

82
2015

vhs

DVV International

Educación de
Adultos
y Desarrollo

La educación para la ciudadanía mundial

Con el apoyo financiero de

BMZ



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

© 2015

DVV International

Institut für Internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.
Obere Wilhelmstr. 32
53225 Bonn
Alemania
Teléfono: +49 228 97569-0
Fax: +49 228 97569-55
E-Mail: info@dvv-international.de
Internet: www.dvv-international.de
Facebook: [facebook.com/AdEdDevjournal](https://www.facebook.com/AdEdDevjournal)

82
2015



Los autores son responsables del contenido de sus artículos. Las colaboraciones firmadas no reflejan necesariamente la opinión de DVV International.

Se autoriza la reproducción de cualquier material de esta revista, a condición de que se mencione la fuente y se haga llegar una copia de la reimpresión a DVV International, a la dirección que se menciona arriba.

Editor: DVV International, Esther Hirsch
Publicada en cooperación con el ICAE

Redactor jefe: Johanni Larjanko
Directora editorial: Ruth Sarrazin

Consejo editorial:
Carole Avande Houndjo (Pamoja África del Oeste)
Sturla Bjerkaker (ICAE)
Nélida Céspedes Rossel (CEAAL)
Uwe Gartenschlaeger (DVV International)
Per Paludan Hansen (EAEA)
Heribert Hinzen (DVV International)
Timothy Ireland (Universidad Federal de Paraíba)
Steffi Robak (Universidad de Hannover)
Medha Soni (ASPBAE)
Rabab Tamish (Universidad de Betlehem)

Composición, diagramación: Stetzer Kommunikationsdesign, Múnich
Reprografía e impresión: in puncto druck + medien gmbh, Bonn

ISSN: 0935-8153

Publicación impresa de manera climáticamente neutra en papel certificado por el Consejo de Administración Forestal.



Créditos de fotografías:

Pp. 15-18: Elmer Romero; pp. 21, 22, 24: Michel Foaleng; pp. 31, 33 (izquierda): Phil Smith; p. 33 (derecha): Anne Thomas; p. 41: Erdem Vardar; pp. 48, 49: Center for Environmental Concerns-Philippines (CEC); p. 56: Hideki Maruyama; p. 71: Forum Civil Peace Service Skopje; pp. 91, 92: Oscar Bravo C.; pp. 97-99: Sue Gredley

Extranjero y ciudadano del mundo



Johanni Larjanko
Redactor jefe

Ciudadanía mundial. Lo primero que se me ocurrió fue que ese término sonaba algo ridículo, como esos conceptos con mensajes optimistas que carecen de significado. Lo segundo que pensé fue que tal vez resulta verdaderamente necesario debatir sobre el tema en este momento. Permítanme explicarles por qué. En el país donde vivo, la nación es un concepto del que se han apoderado los ultranacionalistas de derecha. Desean vivir aislados, como una sociedad pura, blanca y monocultural; cualquier cosa que provenga “de fuera” resulta sospechosa y potencialmente peligrosa.

Se trata del clásico escenario de “nosotros” frente a “ellos”.

Este nacionalismo aislacionista ha conseguido un importante grado de apoyo político en muchos países europeos. Este éxito es atribuible en cierta medida a una nueva generación de políticos nacionalistas que han pulido su fachada y (al menos en parte) su vocabulario. Uno de los tópicos más recurrentes en sus argumentos tiene que ver con la victimización: los habitantes de este país están siendo víctimas de la globalización, de los políticos maquinadores, de los intelectuales, de los banqueros, de los medios de comunicación corruptos y de los inmigrantes.

Para situar este fenómeno en un contexto, me estoy refiriendo a Finlandia, uno de los países más ricos del mundo, que cuenta con un sistema escolar de prestigio mundial. En todas las comparaciones internacionales, Finlandia figura entre las naciones más destacadas: alto nivel de vida, bajos índices de delincuencia, alto nivel de instrucción, alta esperanza de vida, un entorno natural limpio, etcétera. En este escenario algo inesperado, los partidos populistas de derecha están ganando terreno recurriendo a modelos simplistas en los que todo se reduce a un problema asociado a la inmigración.

Mientras que en otras partes del mundo se puede adquirir poder político “aplicando mano dura contra el delito” o “creando más empleos”, aquí parece que la mayoría de los males pueden resolverse “enviando a los inmigrantes de vuelta a África”.

Según estos populistas, si no actuamos ahora, nuestro patrimonio nacional, nuestras propias almas, corren el riesgo de “contaminarse” o de “extinguirse”. Lo interesante es que la mayoría de las investigaciones coinciden en que estos sentimientos son más intensos en lugares donde la población de inmigrantes es escasa o inexistente. Existe un temor a lo desconocido.

Por eso la ciudadanía se transforma en una herramienta útil. Solo quienes poseen pasaporte finés, y por lo menos cinco generaciones de esa nacionalidad en la familia, podrán considerarse finlandeses legítimos y de confianza. Todos los demás son personas sospechosas de las que no hay que fiarse.

Es preciso recuperar la noción, la idea y el concepto de ciudadanía. Porque este mundo en el que vivimos no está yendo por muy buen camino. En los desafíos mundiales se presta escasa atención a las fronteras nacionales. Mientras preparábamos esta edición de la revista surgieron varias preguntas: ¿Qué significado puede tener la palabra ciudadanía si no está asociada a un lugar físico y a una nación específica?

Como seres humanos necesitamos algo con que conectarnos. Necesitamos sentirnos seguros. Necesitamos alimentarnos. Ahora bien, ¿cuál es la mejor manera de satisfacer esas necesidades? ¿Acaso todos (o todas las naciones) deben valerse por sí mismos, o es posible trabajar en conjunto? Nuestras respuestas a esas interrogantes determinarán el futuro perfil de nuestras sociedades. Tal vez por eso resulta tan importante que debatamos ahora mismo sobre la ciudadanía mundial.

Índice

- 1 Editorial

Columnas

- 44 Reciclar la India
Martha Farrell
- 74 Un guerrero que desea escribir
Stefan Lock
- 94 De Half-Die a la mitad del mundo
Kadijatou Jallow Baldeh

¡Participen!

- 118 Seminario virtual de ICAE 2016
- 120 Convocatoria para el envío de colaboraciones
- 120 EAD en la Red
- 121 Suscripción a EAD
- 123 Comenten para que podamos mejorar

Artistas que colaboraron

- 69 Victor Hilitski (fotógrafo)
- 125 Misa (artista de la portada e ilustradora)

Artículos

- 4 Qué hacer y qué evitar en la educación para la ciudadanía mundial
Carlos Alberto Torres, Jason Nunzio Dorio
- 14 La comunidad migrante como constructora de la ciudadanía activa en tierra de nadie
Elmer Romero
- 20 Educación para la ciudadanía mundial en una nación postcolonial: lecciones de Camerún
Michel Foaleng
- 30 La globalización y las comunidades indígenas minoritarias de Camboya Nororiental
Phil Smith, Anne Thomas
- 40 Cómo transformarse en ciudadano de la Tierra
Özge Sönmez
- 46 De vulnerables a empoderados: la importancia de la educación sobre el riesgo de desastres
Rog Amon, Ryan Damaso, Marah Sayaman
- 54 De qué manera puede el trabajo en red ayudar a construir la ciudadanía mundial en Japón
Hideki Maruyama
- 70 Mantenimiento de la paz en la multiétnica Macedonia
Biljana Mojsavska
- 76 Ciudadanía mundial en el África Subsahariana
Akemi Yonemura
- 81 ¿Misión imposible? Crear un marco de seguimiento destinado a la educación para la ciudadanía mundial
Amy Skinner
- 86 El Centro de Intercambio de Información sobre Educación para la Ciudadanía Mundial
Utak Chung
- 90 Participación de los adultos mayores a través del voluntariado
Oscar Bravo C.
- 96 Ciudadanía mundial para la justicia social: formar a los alumnos de educación superior en el Sur mundial
Astrid von Kotze, Janice McMillan
- 102 El mundo que construyó mi padre, y lo que ocurrió después
Selvino Heck
- 107 Cómo empoderar a los ciudadanos mediante ambientes virtuales de aprendizaje
Maria Alzira Pimenta, Sônia de Almeida Pimenta, José Furtado, Mabel Petrucci
- 117 Seminario virtual 2015: comprender a las comunidades
Timothy Ireland

Palabras auténticas

Sin filtros, sin alteraciones. Reproducción textual de las declaraciones de las personas entrevistadas.



Entrevista



Irina Bokova
“La educación no solo debería consistir en transmitir información y conocimientos”

Pág. 10

Doug Saunders
“La gente nunca decide de la noche a la mañana hacer el equipaje y emigrar”

Pág. 36

El sabor de la cultura

Identidad, historia, aromas y sabores. Si nos descuidamos, puede que nuestra ciudadanía cultural se nos escurra entre los dedos. En Bielorrusia tienen una receta para evitarlo. Reportaje fotográfico de Victor Hilitiski

Pág. 60



Testimonios de ciudadanos

Una cosa es hablar de la ciudadanía en los discursos dominicales y en los adornos festivos. Pero ¿qué significa realmente? Preguntamos y ustedes respondieron. Veinte ciudadanos de todo el planeta nos entregan su definición de ciudadanía mundial.

II Parte

Wilfredo Fidel Limachi Gutiérrez
Ra'eda Qudah
Phouvong Manivong
Fadil Maloku
Bernadette Massaquoi

Pág. 51

I Parte

Carlos Humberto Spezia
Etaferahu Semere
Sara Alafifi
Sergey Tarasiuk
Pranjali Singh

Pág. 28

III Parte

Franck Sedjro
Labeeb Hemaïd
Margareta Rotari
Krati Sharma
Ravshan Baratov

Pág. 88

IV Parte

John Kolodziejcki
Fatoumata Sam Dabo
Joaquim Jorge
Eida al Kubaish
Bouakhamkeo Konglysansane

Pág. 114



Qué hacer y qué evitar en la educación para la ciudadanía mundial



De izquierda a derecha:

Carlos Alberto Torres
Universidad de California
Estados Unidos

Jason Nunzio Dorio
Universidad de California
Estados Unidos

Resumen – La UNESCO está promoviendo la educación para la ciudadanía mundial (ECM), no solo creando una nueva normativa mundial sobre educación, sino introduciendo además una nueva perspectiva de análisis. Como el concepto de ciudadanía mundial es ambiguo y complejo, se requiere una aclaración teórica de lo que significa y de lo que podría denotar. El objetivo de este artículo es, por tanto, exponer brevemente una teoría de ECM basada en una ciudadanía mundial democrática y multicultural, y subrayar las implicaciones de la ECM para la educación de adultos.

La educación para la ciudadanía mundial (ECM) es uno de los tres pilares de la Iniciativa Mundial “La educación ante todo” (Global Education First Initiative - GEFI) de las Naciones Unidas,¹ promovida a nivel internacional gracias al apoyo y la labor de la UNESCO. Los objetivos y las aspiraciones son muy ambiciosos:

“La educación para la ciudadanía mundial (ECM) se propone dotar a los educandos de todas las edades de los valores, los conocimientos y las competencias basados en los derechos humanos, la justicia social, la diversidad, la igualdad entre hombres y mujeres y la sostenibilidad ambiental que inculcan el respeto por estos valores y brindan a los educandos los medios para ser ciudadanos del mundo responsables. Este tipo de educación otorga a los educandos las competencias y las oportunidades para ejercer sus derechos y obligaciones a fin de promover un mundo y un futuro mejores para todos.

La ECM se relaciona estrechamente con otras muchas esferas, como la educación en derechos humanos, la educación para la paz y la educación para el entendimiento internacional, y coincide con los objetivos de la educación para el desarrollo sostenible (EDS).²

La UNESCO ha instado a las agencias gubernamentales nacionales, a las organizaciones transnacionales y no gubernamentales, como también a los maestros y a los investigadores, a aplicar una diversidad de políticas, programas y métodos pedagógicos a fin de promover y fomentar el desarrollo de la educación para la ciudadanía mundial. La

“La idea es no solo crear una nueva normativa mundial para la educación, sino además introducir una nueva perspectiva de análisis.”

idea es no solo crear una nueva normativa mundial para la educación, sino además introducir una nueva perspectiva de análisis. Sin embargo, puesto que el concepto de ciudadanía mundial es tan ambiguo y complejo, se requiere una aclaración teórica de la ECM.

Más allá del aprendizaje de por vida asociado a la educación de adultos

Durante décadas, el aprendizaje a lo largo de toda la vida ha estado íntimamente asociado a la educación de adultos. El aprendizaje de por vida como paradigma se concentra principalmente en el desarrollo individual y en el crecimiento personal, incluidos el mejoramiento de la salud y del nivel de bienestar. Vincula explícitamente el aprendizaje con la ampliación de las aptitudes laborales necesarias para aprestar o mejorar las capacidades de los adultos para el empleo y la innovación ante las exigencias tecnológicas y digitales siempre cambiantes de una sociedad del conocimiento, y para competir en una economía mundial. Asimismo, este concepto puede englobar, en menor medida, “los planteamientos centrales de la socialización, la participación y la integración política de las sociedades civiles y la gobernanza democrática, incluidos los desafíos que plantean la inmigración, el multiculturalismo y la acción afirmativa” (Torres 2013a: 9). Este enfoque de la educación de adultos tiende a valorar el desarrollo individual de aptitudes para la sociedad del conocimiento. Generalmente se ha pasado por alto la adopción de un enfoque educativo participativo que se centre en el individuo como decisor interconectado con una comunidad local y mundial más amplia en lo relativo a las virtudes del medio ambiente y la diversidad cultural. En un enfoque de la educación de adultos basado en la educación para la ciudadanía mundial se entrecruzan el desarrollo individual como proceso participativo con el desarrollo sostenible y la educación para la paz fomentados por un modelo de patrimonio mundial.

Ciudadanía mundial y patrimonio mundial

A nuestro modo de ver, la ciudadanía mundial se caracteriza porque en ella se combinan una comprensión de los vínculos, relaciones y conexiones de alcance mundial, con diversas formas de participación motivadas por un compromiso con un bien colectivo mundial. El patrimonio mundial está definido por tres premisas básicas.

La primera es que nuestro planeta es nuestro único hogar, por lo que debemos protegerlo mediante una educación para la ciudadanía mundial basada en el desarrollo sostenible, y pasar del diagnóstico y la denuncia a la acción y la implementación de políticas.

La segunda es que el patrimonio mundial se basa en la idea de que la paz mundial es un bien cultural intangible de la humanidad, el cual tiene un valor inmaterial. Como cara de esta misma moneda, la paz mundial está inextricablemente ligada a la preservación del medio ambiente; es necesario promover simultáneamente ambos objetivos para garantizar la supervivencia del género humano. La paz mundial es, por tanto, un tesoro de la humanidad.

La tercera es que el patrimonio mundial impone la necesidad de encontrar fórmulas para que los seres humanos, que son todos iguales, logren convivir democráticamente en un mundo heterogéneo y cada vez más vasto, procurando satisfacer sus intereses individuales y culturales, y logrando ejercer su derecho inalienable a la vida, la libertad y a la búsqueda de la felicidad (Torres 2015).

“La necesidad de educación para la ciudadanía mundial es un criterio progresivamente aceptado a nivel mundial, pero tanto la enseñanza como el aprendizaje y la implementación afrontan hoy en día muchos obstáculos.”

Superar los desafíos

Ahora bien, ¿por qué a los actores involucrados en la educación de adultos debería importarles la educación para la ciudadanía mundial? Según la UNESCO, la educación para la ciudadanía mundial es percibida como una intervención relacionada con:

“Una nueva clase de desafíos mundiales que requieren algún tipo de respuesta colectiva para encontrar soluciones eficaces. Entre ellas se incluyen la existencia de economías cada vez más integradas y basadas en el conocimiento; un aumento de la migración entre países y desde las zonas rurales a las áreas urbanas; una creciente desigualdad; mayor conciencia de la importancia del desarrollo sostenible, incluida la preocupación por el cambio climático y la degradación ambiental; un amplio y creciente segmento demográfico de jóvenes; la aceleración de la globalización; y rápidos avances tecnológicos. Cada uno de estos elementos conlleva implicaciones de gran alcance, y en conjunto conforman un período de transición de trascendencia histórica. Es preciso que los sistemas educativos respondan a estos incipientes desafíos mundiales, los cuales requieren una respuesta colectiva que adopte una visión estratégica de carácter mundial, que no se limite al nivel individual de cada país”.³

La necesidad de educación para la ciudadanía mundial es un criterio progresivamente aceptado a nivel mundial, pero tanto la enseñanza como el aprendizaje y la implementación afrontan hoy en día muchos obstáculos.

La educación para la ciudadanía mundial se ve afectada, ciertamente, por muchos impedimentos prácticos, como la



"Amantes"

escasez de recursos humanos y materiales, las restricciones impuestas por el calendario, las limitaciones logísticas y demográficas, o lo delicado del tema (Education Above All 2012: 48). En un nivel más profundo, existen limitaciones epistemológicas que o bien servirán para definir de manera más precisa la misión de la ECM, o bien intervendrán para manipular la función de la ECM hasta transformarla en una herramienta para la dominación. Analicemos con mayor atención dos de esos obstáculos: el neoliberalismo y el neoimperialismo.

El peso de la historia

Neoliberalismo. Durante las tres últimas décadas, las políticas neoliberales han promovido los mercados abiertos, el libre comercio, la reducción del gasto público, una menor intervención estatal en la economía, y la desregulación de los mercados. Esta postura se basa en el paradigma de que el Estado debería reducir su injerencia en la prestación de servicios sociales (por ejemplo, en la educación), abandonándolos al libre mercado y la privatización. Independientemente de sus fracasos en materia de política económica, el neoliberalismo permanece sólidamente establecido en la política cultural, como una filosofía intelectual y un “sentido común” tan generalizados que el paradigma neoliberal sirve de guía para el desarrollo educativo en todo el mundo. (Torres 2013b).

Por lo tanto, la cultura del neoliberalismo se ha ido insertando progresivamente en las políticas, los sistemas pedagógicos y los objetivos de la educación, valorando el individualismo posesivo y relegando la participación cívica al consumismo y a la contribución como mano de obra. Así pues, el sentido común de la educación ha quedado limitado a las aptitudes y los conocimientos que mejor se adaptan a los intereses y las prácticas del mercado. Puesto que el neoliberalismo adhiere al individualismo posesivo, los ciudadanos de todo el mundo se han puesto de acuerdo para definir con precisión el bien común como un concepto basado únicamente en el interés propio.

Neoimperialismo. La educación ha cumplido un importante papel en la promoción del dominio cultural colonial a lo largo de la historia. Ahora que la educación para la ciudadanía mundial está siendo adoptada por poderosos estados y regímenes internacionales, es fácil percibir por qué algunos deberían considerar la ECM con suspicacia y escepticismo. Por consiguiente, la misión de los profesionales y de los alumnos de educación de adultos consiste en prevenirnos contra visiones y modelos de ECM elaborados como herramientas neoliberales.

Un importante paso inicial es la reformulación de las estructuras administrativas, de los currículos, de los métodos pedagógicos y del papel de las instituciones de educación de adultos, especialmente de aquellas vinculadas a la misión del neoliberalismo, y de aquellas financiadas por donantes internacionales. Este objetivo puede lograrse creando conciencia, al igual que cuestionando la dinámica de poder y las desiguales relaciones de poder que existen

entre alumnos y maestros, entre los propios alumnos, entre las instituciones de educación y la sociedad, entre el Estado y la sociedad, e igualmente entre los estados.

A fin de desalentar las imposiciones neoimperialistas de la ECM, debemos adoptar una “ecología de los conocimientos” (Santos 2012). Ello supone el reconocimiento y la inclusión de múltiples sabidurías, aprendizajes, filosofías, prácticas culturales y relaciones económicas que luchan por la convivencia pacífica y la preservación del medio ambiente.

“La democratización de la creación de programas es una solución valiosa para lograr la sostenibilidad de los programas de educación de adultos para la ECM.”

La modalidad Ubuntu

A nuestro juicio, la relevancia de una concepción postcolonial de la ECM radica en una visión de ciudadanía mundial que no se base únicamente en las a menudo intraducibles tradiciones políticas del Norte mundial y en conceptos, prácticas e instituciones de carácter eurocéntrico, sino que abarque la dinámica de las relaciones, organizaciones y formaciones igualitarias de orden social, económico y espiritual que hincan sus raíces al interior del Sur mundial. Por añadidura, puesto que la ECM se funda en los derechos humanos, resulta imprescindible desligar los derechos humanos de las prácticas e intervenciones imperialistas. Vislumbremos una ECM para la educación de adultos que esté asentada y contextualizada en los lugares, pero que combine una diversidad de conocimientos y múltiples virtudes cívicas que trasciendan los límites para la acción y se esfuerzen por defender la humanidad y el patrimonio mundial. Por ejemplo, el *Ubuntu* es un sistema de valores colectivo de Sudáfrica, que proclama la existencia de un vínculo universal entre las personas basado en el acto de compartir y en la naturaleza colectiva que caracterizan a toda la humanidad. No solo puede servir de base para los programas de ECM en las comunidades correspondientes, sino que además tiene la potencialidad de hacerse extensivo a los demás habitantes del mundo.

La democratización de la creación de programas es una solución valiosa para lograr la sostenibilidad de los programas de educación de adultos para ECM. Los modelos verticalistas preenvasados, que son propugnados especialmente por las instituciones del Norte, en el mejor de los casos corren el riesgo de fracasar, y en el peor, de omitir las voces, las historias, los saberes, las culturas y la inclusión de sus participantes. Un desarrollo de programas orgánico, que comience aplicando un enfoque de planteamiento de problemas (Freire 2007), se concentre en los problemas identificados como los más acuciantes y que afectan a las localidades marginadas, es el más adecuado para resguardarse de las prácticas culturales predatorias, que crean y/o reproducen estructuras de degradación ambiental, paterna-

lismo, clasismo, sexismo, racismo, prejuicio contra las personas discapacitadas, etc., todas las cuales resultan nocivas para la ECM. La propiedad, la toma de decisiones y la innovación contextualizadas pueden, entonces, fusionarse de manera sinérgica con la labor de organismos nacionales e internacionales a fin de elaborar un programa sostenible para la ECM. Así pues, es a los actores involucrados en la educación de adultos a quienes les corresponde contestar a la pregunta sobre cómo pueden las localidades aportar una perspectiva más clara y añadir valor a los conceptos, teorías, sistemas pedagógicos, procesos y políticas de ECM para la educación de adultos.

Hacia una ciudadanía mundial democrática y multicultural

Torres (2015) sostiene que “Cualquier definición de la ciudadanía mundial como modelo de intervención para promover la paz mundial y el desarrollo sostenible debería analizar lo que se ha transformado en el sello distintivo de la globalización: la diversidad cultural. Por ende, la ciudadanía mundial debería basarse en una definición de *ciudadanía mundial democrática y multicultural*. ¡Resulta imperioso que la ciudadanía mundial añada valor a la ciudadanía nacional! No obstante, la expansión de una reivindicación universalista de la solidaridad mundial se funda en el concepto de ciudadanía cosmopolita inserta en un modelo de democracias cosmopolitas”. A este respecto, Beck (2002) subraya que “la *globalidad*, la *pluralidad* y la *civilidad*, esto es, la conciencia de que existe una esfera global de responsabilidad, el reconocimiento de la alteridad de los demás y de la no violencia como características que definen un concepto “desterritorializado del cosmopolitismo” (p. 36).

Con respecto a la educación, algunas formas de educación para la ciudadanía pueden cuestionarse por contribuir a producir, por una parte, ciudadanos individualistas pasivos, apáticos, motivados por el consumo y/o posesivos. Y por otra parte, la educación cívica puede formar ciudadanos patrioteros y ultranacionalistas capaces de transformarse en individuos que solo apoyan visiones de la sociedad excluyentes, etno-nacionalistas y xenóforas. Los modelos de ciudadanía mundial postcoloniales y contrarios al neoliberalismo pueden mejorar la calidad de una educación inserta en una ecología de conocimientos que propugna “una filosofía antirracista, antisexista y anticlasista basada en la tolerancia, una epistemología de la curiosidad al estilo de Freire, un rechazo del cinismo y de las posturas nihilistas, una espiritualidad secular del amor, y un talento para cultivar el diálogo como método, pero además como proceso cognitivo, constituyen virtudes fundamentales para lograr una ciudadanía democrática multicultural, para tender un puente entre cánones y culturas fundacionales” (Torres 1998: 258).

Nuestra visión de la ECM coincide con lo que Santos describe como “la recuperación de nuevos procesos de producción, como también la valorización de conocimientos válidos [en múltiples niveles], sean científicos o no científicos, y de nuevas relaciones entre distintos tipos de conocimiento

sobre la base de la experiencia práctica de las clases y los grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, la opresión y la discriminación infligidas por el capitalismo y el colonialismo” (p. 51). Al proporcionar espacios altamente necesarios para las epistemologías del Sur, la ECM debería derivar de la percepción de las teorías postcoloniales, para contrarrestar las influencias culturales y políticas económicas neoliberales que han contribuido a una crisis ética y moral de alcance internacional vinculada a la mercantilización de nuestro espíritu de comunidad mundial, reduciendo a criterios materialistas nuestro compromiso con el medio ambiente y pisoteando nuestro patrimonio mundial.

Creemos que este modelo de ECM para la educación de adultos puede contribuir a forjar nuevas relaciones económicas igualitarias basadas en una sinergia de conocimientos locales y mundiales que lucha por fomentar iniciativas de concienciación sobre la paz y la preservación del medio ambiente para el bien de la humanidad.

Notas

1 / <http://www.unesco.org/new/es/education/global-education-first-initiative-gefi/>

2 / http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/GECD-Questions-Answers_ES.pdf

3 / UNESCO, Concept Note UNESCO Forum on Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenge of the 21st Century. 2 al 4 de diciembre de 2013, Bangkok, Tailandia.

Referencias

Beck, U. (2002): The Cosmopolitan Society and its Enemies. In: Theory, Culture & Society 19(1-2). Pp. 17-44.

Education Above All (2012): Education for global citizenship. Doha, Qatar: Education Above All. <http://bit.ly/1QIrcM>

Freire, P. (2007): Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Ediciones; tercera edición (30 de enero de 2007).

Santos, B.D.S. (2012): Public Sphere and Epistemologies of the South. En: Africa Development 38(1). Pp. 43-67.

Torres, C. A. (1998): Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World. Lanham: Rowman and Littlefield.

Torres, C. A. (2013a): Political Sociology of Adult Education. Rotterdam: Sense Publishers.

Torres, C. A. (2013b): Neoliberalism as a new historical bloc: a Gramscian analysis of neoliberalism's common sense in education. International studies in Sociology of Education 23(2). Pp. 80-106.

Torres, C. A. (2015): Global Citizenship Education and Global Peace Opportunities in achieving peace through GDED. Paper presented to the 2nd UNESCO Forum on Global Citizenship Education: Building Peaceful and Sustainable Societies—Preparing for post-2015, UNESCO Headquarters in Paris, France, 28-30 January 2015.

Sobre los autores

Carlos Alberto Torres es un distinguido profesor de ciencias sociales y educación comparativa, además de decano adjunto para programas mundiales en la Escuela de Postgrado en Educación y Estudios de la Información en la Universidad de California en los Angeles (UCLA). Entre sus intereses en el campo de la docencia y la investigación se incluyen la sociología política de la educación, el impacto de la globalización en la educación formal y no formal, y la confluencia de los estudios regionales, los estudios étnicos y la educación comparativa internacional.

Contacto

Moore Hall 2018
405 Hilgard Avenue
Los Angeles, CA 90095-1521
Estados Unidos
catnova@aol.com
<http://carlosatorres.com>

Jason Nunzio Dorio es candidato a PhD en la División de Ciencias Sociales y Educación Comparativa en la Escuela de Postgrado en Educación y Estudios de la Información en la Universidad de California en Los Angeles (UCLA). Sus intereses en el ámbito de la investigación se concentran en las relaciones entre las múltiples formas de educación para la ciudadanía y el Estado en África Septentrional y Asia Sudoccidental.

Contacto

University of California, Los Angeles
8302 Math Sciences Building
Box 951521
Los Angeles, CA 90095-1521
jdorio65@hotmail.com

¡Participen!
ICAE
Seminario virtual
2016

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 118)

Irina Bokova

“La educación no solo debería consistir en transmitir información y conocimientos”

Entrevista

Entrevista realizada por Sturla Bjerkaker
Fotografías de UNESCO



Irina Bokova ha sido Directora General de la UNESCO desde noviembre de 2009. Ha sido la primera mujer al frente de la institución. En el Gobierno de Bulgaria, la señora Bokova ha ocupado, entre otros cargos, el de Secretaria de Estado para la Integración Europea, Ministra de Asuntos Exteriores, embajadora en Francia y Mónaco, al igual que delegada permanente en la UNESCO. Ha participado

activamente en las iniciativas internacionales destinadas a promover una educación de calidad para todos, la igualdad entre los géneros, los derechos humanos, el diálogo cultural y la cooperación científica. También es Secretaria General del Comité Directivo de la Iniciativa Mundial “La educación ante todo” del Secretario General de la ONU (Global Education First Initiative - GEFI).

La educación para la ciudadanía mundial ocupa un lugar central entre las prioridades de la UNESCO. Por eso *Educación de Adultos y Desarrollo* deseaba presentar una semblanza de la Directora General de dicha organización, Irina Bokova. La educación no solo debe ser consistir en transmitir información y conocimientos, señala en esta entrevista realizada por Sturla Bjerkaker.

Irina Bokova, usted tenía 28 años cuando viajó a Copenhague para asistir a una conferencia de la ONU sobre igualdad para la mujer. ¿De qué manera influyó esta experiencia en su desarrollo posterior?

De hecho, concurrí a las conferencias mundiales sobre la mujer celebradas en Copenhague, Nairobi y Beijing. Estábamos asistiendo a un fenómeno sin precedentes en la escena mundial, que era el resultado de batallas libradas durante décadas, las cuales tenían que ver con la defensa de causas como el derecho a voto, el acceso a la educación, una mayor participación en la vida política, igualdad de salario por el mismo trabajo, entre muchas otras. Esas tres conferencias le otorgaron una dimensión universal a la causa de los derechos de la mujer. En ellas se afirmó que la justicia social, la paz y el desarrollo solo podrán alcanzarse cuando las mujeres disfruten de los mismos derechos que los hombres.

¿De qué manera influyó esa experiencia en su propio desarrollo?

Fortaleció mi sentido de responsabilidad para promover los derechos humanos y la igualdad entre los géneros en cualquiera de los cargos que ocupé, y mi capacidad para comprender que, independientemente del contexto cultural, histórico y político, debemos encontrar las vías y los argumentos adecuados para propiciar el cambio sin necesidad de imponerlo. La transformación social es un proceso gra-

dual que se funda en los derechos humanos universales y en el derecho de cada persona al desarrollo. Aún hay un largo camino por recorrer antes de que el objetivo del “planeta 50-50” se transforme en una realidad.

¿Qué otros eventos han determinado especialmente sus decisiones en la vida?

Provengo de Bulgaria, un país con una herencia que da testimonio del florecimiento de antiguas civilizaciones, marcadas por una enorme creatividad artística y un variado intercambio cultural y económico. Uno de los ejemplos más ilustrativos al respecto es el de la civilización tracia, un poderoso reino que logró forjar una identidad única manteniendo intercambios con griegos, persas, macedonios y es-citas. Fue un puente entre las culturas europeas y las de otras regiones. Avanzando en la historia, se considera que nuestro legado medieval es el predecesor del Renacimiento europeo. Nuestra identidad está conformada por todas estas capas, un mosaico de pueblos y culturas, de modo que hoy en día hay tantos puentes que tender entre las culturas y los países como en la época de los tracios. Por eso considero que la destrucción que hemos estado presenciando últimamente del patrimonio cultural de Siria y de Irak supone una trágica pérdida para toda la humanidad.

¿Usted creció en un ambiente en el que han convivido musulmanes y cristianos?

Sí, durante siglos. Nuestra vida cotidiana y nuestras costumbres respectivas estaban interrelacionadas. Tempranamente, en parte gracias a algunos profesores extraordinarios, adquirí lo que llegó a transformarse en una pasión por la historia y la arqueología que me ha acompañado durante toda la vida, y que me llevó a dedicar muchos veranos al trabajo voluntario en excavaciones arqueológicas. Desenterrar capas históricas, reconstituir el pasado, formular preguntas, esta-



Irina Bokova junto al enviado especial de la UNESCO para la paz y la reconciliación, Forest Whitaker, en la ciudad de Yei, en Sudán del Sur

blecer conexiones, son actividades fundamentales para comprender con mayor claridad el presente.

¿Cuándo y cómo comenzó a relacionarse con un entorno más amplio?

Mi familia asignaba una enorme importancia a la educación como fundamento para volar con alas propias y tener libertad para tomar decisiones. Vi cómo mi madre continuó sus estudios ya siendo adulta y llegó a transformarse en radióloga. Esperaban que yo me esforzara y que me fuera bien. Esta visión iba vinculada a un hondo sentido de justicia y responsabilidad social, especialmente hacia las personas más vulnerables. Incluía la convicción de que podemos propiciar los cambios, un mensaje que siempre he transmitido a los jóvenes. Como parlamentaria, ministra y diplomática participé en la redacción de la Constitución de mi país tras la caída del Muro de Berlín, y respaldé la incorporación a la Unión Europea. En estos esfuerzos, la promoción de la inclusión, el diálogo, los derechos humanos y la protección de las minorías siempre han sido mis principios orientadores. Ya desde joven estuve en contacto con la música y el arte, los idiomas extranjeros y la literatura. Todos esos estímulos alimentaron mi curiosidad, mi mundo interior y mi convicción de que las expresiones culturales constituyen una vía extraordinaria para fomentar el entendimiento mutuo, la tolerancia y la cohesión social.

¿Cómo llegó a trabajar en la UNESCO?

Desde mi temprana juventud he estado involucrada en los asuntos internacionales, trabajando para mi país durante un fascinante período de transición histórica, mediante la activa promoción de la integración europea. En la Constitución de la UNESCO encontré un documento extraordinariamente visionario, que mantiene hoy más que nunca su vigencia. Fui nombrada embajadora ante la UNESCO en 2005, y elegida Directora General en 2009, cargo en el que promoví una plataforma que proclamaba un nuevo humanismo en el mundo globalizado e interdependiente de hoy en día.

La UNESCO se está concentrando en la educación para la ciudadanía mundial (ECM), lo cual es una excelente noticia. ¿Cómo definiría y describiría este tipo de formación?

Nuestra preocupación por la ciudadanía mundial se basa en dos criterios. En primer lugar, forma parte de una nueva visión de la educación, que la UNESCO está contribuyendo a forjar con miras a la agenda de desarrollo posterior a 2015. En segundo lugar, constituye un pilar de la Iniciativa Mundial “La educación ante todo”, puesta en marcha por el Secretario General de las Naciones Unidas en 2012. La ciudadanía mundial debe ser un elemento central de la educación que necesitamos para el siglo 21, a fin de forjar un futuro más pacífico y sostenible para todos, basado en valores comunes. Para alcanzar este objetivo, la educación no solo debe consistir en transmitir información y conocimientos. Ese es el espíritu de la educación para la ciudadanía mundial: fomentar nuevos valores, conocimientos y aptitudes en relación con la paz, el desarrollo sostenible, los derechos humanos y la democracia, para así transformarlos en actitudes cotidianas que tiendan a la tolerancia y el respeto.

En este sentido, la UNESCO parece estar preocupando especialmente de la educación de niños y jóvenes. ¿Cuáles serán las estrategias destinadas a incorporar la ECM en los currículos escolares?

