación también deben determinarse por los alumnos y los docentes, atendiendo a todo lo dicho. En este sentido, han de comprometerse a participar, a investigar con rigor metódico, a respetar los saberes de todos, a practicar la reflexión constante, a utilizar la crítica de forma respetuosa pero honesta y a crear conocimiento, cultura. Todo ello mediante un método dialéctico que alternará la teoría con la práctica, en un proceso de enseñanza-aprendizaje que nunca termina, que se prolonga más allá del aula y de los años escolares.

3.1. Henry A. Giroux.

Este profesor y crítico cultural estadounidense, considerado padre de la Pedagogía Crítica actual, asegura que hoy la producción de conocimiento en las escuelas es instrumental, una forma de capital controlada por el poder, casada con el crecimiento económico privatizado y destinada a la creación de sujetos trabajadores y consumidores. No existe la educación crítica en la escuela. Así que hay que contrarrestar esto política y moralmente con una pedagogía crítica, que define como *“un movimiento y una lucha siempre en desarrollo que pueden acontecer en diferentes lugares y con diversas formaciones sociales”* (Barroso, 2013a: 21). Porque Giroux defiende que el conocimiento puede crearse en cualquier parte, en cualquier contexto, formal e informal, no solo en la escuela. Puede producirlo cualquiera, incluso de forma espontánea, y ser tan válido, legítimo y creador de cultura como el producido en la escuela. He ahí la esencia de su ***Pedagogía Pública o Radical***.

“Una de las labores principales de cualquier pedagogía crítica es la de hacer visibles modelos alternativos de democracia radical en la mayor variedad de lugares posible”. Espacios en los que se introduzcan y debatan cuestiones fundamentales como: “¿cuál es la relación entre justicia social y la distribución de los recursos públicos?, ¿cuáles son las condiciones, el conocimiento y las habilidades pre-requisito para la educación cívica y política y el cambio social?, ¿qué tipo de identidades, deseos y relaciones sociales se están produciendo y legitimando en diversos contextos de enseñanza y aprendizaje?, ¿cómo todo lo dicho prepara o socava la habilidad de los estudiantes para ser auto-reflexivos, ejercitar el juicio, entablar diálogos críticos y asumir la responsabilidad de dirigir los desafíos a construir una democracia a nivel local y global?” (Giroux, 2012).

Por eso dice que la Pedagogía Crítica no puede tener un método *a priori* para aplicar independientemente del contexto. Siempre dependerá del contexto particular de los estudiantes, de las comunidades en que estos viven, de las fuentes disponibles, de las historias que los estudiantes traen con ellos a la clase y de las diversas experiencias e identidades que manifiesten.

Afirma que para los conservadores, la docencia es simplemente un conjunto de estrategias y habilidades que cabe utilizar para enseñar materias preestablecidas, que es un método, una técnica y la práctica de un oficio, algo así como un entrenamiento. Para la Pedagogía Crítica, por el contrario, el ejercicio de la enseñanza es un proyecto moral y político porque está

conectado a la adquisición de medios. Por eso, como proyecto político ha de *“iluminar las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder. Tiene que llamar la atención sobre las cuestiones concernientes a quién posee el control sobre la producción de conocimiento, valores y habilidades y cómo se construye todo ello en el marco de las relaciones sociales.”* (Barroso, 2013a: 21). Y desde el punto de vista ético, la Pedagogía Crítica debe remarcar la importancia de entender lo que realmente ocurre entre las clases sociales y la educación, lanzando preguntas y valorando críticamente las respuestas y el conocimiento que éstas generan. Tiene que analizar qué significa aprender, cómo se aprende y cómo actuamos como agentes individuales y sociales. Y lo más importante, enseñar a responsabilizarse de ello.

Entonces, si queremos que la democracia impregne la educación y la vida diaria, que no se mercantilicen por el poder político y económico, hay que desafiarlos. Los educadores y demás agentes educativos han de crear organizaciones, *“enclaves de resistencia”* que fomenten el diálogo cívico, *“nuevas culturas públicas para el desarrollo colectivo”*, que proporcionen un concepto alternativo de enseñanza basada en aprendizajes significativos y críticos, que desarrollen organizaciones civiles y políticas que influyan en la legislación para que la empresa no controle el poder y la educación (Giroux, 2001: 60).

Una pedagogía radical al servicio de la cultura y de la democracia, con la que los *“trabajadores culturales”* y educadores den voz a los pobres y marginados y trabajen con ellos *“para dotarlos de la capacidad de palabra y acción que les permita subvertir las relaciones de poder opresivas”* (Giroux, 2001: 134).

Figura 2. Henry Giroux.



Fuente: *notboxed*

Y en la escuela, utilizar la pedagogía como un modo de atestiguar un compromiso público en el cual los estudiantes aprendan a estar atentos, a ser críticos con ellos mismos y con los demás y a ser responsables con respecto al mundo y a los testimonios y el conocimiento de los otros. También como un instrumento para proveer de capacidades intelectuales y normas éticas a los estudiantes para que se emancipen y luchen contra la injusticia, la pobreza, la destrucción ecológica y el desmantelamiento del estado social. Un medio favorecedor de la creación de cultura popular, que sustituya a la cultura-propaganda del Estado e infunda a los educandos el deseo de construir una democracia real basada en la libertad y en las relaciones de igualdad.

3.2. Peter McLaren.

El pedagogo canadiense retoma la ideología y el discurso marxistas para construir su ***Pedagogía Crítica Revolucionaria***, que entiende como “*parte de una geopolítica del conocimiento*” cuyo objetivo es la lucha por lograr una alternativa socialista al capitalismo. “*Es parte de un ecosistema de activismo político que incluye organizaciones comunitarias, organizaciones de docentes y grupos de derechos humanos defensores de la educación multicultural, de los derechos de los gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, organizaciones de asalariados y rentas bajas, organizaciones ecológicas, de derechos de los discapacitados, el antirracismo y el antiimperialismo (...), que trabajen juntas contra la educación estandarizada, la privatización de la escuela pública y la delincuencia juvenil, promoviendo la implicación de los padres y de la comunidad en la escuela.*” (Barroso, 2013b: 25).

La pedagogía crítica revolucionaria plantea temas de política educativa y de curriculum desde un punto de vista humanista marxista: la globalización del capitalismo, la mercantilización de la educación, el neoliberalismo y la reforma escolar, el imperialismo y la escuela capitalista, etcétera. Pretende ofrecer “*una interpretación alternativa de la historia del capitalismo y las sociedades capitalistas*” (McLaren, 2012: 45).

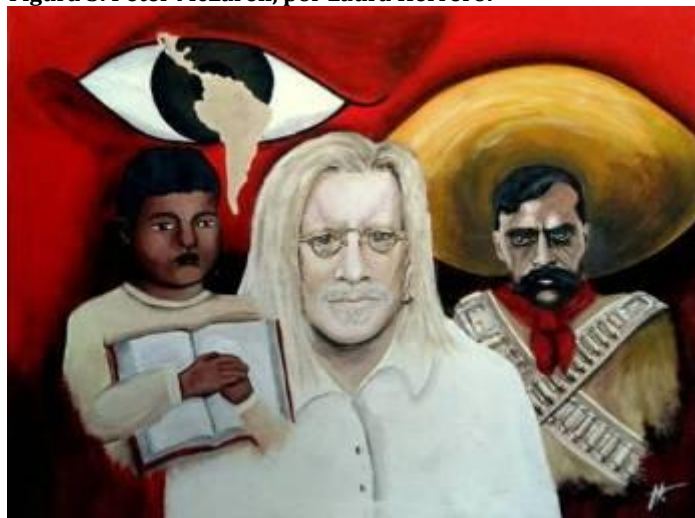
Se propone una educación en estrecha relación con los movimientos sociales que persiguen alterar los modos de producción y reproducción capitalistas, especialmente en la educación, mediante la creación de conocimiento a partir de la investigación de aquello que el capitalismo silencia en la escuela, para desvelar la lógica concreta y abstracta de la división del trabajo, de la expoliación, de las prácticas económicas, sociales y culturales opresoras. La idea es que la escuela sea un espacio de compromiso donde los educandos piensen

dialécticamente, donde sean capaces de reconocer que la finalidad última de la propuesta y verificación de teorías es la práctica transformadora de la realidad vivida, presente y futura.

En este sentido, y siguiendo a Freire, dice que debe apoyarse y fomentarse el quehacer de alumnos que reflexionen de manera crítica sobre su lugar *en* el mundo y *contra* el mundo, relacionando conocimiento y producción, porque *“la educación crítica se asocia con el trabajo productivo, con el trabajo que privilegia el valor de uso sobre el valor de intercambio”* (McLaren y FarahMandpur, 2006). Ya que mientras la educación capitalista proporciona a los educandos conocimientos y habilidades que les conducen a ser trabajadores obedientes, productivos y eficientes y a reproducir la relación de clases, la Pedagogía Crítica despierta y promueve la revolución proletaria ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades sociales fundamentales que les ayudarán a ser conscientes del mundo, para poder transformarlo.

“Necesitamos formar identidades que sean partícipes del compromiso universal de igualdad social” (McLaren y Farahmandpur, 2006: 144). Para ello, los docentes deben ser activistas y fomentar el diálogo crítico, la teoría y la práctica, la reflexión y la acción sobre la ubicación social de los alumnos en la sociedad y sobre problemas concretos que tienen lugar en ésta. Como decía Freire, los educandos han de alcanzar una *“forma de ser radical”*, entendiendo esto como *“seres que no solo conocen, sino que saben lo que conocen”* y actúan en consecuencia (Freire, 1978: 24). Elevar conciencias para lograr *“intelectuales liberadores”*, activistas políticos que se comprometan con la justicia social, para transformar las condiciones existentes y construir un mundo justo (McLaren y Farahmandpur, 2006: 224).

Figura 3. Peter McLaren, por Laura Herrero.



Fuente: [Global Education Magazine](#)

4. Método socrático y metodologías participativas para la “concientización”.

4.1. El método socrático.

Sofronisco y Fainarate, los padres de Sócrates, eran cantero-escultor y comadrona. Observar sus trabajos le ayudó a construir la metáfora y luego el método para buscar y provocar la generación de conocimiento. La metáfora de **excavar-esculpir** en busca de ideas y ayudar a **parir ideas**. De hecho, el término con que se denomina parte de su método, *mayéutica*, proviene del mundo de las parteras, pues significa “el arte de hacer nacer” o “el arte de dar a luz”. De modo que decidió salir al encuentro del conocimiento en las personas y de cualquier afirmación con el propósito de buscar la verdad, si la había. Excavarlas y hacerlas parir.

En realidad Sócrates nunca quiso construir ningún sistema metodológico, pues creía que no tenía el suficiente conocimiento. De hecho no escribió una sola obra, ya que consideraba que hacerlo suponía dogmatizar. Él era partidario de que cada cual desarrollase sus propias ideas, sin referentes absolutos. Siempre admitió su **no-saber**: “*solo sé que no sé nada*”. Por tanto, no solo era consciente de la ignorancia que le rodeaba, la de sus conciudadanos, sino también de la suya propia. De ahí su obsesión constante a lo largo de su vida (71 años) por invitar a las personas, también a él, a mirarse a sí mismas para saber cuál era su conocimiento sobre las cosas, para pensarse. Se trataba de hacerlas pensar y preguntarse.

Su **método** constaba de dos partes: una destructiva (ironía) y otra constructiva (mayéutica). Las herramientas eran los diálogos y los debates. Habitualmente el diálogo implicaba a dos interlocutores por turno, con uno de ellos liderándolo y el otro respondiendo a las preguntas planteadas mediante la reflexión y el razonamiento. Se partía de un tema o idea central, a partir del cual surgían las preguntas. El preguntador, mediante la reducción al absurdo, trataba de que el oponente acabara contradiciéndose con respecto a su posición inicial. Se comenzaba suponiendo como hipotética la negación de la tesis a demostrar. Después, concatenando inferencias lógicas válidas se derivaba en una contradicción lógica, el absurdo, con lo cual la hipótesis de partida (la negación) tenía que ser falsa.

En un principio, **ironía** (*eironeia*) significaba “engaño”. Con el uso y el tiempo pasó a significar disimulo, fingimiento, encubrimiento. Cicerón añadió el matiz de elegancia y buen gusto. Y fue Quintiliano quien dotó al término de su significado actual: una forma de hablar que significa o quiere significar lo contrario de lo que se dice. Pero Sócrates ya la utilizaba de

esta última manera, se adelantó a los tiempos. Introducida en las preguntas y el debate, suponía una crítica sutil pero efectiva a todos aquellos que se creían sabios sin serlo, y por ello más importantes y superiores. Mediante la ironía, subvertía esa seguridad y les bajaba de su pedestal, haciéndoles conscientes de lo que verdaderamente sabían. Como bien dice Rafael del Águila, la convirtió en “una fuerza pedagógica”, “un proyecto reflexivo”, “un proyecto de vida” para “enseñar a pensar y a tratar con seriedad las consecuencias políticas del pensamiento” (Del Águila, 2004: 68-69).

Lo enrevesado de la ironía fuerza a pensar, a buscar significado y sentido, incluso a diferenciar entre lo justo y lo injusto, el bien y el mal. El conocimiento es más algo que se da por hecho, se refiere más a la seguridad, a la certidumbre, a la verdad. La gente está acostumbrada a creer que conoce y a vivir conforme a lo que cree que conoce, sus certezas, las que se ha formado por un conocimiento equivocado y/o le han formado otros, pues esto proporciona seguridad (creo que vivo en una democracia porque me lo dicen, me lo creo, decido que es así y me hace sentir más segura y cómoda). Nos gusta creer que sabemos, pero nos molesta la ironía, sobre todo si se refiere a nosotros, porque nos cuestiona y nos invita a cuestionar, nos hace pensar. Y el hecho de dudar sobre uno mismo, que socialmente está mal visto, de que permanentemente uno se autodeclare inculto (ironía), como Sócrates hizo, no es falsa modestia, es deseo de conocer porque no se conoce lo suficiente o porque se cree que se conoce mal. Dudar y preguntarse invitan a pensar. Diferenciar entre conocer y pensar es crucial, lo es todo. Declararse incapaz de certeza alguna, es el camino.

La *mayéutica* es la segunda parte del método inductivo. Mediante ella conducía a las personas (alumnos y no alumnos) a pensar y debatir los problemas que les planteaba o que iban surgiendo en los interrogatorios y diálogos, para que fueran conscientes de su ignorancia, desterraran los preconceptos, pulieran el conocimiento aprendido y extrajeran sus propias conclusiones. La lógica y la ironía de las preguntas alumbraban el entendimiento. Permitían evidenciar lo erróneo y la escasez de conocimiento en la incongruencia de las respuestas y afirmaciones de cada uno y que cayeran en la cuenta de ello para seguir preguntándose a sí mismos y a los otros. Se establecían conceptos generales, que mediante más preguntas y el debate se desarrollaban para obtener otro concepto más depurado que el anterior, para lograr acercarse a la verdad.

Deconstruirse para construirse. Revisar lo que se cree que se conoce, comprobar si se conoce o no, desechar y pulir, consolidar lo conocido, buscar más, preguntar y preguntarse, responderse, meditar, debatir, crear y recrear mediante la formulación de argumentos y

nuevos conceptos. Repetir el proceso. El autodomínio y la búsqueda del conocimiento y de la verdad como las claves para la convivencia entre las personas y para restaurar el equilibrio entre el ser humano y la naturaleza.

Porque Sócrates pensaba que el conocimiento conduce al bien por sí solo. Sin embargo, dice Del Águila que Sócrates, que irónicamente fue *“el primer y mejor ejemplo de las tensiones entre el pensador y la ciudad (...), de los encuentros y desencuentros que se producen entre el pensar y el mundo”*, estaba equivocado en esto. Porque pensar, aunque lo hagamos bien, *“no siempre conduce a que todo encaje”* (Del Águila, 2004: 15-16). Nos empuja a dislocar el mundo, a cuestionarlo todo, a argumentar, a generar conocimiento. Pero nada de esto nos garantiza la consecución del bien, porque hay fuerzas tan poderosas o más que el propio conocimiento. Por eso piensa que el remedio al mal debe aunar pensamiento-conocimiento y política, para arrebatarse la política al mal, que hoy la posee. Como la poseía en tiempos de Sócrates, que fue asesinado por la *“democrática” polis*. El conocimiento y la bondad no le sirvieron. Tampoco sirven hoy por sí solos. De ahí que del Águila reivindique la figura de un *Sócrates furioso*, revolucionario, no solo un inmenso teórico y metódico del pensamiento, sino también un activista político.

Figura 4. “La muerte de Sócrates” (1787), de Jacques-Louis David.



Fuente: [Wikimedia Commons](#)

4.2. Metodologías participativas y cooperativas en el ámbito educativo.

Entiendo las metodologías participativas como aquellas que contribuyen a proporcionar aprendizaje mediante **la reflexión, la acción y la crítica**, haciendo emerger conciencias para tratar de transformar la realidad individual y social, local y global, de quienes aprenden, que se erigen en dueños y protagonistas de su aprendizaje y del cambio. Priorizan el aprendizaje sobre la enseñanza, un aprendizaje significativo, no memorístico, que otorga importancia a la investigación y se aplica a contextos reales, concretos y próximos a los educandos. Hacen sentir a éstos importantes e implicarse en la toma de decisiones con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, durante el cual el docente se muestra al mismo nivel que el educando, pero sin renunciar a su función y su tarea de guiar y enseñar. El llamado “arte de hacer preguntas” y el debate son constantes.

El aprendizaje cooperativo es participativo y grupal, ya que forma a grupos de aprendizaje. Igualmente parte de un contexto con significado, que reconoce y recupera la experiencia de los educandos. Se produce una construcción colectiva del conocimiento, que se experimenta y se aplica en la práctica. Por encima de todo, se da valor a lo aprendido. (Ver [ANEXO I](#)).

Atendiendo a la Educación para el Desarrollo, las metodologías participativas-cooperativas deben manifestar un **enfoque socioafectivo** (Cifuentes, 2013: 5):

- Favorecer un aprendizaje integral que implique a la persona: experiencias, conocimientos, ideas, emociones, valores y actitudes.
- Fomentar las actividades personales y grupales que provoquen respuestas socioafectivas en función de los objetivos deseados.
- Desarrollar experiencias grupales mediante simulaciones, para establecer un contacto directo con problemas y conductas: estudio de casos, juego de roles...
- Promover el conflicto y el cambio mediante la potenciación de sentimientos individuales y colectivos.

Comparto la idea de Asunción Cifuentes con respecto a los tres momentos de las metodologías participativas en una Educación para el Desarrollo (Cifuentes, 2013: 5), si bien considero que no son compartimentos estancos, sino que se relacionan y retroalimentan:

- **Conocer:** en la teoría y en la práctica, intelectualmente y en la realidad.

- **Reflexionar:** manifestando valores como solidaridad, cooperación, capacidad crítica, idea y sentimiento de justicia...
- **Actuar:** entendido como un compromiso personal para participar en acciones de denuncia y movilización social con el propósito de transformar la realidad.

Con respecto al **rol del docente ideal**, tendría que consistir fundamentalmente en:

- Observar, escuchar y guiar a cada educando y al grupo, permitiéndoles hacer todo lo que sean capaces de hacer por sí mismos e implicando a todos.
- Molestarse en conocer a cada miembro, porque será la mejor forma de empatizar, motivar y potenciar las capacidades de todos.
- Fomentar diálogo, reflexión y crítica, otorgando protagonismo al grupo, realizando las preguntas necesarias y respondiendo lo mejor posible a las que surgen.
- Proponer un aprendizaje lo más ameno posible, que “enganche”, sabiendo utilizar los recursos más apropiados en cada momento.
- Experimentar el conocimiento que construye el grupo.
- Desde el punto de vista personal, es imperativo no dejar de investigar y formarse como docente, así como colaborar con otros docentes.
- Y por encima de todo, que el objetivo prioritario sea el aprendizaje de los educandos.

Algunos métodos participativos y cooperativos interesantes son:

- **Investigación individual y colectiva (grupos de investigación).** Si se hace en grupo, lo ideal es entre 3 y 5 miembros, heterogéneo. Los alumnos escogen el tema según sus intereses y aptitudes (subtemas específicos de un tema general). Cada individuo o grupo planifica los objetivos concretos, contenidos, método, recursos, temporalización, etc, junto al docente. Se distribuyen las tareas. Ya realizado, se expone a todos los compañeros, acompañado de preguntas al individuo o grupo y de un debate posterior. Evaluación individual y del grupo.
- **Elaboración de proyectos.** *“Un proyecto es un esfuerzo que se lleva a cabo en un tiempo determinado, para lograr el objetivo específico de crear un servicio o producto único mediante la realización de una serie de tareas y el uso efectivo de recursos”* (Fernández, 2009: 42). Es una manera abierta de trabajar, pues supone implicarse individual y colectivamente y negociar la resolución de problemas prácticos.

Primero se elige el tema del proyecto, justificándolo, delimitando lo que se sabe y lo que se quiere saber. Se elabora un índice, un esquema o un mapa conceptual. Después se planifica (¿qué se quiere hacer?): establecer las acciones, evaluar su viabilidad, decidir las, temporalizarlas, distribuir tareas y roles. Luego se desarrolla: búsqueda de información, organización de la información, selección de lo más importante, difusión de la información y realización. Finalmente se evalúa: el aprendizaje, el proceso, el resultado; autoevaluación y coevaluación.

- **Talleres.** Mini-escuelas o seminarios temáticos. Se puede participar en uno creado o crear uno, atendiendo a los intereses e inquietudes de los alumnos. Es posible realizarlos en el aula o fuera de ella. Exigen una planificación previa por parte de un alumno o grupo. Pueden plantearse propuestas de trabajo diferentes en un mismo espacio y tiempo. Deben incluir actividades variadas y con distinto nivel de dificultad; igualmente con respecto a los materiales.
- **Aprendizaje basado en casos.** *“Un caso es la descripción de un hecho pasado que describe una situación compleja real”* (Fernández, 2009: 37). Fomenta el debate, la reflexión, la argumentación y la crítica. Primero se propone o diseña el caso, real o imaginado y se expone al gran grupo. Después se prepara de forma individual (se puede adoptar una postura clara o no). Luego tiene lugar la discusión en pequeños grupos. A continuación, el debate del gran grupo o sesión plenaria y la elaboración de conclusiones. Finalmente, la reflexión individual. Es importante conocer qué piensan los alumnos antes, durante y después.
- **Aprendizaje basado en la resolución de problemas.** Se trata de proponer al grupo una serie de problemas auténticos presentados como en la realidad, donde están poco o mal definidos y/o estructurados o son complejos de resolver. Primero se definen el problema y las tareas a resolver. Después se piensa en cómo acceder a más información para conocer mejor el problema. A continuación se plantea la situación problemática. El siguiente paso es planificar la resolución de las tareas-problema. Posteriormente se produce la discusión. Luego se ofrecen propuestas de solución. Finalmente se evalúan el resultado y el proceso.
- **Tutorías entre iguales.** Por parejas y con un objetivo común y compartido, uno asume el rol de tutor y el otro el de tutorizado. Después se intercambiarán. Interaccionan y comparten sus aprendizajes, pues cada uno enseña un tema al otro

mediante el diálogo y el material que se considere oportuno. Se cuenta la experiencia a todo el grupo. Evaluación individual y del compañero.

- **Método socrático.** Ya descrito en el apartado 4.1.
- **Participación en acciones reivindicativas o creación de las mismas.** Puede tratarse de una manifestación, un sindicato, un partido político, una ONG, un movimiento ciudadano, un taller, una conferencia, una mesa redonda, una revista, una emisora de radio o TV, una página web (red social, blog, videoblog...), etc. Se trata también de complementar e integrar esto en el ámbito de la educación formal, prolongando estas actividades en el aula.

Algunas **técnicas y herramientas** que pueden utilizarse en estos y otros métodos participativos son: bola de nieve, brainstorming o tormenta de ideas, célula de aprendizaje, debate dirigido y no dirigido, demostración, diálogo y diálogo simultáneo, flash o rueda de intervenciones, foro, grupos de cuchicheo, guiones, incidente crítico, juego educativo, microenseñanza, panel, pecera, Philips 66, proposiciones de Nisbert, rincones, role-playing o juego de rol, seminario, simulación, team teaching, técnica cuatro, técnica del grupo nominal, técnica de la reja, etc. (Fernández, 2009: 54-61).

Figura 5.



Fuente: *EKO. Espacio Sociocultural Liberado Autogestionado*

5. ¿Cómo crear conciencia crítica en adolescentes de 15 a 18 años?

En los estadios de desarrollo cognitivo, este tramo de edad corresponde a lo que Jean Piaget denominó *periodo operacional formal*. En esta etapa el individuo es capaz de pensar de manera abstracta, lidiar con situaciones hipotéticas y reflexionar sobre las distintas posibilidades y soluciones de presente y futuro: **pensamiento hipotético deductivo**.

El hecho de que los adolescentes ya puedan entender y compartir los acontecimientos que suceden más allá de su círculo social inmediato, es el paso previo y necesario para el siguiente, adoptar y manifestar la conciencia social y crítica. Pero aunque el egocentrismo se reduzca y se enfatice sobre los valores abstractos, los principios morales, esto no garantiza poseerla, ya que el desarrollo emocional y el cognitivo no tienen por qué ir a la par. Y es que los adolescentes están formando su **identidad**, experimentando. La necesidad de pertenecer a un grupo, a una ideología, es ahora manifiesta, de manera que la influencia de los amigos y conocidos es fundamental. Y también ha de serlo la de la escuela.

Dice Ennis que *“el pensamiento crítico es un pensamiento razonable y reflexivo centrado en decidir qué creer o hacer”*. Es el instrumento con el que la persona juzga si algo es creíble o no, identifica y analiza razones y conclusiones, se hace preguntas, juzga la calidad de un argumento y si es aceptable o no, desarrolla y defiende una posición, planifica y juzga experimentos, define contextos, trata de estar bien informado, mantiene su mente abierta y llega a conclusiones reflexionadas (Ennis, 1993: 180).

En el contexto educativo, lo ideal sería que el pensamiento y la conciencia crítica se propiciaran de forma integral en todas las materias, desde el principio hasta el final de la vida escolar, en cada etapa, atendiendo al desarrollo de los educandos. Pero no sucede. No obstante es en el grupo de edad 15-18 años donde más es posible y clave. ¿Cómo hacerlo? Las fórmulas mágicas no existen, pero sí se puede apostar por una combinación de estrategias y técnicas:

Practicar el activismo social, político y educativo. Fomentar una actitud de lucha contra los prejuicios, las convenciones, lo políticamente correcto y contra la sumisión al poder. Si hemos dicho, porque lo observamos y lo sufrimos, que la escuela simplemente es un instrumento del poder corrompido y antidemocrático para reproducir su ideología y crear ciudadanos y trabajadores obedientes y sumisos, entonces se debe actuar al respecto y mostrar a los educandos esa realidad, para que se rebelen y luchen contra ella.

Elaborar y desarrollar estrategias que promuevan la conciencia crítica y la colaboración. Pueden combinarse con las propuestas de otros autores, pero es interesante que el docente, en estrecha colaboración con los educandos, las diseñe en función de la realidad, las inquietudes y necesidades de todos.

Preguntar y preguntarse siempre. Es la esencia del pensamiento crítico. No deben darse por seguros y ciertos la información y los conocimientos que nos ofrecen o que encontramos. Cabe cuestionar todo e invitar a los educandos a que lo hagan. Que las clases comiencen, se desarrollen y terminen con preguntas. Pero cuestionar bien, fomentando la curiosidad, la duda razonable, la investigación, la pregunta que acerque lo más posible a lo objetivo, a la verdad. Implicar a todos en la dinámica de la pregunta, también a los callados. Y que la interacción entre todos los alumnos y con el docente sea constante.

Diálogo y debate. Deben ser obligatoriamente las herramientas fundamentales del docente y de los educandos en el propósito de conocerse y conocer, comunicarse, aprender. Son muy numerosas las técnicas que pueden emplearse al respecto. Cabe utilizar y combinar el mayor número de ellas en el momento y de la forma más oportunos.

Escucha activa. Enseñar a escuchar activamente no es fácil, pero debe hacerse. De modo que es interesante programar actividades para lograrlo. Por ejemplo, pedir a los educandos que resuman verbalmente o por escrito la intervención de sus compañeros o de los docentes. Y que expliquen lo que significa para ellos, rebatiéndolo o complementándolo. Se trata de que todos se sientan interesados por escuchar a sus compañeros y a los docentes, por respeto, para establecer lazos, compartir y aprender de ellos.

Otorgar el protagonismo a los educandos. Por ejemplo, que el docente hable menos para ceder tiempo, espacio y palabra a los alumnos, escuchándoles en silencio, complementando y enriqueciendo su discurso y después invitándoles a pensar en sus palabras.

Combinar actividades variadas y diferentes. Intercalar actividades teóricas y prácticas, tanto las elaboradas por el docente y los educandos como las pertenecientes a otros autores. Y que los alumnos y el docente reflexionen y debatan sobre ellas y sobre cómo enfrentarlas.

Emplear el método socrático. Ya descrito anteriormente, contribuye a explorar el pensamiento, los conocimientos, las creencias, los propósitos, las razones, los datos, las

evidencias, las interpretaciones, las deducciones, las afirmaciones, las conclusiones, las consecuencias de todo ello y responder a formas de pensar alternativas contrastando los diferentes puntos de vista.

Alternar lo oral, lo escrito y lo gestual. Para que todos se expresen de todas las maneras posibles. Por parte del docente y por parte de los educandos, a los que se proveerá de las técnicas y herramientas para hacerlo.

Pensar en voz alta. Un ejercicio recomendable para el docente y para los educandos, cuyo fin es exponer razonamientos y cuestionarlos uno mismo, con recursos como preguntas retóricas, autocontradicciones, autoargumentaciones, autoevaluaciones, etc.

Dar fe de la multifocalidad. Explicar todos los enfoques, teorías e ideas posibles acerca de cualquier tema que se trate, especialmente los contrapuestos. También los estándares intelectuales y el posicionamiento del docente y por qué. Y que los educandos evalúen todos ellos, incluido su propio trabajo y posicionamiento.

Enfocar los conceptos significativos y claves. Aquellos importantes en la historia y en el momento actual, los que pueden generalizarse y manipularse con facilidad. Que no sean demasiados: más vale poco y bien que mucho y mal.

Contextualizar y significar. Que todo lo que se explique tenga un contexto claro, concreto y significativo, con ejemplos cercanos para los educandos: temas importantes y problemas reales. La escuela como espejo de la realidad.

Conectar lo conocido y lo nuevo. Se trata de construir una lógica de aprendizaje para los educandos, enlazando los conceptos básicos que ya conocen con otros que van surgiendo y que el docente y ellos mismos consideran importantes. Construir un todo interrelacionado.

Utilizar ejemplos concretos... para explicar o ilustrar lo abstracto. Introducir experiencias y anécdotas personales, que sean relevantes con respecto a lo que se enseña.

Trabajar con grupos pequeños. Es conveniente que se divida a la clase en grupos de 2 a 5 personas, para debatir, conocerse y realizar diversas tareas específicas. Después los grupos elaborarán un informe acerca de las tareas y de cómo han enfrentado la experiencia.