No hay duda de que la escuela —independientemente de la edad de los alumnos— es el mejor lugar donde proporcionar las competencias para aprender de manera conjunta, y las aptitudes para comprometerse con la promoción de cambios positivos a nivel local y mundial. Ello significa que un sistema educativo debe inculcar en los alumnos la capacidad para enriquecer su potencial y para llevar una vida que tenga sentido. Las maneras en que un determinado gobierno integra la ECM en el currículo pueden ser sumamente diversas. En algunos países la ECM ha adoptado la forma de un enfoque que abarca todas las áreas de aprendizaje y se han consolidado los currículos asociados. En otros se ha optado por implementarla como parte de una disciplina existente, por ejemplo la educación cívica y estudios sociales y medioambientales. A este respecto, el papel de la UNESCO consiste en proporcionar orientación en la tarea de afrontar algunos desafíos estructurales y pedagógicos. Con este fin estamos elaborando un Marco de Orientación sobre Educación para la Ciudadanía Mundial.

¿De qué manera pretende conseguir la UNESCO que la ECM sea fomentada en sus estados miembros y a la vez influida por estos?

Estamos cumpliendo nuestro papel de laboratorio de ideas a fin de subrayar la importancia de la ciudadanía mundial. Estamos realizando consultas internacionales sobre ECM para compartir las mejores prácticas y ayudarles a los países a impulsar la introducción de este enfoque en los sistemas educativos, a través de políticas y prácticas pedagógicas. La UNESCO está desarrollando un centro de intercambio de información sobre ECM en asociación con el Centro de Educación para el Entendimiento Internacional en la Región de Asia y el Pacífico, con el objetivo de compartir conocimientos y percepciones sobre la ECM. Esta iniciativa sucede a la celebración del Foro sobre Educación para la



Irina Bokova junto a alumnos de una escuela en Dacca, Bangladesh

Ciudadanía Mundial (en 2013 en Bangkok), y del Foro de la UNESCO sobre Educación para la Ciudadanía Mundial (en enero de 2015, en París).

¿De qué manera se puede lograr incluir el aprendizaje y la educación de adultos (AEA) en este contexto, y cuál es, a su juicio, el papel de esta modalidad pedagógica?

Percibimos el aprendizaje y la educación de adultos como un elemento fundamental del *aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Se trata de una disciplina que va más allá de la educación y capacitación técnica y profesional, pues traspasa los muros de las aulas para incluir situaciones de aprendizaje no formal e informal. Esta perspectiva resulta fundamental para todas las modalidades de ECM. En estos tiempos de gran agitación, las personas, sobre todo los adultos jóvenes, necesitan contar con aptitudes que les permitan adaptarse a los rápidos cambios. Las nuevas tecnologías están ampliando las oportunidades, pero también imponiendo escollos difíciles de superar y abriendo nuevas brechas. Por eso *el aprendizaje a lo largo de toda la vida* debería consistir en inculcar a cada individuo las aptitudes para desenvolverse en un mundo sometido a presiones. La ECM no debería estar orientada únicamente a las generaciones futuras, sino que también es necesaria para empoderar a los ciudadanos de hoy, entregándoles las capacidades que les permitan interactuar con nuestro mundo actual, que es tan complejo.

Usted ha trabajado activamente y con dedicación en la sociedad civil. ¿Cuál es su visión del papel que les cabe a las ONG y a las organizaciones de la sociedad civil en los futuros esfuerzos por fortalecer la ECM?

La UNESCO está comprometida en una ambiciosa iniciativa destinada a reforzar los lazos con las ONG. Desde sus orígenes, la UNESCO estuvo vinculada a una vasta red de intelectuales, académicos, artistas y actores de la sociedad civil que cumplieron un papel decisivo en la promoción de nuestro mandato. Las relaciones con las ONG constituyen un motor

esencial para nuestros esfuerzos en el área de la ECM. En primer lugar, la UNESCO está asociada con las ONG para desarrollar e implementar programas vinculados a la ECM. En ámbitos como la alfabetización, los derechos humanos y la educación para el desarrollo sostenible, muchas ONG han desarrollado enfoques innovadores que merecen ser reconocidos e incorporados en la implementación de la ECM. Asimismo, las ONG hacen llegar la opinión y los mensajes de la UNESCO al público con el que ésta no puede establecer un contacto directo. En segundo lugar, la UNESCO incentiva a los gobiernos y al sector privado para que trabajen con las ONG a fin de perfeccionar las políticas educativas, movilizar a las comunidades y a la opinión pública en la defensa del derecho a la educación, promover el diálogo intercultural y el entendimiento mutuo. La educación es una responsabilidad pública, pero también de la sociedad.

La dimensión social y emocional de la ECM —señala la UNESCO— consiste en poseer un sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo un sentimiento de solidaridad y respeto por las diferencias y la diversidad. ¿Se trata, acaso, de un enfoque demasiado idealista en estos días? Y si no, ¿de qué manera puede contribuir la ECM a este anhelo?

El diálogo intercultural y el entendimiento mutuo son factores esenciales de la ECM, y lo que es aun más importante, constituyen la respuesta más eficaz frente al extremismo que distorsiona la religión o busca la división. Hoy más que nunca, es preciso que todos nosotros renovemos nuestro compromiso con el diálogo, la tolerancia, la reconciliación y la comprensión. La ECM puede aportar los recursos que permitan enseñarles a los seres humanos a vivir y crecer juntos, compartiendo experiencias y valores. De hecho, no es posible promover la ECM si no se fomentan nuevas formas de “alfabetización cultural”: comprender y aprender sobre la riqueza que encierran nuestra propia cultura y la de otros pueblos.

Una última inquietud, aunque no la menos importante: ¿Cómo podría contribuir la comunidad mundial de aprendizaje y educación de adultos?

Este año nos encontramos en un momento decisivo. Si queremos avanzar, es preciso que integremos la educación para la ciudadanía mundial en la agenda posterior a 2015, y apoyemos a los estados para que la incorporen en todos sus sistemas de enseñanza. Esa fue la conclusión a la que se llegó en el Foro sobre Educación para la Ciudadanía Mundial, que se celebró en enero pasado, contó con una asistencia sin precedentes y dio lugar a intensos debates sobre enseñanza, aprendizaje, participación de los jóvenes y compromiso de la comunidad. Este es el espíritu que debe inspirarnos para fomentar la educación y el aprendizaje de adultos con base en la comunidad, a fin de llamar la atención de las personas ajenas al sistema de educación formal —en especial recurriendo a la tecnología de la información y las comunicaciones y a las redes sociales— sobre la importancia de incorporar la ECM como elemento fundamental de esta nueva agenda para la educación.

La comunidad migrante como constructora de la ciudadanía activa en tierra de nadie



Elmer Romero
Neighborhood Centers Inc.
Estados Unidos

Resumen – *Esta es una historia sobre las dificultades que afronta la comunidad migrante en Estados Unidos, y el potencial de participación ciudadana activa que poseen las y los migrantes. Asimismo, en esta nota se expone el papel de las entidades y personas que trabajan en el área educativa con respecto a la transformación del tradicional sistema de educación hacia un aprendizaje activo que propicie el pensamiento crítico. Por último, se da a conocer un abordaje metodológico que tiene como fin último formar a ciudadanos transformadores de la realidad.*

Analicemos detenidamente la situación de Gulfton, una comunidad situada al suroeste de la ciudad de Houston, Texas. Aproximadamente un 70% de los estudiantes adultos en esa zona son latinos, 10% afroamericanos, 8% asiáticos y de las islas pacíficas, y 2% nativos americanos.

Un total de 56.256 personas han sido beneficiadas gracias al trabajo realizado en los centros comunitarios de Baker Ripley. Cerca de 5.000 personas han formado parte de los programas de educación de adultos, enriquecimiento y desarrollo comunitario.

Para entender lo que implica la consolidación de las personas migrantes como ciudadanos activos, es importante conocer la realidad en que vive la comunidad migrante.

La comunidad migrante ejerce diversas actividades económicas. Las mujeres se dedican principalmente a la preparación de comida en restaurantes, limpieza y mantenimiento, cuidado de niños y niñas y servicio turístico. Los hombres trabajan principalmente en construcción, jardinería, mantenimiento de residencias, cocina, pintura, actividades en la industria petrolera, y como subcontratistas de pequeñas compañías.

La gran mayoría de los migrantes mantiene un vínculo económico con su país de origen a través del envío de remesas, las cuales están destinadas al consumo y sostenimiento de sus familias. Un menor porcentaje mantiene inversiones relacionadas con la compra de propiedades y el desarrollo de negocios propios, como antesala a su retiro laboral o como alternativa de vida a su retorno de los Estados Unidos.



Jornaleros en una esquina se informan con materiales de educación popular sobre cómo protegerse contra las redadas de inmigración. Silver Spring, Maryland

Aprender a convivir

Esta comunidad migrante se ha constituido a partir de los flujos migratorios que se han desarrollado en las últimas décadas. Es un área con mucha diversidad cultural; 70 nacionalidades coexisten e intentan construir ciudadanía. La mayoría de los migrantes proviene de México y Centroamérica. México tiene una larga historia sobre personas migrantes que se han establecido en Houston por ser una ciudad con mejores oportunidades laborales y un costo de vida menor con respecto a otras ciudades del país. Los migrantes centroamericanos llegaron a partir de las guerras desarrolladas en Centroamérica durante las décadas de 1970 y 1980. Los flujos migratorios más recientes de este grupo se han incrementado debido a la violencia ejercida por las pandillas y el narcotráfico, la falta de oportunidades laborales y la exclusión social. Estas causas les obligan a buscar una mejor calidad de vida y un futuro más prometedor para sus familias.

Los niveles de organización en la comunidad migrante son muy incipientes. La mayoría de personas migrantes no pertenece a estructuras organizativas sólidas. Sin embargo, existe cierto número de migrantes que forma parte de diversas organizaciones. Otros migrantes están vinculados a organizaciones con cobertura nacional; estas asociaciones representan a la comunidad migrante y le brindan una identidad. Entre estas organizaciones podemos mencionar a Mexicanos sin Fronteras y Salvadoreños del Mundo.

Una huida constante

El mayor reto para la comunidad migrante es la carencia de un estatus migratorio que les permita tener tranquilidad, reunificar a sus familias y obtener mejores oportunidades laborales, al igual que estabilidad económica. La población migrante vive en el limbo de la incertidumbre. Sus miembros son víctimas del abuso y de las leyes antimigratorias que los criminalizan y persiguen constantemente. Otras necesidades que enfrenta la comunidad migrante son la falta de seguros médicos y acceso a salud de calidad. Cuentan con escasas oportunidades para aprender el idioma inglés y así facilitar su comunicación, el desarrollo de habilidades técnicas y de competencia cultural que les permitan acceder a mejores oportunidades laborales. Las y los migrantes viven en condiciones bastante deplorables, en zonas donde hay violencia, agrupaciones ilícitas y drogadicción.

“De cada cinco adultos que viven en la ciudad de Texas, uno es analfabeto.”

Barbara Bush Houston Literacy Foundation 2014

Las mujeres migrantes son víctimas de violencia doméstica y de género. Existe un alto porcentaje de madres solteras que fueron víctimas del machismo, del abandono y de embarazos no deseados. La mayoría de estas mujeres no terminó la



Alumnos de ISL (Inglés como Segunda Lengua) participan en una jornada de cabildeo y promoción destinada a exigir más fondos para la educación de adultos y reducir las listas de espera. Annapolis, Maryland

educación básica en sus países de origen. Esto implica la necesidad de alfabetización y de una oportunidad para culminar la educación primaria y secundaria. De cada cinco adultos que viven en la ciudad de Texas, uno es analfabeto (Barbara Bush Houston Literacy Foundation 2014).

En sus países de origen las personas migrantes eran principalmente campesinos y campesinas, trabajadores y trabajadoras manuales, obreros y obreras de maquilas, población indígena y clase media en general. Un porcentaje de la comunidad migrante participó en procesos de desarrollo local en sus comunidades rurales, y de empoderamiento ciudadano en pueblos y alcaldías. Estos otrora activos agentes sociales reconocen que se vieron obligados a migrar porque en sus países el «modelo de desarrollo» los excluyó y dejó sin oportunidades de vida. Cierta porción de la población migrante proviene de las comunidades eclesiales de base, de la participación sindical y de la militancia de partidos políticos de izquierda. Los miembros de este grupo tienen un análisis más complejo sobre el modelo de desarrollo vigente, y son las personas que critican con dureza el sistema capitalista y la globalización neoliberal.

El método apreciativo

Actualmente las personas migrantes constituyen una comunidad en constante crecimiento. Esto implica un gran potencial de activa participación ciudadana. La comunidad migrante es el pilar de la dinámica económica de los Estados

“Si la comunidad migrante se organiza, puede ser la catalizadora de las próximas transformaciones en materia de derechos civiles, defensa y lucha por los derechos humanos y empoderamiento activo a nivel local y global.”

Unidos. Fortalece la diversidad cultural y ha cambiado, o está transformando, el monolingüismo en los Estados Unidos. El español es la segunda lengua más hablada en ese país. Asimismo, existe un gran potencial de organización. Hay un dicho según el cual los inmigrantes indocumentados son “un gigante dormido”. Si la comunidad migrante se organiza, puede ser la catalizadora de las próximas transformaciones en materia de derechos civiles, defensa y lucha por los derechos humanos y empoderamiento activo a nivel local y global. Nuestro trabajo se enfoca en el descubrimiento de esa capacidad humana en el desarrollo comunitario. El método apreciativo reconoce que toda persona tiene destrezas, talentos y aptitudes. Las comunidades serán más sólidas en los lugares donde las aptitudes y valores se usen para la búsqueda del bienestar común. Cuando se emplea la articulación entre los individuos, la comunidad y la institución, se están dando los primeros pasos para la transformación de una comunidad y su involucramiento a nivel de ciudadanía.

La indagación apreciativa es un método basado en el diálogo profundo y es enfocado hacia el cambio organizacional; ayuda a que los grupos evalúen la situación actual de la comunidad y visualicen lo que podría ser en un futuro, y forjen un porvenir innovador (Watkins y Mohr 1991). Adherir al método apreciativo es adoptar una perspectiva para la construcción de una ciudadanía activa. Permitiría comprender que “la ciudadanía se aprende a través de la educación, de la socialización, de estar expuestas y expuestos a la política, a la vida pública, y a las experiencias de todos los días. Promover la ciudadanía activa entre personas que se han visto marginadas de la política no es una tarea simple. La ciudadanía no se da simplemente de forma natural en respuesta a un incremento en el espacio público o a las oportunidades políticas. La ciudadanía es más que votar o cumplir con las obligaciones públicas. No es solamente elegir funcionarios y funcionarias y hacer uso del sistema; la ciudadanía conlleva construir y dar forma a las estructuras del sistema y a sus reglas” (Veneklasen y Miller 2002).

Una vez conseguido el pasaporte, ¿cuál es el próximo paso?

Lo que tenemos actualmente es una masa de “ciudadanos” con pasaporte americano y con credenciales para votar, pero sin conciencia de lo que implica ejercer una ciudadanía transformadora. Las entidades gubernamentales y algunas agencias comunitarias afines se han dedicado a realizar un trabajo de alcance y reclutamiento masivo, alentando a las personas que cumplen los requisitos para participar en dichos procesos a que llenen las solicitudes, y asimismo las están preparando con mediaciones pedagógicas y metodologías para que aprendan la historia y el civismo de la nueva nación. Estas entidades han dejado a un lado la labor de generar conciencia activa y lo que implica adquirir un nuevo liderazgo ciudadano. Es decir, una apuesta ciudadana comprometida con aquellos sectores marginales excluidos por el sistema.

Contribuir a formar ciudadanos activos no es tarea fácil. Para los adultos migrantes en general hemos identificado áreas de capacitación y acompañamiento ciudadano en los temas de: migración, derechos humanos y laborales, educación financiera y alfabetización económica, alfabetización, inglés como segundo idioma (ESL), educación básica y media, transición hacia carreras técnicas y estudios universitarios, liderazgo, participación comunitaria, incidencia política y ciudadanía, activismo, medio ambiente, salud comunitaria, desarrollo de hábitos alimenticios saludables y programas de ejercicios físicos, género y derechos de la mujer, tecnología y aprendizaje sobre el uso de herramientas mediáticas en el ámbito laboral, programas de enriquecimiento cognitivo en general, economía solidaria y desarrollo de pequeños negocios, prácticas artesanales y de emprendimiento, entre otros. Por cierto que resulta más sencillo y más barato enseñar historia y educación cívica, lo cual puede o no ser uno de los motivos que explican la limitada comprensión que las entidades gubernamentales tienen de la ciudadanía.



En las clases de educación de adultos para inmigrantes y refugiados se implementan metodologías participativas destinadas a promover un aprendizaje interactivo y una intervención más decidida de la sociedad civil. Houston, Texas

No se puede forjar una ciudadanía activa si no se desarrolla el pensamiento crítico

Primeramente es importante señalar que las prácticas educativas con poblaciones migrantes en los Estados Unidos están, por lo general, impregnadas de corrientes pedagógicas y experiencias en el campo de la educación de adultos desde la óptica tradicional. La educación que ofrecen centros comunitarios de apoyo e instancias que albergan a los y las inmigrantes en iglesias, consulados, bibliotecas, oficinas de los condados y del gobierno estatal y local, o en redes de apoyo, es eminentemente asistencialista y verticalista.

Los procesos educativos son autoritarios y antidemocráticos (los maestros mandan y los migrantes obedecen). No se ofrecen espacios para la participación y el diálogo, lo cual no favorece el surgimiento del liderazgo. Hay un divorcio metodológico entre la teoría y la práctica entre el trabajo manual (para migrantes pobres e indocumentados) y el intelectual (para migrantes con más recursos, residencia permanente, nuevos ciudadanos americanos y personas que pertenecen a la segunda generación de migrantes) y, en definitiva, entre educación y ciudadanía activa. El sistema educativo actual es verbalista y extremadamente libresco, está desvinculado del trabajo, de la vida de las comunidades, de la producción y el desarrollo comunitario. Existe una carencia de prácticas educativas en las áreas de salud, ecología, género, organización y producción, tecnología, justicia y democracia.

Una cultura de dominación y control

Hay ausencia de materiales pedagógicos liberadores; existe una infinidad de materiales de enseñanza, muchos de los cuales no se han contextualizado y actualizado. Por otro lado, poco se conoce la realidad cultural y rural de las poblaciones migrantes, sus recursos y potencial, sus aspectos socioeconómicos y los factores que la determinan. Hay un acceso limitado a materiales pedagógicos agradables y potenciadores de la creatividad y del pensamiento crítico. Los



Dirigentes femeninas de agrupaciones de jornaleras y trabajadoras domésticas ejercen su derecho civil a exigir un mejoramiento de las condiciones laborales y mayor acceso a otros servicios básicos para la comunidad de inmigrantes indocumentados. Silver Spring, Maryland

contenidos de los currículos son ajenos a la cultura y el ser de los pueblos, y tampoco ayudan a la reflexión para transformar o cuestionar lo que es injusto. Las metodologías son inadecuadas, obsoletas y provocan el aburrimiento. No toman en cuenta la vida de la comunidad migrante ni las técnicas participativas de comunicación y liderazgo. Una de las causas de este tradicionalismo en el proceso educativo radica en el hecho de que los maestros o instructores han sido formados como transmisores de conocimiento, como preservadores del orden y la disciplina académica, y como “reproductores” del sistema social.

Nuestras prácticas educativas del programa de educación de adultos en la organización intentan revertir esas malas prácticas y propiciar una nueva manera de abordar el trabajo con nuestros educandos. Queremos hacer vida lo planteado por el pedagogo Jean Piaget: “El objetivo principal de la educación es formar personas capaces de hacer cosas nuevas, que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: personas que sean creativas, que tengan inventiva y que sean descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes capaces de ejercer la crítica, que puedan comprobar por sí mismas lo que se les presenta y no aceptarlo simplemente sin más” (Priestley 2004).

Recuperar las enseñanzas de Freire

Existen múltiples opciones pedagógicas, entre ellas el legado de Paulo Freire expuesto en la pedagogía del oprimido. Estas alternativas constituyen el marco referencial para el trabajo en pro de la aplicación y enseñanza del pensamiento crítico. Los aportes de Paulo Freire son un referente para nuestro trabajo con las poblaciones migrantes que luchan por satisfacer sus necesidades y derechos en una sociedad que las excluye. A pesar de que Freire fue un educador muy leído y conocido en los Estados Unidos, poco se aplica su legado en las prácticas concretas y cotidianas del quehacer educacional. La gran mayoría de docentes del sistema educativo formal ignoran los aportes de Freire a nivel pedagógico. Y lo que es peor, sus prácticas de escolaridad están impregnadas de una educación academicista que no promueve el pensamiento crítico en sus educandos. Por eso tenemos como resultado un sistema educativo que se torna cada día más peligroso. Los niños, niñas y jóvenes en las escuelas son educados para el individualismo y la competencia. Las escuelas compiten entre ellas para elevar los estándares académicos y someten a sus estudiantes a disciplinas rigurosas y asfixiantes con el único objetivo de pasar exámenes para que las escuelas re-

ciban estímulos monetarios de parte del Gobierno. Los hijos e hijas de inmigrantes están en desventaja competitiva en este modelo, ya que no cuentan con un soporte emocional y académico, lo cual puede atribuirse al escaso involucramiento de sus familias y a la falta de recursos para apoyar su aprendizaje.

Un aporte que impulsa nuestra labor es la posibilidad de articular una pedagogía para el movimiento de los “day laborers” o jornaleros en los Estados Unidos, con las características pedagógicas del Movimiento Sin Tierra de Brasil. Los jornaleros constituyen un movimiento y fenómeno con características particulares: son una fuerza laboral diversa constituida por inmigrantes jornaleros de muchos países de América Latina, el Caribe, África y otros lugares del planeta. Las esquinas de las grandes urbes representan el espacio donde se establecen los vínculos laborales, la interacción social, el emprendimiento, la educación y la organización. Los jornaleros contribuyen significativamente a la economía estadounidense y a las economías de sus países de origen. Actualmente, algunos de ellos se han incorporado a la Red Nacional de Jornaleros con sede en Los Ángeles, California. Son liderados por Pablo Alvarado, un dirigente campesino salvadoreño a quien la revista TIME catalogó como el “nuevo César Chávez”.

Los verdaderos colores de la ciudadanía activa

Este movimiento es el blanco principal de los ataques de las organizaciones y grupos xenófobos y de iniciativas anti-inmigrantes. En muchas ciudades se asocia a la red con el auge de la criminalidad, la drogadicción y el aprovechamiento de recursos del condado a través de fondos que reciben las organizaciones sin ánimo de lucro que les apoyan. A nivel educativo y pedagógico han articulado un plan de formación que contempla varias áreas: ESOL (English for Speakers of Other Language) para jornaleros, alfabetización, liderazgo comunitario, derechos laborales, organización comunitaria, la defensa incansable contra la deportación de personas y la aprobación de una reforma migratoria integral y comprensiva.

Por iniciativa propia, este movimiento ha desarrollado una política de género entre sus miembros y está impulsando una metodología de trabajo desde la educación popular. Ha integrado en su trabajo el arte y la cultura para fomentar el trabajo creativo y lúdico dentro de sus participantes para que sean más autónomos, críticos y productivos.

Nuestras prácticas nos llevan a concluir que queremos impulsar una ciudadanía como la que soñó el educador panameño Raúl Leis: plena, profunda, emancipada, sustantiva, activa, integral, transformadora y bajo el enfoque de género. Aunque cada día se ven avances, todavía hay muchas brechas que salvar.

Referencias

Neighborhood Centers Inc. (2010): Descubriendo las fortalezas de nuestras comunidades. Pasos para la construcción Comunitaria. Houston: Neighborhood Centers Inc.

Priestley, M. (2004): Técnicas y Estrategias del Pensamiento Crítico. México: Editorial Trillas.

Veneklasen, L. & Miller, V. (2002): Un Nuevo Tejido del Poder, los Pueblos y la Política. Guía de Acción para la Incidencia y la Participación Ciudadana. Oklahoma, USA: World Neighbors.

Watkins, J & Mohr, B. (1991): Appreciative Inquiry: Change at the Speed of Imagination. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeffer.

i

Sobre el autor

Elmer Romero es un educador y comunicador popular. Realizó estudios superiores en periodismo, educación de adultos y educación popular. Trabajó en la Asociación Equipo Maíz de El Salvador (www.equipomaiz.org.sv). Desde 2001 trabaja en los Estados Unidos en el ámbito de educación popular con migrantes y refugiados en diversos estados del país. Actualmente labora para la organización Neighborhood Centers Inc.

Contacto

4215 University Blvd
Houston, Texas 77005
USA
elmerosalva@hotmail.com

Educación para la ciudadanía mundial en una nación postcolonial: lecciones de Camerún



Michel Foaleng
Université des Montagnes
Camerún

Resumen – *La ciudadanía mundial solo puede ejercerse allí donde las personas son capaces de participar a nivel local en la identificación y la solución de sus problemas básicos. El sistema postcolonial de educación de Camerún, cuyos métodos pedagógicos están obsoletos, forma estudiantes deficientes, que se identifican con el mundo de los adultos mediante actitudes de vacilación. Aún no hemos aprendido a ser ciudadanos en este país. Por eso en la actualidad se reconoce la necesidad de impartir educación para la ciudadanía. Sin embargo, para que resulte eficaz es preciso que no solo esté orientada a los jóvenes, sino también a los adultos. Uno de los principales desafíos consiste en crear una pedagogía adecuada para alcanzar este objetivo.*

Al finalizar el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS), nos habría gustado creer que las prácticas previstas dentro de este marco se han difundido por todo el mundo y que los ciudadanos de distintos países tienen mayor conciencia de su responsabilidad con respecto a las alternativas para mejorar sus condiciones de vida de manera sostenible.

Sin embargo, el actual debate sobre las agendas para iniciativas posteriores a 2015 nos permite apreciar que, pese a la diversidad de los contextos, e independientemente del progreso realizado en determinadas áreas y en aspectos específicos, en ninguna parte del mundo se han alcanzado los objetivos de desarrollo sostenible (que sin duda puede considerarse una forma de educación apropiada). Dicho de otro modo, aún queda un largo camino por recorrer, no solo para lograr que los adultos sean capaces de percibir los alcances de sus problemas vitales, sino que además estén en condiciones de afrontarlos de tal modo que las soluciones propuestas sean portadoras de valores universales.

Este artículo se basa en algunas observaciones habituales de la vida cotidiana en una ciudad secundaria de Camerún. Lo que se pretende es tratar de reflexionar sobre los fundamentos educativos apropiados para permitir que las personas sometidas a observación puedan ejercer efectivamente la ciudadanía mundial, en este contexto pedagógico en el que predominan los métodos comunicativos (“transferencia de conocimientos”).

Conceptos de ciudadanía

El concepto de “ciudadanía mundial” es de uso cada vez más generalizado. Ofrece una diversidad de interpretaciones y facetas, con connotaciones filosóficas, ideológicas, jurídicas y geopolíticas (Falk 1993; UNESCO 2013; Ghosh 2015). Con todo, ha sido acogido en una plataforma programática destinada a mejorar el entendimiento entre las personas, trascendiendo los límites geográficos. Esta es la razón que parece justificar la inquietud de la comunidad internacional, hasta el punto de que la UNESCO logró promulgar una serie de pautas educativas sobre la materia (UNESCO 2013). La verdad es que no somos ciudadanos mundiales de manera automática. Llegamos a transformarnos en uno de ellos partiendo de alguna base, ya sea un país o una comunidad. Somos ciudadanos antes de convertirnos en ciudadanos del mundo.

A decir verdad, la noción de ciudadanía es una apelación a priori a la historia y a la filosofía política, que se refiere a una igualdad de derechos y deberes para una comunidad que comparte un determinado espacio. La condición de los ciudadanos suele estar formalizada para cada país, de tal manera que cada persona puede ejercerla con pleno conocimiento de los motivos. No obstante, más allá de la dimensión formal, la ciudadanía se manifiesta a través de normas y valores, actitudes y comportamientos, relaciones y expectativas de las personas en una comunidad. La ciudadanía solo puede alcanzarse mediante la acción: nadie puede ser considerado automáticamente un ciudadano, sino que es menester demostrarlo siendo activo.

Sujay Ghosh (2015: 23), basándose en el estudio de Westheimer y Kahne (2004), establece una diferencia entre tres tipos de ciudadano: el ciudadano personalmente responsable, que actúa de manera responsable frente a la comunidad (respeta las leyes y normas, etc.); el ciudadano participativo, que interviene activamente en los asuntos relativos al desarrollo de la comunidad; el ciudadano preocupado por la justicia, que cuestiona las estructuras políticas y socioeconómicas de las fuentes de injusticia y se empeña en modificarlas. Como lo indica el propio término, un ciudadano mundial debe establecer relaciones con otras personas del planeta para preciarse de tal. Por sobre todo, el ciudadano mundial debe comprometerse en el ámbito local con otros individuos a garantizar el respeto de la ley, el bien de todos y el imperio de la justicia. Porque si carecemos de un espíritu de ciudadanía local nunca llegaremos a ser verdaderos ciudadanos mundiales.

Esa percepción del concepto de ciudadanía basada en la acción parece apropiada para identificar con claridad el tema, lo mismo que los desafíos que la educación le plantea a la ciudadanía mundial. Esto ocurre especialmente en contextos donde la educación en general sufre una serie de adversidades, y la educación de adultos prácticamente no existe, como es el caso hoy en día en Camerún.



Un niño ofrece rodajas de sandía en un mercado de Camerún

Realidades camerunesas

Durante la década anterior se acuñó una expresión que actualmente es una de las más empleadas en el país: negocio ciudadano. Este calificativo lo adopta (mediante autoproclamación) cualquier negocio que pretenda desarrollar sus iniciativas sociales “sin ánimo de lucro”. Puede tratarse de la donación de materiales a una escuela o a un hospital; donación de alimentos a prisiones o al ejército; actividades de patrocinio emprendidas por el Gobierno o las municipalidades, etc. Esas iniciativas “sin ánimo de lucro” son la mayoría de las veces maniobras encubiertas de posicionamiento político o social. Carecen de sostenibilidad y adquieren mayor relevancia como herramientas de comunicación empresarial o política que como un mejoramiento sostenible de las condiciones de vida de la gente, de los “beneficiarios” (cf. Metote 2012). Ahora bien, ¿acaso no resulta paradójico que las expresiones “acción ciudadana” e “iniciativa ciudadana” estén vinculadas a la primera (empresa ciudadana), pese a que la palabra “ciudadano” se utiliza rara vez en Camerún? Tal parece que el país está poblado simplemente por una multitud que ignora lo que es actuar de común acuerdo. Carecemos de un compromiso con causas que trasciendan la esfera individual, que promuevan el bien de grupos humanos más amplios.

Educados para esperar

“¡Quédese ahí esperando, entonces! Allá usted. Le dije que si quería hablar con el doctor, regresara mañana”. Así le respondió una enfermera a la señora N, quien le había manifestado su inquietud, pues deseaba saber si iban a sobrevivir las tres víctimas de un accidente, a las que ella había transportado urgentemente al hospital distrital de Famla en Bafoussam (un centro de salud de tercera categoría a nivel nacional). La señora N. procedía de Foubot, una aldea situada a 25 km de Bafoussam, a donde acudió



Presentación de danza tradicional en el territorio tribal de Bandjoun

para transportar a tres empleados de su esposo que habían resultado heridos en un grave accidente de tráfico. Estos tres jóvenes fueron trasladados inicialmente al Hospital Distrital de Foubot, situado a 5 kilómetros del accidente. Era el atardecer de un día laborable, por lo que todo el personal se encontraba (supuestamente) de servicio. La señora N. decidió llevar a los lesionados a Bafoussam porque ya habían transcurrido 3 horas y Oumarou —el conductor del camión accidentado, quien, a diferencia de sus colegas, que eran auxiliares de transporte, sufría un dolor intenso en la cadera— no había recibido ningún tratamiento fuera de la toma de una radiografía. En este hospital también le dijeron a la señora N. que debía esperar a que el médico revisara la placa, y nadie sabía cuándo iba a venir. Por último, cuando la señora N. llegó al hospital regional, el más grande de la región y de segunda categoría a nivel nacional, ella esperaba que se ocuparan diligentemente de las víctimas. Sin embargo, no se hizo ilusiones: sabía, porque pocos días atrás había acudido a ese mismo centro de salud con otro paciente grave, que en la “sala de emergencias” a donde se dirigió “nada es urgente”. “Al llegar allí, nadie insiste en atenderte. Ay de ti si llegas con pacientes con heridas graves: acaban muriendo desangrados sin que nadie se inmute”.

En Bafoussam, la tercera ciudad más grande de Camerún, con una población estimada oficialmente en 500.000 habitantes, vemos cómo día tras día empeoran las condiciones de vida. Hay pocos caminos por los cuales se pueda avanzar en un vehículo más de 10 metros sin correr el riesgo de caer en un profundo bache. Y cuando finalmente se efectúan las reparaciones, los residentes sufren un problema aun peor: están expuestos día y noche al polvo que levanta el tráfico, sin que los contratistas adopten ninguna medida para reducir esa contaminación ni los

afectados se movilizan para contrarrestarla. La basura se arroja en cualquier parte, y el señor K., un residente de la zona, ha padecido en carne propia las consecuencias durante muchos años. Frente a la entrada de su casa se encuentra un vertedero contra el que ha estado luchando durante una década. Trató el tema con la máxima autoridad de su barrio; intentó movilizar a los demás habitantes del sector para que juntos pudieran deshacerse de esta acumulación de desechos que contamina todo el vecindario; incluso envió una carta al servicio de higiene municipal. Pero todo ha sido en vano. Los residentes parecen haberse habituado sin problemas a este entorno. Lo cierto es que no hay ninguna otra zona de la ciudad donde la urbanización sea de mejor calidad: en ninguna parte existen caminos ni calles pavimentados; las mujeres venden alimentos para el consumo a la vera de los polvorientos caminos, o en las calles frente a bares donde una música atronadora se entremezcla día a día con emanaciones que apestan a orina y otros desechos humanos.

Al respecto surgen algunas preguntas: ¿Acaso los habitantes de esta región no son conscientes de que al vivir en esas condiciones están arruinando diariamente su salud? ¿Saben que son los principales responsables de sus condiciones de vida, y como tales pueden tomar la iniciativa para mejorarlas? ¿Son capaces de imaginarse cómo sería vivir de manera distinta en un ambiente ecológico más saludable?

Además, los lectores se sorprenderían al enterarse de lo que aquí entendemos por servicio de urgencias hospitalario. A lo cual responderíamos que esa situación se repite en prácticamente todos los hospitales del país, grandes o pequeños. Ahora bien, ¿por qué las enfermeras y los médicos adoptan esa actitud que refleja un desprecio y una abierta falta de profesionalismo hacia los usuarios y pa-

cientes de los servicios de salud, mientras por otro lado nos aseguran que ellos han recibido una formación de “excelente” calidad? ¿Por qué tantos funcionarios de sanidad, con los que se interactúa en todas las secciones de dichos hospitales, están resignados a su suerte y, pese a los padecimientos y las quejas de todos los usuarios, no son capaces de emprender ninguna iniciativa que pudiera ayudarles a producir un cambio?

No cabe duda de que, en medio de las condiciones extremadamente precarias en que viven, los habitantes de Bafoussam están demasiado habituados a escuchar eslóganes políticos que prometen la adopción de medidas y al mismo tiempo instan a la resignación; promesas que transforman cualquier declaración de buenas intenciones en una falsa proclama cuando llega el momento de cumplir la palabra: los discursos políticos son, por lo general, anuncios con cobertura mediática que se emiten como si lo prometido ya se hubiera cumplido por el solo hecho de ser anunciado.