Además, Ennis propone algunas actuaciones para favorecer la creación de pensamiento crítico. Si bien discrepo del abuso de los tests que él propugna, comparto las actuaciones (Ennis, 1993: 180-181):

- *“Diagnóstico de los niveles de pensamiento crítico de los alumnos”*. Es algo que puede resultar difícil de medir por lo subjetivo del propósito, pero si se desea saber qué método y actividades implementar, hay que conocer de dónde se parte, detectando las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades.
- *“Ofrecer a los alumnos retroalimentación acerca de sus habilidades en el pensamiento crítico”*. Si son conscientes de sus fortalezas y debilidades, podrán reforzarlas o corregirlas, respectivamente.
- *“Motivar a los estudiantes para ser mejores en el pensamiento crítico”*. Ennis propone la utilización de tests. No soy muy partícipe de esto, pues creo que por sí solos no aportarían luz sobre casi nada. Lo ideal sería alternar diversas actividades, especialmente las interactivas y dialécticas.
- *“Informar a los docentes sobre el éxito de sus esfuerzos para enseñar el pensamiento crítico a los alumnos”*. Supondría implicar a otros agentes educativos: colegas docentes, padres, alumnos... Y utilizar métodos y actividades similares a los propuestos para valorar a los alumnos.
- *“Investigar sobre temas y cuestiones instructivas acerca del pensamiento crítico”*. Estar al día de las diferentes teorías y propuestas al respecto, tratando de ver cómo proponerlas para su incorporación al aprendizaje. Proponer nuevas teorías, métodos y actividades.
- *“Intercambiar información entre docentes y escuelas sobre los progresos del alumnado en el pensamiento crítico”*. De nuevo, no creo en los tests que propone Ennis como única herramienta. Sí creo en los contactos personales y en el establecimiento de redes educativas que reivindiquen la creación de conciencia crítica, así como promover organizaciones y movimientos cívico-educativos, atendiendo a lo promovido por la Pedagogía Crítica.

III. UN PROYECTO EDUCATIVO PARA LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO.

1. Título, justificación y resumen.

1.1. Título.

La Cooperación al Desarrollo en el contexto educativo: creación de conciencia crítica en educandos de 15 a 18 años.

1.2. Justificación.

La Cooperación para el Desarrollo apenas está presente en la educación oficial de este país. La legislación educativa en principio sí recoge de forma transversal algunos de los conceptos propios de este tema tanto en sus objetivos como en los contenidos y en los criterios de evaluación (ver [ANEXO II](#)). Pero de hecho, la inmensa mayoría de los libros de texto obligatorios no contemplan esos contenidos, y los que lo hacen los exponen de forma muy breve y en la parte final, esa a la que pocas veces llegan los docentes, que suelen ceñirse bastante al temario general del curriculum de cada Comunidad Autónoma y al libro de texto. Las autoridades educativas y el poder se muestran conformes, es lo que desean. Esto deja claro que la legislación educativa es pura propaganda y no está interesada en la Cooperación al Desarrollo. Y mucho menos en que se trate de una forma crítica.

Por otro lado, es manifiesta la ausencia de conciencia crítica en los jóvenes españoles, cuyas inquietudes en general están bastante alejadas de la realidad social, política y económica local, nacional y mundial. A pesar de los momentos difíciles e indignantes que estamos viviendo, especialmente en los últimos cinco años de crisis mundial, cuando reinan más que nunca la desigualdad, las injusticias, la corrupción, la violación constante y sistemática de los Derechos Humanos en el Sur y en el Norte,... la inmensa mayoría de la población permanece pasiva. También los jóvenes, lo cual es si cabe más grave y decepcionante. La mayoría apenas participa de los movimientos sociales, carecen de iniciativa e ideas que generen propuestas para combatir la dictadura neoliberal, dan la espalda a la política y se muestran apáticos con respecto a las reivindicaciones sociales.

Por eso es necesario introducir la Cooperación para el Desarrollo en la educación de los jóvenes, así como la formación en habilidades y herramientas para generar conciencia crítica. Si no es posible hacerlo en el ámbito de la educación formal, debe realizarse en el de

la no formal, generando instrumentos, grupos, organizaciones y redes para crear e implementar un sistema educativo alternativo, revolucionario y subversivo con respecto al poder, así como solidario, social y creador de conocimiento, pensamiento crítico y cultura para las personas. Pero debe hacerse. Porque somos seres humanos y tenemos la obligación moral de ser solidarios, tratar de ser justos y de utilizar la capacidad de abstracción y el pensamiento para este fin. De lo contrario seguirán incrementándose las desigualdades sociales, la situación de dictadura de unos pocos y esclavitud de la mayoría, el subdesarrollo, la decadencia, la infelicidad. Corremos el riesgo de perder por completo nuestra dignidad, nuestros derechos, nuestra humanidad. Con el propósito de evitar esto último y al servicio de la creación de conciencia crítica, ofrezco esta humilde propuesta, que por sí sola no es mucho, pero acompañada de otras y generalizada puede cumplir sus propósitos.

1.3. Resumen.

Este proyecto pretende introducir la Cooperación para el Desarrollo en la escuela, pero también en los ámbitos no formal e informal, mediante la implementación de un taller para unas 20 personas de 15 a 18 años, que puede desarrollarse bien en el horario escolar (en el de alguna de las materias) o bien en horario extraescolar. Se realizarán actividades centradas en este tema y abordadas de forma que traten de fomentar la conciencia crítica en los adolescentes.

La otra propuesta consiste en exponer brevemente las líneas maestras para crear una Escuela de Cooperación y Activismo, una organización comunitaria social y educativa que pueda proporcionar a los adolescentes y su entorno la información, la formación y el apoyo para ejercer el activismo social y el voluntariado de forma más organizada, crítica y efectiva.

2. Fundamentos teóricos del proyecto.

2.1. Enfoque humanista.

La gran pregunta que siempre se ha hecho el humanismo tras contemplar el pasado y el presente en cada momento histórico ha sido: ¿es posible seguir teniendo fe en el ser humano? Obviamente para el humanismo se trata de una pregunta retórica. Sí, se puede y se debe seguir teniendo fe en el ser humano. Lo contrario es resignarse a que la involución y la decadencia campen a sus anchas. Así lo creía Freire y así lo creo yo. Principalmente porque

hay “materia prima”, instrumentos y demiurgos. Por eso todo acto educativo, en cualquier contexto, ha de estar al servicio de esas posibilidades de realización humana que intuimos y de hecho observamos en las personas, tratar de ponerlas de manifiesto y ayudar a los educandos a esculpirse a sí mismos para que se desarrollen y sean felices y para que contribuyan al desarrollo y a la felicidad de aquellos que les rodean y de toda la humanidad.

La idea de Fromm, retomada por Freire, de que el hombre se siente ignorante, solo e indefenso y por eso el poder deshumanizado se aprovecha de esa realidad para manipularlo y esclavizarlo, dotándole de una falsa seguridad y aprovechándose de su trabajo, es cierta. Entonces una educación humanista aporta al educando herramientas y habilidades para combatir esos miedos y liberarse. ¿Cómo? Primero mostrándole lo que posee dentro de sí, haciéndole consciente lo inconsciente (Fromm, 2007a). Segundo, demostrándole todo lo bueno que es capaz de hacer con ello, de forma individual y hombro con hombro junto a otros como él. Tercero, ayudándole a que descubra cómo es el mundo en realidad, qué fuerzas operan y cómo para oprimir al ser humano (Freire, 1985). Cuarto, mostrándole y ayudándole a construir alternativas a un sistema opresor. Y quinto, trabajando (educando) sin descanso para que este proceso de enseñanza-aprendizaje-activismo no decaiga nunca.

Me obsesiona una idea de Fromm: el verdadero humanismo consiste en orientarse hacia el ser, en lugar de orientarse hacia el tener. Pensemos en cuánto se cumple hoy. La conclusión de esos pensamientos será cuánto necesitamos una educación con enfoque humanista.

2.2. Enfoque crítico.

Ya lo he dicho de varias y distintas maneras aquí, pero no me cansaré de reseñarlo: una educación que no construye y fomenta la conciencia crítica no es educación. Es otra cosa: “aprendizaje” memorístico, instrumentalización del aprendizaje, producción en cadena, aleccionamiento, monólogo autoritario, etc. Educación capitalista cuya función es anular la conciencia crítica en el ser humano en su proceso de construcción como sujeto. Y digo sujeto, no individuo o persona. Porque lo que hace el capitalismo es sujetarlo a la producción y al consumo tanto de lo material como de sí mismo, de su conciencia, esto último en el sentido de devorarla y hacerla desaparecer, para lo cual implementa un sistema educativo ad hoc.

Entonces una educación con enfoque crítico es aquella que provee al individuo de herramientas, habilidades y estrategias para que descubra o recupere su conciencia, para

pensarse de forma reflexiva y crítica a sí mismo, a otros y al sistema que quiere sujetarlo y aniquilarle como individuo.

Julio Rogero habla de un proceso de nueve etapas o actividades secuenciales por las que debe pasar el educando para adquirir el conocimiento en el camino de la creación de conciencia crítica: “informarse (...), representar *simbólicamente el objeto de la información*, significar *lo que supone para la propia vida (...)*, producir *el proyecto necesario para transformar y adquirir el conocimiento que llegue a satisfacer la necesidad de vivir*, planificar *los comportamientos precisos para realizar el proyecto*, ejecutar *lo planificado*, modificar *la realidad conocida*, consumir o usar *lo modificado o transformarse a sí mismo* y evaluar *toda la actividad de conocer que ha realizado como sujeto libre y consciente de su propia actividad de conocer/vivir*” (Celorio y López de Munain, 2007: 58).

Se persigue una educación que construya conciencias curiosas, “dudantes”⁴, investigadoras, anhelantes de conocimiento, preguntadoras y cuestionadoras, autorreflexivas, subjetivas en su justa medida pero tendentes a la objetivación, interconectadas con el pensamiento y la inteligencia, comprometidas con la verdad, la justicia y la igualdad, conscientes de la importancia de la unidad y de la diversidad humana, ansiosas de teoría y de práctica, creativas, preparadas para la acción, con valores éticos y determinación para defenderlos.

2.3. Enfoque no formal e informal: Educación Popular.

Educación no formal es la que se practica fuera del sistema escolar. En ocasiones no necesariamente se entiende como opuesta a éste, pero en el caso de la presente propuesta pretende serlo, incluso en el supuesto de que pueda desarrollarse en las aulas y por docentes del sistema educativo formal, en una suerte de desobediencia civil educativa. Además, no es reglada, puede organizarse en torno a diversos contextos y en diferentes lugares, con un profesorado sin requisitos preestablecidos por el Estado o cualquier autoridad, sin aulas, horarios, currículos, etapas, niveles, etc. Y trata de evitar los automatismos, el lenguaje y los clichés establecidos por el sistema educativo oficial.

Para diferenciar educación no formal de educación informal, Jaume Sarramona apunta que *“la educación no formal sería toda actividad pedagógica sistemática organizada fuera del*

⁴ Término pronunciado por Atahualpa Yupanki en una entrevista: “No sé si soy creyente; cuando le preguntaban eso mismo a mi padre, él respondía, en broma, que era ‘dudante’. En lo que hace a mí mismo, no soy religioso. Tengo por ahí algún sarapión místico que repentinamente me inquieta.” (Fuente: Wikiquote).

sistema formal, mientras que correspondería a la educación informal todo el resto de acciones, no sistemáticas ni claramente intencionales, pero que tienen repercusiones educativas sobre los individuos” (Celorio y López de Munain, 2007: 148).

Sin embargo, para unificar la educación no formal e informal conforme al propósito educativo que se presenta aquí, atendiendo a Freire, prefiero hablar de **Educación Popular**, que es en la que ha de pensarse, pues probablemente se trata de la apuesta educativa más plural y democrática, con un claro compromiso humano, ético, social y político. Implica a todos (niños, jóvenes, adultos y ancianos) y aspira a que todos se eduquen construyendo conocimiento y cultura a partir de sus experiencias, inquietudes, interacción y reflexión.

Teniendo en cuenta sus metodologías dinámicas, participativas, integradoras y motivadoras, la Educación Popular es la más capaz de articular las relaciones humanas e implicar a familias, barrios, ciudades..., animar a los educandos de cualquier edad y características sociales y culturales, especialmente a los más desfavorecidos y marginados, a exponer sus vivencias y pensamientos y afrontar los cambios del mundo. Es la más favorable y proclive al aprendizaje significativo y a la creación de conciencia crítica.

Esta propuesta constituye una alternativa y una manera de luchar contra la educación formal, que es la predominante, autoritaria, subyugante, antipersona... y la que impide todo cambio humanizante. Cuando la educación formal no satisface las necesidades educativas (porque no le conviene), deben implementarse otras opciones que al menos lo intenten, que quieran atender a las viejas y nuevas necesidades y situaciones de injusticia y desigualdad.

Con respecto a los docentes, aunque no obligatorio, en este proyecto se contempla que posean cierta formación docente y criterios educativos y pedagógicos para guiar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4. Enfoque intercultural.

Como bien dice Amelia Barquín, *“la educación intercultural propone un modo humanista de entender y tratar la diversidad entre las personas, en particular en aquellos aspectos que tienen que ver con las diferencias de origen cultural”* (Celorio y López de Munain, 2007: 144). Es por tanto educar para convivir en una sociedad plural y en un mundo global. Y por eso debe formar en valores y actitudes intelectuales, emocionales y sociales que fomenten y ensalcen la tolerancia y la solidaridad, capacitando a las personas para vivir y actuar

conjuntamente con otras culturalmente distintas. Esto implica tomar conciencia de las injusticias que tocan a la diversidad en el gobierno local y nacional y en las relaciones internacionales, actuando para la transformación social.

El origen diverso es una realidad en las aulas de este país, pero no se afronta como debiera. En este sentido, la educación intercultural se dirige a todos. Por eso en el proceso hay que contar con la diversidad cultural de los propios educandos, atendiendo a sus características propias y a sus necesidades concretas, eliminando prejuicios y estatus, potenciando la igualdad. Primero porque conseguir la integración socio-afectiva y la convivencia entre los educandos facilitará la integración y la convivencia de sus familias. Y segundo porque la variedad social y cultural, su tolerancia, su aceptación, su conocimiento, el intercambio y la mezcla son riqueza para todos.

3. Objetivos.

Me propongo conseguir dos grandes objetivos:

- Introducir la Cooperación para el Desarrollo en el contexto educativo formal, no formal e informal.
- Crear conciencia crítica en los educandos, para que después ellos sean creadores de conciencia en su entorno.

Como objetivos específicos contemplo los siguientes:

- Identificar las confusiones, prejuicios, clichés, estereotipos, convencionalismos, etnocentrismo, etc, para ponerlos en evidencia y tratar de eliminarlos.
- Ayudar a los educandos a que expresen sus conocimientos, experiencias y opiniones.
- Generar debates constructivos entre los participantes.
- Provocar la reflexión, la deconstrucción y la reconstrucción individual y colectiva.
- Fomentar el conocimiento mutuo y la convivencia intercultural.
- Mostrar a los participantes alternativas ideológicas, técnicas y herramientas para generar conciencia crítica e invitarles a que propongan y desarrollen las suyas.
- Proveer de instrumentos y espacios para el activismo y la movilización social.
- Promover la desobediencia civil para subvertir el sistema capitalista.

4. Destinatarios (beneficiarios).

Los destinatarios de la propuesta del Taller de Cooperación, que es la que voy a desarrollar más detalladamente, son adolescentes de entre 15 y 18 años: estudiantes de 4º de ESO, Bachillerato, diversificación curricular, Formación Profesional o no escolarizados, con aproximadamente un 15% de procedencia cultural no española. El taller está pensado para unas 20 personas, pero puede adaptarse a cualquier situación, contexto y características de los participantes. Los criterios para la elección de este grupo de edad ya han sido expuestos en el apartado II.5 y en la justificación del proyecto.