Pero también hay motivos para creer que estas personas son víctimas de una educación que las priva de cualquier espíritu de iniciativa. Porque, hay que reconocerlo: en este país, las escuelas y el sistema educativo forman a personas con una mentalidad orientada más bien al consumo que a la producción, que tienden a la imitación y no al pensamiento crítico, al conformismo y no a la transformación. De modo que estamos acostumbrados a esperar a que los demás actúen por nosotros, cuando no simplemente a: “¡que aquello que nos concierne se haga según la voluntad divina!”

Breve descripción del sistema educativo camerunés

En Camerún se han realizado grandes progresos en el área educativa desde 2007, debido a las presiones ejercidas por la Iniciativa de Vía Rápida a fin de alcanzar los Objetivos de Educación para Todos (EPT, que actualmente se conoce como Alianza Mundial por la Educación – AME) en 2015. Y aun así, el Ministro de Educación Básica reconoce que “es evidente que Camerún no alcanzará la meta fijada para 2015”. Y lo que es peor, según el actual Informe Nacional sobre Educación, “los resultados de los estudios sobre adquisición de conocimientos por parte de los alumnos durante 2013 demuestran que la calidad del aprendizaje, que fue bastante buena durante 15 años, se ha deteriorado progresivamente: solo la cuarta parte de los alumnos de enseñanza primaria aprobaron los exámenes de aptitud verbal y matemática” (Cameroun 2015: 50). Por añadidura, “la educación secundaria continúa afrontando el problema de la utilidad práctica de los contenidos (las asignaturas impartidas datan de hace 40 a 50 años, por lo que ya no responden a las actuales necesidades de la sociedad y de la economía; los programas de enseñanza son obsoletos y están fuera de lugar)” (ibíd: 59).

A decir verdad, el sistema educativo de Camerún es un modelo perfecto de enseñanza frontal, un paradigma de la pedagogía transmisiva. Los maestros, incluso los “progresistas”, suelen percibir su labor únicamente en función de la

“transferencia de conocimientos”, aun cuando reproduzcan los preceptos de las pedagogías activas, según las cuales el alumno debería ser “el elemento central del aprendizaje” y el maestro “nada más que su guía”, etc. El empleo de métodos pedagógicos anticuados se adapta a las condiciones de enseñanza y aprendizaje y no le ofrece muchas alternativas al maestro: las clases numerosas, no existe ningún equipamiento, se carece de materiales didácticos adecuados, etc.

La educación para la ciudadanía se deja en manos de las ONG, que trabajan sin ceñirse a una política nacional de referencia. La formulación de dicha política es un desafío pendiente para el Gobierno (Cameroun 2015: 25). La educación de adultos, cuando existe alguna, tiene que ver más que nada con la alfabetización, mientras que oficialmente reconocemos “la falta de una política nacional para la educación de adultos, la escasez de ofertas, que provienen fundamentalmente del sector privado, y la falta de financiación pública” (Cameroun 2015: 42).

Así pues, henos aquí en una sociedad con escuelas en las que 3 de cada 4 alumnos tienen dificultades de lectura; una sociedad donde predominan los adultos analfabetos que son abandonados a su suerte en materia de educación; donde la noción de ciudadanía carece de sentido para una mayoría, y donde la resignación y la inventiva son las cualidades que prevalecen en el contexto africano postcolonial (cf. Foaleng 2002; Seukwa 2007).

¿Qué pasos hay que dar en una sociedad de estas características para que abriguemos la esperanza de que la gente logre acceder eficientemente (es decir, de manera transformativa) a la ciudadanía mundial?

La educación para la ciudadanía en una sociedad postcolonial

Medidas adoptadas en Camerún

Camerún reconoce las limitaciones del actual sistema educativo y se ha comprometido a mejorar esta situación. Es así como en su programa para después de 2015 se aspira no solo a alcanzar los seis objetivos fundamentales de EPT (Foro Mundial sobre la Educación 2000), sino que además el Gobierno de Camerún incluso ha recomendado la adopción de un séptimo objetivo: la educación para la ciudadanía (Cameroun 2015: 7). Esta última aspiración refleja el deseo de Camerún de prepararse hoy para la ciudadanía del mañana, ya que la educación para la ciudadanía es una asignatura obligatoria en las escuelas de este país. Aún no se han definido con claridad los detalles del programa y sobre todo los enfoques educativos.

Esa educación sería, sin embargo, infructuosa si al mismo tiempo no se involucrara en ella a los adultos, a los padres de los alumnos, para que no obstaculicen el aprendizaje de los jóvenes. Por eso consideramos que en este contexto la educación de adultos representa una necesidad igualmente, si no más, imperiosa. Pero ocuparnos de la enseñanza de los adultos podría resultar aun más difícil que pensar en la de los jóvenes, ya que al hacerlo deberíamos



Escena cotidiana en el mercado de un pequeño poblado de Camerún

referirnos a un concepto que ha sido completamente ignorado. Entonces, ¿cómo hay que proceder?

La utilidad de la educación comunitaria

Según la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fondation Éducation et Développement 2010: 8), o la UNESCO (2013: 3), la educación para la ciudadanía debería tener como objetivo primordial capacitar a los alumnos, jóvenes o adultos, para vivir y trabajar en conjunto, especialmente con referencia a valores universalmente compartidos. Esa educación para adultos podría formar parte de la educación a lo largo de toda la vida. Pero en un contexto como el de Bafoussam, donde prácticamente no existe espacio para la educación de adultos, habría que inventarla.

Nos parece que la educación basada en la comunidad constituye una vía adecuada para alcanzar ese objetivo. Se trata de un enfoque educativo en el que los miembros de una comunidad adquieren conocimientos, preparación técnica, autoconocimiento, y pueden desarrollar a través de ellos las aptitudes y la confianza necesarias no solo para participar eficazmente en la identificación de problemas en su entorno, sino además para discurrir las maneras de solucionarlos. En la educación comunitaria los individuos escogen su propio destino al emprender iniciativas individuales o colectivas que transforman y modifican positivamente su entorno. Para que la educación comunitaria resulte eficaz, debe basarse en programas educativos que sean de interés para la comunidad.

Ese enfoque cumple también con los criterios de flexibilidad de los espacios de aprendizaje. La educación comunitaria permite aprovechar fácilmente cualquier espacio en que se reúnan los adultos, sin exigirles que alteren sus cronogramas habituales.

Por cierto que los espacios estructurados para adultos no existen en Bafoussam, donde consideramos los problemas básicos de la sociedad en función de soluciones sostenibles. Pero rara vez nos encontramos con un habitante de la región que no sea miembro de algún tipo de asociación. Además, muchos participan en servicios religiosos semanales en diversas iglesias a las que pertenecen. Los funerales, que se celebran por lo general los fines de semana, siempre movilizan a cientos, e incluso a miles, de adultos.

Para transformar estos diversos espacios en lugares para la educación comunitaria de adultos se requerirá desarrollar e implementar programas participativos que propicien el cambio, y en los que las partes interesadas puedan involucrarse permanentemente para promover la justicia social y el bienestar de todas las personas. Por consiguiente, estos programas también formarán parte de la educación para la ciudadanía mundial. Capacitarán a los alumnos para ejercer sus derechos y cumplir sus deberes a nivel local. Este proceso de por sí permitirá que las personas ayuden a construir un mundo mejor, donde los alumnos perciban claramente los objetivos y posean las aptitudes para alcanzarlos.

Hacia una pedagogía de la transformación

Nos parece que la educación para la ciudadanía anunciada por Camerún transformará a los jóvenes en personas más responsables y con pensamiento crítico, actitudes que en el futuro les permitirán acceder a la ciudadanía mundial. Pero para ello se requerirá una reforma del sistema educativo, que sea más radical que las medidas superficiales adoptadas en el pasado (cf. Foaleng 2014). Porque, al igual que la educación de adultos mediante un enfoque comunitario, la educación para la ciudadanía debe ser transformativa. Para cumplir

ese objetivo no podemos emplear métodos de enseñanza tradicionales, que se limitan a la “transferencia de conocimientos”. A nuestro juicio, deberíamos pasar a adoptar un sistema de aprendizaje transformativo, en el que se utilice la pedagogía transformativa que conduce a un verdadero cambio personal y social (cf. Sterling 2014). Ello supone, a su vez, otro gran desafío para Camerún: contar con capacitadores consecuentemente cualificados. Pero esa es otra historia.

Referencias

Cameroun (2015): Examen national 2015 de l'EPT. <http://bit.ly/1B7EUzN>

Falk, R. (1993): Making of global citizenship. En: J. Brecher, J.B. Childs, J. Cutler (ed.): *Global Visions. Beyond the New World Order*, 39-52. Boston: South End Press.

Foaleng, M. (2002): Bildung in postkolonialer Gesellschaft. En: W. Friedrichs/O. Sanders (Hg.): *Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive*, 201-216. Bielefeld: Transcripción.

Foaleng, M. (2014): Réforme éducative et formation des enseignants. En: *Syllabus Review*, Vol. 5, 55-74.

Fondation Education et Développement (2010): Education à la citoyenneté mondiale. Un guide pédagogique. <http://bit.ly/1ljc44i>

Foro Mundial sobre la Educación (2000): Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. París: UNESCO.

Ghosh, S. (2015): Learning from community: Agenda for citizenship education. En: *Education, Citizenship and Social Justice*, Vol. 10(1) 21-36.

Metote, C. (2012): Les entreprises camerounaises au défi de la responsabilité sociale. En: T. Atenga, G. Madiba (dir.): *La communication au Cameroun: les objets, les pratiques*, 9-20. París: Editions des archives contemporaines.

Seukwa, L.H. (2007): The ingrained art of survival. Colonia: Rüdiger Köppe.

Sterling, S (2014): Separate Tracks or Real Synergy? Achieving a Closer Relationship between Education and SD, Post 2015. En: *Journal of Education for Sustainable Development*, 8(2), 89-112.

UNESCO (2013): Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente. <http://bit.ly/1gzxspN>

i

Sobre el autor

El Dr. **Michel Foaleng**, profesor titular de ciencias de la educación, capacitador en el Higher Teaching Trainig College de Yaundé, fue director del Instituto Superior de Pedagogía en Bandjoun y decano de la Facultad de Educación de la Universidad Evangélica de Camerún. Actualmente es director de administración académica en la Université des Montagnes de Camerún, donde, desde 2011, también está a cargo de la evaluación de maestros.

Contacto

P.O. Box 1116
Bafoussam
Cameroun
mfoaleng@udesmontagnes.org
foaleng@web.de

¡Participen!
ICAE
Seminario virtual
2016

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 118)

Testimonios de ciudadanos

La verdad es que cuando tratamos de referirnos a algo tan abstracto como la ciudadanía mundial tendemos a enredarnos en una maraña de palabras huecas. Por tratarse de un concepto vago, se presta a todo tipo de interpretaciones. Algunos se valen de él para promover su propia agenda, mientras que otros pueden usarlo para pintar cuadros optimistas y ocultar el hecho de que incluso la ciudadanía está lejos de ser una realidad para millones de personas. Deseábamos sondear la opinión de ustedes, nuestros lectores, con respecto a la ciudadanía mundial, y queríamos saber de qué manera se consideraban ciudadanos mundiales. Planteamos dos preguntas abiertas en línea, y transmitimos las mismas preguntas por todas las redes de que disponemos. Recibimos respuestas de todo el planeta, las cuales demuestran cómo se puede traducir un concepto al mundo real. En este número de la revista hemos publicado las mejores respuestas de entre las que nos enviaron. Nuestros criterios de selección fueron la diversidad y la reflexión personal. En las 20 entrevistas que damos a conocer, ustedes encontrarán una completa gama de las percepciones que actualmente influyen en nuestro enfoque de la educación para la ciudadanía mundial. Porque, a nuestro juicio, el mundo no requiere una verborrea artificiosa, sino palabras conectadas con la realidad; necesita palabras convertidas en acción. Esperamos que estas y todas las demás entrevistas que hemos publicado en línea les hagan pensar y reflexionar. ¿Qué significa para ustedes la ciudadanía mundial? ¿De qué manera son ustedes ciudadanos mundiales?

Todas las entrevistas se encuentran disponibles en línea en:
<http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/>

Asimismo, los alentamos a enviar sus respuestas, que serán publicadas en Facebook, empleando nuestro formulario virtual en
<http://bit.ly/AEDGlobal>

Joaquim Jorge
Portugal

Wilfredo Fidel Limachi Gutiérrez
Bolivia



John Kolodziejski
Reino Unido

Sergey Tarasiuk
Bielorrusia

Margareta Rotari
Republica de Moldavia

Ravshan Baratov
Uzbekistán

Fadil Maloku
Republica de Kosovo

Phouvong Manivong,
Bouakhamkeo Konglyiane
Laos

Pranjali Singh
Nepal

Krati Sharma
India

Sara Alafji,
Labeeb Hemaïd
Palestina

Ra'eda Qudah,
Eida al Kubaish
Jordania

Etaferahu Semere
Etiopía

Franck Sedjro
Benín

Fatoumata Sam Dabo
Guinea

Bernadette Massaquoi
Sierra Leona

Carlos Humberto Spezia
Brasil

Testimonios de ciudadanos

I Parte

1. ¿Qué significa para usted la ciudadanía mundial?
2. ¿De qué manera es usted un/a ciudadano/a mundial?



Carlos Humberto Spezia
Brasil

1. La educación inclusiva y a lo largo de toda la vida es la puerta principal hacia la ciudadanía mundial. Mientras mayor sea nuestro nivel de instrucción, más oportunidades tendremos para desarrollar nuestra condición de ciudadanos en un mundo globalizado. Como ciudadanos mundiales nos compete la responsabilidad de propugnar soluciones para los problemas mundiales. Nuestra manera de actuar como personas y profesionales se torna más sensible a los temas mundiales como el medio ambiente planetario, el respeto por las culturas y, sobre todo, los derechos humanos.

La ciudadanía mundial, combinada con el concepto del “buen vivir”, simbolizado principalmente por el desarrollo socioeconómico sostenible e igualitario, constituyen la característica fundamental de un líder mundial.

En este sentido, los líderes mundiales están provistos de herramientas eficaces para combatir la injusticia, la corrupción y el terror, con miras a lograr una sociedad más justa y fraternal.

2. Contar con un buen nivel de instrucción no significa que seamos ciudadanos mundiales. Todas las modalidades de educación —formal, informal o a lo largo de la vida— son fundamentales para nuestra ciudadanía. Sin embargo, solo podemos considerarnos ciudadanos mundiales cuando nuestro conocimiento del mundo está orientado a llevar una vida basada en los principios de la ética y la moralidad.



Etaferahu Semere
Etiopía

1. La ciudadanía mundial es para mí una forma de reconocer a los seres humanos como criaturas de Dios. Nuestra condición de humanos en este mundo se funda en necesidades comunes, independientemente de si somos hombres o mujeres, negros o blancos, pobres o ricos, analfabetos o alfabetizados, o vivimos en una situación de desarrollo o subdesarrollo. Me parece que cada persona debería ser reconocida y respetada por su propia identidad (valores sociales y culturales), y asimismo debería ser considerada y tratada de manera igualitaria como parte integrante del mundo, y si se ofrecen la oportunidad de contribuir a mejorarlo, debería aprovecharla y reivindicarla. La educación cumple una importante función en la promoción de estos derechos.

2. a. Porque, como un don de la naturaleza, soy una criatura de Dios, tengo el derecho de vivir en el mundo a la luz de la voluntad divina.

b. Por mis propios actos que me convierten en ciudadana mundial, como navegar por internet, obtener gratuitamente en línea información de todo el mundo, utilizar medios sociales como Facebook, ver la televisión y leer.



Sergey Tarasiuk

Bielorrusia

1. Para mí el término ciudadano significa participación responsable. La ciudadanía mundial es la responsabilidad de una persona por su futuro, el de su familia y el de la gente que la rodea. El mundo se está volviendo cada vez más vulnerable, y todos tenemos la capacidad de contribuir a mejorar la calidad de vida en nuestro planeta. La indiferencia destruye, mientras que la ciudadanía consciente conduce a la creatividad constructiva.

2. Nunca me había planteado antes esta pregunta. Si bien no me considero un ciudadano mundial, eso no me impide darme cuenta de que formo parte del mundo. Trabajo arduamente en el nivel micro, porque comprendo que incluso la diezmilésima parte de mi labor contribuye a producir un cambio en el mundo, que ojalá sea para bien.



Sara Alafifi

Palestina

1. La primera idea que se me ocurre cuando pienso en la ciudadanía mundial es que no existen fronteras, y por eso los términos “país” y “nacionalidad” ya no están cargados de una significación tan profunda; porque todos somos ciudadanos humanos de un solo mundo.

2. Cuando me preocupo del planeta y de la huella que estoy dejando en él, cuando pienso en que cada uno de mis actos afecta la vida de otras personas, independientemente de dónde provengan. La conciencia con respecto al consumo de agua, la cantidad de desperdicios que generamos, las decisiones políticas que adoptamos, y la manera en que abordamos los problemas mundiales: todos estos factores contribuyen a delinear nuestro perfil de ciudadanos mundiales.



Pranjali Singh

Nepal

1. Para mí significa estar en contacto con todo lo que ocurre en el mundo, con los jóvenes y con las personas en general, ser capaz de respetar otras culturas, otras religiones. La gente comprende las diferencias, aunque sea en alguna medida. No debemos guiarnos demasiado por los juicios de valor, sino abrir nuestro corazón. Y si me encuentro en un territorio ajeno, debo respetar el estilo de vida de su gente.

2. Bueno, tuve la oportunidad de vivir en un país extranjero, donde la cultura era muy diferente. Para mí fue un cambio radical. Conocí a mucha gente distinta con la que aún me mantengo en contacto. Me cuentan de su vida personal, e incluso interactuamos, como en el caso de una amiga en Estados Unidos que desea colaborar con nuestra organización, recaudar dinero entre sus conocidos y organizar un proyecto. Me parece que ellos respetan mi cultura y yo la de ellos: en eso consiste la ciudadanía mundial. Hoy en día es posible tener amigos en diferentes partes del mundo. Precisamente ayer hablé con mi amiga; aquí ya era medianoche y allá las 8:30 a.m. Ella estaba enferma y pudimos hablar por dos horas.

La globalización y las comunidades indígenas minoritarias de Camboya Nororiental



De izquierda a derecha:

Phil Smith
LEAD Asia
Camboya

Anne Thomas
Non-Timber Forest Products (NTFP)
Camboya

Resumen – Durante décadas recientes, los rincones más apartados del planeta han llegado a interconectarse gracias a la globalización. Sin embargo, los beneficios de este “progreso” no se han propagado de manera igualitaria, y a menudo han tenido efectos negativos para las minorías indígenas, que realizan una importante contribución a la sociedad mundial mediante su administración de los recursos naturales y sus conocimientos vernáculos.

En este artículo se analiza más detalladamente el caso de Camboya Nororiental. Se dan a conocer ideas sobre la manera en que la educación y el desarrollo comunitario pueden empoderar a las minorías indígenas para que analicen y aborden los desafíos que están afrontando a causa de la globalización y la creciente marginalización, permitiéndoles así conservar su identidad y su cultura únicas y al mismo tiempo adaptarse a las circunstancias.

Durante las últimas décadas, los rincones más apartados del planeta han sido alcanzados por la modernización y han llegado a interconectarse gracias a la globalización. Incluso las comunidades más remotas de minorías indígenas acusan el impacto de la globalización y de la rápida transición a una economía de mercado. Por lo general, la experiencia no ha sido positiva, y les ha impuesto numerosos desafíos a los profesionales del área de la educación y el desarrollo comunitario que trabajan con comunidades indígenas minoritarias: ¿Cómo preparar más eficazmente a estas comunidades para superar nuevas dificultades que están afrontando cada vez con mayor frecuencia, sin transformarnos en parte del problema? ¿Cómo podemos ayudarles a conservar su cultura, su identidad y su lengua? ¿Cómo podemos ayudarles a evitar transformarse en grupos cada vez más marginados? ¿Es posible transformar la globalización en una oportunidad, y no en una amenaza para la identidad, la lengua y la cultura de una comunidad indígena minoritaria? ¿De qué manera pueden contribuir con su rico legado a la forja de una nación en sus respectivos países, y al progreso de la sociedad mundial en general?

Invisiblemente excluidos

En la discusión que se ha suscitado tras concluir el plazo límite para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de la UNESCO, el así llamado debate posterior a 2015, se ha subrayado la importancia de ocuparse de la desigual-



Miembros de la comunidad indígena minoritaria Bunong, en la provincia de Mondulkiri, analizan los desafíos que afronta su colectividad

dad. El vertiginoso desarrollo que ha tenido lugar en Asia durante las décadas recientes encubre la realidad de muchas comunidades indígenas minoritarias que siguen viviendo en condiciones de pobreza y exclusión, muchas veces como consecuencia directa de dichos cambios. Nos referimos a las minorías que sufren desigualdades sistémicas derivadas de una baja tasa de alfabetismo y un insuficiente nivel de instrucción, una escasa comprensión de sus derechos y de los sistemas políticos nacionales, el aislamiento geográfico, los bajos niveles de organización y la precariedad de las redes, la baja autoestima (a menudo atribuible a estereotipos impuestos por las mayorías, que los ven como grupos inferiores), y complejos problemas que dificultan su subsistencia (vinculados a insuficientes derechos sobre la tierra, a la deforestación, a la seguridad alimentaria y al cambio climático). En tales condiciones, estos grupos se encuentran desamparados al interior de los sistemas políticos nacionales y son altamente vulnerables a la pobreza; la combinación de ambos factores ha conducido con frecuencia al aumento del riesgo de conflictos étnicos (Minority Rights Group 2002). Una revisión efectuada en 2009 por la ONU del progreso realizado hacia el logro de los ODM, la cual abarcó 40 países, reveló que las comunidades indígenas no habían sido incluidas en el proceso de diseño, seguimiento e implementación de los ODM (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU 2009), y que “las estadísticas comprueban que los pueblos indígenas afrontan una brecha mucho más amplia que otros grupos de la sociedad en las ocho áreas identifica-

das como prioritarias para los ODM”. Permitir la inclusión de las comunidades lingüísticas minoritarias, para que puedan participar en los sistemas políticos, económicos, jurídicos y sociales, es uno de los principales medios que permitirían lograr un mayor grado de igualdad en nuestro mundo cada vez más conectado.

Desafíos fundamentales

Uno de los desafíos fundamentales se refiere a la manera en que se podría concertar a las culturas locales y las que se encuentran en proceso de globalización. Se trata de un asunto polémico, particularmente allí donde los intereses económicos están directamente en pugna con los modos de vida de los pueblos indígenas. El principal obstáculo que afrontan las comunidades indígenas es descrito a menudo como “exclusión”. Según esta argumentación, ellos son excluidos de los beneficios del desarrollo o están perdiendo la oportunidad de disfrutarlos. Con todo, existe el peligro de que no se logre reconocer el radicalmente distinto “proyecto de vida” (Blaser y otros, 2004) que las minorías indígenas están tratando de llevar adelante. Si bien las iniciativas de desarrollo son por lo general bienintencionadas, el hecho de que no tengan en cuenta las diferencias en cuanto a cultura y visiones de mundo suele transformarlas en modalidades de imperialismo cultural, reforzando el estereotipo de que las comunidades indígenas son inferiores. Si las personas simplemente están siendo empoderadas para participar en una sociedad comer-

cial, como consumidores y mano de obra productora de capital para los mercados mundiales, entonces “empoderamiento” se vuelve equivalente a “sometimiento” (Henkel y Stirrat 2001).

Más allá del interés antropológico de mantener la forma de vida de las comunidades indígenas minoritarias, estos “proyectos de vida” cumplen un importante papel en la sociedad mundial. Según un estudio reciente sobre la coocurrencia de la diversidad lingüística y biológica, el 70% de todos los idiomas de la Tierra existen dentro de zonas que son focos de biodiversidad (Gorenflo 2011). No se trata de una simple correlación, sino que además existe una conexión funcional; las comunidades indígenas minoritarias han cumplido desde hace mucho tiempo la misión de custodiar sus bosques tradicionales, y han dependido de ellos para su subsistencia. Puesto que sobre los bosques tradicionales y las tierras ancestrales se cierne la progresiva amenaza de las talas y de las concesiones para plantaciones agroindustriales, generalmente son las comunidades indígenas minoritarias las que poseen la motivación intrínseca para proteger estas zonas forestales.

Cómo puede ayudar la educación

La educación podría transformarse en un factor mediador para ayudar a las comunidades indígenas minoritarias a hacer frente al acelerado ritmo de cambio, a aumentar su participación política, y a que sus niños, niñas y jóvenes forjen una identidad positiva como aborígenes. Con todo, los sistemas impuestos desde el exterior, que funcionan asociados a lenguas y culturas foráneas, imponen barreras que dificultan la comprensión y solo contribuyen a intensificar el clima de inseguridad y confusión con respecto a la identidad de las minorías indígenas. Al adquirirse una mayor conciencia sobre estos temas, la educación plurilingüe basada en la lengua materna (EPL BLM) está siendo progresivamente reconocida como un importante enfoque educativo. La EPL BLM permite que los alumnos inicien su educación en la lengua que mejor conocen, al tiempo que se les ayuda en el proceso de transición al idioma nacional para así estar en condiciones de participar en el sistema educativo oficial e incorporarse a sectores más amplios de la sociedad. Los enfoques basados en la comunidad también sirven para garantizar que los conocimientos y los valores de los pueblos indígenas estén representados en el plan de estudios, y así la enseñanza pueda transformarse en un medio de transmisión cultural.

Si bien este artículo se concentra en la situación de las comunidades indígenas minoritarias de las tierras altas de la zona continental de Asia Sudoriental, aquellas que habitan en otras regiones del planeta afrontan problemas similares.

Desafíos que plantea la globalización¹

Camboya sigue siendo una de las naciones más pobres de Asia. Ratanakiri y Mondulakiri figuran entre las cinco provincias de la región nororiental con el más alto índice de pobreza. Todas ellas albergan a una gran cantidad de minorías indígenas.

Si bien estas corresponden al 1% de la población nacional, constituyen el 60% de los habitantes de Ratanakiri y de Mondulakiri. Aun cuando cada minoría indígena posee su propia lengua y un sistema de creencias distinto, tienen un modo de vida similar, basado en la rotación de cultivos (conocida también como agricultura itinerante o de “roza, tumba y quema”) y en creencias animistas.



Mapa: Comunidades indígenas minoritarias de Camboya Nororiental (provincias de Steung Treng, Ratanakiri y Mondulakiri)

Camboya es signataria de diversos tratados internacionales que protegen los derechos de los pueblos indígenas, como asimismo de la Convención sobre Diversidad Biológica (1992), que reconoce el papel de las comunidades indígenas minoritarias en la protección de la biodiversidad. Pese a que en estos derechos y objetivos se consigna la noción de protección, lo cierto es que las minorías indígenas están experimentando un acelerado proceso de desempoderamiento. Históricamente, las comunidades étnicas minoritarias han mantenido sólidas relaciones sociales y han aplicado medios de subsistencia sostenibles, pero la situación está cambiando como consecuencia de las rápidas transformaciones que están sufriendo su medio ambiente y sus fuentes de sustento, y por ende sus estructuras sociales, su cultura y su identidad.

Los efectos del vertiginoso cambio económico

El rincón nororiental de Camboya es una región semi-montañosa y con grandes extensiones boscosas que desde tiempos remotos se ha mantenido escasamente poblada y relativamente aislada del resto del país. A mediados de la década de 1990, la liberalización de la economía abrió las puertas a las concesiones para la explotación forestal, la agroindustria y la inmigración desde las provincias de las tierras bajas. Durante el último lustro se han otorgado a empresas del exterior numerosas concesiones por 95 años para realizar plantaciones, y tanto las comunidades indígenas minoritarias como la prensa han denunciado frecuentemente violaciones a los derechos sobre la tierra. Las concesiones agroindustriales abarcan más de dos terceras partes del territorio de Ratanakiri. Aunque en Mondulakiri las concesiones solo ascienden a la mitad de esa superficie, el hecho de que entre 2007 y 2012



Miembros de la comunidad Bunong leen libros en su lengua nativa



Habitantes de la aldea de Kabet, en la provincia de Steung Treng, lucen entusiasmados al ver su lengua representada por escrito en la nueva tabla del alfabeto

hayan aumentado 24 veces sugiere que dentro de poco el problema será similar al observado en Ratanakiri si no se adoptan medidas para evitarlo.²

Este vertiginoso cambio económico está produciendo efectos generalizados de carácter social y ambiental. Algunas aldeas incluso se han desintegrado a medida que los miembros de su comunidad se han ido dispersando sin poder encontrar un nuevo lugar donde reorganizarse. Los territorios tradicionales de los pueblos indígenas de las provincias de Ratanakiri y Steung Treng incluyen el Parque Nacional Virachey, considerado uno de los sitios con mayor biodiversidad del territorio continental de Asia Sudoriental. Hace dos años, también se comenzaron a otorgar concesiones para la explotación de estos bosques, y una situación similar ocurrió en áreas protegidas de la provincia de Monduliri (Global Witness Report 2015).

Deterioro de las tradiciones

La rotación de cultivos ha sido durante siglos el medio de subsistencia básico de la mayoría de los pueblos indígenas. Como sus recursos forestales están siendo rápidamente agotados, se han visto en la obligación de adoptar un estilo de vida sedentario y confinado. En tales condiciones, a medida que se deteriora la calidad del suelo, las cosechas obtenidas con los métodos agrícolas tradicionales son cada vez más exiguas. Los indígenas se ven en la necesidad de recurrir a variedades comerciales de fertilizantes, plaguicidas y semillas, con lo cual aumenta su dependencia de productos del mercado que rara vez están en condiciones de financiar. Además, se incrementan los riesgos de uso inadecuado de plaguicidas y disminuye la diversidad de los cultivos.

Los recursos forestales han sido un elemento fundamental para la subsistencia de los pueblos indígenas. Ellos pescan, cazan y recolectan productos silvestres (como raíces, hojas, miel, resina y plantas medicinales) en el bosque para complementar sus cultivos y obtener algunos ingresos básicos. Estos recursos adquieren una importancia decisiva cuando se pierden las cosechas, pero con la deforestación y

la enajenación de tierras se está eliminando esta importante "red de seguridad social". Esta situación resulta especialmente perceptible en Ratanakiri, donde las aldeas son actualmente "islas" al interior de concesiones agroindustriales en proceso de expansión.

Si bien el cambio es un fenómeno natural propio de las comunidades y la cultura, la velocidad y los procesos con que la globalización y la modernización han afectado a las comunidades indígenas minoritarias se ciernen como una amenaza para su cultura, su idioma, sus medios de subsistencia y su medio ambiente. La migración, el mejoramiento de los caminos, los programas de los medios de comunicación camboyanos y las películas en DVD están influyendo especialmente en los jóvenes, quienes aspiran a un estilo de vida "moderno". Ello está creando una brecha entre las generaciones, por lo que los valores tradicionales, muchos de los cuales brindaban protección social, ya no se conservan. Por ejemplo, a través de los medios de comunicación los jóvenes asimilan representaciones de las relaciones que promueven un mayor grado de libertad en el plano sexual, pero no los educan sobre el VIH y las consecuencias de los contactos íntimos. Una cantidad cada vez mayor de jóvenes y adultos está viajando entre las provincias o cruzando las fronteras internacionales para trabajar en fábricas o desempeñar otras labores no especializadas en las ciudades. Pese a que el tráfico de personas todavía no es un problema grave en Monduliri y Ratanakiri, la experiencia de otras minorías indígenas en la región sugiere que existe un peligro real de que esta situación se transforme en una amenaza si las comunidades continúan por esa senda de desvalorización y desempoderamiento.

Obstáculos que dificultan el modo de vida

Los papeles tradicionales asignados a cada género y la relativa igualdad entre ellos también están siendo cuestionados, lo que ha contribuido a ampliar la brecha entre hombres y mujeres. Históricamente, las mujeres cumplían una importante función en la producción agrícola y en la toma de decisiones, ya que, en virtud de un sistema matrilocal, eran las

“propietarias” de la tierra y de los bienes. Durante los últimos años esa situación se ha desvirtuado progresivamente a medida que los hombres se han ido incorporando a nuevas modalidades de trabajo asalariado en las plantaciones industriales o en las operaciones de tala ilegal. Los ingresos en dinero efectivo son obtenidos generalmente por los hombres, lo que, combinado con un mayor grado de acceso a vinos y licores baratos en el mercado, ha propiciado el alcoholismo, y por ende la violencia doméstica.

Como consecuencia de estos cambios, la identidad de estas minorías indígenas ha llegado a experimentar un deterioro. Su cultura, su modo de vida y sus conocimientos tradicionales han ido menguando para ceder el paso a valores “modernos” que tienen un carácter individualista, industrial y comercial. Los miembros de estas comunidades suelen describirse a sí mismos como “simplones” y como personas “sin conocimientos ni aptitudes”. Esta identidad deteriorada les impide apreciar el valor de sus recursos y conocimientos locales, y coarta su voluntad para adaptarse a los vertiginosos cambios que están experimentando. Entre los miembros de las generaciones más antiguas se está arraigando un estado de ánimo asociado a la pobreza, y conforme sus medios de subsistencia se van erosionando muchos han perdido las esperanzas y llegan a confesar que “solo esperan la llegada de la muerte”. Si bien los jóvenes son más optimistas, también afrontan graves problemas al tratar de forjarse una identidad positiva.

Los complejos cambios sociales, políticos y económicos despojan a las comunidades de las herramientas adecuadas para reaccionar frente a estas nuevas presiones externas, para habérselas con los poderosos intereses que están detrás de ellas, o para participar en los procesos de gobernanza. Son contados los miembros de las comunidades indígenas capaces de hablar el jemer, la lengua oficial de Camboya, con un grado de fluidez que les permita ganarse el respeto de los demás. Aun cuando reconocen los importantes esfuerzos que ha estado realizando el Gobierno para implementar la educación plurilingüe en la lengua materna, muchos todavía no saben leer ni escribir. Si bien existen algunas pequeñas asociaciones y entidades en ciernes, los grupos indígenas carecen del grado de organización necesario para adoptar una postura unánime y suficientemente homogénea. En conjunto, estos factores dan a entender que las comunidades indígenas están luchando por incorporarse a sectores más amplios de la sociedad, quedando su derecho a la autodeterminación como una mera promesa escrita.

Un compromiso con la creación de capacidades y el empoderamiento

Desde hace más de una década, en Camboya Nororiental se han estado implementando una serie de iniciativas destinadas a fortalecer a las comunidades indígenas. Sus experiencias están proporcionando valiosas percepciones sobre la manera de apoyar eficazmente a estas personas mediante la educación y el desarrollo comunitario.

Un punto de partida es la capacidad de la comunidad para identificar sus inquietudes, para organizarse e interac-

tuar con los nuevos sistemas sociales y políticos. Sin embargo, ello solo será posible si se corrige el problema del deterioro de la identidad y las comunidades indígenas son capaces de desenvolverse desde una posición de dignidad. La reflexión cultural es, por tanto, un paso decisivo para explorar las aspiraciones de cada comunidad con miras a mantener su cultura y transmitirla a la próxima generación, y los aspectos que reconoce que es preciso modificar. Se trata, sin duda, de una decisión que solo les corresponde adoptar a los pueblos indígenas minoritarios. Este proceso podría verse facilitado si interviniesen miembros de la comunidad que fuesen capaces de trabajar en la lengua local y de comprender la cultura, amén de estar comprometidos con el aprendizaje. Los programas tienen que comenzar abordando los actuales conocimientos y actividades de la comunidad, y desde ahí realizar progresos considerables, consolidando las fortalezas y el potencial de la comunidad para afrontar los desafíos del presente.