Con respecto a la Escuela de Cooperación y Activismo Social, en principio está destinada sobretodo a adolescentes, pero no solo a ellos, pues lógicamente la pretensión última es la de llegar a personas de cualquier edad, porque toda la población tiene la obligación moral de comprometerse en la lucha por recuperar la educación, la sociedad y la política.

5. Metodología.

Las únicas metodologías posibles en una propuesta como esta son las participativas y colaborativas (ver apartado II.4), para implicar a todos los participantes, que trabajarán de forma individual y colectiva, generándose pequeños y grandes grupos de trabajo, investigación y debate. Métodos enfocados a pensar de forma crítica (ver apartado II.5).

Atendiendo al proceso de concientización de Freire ya descrito, se pretende evolucionar desde la etapa de la conciencia mágica (temor, inseguridad, desconocimiento...), evidenciando la fase de la conciencia ingenua (capacidad para reconocer la realidad y sus causas y utilización profusa del diálogo y la reflexión), a la etapa de la conciencia crítica, en la que se entienden las estructuras opresivas y las relaciones opresor-oprimido, los problemas individuales y colectivos, el análisis y cuestionamiento de las cosas, la reflexión crítica, el incremento de autoestima y confianza en uno mismo y en los otros, el rechazo de la ideología opresora, la creación de conocimiento, herramientas y técnicas y la necesidad de actuar para liberarse, liberar y ser los protagonistas de la historia.

Para lograrlo, en el Taller de Cooperación al Desarrollo se implementarán técnicas y herramientas como: dinámicas y juegos participativos, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, proyecciones, teatro, música, cuestionarios, debates en pequeños y grandes grupos y actividades en las que se practicará el método socrático y acciones individuales y

colaborativas. En todas ellas, los protagonistas serán los adolescentes y se buscará la participación e implicación de todos.

En la Escuela de Cooperación y Activismo Social la idea es poner en práctica los métodos de la Pedagogía Crítica actual en cuanto a la creación de una célula de apoyo, información y formación de activistas para el cambio social, que genere alternativas educativas, sociales y políticas en relación directa con la Cooperación y la Educación para el Desarrollo y que trabaje en red con otras organizaciones o personas que persigan objetivos similares.

Se impartirán talleres, cursos, seminarios, etc, especialmente sobre Educación para el Desarrollo. Se ofrecerá información y apoyo logístico para emprender acciones educativas y movimientos ciudadanos. Se apoyará con recursos humanos y económicos aquellas iniciativas educativas y sociales que se propongan y se consideren interesantes. Se fomentará el voluntariado en relación con el ámbito educativo.

En ambos casos, el hecho de que las metodologías sean participativas y colaborativas implica llevar a cabo constantes procesos individuales y colectivos de reflexión y discusión, enseñanza y aprendizaje, poner al servicio del grupo los conocimientos, las experiencias, las ideas y las iniciativas individuales, crear más conocimiento entre todos y pasar a la acción. Así, se pueden establecer tres etapas en lo metodológico:

- Facilitar a cada participante y a los grupos los conceptos, herramientas y técnicas para conocer y reconocer (aprender) la realidad social cercana y no cercana y formas de actuar y desenvolverse en ella.
- Favorecer la capacidad de observar, analizar, reflexionar, comprender, someter a crítica y transformar la realidad concreta.
- Promover la formulación de propuestas y la formación de grupos y colectivos dispuestos a actuar y transformar su entorno cercano y el mundo.

La democracia pura es asamblearia, de manera que asamblearios deben ser el conocimiento, los métodos y su evaluación. Las opiniones de docentes y participantes valen lo mismo y todos tienen el mismo estatus, el de educandos y docentes voluntarios e involuntarios. No se buscarán las mayorías ni la competitividad individualista, sino los consensos y las discrepancias y propuestas constructivas para todos.

6. Propuesta y actividades.

6.1. Taller de Cooperación al Desarrollo.

Propongo un “Taller de Cooperación al Desarrollo” y creación de conciencia crítica para unos **20 participantes de entre 15 y 18 años**, que puede desarrollarse total o parcialmente tanto en el horario lectivo de la educación formal, en el contexto de una asignatura, como fuera de este, en el ámbito no formal. Tendría una duración de **20 horas**, distribuidas en doce sesiones de 90 minutos y una sesión de 120 minutos.

La idea inicial es dos sesiones por semana, celebradas cada una en días no consecutivos, pero tanto el número de alumnos como el número de horas y la distribución de las sesiones **no conforman una propuesta cerrada**, ya que pueden variarse en función de las circunstancias, el contexto y las necesidades y sugerencias de los participantes.

Es necesaria la **participación constante de todos** los educandos durante el taller, quienes pueden aportar sus ideas y materiales para el desarrollo del mismo. Como espacio de celebración se alternarán exteriores y un aula amplia, en función del clima y de las características de cada actividad. De entrada, todos se sentarán formando un **círculo**.

Obviamente, es casi imposible generar conciencia crítica solo mediante un sencillo taller de 20 horas. Como he descrito, el proceso de concientización es largo y complejo. La idea es que este que propongo sea uno de los eslabones de una cadena de talleres y/u otras actividades educativas ideadas con el propósito y los fundamentos teóricos y metodológicos expuestos desde el principio de este estudio. La Escuela de Activismo, cuyas líneas apunto después, contribuiría a todo ello, erigiéndose en espacio y foro para desarrollar el proceso.

Con respecto a este taller, las actividades propuestas, distribuidas a lo largo de las 13 sesiones, son las siguientes:

Sesión 1ª (90 minutos): PRESENTACIÓN, CONCEPTOS Y CONOCIMIENTOS PREVIOS.

A1. Presentación (30 minutos). El dinamizador se presentará a sí mismo y explicará el taller, contando de forma resumida qué actividades se desarrollarán y animando a los participantes a intervenir y expresarse libremente. Después los participantes se presentarán y contarán por qué han elegido participar en el taller y qué esperan conseguir.

A2. ¿Qué piensas? (40 minutos). Se pasará a cada participante el siguiente cuestionario:

Hola. Te propongo una serie de preguntas relacionadas con la Cooperación Internacional al Desarrollo. Trata de responder a cada una en, aproximadamente, entre 5 y 6 líneas. Ya después podrás expresarte más en los debates y en el resto de actividades. Si desconoces la respuesta, recurre a esa combinación maravillosa de intuición, conocimientos y opinión. (Sé que los tienes). Solo te pido que seas sincero/a, es decir, no seas políticamente correcto/a. Este cuestionario es anónimo y voluntario, no se te va a evaluar. Muchas gracias por tu interés, tu tiempo y tus conocimientos y opiniones. Te aseguro que esto es Cooperación al Desarrollo. Cooperar y sé feliz.

1. *¿Qué entiendes por DESARROLLO? (Desde un punto de vista humano: social, económico, político y cultural). ¿Qué crees que entienden por DESARROLLO los Estados del Norte? ¿Y los del Sur?*
2. *¿Qué son el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM)? ¿Qué papel crees que juegan en el mundo?*
3. *¿Qué son los Derechos Humanos? ¿Crees que se cumplen? ¿Por qué?*
4. *¿Qué es la Organización de Naciones Unidas (ONU)? ¿Qué papel crees que juega en el mundo?*
5. *¿Qué es la Cooperación Internacional al Desarrollo? ¿Qué tipos conoces?*
6. *Define ONG y ONGD. ¿Qué significan para ti? ¿Qué deberían ser?*
7. *¿Sabes qué es Monsanto? (Además de una localidad portuguesa, un parque forestal y un circuito de Lisboa y un pueblo californiano).*
8. *¿Qué entiendes por ‘desobediencia civil’? ¿Quién o quiénes la practicaron?*

A3. ¿Cómo me siento? (20 minutos). Todos los participantes explicarán cómo se han sentido realizando el cuestionario, si han tenido muchas dudas, si se han notado inseguros, cuánto creen que saben sobre aquello que se les ha preguntado, etc. El dinamizador les invitará a investigar sobre las ocho cuestiones por sí mismos, para conocer, reflexionar y aportar lo más posible durante el taller.

Sesión 2ª (90 minutos): EL DESARROLLO.

B1. Trozos de desarrollo (30 minutos). Se conformarán cinco grupos de 4 personas. A cada grupo se le repartirá un trozo de papel donde aparece una definición de “desarrollo”. Cada

definición reflejará un enfoque distinto. El grupo se subdividirá en dos, una pareja estará a favor y otra en contra de esa definición, poniendo por escrito sus argumentos. Cada grupo debatirá y tratará de llegar a un consenso, a su propia definición. Luego plasmará sus conclusiones en post-its que pegarán en una cartulina.

B2. De las partes al todo (40 minutos). Todos los grupos de 4 expondrán al gran grupo la cartulina con la definición inicial, los argumentos a favor y en contra y la definición de consenso, si es que la hay. Luego se producirá un debate de toda la clase sobre las ideas y conclusiones que han aparecido en torno al concepto de desarrollo.

B3. Diálogos socráticos (20 minutos). Tras explicar el dinamizador en qué consiste el método, en parejas dialogarán sobre el “desarrollo”, atendiendo a preguntas propuestas por el dinamizador y/o a aquellas que se les ocurran a los participantes.

NOTA: Se formarán grupos de 5 personas, que tras la sesión buscarán los treinta Derechos Humanos y dos casos en que se incumplan, uno en un país rico y otro en un país pobre o en vías de desarrollo. Expondrán los casos en la 4ª sesión, para ser debatidos por todos.

Sesión 3ª (90 minutos): LA GLOBALIZACIÓN, EL FMI Y EL BM Y LOS ESTADOS.

C1. La creación de la farsa global (60 minutos). Tras una introducción conceptual por parte del dinamizador, se proyectarán varios fragmentos de los documentales *Zeitgeist: Addendum* (2008) y *Zeitgeist: Moving Forward* (2011), de Peter Joseph. Después se debatirá sobre la proyección.

C2. Noticias globales (30 minutos). Se repartirán tres noticias de prensa relacionadas con el tema. Tras leerlas en silencio cada participante, se comentarán entre todos. Finalmente se pedirá a los participantes que busquen noticias e información sobre el tema.

Sesión 4ª (90 minutos): LOS DERECHOS HUMANOS.

D1. Estudio de casos (70 minutos). Los cuatro grupos de 5 personas que se formaron al final de la 2ª sesión expondrán los casos que han buscado, analizado y trabajado. Se debatirá brevemente cada uno por el gran grupo.

D2. Diálogos socráticos (20 minutos). En parejas, dialogarán sobre los DDHH, a partir de preguntas propuestas por el dinamizador y/o de las que se les ocurran a los participantes.

NOTA: Al final de la sesión, se pedirá a los participantes que conformen dos grupos de 10, para que el último día del taller cada grupo represente una breve obra de teatro sobre uno o varios temas del taller. Puede ser una comedia, un drama, un musical, algo experimental... o una combinación de todo ello. Se les aportará información, así como textos y figuras (ver [ANEXO IV](#)) de apoyo sobre el teatro del oprimido de Boal (Baraúna y Motos, 2009). Tendrán libertad total para componer, preparar y representar.

Sesión 5ª (90 minutos): VILLAS MISERIA.

E1. Villas Miseria (60 minutos). Se trata de un documental escrito y dirigido por Hernán Zin (2009) sobre las condiciones de vida de algunos de los barrios de chabolas más grandes y conocidos del mundo: *Villa Elvira* (Buenos Aires), los *bastís* (Calcuta) y *Kibera* (Nairobi). Se realizará una breve presentación del documental y se proyectará.

E2. Villas Miseria: debate (30 minutos). Se debatirá sobre el documental, atendiendo también a los conceptos que han aparecido en las sesiones anteriores. El dinamizador realizará a los participantes preguntas como: ¿qué habéis sentido mientras lo veíais y qué sentís ahora?, ¿aquí hablaríamos de desarrollo o de supervivencia?, ¿se cumplen los Derechos Humanos para estas personas?, ¿cuáles y por qué?, ¿cuál es la causa o causas de las condiciones de vida de estas personas?, ¿qué posibles soluciones contempláis?...

NOTA: Antes de concluir la sesión se proporcionará a los participantes información sobre la ONU y la ayuda al desarrollo. La idea es preparar el primer juego de la siguiente sesión: "Juicio a la ONU". Se crearán tres grupos: dos de 6 personas y uno de 8 personas. Un grupo de 6 será fiscal y tratará de que sea condenada, otro grupo de 6 será defensor e intentará su absolución, mientras que el grupo de 12 actuará como jurado y juez. Los grupos pueden buscar más información, además de la proporcionada.

Sesión 6ª (90 minutos): LA ONU Y LA AYUDA AL DESARROLLO.

F1. Juicio a la ONU (90 minutos). Se someterá a juicio a la ONU. Un grupo de 6 será su defensor, otro de 6 actuará como fiscal y el más numeroso de 8 será jurado y juez. Todos los

grupos han recibido información de soporte por parte del dinamizador, han investigado por su cuenta y se han distribuido el trabajo. Se analizará a la ONU desde sus orígenes hasta hoy: cómo, por qué y para qué se creó, su papel en la Declaración de los Derechos Humanos, la Ayuda Humanitaria, los conflictos en que ha participado-mediado, su papel como mediador, sus organismos y su eficacia, éxitos y fracasos, qué es hoy, ¿sirve para algo?... Todos deben participar y justificar sus argumentos. Al final se reflexionará sobre la dinámica.

NOTA: El dinamizador les invitará a investigar sobre el tema de la siguiente sesión, la Cooperación Internacional al Desarrollo, para conocer, reflexionar y aportar lo más posible durante la misma.

Sesión 7ª (90 minutos): LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL AL DESARROLLO.

G1. Fragmentos de “Cooperación” (60 minutos). Se repartirán entre los participantes varios fragmentos del libro *Blanco bueno busca negro pobre*, de Gustau Nerín (2011). Se leerá cada uno en voz alta y después de cada lectura tendrá lugar un debate sobre lo leído y lo que sugiera esa lectura. El dinamizador realizará preguntas sobre las lecturas.

G2. Cadena de preguntas (15 minutos). El dinamizador leerá una frase breve sobre el tema de la sesión. Cada participante contestará con una pregunta que le sugiera: 20 participantes, 20 preguntas. Se repetirá el proceso varias veces. El dinamizador grabará las preguntas y luego se las entregará a los participantes, junto a las frases leídas, para que puedan tenerlas, pensar e investigar sobre ello de cara a las siguientes sesiones.

G3. Cadena de respuestas (15 minutos). El dinamizador realizará una pregunta sobre el tema de la sesión. Cada participante debe ofrecer una respuesta breve: 20 participantes, 20 respuestas. Se repetirá el proceso varias veces. El dinamizador grabará las respuestas y luego se las entregará a los participantes, junto a las preguntas efectuadas en voz alta, para que puedan tenerlas, pensar e investigar sobre ello de cara a las siguientes sesiones.

NOTA: Se crearán cuatro grupos de 5 personas. A cada grupo se le repartirá información sobre una ONGD. Además, cada grupo podrá investigar por su cuenta. Se trata de que establezcan: características de la ONGD, proyectos pasados y actuales, casos de corrupción, financiación, DAFO... Expondrán todo ello en la siguiente sesión.

Sesión 8ª (90 minutos): ONGDs.

H4. Estudio de ONGDs (90 minutos). Cada grupo realizará una breve exposición con la información recabada, así como una reflexión. Se debatirá en torno a lo expuesto y a las preguntas y dudas que surjan.

Sesión 9ª (120 minutos): HOTEL RWANDA.