El enfoque de desarrollo comunitario basado en la identidad (Identity-Based Community Development Approach - IBCD), empleado por International Cooperation Cambodia (ICC), se inicia con procesos de reflexión participativa sobre el cambio cultural, y luego se emplean ciclos de “reflexión-acción” para permitir que las comunidades identifiquen sus desafíos y planifiquen sus estrategias para encararlos. Otros enfoques han incluido consultas al interior de las comunidades (intraétnicas) o entre ellas (interétnicas); por ejemplo, las realizadas por la Asociación de Habitantes de las Tierras Altas.

En la siguiente lista se describen algunas medidas prácticas —cuyo punto de partida es la identidad indígena— que están siendo adoptadas por las ONG y asociaciones junto con las comunidades indígenas de Camboya Nororiental.³

Medidas prácticas

Entre las medidas pertinentes se incluyen:

- Fomentar de manera participativa las lenguas indígenas.
- Impartir educación comunitaria plurilingüe basada en la lengua materna (EPL BLM).
- Ofrecer capacitación y empoderamiento de instructores y facilitadores desde el interior de la comunidad.
- Apoyar el arte étnico (incluyendo la música local, la danza, el dibujo, los festivales, la cocina y otras artes), el cual reafirma la identidad indígena y abre canales de comunicación culturalmente apropiados.
- Organizar círculos de aprendizaje y grupos de interés en torno a temas específicos identificados por las comunidades.
- Apoyar las organizaciones y el trabajo en red intraétnicos e interétnicos.
- Apoyar la reivindicación de derechos específicos que se les hayan concedido (salud, educación, derechos sobre la tierra y los bosques).
- Crear radios y redes sociales de nivel comunitario en las que se empleen la lengua materna y el idioma nacional.
- Crear medios de difusión comunitarios en los que se empleen la lengua materna y el idioma nacional.
- Facilitar el acceso a los servicios públicos (salud, educación, capacitación en áreas de utilidad práctica).

Existe una necesidad imperiosa de apoyar a las comunidades indígenas y afrontar los desafíos que impone la globalización, empoderando a los miembros de los grupos indígenas locales para que participen en la toma de decisiones a nivel comunitario y organizativo. Las iniciativas que han resultado ser más eficaces incorporan la lengua, la cultura y la identidad de los pueblos indígenas en los procesos de educación y desarrollo comunitarios. Para ello se requiere un compromiso a largo plazo con el fomento de las capacidades de los pueblos, las comunidades y las organizaciones indígenas. No obstante, si nuestro objetivo es capacitar a las comunidades para ejercer de manera significativa su derecho a la autodeterminación, entonces deberemos dedicar el tiempo y los recursos necesarios a ayudarlos a escoger la manera de conservar su identidad y su cultura, sin dejar de adaptarse a un contexto en permanente transición.

Notas

1 / Nuestros agradecimientos a International Cooperation Cambodia por su importante aportación a esta sección.

2 / <http://www.opendevdevelopmentcambodia.net/concessions>

3 / Para informarse más a fondo sobre estos enfoques se puede consultar el trabajo 'Signposts for Identity-Based community development' ("Indicadores para el desarrollo comunitario basado en la identidad"), en el que se describen los enfoques empleados por organizaciones de toda Asia para fomentar la cultura y la identidad de las minorías indígenas. Está disponible en <http://www.leadimpact.org/identity/#ibcd>

Referencias

Blaser, M.; Feit, H. A. and McRae, G. (2004): In the way of development: Indigenous peoples, life projects and globalization. London: Zed Books.

Global Witness (2015): Global Witness Report 2015: The Cost of Luxury. <https://www.globalwitness.org/campaigns/forests/cost-of-luxury/>

Gorenflo (2011): Co-occurrence of linguistic and biological diversity in biodiversity hotspots and high biodiversity wilderness areas. <http://bit.ly/1Of1SOJ>

Henkel, H. and Stirrat, R. (2001): Participation as spiritual duty; empowerment as secular subjection. In: Cooke, B. and Kothari, U. (eds.): Participation: The new tyranny? London: Zed Books. Pp. 168-84.

Minority Rights Group (2002): Minority rights and development.

UN Department of Economic and Social Affairs (2009): State of the world's indigenous peoples.

i

Sobre los autores

Anne Thomas es consultora en educación e investigadora independiente. Su principal área de interés son las comunidades etnolingüísticas minoritarias de zonas remotas que no tienen acceso a servicios de educación. En 1997 ayudó a poner en marcha y aplicar de manera experimental los primeros proyectos de educación plurilingüe basada en la lengua materna (EPL BLM) en Camboya, empleando un enfoque no formal basado en la comunidad y orientado a jóvenes y adultos.

Contacto

Non-Timber Forest Products
PO Box 8902, Banlung, Ratanakiri
Cambodia
thomas.literacy@gmail.com
<http://www.ntfp-cambodia.org/>

Phil Smith es director adjunto del equipo para Asia de LEAD (Language, Education, and Development), dependiente de SIL International. Phil y su esposa, Mariam, han vivido en Camboya durante 10 años, dedicados a trabajar con el pueblo indígena Bunong. En la actualidad presta servicios de consultoría para programas de educación y desarrollo en toda Asia, y es coautor de la obra "Signposts for identity-based community development" ("Indicadores para el desarrollo comunitario basado en la identidad").

Contacto

Tunnelvägen 1, Bleket
47196 Sweden
phil_smith@sil.org
<http://www.leadimpact.org>

Doug Saunders

“La gente nunca decide de la noche a la mañana hacer el equipaje y emigrar”

Entrevista

Entrevista realizada por Johanni Larjanko
Fotografía de Randy Quan (p. 34), Doug Saunders (p. 36)
y Sun Shaoguang (p. 37)



Doug Saunders es un escritor y periodista canadiense-británico. Es el autor de los libros Ciudad de llegada: la última migración y el mundo del futuro (2011) y The Myth of the Muslim Tide (2012). Es columnista de asuntos internacionales en el diario The Globe and Mail, de cuya oficina europea con sede en

Londres fue corresponsal jefe durante una década. Ha escrito numerosos artículos sobre Asia Oriental, el Subcontinente Indio, Oriente Medio y África Septentrional. Ha ganado en cinco ocasiones el National Newspaper Award, el equivalente canadiense al Premio Pulitzer.

Según el periodista y escritor canadiense Doug Sanders, en la actualidad estamos presenciando la última gran ola de migración humana del campo a la ciudad. Esta masiva afluencia de personas está generando enormes desafíos, amenazas y oportunidades. EAD logró conseguir una entrevista con Doug mediante una no del todo confiable conexión por Skype.

Cuénteme sobre la mayor corriente migratoria de la historia humana. ¿En qué consiste, dónde se está desarrollando, y cuál es su causa?

La transición de una vida principalmente rural, basada en la agricultura, a una vida mayormente urbana es un fenómeno que Europa y Norteamérica experimentaron entre el siglo XVIII y mediados del siglo XX. Se produjo a raíz de una combinación entre la modernización agrícola y el desarrollo de las economías urbanas. Sus causas tienen que ver con la transición desde una vida agrícola (o vida campesina) orientada a la supervivencia hacia una vida agrícola con una motivación comercial, por lo que las zonas rurales fueron quedando cada vez más despobladas, pero al mismo tiempo aumentó la producción de alimentos. Este cambio ha tenido dos consecuencias, en el mundo entero y a lo largo de la historia. Se reduce el número de integrantes de las familias, poniéndose fin al crecimiento demográfico; asimismo, al aumentar la producción de alimentos disminuye la pobreza, la inanición y la desnutrición. Estos beneficios inducen a la gente a emigrar. Desde la Segunda Guerra Mundial hemos presenciado el mismo fenómeno en los hemisferios sur y oriental del planeta (Asia, África, India y Latinoamérica). Este proceso casi ha finalizado en Latinoamérica, al menos por ahora, pues su población es tan urbana como la de Estados Unidos o la de Europa. En la actualidad somos testigos de la fase más intensa de este cambio demográfico en Asia Oriental y en África. También podemos

apreciar la disminución de la pobreza, el descenso en el crecimiento demográfico y el mejoramiento del nivel de vida que ello ha traído consigo.

¿Qué ocurre con nuestra identidad y nuestro autoconcepto cuando nos trasladamos de la aldea a la ciudad?

Ello varía de una sociedad a otra, pero incluye factores como cambios en la estructura familiar, o la asignación de roles distintos a las mujeres y a los hijos. Estos últimos dejan de ser mano de obra agrícola excedente y se transforman en una inversión para el futuro de la familia. Así pues, se necesitan menos hijos, y cada uno de ellos adquiere mayor valor. La mujer deja de ser un mero apoyo para el patriarca de la familia y pasa a cumplir un papel más igualitario. Hoy en día las mujeres trabajan en las economías urbanas de numerosas sociedades. No es una transición fácil, ya que el proceso suele provocar una enorme conmoción en el sistema.

¿Cuáles son los riesgos que entraña para la sociedad y para las personas el tránsito de la vida rural a la existencia urbana?

El riesgo para las personas que se atreven a dar el salto es enorme. Pasan de una vida rural, que es muy marginal, a una vida urbana que es mucho más costosa e insegura, hasta que aprenden a desenvolverse en ese ambiente. Sin embargo, las personas que tienden a aventurarse son las más ambiciosas, las que tienen empuje. Son las que están mejor conectadas en las zonas rurales, y las que están dispuestas a probar fortuna aunque exista una alta probabilidad de fracaso. Los lugares a los que terminan llegando, situados en las afueras de las grandes ciudades, nunca son territorios seguros donde la vida resulte fácil, lo cual supone, asimismo, un riesgo inherente para cualquier persona o familia que acometa esta empresa.



La favela Santa Marta, en Rio de Janeiro. Santa Marta es lo que Doug Saunders llama una "ciudad de llegada"

¿De manera que, fuera de los riesgos personales que involucra este proceso, las sociedades se ven afectadas por esta fuga de cerebros en la que las personas más ambiciosas y activas abandonan el campo?

Así es, pero hay que tener en cuenta que no se trata solo de un grupo cualquiera de personas que un día decide sin más ni más hacer su equipaje y partir. Las familias que abandonan la región son las de los agricultores más prósperos. Contrariamente a las premisas algo ingenuas desde las que partí cuando comencé a trabajar en mi libro *Ciudad de llegada*, no existe ningún lugar en el mundo donde una familia un día llegue y decida de improviso: "tomemos un autobús y vayamos a la ciudad para urbanizar". Ello nunca ha ocurrido. Lo que sí sucede es que, entre las temporadas de cosecha, un miembro de la familia, por lo general una mujer, se traslada temporalmente a la ciudad para obtener un ingreso extra. Se aloja en un cuarto que comparte con otras doce personas y trabaja en empleos de ínfima categoría.

Un mínimo porcentaje del dinero ganado en la ocupación más insignificante en cualquier ciudad equivaldrá, cuando sea reenviado a la zona rural, a veinte veces el ingreso obtenido por la familia en la actividad agrícola. Es lo que ocurre hoy en día en China y en Polonia; es lo que ha sucedido históricamente en Gran Bretaña y en muchos otros países. Como resultado de lo anterior, otros miembros de la familia comienzan pronto a venir a la ciudad, y algunos de ellos pueden incluso quedarse todo el año. Comienzan alquilando un lugar donde alojar para finalmente acabar comprándose una vivienda. Llega un momento en que los integrantes se dan cuenta de que han dejado de constituir una familia rural próspera que recibe ayuda financiera de la ciudad, y han pasado a convertirse en una familia urbana que posee en algún lugar una finca donde aún habitan los abuelos.

La vida en las ciudades de llegada es muy difícil. Se corren muchos riesgos y se necesita una alta dosis de resiliencia. No cualquiera puede desenvolverse en ese ambiente. Aquellos que abandonan la aldea son los más ambiciosos y los que poseen las inversiones y los ahorros más cuantiosos. De ellos, el 50% más resistente logrará permanecer en la ciudad.

¿Qué se puede y se debe hacer para facilitar esta transición?

Quienes administran las ciudades deberían comprender que esta migración no es un fenómeno casual. En cada ciudad hay redes preexistentes de inmigrantes que provienen de un lugar específico. Existe una regla universal: los países nunca emigran a otros países; lo que sí ocurre es que determinadas aldeas o subregiones de un país emigran a un determinado barrio, y las redes facilitan este proceso. En segundo lugar, las personas no llegan y se presentan así como así en una localidad esperando que el futuro les depara lo mejor; llegan porque perciben determinadas oportunidades de emprendimiento en la economía de ese lugar. Independientemente de cuáles sean sus leyes de inmigración, si en un país se prevé un fenómeno de escasez de mano de obra, llegará gente para ocupar esos puestos, ya sea legal o ilegalmente. En tercer lugar, hay que tener presente que estas personas van a establecerse en lo que yo denomino barrios de ciudades de llegada. Se trata de zonas donde el costo de la vivienda es mucho menor que en cualquier parte, y donde es posible encontrar por lo menos una red preexistente de inmigrantes que provienen de un lugar específico. Si logramos entender esa realidad con antelación, seremos capaces de discurrir métodos para superar las dificultades que vayan presentándose, porque el eventual surgimiento de problemas inherentes al lugar forma parte de la lógica de la ciudad de llegada. ¿Por qué el valor de las viviendas disminuye tanto en este vecindario? A veces se debe a la existencia de un problema sanitario específico, o a la pésima calidad de la construcción. Muchas veces ocurre que el barrio se encuentra en un lugar de difícil acceso, muy alejado del centro de la ciudad. Así, un residente puede tardar dos horas en llegar a su lugar de trabajo, o un cliente puede demorar dos horas en llegar a una tienda situada en ese barrio de inmigrantes. Pueden surgir problemas institucionales, como la carencia de escuelas o de locales comerciales. Estas son, en general, las razones por las que las ciudades de llegada no son aptas para una residencia permanente. Una vez que los inmigrantes se han establecido y comienzan a ascender en la escala social, procurarán mudarse a otro sector.

¿De quién es la responsabilidad? ¿Es siempre del Estado o acaso la sociedad civil también tiene un papel que cumplir?

Para responder a esta pregunta es preciso moverse entre dos líneas de pensamiento. Está la antigua escuela liberal de desarrollo urbano, que sostiene que la solución consiste simplemente en concederles a las personas propiedad sobre su vivienda y facilitarles el acceso a licencias comerciales, y así todos los restantes problemas se solucionarán por sí solos. Esta postura es respaldada por economistas como Hernando de Soto. Asimismo, existe un argumento urbanístico de carácter más bien cuasi-marxista según el cual el Estado tiene la obligación de evitar que el capitalismo liberal arruine la vida de gente inocente. A mi juicio, los barrios de inmigrantes en zonas urbanas que han logrado prosperar



Wang Lian y su familia en su taller-hogar en Chongqing, China. Se mudaron aquí desde la aldea de Nan Chung, distante a 80 kilómetros, y administran una pequeña fábrica de bañeras de madera. Todos duermen, cocinan, se asean y comen en un recinto sin ventanas situado en la parte de atrás del taller. “Aquí puedes transformar a tus nietos en personas de éxito si encuentras el medio adecuado para ganarte la vida; en la aldea solo puedes vivir”, señala el señor Wang

son aquellos donde se ha aplicado una economía liberal, para que exista una completa gama de oportunidades empresariales, y donde el Estado cumple un papel activo y preponderante. Es preciso contar con oportunidades económicas y una economía operativa, pero también se requiere que las instituciones del Estado colaboren proporcionando infraestructura primaria, transporte, pero en especial servicios de salud y educación, para que así las cosas funcionen. Una vez que se tome conciencia de ambas necesidades será más fácil evitar algunos de los desastres que han ocurrido en numerosos barrios.

Usted menciona la educación. ¿Qué papel le cabe a la educación de adultos en este proceso?

En las décadas de 1960, 1970 y 1980 una gran cantidad de personas emigró a ciudades de Europa y Norteamérica debido a una escasez de mano de obra que ya no existe. Hoy en día carecen del bagaje de aptitudes que se requiere para posicionarse de manera adecuada en las economías postindustrializadas de Occidente; por lo general solo han completado, si acaso, los estudios secundarios. Es en estas situaciones cuando la educación de adultos adquiere enorme importancia. Muchos inmigrantes lograron prosperar porque pasaron de trabajar en empleos en el sector industrial a administrar su propia empresa, por ejemplo abriendo un pequeño restorán. Pero no todas las personas están preparadas para sobrellevar los riesgos y las adversidades asociados a la vida empresarial. Existe una generación completa de inmigrantes que han procurado realizar esta transición, pero muchas veces han carecido de las herramientas y de las aptitudes necesarias. También existe, especialmente en Europa, una generación perdida de hijos varones de inmigrantes; se trata de jóvenes nacidos en dicho continente, que han abandonado los estudios escolares con la esperanza de encontrar un empleo —inexistente— en el sector industrial, y han acabado siendo absorbidos por las economías del mercado gris. Ellos forman un grupo destinatario

muy importante de la educación de adultos, pues la idea es volver a encarrillarlos para que acaben encontrando un lugar en la economía.

La mayor parte de las investigaciones sobre integración que consulté indican que cuando los inmigrantes han alcanzado un nivel de instrucción y de empleo similar al de la población en general, el problema cultural se soluciona por sí solo. La cultura y el idioma dejan de ser percibidos como un obstáculo, y pasan a transformarse en nada más que un colorido ornamento.

Me parece que, al tratar de comprender los problemas de alcance mundial, siempre corremos el riesgo de caer en el etnocentrismo, juzgando a otra ciudad, a sus habitantes y sus políticas solo con arreglo a los valores y los criterios de nuestra propia cultura. ¿Cómo aborda usted ese problema?

Cuando vamos a visitar a alguien en una aldea, o en un barrio, abrigamos determinadas expectativas, basadas en nuestra propia perspectiva cultural, con respecto a lo que esa persona espera de la vida y a las motivaciones de sus actos. Este modo de proceder no contribuye a crear un clima de entendimiento.

Gran parte de la solución consiste en dejar que las personas narren sus experiencias de la manera que más les acomode. No hay que comenzar preguntándoles por las dificultades que afrontan: la lista siempre será larga, pues todos tenemos problemas. Lo primero que hay que hacer es pedirles que nos den a conocer su historia, su testimonio. ¿Cuál es su trayectoria? ¿De dónde vienen? ¿A cuánto asciende su presupuesto familiar? ¿Cuáles son sus objetivos de aquí a diez años? ¿Qué expectativas abrigan para sus hijos? Si formulamos preguntas abiertas de ese tenor, podremos comprender la realidad de esas personas, su trayectoria de vida, lo cual nos resultará muy útil. Es una manera de abandonar las posturas etnocéntricas al analizar a las personas.

Cómo transformarse en ciudadano de la Tierra



Özge Sönmez
YUVA
Turquía

Resumen – *Para vivir en este planeta sin destruirlo es preciso que aprendamos a transformarnos en ciudadanos de la Tierra. En este artículo se describe cómo es posible lograr ese objetivo a través de la capacitación. Turquía está implementando un prometedor programa en el que se emplean métodos de educación no formal de adultos y se insta a los alumnos a practicar un estilo de vida sostenible.*

Si quiero ser ciudadano de la Tierra, ¿debo comenzar a comportarme como una persona distinta a partir de hoy? La respuesta es sí y no. ¿Estoy satisfecho con lo que sé y lo que tengo, y considero que con eso me basta? Si la respuesta es positiva, entonces para ser ciudadano de la Tierra deberé transformarme en una persona distinta a la que soy en la actualidad. ¿Me defino como una persona dispuesta a aprender nuevas cosas y considero que tengo mucho que aportar al bienestar de la humanidad y del planeta Tierra? Si la respuesta es afirmativa, y estoy preparado para actuar, entonces se puede decir que ya soy un ciudadano de la Tierra.

Hacerse cargo, ser responsable

La ciudadanía de la Tierra es un concepto más amplio que todas las nociones que solemos emplear para definirnos. No es la única prerrogativa de una raza, una religión, un género o una edad en particular. Desde esta perspectiva, ser un ciudadano de la Tierra puede definirse como vivir en armonía con la naturaleza y estar dispuesto a trabajar por la salud y el bienestar del planeta y la humanidad. No es una labor remunerada, sino nuestra responsabilidad compartida como individuos que habitan este planeta.

El Programa de Ciudadanía de la Tierra implementado por Yuva Association es una iniciativa que insta a las personas a responsabilizarse de los problemas que están ocurriendo a su alrededor o en el mundo, y a tomar medi-



Capacitación de capacitadores en alfabetización ecológica en Çanakkale

das para resolverlos. El objetivo es ampliar nuestra perspectiva, percibir la Tierra como un lugar al que pertenecemos, como nuestro hogar, y actuar y vivir en consecuencia. El programa consta de proyectos de educación para jóvenes y adultos que desean aprender a adoptar este tipo de enfoque para afrontar la vida como individuos y como sociedad.

El Proyecto de Alfabetización Ecológica “Naturalmente Jóvenes”

El Proyecto de Alfabetización Ecológica “Naturalmente Jóvenes” es una de las iniciativas que estamos implementando dentro del marco de nuestro Programa de Ciudadanía de la Tierra.

Consideramos que no es posible abordar el tema del alfabetismo ecológico sin referirnos a los derechos humanos. Vivir en un medio ambiente limpio y saludable y no envenenarnos al respirar el aire o beber el agua es uno de los derechos humanos fundamentales. Es más, según el artículo 56 de la Constitución de la República de Turquía, “Todos deben gozar del derecho a vivir en un ambiente saludable y equilibrado. Desarrollar el medio ambiente, mantenerlo saludable y evitar la contaminación debe ser la obligación del Estado y de los ciudadanos”. Entre las responsabilidades más esenciales de un ser humano con respecto a la naturaleza se incluye la de no dañar el medio ambiente y mantener la renovabilidad y la sostenibilidad.

Para alcanzar esa meta, debemos saber y aprender cómo vivir en armonía con la naturaleza. Vandana Shiva, el fundador de Navdanya International, señala que “estar ecológicamente alfabetizados es estar preparados para ser ciudadanos de la Tierra, para alcanzar nuestro pleno potencial como seres humanos” (Goleman, 2012). Ser una persona ecológicamente alfabetizada significa ser capaz de comprender los ciclos naturales de la vida en la Tierra y su ecosistema. Significa vivir en armonía con la naturaleza para llevar una vida sostenible.

Vivir como aprendemos

El objetivo del Proyecto de Alfabetización Ecológica “Naturalmente Jóvenes” es lograr que las personas adquieran mayor conciencia de valores universales como la protección ambiental, y movilizar a los participantes para que actúen dentro de este marco. De esta manera se refuerza la conciencia ciudadana, se despierta la sensibilidad con respecto a derechos humanos fundamentales, y se insta a las personas a movilizarse activamente cuando tienen que proteger su propia vida. Se trata de una iniciativa señera, ya que es el primer proyecto de alfabetización ecológica orientado a los jóvenes que se lleva a cabo en Turquía. Fue puesto en marcha en 2013.

Las principales actividades del proyecto son la capacitación de capacitadores (CDC) y las sesiones de capacitación para la difusión. El aspecto más destacado del pro-



“Bailarina Badia”

yecto es el empleo del método de enseñanza entre pares. Una vez diseñado el módulo de capacitación, se realiza una convocatoria abierta dirigida a los jóvenes. Desgraciadamente, de los cientos de aspirantes solo pueden escogerse veinte. La capacitación es impartida por un grupo de especialistas en educación ambiental. El programa en su totalidad ha sido diseñado empleando métodos de educación no formal orientada a la participación. En los cursos se entregan a los participantes los conocimientos y aptitudes que es necesario poseer en las sesiones de capacitación para la difusión.

La capacitación de capacitadores dura una semana, y se realiza en un centro de hospedaje ecológico, donde los participantes pueden experimentar lo que es un estilo de vida respetuoso con el medio ambiente, que incluye una dieta vegetariana, el uso de fuentes de energía renovables, el reciclaje y la disminución del consumo. Nuestra experiencia demuestra que esa estadía de una semana en un centro de hospedaje ecológico es el componente más eficaz de la CDC. Resulta más provechoso, incluso, que cualquiera de las sesiones, más interesante que cualquier información que entreguemos, pues durante esa semana tienen la oportunidad de vivir lo que se les ha enseñado. En su memoria se acumulan numerosos testimonios que nunca olvidarán y podrán compartir con sus pares. La mayoría de los alumnos definen esta semana como aquella en que más han aprendido en su vida. Con posterioridad a la CDC, los participantes se transforman en capacitadores de pares y, con la ayuda de un programa de capacitación para la difusión, transmiten a sus compañeros los conocimientos que han adquirido. La capacitación interactiva y orientada a los participantes incluye los siguientes temas: “Introducción al planeta llamado Tierra”; “La importancia de la diversidad en la vida natural y en la capacidad de recuperación”; “La extinción”; “Buscadores de soluciones y buenos ejemplos”. Tras apren-

der sobre estas materias, los participantes se transforman inevitablemente en agentes de cambio; comienzan a proteger de manera activa su entorno natural.

¿Por qué los jóvenes y los estudiantes universitarios?

Puesto que la educación ambiental no forma parte del plan de enseñanza obligatoria en Turquía, en la escuela no recibimos ninguna información sobre esa materia. Los estudios efectuados entre alumnos universitarios demuestran que ni la concienciación sobre el medio ambiente ni la participación de alumnos universitarios como ciudadanos activos han alcanzado un nivel satisfactorio en Turquía (Oguz y otros, 2011). Por eso decidimos trabajar con estudiantes universitarios y elaboramos un programa que pudiera ser difundido de manera rápida y sencilla a través de la enseñanza entre pares para llegar a un público más amplio, y que pudiera adaptarse fácilmente a las distintas necesidades de diversos grupos de jóvenes.

Aquí en Turquía, la mayoría de las actividades de educación ambiental de adultos se implementan trasladando a los participantes al entorno natural. Nuestro método, en cambio, consiste en acudir a donde se encuentran los alumnos para impartir la capacitación en su propio espacio vital. Tratamos de poner la enseñanza al alcance de todos, ofreciendo los cursos en diversas ciudades y en diferentes regiones del país. Ello permite que los alumnos que tienen menos oportunidades también participen en este tipo de formación. Los interesados pueden solicitar una plaza en el programa de capacitación sin importar su nivel sociocultural, la carrera que estén siguiendo o la institución donde estudien. De este modo se logra crear también una atmósfera marcada por la diversidad, en la que los jóvenes pueden acudir para aprender juntos o unos de otros.

Medición de los logros

Se ha llevado a cabo un proceso de seguimiento y evaluación de nivel profesional, coordinado por un especialista externo, cuyo fin es desarrollar el proyecto e identificar sus fortalezas y debilidades. Sus principales objetivos son evaluar la eficacia del Proyecto de Alfabetización Ecológica en función de sus metas y objetivos, y aportar información pertinente que permita perfeccionar su proceso de implementación. El estudio propiamente tal no es una auditoría, sino una indagación sobre lo que ha dado resultado y lo que podría mejorarse en el futuro.

Desde 2013 en toda Turquía se han impartido a diversos grupos de jóvenes 37 Sesiones de Capacitación para la Difusión de la Alfabetización Ecológica. El seguimiento y la evaluación incluyen a los capacitadores de pares y a quienes asisten a los cursos de capacitación para la difusión.

Los evidentes cambios identificados por el seguimiento y la evaluación indican que los participantes revisaron sus prácticas cotidianas y procuraron observar un comportamiento más ecológico, que estuviera inspirado y motivado por la protección ambiental.

Otra consecuencia importante fue un cambio de actitud. Según los resultados del estudio de seguimiento y evaluación, una vez concluido el programa los participantes demostraron una actitud que evidenciaba una preocupación considerablemente mayor por el medio ambiente.

El estudio de evaluación indicó que el Proyecto de Alfabetización Ecológica fue planificado e implementado con un método que permitió: 1) aumentar los conocimientos y las aptitudes en materia de ecología, al igual que la conciencia medioambiental; 2) aumentar la disposición de los grupos destinatarios a actuar de manera ecológica, motivados por la protección ambiental. Por añadidura, los jóvenes capacitadores de pares desarrollaron una actitud de preocupación por el medio ambiente. También adquirieron aptitudes y conocimientos sobre la educación formal, no formal e informal; la metodología del aprendizaje a través de la experiencia; la capacitación entre pares; comunicación; gestión y resolución de conflictos; comunicación de resultados; técnicas para realizar presentaciones; técnicas para presentar informes; métodos para trabajar en grupo (Proyecto de Alfabetización Ecológica Naturalmente Jóvenes, 2014).

A continuación se reproducen los testimonios de dos capacitadores de pares que participaron en el proyecto y decidieron compartir sus experiencias y contar cómo este proyecto les cambió la vida.

Ömercan Ünlü:

“Este proyecto añadió una gran cantidad de voces, colores, letras y otros elementos a mi vida. Ahora me siento como un niño que ha aprendido a leer. Comencé a percibir el mundo a través de los ojos de un pájaro en vuelo, desde la copa de un pino, o desde la mayor profundidad a la que puede llegar un gusano en la tierra. Y ahora veo con agrado cómo los seres humanos y la naturaleza se están uniendo para ir transformándose en pura naturaleza.”

Emine Özkan:

“Ahora creo y puedo afirmar que somos responsables de este planeta y de nuestra vida. Podemos remediar ese trastorno, somos poderosos, basta con desearlo y actuar en consecuencia. Gracias a este proyecto ahora tengo mi propia opinión sobre los problemas ambientales. Lo más importante es que me siento responsable por el planeta y con la fortaleza suficiente para hacer algo por él.”

El objetivo del Programa de Ciudadanía de la Tierra es aumentar la cantidad de proyectos de educación de jóvenes y adultos sobre derechos humanos y ambientales orientados a distintos grupos destinatarios. Quienes trabajamos en Yuva Association quisiéramos aclarar que estamos dispuestos a formar asociaciones nacionales e internacionales. Consideramos que hacer algo por la Tierra no es una labor por la que recibimos un pago, sino nuestra responsabilidad como seres humanos en este planeta. Dependemos de la Tierra, al menos por ahora.

Referencias

Goleman, D. (2012): Eco Literate. Jossey-Bass publishers.

Kahn, R. (2010): Critical Pedagogy, Ecoliteracy & Planetary Crisis. The Eco pedagogy Movement.

Oguz, D.; Cakci, S.K.; Kavas, S. (2011): Environmental awareness of students in higher education. SDU Faculty of Forestry Journal.

Phillips, A. (2008): Holistic Education.

Sugerencias de lectura complementaria

Center For Ecoliteracy: <http://www.ecoliteracy.org>

Naturally Young Ecological Literacy Project (2014): Monitoring and Evaluation Report. <http://bit.ly/1TnmFW>

Navdanya International: <http://www.navdanya.org>

Schumacher College: <https://www.schumachercollege.org.uk>

i

Sobre la autora

Özge Sönmez es Directora del Programa de Ciudadanía de la Tierra en YUVA. Cuenta con una amplia experiencia en el trabajo con jóvenes y ha ejercido la labor de capacitadora no formal durante nueve años, concentrándose en la educación ambiental y sobre derechos humanos para jóvenes, como asimismo en la capacitación de capacitadores. Es consultora en proyectos de educación de jóvenes y adultos para diversas ONG nacionales e internacionales.

Contacto

Yuva Association
Koşuyolu District, İsmail Paşa Street, No. 9
34718 Kadıköy, İstanbul
Turkey
www.yuva.org.tr
ozge.sonmez@yuva.org.tr

Columna

Reciclar la India



Martha Farrell
Society for Participatory Research in Asia (PRIA)
India

Sobre la autora

Dra. Martha Farrell (1959-2015)

Pocos días después de enviar este artículo, Martha Farrell, dirigente de una ONG y educadora de adultos, fue asesinada junto a otras 13 personas en un ataque talibán a una casa de huéspedes en Kabul, Afganistán, el 13 de mayo de 2015. Su muerte supuso una enorme pérdida, no solo para su familia y amigos, sino además para la comunidad de educación de adultos de la India y del resto del mundo, de la cual formaba parte.

Martha poseía un Phd por la Universidad Jamia Millia Islamia en Nueva Delhi, y un Máster en Trabajo Social por la Universidad de Delhi. Inició su carrera como alfabetizadora y amplió con perseverancia su ámbito de trabajo a la educación de adultos, transformándose en una entusiasta defensora de los derechos de la mujer y de la igualdad entre los géneros. Fue Directora de PRIA (Participatory Research in Asia) Nueva Delhi. Encabezó la labor de PRIA en el área de la educación de adultos, fundando y desarrollando la Academia Internacional PRIA (PRIA International Academy), la rama pedagógica de la organización, que, a través de su Programa de Aprendizaje Abierto y a Distancia, imparte cursos a nivel mundial sobre temas asociados al desarrollo.

Contacto PRIA

42, Tughlakabad Institutional Area
New Delhi – 110062
India
info@pria.org
www.pria.org

Se emplean muchas frases bienintencionadas para referirse a la ciudadanía mundial. Si existe un mundo del cual podemos ser ciudadanos, debemos analizar cómo lo estamos poblando y cómo nos estamos comportando. En este mundo de abundancia y acceso a recursos (para algunos de los habitantes), nos resulta bastante fácil consumir más de lo que necesitamos y olvidarnos de la necesidad de conservar. Conservar los recursos es importante porque estos no están igualmente disponibles para todos los seres humanos. Pero también es importante porque el impacto del consumo en nuestro planeta, sumado a nuestra negligencia, podría traducirse en que las próximas generaciones se vieran privadas de dichos recursos. Si eso llegara a ocurrir, olvidémonos de la ciudadanía mundial.

Si más del 50% de nuestras horas de vigilia transcurren en nuestra oficina, entonces qué mejor que comenzar allí nuestra labor de conservación. En PRIA procuramos conservar nuestros recursos en todas sus formas posibles: humanos, energéticos, hídricos, alimentarios y, por cierto, financieros. He elaborado una lista de algunas maneras en que conservamos los recursos, teniendo en cuenta el contexto en que trabajamos y tras analizar lo que realmente estamos ahorrando.

Energía

Todas las luces y ventiladores se apagan cuando no nos encontramos en nuestros puestos de trabajo. Durante la hora de almuerzo, se apagan en el piso la totalidad de las luces, los ventiladores y pantallas de computadoras.

Los calefactores en invierno y los acondicionadores de aire en verano se apagan por turnos. Por ejemplo, si en una sala hay 5 acondicionadores de aire, cada día se encenderán solo tres. Así, mientras el recinto se mantiene fresco o templado en general, un sector específico gozará de algo mayor frescor o calor que el resto, pero es una situación tolerable por tratarse de un solo día a la semana.

Para nuestras habitaciones de huéspedes estamos planeando aplicar un sistema mediante el cual los calentadores de agua, los calefactores y los acondicionadores de aire son apagados de manera centralizada por el personal de mantenimiento y limpieza entre 11 a.m. y 4 p.m. cada día. Así pues, incluso si un huésped deja involuntariamente encendido alguno de esos aparatos, no se consumirá electricidad de manera innecesaria. Mientras los huéspedes se encuentran en su habitación los ventiladores siempre están encendidos, ¡y en invierno hay abundancia de luz solar!

¡Algunos de nosotros necesitamos usar el ascensor! Probamos desconectar el ascensor un día cada semana para ahorrar energía, pero la iniciativa fracasó, ya que algunos miembros del personal no podían usar las escaleras por motivos de salud. Además, como nuestro sector de habitaciones para huéspedes se encuentra en el cuarto piso, acarrear el equipaje escaleras arriba era una verdadera proeza. Aun así, alentamos a todas las perso-

nas a preferir la opción más saludable de utilizar las escaleras.

Reciclaje

En India se recicla casi todo, y en PRIA no somos la excepción.

Las normas son las siguientes:

- Las hojas de papel que han sido usadas por una sola cara son recolectadas y encuadernadas en espiral para servir de blocs de notas rudimentarios.
- Los periódicos antiguos son recopilados y vendidos a una empresa de reciclaje, la que a su vez nos ofrece productos fabricados con papel reciclado, como blocs de notas, sobres, cuadernos y otros artículos de papelería.
- Los envases plásticos de comida para llevar son almacenados y reutilizados para guardar alimentos.
- Las cajas de cartón son recicladas y utilizadas para empacar comidas y refrigerios destinados a los viajeros. Muchos usan estas cajas para llevarse a casa delicias que han sobrado de nuestro “almuerzo participativo”, un evento en el que todo el personal se reúne para cocinar una comida completa que consta de ocho platos, ¡y que se celebra una vez por trimestre!
- Los funcionarios utilizan bolsas plásticas y de papel para transportar sus artículos personales, y si son suficientemente decorativas se emplean como bolsas de regalo.

En PRIA hemos optado por usar toallas de papel en nuestros cuartos de baño, ya que el costo del jabón y el agua, al igual que el efecto sobre el medio ambiente, eran mucho mayores cuando empleábamos toallas de tela. Durante las 9 horas de permanencia del personal en la oficina se cambiaban alrededor de 36 toallas de mano, e incluso con esa medida no estaba asegurada la higiene. Asimismo, el personal de limpieza tenía que dedicar 4 horas solo a cambiar, lavar, secar, planchar y almacenar las toallas.

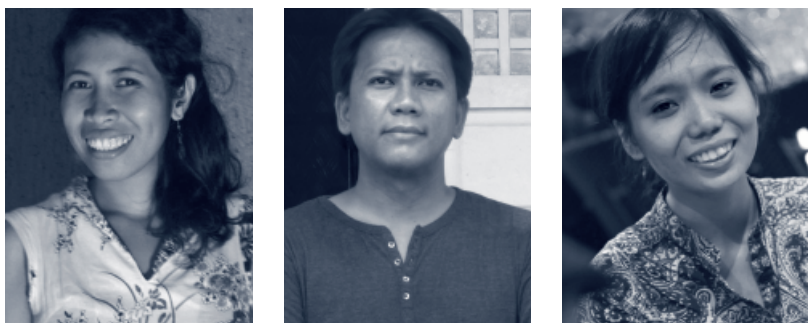
Ahorramos energía al secar nuestra ropa al sol y usamos la secadora eléctrica durante los monzones o en los días nublados, que son escasos.

¡Por favor abran cuidadosamente los regalos para no dañar el papel en que están envueltos! Traten de reciclar el papel de regalo. Aunque hay veces en que ello no es posible:

- i. El papel de regalo más delgado tiende a rasgarse, por lo que el reciclaje requiere mucho tiempo y no da resultado. Además, ¡el uso de papel más barato es de por sí una forma de conservación!
- ii. Cuando algunas personas rasgan el envoltorio, ¡es como si se experimentara la misma alegría al recibir el obsequio que al desgarrar el papel! Esos jirones de papel solo les procuran alegría a esas personas.

Aquí en PRIA aplicamos algunos métodos para ahorrar recursos. ¡Nos encantaría conocer otras experiencias!

De vulnerables a empoderados: la importancia de la educación sobre el riesgo de desastres



De izquierda a derecha:

Rog Amon, Ryan Damaso y Marah Sayaman
Center for Environmental Concerns (CEC)
Filipinas

Resumen – *Los efectos del cambio climático en Filipinas son evidentes. Los tifones cada vez más violentos y frecuentes aumentan el riesgo de desastres que ponen en peligro la vida humana. El Centro para el Estudio de Cuestiones Medioambientales de Filipinas (Center for Environmental Concerns – CEC) ha elaborado un programa denominado Gestión del Riesgo de Desastres Basada en la Comunidad (Community-based Disaster Risk Management - CBDRM) como una manera de responder ante la necesidad de crear comunidades resilientes a los desastres. En los cursos de capacitación que ofrece el CBDRM los alumnos aprenden a analizar sus riesgos y vulnerabilidades para así formular e implementar planes destinados a contrarrestar los efectos de los desastres. Y lo que es más importante, los cursos de formación son complementados con programas sobre medios de subsistencia y desarrollo organizativo que les ayudarán a emprender iniciativas de desarrollo a largo plazo.*

Debido a los efectos del cambio climático, el concepto y la realidad de los desastres han pasado a ocupar un lugar preeminente en las políticas y en las iniciativas de desarrollo. Los riesgos naturales son fenómenos repentinos que perturbaban el normal funcionamiento de una comunidad y una sociedad, infligiendo daño y sufrimientos a personas vulnerables, con un saldo habitual de muertes o desastres. Si no se gestionan adecuadamente, los riesgos de desastre pueden desbaratar el proceso de desarrollo, como también agravar la pobreza y la desigualdad entre personas, comunidades e incluso estados-nación. En un contexto de agravamiento de los problemas de desarrollo y de incesante destrucción del medio ambiente, las catástrofes naturales suponen una amenaza adicional que se cierne sobre los pobres, quienes son las personas más vulnerables y expuestas a los riesgos.

Los desastres ocurren como consecuencia de diversas causas y pueden ser desencadenados por fenómenos naturales o de origen humano. Para los países más afectados por las consecuencias del cambio climático, como Filipinas, el riesgo de desastres aumenta a medida que las amenazas naturales (como los tifones) se tornan más violentas o más frecuentes. Los fenómenos meteorológicos extremos, combinados con el entorno natural geográfico y geológico de Filipinas, convierten a este país en un territorio aun más vulnerable a este tipo de catástrofes. Ello no significa, sin embargo, que los desastres causados por el hombre ocurran con menor frecuencia en Filipinas. Hace muy poco, un incendio arrasó una fábrica en la Gran Manila y causó la

muerte de más de 70 personas. En el contexto general, Filipinas sigue siendo uno de los países más vulnerables, pues ocupa el tercer lugar en el Índice Mundial de Riesgo de Desastres de 2013.

No tan preparados como podría pensarse

La reciente oleada de catástrofes que se han abatido sobre el territorio filipino pone de manifiesto la vulnerabilidad de sus habitantes, atribuible a la pobreza generalizada, a la falta de capacidad y a la precariedad de los sistemas de apoyo estatal y social. El supertifón Haiyan, que azotó el país en noviembre de 2013, dejó al descubierto el grado de preparación de los filipinos frente a las catástrofes. Transcurrieron varios días antes de que los equipos para operaciones de socorro y respuesta frente a emergencias pudieran tomar contacto con los sobrevivientes de la tragedia. La cifra final de más de 6.300 muertos reveló el grado de ineficacia de los sistemas de preparación para casos de desastre en cuanto a salvación de vidas. Se descubrió que los centros de evacuación carecían de espacio para albergar a los sobrevivientes sin hogar. Todo esto ocurrió a pesar de que existía una Ley sobre Gestión y Reducción del Riesgo de Desastres, y de que se habían asignado fondos públicos para casos de calamidades y catástrofes.

El tifón Haiyan vino a desmentir el anuncio del Gobierno filipino en cuanto a que el país se encontraba “preparado”. Desde entonces, las iniciativas de desarrollo en Filipinas han comenzado a orientarse hacia la preparación para casos de catástrofe, como queda demostrado por el aumento en la cantidad de organizaciones de la sociedad civil que se dedican a este tema y asumen el desafío de ayudar a las comunidades a estar preparadas para futuros desastres naturales. La labor es ardua y lenta, y el camino por recorrer está lleno de obstáculos. No obstante, de toda esta situación se ha aprendido una lección: el desafío de prepararse para los desastres puede convertirse en una oportunidad, en una coyuntura para ayudar a los marginados a darse cuenta de su poder colectivo y a esforzarse por lograr una adecuada preparación frente a las catástrofes, e incluso aspirar al objetivo de alcanzar un verdadero desarrollo.

Educación sobre gestión del riesgo de desastres: la experiencia del CEC

El Centro para el Estudio de Cuestiones Medioambientales de Filipinas (Center for Environmental Concerns – CEC) ha estado preocupado de la preparación para casos de desastre desde antes de que “tifón Haiyan”, “cambio climático” y “desastres naturales” se transformaran en expresiones en boga. La labor del CEC en la preparación para las catástrofes está estrechamente vinculada a su defensa de la integridad ambiental. Comenzó como una reacción frente a la situación de una comunidad autóctona afectada por un terremoto en la provincia de Pampanga en la década de 1990. Hacia 2005, el CEC participó en un programa destinado a ayudar a una comunidad afectada por un alud en la

zona septentrional de la provincia de Quezón. Los sobrevivientes de aludes e inundaciones repentinas exigieron una evaluación independiente de los riesgos naturales que amenazaban a la comunidad. Consideraban que el Gobierno solo estaba utilizando los riesgos de avalancha como excusa para despejar el territorio y destinarlo a un supuesto proyecto de desarrollo. Aun cuando las investigaciones realizadas por el CEC confirmaron los riesgos, los miembros de la comunidad, al no tener la posibilidad de trasladarse a una zona más segura, decidieron quedarse. La asistencia de investigación prestada por el CEC progresó hasta convertirse en la creación de capacidades para la Gestión del Riesgo de Desastres Basada en la Comunidad (Community-based Disaster Risk Management - CBDRM). El CEC también ha ayudado a instalar un dispositivo de alerta temprana que consiste en un pluviómetro manual.

Desde entonces, el CEC ha atendido de manera regular a las necesidades de comunidades ambientalmente vulnerables afectadas por el vertido de relaves mineros en Rapu-Rapu y en la zona costera circundante de Bicol en 2006, por el derrame de petróleo en Guimaras en 2006 o, en el último tiempo, por los tifones Ondoy, Sendong, Saola, Pablo y —el más reciente de todos— Yolanda, entre otros. Las comunidades destinatarias de la labor del CEC en Ciudad Quezón, Rizal, la Provincia de Quezón, Zambales y las zonas azotadas por el tifón Yolanda, han recibido capacitación sobre gestión del riesgo de desastres. Los programas se imparten a organizaciones asociadas vinculadas al barangay (barrio), que es la menor unidad de gobierno local en Filipinas. El objetivo es ofrecerle una garantía de apoyo y continuidad en el tiempo al comité del barangay de preparación para casos de desastre, creado al final del programa de capacitación.

Desde la preparación para casos de desastre hasta el empoderamiento de la comunidad

El CEC espera que, gracias al programa de capacitación, los residentes puedan comprender el concepto de desastre, los factores que lo desencadenan, los peligros que acechan a sus comunidades y la vulnerabilidad a las catástrofes que existe en cada comunidad. Por último, los programas procuran empoderar a los residentes a fin de que sepan actuar frente a peligros que amenazan su vida y la seguridad de sus comunidades, formulando e implementando planes para contrarrestar los efectos de los desastres, y fortaleciendo la unidad organizativa y colectiva.

Puesto que el CEC trabaja con comunidades marginadas, la mayoría de los participantes son campesinos y pescadores, además de un considerable porcentaje de mujeres, adultos mayores y jóvenes. Ello se debe a que los hombres suelen encontrar empleo fuera de sus comunidades, mientras que las mujeres prefieren trabajar dentro del vecindario para poder seguir ocupándose de algunas responsabilidades en el hogar. De esta manera, los programas de preparación para casos de desastre ofrecen una oportunidad para que las mujeres, los jóvenes y los adultos mayores participen activamente en asuntos comunitarios.



Participantes en un curso de preparación para casos de desastre durante un ejercicio de aprendizaje denominado "baile de las catástrofes"

El programa de capacitación también ha sido diseñado e implementado como un proceso de educación participativa, a fin de ayudar a los alumnos a percatarse de cuáles son sus puntos débiles y sus fortalezas. Durante cada sesión de aprendizaje se alienta a los participantes para que compartan sus percepciones sobre aspectos vulnerables de su comunidad y analicen la situación. Solo una vez que hayan tomado conciencia de las precarias condiciones en que viven, los alumnos aspirarán a cambiar el actual estado de cosas para mejorar su calidad de vida.

El programa de educación ofrecido por el CEC involucra a los alumnos en una experiencia de aprendizaje activo destinada a perfeccionar las aptitudes para la toma de decisiones y la colaboración provechosa. Los módulos del CEC también están adaptados a los idiomas y culturas de las comunidades destinatarias; asimismo, se analizan las circunstancias y condiciones en que viven dichas comunidades para garantizar que los materiales respondan a las necesidades de los alumnos. Y lo que es más importante, la capacitación se complementa con programas sobre medios de subsistencia y desarrollo organizativo ("Formación sobre gestión de organizaciones populares"), los cuales apoyan a las comunidades en sus esfuerzos por alcanzar el desarrollo como objetivo a largo plazo, y al mismo tiempo les entregan herramientas para precaverse contra desastres naturales.

Reconstruir sobre bases más sólidas

Tras el supertifón Haiyan, las mujeres del pueblo de Estancia, en la provincia de Iloílo, asumieron la responsabilidad adicional de conseguir alimentos en los centros de distribución de suministros de ayuda, rescatar materiales que sirvieran para reconstruir viviendas, cuidar de los familiares

enfermos y encontrar fuentes de ingresos extras. La lenta implementación de las iniciativas estatales de ayuda y rehabilitación tras casos de desastre ha empeorado aun más su penosa situación. En lugar de darse por vencidas frente a tantos obstáculos, la actitud de estas mujeres fue la contraria. Crearon una organización femenina llamada Hugpong-Kababaihan (mujeres unidas) con el fin de atender a sus necesidades comunes como mujeres, reivindicar colectivamente su derecho al desarrollo y exigir justicia para las víctimas de los tifones.

Sobre la base de esta iniciativa, el CEC trabaja junto a Hugpong-Kababaihan en un programa de reconstrucción tras el tifón Yolanda en Iloílo, el cual incluye la asistencia en la reparación de albergues, el apoyo para la generación de medios de subsistencia basados en la comunidad, el desarrollo de capacidades organizativas y cursos de educación ambiental. Es necesario impartir educación ambiental sobre el cambio climático, enseñar estrategias de preparación para casos de desastre, y compartir las mejores prácticas, con miras a aumentar el grado de resiliencia de la comunidad y crear las condiciones para "una reconstrucción sobre bases más sólidas" orientada a las personas. Además de seguir cursos de educación ambiental, los habitantes de Hugpong-Kababaihan participaron en seminarios de orientación sobre el papel histórico de la mujer en la generación de cambios sociales.

Las comunidades requieren apoyo para participar más activamente en el proceso de reconstrucción, para comprender las causas de los desastres, su propia vulnerabilidad social y ambiental, al igual que sus derechos. Con esta iniciativa, el CEC espera generar y fortalecer una voluntad colectiva sobre el terreno mediante la creación de conciencia, la organización comunitaria y las iniciativas comunes.



Residentes de Barangay Malabago elaboran un mapa de los riesgos existentes en su aldea

Obstáculos que dificultan la educación sobre gestión del riesgo de desastres

Puesto que la enseñanza es un proceso plagado de dificultades, la experiencia del CEC en la educación sobre gestión del riesgo de desastres no está exenta de escollos. Los inconvenientes abundan: desde los detalles más nimios, como que la lengua local carece de palabras para designar los términos básicos que se emplean en esta área, como “peligro” o “vulnerabilidad”, hasta conflictos entre miembros de las organizaciones asociadas y problemas de coordinación con las unidades de gobierno local.

El mayor impedimento es la situación económica de los participantes en los cursos de capacitación, que son mayoritariamente adultos que cargan con la responsabilidad de alimentar y mantener a la familia. Los agricultores están casi siempre atareados desde la madrugada hasta el atardecer, mientras que las mujeres se quedan por lo general en casa, donde se espera que se encarguen de los más pequeños. Y puesto que la mayoría de las familias de zonas rurales son pobres, cada hora de trabajo es importante: dedicar una hora al curso de capacitación podría equivaler a sacrificar un plato de comida para la familia. En algunos casos los participantes han faltado a un día de clases por motivos laborales, o se han cambiado las fechas de los cursos debido a la baja asistencia.

Las largas jornadas laborales también afectan el período de atención de los participantes, quienes se sienten cansados tras realizar sus actividades de subsistencia y no están habituados a largas horas de capacitación. El interés demostrado por los alumnos al comienzo del curso suele decaer cuando ha transcurrido algún tiempo. Un claro ejemplo al respecto es el de la comunidad de pescadores de Zambales,

donde los residentes permanecen despiertos desde el atardecer hasta las primeras horas de la mañana, que es el mejor período para la captura de peces. La situación que impera en la comunidad supone un desafío para los instructores, quienes deben adaptarse, ser creativos y discurrir métodos para dinamizar las sesiones de aprendizaje.

Desastres y justicia social

Esas situaciones le han enseñado al personal del CEC que la educación basada en la comunidad no puede estar desligada de la realidad de la pobreza. Es así como la enseñanza también debe aspirar a liberar a los alumnos del yugo de la miseria. Por tanto, en los módulos del CEC destinados a la educación sobre gestión del riesgo de desastres se subraya que mientras una gran cantidad de personas permanezca en condiciones de pobreza y sin acceso a servicios sociales básicos, la mayoría de los filipinos seguirá siendo vulnerable y estando expuesta a grandes riesgos. También es la indigencia el factor que ha privado a muchos filipinos de la oportunidad de asistir a la escuela y de estar mejor preparados para reaccionar frente a los desastres naturales. Con el objeto de contrarrestar esta situación, la enseñanza impartida por el CEC fomenta principios educativos orientados al desarrollo sostenible, los cuales tienen en cuenta el entorno, la sociedad, la cultura y las dimensiones económicas de la sostenibilidad. Por añadidura, la educación basada en la comunidad refuerza la voluntad colectiva de las organizaciones locales para afrontar las catástrofes naturales, reivindicar su derecho al desarrollo, luchar por la justicia ecológica y exigir una reparación ante la negligencia demostrada por el Gobierno durante los anteriores desastres.

Lecciones aprendidas del trabajo sobre el terreno

Hay otros obstáculos que impiden implementar adecuadamente un programa de educación sobre la gestión del riesgo de desastres, pero la mayoría de ellos pasan a un segundo plano y pueden ser fácilmente superados si los instructores son personas resueltas y los participantes tienen un espíritu de colaboración. El CEC ha aprendido algunas lecciones de su propia experiencia:

1. Los miembros de la comunidad son los mejores maestros de la región. El CEC se limita a ayudarlos a aprender unos de otros.
2. La educación para la reducción del riesgo de desastres no finaliza cuando concluyen los cursos, sino que es un proceso en el cual lo más importante se aprende con la experiencia.
3. Las personas demuestran interés y disposición para aprender, por lo que a los instructores les corresponderá aprovechar esas ventajas en beneficio de los alumnos.
4. Las organizaciones asociadas deberían ser constantemente movilizadas, de modo que los miembros de la comunidad lleguen a identificarse con el programa y se consideran responsables de su éxito o su fracaso.

Involucrar a los participantes en todo el proceso, desde la etapa de planificación hasta la preparación y evaluación de la propia capacitación, siempre es un requisito fundamental para el éxito del programa de educación. Las mejores prácticas de los habitantes de Barangay Pagatpat y Malabago, en Santa Cruz Zambales, quienes escoltan a los instructores en su recorrido casa por casa, y prestan ayuda en las convocatorias a participar en los cursos y en la organización de los mismos, han permitido capacitar exitosamente a más de 100 miembros de la comunidad y de los comités de preparación para casos de desastre.

El potencial de la educación

Para estar protegidas en casos de catástrofe y avanzar por la senda del verdadero desarrollo, las comunidades deben organizarse y mantenerse unidas. La educación sobre gestión del riesgo de desastres puede ofrecer una oportunidad para fortalecer el poder colectivo de las comunidades y aumentar la capacidad de liderazgo de las personas.

La educación sobre gestión del riesgo de desastres debería ocuparse de la brecha social y política que empeora aún más las condiciones en que viven los miembros de la sociedad que no reciben suficiente atención. Lo anterior implica la necesidad de adoptar medidas destinadas a empoderarlos para que asuman el control de su aprendizaje y, durante ese proceso, transformen su vida. Al analizar las razones que conducen a las personas a la vulnerabilidad social y ambiental, los alumnos son capaces de reflexionar sobre su situación, de comprender la necesidad de trabajar en conjunto y de diseñar estrategias para alcanzar objetivos comunes.

i

Sobre los autores

Rog Amon es el coordinador del Programa de Ayuda para la Reconstrucción que el CEC ofrece en la provincia de Iloilo. Con formación en ingeniería química, participó en diversas investigaciones y campañas de promoción en el ámbito del medio ambiente. Es exalumno de la Academia para la Promoción del Aprendizaje a lo Largo de la Vida del ICAE (ICAE's Academy for Lifelong Learning Advocacy - IALLA).

rog@cecphils.org

Como funcionario en el campo de la educación y la capacitación, **Ryan Damaso** ayudó a elaborar e implementar el Programa sobre Gestión del Riesgo de Desastres basada en la Comunidad para sus comunidades asociadas. Encabezó programas de capacitación comunitarios en zonas ambientalmente críticas, como la isla de Rapu-Rapu, afectada por relaves mineros. También contribuyó a elaborar los módulos de educación ambiental del CEC.

ryan@cecphils.org

Marah Sayaman fue miembro de la secretaría de la red Iniciativa de Aprendizaje sobre el Cambio Climático para Movilizar Esfuerzos a fin de Transformar los Ambientes en la región de Asia y el Pacífico (CLIMATE Asia Pacific), que promueve la educación sobre el cambio climático dentro del marco de la educación para el desarrollo sostenible. Como investigadora principal y responsable de los medios de comunicación en el CEC, encabezó la elaboración de publicaciones y artículos sobre minería, silvicultura, recuperación de tierras, cambio climático, desastres naturales y el estado actual del medio ambiente filipino.

rea@cecphils.org

Contacto

Center for Environmental Concerns-
Philippines (CEC)

26 Matulungin St, Barangay Central, Diliman,
Quezon City
Filipinas

www.cecphils.org

info@cecphils.org

Testimonios de ciudadanos

II Parte



1. ¿Qué significa para usted la ciudadanía mundial?
2. ¿De qué manera es usted un/a ciudadano/a mundial?



Wilfredo Fidel Limachi Gutiérrez
Bolivia

1. Gracias a mi experiencia de vida he comprobado que la ciudadanía mundial se refiere a una afirmación de la unidad en la diversidad. Significa que no importa el grado de diversidad de los seres humanos con respecto a su cultura y su sociedad. Lo que realmente importa es el hecho de que tenemos que convivir en una comunidad armoniosa. Para lograr este objetivo, es preciso respetar las diferencias, cuidar de nuestro hábitat común, compartir nuestras riquezas y encontrar alternativas factibles para mejorar el mundo en que vivimos. La ciudadanía mundial implica no solo vivir como comunidad, sino además desarrollar aptitudes que permitan garantizar esa convivencia, y utilizar adecuadamente todos los diversos recursos y progresos obtenidos por cada cultura. En Bolivia existe una teoría según la cual la ciudadanía mundial significa “el buen vivir en comunidad”.

2. Teniendo en cuenta que soy una persona proveniente de una cultura indígena, pero que comparto ideales y compromisos de mejorar nuestras condiciones de vida como seres humanos. Promoviendo, en la medida de lo posible, la autonomía agroecológica y la seguridad alimentaria, aunque sea en muy pequeña escala, para así contribuir a la sostenibilidad de nuestro planeta.



Ra'eda Qudah
Jordania

1. Practicar la ciudadanía mundial significa compartir el amor y el afecto con todos los ciudadanos del mundo más allá de las fronteras.

2. Soy ciudadana del mundo porque todos los días pido en mis oraciones por un mundo mejor, más seguro y afectuoso. Siento que soy responsable de esa situación, y siempre debería serlo.

Testimonios de ciudadanos

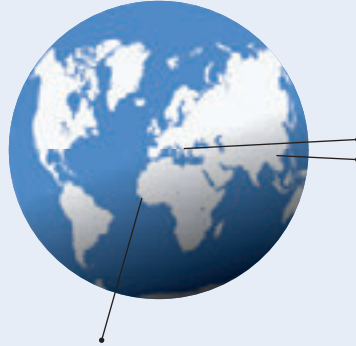
II Parte



Phouvong Manivong
Laos

1. La ciudadanía mundial significa comportarse como seres humanos en el mundo. Somos los “animales” más perfectos, con el cerebro más evolucionado; podemos ver, escuchar, tocar, recordar y pensar.

2. Formamos parte del mundo. Si quisiéramos ser una humanidad sostenible, deberíamos cuidar de nuestro planeta, dejar de importunarnos unos a otros, convivir de manera pacífica y dejar de pensar que, por ejemplo, esa botella de agua es tuya o mía, sino que nos pertenece a todos. Como bien sabemos, todas las personas acarician el sueño de llevar la mejor vida posible. Fue así como sobrevivieron, están sobreviviendo y sobrevivirán. A veces, mientras sobrevivimos, podemos cometer algún error, sin pensar en los demás. Ese es el origen de muchos problemas.



1. ¿Qué significa para usted la ciudadanía mundial?
2. ¿De qué manera es usted un/a ciudadano/a mundial?



Fadil Maloku
Republica de Kosovo

1. Al hablar de ciudadanía mundial me refiero, ante todo, a un ciudadano que circula libremente por el mundo, un residente que puede ser contratado en cualquier parte sin tropezar con barreras, sean ideológicas, sociales, políticas, culturales o de costumbres. En suma, un ciudadano que procura incurrir en el mínimo de prejuicios o estereotipos negativos con respecto a diferentes filiaciones, etnias, géneros, clases, razas y culturas.

2. Para los ciudadanos de los Balcanes Occidentales significa tener presente que la idea de la ciudadanía mundial sigue siendo un sueño utópico, porque:

a. En esta zona del continente se han librado cinco guerras sangrientas cuyas consecuencias están siendo y serán padecidas por las generaciones actuales y futuras; para lograr la reconciliación étnica se requiere tiempo.

b. Aún nos encontramos en un proceso de transición; carecemos de instituciones democráticas consolidadas, y aún percibimos una actitud de inexplicable indiferencia entre los ciudadanos cuando se trata de tomar decisiones, votar, o denunciar fenómenos negativos como la delincuencia organizada, la corrupción, el nepotismo, el conformismo.

c. En países como Kosovo, la libertad de desplazamiento continúa dependiendo de la posesión de un visado y de otros factores sociales, políticos, económicos y culturales.



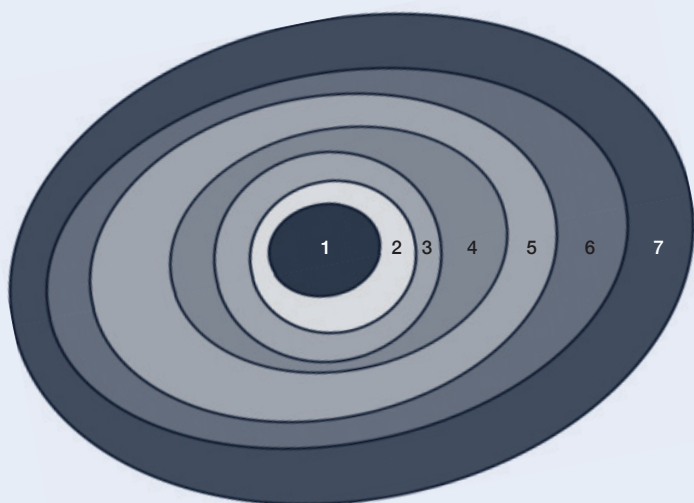
Bernadette Massaquoi

Sierra Leona

1. - Una persona que pertenece jurídicamente a un país y goza de los derechos y la protección de dicho país.
- Un habitante de una ciudad o de un pueblo: que puede ejercer los derechos y privilegios de una persona libre.

Pertenezco a una pequeña comunidad de Sierra Leona, y cuento con el sistema jurídico, los derechos, los privilegios y la protección de este país. Asimismo, puedo disfrutar de esos beneficios fuera de los límites de mi país natal con imparcialidad y sin prejuicios, porque Sierra Leona pertenece a un sistema regional, subregional y mundial más amplio, ha suscrito tratados con los países donde yo podría hacer uso de esos privilegios a los que deberían tener acceso los habitantes de todo el mundo. Se trata de un derecho fundamental que yo debería ejercer, y no un privilegio. Podría explicarse con una ilustración:

2. Soy ciudadana de Sierra Leona y nací en una pequeña comunidad llamada Blama, en el territorio tribal de Gallinas Perri, en el distrito de Pujehun. Las leyes comunitarias me confieren el derecho de ser miembro de esa comunidad, y nuestra constitución me concede la ciudadanía, con todos los derechos y privilegios que esta conlleva. Por otra parte, Sierra Leona es signataria de tratados de la Comunidad Económica de Estados de África Occidental, que otorgan ciertos derechos. Como agrupación subregional, ellos son miembros de la Unión Africana. De este modo, la protección, los privilegios y los derechos se hacen extensivos a sus estados miembros y a sus ciudadanos.



- 1 / BERNADETTE
- 2 / COMUNIDAD
- 3 / SIERRA LEONA
- 4 / ECOWAS
- 5 / MANCOMUNIDAD DE NACIONES
- 6 / NACIONES UNIDAS
- 7 / UNIVERSO (MUNDIAL)

De qué manera puede el trabajo en red ayudar a construir la ciudadanía mundial en Japón



Hideki Maruyama
National Institute for Educational Policy Research
Japón

Resumen – *En el artículo se explican y esbozan algunos de los numerosos y diversos desafíos que afrontan las escuelas japonesas al enseñar sobre el desarrollo sostenible. Se mencionan ejemplos concretos y se entregan algunas propuestas de iniciativas.*

¿Cómo podemos enseñarles a las personas a transformarse en ciudadanos mundiales? ¿Cómo podemos inculcar un espíritu de responsabilidad compartida por el medio ambiente? ¿Cómo vinculamos nuestras aulas con el resto del mundo?

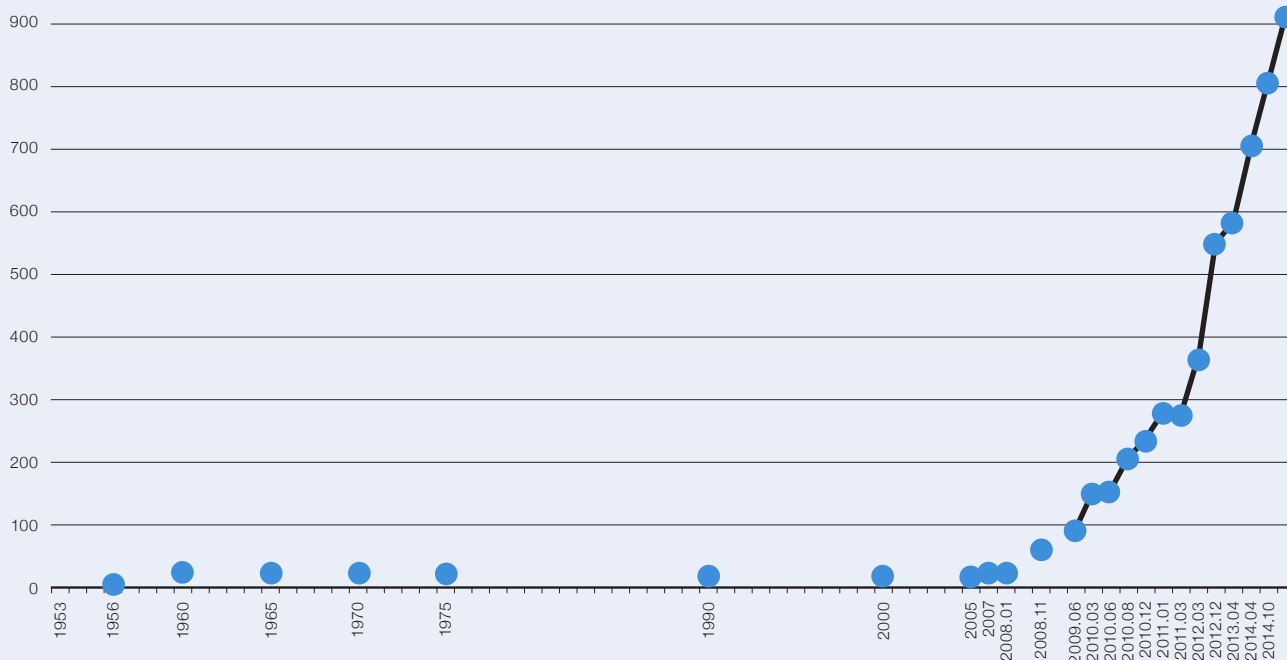
El maestro japonés normalmente se concentra en perfeccionar sus lecciones. Aun cuando ser maestro es motivo de orgullo, siempre se pueden introducir mejoras. La pregunta es: ¿cómo? Tal parece que los maestros japoneses necesitan abrirse, transformarse en alumnos y ciudadanos antes de poder enseñar en esta era de las comunicaciones. A fin de percibir y comprender la diversidad que prevalece en la clase, el maestro probablemente deberá dar un paso atrás para observar cómo tiene lugar el aprendizaje.

Muchas escuelas japonesas funcionan de manera autónoma

En 1953, la UNESCO fundó la Red del Plan de Escuelas Asociadas (redPEA). Durante el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (United Nations Decade of Education for Sustainable Development - UNDESD), que transcurrió entre 2005 y 2014, Japón se transformó rápidamente en el país con la mayor cantidad de escuelas redPEA del mundo (Figura 1). Al mismo tiempo, el Gobierno y las ONG de Japón promovieron en las escuelas actividades sobre educación para el desarrollo sostenible (EDS).

Si bien aumentó la cantidad de escuelas redPEA, y se incorporaron en los currículos los problemas mundiales y la

Figura 1: Aumento de la cantidad de escuelas redPEA japonesas



Fuente: Comisión Nacional Japonesa para la UNESCO, 2008-2014 y UNESCO ASPnet Japón 2013-2015

Tabla 1 – Cambios en la cooperación con su redPEA

	Pre	(%)	Post	(%)	Total
Comunidad local	36	(75.0)	37	(77.1)	48
Especialistas externos	45	(93.8)	42	(87.5)	48
Otras escuelas japonesas	19	(39.6)	18	(37.5)	48
Otras escuelas fuera de Japón	17	(35.4)	14	(29.2)	48

Fuente: Maruyama 2011: 151

educación ambiental, uno de los principales obstáculos tenía que ver con el trabajo en red. En 2011, un tercio de las escuelas redPEA japonesas cooperaban entre sí dentro y fuera de Japón. Esta situación mejoró solo levemente en 2014. Como puede apreciarse en la Tabla 1, 48 escuelas redPEA que solicitaban un subsidio del Gobierno japonés cooperaban con su comunidad local y con los especialistas externos, pero no con las escuelas a nivel nacional e internacional. En la tabla 2 se observa que la mitad de ellas compartían programas con otras instituciones similares en Japón, pero solo una de cada cuatro mantenía contactos con escuelas del extranjero.

Cuando se les pregunta por los planes para el futuro, la cantidad disminuye aún más; solo una de cada cinco planea

Tabla 2 – Programas con otras escuelas

	Sí	(%)	No	(%)	Total
¿Llevó a cabo algún (algunos) programa (s) con otras escuelas redPEA en Japón?	288	(52.6)	260	(47.4)	548
¿Llevará a cabo algún (algunos) programa (s) con otras escuelas redPEA en Japón en el futuro?	278	(51.7)	260	(48.3)	538
¿Llevó a cabo algún (algunos) programa (s) con otras escuelas redPEA fuera de Japón?	137	(25.3)	404	(74.7)	541
¿Llevará a cabo algún (algunos) programa (s) con otras escuelas redPEA fuera de Japón en el futuro?	108	(19.7)	441	(80.3)	549

Fuente: Comisión Nacional Japonesa para la UNESCO 2014:4

establecer contactos con escuelas extranjeras en el futuro. Dicho de otro modo, las escuelas redPEA japonesas mantienen un escaso grado de colaboración con otras escuelas.