I1. Hotel Rwanda (120 minutos). Se presentará y luego se proyectará esta película de Terry George (2004) sobre el genocidio de los tutsis a manos de los hutus en Rwanda, en 2004, y el papel de la ONU y los Estados del Norte. Se pedirá a los participantes que busquen información sobre el conflicto para debatirlo en la siguiente sesión.

Sesión 10ª (90 minutos): DINÁMICA NORTE-SUR.

J1. Hotel Rwanda: debate (40 minutos). Se debatirá sobre la película proyectada en la sesión anterior y las investigaciones y aportes de los participantes sobre el tema. Se preguntará por las causas del conflicto, el papel de la ONU y los Estados del Norte (colonizadores de África), situación actual de la zona y posibles soluciones.

J2. Derribar el muro (50 minutos). Consiste en una dinámica con dos juegos que tienen como propósito evidenciar los prejuicios, estereotipos y clichés sobre el Norte y el Sur, las diferencias y semejanzas, los puntos de aproximación, etc. Ver [ANEXO III](#). Al final se realizará una reflexión conjunta sobre la dinámica.

Sesión 11ª (90 minutos): LAS TRANSNACIONALES.

K1. Debates transnacionales (70 minutos). Se crearán cuatro grupos de 5 personas. A cada grupo se le aportarán dos documentos: un texto que describe qué son las transnacionales y su influencia en el contexto global y una noticia sobre una actuación de una transnacional en un país del Sur. Cada grupo extraerá las ideas fundamentales y debatirá sobre ello. Finalmente, cada grupo expondrá para todos esas ideas y las opiniones y conclusiones del debate del grupo. Se abrirá un turno de preguntas y debate.

K2. Diálogos socráticos (20 minutos). En parejas, dialogarán sobre las transnacionales a partir de preguntas propuestas por el dinamizador y/o de las que se les ocurran a los participantes.

Sesión 12^a (90 minutos): **DEMOCRACIA Y UTOPIÁS.**

L1. Lluvia de democracia (20 minutos). Se trata de desarrollar dos lluvias de ideas: una para obtener una definición y características del concepto de “Democracia” en general y otra para saber qué se entiende hoy por “Democracia” en los Estados occidentales.

L2. Diálogos socráticos (20 minutos). En parejas, dialogarán sobre la democracia en el mundo actual a partir de preguntas propuestas por el dinamizador y/o de las que se les ocurran a los participantes.

L3. Utopías. (50 minutos). El dinamizador repartirá varios textos breves sobre sistemas políticos alternativos al capitalismo. Los participantes los leerán en voz alta y se debatirá sobre ellos. El dinamizador les invitará a que después del taller investiguen sobre todo ello, para conocer por sí mismos y para ofrecer una opinión en la última sesión del taller.

Sesión 13^a (90 minutos): **TEATRO, SENSACIONES, PENSAMIENTOS Y EXPERIENCIAS.**

M1. Teatro del oprimido, teatro de la liberación (30 minutos). Los dos grupos de 10 representarán las obras teatrales que han ideado y preparado. (Ver [ANEXO IV](#)).

M2. Sensaciones, pensamientos y experiencias (60 minutos). Todos los participantes expondrán sus sensaciones, pensamientos y experiencias con respecto a las obras teatrales representadas. Después harán lo mismo acerca del taller en conjunto. Se les pedirá que valoren en voz alta su aprendizaje. También se les pedirá que, tras concluir el taller, en calma y en su intimidad, vuelvan a contestar al cuestionario de la primera sesión, y que después se lo reenvíen vía email unos a otros, incluyendo al dinamizador, que hará lo propio con respecto a su cuestionario. Finalmente se les pasará una autoevaluación.

NOTA: Al final, el dinamizador animará a los participantes a que ideen sus propios talleres sobre Cooperación al Desarrollo o sobre cualquiera de los aspectos vistos en este taller, para ser implementados de manera formal, no formal o informal. Además, se les hablará de la Escuela de Cooperación y Activismo Social, una posibilidad para ampliar conocimientos

sobre Cooperación y Educación para el Desarrollo y, también, una oportunidad para acercarse al activismo y la lucha social y/o para obtener un apoyo moral, social y logístico si ya la practican de alguna forma.

Tabla 1. Cronograma y actividades del Taller de Cooperación para el Desarrollo												
SESIONES*, ACTIVIDADES Y DURACIÓN (en minutos)												
1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª
A1 30'	B1 30'	C1 60'	D1 70'	E1 60'	F1 90'	G1 60'	H4 90'	I1 120'	J1 40'	K1 70'	L1,20' L2,20'	M1 30'
A2 40'	B2 40'		D2 20'	E2 30'		G2,15' G3,15'			J2 50'		K2 20'	L3 50'
A3 20'	B3 20'	C2 30'										

* Todas las sesiones son de 90 minutos, excepto la novena, con 120 minutos.

6.2. Escuela de Cooperación y Activismo Social.

No invento nada nuevo, solo recolecto y combino algunas ideas existentes y deseos propios. Por otra parte, este asunto debería abordarse más ampliamente en otro TFM o incluso en una tesis doctoral. Simplemente pretendo exponer aquí algunas líneas generales de lo que podría ser un espacio de apoyo, información y formación de activistas para el cambio social, que genere alternativas educativas, sociales y políticas en relación directa con la Cooperación y la Educación para el Desarrollo y que trabaje en red con otras organizaciones o personas que persigan objetivos similares: la movilización y la transformación educativa, social y política para lograr un mundo más humano y justo.

Se trataría de crear una organización verdaderamente no gubernamental, es decir, no perteneciente ni dependiente del gobierno bajo ningún concepto. Esto es, a diferencia de la mayoría de ONGs existentes, una organización autofinanciada y autogestionada por completo. Una organización antisistema. Así, se mantendría al margen de las subvenciones del Estado y no tendría entre sus miembros a personas afiliadas a partido político alguno. Por supuesto, carecería de confesión religiosa. No se establecerían jerarquías y el funcionamiento sería democrático y asambleario. Además, todas las personas que formasen parte de la organización entregarían su tiempo y su esfuerzo de forma desinteresada y vocacional, sin percibir ningún salario ni emolumento económico.

Fundamentalmente **las líneas de actuación** serían dos:

- **Formativa:** elaboración e impartición de cursos y talleres sobre Cooperación al Desarrollo y Educación al Desarrollo, activismo social y político y formación de voluntariado social. Aunque se plantea como educación no formal e informal fuera de los centros educativos oficiales, se contempla la posibilidad de ofrecer talleres también a estos, no como una colaboración con el Estado, sino como un intento de acercar la Cooperación y despertar la conciencia crítica entre los adolescentes.
- **Reivindicativa y activista:** información, apoyo, logística, movilización social y política y propuesta de alternativas educativas, sociales y políticas.

Los **objetivos** que se persiguen son los siguientes:

- Introducir a toda la población, especialmente a los adolescentes y jóvenes, en el conocimiento de conceptos, instrumentos y puntos de vista sobre la Cooperación al Desarrollo y la Educación al Desarrollo, ya que éstos están ausentes en la educación formal estatal y son necesarios para entender el pasado reciente y el mundo actual.
- Formar a voluntarios para atender a diferentes necesidades sociales, especialmente las relacionadas con el ámbito educativo.
- Promover la conciencia crítica y el activismo social para combatir los despropósitos del sistema capitalista y tratar de subvertirlo.
- Plantear alternativas educativas, sociales y políticas basadas en la Educación Popular, la Pedagogía Crítica, las metodologías participativas e integradoras, la democracia radical y asamblearia, la desobediencia civil y la no violencia activa.
- Crear activistas y apoyar a los que ya lo son.
- Trabajar en red con otras organizaciones que compartan objetivos similares.

Según el diccionario de la Real Academia, activista es un “*agitador político, miembro que en un grupo o partido interviene activamente en la propaganda o practica la acción directa.*” (DRAE, 2013). Pero a mí se me antoja una definición fría e incompleta. Tal y como yo lo

entiendo, especialmente para esta propuesta, aunque también político, un activista es sobretodo social, pues se trata de un ser humano, y recalco lo de humano, que decide actuar conforme a sus creencias, inquietudes y necesidades y para cambiar una situación social que le disgusta y que considera injusta. Y lo hace tratando de involucrar a un entorno más o menos cercano, generando dinámicas, interacciones y propuestas para propiciar un cambio positivo para todos, esencialmente para todos los que lo necesitan porque viven en una situación indigna, injusta o con carencias vitales, que suele ser la inmensa mayoría.

Con esta Escuela de Cooperación y Activismo Social se pretende informar y mostrar alternativas, compartir conocimientos y experiencias, crear conciencia crítica e invitar a la acción individual y colectiva. De eso se trata esta propuesta: primero de conocer, luego de compartir y finalmente de actuar.

7. Recursos materiales y humanos.

Los recursos **humanos** serán los participantes y el dinamizador o dinamizadores. Los recursos **materiales** serán los siguientes:

- sala con ordenador y cañón proyector;
- noticias de prensa y material bibliográfico;
- cuestionarios elaborados por el dinamizador;
- cartulinas y post-it de colores, bolígrafos, rotuladores, folios, lápices y gomas;
- cualquier objeto para utilizar como muro en la dinámica “Derribar el muro”: pueden servir sillas y mesas, si se realiza en un aula, o piedras, troncos, mochilas, etc, si se lleva a cabo al aire libre;
- todos los materiales que aporten los participantes.

8. Evaluación.

Teniendo en cuenta las características de la propuesta, donde se huye de la educación formal y de todo lo que ésta significa hoy (reproducción del sistema, curriculum, programación estática, jerarquización, autoridad, bipolaridad alumno-docente, clases magistrales, aprendizaje memorístico e instrumental, exámenes escritos, evaluación final del docente a los alumnos, etc), en este aspecto no va a ser menos.

La evaluación forma parte del aprendizaje, es aprendizaje, y por tanto también debe ser significativa, educativa. En cuanto a los momentos, ha de practicarse al comienzo de la formación, durante ésta y al concluir, si es que concluye. Los participantes pueden proponer y acordar un método y/o instrumentos de evaluación. Y, en cualquier caso, cabe utilizar diversas herramientas alternativamente o de forma simultánea.

En este sentido, se me antoja imprescindible la combinación de autoevaluación y evaluación entre iguales, que son los participantes o educandos y el dinamizador o dinamizadores. Pueden realizarse de forma oral o escrita. Y sería oportuno preguntar a los participantes si desean que la evaluación sea anónima, si quieren hacerla en su intimidad, y respetar el deseo de cada uno.

Para el Taller de Cooperación se propone:

- Preguntas generadoras: ¿qué sabía sobre esto?, ¿qué he aprendido hoy?, ¿ha cambiado mi visión del mundo?, ¿he participado todo lo que debiera?, ¿cómo participar más?, ¿me sirve esto para mejorar mi vida y la de los demás?, ¿cómo puedo utilizar esto para mejorar mi vida y la de los demás?, ¿puedo enseñar lo que he aprendido?, etc. Si se realiza de forma oral será similar a una lluvia de ideas.
- Evaluación inter pares: si no hay inconveniente para que se efectúe de forma oral, cada participante evaluará a un compañero, aquel con quien más hayan interactuado en el momento en que se evalúa; todos serán evaluados, incluido el dinamizador.

Tanto el dinamizador como los participantes realizarán una evaluación oral o escrita sobre el taller al finalizar éste: contenidos, actividades, desarrollo y temporalización.

IV. CONCLUSIONES

La rana que no sabía que estaba hervida ("La rana que no sabía que se estaba cocinando", en otras traducciones) es una fábula para todos los públicos del escritor y filósofo franco-suizo Olivier Clerc. Acostumbro a utilizarla casi en cualquier contexto educativo. Nos pide que imaginemos una cacerola llena de agua fría en la cual nada tranquilamente una pequeña ranita. Entonces se prende un fuego diminuto bajo la cacerola y el agua se va calentando lentamente. Despacio, se va poniendo tibia, pero la ranita lo encuentra agradable y continúa nadando. La temperatura del agua continúa subiendo hasta ser más caliente de lo que la ranita pueda gozar. Comienza a sentirse un poco cansada, pero no asustada, no cree que haya nada que temer. Cuando el agua está verdaderamente caliente, la ranita comienza a encontrar la situación desagradable, pero como se siente débil, lo soporta como puede y no hace nada. Sin embargo, la temperatura continúa subiendo hasta el punto que la ranita simplemente termina cocinándose y muriendo. Dicen los sabios que si la misma ranita hubiera caído al agua cuando ésta ya estaba a 50 grados, con un golpe de sus ancas habría saltado inmediatamente fuera de la cacerola.

Esta fábula quiere demostrar que cuando un cambio negativo llega lentamente, si no estamos alerta y dispuestos para actuar puede escapar a la conciencia y no preocuparnos, por lo que en la mayoría de los casos no provocará ninguna reacción, oposición y revuelta en nosotros. Y cuando seamos conscientes del peligro, quizá sea demasiado tarde y ya no seamos capaces de reaccionar.

Extrapolada a la realidad, si observamos el mundo en que vivimos, nos daremos cuenta de que nos hemos habituado a una lenta deriva de destrucción de la dignidad y los valores humanos por parte de un sistema, el capitalismo, que solo enriquece a unos pocos y esclaviza a la inmensa mayoría. Hoy, pensamientos y sucesos que nos habrían horrorizado e impelido a actuar hace 20 ó 30 años se han banalizado y asumido como cosas normales y naturales, convirtiéndonos en seres despreocupados e indiferentes ante las injusticias.

En nombre del desarrollo y del progreso constantemente se ataca a las libertades individuales, a la dignidad humana y a la naturaleza, a la belleza y a la felicidad de vivir. Lenta pero inexorablemente, con la complicidad semiconsciente e inconsciente de las víctimas, incapaces de defenderse y actuar, nos deshumanizamos hasta límites increíbles.

La realidad ya es gris y confusa y el futuro se vislumbra aún más oscuro. Pero el mañana es hoy. Y si somos capaces de actuar y cambiar el hoy, cambiaremos el mañana. Por eso hay que salir de la inopia, utilizar todas las ideas y los instrumentos a nuestro alcance y aquellos que seamos capaces de crear y actuar cuanto antes. La educación crítica y liberadora y la movilización social son el camino para lograrlo. Las ideas e instrumentos que ofrecen Paulo Freire, la Pedagogía Crítica, las metodologías participativas y el método socrático me parecen excelentes para despertar, conocer y crear conciencia crítica en cualquier propuesta educativa. Pero no son los únicos. No tienen por qué serlo.

Estamos en guerra contra el capitalismo y su dictadura. Algunos son conscientes de ello e incluso luchan. Otros no son conscientes. Y la mayoría de los semi-conscientes, no luchan, bien porque carecen de ideas y armas para ello o bien porque aceptan resignados la derrota. Ocurre que, además, la dictadura del capitalismo tiene ejércitos, posee todas las armas y es dueño de la educación formal. Nosotros no. Entonces la idea es arrebatárle la educación. La idea es conformar un ejército, pero no uno al uso. Nuestro ejército no poseerá armas, no será violento, no golpeará ni matará. La idea es construir un ejército de conciencias críticas activas que se rebelen y luchen activamente y sin descanso por construir un mundo justo, equitativo y sostenible para todos. Porque se trata de elegir entre cocción o conciencia y hacer lo que la rana no pudo: saltar.

*Cantamos porque llueve sobre el surco
y somos militantes de la vida.
Y porque no podemos ni queremos
dejar que la canción se haga ceniza.
Cantamos porque el grito no es bastante.
Y no es bastante el llanto ni la bronca.
Cantamos porque creemos en la gente
y porque venceremos la derrota.
Cantamos porque el sol nos reconoce
y porque el campo huele a primavera
y porque en este tallo, en aquel fruto,
cada pregunta tiene su respuesta.*

(Mario Benedetti – “Por qué cantamos”, *Canciones del Desexilio*, 1983)

V. BIBLIOGRAFÍA Y PÁGINAS WEB

Águila, R. del (2004), *Sócrates furioso. El pensador y la ciudad*, Barcelona, Anagrama.