Son tres los motivos principales por los que las escuelas no están trabajando en red. Más de la mitad de los establecimientos redPEA reconocidos en Japón son escuelas prima-



Maestros y alumnos formulan sus comentarios durante un taller de evaluación del Foro de Estudiantes. Marzo de 2015

rias, las cuales prefieren conectarse con su comunidad local y no con otras escuelas. La barrera idiomática, o, para ser precisos, el hecho de no dominar el inglés, es otra importante razón para que las escuelas japonesas no se estén comunicando con sus pares del extranjero. Un último aspecto, de naturaleza estructural, tiene que ver con el sistema de evaluación de las lecciones. Normalmente los alumnos reciben lecciones sobre un tema en el aula, y rara vez colaboran con otras clases y escuelas. Los maestros consideran que deben controlar la duración de las lecciones para cubrir todos los contenidos del plan de estudios, por lo que una interacción continua con instituciones ajenas a su entorno supone una complicación, ya que no existe un sistema oficial de evaluación para actividades extracurriculares. Fuera de los anteriores motivos, ASPUnivNet, la red nacional de facultades de educación para redPEA, colaboró en el proceso oficial de certificación entre la Comisión Nacional y las escuelas solicitantes, pero no intervino en la vinculación de las escuelas con otras instituciones al interior de Japón o en todo el mundo.

Si el gobierno se comprometiera activamente a respaldar a estas escuelas aportándoles una importante cantidad de recursos, se podrían fijar cuatro objetivos estratégicos: 1) fomentar el desarrollo de la escuela primaria; 2) enseñar el inglés; 3) proporcionar un sistema de evaluación oficial; y 4) extender la aplicabilidad de la ASPUnivNet a las redes mundiales.

Desgraciadamente, es probable que ninguna de las aspiraciones anteriores llegue a concretarse alguna vez debido a la recesión y a la gradual disminución de la recaudación tributaria atribuibles al declive demográfico observado en Japón. Así pues, debemos discurrir una respuesta creativa. El punto fuerte está en el trabajo en red y en nuestra dedicación personal. Hay que detectar cualquier oportunidad que se presente para encontrar significado en el aprendizaje, pues las conexiones dinámicas se nos presentan igual que computadores conectados a internet.

El Foro de Estudiantes en la Conferencia Mundial sobre el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible

Japón fue el anfitrión oficial de la Conferencia Mundial del UNDESD, que tuvo lugar en noviembre de 2014 y contó con una gran cantidad de participantes. Entre los eventos civiles asociados pueden mencionarse el Foro de Estudiantes, con 800 participantes, celebrado entre el 5 y el 7 de noviembre; el Foro de Maestros, en el que intervinieron 40 docentes; y la Conferencia de Jóvenes sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), que contó con 50 asistentes de 48 países. Simultáneamente, pero en otro lugar de encuentro, se verificó la Conferencia Mundial de Centros Regionales de Competencia, a la que concurren 272 participantes de 68 CRC de 47 países. A la conferencia principal oficial acudieron 1.091 funcionarios de 153 países.¹

Analicemos con mayor detención uno de los eventos de redPEA, el Foro de Estudiantes, que tuvo una duración de 3 días, en el que participaron 200 estudiantes de 32 países, y que contó, asimismo, con la presencia de 600 alumnos japoneses (principalmente de la redPEA de Osaka) que se prepararon durante más de tres años para organizar el evento.

Del Báltico a Osaka

La redPEA de Osaka comenzó a funcionar oficialmente en 2001, tras una visita al Proyecto del Mar Báltico (Baltic Sea Project - BSP), que había establecido redes de aprendizaje medioambiental y multicultural desde 1989.² En la Figura 2 se aprecian las actividades de educación para el desarrollo sostenible y eventos de redPEA que han tenido lugar desde 2001. El profesor Ii (2012), uno de los principales miembros y ex coordinador general de la redPEA de Osaka, explica que comenzó operando en pequeña escala, inspirada en las ac-

Figura 2 – Experiencias de la redPEA de Osaka y preparación para el Foro de Estudiantes

Fecha	Contenidos
2001	Tres escuelas de Osaka se inscribieron en la redPEA.
2004	Programa de redPEA para Asia (China, Japón, Corea del Sur, Filipinas y Tailandia)
2006	Reunión de Maestros de redPEA para Asia y el Pacífico (China, Japón, Corea del Sur, Filipinas y Tailandia)
2007	Alumnos y maestros de Osaka visitaron China
2008	Conferencia Internacional de Estudiantes (siete escuelas de países asiáticos y nórdicos) ⁴
2009	Elaboración del currículum de Educación para el Desarrollo Sostenible (China, Japón, Corea del Sur, Filipinas y Tailandia)
2010 Agosto*	Campamento internacional (Corea del Sur, Japón y Tailandia)
2011 Enero*	Seminario de la UNESCO, de un día de duración, celebrado en Osaka
2011 Agosto*	Campamento internacional (China, Japón, Corea del Sur, Filipinas y Tailandia)
2012 Enero*	Campamento internacional (China y Japón).
2013 Agosto*	Campamento internacional (en siete regiones de todo Japón)
2013 Noviembre*	Campamento internacional (China, Indonesia, Japón, Corea del Sur, Laos, Filipinas, Tailandia y Vietnam)
2014 Enero	Reunión preparatoria del Foro, celebrada en Okayama
2014 Noviembre*	Foro de Estudiantes en la Conferencia del UNDES (200 alumnos de 32 países, más 600 estudiantes japoneses encargados de la organización)

Fuente: Ii, 2012: 57-58

*El autor participó.

tividades desarrolladas en Filipinas y en Tailandia, donde el aprendizaje interactivo era una práctica común. Según Ii, la fortaleza de la redPEA radica en que proporciona un espacio para el aprendizaje mutuo “en igualdad de condiciones”.

El enfoque, desconocido para la realidad de las escuelas japonesas, funcionaba de la siguiente manera: la redPEA de Osaka invitaba a numerosos alumnos de una diversidad de escuelas, cursos, nacionalidades, al igual que a autoridades. Por ejemplo, los alumnos de secundaria aprendían algo de los alumnos de primaria, y los estudiantes más aventajados prestaban ayuda a los así llamados “estudiantes con problemas”.³ En un principio, los alumnos destacados nunca imaginaron que iban a aprender algo de sus pares de menor rendimiento, porque pensaban que las altas calificaciones eran más importantes. Pero resultó que las actividades de redPEA requerían un alto grado de cooperación para alcanzar las metas fijadas, por lo que su mentalidad fue cambiando a medida que se desarrollaba el programa. Esta actitud coherente de “igualdad de condiciones” para el aprendizaje, o “aprender de todos”, ha constituido la base de la redPEA de Osaka.

La preparación del Foro de Estudiantes fue una tarea ardua, pero permitió que los alumnos estrecharan sus relaciones mutuas. Cuando se produjo una rotación de personal en el Ministerio de Educación, también cambió el grado de apoyo y comprensión hacia las autoridades. Los maestros adscritos a distintos gobiernos locales se sintieron desconcertados cuando la administración sostenía una postura distinta.

En vista de esa situación, los alumnos debieron buscar soluciones innovadoras e imaginativas. Pasaron mucho

tiempo reunidos ideando nuevos términos originales, como “Sherlock” —una combinación de las palabras japonesas *Sha-shin* (fotografía) y *Lok-on* (grabación de voz)— para denominar un archivo audiovisual. El espíritu de pertenencia y de compromiso permitió estrechar los lazos entre los educandos. Los maestros y los colaboradores también se sintieron impresionados por la actitud proactiva de los muchachos. Según los funcionarios a los que observé y entrevisté, el Foro se desarrolló en un clima de alegría y ansiedad, pero fue un éxito y consiguió un alto grado de compromiso y apoyo de los participantes.

Cuatro meses después, la redPEA de Osaka celebró un taller para revisar los resultados del Foro.⁵ Todos los alumnos, maestros y adultos de Osaka que participaron dieron a conocer sus experiencias en el Foro, al igual que sus planes y compromisos para la siguiente fase, destinada a fomentar la práctica de la EDS, concentrándose principalmente en las actividades cotidianas.

Significado del aprendizaje: autorreflexión y comunicación intergeneracional

¿Qué lecciones aprendieron los adultos como ciudadanos durante el Foro de Estudiantes? En este caso, entre los adultos se incluyen los maestros y los estudiantes universitarios que apoyaron a los alumnos en la organización del Foro. Los adultos subrayaron que los objetivos de la UNESCO (por ejemplo, los cuatro pilares de la educación) y las metas de la redPEA (por ejemplo, encarnar los objetivos

Figura 3 – La EDS en el ámbito de la vida y del trabajo.



Fuente: UNESCO 2013: 5

de la UNESCO) fueron una importante motivación para el Foro y permitieron explicar el empleo del enfoque de “igualdad de condiciones” como método para propiciar el entendimiento mutuo en entornos diversos.⁶

Si bien puede ser un tanto difícil de apreciar, los adultos también aprendieron y experimentaron un cambio durante el proceso. Los maestros y el personal de apoyo siempre se mantuvieron en un segundo plano respecto de los alumnos, tanto en la etapa preparatoria del Foro como durante el mismo. Esa actitud puede resultar difícil de comprender para algunos maestros japoneses, quienes son los que por lo general encabezan los preparativos y enseñan cómo organizar de manera adecuada y eficiente los grandes eventos. Pero al ver que sus alumnos se desenvolvían por su cuenta en el proceso y tomaban a pecho la postura de la redPEA de Osaka, comenzaron a reflexionar acerca de nuevas oportunidades de aprendizaje entre los adultos. Los adultos más jóvenes, estudiantes universitarios de pedagogía, reconocieron que los alumnos les habían proporcionado un nuevo punto de vista.

La redPEA de Osaka se esforzó al máximo para tender un puente claramente distinguible entre la EDS y la vida cotidiana, y para desarrollar aptitudes de comunicación entre las distintas personas. Lo importante es que el aprendizaje tenga lugar sin limitaciones en cuanto a tema, currículo, ubicación, edad y diseño. Aun cuando rara vez utilizan la palabra “ciudadano”, confirmaron la necesidad de asumir un papel activo en el fomento de valores comunes para el futuro. Nagata y otros (2012) introdujeron cuatro enfoques en los esfuerzos por alcanzar una sociedad sostenible: transformar los valores, in-

fundir, instituir con un criterio integral y explorar los temas. Estos enfoques respaldan una perspectiva holística en el aprendizaje. La UNESCO (2013) ha igualmente mapeado las relaciones entre la EDS y los componentes del mundo personal y profesional. Como podemos apreciar, existen muchas coincidencias (Figura 3).

¿Recuerdan dónde inicié esta historia? Yo sostenía que la mitad de las escuelas redPEA japonesas funcionan de manera aislada. Puede parecer una proporción no muy alta, pero de todos modos resulta apreciable. En el sistema educativo japonés, a la mayoría de las escuelas nunca se les ha exigido comunicarse con otras instituciones de enseñanza, y los maestros deben concentrarse en impartir las clases de manera eficiente dentro del limitado calendario lectivo. Tal es la situación en las escuelas.

Los estilos de vida son algo completamente distinto, aunque siempre se basan en la vida cotidiana. Por consiguiente, el aprendizaje adquiere más significados cuando se conecta directamente con la vida diaria de los alumnos. Cuando los maestros y el personal encuentran una manera de aprender de las personas más jóvenes y de los mayores, se transforman en ciudadanos, independientemente de su nivel académico o posición social.

Forjar un futuro sostenible

Los maestros japoneses son profesionales adecuadamente capacitados. Sin embargo, el sistema oficial no contempla la posibilidad de compartir sus oportunidades de aprendizaje

fuera del contexto escolar con docentes de otras escuelas, especialmente las del extranjero. Las actividades de EDS en Japón permitieron aumentar la cantidad de escuelas redPEA y ampliar los contenidos de las prácticas de EDS, pero su trabajo en red sigue siendo escaso. Según la experiencia de los maestros en Osaka, resulta provechoso aplicar métodos más eficientes para aprender y para impartir enseñanza en las actividades de redPEA. Ellos aprendieron de los jóvenes, de participantes del extranjero, al igual que de otros docentes. También reflexionaron sobre la manera en que descubrieron oportunidades de aprendizaje en el proceso de colaborar con otras personas que pertenecen a distintos contextos culturales. Han mantenido una "igualdad de condiciones" en el ambiente para el aprendizaje sostenible, requisito que suele pasarse por alto en Japón, pero que es indispensable para la ciudadanía mundial.

Notas

- 1 / Incluyó a 76 ministros de 69 países y organizaciones internacionales para la Conferencia Mundial con acceso limitado. Más de 2.000 participantes generales tuvieron acceso a las secciones abiertas de la conferencia.
- 2 / Para mayores detalles, visitar <http://www.b-s-p.org/>.
- 3 / El sistema de educación pública japonés filtra a los alumnos sobre la base de su expediente académico mediante un examen de ingreso en décimo grado.
- 4 / Fue reconocida como una buena práctica por la oficina central de la UNESCO y MEXT.
- 5 / Fue un taller de un día de duración, celebrado el 15 de marzo de 2015. Fui invitado como asesor y asistí como observador a todos los programas.
- 6 / Los habitantes japoneses deben reconocer cualquier ocasión para la diversidad, porque solo el 2% de la población proviene de distintos medios (por ejemplo, idiomáticos y culturales), y por lo general pierden una importante oportunidad de aprender de la diversidad de contextos educativos.

Referencias

- Ii, N. (2012):** Osaka ASPnet no Ajia tonon Renkei kara Mieru Seika to Kadai. En: Nagata, Y. (Ed.): Higashi Ajia niokeru "Jizokukanouna Kaihatsu notameno Kyouiku" no Gakkou Nettowaku Kouchiku ni Muketa Kenkyu Saishu Hokokusho. Pp. 57-60. <http://www.u-sacred-heart.ac.jp/nagata/saishu.pdf>
- Japanese National Commission for UNESCO (n.d.):** Yunesuko Sukuru. <http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339976.htm>
- Japanese National Commission for UNESCO (2014):** Heisei 25 Nendo Yunesuko Sukuru (ASPNet) Anketo. <http://bit.ly/1F12XI0>
- Maruyama, H. (2011):** Yunesuko Sukuru niokeru ESD Katsudo no Seika to Kadai ni Kansuru Ichi Kosatsu. En: Asia-Pacific Cultural Centre for UNESCO: Hirogari Tsunagaru ESD Jissen Jirei 48. Pp. 148-166. <http://bit.ly/1Qeit5a>
- Maruyama, H. (2013):** Education for Sustainable Development and ASPnet in Japan: Toward the 2014 Conference. Education in Japan. NIER. <http://bit.ly/1GUYbfh>
- Maruyama, H. (2014):** Sustainable Security for Lifelong Learners and Societies. En: Journal of International Cooperation in Education, 15(4). Pp. 139-155.
- Nagata, Y. et al. (2012):** ESD to Kokusai Rikai Kyouiku. En: Kokusai Rikai Kyouiku 18. Pp. 43-89.
- UNESCO (2009):** Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development. UNESCO.
- UNESCO (2013):** ESD and TVET- Promoting Skills for Sustainable Development. UNESCO.
- UNESCO ASPnet in Japan Official Web site:** Yunesuko Sukuru Toha. <http://www.unesco-school.jp/aspnet/>

i

Sobre el autor

El Dr. **Hideki Maruyama** es Investigador Principal en el Departamento para Investigación y Cooperación Internacional del Instituto Nacional para Investigación sobre Políticas Educativas del Gobierno Japonés. Sus temas de investigación son la migración y la educación, al igual que la educación para la sostenibilidad. Su último libro, compilado en conjunto con M. Otha, es *Possibility of Non- Formal Education* (publicado por Shinhyoron en 2013).

Contacto

National Institute for Educational Policy Research (NIER)
3-2-2 Kasumigaseki, Chiyoda-ku
Tokyo, 100-8951
Japón
hidekim@nier.go.jp



Fotografía
de Victor Hilitski

Revitalizar la ciudadanía cultural

Reportaje fotográfico



Participantes en la festiva inauguración de la exposición conmemorativa dedicada al famoso artesano bielorruso Mikola Tarasiuk en la aldea de Stoyly. Las obras de este artista son consideradas "una enciclopedia al aire libre" de la vida campesina en Bielorrusia, y son admiradas por sus pares y seguidores

Revitalizar la ciudadanía cultural

Fotografía

de Victor Hilitski

El profundo apego espiritual al lugar de nacimiento es una característica propia de la mentalidad bielorrusa. Ello se debe a que muchos habitantes consideran que existe un vínculo que los liga a la nación bielorrusa, de conformidad con la cultura y la historia tradicionales de su aldea o poblado natal. Pese a que cuenta con una numerosa población urbana, generalmente se alude a Bielorrusia como una nación de “habitantes locales”. Aprovechar esta característica de apego emocional a los orígenes rurales puede transformarse en una “herramienta cultural” para revitalizar las aldeas bielorrusas.

El objetivo del proyecto “Historia viviente de mi aldea”, implementado por DVV International, fue precisamente inyectarles dinamismo a los habitantes de zonas rurales de Bielorrusia, fomentando su responsabilidad civil y desarrollando su identidad nacional al recopilar y conservar testimonios asociados a la tradición y la cultura locales, y al aprender de su historia. Una de las fases de esta iniciativa incluía la planificación y la implementación a nivel local de 18 diferentes proyectos a pequeña escala en las seis regiones de Bielorrusia, a fin de involucrar a las poblaciones rurales en el proceso de desarrollo de sus territorios.

Casi un año después de la conclusión oficial del proyecto, el equipo de DVV International en Bielorrusia, junto con el fotógrafo Victor Hilitski, visitaron cuatro lugares donde se habían implementado los pequeños proyectos para verificar cuáles habían sido sus repercusiones y sus resultados en el largo plazo.

Cherven, situada en la región de Minsk, utilizó como sede de su proyecto el hostel para personas con necesidades especiales. Allí los instructores familiarizaron a los residentes con las peculiaridades del legado cultural, las costumbres y las tradiciones de Bielorrusia. Este programa fue concebido como una manera de prepararlos para vivir en sociedad, y de ayudarlos en su proceso de inclusión social.

Semezhevo revivió tradiciones culinarias de larga data, que son el legado intangible de sus antepasados. En la actualidad, la aldea está marcando la pauta en los esfuerzos por llamar la atención sobre la necesidad de conservar el arte culinario y los ritos locales de la región de Minsk.

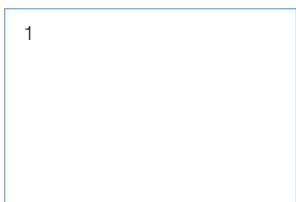
Radun hizo hincapié en su carácter único, creando un museo al aire libre de piedras de la Era del Hielo. La idea del proyecto era salvar la brecha informativa y cultural entre el patrimonio natural que posee la zona y la verdadera conciencia que los habitantes locales tienen de su existencia.

En Stoyly, el último habitante permanente, Mikola Tarasiuk, creó el museo denominado “Recuerdos de la tierra natal”, que alberga piezas de artesanía tallada en madera que representan escenas de la vida de los antiguos residentes de la aldea. Mikola Tarasiuk ya no está en este mundo, pero su obra sirve en la actualidad para atraer a turistas rurales a Stoyly, donde pueden apreciar esta “enciclopedia al aire libre” de la vida campesina bielorrusa.

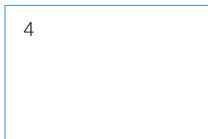
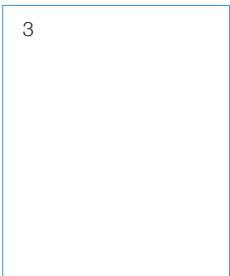


1 / Inauguración de la exposición dedicada al famoso artesano M. Tarasiuk en Stoyly. Las clases magistrales sobre artesanía tradicional bielorrusa permiten un intercambio de técnicas entre las distintas generaciones, aumentando el atractivo del territorio para los habitantes locales y para los turistas

2 / Todos los componentes de una muñeca ritual bielorrusa tienen un carácter simbólico y un significado. Los jóvenes sienten un progresivo interés por las costumbres nacionales, los ritos y los oficios tradicionales de Bielorrusia, y están participando activamente en clases magistrales sobre artesanía tradicional







3 / El participante más anciano en el proyecto destinado a revivir la cocina nacional en Semezhevo en plena faena mostrando el método tradicional para elaborar mantequilla durante la clase magistral sobre "Platos para el día de San Jorge"

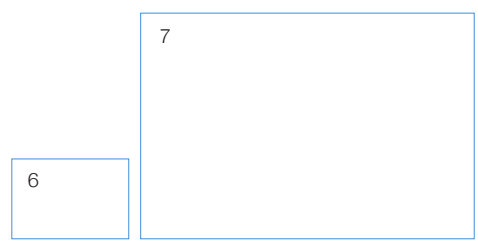
4 / Durante una clase magistral sobre "Platos para el día de San Jorge", adultos mayores habitantes de la aldea de Semezhevo se refieren a las peculiaridades asociadas a la celebración de esta fiesta y comparten los secretos de la cocina tradicional

5 / Platos tradicionales de Semezhevo preparados, con la ayuda de compañeros más jóvenes, por adultos mayores que habitan en la aldea, en un esfuerzo común por conservar los ritos regionales y locales, dentro del marco de las actividades de su asociación de amigos de Semezhevo



7 / Miniexcursión al museo al aire de piedras de la Edad del Hielo en Radun. Un grupo de colegiales prepara un vídeo sobre la historia, la leyenda y las tradiciones de su tierra natal, para ser exhibido en la televisión escolar

6 / Algunas piedras se encuentran tan inseparablemente ligadas a la tierra y a la tradición que al tocarlas estamos palpando la historia. Los alumnos de la Escuela de Enseñanza Secundaria de Radun narran la legendaria historia de esta piedra, que está conectada con la vida del famoso poeta Adam Bernard Mickiewicz y sus seres queridos







8

9

8 / Participantes en una clase magistral sobre comida para festividades nacionales probando recetas tradicionales de tartas de Pascua en un hostel para personas con necesidades especiales en Cherven

9 / La clase magistral sobre cocina para festividades nacionales (tartas de Pascua) permite que personas con necesidades especiales adquieran experiencias culturales, se comuniquen y se preparen para llevar una vida independiente

Artistas que colaboraron

Victor Hilitski

Fotógrafo



Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Que puede decirnos una fotografía sobre la historia?

Victor Hilitski: Una fotografía no se limita a decirnos algo sobre la historia, sino que además crea historia, al ser un reflejo gráfico del momento. La manera en que las personas perciben la historia representada en una foto es similar a la forma en que se ejecuta una partitura: en cada interpretación se aprecian nuevos matices de la pieza. A través de una fotografía comunico mis propios pensamientos y opiniones, la intensidad de las emociones de la gente y el simbolismo del entorno inanimado. Una imagen poderosa que conmueve nuestro corazón y nuestros sentidos es capaz de generar un pensamiento crítico y una actitud de mirar hacia el futuro que permite que las personas no solo contemplen la historia, sino que además sean parte de ella.

¿Cuál es la percepción de la cultura bielorrusa que hay que adoptar para comprender cabalmente sus fotos?

Tal vez no sea geográficamente tan evidente, pero Bielorrusia es un país extenso con innumerables historias de vida nunca contadas, donde la mayoría de las veces podemos estar rodeados por una persona o un lugar únicos sin que tengamos la más mínima conciencia de ello. Desgraciadamente, en la actualidad muchos jóvenes prefieren copiar los valores impuestos por Occidente en lugar de obtener una percepción más profunda de su propio legado histórico. Por eso resultan fundamentales las iniciativas que emprenden quienes luchan por mantener y promover nuestra cultura tradicional. Mientras tomaba estas fotografías procuré eliminar cualquier barrera entre los personajes retratados y el público, para así permitir que el observador se sumerja completamente en la historia.

Victor Hilitski nació en Minsk, Bielorrusia, en 1985. Adoptó la fotografía como pasatiempo cuando estudiaba en la universidad técnica. Tras graduarse, ejerció por dos años de ingeniero y diseñador, periodo durante el cual asistió a una diversidad de clases magistrales, cursos de capacitación y exposiciones grupales. Trabajó de fotógrafo en los Estados Unidos durante tres años, perfeccionando su técnica para los retratos, las escenas callejeras y la naturaleza. Desde 2013 es fotoperiodista jefe en el principal diario de Bielorrusia.

En el campo de la fotografía, su labor se caracteriza por el empleo de cámaras de película y el apego a las imágenes en blanco y negro. En 2014 realizó una exposición individual, titulada “La última visita”, en el Museo de Bellas Artes de Minsk. Este proyecto obtuvo, además, el primer premio en el concurso de fotografía de prensa independiente “Belarus press photo 2013”, en la categoría “vida cotidiana”.

Contacto

hilitski@gmail.com

<http://www.hilitski.com/>

Mantenimiento de la paz en la multiétnica Macedonia



Biljana Mojsovska
Lifelong Learning Centre/DVV International
Macedonia

Resumen – *La educación de adultos es una herramienta para la consolidación de la paz en una sociedad multiétnica como Macedonia. Es preciso emprender iniciativas en múltiples niveles: concienciación cívica y democratización; medidas eficaces para fomentar la coexistencia entre etnias; aprendizaje intercultural y eliminación de prejuicios, incluidos los esfuerzos por superar conflictos del pasado. Al ser los principales componentes de la sociedad, que impulsan individualmente los procesos colectivos, las personas cumplen un papel decisivo en todo este proceso.*

“Si desean poner fin a la guerra, en lugar de enviarnos armas, manden libros. En lugar de enviarnos tanques, manden lápices. En lugar de enviarnos soldados, manden maestros.”

Malala Yousafzai¹ (17), ganadora del Premio Nobel de la Paz.

Al leer lo que opina esta joven galardonada con el Premio Nobel, me admira e impresiona su sabiduría; consideremos que tiene apenas 17 años y es capaz de reflexionar con sensatez y lucidez, demostrando tener más sentido común que muchos adultos. Su mensaje es claro, lógico y razonable, y su solución parece sencilla y eficiente. Le da cuerpo y forma a un concepto teórico y abstracto como el de “pacifismo”.

Yo me pregunto: ¿Acaso la solución radica en la educación? ¿Puede la educación prevenir o detener la guerra? ¿Es la educación el instrumento clave para alcanzar la paz? No es fácil hablar de ciudadanía, en cualquiera de sus formas, si no vivimos en un clima de paz. Si analizamos la situación mundial, podemos percibir una serie de regiones en crisis, crisis políticas, intervenciones militares, actos de terrorismo, víctimas militares y civiles, crisis de refugiados y miles de personas desplazadas. Estamos rodeados por agresiones militares y por el uso de la fuerza. Y no me refiero al pasado histórico, sino al siglo XXI, una era en que se vive un acelerado proceso de modernización y progreso; una época en que la guerra, un instinto primario, se percibe como un acto sumamente primitivo, obsoleto y sin sentido.

Cuando el maestro debió mudarse 13 veces

Procuraré responder a las interrogantes anteriores desde la perspectiva que me dan mis 15 años de experiencia en el sector educativo. Trabajo para DVV International, organismo internacional que estableció una oficina en Macedonia con



Campamento juvenil: "No seamos sordos, ciegos y mudos: el arte contra la discriminación"

el objetivo de fomentar el desarrollo de la educación de adultos. Sin embargo, si bien analizo la situación desde mi óptica profesional, no puedo obviar el aspecto personal. Soy ciudadana de un país que posee una larga historia de conflictos militares, donde el mantenimiento de la paz está incorporado en el código genético y es el bien más sagrado, como asimismo un arte de vivir. Soy también nieta de un maestro que durante la Segunda Guerra Mundial debió mudarse 13 veces a diversos destinos en toda Macedonia para cumplir su misión de enseñar y alfabetizar. Y no debo olvidar que también soy maestra de profesión.

Mi país, Macedonia, se transformó en estado independiente y soberano hace tan solo 24 años, época en que contaba con 2 millones de habitantes de distintos orígenes étnicos y religiosos. Han estado viviendo en este territorio desde hace siglos, cada uno con características propias en cuanto a identidad, cultura, tradiciones y costumbres. Todos ellos en su conjunto —macedonios, albaneses, turcos, romaníes, valacos, bosnios, serbios— conforman una sociedad variopinta y multicultural. En mi mapa mental imagino este mosaico de identidades como la historia de una familia en la que también hay desavenencias y conflictos durante la vida cotidiana.

Heridas recientes

En Macedonia, el recuerdo de los conflictos entre etnias sigue vivo. La crisis que tuvo lugar en 2001 derivó en un com-

promiso político, tras el cual todos vivimos bajo un velo de delicadas relaciones entre las etnias. Por tratarse de un asunto espinoso, no es fácil escribir sobre él. En estos días, mientras redacto este artículo, mis conciudadanos se congregan masivamente en las calles de la capital para protestar contra el Gobierno o para apoyarlo, lo que dificulta aún más cualquier intento de abordar este tema.

Volviendo a la interrogante principal, ¿cómo se puede lograr la paz mediante la educación de adultos?

Visto desde la óptica de un donante extranjero que colabora en un país en desarrollo como Macedonia, los proyectos educativos constituyen una herramienta eficaz para instruir a los ciudadanos con miras a definir y acrecentar su conciencia de la realidad. Dichos proyectos también contribuyen de manera indirecta al desarrollo de la democracia. De acuerdo con nuestra experiencia adquirida hasta la fecha en Macedonia, los proyectos de educación de adultos repercuten en: 1) la creación de una conciencia democrática, y con ello contribuyen indirectamente a 2) el entendimiento y la coexistencia entre las etnias y 3) los esfuerzos por evitar y prevenir conflictos. Ahora bien, ¿de qué manera podemos lograr la democratización mediante la educación? ¿Qué métodos, enfoques y principios deberíamos aplicar?

Macedonia es una democracia joven que obtuvo su condición de estado hace solo un cuarto de siglo. Los procesos de transición, el nivel de conciencia de la gente, al igual que otros factores y condiciones de carácter social y político, impusieron la urgencia y la necesidad de forjar una

“Entre los humanos no existen fronteras”



cultura democrática basada en las personas. La concienciación de las personas, por ser los componentes fundamentales de la sociedad, es una herramienta confiable para poner en marcha y acelerar los procesos sociales, uno de los cuales es la democratización.

“...alentamos a los ciudadanos y les hicimos saber que, como habitantes del municipio, tienen el derecho a ser escuchados...”

Completar la labor

Nuestra organización, en asociación con una entidad política, la Fundación Friedrich Ebert, y junto con 9 organizaciones locales, diseñó un proyecto trienal para la ciudadanía activa, siguiendo el modelo rumano como ejemplo de mejor práctica. Durante el período comprendido entre 2010 y 2012 implementamos el proyecto “El ciudadano ante todo”, que se concentra en aumentar el grado de conciencia de los ciudadanos respecto del derecho a adoptar decisiones a nivel local. El proceso de descentralización en Macedonia se ha puesto en práctica desde 2001, delegándose muchas facultades a los municipios. El proyecto complementó eficazmente las necesidades en esta área. A través de las medidas y actividades del proyecto, capacitamos a 18 instructores en 9 municipios, habilitándolos para instruir a los ciudadanos sobre sus derechos democráticos y las iniciativas civiles. Se organizaron seminarios de información para ciudadanos que demostraban interés en sus municipios locales. Así pues, alentamos a los ciudadanos y les hicimos saber que, como habitantes del municipio, tienen el derecho a ser escuchados

y la facultad para presentar ante gobierno local iniciativas orientadas a la solución de un determinado problema. Para nuestra sorpresa, la experiencia demostró que estos programas educativos eran útiles no solo para los ciudadanos sino además para el personal que trabaja en la administración municipal. El gobierno local carecía, además, de información sobre cómo ejercer su mandato y cómo mantener e intensificar la cooperación con los ciudadanos. Identificamos necesidades específicas de perfeccionamiento y mejora en el personal del gobierno local, y actuamos en consecuencia.

Retomando el tema de la naturaleza multiétnica de la sociedad macedonia, quisiera destacar que, tal como se presenta esa realidad, entraña un constante desafío para la educación de adultos. ¿Cómo hay que proceder? Nosotros, como organización, trabajamos conjuntamente con otras entidades, no por nuestra cuenta. Por ejemplo, trabajamos con la oficina de la organización alemana Forum Civil Peace Service² en Skopje y con el Centro de Desarrollo Comunitario³ de Kichevo. En 2013 emprendimos un programa de cooperación que aún mantiene su vigencia. Identificamos dos grupos destinatarios —los adultos y los jóvenes de comunidades étnicamente mixtas—, con los cuales implementamos proyectos a medida.

Generar confianza, ofrecer alternativas

El proyecto “Vale la pena ser de Kichevo” es un ejemplo de cómo los dirigentes —representantes del sector civil— pueden ser capacitados en un municipio multiétnico para actuar como mediadores en la comunidad, y como agentes capaces de motivar a los habitantes para que planteen sus problemas de manera proactiva. Esta labor se realizó en diversos niveles, teniendo en cuenta la complejidad de las necesidades de cada entorno. En primer lugar, fomentamos

sus aptitudes para la mediación y la resolución de conflictos en la comunidad, a fin de transformarlos en agentes capacitados para apaciguar los conflictos étnicos que surgieran en su entorno. En segundo lugar, les entregamos nociones básicas sobre iniciativas civiles y ciudadanía activa, de modo que fueran capaces de multiplicar esas prácticas en su entorno. Y en tercer lugar, fomentamos sus aptitudes y los instruimos sobre métodos didácticos para adultos, de manera que fueran capaces de compartir esos conocimientos de manera interactiva y eficiente con sus conciudadanos adultos. Este enfoque resultó ser muy provechoso y superó las expectativas: los mediadores no solo demostraron poseer iniciativa para aplicar los conocimientos, sino que además aportaron ideas para asegurar la sostenibilidad del proyecto. Su proactividad en este último aspecto les confirió un valor añadido a nuestros esfuerzos conjuntos.

El segundo grupo destinatario (los jóvenes) fue incluido en el proyecto “No seamos ciegos, sordos y mudos: el arte contra la discriminación”, que pusimos en práctica en 2013. La experiencia que adquirimos al aplicar este enfoque también debería analizarse en el contexto de este tema. Como ya se mencionó anteriormente, Macedonia cuenta con una variada tradición de conflictos, guerras y sufrimiento a lo largo de su historia. Puesto que las distintas comunidades étnicas guardan recuerdos de esas contiendas del pasado, la actitud fundamental para mantener la coexistencia es encontrar la manera de afrontar el pasado y resolver los conflictos, incluida la discriminación por motivos étnicos. Trabajamos en conjunto con nuestro grupo destinatario étnicamente mixto (jóvenes de entre 17 y 18 años provenientes de la región de Struga) en la resolución de conflictos del pasado por medio del arte. En el taller, que duró una semana, los jóvenes trabajaron en forma individual y en grupos, y participaron en actividades de expresión creativa sobre cómo afrontar el pasado y la discriminación: a través de la música, el dibujo, la escritura creativa, el teatro, etc. Aplicando este enfoque metodológico, mediante el aprendizaje y el trabajo en un grupo étnicamente mixto, ayudamos a superar los estereotipos y los prejuicios entre los participantes y a generar un clima de mutua confianza.

Trabajo conjunto

Una característica común a todos estos ejemplos prácticos es el hecho de que identificamos los problemas y diseñamos los proyectos de manera conjunta, mediante la cooperación interinstitucional, la complementariedad y la sinergia de numerosas organizaciones. Cada una de ellas contribuyó activamente a este esfuerzo mancomunado. Todas sin excepción participaron en la implementación de actividades y ayudaron a identificar conocimientos especializados sobre educación cívica, formación política y mediación de conflictos. Aunando nuestros talentos, encontramos herramientas para la participación ciudadana y decidimos cuáles métodos de educación de adultos adoptaríamos. Los proyectos fueron implementados en estrecha colaboración con organizaciones locales e individuos con potencial de liderazgo que

puieran oficiar de enlaces con la comunidad local y con los habitantes a nivel individual. El trabajo centraba su interés en las personas y en los esfuerzos por despertar su conciencia individual para que se transformaran en agentes participativos en la sociedad, capaces de contribuir a crear una conciencia colectiva.