Aixalá, F. (2013), *Curso de Metodologías Participativas: fundamentos teóricos*, Valladolid, Master de Cooperación Internacional para el Desarrollo 2012-2013, Universidad de Valladolid.

Argibay, M. y Celorio, G. (2001), "¿Cómo superar el atasco pedagógico actual? Una propuesta alternativa", *Papeles*, nº 74, Madrid, Centro de Investigación para la Paz, FUHEM: 145-152. Disponible en <http://www.fuhem.es/revistapapeles/index.aspx?numero=74>

Baraúna, T. y Motos, T. (2009), *De Freire a Boal: Pedagogía del Oprimido, Teatro del Oprimido*. Ciudad Real, Ñaque.

Barroso, J.M. (2013a), "A Critical Interview with Henry Giroux", *Global Education Magazine*, nº2, 30 de enero: 20-23.

Disponible en <http://www.globaleducationmagazine.com/global-education-magazine-2/>

Barroso, J.M. (2013b), "Critical Pedagogy Against Capitalist Schooling: Towards a Socialist Alternative. An Interview with Peter McLaren", *Global Education Magazine*, nº3, 7 de abril: 19-33.

Disponible en <http://www.globaleducationmagazine.com/global-education-magazine-3/>

Bórquez, R. (2007), *Pedagogía crítica*, Alcalá de Guadaíra (Sevilla), Eduforma - Trillas.

Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.) (2007), *Diccionario de educación para el desarrollo*, Bilbao - Vitoria, Hegoa.

Cifuentes, A. (2013), "Educación para el desarrollo (II)", *Educación y comunicación social para el desarrollo*, Valladolid, Master de Cooperación Internacional para el Desarrollo 2012-2013, Universidad de Valladolid.

Clerc, O. (2007), *La rana que no sabía que estaba hervida... Y otras lecciones de vida*, Madrid, Maeva.

Crowther, J. (2013), "La red internacional de Educación Popular: su propuesta y contribución", *Rizoma freireano*, nº14, Instituto Paulo Freire de España.

Disponible en (Julio 2013)

<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/la-red-internacional-de-educacion-popular>

EKO. Espacio Sociocultural Liberado Autogestionado.

Disponible en (Julio 2013) <http://eslaeko.net/>

Ennis, R.H. (1993), "Critical Thinking Assessment", *Theory into Practice*, vol. 32, nº3, Columbus, College of Education, The Ohio State University: 179-186.

Disponible en

<http://www3.qcc.cuny.edu/WikiFiles/file/Ennis%20Critical%20Thinking%20Assessment.pdf>

Fernández, A. (2009), *Metodologías activas para la formación de competencias*, Valencia, ICE, Universidad Politécnica de Valencia.

Disponible en (Julio 2013)

<http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/Metodolog%C3%ADas%20activas.pdf>

Freire, P. (1978), *Pedagogy as Process: the Letters to Guinea-Bissau*. New York, Seabury Press.

Freire, P. (1985), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI de España.

Freire, P. et al. (1987), *Pedagogía: diálogo y conflicto*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.

Freire, P. (1993), *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. (2001), *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.

Freire, P. (2009), *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI.

Fromm, E. (2007a), *El humanismo como utopía real: la fe en el hombre*, Barcelona, Paidós.

Fromm, E. (2007b), *El miedo a la libertad*, Barcelona, Paidós.

Giroux, H.A. (2001), *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó.

Giroux, H.A. (2012), "Dangerous Pedagogy in the Age of Casino Capitalism and Religious Fundamentalism", *Truthout*, 29 de febrero de 2012.

Disponible en (Julio 2013) <http://www.truth-out.org/news/item/6954:dangerous-pedagogy-in-the-age-of-casino-capitalism-and-religious-fundamentalism>

Greenwood, D. J. y Lewin, M. (1998), *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.

Martínez, R. (2005), *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*, México, Doble Hélice y Universidad Pedagógica Nacional.

Disponible en (Julio 2013)

[http://ilapec.org/pdf/Martinez - Educacion-poder-y-resistencia.pdf](http://ilapec.org/pdf/Martinez_-_Educacion-poder-y-resistencia.pdf)

McLaren, P. (2012), *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires, Herramienta Ediciones.

McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2006), *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*, Madrid, Editorial Popular.

Nerín, G. (2011), *Blanco bueno busca negro pobre. Una crítica a los organismos de cooperación y las ONG*, Barcelona, Roca.

Real Academia Española (2013), *Diccionario de la lengua española*.

Disponible en (Julio 2013) <http://www.rae.es>

Sáez, P. (1995), "Un proceso didáctico sobre la realidad Norte-Sur", *El sur en el aula: una didáctica para la solidaridad*, Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz.

Disponible en (Julio 2013)

http://www.fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs/A_docs/b_4_3_saez_castell.pdf

Sousa, B. de (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Trilce.

Disponible en (Julio 2013)

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf

Van de Velde, H. (2008), "Educación Popular", *Cuadernos del Desarrollo Comunitario*, n^o3. Disponible en (Julio 2013)

http://www.abacoenred.com/IMG/pdf/03_educacion_popular_-_iii_edicion.pdf

Legislación Educativa

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006: 17158-17207. Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007: 677-773. Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE núm. 266, de 6 de noviembre de 2007: 45381-45477. Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-19184

Material Audiovisual

Hotel Rwanda (2004), de Terry George. Reino Unido, Sudáfrica e Italia: United Artists & Lions Gate Entertainment.

Disponible en (Julio 2013): http://www.youtube.com/watch?v=HfY_gt5Pt4Q

Villas Miseria (2009), de Hernán Zin. España: Contramedia.

Disponible en (Julio 2013): <https://www.youtube.com/watch?v=ho-gMmI5R0A>

Zeitgeist: Addendum (2008), de Peter Joseph. Estados Unidos: GMP.

Disponible en (Julio 2013): <http://www.youtube.com/watch?v=f11uJEIw-V0>

Zeitgeist: Moving Forward (2011), de Peter Joseph. Estados Unidos: GMP.

Disponible en (Julio 2013): <http://vimeo.com/21825496>

ANEXO I.

APRENDIZAJE AUTÓNOMO VERSUS APRENDIZAJE DIRIGIDO.

Tabla 2. Aprendizaje autónomo versus aprendizaje dirigido.	
APRENDIZAJE AUTÓNOMO	APRENDIZAJE DIRIGIDO
Aprendiz como organismo autodirigido crecientemente.	Aprendiz como personalidad dependiente.
Profesor como guía y facilitador.	El profesor decide qué y cómo el alumno debe ser enseñado.
Las experiencias de aprendizaje son un recurso valioso para el aprendizaje y deben aprovecharse junto con los recursos de los expertos.	Las experiencias de aprendizaje del alumno tienden a acumularse más que a utilizarse, puesto que tienen menos valor que las de los expertos.
La disposición para aprender se desarrolla a partir de las tareas y problemas de la vida. Cada individuo tiene una preparación distinta.	La disposición para aprender varía con los niveles de madurez. Al mismo nivel de madurez, se aprenden las mismas cosas.
El aprendizaje se centra en tareas y problemas y las experiencias de aprendizaje deben organizarse como la realización de tareas y proyectos de resolución de problemas.	El aprendizaje se centra en el contenido y las experiencias de aprendizaje deben organizarse en unidades de contenido.
La motivación surge como curiosidad e incentivos internos (autoestima, deseo de alcanzar algo, satisfacción de haber cumplido, curiosidad...).	La motivación responde a recompensas y castigos externos.
El clima de aprendizaje es informal, basado en el respeto mutuo, la colaboración, el consenso y el apoyo.	El clima de aprendizajes es formal, autoritario.
El alumno planifica su proceso de aprendizaje.	La planificación del aprendizaje la realiza, principalmente, el profesor.
El alumno diagnostica sus necesidades de aprendizaje, en colaboración con el profesor.	El diagnóstico lo realiza principalmente el profesor.
El alumno y el profesor negocian las metas de aprendizaje .	El profesor, principalmente, establece las metas .
El plan de aprendizaje contiene proyectos de aprendizaje y secuencias en términos de preparación.	El plan de aprendizaje es un curso programado de unidades de contenido.
Las actividades de aprendizaje versan sobre: proyectos de investigación, estudio independiente y técnicas experimentales.	Las actividades de aprendizaje versan sobre técnicas de transmisión y lecturas asignadas.
La evaluación la realizan el profesor y el alumno a partir de las evidencias recogidas.	La evaluación la realiza principalmente el profesor.
Las competencias requeridas en el alumno incluyen habilidad para relacionarse con los compañeros y los profesores cooperativamente, para diagnosticar necesidades de aprendizaje, para identificar objetivos, recursos, materiales y estrategias de aprendizaje, así como para buscar evidencias del logro de los objetivos.	Las competencias requeridas en el alumno incluyen la capacidad de escuchar con atención, tomar nota cuidadosamente, leer con rapidez y con buena comprensión, predecir las preguntas.

Fuente: Amparo Fernández (2009), pp. 27-28.

ANEXO II.

LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA LEGISLACIÓN SOBRE ESO Y BACHILLERATO

Actualmente, y a la espera de que se apruebe (o no) la ya polémica y nefanda LOMCE o “Ley Wert” del Gobierno del Partido Popular, el sistema educativo español está regulado por la LOE, es decir, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el BOE número 106, de 4 de mayo de 2006 (pp. 17158-17207), obra y gracia del Gobierno del PSOE. Está vigente desde el curso académico 2006/07 y distribuye las enseñanzas en España en diferentes etapas educativas.

1. La cooperación al desarrollo en la ESO.

El *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, señala en su artículo 3, referido a los objetivos de la ESO (BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007: 679):

“La Educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.”

Tan solo uno de los doce objetivos establecidos para la ESO recoge conceptos propios de la cooperación al desarrollo, mencionando esta de forma muy general. Destaca el hecho de que lo primero a lo que insta es a *“asumir responsablemente (los) deberes”*. No es casualidad.

Las materias comunes que incluyen de alguna forma contenidos acerca de la cooperación al desarrollo son: *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, en los cuatro cursos; *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, en los tres primeros; y *Educación ético-cívica*, en 4º.

Con respecto a las asignaturas *Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos* (a cursar en uno de los tres primeros cursos) y su equivalente en 4º de la ESO, *Educación ético-cívica*, ambas con 35 horas lectivas, puede decirse que prácticamente todos los contenidos tienen a priori relación directa con la cooperación al desarrollo (BOE núm. 5, de 5 de enero

de 2007: 716): “*las relaciones humanas desde el respeto a la dignidad personal y la igualdad de derechos individuales, el reconocimiento de las diferencias, el rechazo a las discriminaciones y el fomento de la solidaridad*”, los Derechos Humanos (conocimiento, identificación, reflexión, defensa, violación...), las sociedades democráticas (autoridad, democracia, poderes del Estado, derechos políticos y sociales, totalitarismos), participación ciudadana (derechos, deberes y compromiso, participación institucional y no institucional, ONGs, voluntariado), lucha contra la discriminación de todo tipo (clase, género, sexo, etnia, religión), desarrollo sostenible y consumo y comercio responsables, globalización (qué es, peligros, migraciones, inmigración, Derechos Humanos), la pobreza (qué es, dificultades para luchar contra ella, consecuencias, medidas para combatirla, la pobreza en España y en el mundo), etc.

Es obligatorio y revelador decir que esta asignatura que a priori trata de forma más amplia, directa y explícita contenidos propios de la cooperación al desarrollo en las etapas de primaria y secundaria, ha sido suprimida en numerosos centros educativos desde 2012, a petición del actual Ministerio de Educación y de la Iglesia, y será eliminada del curriculum por el Gobierno ultraconservador del Partido Popular en la próxima Ley educativa que se avecina, la LOMCE, cuyo proyecto definitivo fue presentado el 13 de mayo de 2013. Esto, por sí solo, ya lo dice casi todo.

En relación con la materia de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, concretamente es en 3º y 4º de ESO cuando se aborda el mundo actual, en los bloques: “actividad económica y espacio geográfico”, “organización política y espacio geográfico” y “transformaciones y desequilibrios en el mundo actual”, para 3º; y “bases históricas de la sociedad actual” y “el mundo actual”, para 4º. La materia consta, para los tres primeros años, de 210 horas lectivas de las 2.015 horas lectivas totales en materias comunes. Para el 4º curso, la materia consta de 70 horas lectivas de las 720 horas que deben cursarse.

En los citados bloques de contenidos se recogen conceptos propios de la cooperación al desarrollo: globalización e interdependencia, orden político y económico mundial, organismos internacionales, desarrollo humano desigual, derechos humanos, focos de tensión, movimientos sociales, genocidio, injusticias, discriminación, riesgos y problemas medioambientales, etc. También se incide en la necesidad de la explicación veraz de los hechos y se insta a fomentar la reflexión y la actitud crítica, en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

En principio, tanto el objetivo general apuntado antes (primero de doce en el BOE), los específicos que lo detallan y completan y la materia, con sus contenidos y criterios de evaluación, pueden parecernos adecuados, asumibles, generalizables... Con algún matiz. No obstante, la realidad confirma el hecho de que la legislación acostumbra a ser un mero propósito de intenciones y/o propaganda. La ambigüedad, indefinitud e insuficiencia en la exposición de cómo llevarlo a cabo son evidentes. Y no se trata de casualidad u olvido.

Ocurre que luego se encarga a las editoriales el material “educativo” que realmente interesa al Estado y que será obligatorio en los centros educativos y para los niños. Así, si leemos los libros de texto de las diferentes editoriales para la materia *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, el panorama no puede ser más desolador. Dejan mucho que desear con respecto a los objetivos, contenidos y competencias expuestos en el RD. Se alejan demasiado.

Los conceptos propios de la cooperación al desarrollo suelen aparecer en los últimos temas de los libros, a los cuales los docentes no acostumbran a llegar. Y lo que es más importante, los contenidos parecen telegramas, poco más que listados de fechas y acontecimientos donde apenas se desarrolla lo recogido en el Real Decreto. De hecho, más bien son panfletos a favor del Estado y del sistema capitalista, donde ni siquiera se mencionan las palabras “cooperación al desarrollo”, muchos menos se describen los conceptos relacionados con ésta de forma suficiente como para conocerlos bien e invitar a la reflexión y la crítica.

Sería lógico pensar que los docentes deben trascender las metodologías tradicionales y el libro de texto, por muy obligatorio que sea, y elaborar sus propios materiales, optar por otros métodos, elegir y organizar los contenidos de forma racional, atender a las cuestiones más importantes y trascendentes en relación con el mundo y la realidad que vivimos y actuar en consecuencia, provocando la reflexión y promoviendo la conciencia crítica. En fin, practicar la libertad de cátedra y de conciencia.

Me consta que muchos lo hacen, pero no se trata de una realidad generalizada. Las pésimas condiciones y la falta de recursos por parte del propio Ministerio de Educación no ayudan. Todo ello tensiona, inquieta y desmotiva a los docentes, que tampoco cuentan con la colaboración y el apoyo de los padres. Caldo de cultivo del fracaso escolar y de la realidad que conocemos: la educación española obligatoria está en los puestos de cola y se “educa” a niños que no practican ni la reflexión ni la crítica.

2. La cooperación al desarrollo en Bachillerato.

El Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, señala en su artículo 3, referido a los objetivos del bachillerato (BOE núm. 266, de 6 de noviembre de 2007: 45382):

“El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad.

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad. (...).

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.”

Vemos que la etapa de bachillerato es clave para adquirir definitivamente los conocimientos y las competencias fundamentales, entre ellos la conciencia crítica, que permitan a los jóvenes conocer y actuar sobre el mundo en que vivimos, la realidad actual. Pero sabemos que esta etapa educativa no es obligatoria. De manera que, si esos conocimientos y competencias son claves: ¿por qué no se proponen ya en la Educación Secundaria Obligatoria?, ¿por qué los adolescentes de 14, 15 y 16 años (3º y 4º de ESO) no pueden saber de forma crítica actuar sobre el mundo?

Los conceptos propios de la cooperación para el desarrollo están presentes de forma más o menos explícita en cuatro de los catorce objetivos que establece el RD para esta etapa: *“ejercer la ciudadanía democrática desde una perspectiva global”, “adquirir una conciencia cívica responsable inspirada... por los derechos humanos”, “construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad”, “desarrollar su espíritu crítico”, “fomentar la*

igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres”, “analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes...”, “impulsar la igualdad real y la no discriminación...”.

Nada más lejos de la realidad. Y es que el objetivo h, que a priori puede parecer el más representativo de cuantos tienen en cuenta de alguna manera la cooperación para el desarrollo, es de lo más revelador. Consta de dos partes, separadas por el punto y seguido. En el enunciado de la primera parte, “conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución”, echo en falta en la parte final algo así como: “causas y consecuencias de los problemas actuales” y propuestas y alternativas para su posible solución”. Pero la segunda parte es paradigmática de lo que verdaderamente es el mundo Occidental y sus sistemas educativos: etnocentristas. Y es que el RD insta a que los alumnos participen “de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social”. De su entorno social, nada más. Y en ningún otro objetivo se va más allá. Esto es llamativo y esclarecedor.

En cuanto a las materias que recogen conceptos propios de cooperación al desarrollo:

Filosofía y Ciudadanía es una materia común que se imparte en 1º de Bachillerato y que pretende ser una continuación de las materias *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* (uno de los tres primeros cursos de ESO) y *Educación ético-cívica* (4º de ESO). Por tanto, está sujeta a modificación o supresión por parte del Ministerio y su próxima Ley educativa, la ya citada LOMCE. Entre sus objetivos, nos interesan (BOE núm. 266, de 6 de noviembre de 2007: 45392):

"2. Adoptar una actitud crítica y reflexiva ante las cuestiones teóricas y prácticas, fundamentando adecuadamente las ideas.

7. Adoptar una actitud de respeto de las diferencias y crítica ante todo intento de justificación de las desigualdades sociales y ante toda discriminación, ya sea por sexo, etnia, cultura, creencias u otras características individuales y sociales.

8. Valorar la capacidad normativa y transformadora de la razón para construir una sociedad más justa, en la que exista una verdadera igualdad de oportunidades.

9. Valorar los intentos por construir una sociedad mundial basada en el cumplimiento de los derechos humanos, en la convivencia pacífica y en la defensa de la naturaleza."

Y los bloques de contenido 4 y 5: “Filosofía moral y política” y “Democracia y ciudadanía”, cuyos aspectos relacionados con la cooperación al desarrollo son (BOE núm. 266, de 6 de noviembre de 2007: 45392): los fundamentos morales de libertad y responsabilidad, las teorías éticas ante los retos de la sociedad actual, felicidad y justicia, origen y legitimidad del poder político, fundamentos filosóficos del Estado democrático y de derecho, legitimidad del Estado y su acción como defensor de la paz, los derechos humanos y los valores democráticos y “*democracia mediática y ciudadanía global*”.

Historia del mundo contemporáneo es una materia de la modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales”. Se cursa en 1º de Bachillerato y tiene como finalidad “*el conocimiento del mundo actual, de sus rasgos fundamentales y problemas centrales, de los fenómenos globales que se producen en él y condicionan la vida de los grupos humanos, (...) para situarse conscientemente en la realidad en que se vive, entender los problemas que se plantean y llegar adoptar decisiones personales razonables ante los mismos, así como compromisos que contribuyan de manera activa y responsable a la construcción del futuro*” (BOE núm. 266, de 6 de noviembre de 2007: 45467).

Ordena los contenidos de forma cronológica, otorgando preeminencia a la Historia de Occidente (especialmente Europa occidental) y su óptica etnocéntrica, al igual que ocurre en la ESO. Esto a pesar de que en uno de sus objetivos (el 3) es el de “*Analizar las situaciones y problemas del presente desde una perspectiva global, considerando en ellos tanto sus antecedentes como sus relaciones de interdependencia*” (BOE núm. 266, de 6 de noviembre de 2007: 45467).

Al margen de lo dicho, en ninguno de los objetivos encontramos de manera explícita la cooperación al desarrollo. Lo cual resulta bastante desconcertante teniendo en cuenta que entre los contenidos, tenemos (BOE núm. 266, de 6 de noviembre de 2007: 45468): “*La era del desarrollo desigual. Diferencias entre sistemas económicos y entre países y regiones del mundo*”, “*Instituciones y movimientos supranacionales*”, “*Los centros del poder mundial y la configuración geopolítica del mundo*”, “*Focos de conflicto y situaciones de injusticia y discriminación. Terrorismo. La cooperación y el dialogo como formas pacíficas de resolución de conflictos*”, “*El «estado del bienestar» y su desigual distribución...*” y “*Los nuevos retos de la era de la globalización*”. Esto ofrece una idea clara de cómo desea que se traten de verdad.

Los libros de texto que el Ministerio y las editoriales proponen para esta materia son, salvo excepciones (Vicens Vives), simplemente cronologías y resúmenes breves de los contenidos exigidos en el RD, donde nunca se trata en extensión ninguno de los mismos y donde los contenidos relacionados con la cooperación al desarrollo aparecen al final, de forma igualmente breve y pro ideario neoliberal. Por lo tanto, a no ser que el docente trascienda el libro de texto, difícilmente se alcanzará la reflexión y el fomento de conciencia crítica sobre cooperación al desarrollo.

Economía es una materia de la modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales”. Se cursa en 1º de Bachillerato y tiene como finalidad que los alumnos adquieran “una visión más amplia y detallada de la sociedad actual”, que les ayude a “ejercer su ciudadanía con una actitud reflexiva y consciente, al facilitarles la comprensión de problemas tales como la inflación, el desempleo, el agotamiento de los recursos naturales, el subdesarrollo, la pobreza, el consumismo, la distribución de la renta, las consecuencias de la globalización, etc. Con ello serán más conscientes de su papel actual en la economía como consumidores, ahorradores, contribuyentes y usuarios de bienes y servicios públicos y de la función que desarrollarán en un futuro como generadores de renta y electores.” (BOE núm. 266, de 6 de noviembre de 2007: 45456).

En la parrafada anterior, las primeras líneas entrecomilladas son maquillaje. Las tres últimas líneas son la definición perfecta de lo que realmente se propone esta asignatura: contribuir a los mandatos del capitalismo, educando en la doctrina neoliberal. Aún así, uno de los epígrafes de contenido, en el bloque “Desequilibrios económicos actuales”, es el siguiente: “Identificación de las causas de la pobreza, el subdesarrollo y sus posibles vías de solución. La deuda externa”. Claro que este es el último epígrafe del último bloque de contenido, y ese también es el orden en la mayoría de los libros de texto. Es decir, y reitero lo comentado anteriormente, a no ser que el docente de la asignatura trascienda el manual y el curriculum, normalmente no se llegará a ese epígrafe y a sus contenidos.

ANEXO III.

DINÁMICA “DERRIBAR EL MURO”

Antes de comenzar, con sillas, mesas o cualquier otro objeto de que se disponga, **se construye un muro** que dividirá el aula en dos partes: “países desarrollados” y “países no desarrollados o en vías de...”, Norte-Sur o como prefiera denominarse. Se distribuirá a los participantes en dos grupos, teniendo en cuenta la proporción de habitantes de la tradicional consideración de “mundo desarrollado” (Europa, Norteamérica sin México, Japón y Corea del Sur, Australia y Nueva Zelanda) y “mundo en vías de desarrollo” (el resto): 20% y 80%, respectivamente.

Cada equipo se colocará a un lado del muro. El dinamizador explicará las reglas de la dinámica y de cada prueba. En este caso se proponen dos, pero podrían ser más en función del tiempo y los recursos disponibles.

Lo importante no es ganar o perder, sino pensar, reflexionar y debatir. El dinamizador y dos participantes serán el jurado que determine si se genera un debate reflexionado y constructivo de cada cuestión planteada en las pruebas. Si es así, se romperán partes del muro. Si no, se añadirán. El fin es conseguir que el muro se reduzca, si es posible hasta desaparecer, así como las desigualdades entre el Norte y el Sur.

Tras las pruebas tendrá lugar una **reflexión y debate en grupo**, sobre todo para constatar los sentimientos, los pensamientos, las aportaciones y el aprendizaje de la dinámica.

1. “Cada uno a lo suyo... o a lo del otro”

El dinamizador expondrá en voz alta una serie de conceptos o situaciones supuestamente del Norte o del Sur. Los participantes, individualmente, decidirán si la situación o concepto presentado es propio de uno u otro (o de ambos). Si alguien del equipo del Sur considera que la situación propuesta es propia del Norte, pasará al lado del Norte y debatirá con el Norte, explicando cómo lo entiende el Sur. Y viceversa. Y quien considere que la situación es propia de los “dos mundos”, se colocará en el centro, pegado a la pared del muro, y explicará su decisión a todos.

Supuestas situaciones del Norte	Supuestas situaciones del Sur
Poner la lavadora. Votar. Sacar dinero del cajero. Comer en un restaurante. La bolsa quiebra. Ir a una discoteca. Comprarse ropa. Coger el autobús. Gritar en un atasco. Jugar al baloncesto. Chatear en Internet. Cazar ballenas. Hablar por el móvil. Montarte en la montaña rusa. Recibir un 10 en un examen. Examinarse para el carnet de conducir. Ir a un reality show.	Ir a por agua. Cultivar la tierra. Trabajar en una mina. Recorrer 20 kms. para ir a la escuela. Remendarse la ropa. Hacer su propio pan. Ir a lavar al río. Mendigar. Cazar su propia comida. Hacer una hoguera para calentarse. Pescar a mano. Construirse su casa. Luchar en una guerrilla. Subir a un árbol para coger un coco. Bañarte en el río. Emigrar en patera. Cavar un pozo.

2. “Conocer el otro lado”

Esta prueba consiste en una serie de preguntas que los equipos realizarán y responderán. El equipo del Norte responderá las preguntas que le efectúe el equipo del Sur y viceversa. Quien pregunte, lo hará sobre conceptos o situaciones de su mundo, para comprobar qué sabe la población del “otro lado” sobre el lado del preguntador. Las respuestas tendrán que desarrollarse mínimamente, no podrán ser cortas.

La finalidad es constatar que se conoce mucho más el Norte que el Sur. De hecho, ni siquiera los habitantes de distintas zonas o países del Sur se conocen entre sí. Se trata de concienciar a los participantes para que se interesen por estos países, pues de esta forma es más fácil ayudarles y ser justos.

PREGUNTAS PARA REALIZAR AL NORTE:**1. ¿Cuál es el país con mayor tasa de mortalidad infantil?**

Afganistán: 122 por cada mil nacimientos (2012).

2. ¿Dónde está y qué es Kibera?

En Nairobi, capital de Kenia. Significa “bosque” o “jungla” y es el barrio de chabolas más grande de África, con más de un millón de habitantes. Tiene más de un 50% de desempleo y la tercera parte de sus habitantes tiene o es portador del VIH. Carece de agua potable, alcantarillado, electricidad y hospitales. Hay escolarizados 20.000 de 100.000 niños, solo hay 14 escuelas.

3. ¿Qué son los “intocables” de la India?

Los “intocables” o dalits son los parias, la clase social más oprimida, una clase tan baja que no tiene casta, que se encuentra al margen de la sociedad hindú, al margen de la ley, sin derechos. Son unos 160 millones de personas. Para sobrevivir suelen trabajar en los espacios laborales permitidos por el sistema de castas, por ejemplo, recoger excrementos humanos con las manos; los niños suelen limpiar los váteres del colegio al que acuden.

4. Dime al menos el nombre de dos pueblos indígenas de la Amazonía brasileña (y qué sabes de ellos).

Aché, Amanyé, Awá, Baniwa, Botocudo, Chamacoco, Chiripá, Cubeo, Enawene nawe (Saluma), Guenoa, Guaraníes, Guaycurú, Hupdë, Káingang, Kamayurá, Karajá, Kayapó, Korubo, Mbyá, Munduruku, Ofaié, Paí tavyterá, Panará, Payaguá, Pirahã, Quilombolo, Tapirape, Vapichana, Ticuna, Tremembé, Tucano, Tupí, Tupiniquin (Tupinikim), Wajapi, Xavante, Xokó, Xucuru, Yanomami, Yawanawa, Zo'é...

5. ¿Qué es y cuántos días dura el Ramadán?

Es el noveno mes del calendario musulmán, en el que los musulmanes por su fe y por sus creencias practican el ayuno diario desde el alba hasta que se pone el sol. El ayuno es deber del musulmán adulto, sano de juicio, saludable, residente, bien sea hombre o mujer. No deben ayunar el enfermo mental, el menor, la mujer durante la menstruación o puerperio, la embarazada, la mujer que está amamantando y que teme por su pequeño, los ancianos débiles...

6. ¿Cuál es la tasa de desempleo de Venezuela (enero 2012)?

8% 18% 28% 38%

7. ¿Hay algún país “del sur” que permita el matrimonio entre personas del mismo sexo?

Sudáfrica, Brasil, México (Distrito Federal, Quintana Roo y Oaxaca).

PREGUNTAS PARA REALIZAR AL SUR:

1. ¿Qué es la Declaración Universal de los Derechos Humanos?

Es un documento declarativo adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, en París, que recoge en sus 30 artículos los Derechos Humanos considerados básicos, universales e inalienables.

2. ¿Qué es la actual Troika financiera?

Es la tríada financiera formada por Comisión Europea, BCE y FMI. En el contexto de los rescates financieros a países de la Unión Europea (Grecia, Portugal, Irlanda, Chipre y España) impone la política financiera de dichos países. Estas organizaciones no democráticas supervisan y aplican sistemáticamente los llamados “programas de consolidación fiscal”: a cambio de obedecer a la troika, el país que lo necesite recibirá financiación del FMI o del BCE; si el país no obedece a la troika, no obtendrá financiación. El país financiado por la troika se encuentra intervenido, sin independencia política.

3. ¿Qué es una transnacional o multinacional?

En lo que al mercado económico se refiere, es una gran empresa o conjunto de empresas que, aunque operen en varios países de diversos continentes, su sede, principales directivos, el origen de su estrategia, la administración en general y sus beneficios se asientan y revierten en su país de origen. Poseen plantas en todo el mundo y trabajan con importantes cantidades de productos. Utilizan nuevas tecnologías, organización industrial, mercadotecnia y publicidad. Tienen un conocimiento profundo de las estructuras y funcionamiento de los mecanismos políticos de los países donde están implantadas. Sus productos no son terminados en la misma planta en la cual se inicia su producción. Una de sus formas habituales de crecimiento es mediante los procesos de fusiones y adquisiciones. Con frecuencia explotan a sus trabajadores y a las personas y recursos de los países en los que actúan, sin importarles nada.

4. ¿Qué es Facebook y quién lo inventó?

Facebook es una empresa creada por Mark Zuckerberg y consistente en un sitio web de redes sociales abierto gratuitamente a cualquier persona que tenga una cuenta de correo electrónico.

5. ¿Quién es Steven Spielberg? Cita alguna de sus obras.