Valiéndome de estos tres ejemplos derivados de la práctica, y de la labor y cooperación asociadas a los proyectos, quisiera subrayar mi conclusión final basada en mi experiencia en el campo de la educación de adultos: la educación de adultos, y la educación en general, constituyen una de las herramientas básicas para generar un clima de paz y coexistencia en la sociedad. Ellas adquieren aún mayor importancia en circunstancias políticas delicadas y en regiones afectadas por crisis, cuando se trata de mantener la paz y crear las condiciones para la estabilidad y el desarrollo sostenible sobre la base de principios y valores democráticos.

Notas

1 / http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2014/yousafzai-facts.html

2 / <http://www.forumzfd.de/en/projects/30>

3 / <http://www.cdckicevo.mk>

i

Sobre la autora

Biljana Mojsavska ha estado profesionalmente involucrada en la educación de adultos desde 2001, como miembro del equipo de DVV International Macedonia. Desde 2013 ha estado coordinando el programa de DVV International en Macedonia, como también el proyecto “Academia Regional Andragógica” en Europa Sudoriental. Es una de las fundadoras de la ONG Lifelong Learning Centre.

Contacto

Lifelong Learning Centre
Petre Piruze 10b
1000 Skopje
Macedonia
mojsavska@lifelonglearning.mk
www.lifelonglearning.mk
www.dvv-soe.org

Columna

Un guerrero que desea escribir



Stefan Lock
Delegación de la Unión Europea
Uganda

Sobre el autor

Dr. Stefan Lock

es Jefe de la Sección para el Crecimiento Económico de la Delegación de la Unión Europea en la República de Uganda. Anteriores destina- ciones lo llevaron a Bangladesh y Laos. Antes de incorporarse a la Comisión Europea, fue funcio- nario responsable de educación y formación profesional en el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania.

Contacto

EU Delegation to Uganda
Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles
Belgium
stefan.lock@eeas.europa.eu

Fronteriza con Kenia hacia el oeste y con Sudán del Sur hacia el norte, la subregión de Karamoja, en la zona nororiental de Uganda, se extiende como una superficie de sabana árida salpicada de montañas aisladas. En un día claro, las montañas dominan el paisaje en una extensión de 50 o más kilómetros. Esta región ofrece a los visitantes un panorama de tosca belleza, y muchos consideran que tiene potencial turístico. Por el momento, Karamoja sigue siendo uno de los lugares más remotos de Uganda, con escasa infraestructura y una considerable brecha de desarrollo con respecto al resto del país. Alrededor del 80% de su población vive en condiciones de indigencia (es decir, con menos de US\$ 1 diario, según la definición oficial), mientras que la tasa de pobreza nacional de Uganda asciende en la actualidad al 31%. Sus habitantes tradicionales, los Karamojong, se han adaptado a los extensos pastizales secos y a los prolongados períodos de escasez de agua con un estilo de vida nómada y de pastoreo, complementado por violentos actos de saqueo y robo de ganado internándose en las tierras agrícolas más fértiles de Uganda y de países vecinos como Kenia y Sudán del Sur.

“Karamoja fue considerada durante mucho tiempo una zona de conflicto, con una intensa presencia militar y policial para reprimir los violentos saqueos y las emboscadas.”

Las armas de fuego, un vestigio de los conflictos armados que han azotado a toda la región, solían estar ampliamente disponibles y se utilizaban con frecuencia. Karamoja fue considerada durante mucho tiempo una zona de conflicto, con una intensa presencia militar y policial para reprimir los violentos saqueos y las emboscadas. El Gobierno de Uganda y los socios internacionales para el desarrollo han ofrecido a lo largo de los años, y con creciente éxito, alternativas pacíficas y más sostenibles para reemplazar el abigeato y el pillaje. La introducción de estilos de vida más sedentarios, el mejoramiento del acceso a servicios educativos y sanitarios, junto con alternativas económicas al pastoreo tradicional, han ofrecido más posibilidades a los habitantes de la región. Sin embargo, esa transición requiere tiempo y plantea múltiples desafíos. Para el pueblo tradicional de los guerreros Karamojong y sus familias, ello supone un cambio radical en su estilo de vida.

Aun así, Lokung Loyo considera que no hay motivos para lamentarse. Al mirar hacia el pasado su comentario es sencillo: “Vivíamos como animales salvajes”. Lokung y sus compañeros guerreros podían pasar varios días sin alimentos ni refugio, dedicándose a acampar y a saquear acechando entre los matorrales. Hoy la situación es distinta. Él ha recibido capacitación en técnicas de labranza, lectura y escritura, al igual que en otras habilidades para la vida. “Ahora somos personas, como ustedes”, explica con naturalidad. Está sentado junto a su hijo, Lokung Apagra, y a otros

antiguos miembros de su banda de cuatrerros. Aun cuando se mantienen a cierta distancia del grupo de alumnos que conocí en la aldea de Nakroreta (en el distrito de Kotido), en el que predominan las mujeres y los jóvenes, Lokung Loyo y los que otrora formaron su banda de guerreros siguen con atención nuestro debate grupal y también formulan observaciones agudas. Un añoso árbol, que ofrece la única sombra en la aldea, es el centro tradicional de reunión.

Durante dos años, Loyo y los miembros de la que fue su banda de cuatrerros han estado participando en un programa de enseñanza no formal destinado a mejorar sus conocimientos sobre técnicas agrícolas y métodos más sedentarios para la cría de ganado. Asimismo, han recibido nociones de lectura, escritura y aritmética. El proyecto fue implementado por DVV International —el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos, que se especializa en educación de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida— junto con otros socios. El objetivo era reducir la pobreza en los grupos marginados de todos los distritos de Karamoja. El programa se concentró en el desarrollo de aptitudes, la generación de ingresos y el mejoramiento de los medios de subsistencia.

La aritmética básica, al igual que las aptitudes de lectura y escritura, formaban parte del currículum. Para los participantes, ser capaces de comprender textos sencillos y realizar operaciones aritméticas básicas tenía una clara utilidad práctica. No menos importante fue el hecho de que esas aptitudes básicas influyeron innegablemente en la autoestima y en la identidad personal, como una condición básica para el éxito general del proceso de aprendizaje. El efecto positivo salió a relucir en casi todos los testimonios personales que escuchamos. Sin embargo, no es una tarea fácil, y Cesar Kyebakola, nuestro director de proyectos a nivel local, ha admitido con total honestidad que mantener el interés de los antiguos guerreros en la capacitación, y motivarlos para emprender nuevas actividades, entraña un enorme desafío. Vastas regiones de Karamoja son aptas para el cultivo comercial si se emplean las técnicas adecuadas. Con todo, para modificar las costumbres tradicionales se requiere educación y experiencia práctica, y obviamente una buena dosis de paciencia de todas las partes interesadas. Con las aptitudes inculcadas por DVV International, los participantes deberían contar con más oportunidades para valerse por sí mismos. El programa también incluía planes de ahorro y préstamo, que son fundamentales para conseguir un capital inicial mínimo que permita emprender negocios familiares o actividades comerciales independientes. Pese a que el hecho de haber sido guerrero en el pasado conlleva una pérdida del orgullo y, con frecuencia, una actitud de recelo hacia la modernización, Lokung Loyo nos cuenta que, al ver lo que él estaba aprendiendo, sus compañeros también decidieron emprender al programa.

Ciudadanía mundial en el África Subsahariana



Akemi Yonemura
UNESCO Dakar
Senegal

Resumen – *En la actualidad, a los alumnos se les exige desarrollar una concepción global de los problemas locales, nacionales y mundiales, para que sean capaces de influir en el desarrollo político, social, cultural y económico, tanto en su sociedad como en su vida personal. La UNESCO ha estado promoviendo la educación para la paz y el desarrollo sostenible como objetivo integral de su programa de educación, concentrándose en la educación transformativa por medio de la educación para la ciudadanía mundial (ECM). En este trabajo se analiza la ECM en el África Subsahariana (ASS), en el contexto de la agenda educativa posterior a 2015, con especial énfasis en la educación de adultos.*

Desde que se iniciaron el año 2000, las iniciativas tendientes a lograr la educación para todos (EPT) se han traducido en importantes avances. Aun así, las agendas de EPT y de educación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) todavía se perciben como irrealizables para fines de 2015 y seguirán siendo un tema de interés durante los años venideros. Como consecuencia de lo anterior, existe la imperiosa necesidad de contar con una agenda orientada al futuro que permita completar las tareas inconclusas y al mismo tiempo trascienda los objetivos actuales.

“En una agenda de educación para el futuro se debería explorar la manera en que los sistemas educativos tienen que adaptarse para afrontar los nuevos desafíos y contribuir al desarrollo sostenible y a la paz.”

En un mundo globalizado e interconectado se observan tendencias incipientes y desafíos asociados al desarrollo, con sus consiguientes implicaciones para la educación y la capacitación. En África, ante el surgimiento de nuevos problemas, como el crecimiento demográfico, el aumento de la población joven, la urbanización, el cambio climático y las desigualdades, los diseñadores de políticas se han visto en la necesidad de

reorganizar sus prioridades, lo cual ha derivado en una transformación estructural que considera un desarrollo inclusivo y centrado en las personas (African Union 2014). En una agenda de educación para el futuro se debería explorar la manera en que los sistemas educativos tienen que adaptarse para afrontar los nuevos desafíos y contribuir al desarrollo sostenible y a la paz. Para ello será necesario reformular los tipos de conocimientos, aptitudes y competencias que se requerirán en el futuro, al igual que los procesos de educación y aprendizaje, y por último, las políticas y reformas que contribuirán a alcanzar esos objetivos renovados (UNESCO 2014).

En este contexto, la UNESCO ha estado promoviendo la educación para la paz y el desarrollo sostenible como objetivo integral de su programa educativo, concentrándose en la educación transformativa por medio de la educación para la ciudadanía mundial (ECM).

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida señala que, tradicionalmente, la educación de adultos se ha concentrado de preferencia en el desarrollo y el perfeccionamiento de aptitudes y competencias para el mercado laboral (UIL, 2010). Los beneficios de mayor alcance que reporta la educación, como la salud, la realización personal, la ciudadanía y la participación social y democrática, solo fueron incluidos durante los últimos años como objetivos del aprendizaje de adultos y a lo largo de toda la vida. Aun así, el desarrollo de recursos humanos para el crecimiento económico sigue predominando en los ámbitos contemporáneos de la educación de adultos. Mientras tanto, la mayoría de los países (el 96%, o 26 de los 27 países consultados en una encuesta) han adoptado una legislación, una normativa o una política sobre alfabetización de adultos (UIL 2013).

Creciente necesidad de una educación para la ciudadanía mundial (ECM)

La ECM se basa en la labor que actualmente se realiza en áreas como la educación para la paz y los derechos humanos, incluida la cultura de la paz, tema en el cual la UNESCO posee una larga experiencia, tanto en lo referente a la conceptualización de las ideas como a su implementación. Reconociendo su importancia, la Iniciativa Mundial “La educación ante todo” (Global Education First Initiative – GEFI), puesta en marcha en 2012 por el Secretario General de la ONU, incluye el fomento de la ciudadanía mundial como una de sus tres prioridades en materia de educación (Iniciativa Mundial “La educación ante todo” 2015).

La educación en un mundo globalizado está haciendo cada vez mayor hincapié en la importancia de los valores, las actitudes y las habilidades de comunicación como un complemento fundamental de los saberes y las aptitudes de tipo cognitivo. La comunidad educativa también está prestando creciente atención a la relevancia de la educación como herramienta para comprender fenómenos sociales, políticos, culturales y mundiales. Ello incluye el papel de la educación en el apoyo a la paz, los derechos humanos, la igualdad, la aceptación de la diversidad, y el desarrollo sostenible. La educación para la ciudadanía mundial representa un cambio de

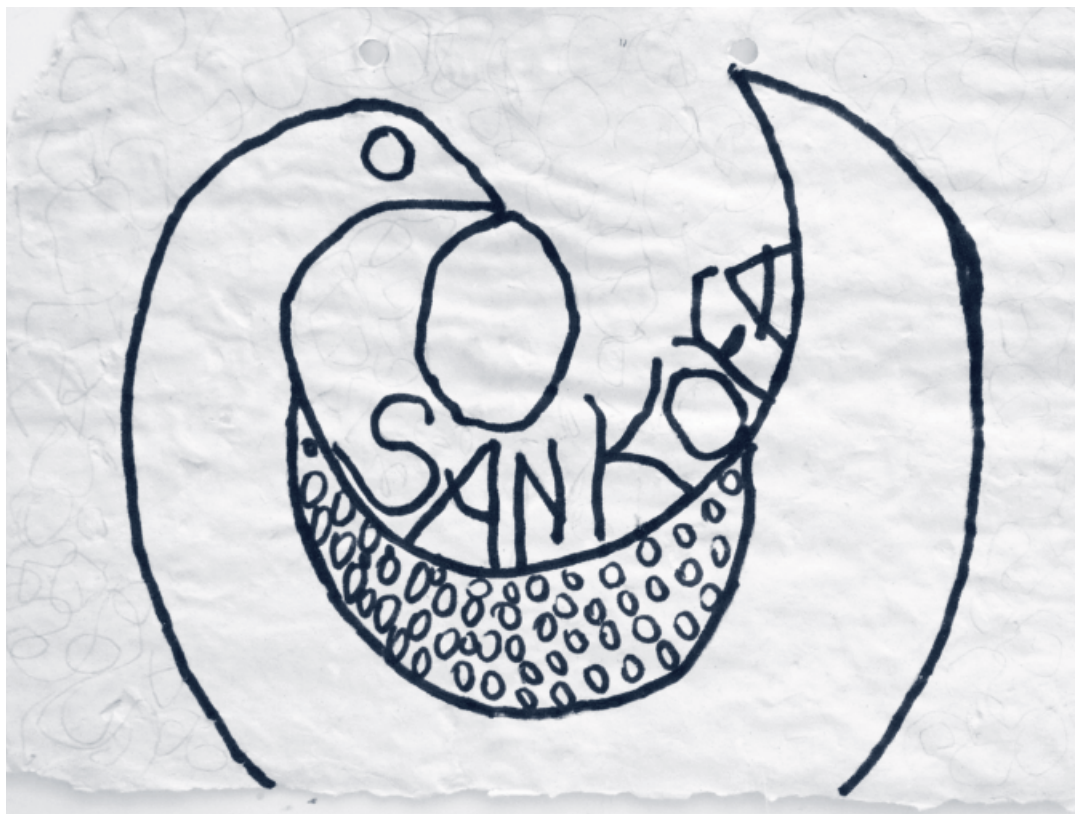
paradigma en el que se reconoce la importancia de la educación para comprender y resolver problemas mundiales en los ámbitos social, político, cultural, económico y medioambiental. En la ECM se aplica un enfoque polifacético que utiliza conceptos, metodologías y teorías a los que ya se ha recurrido en diversos ámbitos y disciplinas. Aun cuando la ECM ha sido aplicada de manera distinta en diferentes contextos, incluidos los niveles regional y comunitario, posee una serie de elementos comunes, a saber:

- **Una actitud** respaldada por una concepción de múltiples niveles de identidad, y el potencial para adoptar una “identidad colectiva” que trascienda las diferencias individuales, culturales, religiosas, étnicas o de otra índole.
- **Un conocimiento de fenómenos mundiales y valores universales**, como la justicia, la igualdad, la dignidad y el respeto.
- **Aptitudes cognitivas** para pensar de manera crítica, sistemática y creativa, incluida la adopción de un enfoque con múltiples perspectivas, en el que se reconozcan las distintas dimensiones, ópticas y ángulos de los fenómenos.
- **Aptitudes no cognitivas**, incluidas las habilidades sociales (como la empatía y la resolución de conflictos), las habilidades de comunicación y las aptitudes para el trabajo en red y la interacción con personas de distintos medios sociales, orígenes, culturas y perspectivas.
- **Capacidades conductuales** para trabajar de manera colaborativa y responsable en pos de soluciones mundiales para problemas mundiales, y para luchar por el bien común (UNESCO 2014b).

Así pues, el objetivo de la ECM consiste en empoderar a los alumnos para que se comprometan y asuman un papel activo, tanto a nivel local como internacional, en la tarea de afrontar y resolver problemas mundiales. Se basa en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida que no solo atiende a las necesidades de niños y jóvenes, sino también a las de los adultos. Puede impartirse en cualquier modalidad y emplazamiento, incluidos los sistemas formal, no formal e informal. Los enfoques pedagógicos flexibles pueden ser de utilidad para orientar los servicios a las poblaciones que se encuentran al margen del sistema formal y a las personas que probablemente deberán interactuar con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, como las redes sociales.

Agenda de desarrollo de las Naciones Unidas para después de 2015

El marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) ha servido de referencia para las prioridades de desarrollo nacional y mundial. Aun cuando tres de los ocho ODM han sido alcanzados por algunos países antes de la fecha límite de 2015, los avances realizados han sido irregulares, tanto al interior de los países como a nivel transnacional. Por tanto, se requieren esfuerzos adicionales para acelerar el progreso hacia el desarrollo. A este respecto, el Secretario General de la ONU creó el Equipo de Tareas del Sistema de las Naciones Unidas sobre la



Agenda de Desarrollo la ONU para después de 2015. Uno de los principales resultados de la Conferencia Rio+20 celebrada en 2012 fue la fijación de una serie de objetivos de desarrollo sostenible (ODS), que servirán de guía para la agenda de desarrollo posterior a 2015 sobre la base de los ODM. Existe un amplio consenso en cuanto a la necesidad de estrechar los vínculos entre los dos procesos a fin de llegar a una agenda común para después de 2015, cuyo objetivo central sea el desarrollo sostenible (Naciones Unidas 2010). Los copresidentes del Grupo de Trabajo Abierto (GTA) sobre ODS han publicado documentos sobre áreas de intervención como una base para desarrollar una serie de objetivos y metas, para los cuales la UNESCO y la UNICEF fueron designadas colideres en el área de intervención sobre educación.

De los 17 ODS propuestos por el GTA, el nº 4 ("Garantizar una educación de calidad inclusiva e igualitaria, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos") incluye una referencia directa a la educación para la ciudadanía mundial (ECM) y la educación para el desarrollo sostenible (EDS) en la meta 4.7 "para el año 2030 garantizar que todos los alumnos adquieran conocimientos y aptitudes necesarios para promover el desarrollo sostenible a través, entre otras vías, de la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible" (Naciones Unidas 2014). Asimismo, el Acuerdo de Mascate, que fue aprobado en la Re-

unión Mundial sobre Educación para Todos (2014 GEM), respalda la misma meta a través del quinto objetivo: "Para 2030, todos los educandos habrán adquirido los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes que se precisan para construir sociedades sostenibles y pacíficas, mediante, entre otras, la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible" (UNESCO 2014c).

En el África Subsahariana (ASS), el documento final de la Conferencia Ministerial Regional del África Subsahariana sobre la Educación después de 2015, o "Declaración de Kigali", también respalda explícitamente estos objetivos al reconocer "la importancia de la ECM en el fomento de la adquisición de valores, actitudes y habilidades que son necesarios para un mundo más pacífico, justo, inclusivo y armonioso". La Declaración propone, además, institucionalizar la educación para el desarrollo sostenible (EDS), una iniciativa relacionada, al igual que la ECM, a través de todas las modalidades de educación —formal, no formal e informal— "a) promoviendo un enfoque humanista de la educación (el Espíritu de Ubuntu) que refuerce entre otros aspectos el respeto por uno mismo, los demás y el planeta; b) haciendo participar a todos los actores involucrados en la promoción de la agenda de la EDS y la ECM; c) sirviéndonos de los protocolos regionales existentes y de las iniciativas regionales en marcha para promover la agenda de la EDS y la ECM; y d) revisando e integrando componentes de EDS y de ECM en los planes de estudio de todos los niveles de la educación". En la Declaración de Kigali también se señala el

alto nivel de analfabetismo de adultos y jóvenes, particularmente de las mujeres, y se solicita “el acceso a un aprendizaje permanente a lo largo de la vida y a programas de alfabetización funcional, conocimientos básicos de aritmética y habilidades que se precisan para la vida y el trabajo”. Asimismo, sus firmantes se comprometen a utilizar la instrucción en la lengua materna antes de pasar a emplear idiomas nacionales e internacionales en los programas de alfabetización, e instan a que se promuevan programas de alfabetización en el lugar de trabajo (UNESCO 2015a).

Postura común de África frente a la agenda de desarrollo para después de 2015

En enero de 2014, la Unión Africana (UA) elaboró una Postura Común de África (PCA) frente a la agenda de desarrollo para después de 2015, que consideró la opinión de actores involucrados a nivel nacional, regional y continental, incluidos los sectores público y privado, la sociedad civil y el mundo académico. En el documento de posición se señala la importancia de priorizar en África la transformación estructural para el desarrollo inclusivo y centrado en las personas, como una manera de reaccionar frente las tendencias que comienzan a advertirse en el continente. En el área de la educación, pese al aumento en la tasa de inscripción en las escuelas primarias, la calidad de la enseñanza sigue siendo motivo de inquietud. Aprovechando las lecciones aprendidas de la implementación de los ODM, el documento de posición sostiene que en la agenda de desarrollo para después de 2015 se debería potenciar el control de los países sobre el proceso de desarrollo y reaccionar frente a los nuevos problemas y a la brecha en la implementación, particularmente en la recopilación de datos y en el seguimiento.

El documento de posición también manifiesta su acuerdo con los contenidos del documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible, al igual que con los procesos de implementación de las propuestas finales de la conferencia Rio+20, incluidos el GTA y la Consulta Regional Africana sobre los ODS (African Union 2014).

¿Cuál es la postura actual en el África Subsahariana con respecto a la ECM?

Uno de los problemas que dificultan el cumplimiento de los objetivos de la educación para todos (EPT) es una deficiencia en materia de paz y seguridad en el África Subsahariana. El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011 reveló que los países afectados por conflictos violentos figuran entre los que más lejos se encuentran de alcanzar los objetivos de EPT (UNESCO 2011). Según dicho informe, esos enfrentamientos también refuerzan las desigualdades, los agravios y la desesperación que entranpan a los países en ciclos de violencia.

Así pues, la paz es uno de los principios del desarrollo sostenible, que es percibido como requisito fundamental para la dignidad y el desarrollo de los seres humanos. En efecto, el

principio 25 de la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo menciona que “La paz, el desarrollo y la protección del medio ambiente son interdependientes e inseparables”. Dentro del marco global del desarrollo sostenible, la ECM procura fomentar competencias que permitan a las personas convivir de manera pacífica. Por añadidura, la ECM puede ayudar a impedir que la inseguridad y los conflictos entorpezcan el progreso. Por otra parte, la educación puede ser una herramienta de utilidad en la reconstrucción de una sociedad más sostenible tras los conflictos violentos. Al “aprender a convivir en paz”, los alumnos adquieren conocimientos, valores, aptitudes y actitudes que favorecen el diálogo, la cooperación y la paz. La ECM contribuye a desarrollar la capacidad para respetar las diferencias y la diversidad, como también a crear un clima de tolerancia social.

Principales logros alcanzados en materia de ECM en el África Subsahariana entre 2000 y 2015

Desde el año 2000, los gobiernos, los socios para el desarrollo, la sociedad civil y las redes escolares han implementado numerosas actividades asociadas a la ECM. Dentro del marco de los preparativos para la agenda de educación posterior a 2015, una serie de actores clave en el área de la ECM participaron en consultas y conferencias mundiales organizadas por la UNESCO para abordar los problemas que se afrontan en ASS. El evento más reciente ha sido el *Segundo Foro de la UNESCO sobre Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM): La construcción de sociedades pacíficas y sostenibles: prepararse para después de 2015*, celebrado en enero de 2015 (UNESCO 2015b), en el que participaron especialistas de ASS. En él se analizó la ECM en el contexto de la agenda de educación para después de 2015, se consideró el —aún en ciernes— “Marco de Acción para después de 2015”, y se debatió el papel que le cabe a la ECM en la promoción de la paz.

En la región de ASS la UNESCO ha estado respaldando las iniciativas de estados miembros al promover una cultura de tolerancia, reconciliación y paz en los sistemas educativos formales e informales. Se pretende ampliar el alcance de la intervención en favor de la educación para la paz, garantizando la incorporación de ese tema en el sector nacional, ya sea en los documentos de política, ya sea en los programas de aprendizaje y capacitación, los currículos, la formación docente y el entorno sociocultural.

UNESCO Dakar ha asesorado a los países en el desarrollo de capacidades a nivel nacional con miras a incorporar en los planes estratégicos de enseñanza de África Occidental y Central temas como la educación para la paz, la prevención de conflictos y la preparación para casos de hostilidades. Dentro de este contexto, UNESCO Dakar publicó en 2013 el “Manual de referencia de la Comunidad Económica de Estados de África Occidental (CEDEAO) sobre educación para la cultura de la paz, los derechos humanos, la ciudadanía, la democracia y la integración regional, en estrecha colaboración con la CEDEAO y el Banco Africano de Desarrollo (UNESCO 2013). El manual incluye siete módulos: (1) cultura

de la paz, prevención y gestión de conflictos; (2) derechos humanos; (3) conciencia cívica y ciudadanía; (4) democracia y buena gobernanza; (5) género, perspectivas de paz y desarrollo; (6) salud pública, medio ambiente y desarrollo sostenible; y (7) integración regional. Está disponible en inglés, francés y portugués y 28 lenguas locales.¹ Asimismo, se ha adiestrado a 144 capacitadores de capacitadores en el uso del manual. Se proyecta incluir en él nuevos temas, como educación sobre el deporte y los valores, y educación sobre el genocidio. Esta obra ha sido empleada en varios países para concentrarse en diversas áreas temáticas.

En África Oriental, Kenia es un ferviente partidario e impulsor de la ECM, que se rige por un enfoque con tres dimensiones: fomentar el diálogo político en relación con la agenda para después de 2015; ofrecer asesoramiento técnico sobre ECM y promover las pedagogías transformativas; cumplir la función de centro de intercambio de información. En la actualidad, Kenia es uno de los 5 países piloto para someter a prueba el programa “Enseñar a respetar a todas las personas”. Este fue puesto en marcha en 2013 como una herramienta para fortalecer las respuestas educativas en Kenia, a fin de reducir la discriminación y la violencia al interior del estado-nación y promover el respeto a todas las personas.

Medidas prioritarias y futuros cursos de acción

La UA concuerda también con los ODS propuestos y las conclusiones de la Consulta Regional Africana sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se espera que el África Subsahariana promueva la ECM a través de algunos de los pilares fundamentales de la Postura Común Africana, como el “desarrollo centrado en la gente” o “la paz y la seguridad”. A fin de respaldar el desarrollo impulsado por los estados miembros, el documento de posición de la UA propone negociar una solución que los lleve a ejercer un control colectivo sobre la nueva agenda. Es preciso que los actores involucrados perciban la ECM como un concepto integral. La insuficiente promoción e integración de la ECM en las políticas y estrategias nacionales es un problema que es preciso abordar de manera prioritaria. Por último, es menester realizar esfuerzos documentados (determinados por el contexto) para integrar las competencias de ECM en currículos que se ajusten a criterios de desarrollo sostenible en todos los itinerarios de aprendizaje.

Nota

¹ / El curso en línea para capacitadores está disponible también en inglés, francés y portugués en <http://www.educationalapaix-ao.org/>

Referencias

African Union (2014): Common African Position on the Post-2015 Development Agenda. Addis Abeba: Unión Africana. <http://bit.ly/1EwN8BU>

Iniciativa “La educación ante todo” (2015): La educación ante todo. La iniciativa del Secretario General de las Naciones Unidas en pro de una educación de calidad, pertinente y transformadora para todos. <http://bit.ly/1kvltrt>

Naciones Unidas. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (2014): Propuesta del Grupo de Trabajo Abierto sobre los objetivos de desarrollo sostenible. Nueva York: Naciones Unidas. <http://bit.ly/1USO0Mb>

Naciones Unidas (2010): Resolución aprobada por la Asamblea General el 22 de septiembre de 2010. 65/1. Cumplir la promesa: unidos para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Nueva York: Naciones Unidas. <http://bit.ly/1Lj8Yzk>

UIL (2010): CONFITEA VI: Sexta conferencia internacional de educación de adultos. Informe final. Hamburgo: UNESCO UIL. <http://bit.ly/1JihG1j>

UIL (2013): Segundo Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. Repensar la Alfabetización. Hamburgo: UNESCO UIL. <http://bit.ly/QLYmCj>

UNESCO (2011): Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. París: UNESCO. <http://bit.ly/1ECoS2Y>

UNESCO (2013): Education for Culture of Peace, Human Rights, Citizenship, Democracy and Regional Integration. Dakar: UNESCO. <http://bit.ly/1Kz9VvW>

UNESCO (2014a): Documento de posición sobre la educación después de 2015. París: UNESCO. <http://bit.ly/XAFhpw>

UNESCO (2014b): Comunidades: Preparing learners for the challenges of the 21st century. París: UNESCO. <http://bit.ly/11FF20>

UNESCO (2014c): Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014. El Acuerdo de Mascate. UNESCO: París. <http://bit.ly/1foWudO>

UNESCO (2015a): Conferencia Ministerial Regional del África subsahariana sobre la educación después de 2015 (9 al 11 de febrero de 2015, Kigali, Ruanda): Declaración de Kigali. Dakar: UNESCO Dakar. <http://bit.ly/1HVKwPL>

UNESCO (2015b): Segundo Foro de la UNESCO sobre Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM). París: UNESCO. <http://bit.ly/1J40eu7>

i

Sobre la autora

Akemi Yonemura, Ed.D., trabaja actualmente en UNESCO Dakar, donde está a cargo de los programas sobre educación para la ciudadanía mundial. Posee un doctorado en educación otorgado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Columbia. Entre sus áreas de interés en la investigación se incluyen la financiación y la planificación de la educación, la educación y la migración, el desarrollo de aptitudes y los colleges comunitarios.

Contacto

UNESCO Dakar
Route de Ngor
Enceinte Hotel Ngor Diarama
BP 3311, Dakar, Senegal
a.yonemura@unesco.org
www.dakar.unesco.org

¿Misión imposible? Crear un marco de seguimiento destinado a la educación para la ciudadanía mundial



Amy Skinner
DEEEP/CONCORD
Bélgica

Resumen – La educación para la ciudadanía mundial (ECM) debe entenderse como un proceso complejo y de varios niveles. Puede ser una fuerza de transformación a nivel personal, local y sistémico. Sería muy útil poder realizar un seguimiento del impacto de la ECM, teniendo en cuenta su complejidad. En el artículo se presentan algunas conclusiones de investigaciones sobre el seguimiento, y se explican los desafíos que plantea la creación de un marco para llevarlo a cabo.

¿Qué es la educación para la ciudadanía mundial?

La educación para la ciudadanía mundial (ECM) puede percibirse como una respuesta educativa frente a un planeta cada vez más globalizado e interconectado. Es un proceso educativo transformativo cuyo fin es crear vínculos entre los niveles local y mundial, para así desarrollar en los alumnos un sentido de pertenencia a una humanidad comunitaria y común más amplia y de alcance mundial. Así pues, la ECM inculca en los alumnos las aptitudes, la concepción y los valores necesarios para transformarse en ciudadanos activos a nivel local y mundial.

No existe una definición de ECM consensuada a nivel mundial, ya que se sostienen profundos debates sobre el concepto y los objetivos; de hecho se ha llegado a desestimar la utilidad del término. Se han manifestado inquietudes que corresponden más que nada a invenciones occidentales, en las que no se reconoce que para muchas personas de todo el mundo el acceso al “escenario mundial” o la capacidad de ser un “ciudadano mundial” no constituyen una realidad cotidiana. Teniendo en cuenta estas preocupaciones, personalmente considero que la característica más importante de la ECM es que está arraigada en el contexto local, lo que le confiere utilidad práctica y permite evitar aprendizajes abstractos sobre temas o materias con los que a determinados grupos le costaría establecer un vínculo.

Además, representa una modalidad de educación transformativa que emplea métodos participativos de apren-



dizaje activo para fomentar el pensamiento crítico y la actitud inquisitiva, cultivar el reconocimiento y la comprensión de distintas cosmovisiones, y cuestionar las presunciones sobre el mundo que se dan por sentadas. En este sentido, puede propiciar la transformación ya sea a nivel personal en el alumno, ya sea a un nivel más amplio en la sociedad y en los sistemas educativos. En este caso, la educación para la ciudadanía mundial se basa particularmente en la obra de Paulo Freire y en la educación popular, como también en los estudios de Jack Mezirow sobre el aprendizaje transformativo.

Este elemento transformativo fue subrayado por los participantes en la conferencia europea *Ciudadanos Mundiales para la Educación; Educación para la Ciudadanía Mundial*, que se celebró en 2014 y fue organizada, entre otras entidades, por DEEEP (www.deeep.org). Los participantes lograron convenir una concepción de la ECM, en cuanto a

que “va más allá de la adquisición de conocimientos y aptitudes cognitivas, para transformar la manera en que las personas piensan y actúan individual y colectivamente” (Fricke y otros 2014: 10).

¿Deberíamos siquiera intentar realizar un seguimiento y una evaluación de la ECM?

En la concepción de la ECM anteriormente descrita se requiere contar con un marco de seguimiento que permita reflejar la naturaleza holística y transformativa de esta modalidad de enseñanza. Dada la importancia del proceso, también se precisan métodos de seguimiento en los que se preste atención a los procesos pedagógicos y al entorno de aprendizaje, como asimismo a los indicadores más tradicionales relacionados con insumos, producto e impacto. Ahora bien, ¿cómo podemos llevar a cabo este proceso?

En una reciente investigación efectuada entre julio y diciembre de 2014, los investigadores de DEEEP emprendimos la tarea de explorar la compleja esfera de la evaluación, junto con profesionales de la educación de todo el mundo, los cuales estaban, de una u otra forma, trabajando en el área de la ECM. Deseábamos que nos dieran a conocer sus principales inquietudes y sus sugerencias con respecto a la manera más adecuada de comprender y supervisar el impacto de la labor que estaban realizando. Lo que sigue a continuación es un resumen de nuestras conclusiones. El informe de investigación completo está disponible en internet; en él encontrarán un análisis a fondo del concepto y el objetivo de la ECM y su proceso de seguimiento.

Los profesionales de otras naciones, al igual que quienes trabajan en el sector de la educación formal y no formal, consideran necesario tomar en cuenta las siguientes inquietudes al momento de elaborar dicho marco para el seguimiento:

El seguimiento como proceso de aprendizaje

Existe la necesidad de modificar la mentalidad con respecto al seguimiento y la evaluación. Estos procesos deberían ser percibidos como una oportunidad de aprendizaje y una herramienta de reflexión, aprendizaje y cambio. El seguimiento y la evaluación pueden ser elementos fundamentales inherentes a la propia educación, en lugar de mecanismos empleados para controlar o para satisfacer una exigencia externa. En este proceso sería necesario involucrar a los educadores y a los alumnos no solo en la elaboración de los propios marcos de seguimiento, sino además en la tarea de analizar los datos recopilados y aprender de ellos, para que así reflexionen y lleguen a mejorar su práctica.

Muchos de los entrevistados también señalaron que los marcos de seguimiento pueden de hecho ayudar a reforzar el contenido de la propia ECM y del método para impartirla, ya que el proceso de seguimiento en sí ayuda a “concretar” y a aclarar el sentido, los objetivos y las aspiraciones de la ECM. También ofrece una oportunidad para hacer un seguimiento más detallado del contenido de la ECM, a fin de verificar si tiene utilidad práctica a nivel local. Si se procede adecuadamente, la ECM podría incluir un mecanismo que permita asegurarse de que se está alentando a los países para que desarrollen sus propios contenidos y programas y eviten importar materiales educativos externos que están fuera de contexto.