Director, guionista y productor de cine estadounidense, desde 1964 hasta hoy. Conocido como “El Rey Midas de Hollywood”, pues todo lo que hace o toca se genera mucho dinero. Ha rodado películas de diversos géneros, pero sobretodo de ciencia ficción. Obras más importantes: “ET: el extraterrestre” (1982), “La Lista de Schindler” (1993), “Salvar al Soldado Ryan” (1998), “Encuentros en la Tercera Fase” (1977), “Parque Jurásico” (1993), “Tiburón” (1975)...

6. ¿Cuál ha sido el último país europeo, 13º a nivel mundial, en aprobar una ley a favor del matrimonio gay? Francia.

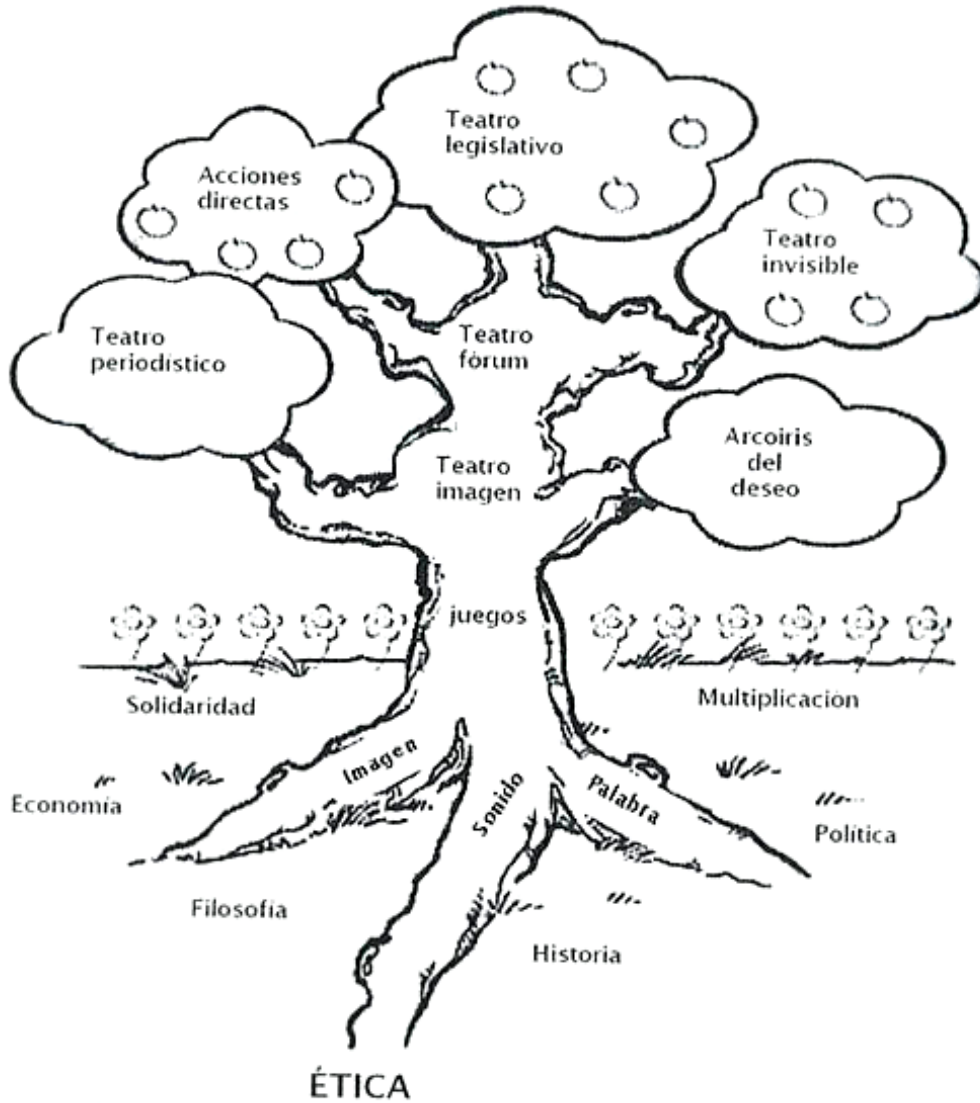
7. ¿Quién es Rafael Nadal?

Uno de los mejores tenistas de la actualidad y de la historia. Ganador de 64 títulos, de ellos: 8 Roland Garros, 2 Wimbledon, 1 Open Usa, 1 Australian Open y medalla de oro en los Juegos Olímpicos de Pekín 2008.

ANEXO IV.

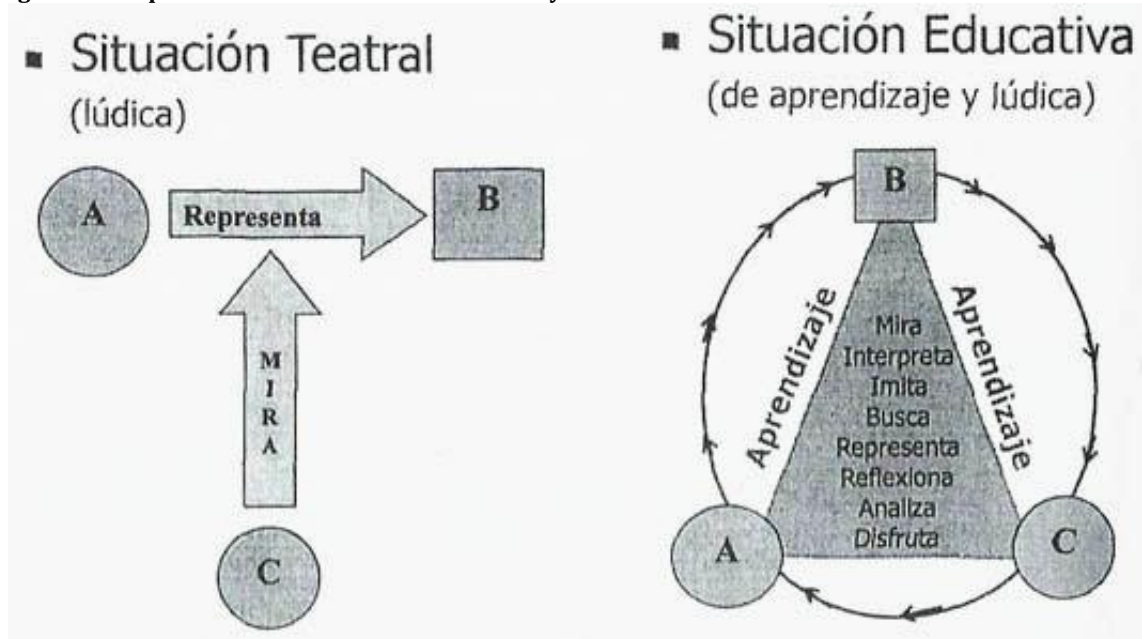
TEATRO DEL OPRIMIDO

Figura 6. Árbol del teatro y de la estética del oprimido de Augusto Boal.



Fuente: Tânia Baraúna y Tomás Motos (2009), p. 66.

Figura 7. Comparación entre una situación teatral y una situación de teatro educativo.



Fuente: Tânia Baraúna y Tomás Motos (2009), p. 204.

Figura 8. Bucle auto formativo de las prácticas teatrales.



Fuente: Tânia Baraúna y Tomás Motos (2009), p. 206.

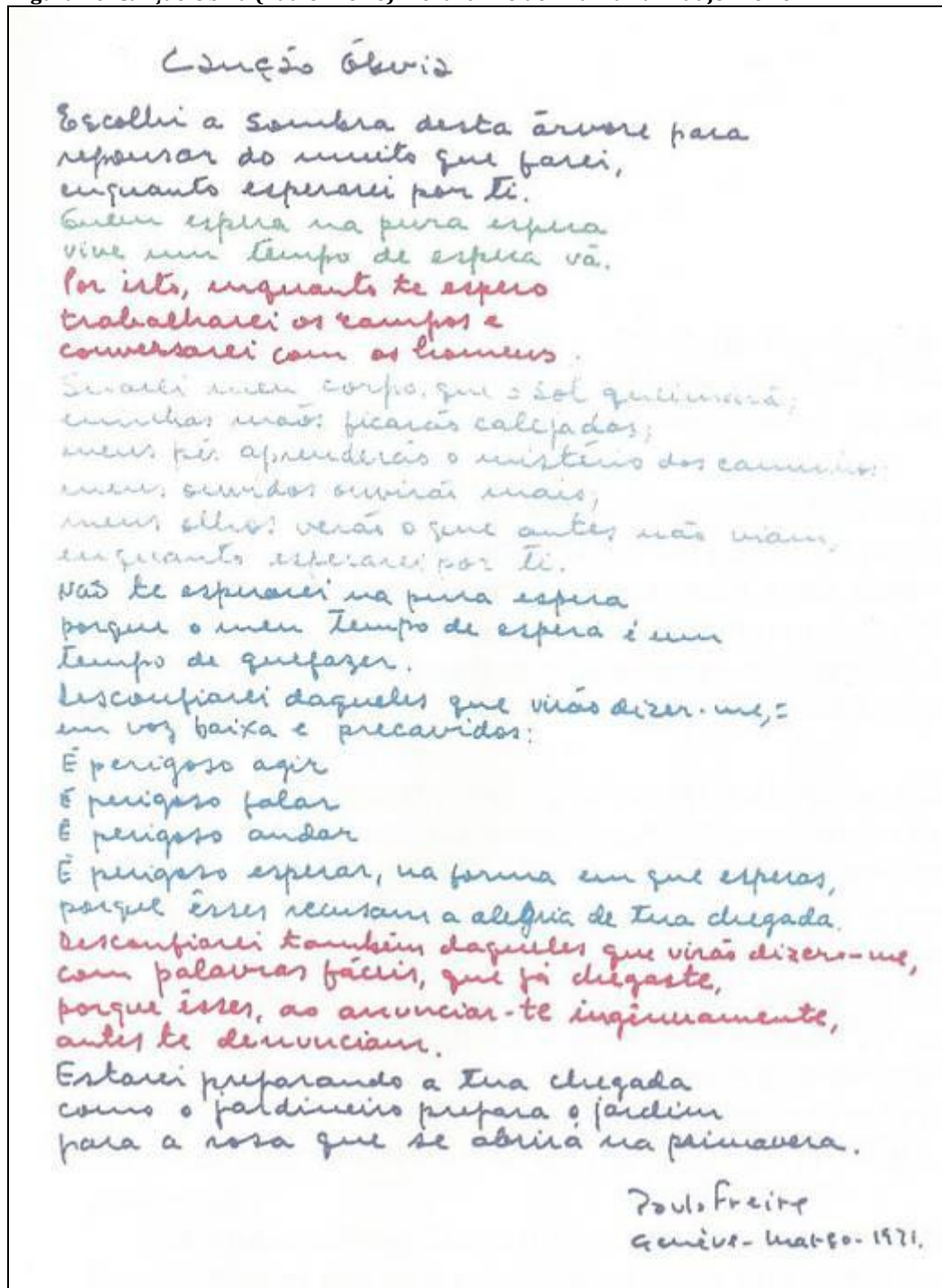
Figura 9. Poéticas del teatro para...

POÉTICAS DEL TEATRO PARA				
NIÑOS/AS	JÓVENES	ADULTOS/AS	PERSONAS MAYORES	
<p>1. El mundo no se sabe muy bien como es; por tanto se debe experimentar y descubrir la realidad que nos rodea con un gran espíritu de búsqueda.</p> <p>2. Se utiliza el ritmo, el color, el movimiento para agitar al espectador. Es un teatro divertido y formativo que utiliza el humor para desdramatizar las situaciones conflictivas.</p> <p>3. El teatro es un juego y por tanto acción pura que rodea a todos los participantes por igual en el momento que se realiza.</p> <p>4. Los personajes permiten expresarse y participar a los niños y estos se convierten en espectadores-actores. Interesa la respuesta del espectador y el emisor se preocupa por cómo estimularla.</p> <p>5. El niño es un espectador diferente en cada edad y hace falta conocerlo. El receptor interesa tanto como el emisor y su mensaje, por tanto, se ha de conocer su psicología evolutiva.</p>	<p>1. El mundo, los otros y el yo están llenos de posibilidades para explorar. Yo me encuentro a mí mismo, a los otros y al mundo a través del teatro. Yo me construyo y me descubro construyendo y descubriendo el mundo.</p> <p>2. Todos los recursos al servicio de un teatro que es conflicto y suceso; problematización de mí mismo y de mis relaciones. Exploración del presente y proyección en el futuro.</p> <p>3. El teatro es juego, exploración y descubrimiento. El teatro es problematización.</p> <p>4. El joven se descubre a sí mismo en cada personaje que interpreta. Este permite expresar mis potencialidades. Soy al tiempo actor y espectador de mis interpretaciones.</p> <p>5. El joven necesita la respuesta. El joven necesita explorar los límites y para ello debe conocerlos. La recepción es tan importante como la emisión</p>	<p>1. El mundo es conocido e imperfecto. El mundo es mejorable, mejorándome y mejorando la calidad de mis relaciones con los otros. El teatro me proporciona placer, reflexión y nuevas perspectivas.</p> <p>2. Todos los recursos al servicio de una ampliación y enriquecimiento de mi visión del mundo. El teatro es una constante y creativa problematización de mi situación en el mundo.</p> <p>3. El teatro es placer y reelaboración de la experiencia, es enfoque creativo de la vida cotidiana.</p> <p>4. Busco respuestas y nuevos enfoques de mi vida en los personajes que interpreto. Soy al mismo tiempo autor, director, actor y espectador.</p> <p>5. Emisión y recepción forman parte del mismo proceso de reelaboración de la experiencia.</p>	<p>1. El mundo es conocido. El teatro me permite recordar y repensar mi vida. Me proporciona sobre todo placer. Entretenimiento, diversión y relaciones más intensas con los otros.</p> <p>2. Todos los recursos al servicio de una vida más intensa, creativa y placida.</p> <p>3. El teatro es juego, placer, y creatividad. El teatro permite revivir el pasado, gozar del presente y repensar y simular el futuro.</p> <p>4. Dejo libre al personaje para que me sorprenda. Soy autor, director, actor y espectador.</p> <p>5. La recepción refuerza la emisión y la proyecta hacia nuevas actividades.</p>	

Fuente: Tània Baraúna y Tomás Motos (2009), p. 211.

ANEXO V.
CANCIÓN OBVIA

Figura 10. Canção Óbvia (Paulo Freire). Del archivo de Ana Maria Araújo Freire.



Fuente: Freire, P. (2001), *Pedagogía de la indignación*.

*Escogí la sombra de este árbol para
reposar de lo mucho que haré,
mientras te espero.*

*Quien espera en la pura espera
vive un tiempo de espera vacío.*

*Por esto, mientras te espero,
trabajaré los campos y
conversaré con los hombres.*

*Sudará mi cuerpo, que el sol quemará;
mis manos se llenarán de callos;
mis pies aprenderán el misterio de los caminos;
mis oídos oirán más;
mis ojos verán lo que antes no vieron;
mientras te espero.*

*No te esperaré en la pura espera
porque mi tiempo de espera es un
tiempo de quehacer.*

*Desconfiaré de quienes me digan, en voz baja y precavidos:
Es peligroso hacer.
Es peligroso hablar.
Es peligroso andar.
Es peligroso esperar, en la forma en que esperas,
porque esos niegan la alegría de tu llegada.*

*Desconfiaré también de quienes vengan a decirme,
con palabras fáciles, que ya llegaste,
porque éstos, al anunciarte ingenuamente,
antes te denuncian.*

*Estaré preparando tu llegada
como el jardinero prepara el jardín
para la rosa que se abrirá en primavera.*

Paulo Freire. Ginebra, marzo de 1971.
Del archivo de Ana Maria Araújo Freire.
Traducción: Pablo Manzano (Freire, 2001).