No obstante lo anterior, como muchos educadores de todo el mundo ya están abrumados de trabajo, el seguimiento y la evaluación suelen ser considerados otra “carga”. Por tanto, tienden a concentrarse en las variables que están siendo medidas y no en facilitar el aprendizaje a través de procesos de ECM. A decir verdad, esos factores “sometidos a medición” están determinados generalmente por marcos de seguimiento estandarizados, mayoritariamente cuantitativos y orientados a los resultados. Pero ellos no resultan adecuados para la ECM, pues por lo general no logran captar la riqueza de los procesos de aprendizaje y tienden a reflejar más que nada resultados cognitivos basa-

dos en conocimientos, mientras que deberían preocuparse de las aptitudes, los valores y las actitudes, que tanta importancia revisten para la ECM. Por consiguiente, es menester contar con un marco alternativo, que permita captar la naturaleza holística y transformativa de la ECM, y nos haga percibir el seguimiento como un proceso de aprendizaje que aumenta nuestro potencial. Este proceso debería ir acompañado de un mayor grado de reconocimiento, valoración y respaldo para la ECM de parte de los gobiernos de todo el mundo, a fin de crear un ambiente propicio para impartir y monitorear la ECM.

¿Cuál es nuestra motivación para educar en un mundo globalizado?

En muchos países de todo el mundo, los profesionales del sector consideran que este es uno de los desafíos fundamentales que hay que superar, ya que al interior de los sistemas educativos por lo general no se reconoce suficientemente la necesidad de impartir la ECM y el valor que ella encierra. La actitud frente al tema suele reducirse a la existencia de distintas percepciones del objetivo de la propia educación en un mundo globalizado. Si bien los educadores consultados en nuestra investigación son conscientes de que su labor de enseñanza consiste en empoderar a los alumnos para que se transformen en ciudadanos mundiales activos y con espíritu crítico, muchos de ellos estiman que quienes diseñan las políticas educativas tienen una agenda distinta y perciben la educación como un proceso destinado a preparar a los alumnos para ser competitivos en el mercado laboral mundial. Con todo, tanto los diseñadores como los profesionales del sector tienden a concordar en que los actuales sistemas educativos deben adaptarse a un mundo globalizado, lo que también ha sido considerado por muchos educadores como una oportunidad para que la ECM logre imponerse y reivindique su agenda como una alternativa a la agenda educativa basada en el mercado.

Es lo que está ocurriendo precisamente en este momento, mientras se está discutiendo la agenda para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible con posterioridad a 2015. En los debates sobre el objetivo de la educación se incluye la proposición de una meta asociada a la educación para la ciudadanía mundial, y asimismo se subraya la importancia de supervisar la calidad del aprendizaje, en lugar de preocuparse meramente del acceso a la enseñanza. La ECM representa, sin duda, una perspectiva educativa incipiente que está ganando cada vez más adeptos en diversos niveles y en todo el mundo. Muchos de los profesionales consultados en nuestra investigación opinaron que el hecho de incorporar la ECM en la agenda mundial como parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible serviría de incentivo para que los programas nacionales incluyan la ECM en el sistema de educación, y así se logre cuestionar y/o contrarrestar la influencia de las visiones mercantilistas que predominan en el ámbito de la educación.

¿Marcos de seguimiento universales o localizados?

Sin embargo, muchos profesionales manifestaron sus aprensiones ante la imposición de marcos de seguimiento e indicadores universales que inevitablemente traería aparejada cualquier meta sobre educación para la ciudadanía mundial, en el marco de los objetivos educativos. A su juicio, la tarea de identificar indicadores que resulten válidos para un amplio espectro de condiciones socioeconómicas, creencias religiosas y culturas, entraña un desafío constante, y en los objetivos y los indicadores mundiales se tiende fácilmente a ignorar la importancia de las diversas realidades, experiencias educativas y prioridades de carácter local, y a favorecer los ideales educativos occidentales en desmedro de los sistemas de enseñanza autóctonos.

Así pues, la importancia de reconocer las realidades locales dentro de los marcos de seguimiento de la ECM, para que así adquiera relevancia y produzca un impacto transformador, se constituyó en la preocupación primordial. Como opinó uno de los entrevistados: "...asistimos al cambio más trascendental cuando las personas adoptan una percepción común en cuanto a su ideal de futuro sostenible y a los atributos y capacidades que debe tener un ciudadano mundial para hacer realidad esta visión. Cuando el esfuerzo lo realizan las propias comunidades, adquiere una significación mucho mayor que la de una serie de principios impuestos desde el exterior" (Fricke y otros 2015: 33).

A juicio de los profesionales del sector, este dilema entre lo local y lo universal podría resolverse si existieran principios universales (traducidos en procesos de ECM y características básicas de la ciudadanía mundial) combinados con indicadores y objetivos nacionales para señalar de qué manera y en qué medida es preciso cumplir con los principios universales, y cómo se interpreta la ECM en el contexto propio de cada país. Ese proceso podría constar de dos etapas: a) estimular "la creación en cada país de indicadores que incluyan variables específicas locales, teniendo en

cuenta los objetivos mundiales"; y b) instar "a cada país a establecer comparaciones entre su propio desempeño en distintas etapas del proceso, en lugar de compararse con otros países en contextos diferentes" (ibid.).

Así pues, ¿cuál sería el formato de un marco de seguimiento que reflejara estas inquietudes?

No es una pregunta que pueda responderse fácilmente, pero nos parece importante poner en marcha el proceso y comenzar a discutir y explorar marcos de seguimiento alternativos. En gran parte de los debates sobre indicadores y metas de ECM se procede a compartimentar las variables por evaluar, partiéndose del supuesto de que es posible someter a prueba por separado cada uno de los aspectos de la ECM. El riesgo de un enfoque tan "funcionalista" es que las intenciones holísticas de la ECM —como proceso de aprendizaje que procura desarrollar y transformar la disposición de los alumnos (al igual que de los educadores y del sector educativo)— acaben por frustrarse. Para hacer un seguimiento de las necesidades de ECM no hay que limitarse a analizar la adquisición de conocimientos, aptitudes y valores, sino pasar a examinar el proceso y la interacción de:

- Lo que está siendo aprendido: conocimientos, percepciones, competencias (contenido y aptitudes).
- Cómo está siendo enseñado y aprendido (proceso).
- Lo que hace el alumno con su(s) percepción(es) de contenidos y con la participación en el proceso (acción, que podría ser en el aprendizaje personal o en otro comportamiento, en la escuela, en la comunidad local, o en sectores más amplios de la sociedad).
- Cómo el educador y el alumno (y otros actores involucrados) reflexionan sobre esa relación y consecuentemente modifican los contenidos, las acciones y los procesos futuros.

Figura 1 – Marco basado en un prisma que podría emplearse como herramienta de evaluación y aprendizaje



Fuente: Fricke y otros, 2014: 38

En la parte final de este artículo, quisiera, por tanto, proponer una idea, derivada de nuestra investigación, para un marco de seguimiento basado en un prisma. El objetivo de este marco sería captar la naturaleza holística, transformativa y reflexiva de la ECM (véase la Figura 1).

Un marco integrado de monitoreo para la ECM, que incluya las relaciones entre estos distintos componentes clave de la ECM, podría emplearse para identificar el grado en que, por ejemplo, la enseñanza impartida:

- Tiene utilidad práctica para el alumno y es aplicable al contexto local: como puede apreciarse en la relación entre contenido y aptitudes, por una parte, y acción, por la otra.
- Facilita la instrucción: lo que puede apreciarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos y aptitudes.
- Permite acumular experiencias: a través del proceso educativo y de la acción.

El marco puede emplearse para realizar evaluaciones en diversos niveles. Por ejemplo:

- A nivel del (de los) alumno (s): evaluar su propio aprendizaje, y (en grupos de pares) el de sus compañeros.
- A nivel del educador: evaluar su propio proceso de enseñanza, al igual que el contenido y las acciones escogidos.
- A nivel de la institución de enseñanza: evaluar las políticas y prácticas institucionales.
- A nivel de la revisión y el diseño del currículum: evaluar la pertinencia de los temas propuestos, como asimismo la idoneidad de las técnicas de evaluación.

Las siguientes son algunas de las preguntas que podrían incluirse:

- ¿En qué medida la facilitación de la enseñanza y los intercambios en múltiples sentidos entre los propios alumnos, entre alumnos y educadores, permitió la adquisición de contenidos y aptitudes?
- ¿En qué medida el proceso de enseñanza y aprendizaje ha permitido que los alumnos adquirieran nuevas experiencias, percepciones y aptitudes?
- ¿En qué medida la acción ha repercutido en el aprendizaje y viceversa?
- ¿En qué medida los contenidos y aptitudes adquiridos han repercutido en las acciones?
- ¿En qué medida la facilitación de la enseñanza y las experiencias incentivan la activa implicación de los alumnos en los temas abordados?

Se trata solo de ideas iniciales, que ojalá proporcionen un punto de partida para una indagación más detallada sobre marcos de seguimiento adecuados para la ECM. Este tema debería ser debatido entre diseñadores de políticas educativas, educadores, instituciones de enseñanza, organizaciones de apoyo a la educación y a los docentes, ONG y otros

actores involucrados en el ámbito de la educación (incluidos los padres y los alumnos). El ejemplo expuesto más arriba no es más que una sugerencia entre muchas otras derivadas de nuestra investigación, ¡así que los invitamos cordialmente a analizar el informe y emplearlo como trampolín inicial para elaborar marcos de seguimiento que resulten aplicables a sus contextos locales y nacionales!

La versión completa del informe puede consultarse en línea en <http://bit.ly/deeepQuality>

Referencias

Andreotti, V. (2006): Soft versus critical Comunidades. En: Policy and Practice: A Development Education Review, Vol. 3. <http://bit.ly/1Qixu1G>

Fricke, H.J., Gathercole, C. y Skinner, A. (2014): Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to Debate. <http://bit.ly/1zKcrW6>

i

Sobre la autora

Amy Skinner es coordinadora de investigación de DEEEP4 en CONCORD, la Confederación Europea de ONG para el Desarrollo y la Ayuda Humanitaria. Amy Skinner posee un máster en educación para el desarrollo y un BA en estudios sobre relaciones internacionales y desarrollo por la Universidad de Sussex, Gran Bretaña. Trabaja como profesional e investigadora en el área de la educación (para la ciudadanía) mundial.

Contacto

DEEEP/CONCORD
10, Rue de l'industrie
1000 Brussels
Belgium
amy.skinner@concordeurope.org

¡Participen!
ICAE
Seminario virtual
2016

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 118)

El Centro de Intercambio de Información sobre Educación para la Ciudadanía Mundial



Utak Chung
Centro de Asia y el Pacífico de
Educación para el Entendimiento
Internacional (Asia-Pacific Centre
of Education for International
Understanding - APCEIU)
República de Corea

Resumen – *El caudal de datos sobre diversos aspectos de la educación para la ciudadanía mundial es muy impresionante. Para seguir con atención el debate y las diversas trayectorias de desarrollo a nivel regional es preciso cierto grado de organización. Ese es el razonamiento del Centro de intercambio de información de la UNESCO sobre educación para la ciudadanía mundial, albergado por el APCEIU.*

Las anteriores experiencias de la UNESCO con bases de datos de educación sobre el VIH y asuntos relativos a la salud llevaron a la convicción de que, tan pronto como se emprendiera la iniciativa de educación para la ciudadanía mundial (ECM), sería más útil y eficaz contar con un solo nodo de bases de datos en línea. Puesto que los estados miembros de la UNESCO están exigiendo con creciente insistencia el acceso a recursos de información sobre ECM en todo el mundo, desde la sede de la UNESCO se invitó al APCEIU a desarrollar conjuntamente un nodo de recursos en línea. Fue así como se puso en marcha el Centro de Intercambio de Información sobre ECM. El resultado ha sido una plataforma virtual de fácil acceso que cumple una función esencial al permitir que los usuarios localicen y empleen los materiales requeridos.

Reconocido como uno de los principales centros de estudio sobre la ECM, el APCEIU ha diseñado políticas y currículos, e implementado diversos programas de investigación y capacitación sobre ECM tanto en la región de Asia y el Pacífico como en el resto del mundo. El APCEIU también ha desarrollado y difundido materiales didácticos sobre ECM en diversos idiomas, destinados a socios y estados miembros de la UNESCO.

Nodo de información sobre ECM

El Centro de Intercambio de Información sobre ECM (www.gce-dclearinghouse.org) es un nodo de información donde las personas pueden encontrar diversos materiales sobre ECM que se ofrecen de manera organizada y clara. Existe una amplia varie-



El Centro de Intercambio de Información ofrece diversos recursos sobre educación para la ciudadanía mundial provenientes de todo el mundo

dad de información generada por organizaciones internacionales, como la ONU y la UNESCO (declaraciones y recomendaciones, documentos y directrices de política, actas e informes de conferencias, artículos académicos, como asimismo materiales de enseñanza y aprendizaje). Si bien el Centro funciona principalmente como base de datos en línea para recursos sobre ECM, también incluye noticias actualizadas e información sobre eventos de ECM en todo el mundo, y proporciona una lista de organizaciones y programas que podrían ser de interés para los usuarios.

La base de datos del Centro adopta básicamente el formato de una biblioteca virtual, pero ofrece una lista de categorías más detallada y específica que la que encontramos en los sistemas convencionales. Puesto que está provista de un motor de búsqueda muy sofisticado y con muchas subdivisiones, los usuarios pueden fácilmente afinar su pesquisa no solo tecleando información básica como título, autor, año de publicación y palabras clave, sino además empleando categorías avanzadas como región/país, idioma, tipo de recurso, formato, tema y nivel de instrucción. Por ejemplo, el usuario puede averiguar sobre las principales áreas temáticas de ECM navegando por el sitio en la categoría “tema”, la que a su vez puede subdividirse en “desarrollo sostenible”, “entendimiento entre las naciones”, “globalización”, “inclusividad”, “paz” y muchas otras categorías secundarias.

Desafíos que afronta el Centro de Intercambio de Información

En la actualidad, el sitio del Centro solo ofrece contenidos en inglés. Sin embargo, ello no impide subir archivos con trabajos en otros idiomas. Cuando estos están disponibles, se entregan los títulos en el idioma original junto con su correspondiente traducción al inglés. El APCEIU y el personal de la sede central de la UNESCO están proyectando aumentar la cantidad de idiomas en el sitio web del Centro, comenzando por una versión en francés en un futuro próximo.

Otro importante desafío para el Centro consiste en establecer una red de mayor alcance con organizaciones y personas confiables de regiones y países de todo el mundo. Ello permitiría recopilar recursos, testimonios y buenas prácticas

de todos los rincones del planeta de un modo equitativo, confiable y equilibrado. Ese es el objetivo prioritario en la segunda fase de desarrollo de la base de datos del Centro.

Mejorar la calidad y aumentar la cantidad

Al aproximarse a su segunda fase de desarrollo, las prioridades del Centro de Intercambio de Información sobre ECM son las siguientes: aumentar la cantidad de bases de datos, lograr un equilibrio regional, descubrir una mayor cantidad de buenas prácticas, promocionar el Centro para atraer a una gama más amplia de usuarios potenciales, y desarrollar versiones en otros idiomas. Para hacer realidad esta aspiración se han emprendido numerosas iniciativas. Una de ellas fue preparar el terreno para la creación de una red de colaboración sistemática y formal con organizaciones clave de todas las regiones del mundo, de modo de establecer un marco de trabajo sólido que permita que contribuciones de todo el planeta estén disponibles en la base de datos del Centro.

Desde comienzos de 2015, en el Segundo Foro de la UNESCO sobre ECM, la Directora General de la UNESCO, Irina Bokova, destacó la importancia del Centro de Intercambio de Información en los esfuerzos por fundamentar el concepto de ECM en la práctica, por sentar las bases para la promoción de agendas de ECM, y por establecer nuevas asociaciones para la acción. Deseamos de todo corazón que el Centro siga cumpliendo un importante papel como nodo de información, fomentando la ciudadanía mundial en todo el mundo.

Este artículo se basa en el original publicado en el n° 42 de SangSaeng, APCEIU.

i

Sobre el autor

El Dr. **Chung Utak** es Director del Centro de Asia y el Pacífico de Educación para el Entendimiento Internacional (Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding - APCEIU), en la República de Corea. Es miembro del Comité Coreano de Educación para el Futuro. Anteriormente ocupó los cargos de Subsecretario General y Director de las Divisiones de Programas Estratégicos en la Comisión Nacional Coreana para la UNESCO.

Contacto

(152-838) UNESCO APCEIU
120, Saemal-ro, Guro-gu, Seoul
República de Corea
www.unescoapceiu.org
www.gcedclearinghouse.org
utchung@unescoapceiu.org

Testimonios de ciudadanos

III Parte



1. ¿Qué significa para usted la ciudadanía mundial?
2. ¿De qué manera es usted un/a ciudadano/a mundial?



Franck Sedjro
Benín

1. Un ciudadano del mundo globalizado es cualquier persona dispuesta a aceptar las realidades del mundo, que está bien informada, que se pone al corriente de los sucesos utilizando la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), y por tanto se mantiene enterado de lo que ocurre hora a hora y día a día en todo el mundo. Un ciudadano mundial además consume bienes y productos que provienen de todos los rincones del planeta.

2. Somos ciudadanos mundiales cuando adoptamos una actitud de solidaridad respecto de todo lo que ocurre en otros países. Me viene a la mente la solidaridad manifestada desde todas las regiones del planeta frente a las atrocidades cometidas por Boko Haram. No hace mucho, en África y en otras regiones muchas personas declararon ser “Charlie Hebdo” tras la masacre perpetrada en París. Hoy en día nos resulta imposible sustraernos a las realidades del mundo, dondequiera que nos encontremos e independientemente de dónde ocurran. En pocas palabras, ser al mismo tiempo ciudadanos de un país y estar dispuestos a aceptar las realidades del mundo, siempre atentos a lo que ocurre en otras partes del mundo alejadas de nuestra tierra. Eso es lo que nos convierte en ciudadanos mundiales.



Labeeb Hemaïd
Palestina

1. Por lo general, ese término define a una persona que sitúa su identidad como miembro de una “comunidad mundial” por sobre su identidad como ciudadano de una nación o de un lugar determinados. La idea es que nuestra identidad trasciende las fronteras geográficas o políticas, y que las responsabilidades o los derechos derivan, o pueden derivar, de la pertenencia a una categoría más amplia: la “humanidad”. Ello no significa que abjuremos o reneguemos de nuestra nacionalidad o de otras identidades de carácter más local, sino que esas identidades pasan a “un segundo plano” y se privilegia la pertenencia a una comunidad mundial.

2. Respeto todas las regiones, religiones, y a los seres humanos de todo el mundo.

Krati Sharma *India*

1. Bueno, me parece que está surgiendo una comunidad mundial y que sus actos contribuyen a la creación de los valores, las prácticas y demás aspectos de esta comunidad. Así pues, para mí los ciudadanos del mundo son personas que se vinculan como integrantes de esa sociedad emergente, que utilizan las tecnologías (internet, que está conectada a nivel mundial con la economía y las tendencias de todo el mundo). Luego existen factores ambientales de alcance mundial como las catástrofes naturales; son fenómenos que nos afectan de alguna manera. Por último, los ciudadanos mundiales son personas que desean viajar y conocer todo el planeta.

2. En este momento estoy leyendo y revisando material como el que ofrecen Al-Jazeera y otros blogs, para así mantenerme al día de lo que ocurre en el mundo. Luego están las redes sociales, al igual que sitios y foros como este, en los que nos conectamos con todo el planeta. Esa es, a grandes rasgos, mi visión de lo que es un ciudadano mundial.



Margareta Rotari *República de Moldavia*

1. Considero que la ciudadanía mundial consiste en una actitud de tolerancia y de sentido común hacia la comunidad donde vivimos, promoviendo la cohesión social mediante el respeto de la diversidad étnica, religiosa y de género, reduciendo los conflictos mediante una aceptación tolerante de la gente, y demostrando un alto grado de responsabilidad al respetar la igualdad y la libertad. Asimismo, un ciudadano mundial contribuye a resolver los problemas mundiales: reducción de la pobreza, respeto de los derechos humanos, lucha contra la corrupción y cualquier forma de violencia, y solución de los problemas ambientales.

2. La aldea de Iscalau, en el distrito de Falesti, es una comunidad multiétnica. Se observan muchos casos de intolerancia por motivos étnicos y religiosos.

Muchos de los habitantes de nuestra aldea emigran para trabajar en el extranjero, tanto en Europa como en Asia. Al respetar la ley y las tradiciones de otras naciones, se transforman en ciudadanos mundiales. Gracias a mi labor de profesora y de concejala, cuento con una vasta experiencia y especialización en el fomento de comportamientos orientados a la ciudadanía mundial. En mis clases de historia y educación cívica me preocupó de moldear un comportamiento asociado a la ciudadanía mundial. Junto con otros maestros organizamos una diversidad de competiciones, exposiciones multiculturales, concursos de dibujo y campañas en apoyo de grupos socialmente vulnerables. Me parece que, en una época de globalización económica, ser ciudadanos mundiales es una necesidad fundamental.



Ravshan Baratov *Uzbekistán*

1. Ser un ciudadano mundial significa pensar, percibir y actuar con una mentalidad planetaria. No solo consiste en aceptar otras culturas, tradiciones y realidades, sino además en comprenderlas y experimentarlas. Empatizar con otras naciones y culturas, tener conciencia de los problemas y amenazas que aquejan al mundo, al igual que de sus logros y progresos. Ser un ciudadano mundial significa, en mi opinión, vivir no en una ciudad, un país o una región, sino percibir la totalidad del mundo como nuestra patria y enorgullecernos de ello.

2. Nací en Samarcanda, Uzbekistán, y me trasladé con mi familia a Alemania, donde crecí. Años más tarde regresé a Taskent, Uzbekistán, donde actualmente vivo y trabajo para DVV International. Viajo bastante, y no solo por motivos de negocios. Una vez al año realizo una expedición con mi mochila al hombro para aprender de la gente, su cultura, su mentalidad y visión del mundo.

Participación de los adultos mayores a través del voluntariado



Oscar Bravo C.
Universidad de San Martín de Porres
Perú

Resumen – *La población latinoamericana está envejeciendo. Es importante que, a medida que lleguen a la vejez, los ciudadanos gocen de los mismos derechos a participar en la sociedad y de influir en su desarrollo. El voluntariado es un método que ayuda a empoderar a los adultos mayores, y mucho se ha progresado durante la última década en cuanto a apoyo organizativo, a nivel regional e internacional.*

Félix Bravo, 96 años. Desde los 75 años lideró a un grupo de excombatientes de la Guerra entre el Perú y el Ecuador, para exigir del Estado el pago de beneficios adeudados; a los 84 años participó en un maratón y llegó entre los 100 primeros; a los 89 años aprendió a usar la computadora; y a los 96, publicó sus memorias.

Rosa Vallejos, 75 años, enfermera jubilada, Presidenta de la Central Provincial de Asociaciones de la Tercera Edad del Callao (CEPRATEC); en 2008 recibió el Premio Nacional del Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MIMDES) por su trabajo en defensa de derechos de los adultos mayores; a los 70 años participó en el proceso electoral como candidata al Congreso de la República.

Eva Ponce, 96 años, educadora jubilada, ama de casa. Su sobrina, que estudia en Francia, la animó a participar en una obra de teatro testimonial: abuela, madre e hija, debutó como actriz y cantante a los 90 años en el Concurso Internacional de Teatro de La Ville, en París, Francia, quedando entre 8 finalistas entre más de 100 grupos participantes.

Félix, Rosa y Eva son ejemplos vivientes de cómo disfrutar y ejercer sus derechos, independientemente de la edad.

Apuntes sobre la vejez

Según estudios de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), para el año 2025 más del 10% de la población latinoamericana tendrá más de 60. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), a partir de esa edad se considera que



Dirigentes femeninas de organizaciones de adultos mayores de la Central Provincial de la Tercera Edad del Callao (CEPRATEC), reunidas para celebrar el Día de la Madre

las personas son adultos mayores. Esta categoría es independiente de su estado de salud física o mental, situación económica, laboral, o social.

El envejecimiento poblacional se está dando en los países en proceso de desarrollo en un tiempo muchísimo menor al que se dio en los países desarrollados. En América Latina ello se da en medio de una situación de inequidad que es la mayor en el mundo (Bravo, 2014).

La OMS señala que el envejecimiento activo es un proceso que permite mejorar las oportunidades de bienestar físico, social y mental durante toda la vida. Ayuda a lograr una existencia más larga, con un mejor estado de salud, mayor productividad y mejor calidad de vida.

En este caso, el término “activo” no hace sólo referencia a la actividad física, sino que además incorpora conceptos como participación social, cultural, económica, cívica y espiritual. El envejecimiento activo postula el reconocimiento de los derechos humanos de los mayores, y es la base de la prevención en salud.

El voluntariado es participación

El voluntariado obedece en primer término a sentimientos superiores de solidaridad y entrega, así como a un sentido de responsabilidad social y de deseo de participar activamente en el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad, siendo así una forma de ejercicio de ciudadanía, efectuado libre y gratuitamente.

El voluntariado no reemplaza ni debe reemplazar el trabajo remunerado. Tampoco libera al Estado de su responsabilidad de promover el bienestar general de sus ciudadanos. La tarea fundamental del voluntariado es el fortalecimiento de una determinada acción o servicio para la comunidad.

Los beneficios de la acción voluntaria pueden incluir a los mismos voluntarios, en lo que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoce como el voluntariado de ayuda mutua o autoayuda. Ello ocurre cuando quienes comparten necesidades, problemas o intereses similares unen sus fuerzas para darles respuesta. Estas entidades voluntarias son, por ejemplo, organizaciones comunitarias de sobrevivencia, comedores populares, comités de vaso de leche, de seguridad, educación, medio ambiente, uso del tiempo libre. También pueden tener un carácter etario, como las asociaciones de jóvenes, niños y niñas y adultos mayores, así como gremios laborales y de productores.

La participación social de los adultos mayores a través del voluntariado es una forma de envejecimiento activo (OMS, 2001). Su práctica contribuye a superar estereotipos sobre la vejez y el envejecimiento. Permite mostrarla como una etapa más de la vida, con posibilidades de realización personal y social. El voluntariado de adultos mayores es una manera de ejercer la ciudadanía activa y de participar en el desarrollo, de superar la pobreza y fortalecer la democracia en sus comunidades.

En 2001, por iniciativa de las Naciones Unidas, se celebró en el mundo el Año Internacional de los Voluntarios (AIV).



En la Plaza Mayor de Lima, Perú, delegaciones de voluntarios de todas las edades celebran el Día Internacional de los Voluntarios con un festivo desfile

El objetivo era promover y reconocer el voluntariado como una manera de participación ciudadana y de aportar al desarrollo. La ONU recomendó a los estados miembros legislar sobre el voluntariado y establecer planes y políticas al respecto. Todas estas iniciativas han contribuido a una mayor presencia, visibilidad y práctica del voluntariado en todos los países, por personas de todas las edades y de todas las condiciones y características sociales.

La Experiencia del empoderamiento

A inicios de los años noventa se inició un proceso educativo promocional desarrollado por la Asociación de Comunicación y Educación Comunitaria (ACECO) en diversos asentamientos humanos del Callao, Perú. A ello se sumaron posteriormente la Misión Urbana y Rural (MUR-Perú) y la Coalición Adulto Mayor. Este proceso promovió y fortaleció el empoderamiento de los adultos mayores, sobre todo en situación de pobreza. Ello se logró a través de la formación en valores, derechos humanos y ciudadanía. También cumplieron un importante papel los métodos de gestión democrática y participativa de las organizaciones involucradas.

La experiencia destaca el alto valor que tiene la educación y consecuente participación ciudadana como medio para enfrentar la pobreza y la exclusión social. La educación acerca a la población, y en particular a sus líderes y lideresas, al conocimiento que les permite desarrollarse como personas y ciudadanos. Ello redundó en beneficio de ellos mismos y de sus comunidades.

Se ha logrado promover el protagonismo y el trabajo en red autónomo de las personas adultas mayores, el ejercicio de su ciudadanía, la resolución de conflictos, así como el diálogo entre el Estado y la sociedad civil.

Las personas mayores participantes se reconocen como ciudadanos de pleno derecho, plantean sus demandas y propuestas ante la sociedad y autoridades.

A través de sus organizaciones, las personas mayores son reconocidas como interlocutores válidos por la sociedad y el Estado.

Empezar con buen pie

La Red Latinoamericana y Caribeña de Programas de Personas Mayores - Tiempos, constituida por redes institucionales de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Perú y República Dominicana, convocó al Primer Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Líderes de Personas Mayores, realizado en Lima en mayo del año 2001, el cual concluyó con la elaboración y difusión de una Plataforma Regional que fue considerada como aporte para la elaboración del Plan Internacional de Acción.

La reunión culminó con la Declaración de Lima, en la cual "... las personas mayores y sus organizaciones formularon propuestas de acción en el terreno económico, político, organizacional y sociocultural, así como de provisión de servicios básicos para las personas mayores y desarrollo de una política integral a favor de las personas mayores de la región. Se exhortó a los gobiernos, no solamente a escuchar a las personas mayores y prestar atención a sus deseos y necesidades, sino también a cumplir con sus responsabilidades frente a un sector en aumento y crecientemente desposeído de sus poblaciones. Dichas responsabilidades se encuentran consagradas en la legislación nacional e internacional. Pero la misma declaración también reconoce que, sin una organización más fuerte de parte de las personas mayores, el Gobierno y la sociedad civil no las escucharán ni tomarán medidas para satisfacer sus derechos y necesidades" (HelpAge International, 2002).

Dos años más tarde, en octubre de 2003, se celebró el Segundo Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Líderes de Organizaciones de Personas Mayores en Chía-Bogotá. En él se respaldó la constitución de la Red Latinoamericana y del Caribe de Líderes de Organizaciones de Adultos Mayores. También se suscribió la declaración de Chía-Bogotá, que busca profundizar las acciones de seguimiento y presión a fin de que los acuerdos de la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento sean cumplidos por los países de la región. La declaración también exigía el establecimiento de un sistema de seguridad

integral para las personas mayores y una ley a favor del adulto mayor en cada uno de los países miembros.

Últimos acontecimientos

Una década más tarde, en 2013, organizaciones de adultos mayores, ONG y el Estado participaron, junto con representantes de Help Age International, en una reunión Latinoamericana celebrada en la sede del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) en Lima. El objetivo era proponer la incorporación del tema de la vejez en los Objetivos de Desarrollo del Milenio Post 2015.

En diferentes países del mundo, los adultos mayores vienen exigiendo a nivel nacional, regional y mundial que los países miembros de la ONU acuerden una Convención Internacional de los Derechos de los Adultos Mayores que, una vez aprobada, sería de cumplimiento obligatorio en los países que ratifiquen dicho acuerdo, tal como ha ocurrido con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Convención de los Derechos de los Niños y las Niñas.

Durante 2014 se avanzó en procesos de integración intergeneracional, vinculando a los mayores y sus organizaciones con las redes nacionales e internacionales de voluntariado, como el Centro Nacional del Voluntariado (CENAVOL Perú) y la Asociación Internacional de Esfuerzos Voluntarios (International Association for Volunteer Effort - IAVE).

La experiencia y los actores involucrados demuestran el avance en el ejercicio de la ciudadanía activa de los adultos mayores en el mundo, y en particular en países en proceso de desarrollo desde sus propias organizaciones, que son y deben ser reconocidas como organizaciones de voluntariado, por ser de autoayuda o ayuda mutua.

Referencias

Sen, A. y Kliksberg, B. (2007): Primero la gente. Barcelona: Ediciones Deusto.

Bravo, O. (2014): Vejez y envejecimiento. Instituto de Investigación de la Escuela de Psicología de la Universidad de San Martín de Porres. Lima. En edición.

Bravo, O. (2010): Voluntariado y participación ciudadana. Herramientas para crear alianzas. Misión Urbana y Rural América Latina MUR-AL. Lima.

Bravo, O. (2004): Panorama del nivel de desarrollo y participación ciudadana de las organizaciones de personas adultas mayores en el Perú. Proyecto: Programa de Apoyo a Organizaciones de Adultos Mayores (TC-00-019-RS) Mesa de Trabajo de ONGs y Afines sobre Personas Adultas Mayores – Perú. Red Latinoamericana y Caribeña de Programas de Personas Mayores – Tiempos. HelpAge International. Lima: Banco Interamericano de Desarrollo. Sin publicar.

CEPAL (2012): Tercera Conferencia regional intergubernamental sobre envejecimiento en América Latina y el Caribe. Envejecimiento, solidaridad y protección social: La hora de avanzar a la igualdad. CEPAL. San José, Costa Rica: CEPAL.

Engler, T. y Pelaez, M. (Eds.) (2002): Más vale por viejo. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

HelpAge International (2002): Estado mundial de las personas mayores 2002. Londres: HelpAge International.

Huenchuan, S.; Rodríguez-Piñero, L.; Stang, F. (2010): Los Derechos de las Personas Mayores, Módulo 1 Hacia un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. Santiago de Chile: CELADE – CEPAL.

García Fajardo José Carlos (2001): Manual del voluntariado, solidaridad para el desarrollo. Universidad Complutense de Madrid.

OMS (2001): Salud y envejecimiento. Un documento para el debate. Versión preliminar. Organización Mundial de la Salud. Departamento de Promoción de la Salud. Prevención y Vigilancia de las Enfermedades no Contagiosas. Ginebra: OMS.

Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas (2011): Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo.

i

Sobre el autor

Oscar Bravo C. se ha especializado en Gerontología Social en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es fundador y Presidente de la Coalición Adulto Mayor, Representante Nacional en Perú de la International Association for Volunteer Effort (IAVE), e impulsor de la Pastoral Interreligiosa del Adulto Mayor, la Universidad Comunitaria/Municipal del Adulto Mayor, el Voluntariado Corporativo Intergeneracional y la educación inclusiva en centros de formación teológica.

Contacto

Av. Mello Franco 141 – E
Lima 11
Perú
obc49@yahoo.com

Columna

De Half-Die a la mitad del mundo



Kadijatou Jallow Baldeh
ActionAid International
Gambia

Sobre la autora

Kadijatou Jallow Baldeh

es especialista en programas para la educación y la juventud en ActionAid International Gambia, y es miembro del consejo ejecutivo de la red Pamoja África Occidental. Ha tenido la oportunidad de viajar a otras regiones de África, Europa, América y Asia para interactuar con personas de distintos contextos culturales y religiosos.

Contacto

ActionAid International Gambia
MDI Road, Kanifing
Kanifing Municipality
Gambia
kadijatou.baldeh@actionaid.org

A mediados del siglo XX era fácil definir nuestra identidad en función de un nombre, un idioma, una etnia y un país de origen. En el siglo XXI nos está resultando sumamente difícil definir quiénes somos en realidad. Se entendía por lengua materna el idioma que hablaban ambos padres, y por nacionalidad, el lugar donde nos había tocado nacer, lo cual me recuerda la canción “Né quelque part” [“Nacido en alguna parte”]. Como africanos nos enorgullecíamos de nuestros apellidos, clanes y aldeas. En el siglo actual, “¿qué hay en un nombre?”, para citar una frase de *Romeo y Julieta*. Hoy resulta evidente que a los hijos de padres que proceden de distintos continentes y se han establecido en un tercer continente les cuesta definir quiénes son en realidad. Su nombre ya no conlleva una etnia ni una nacionalidad. Un ciudadano francés ya no es definido como una persona blanca de ojos azules, pelo rubio y una baguette bajo el brazo. Hoy en día, un ciudadano francés puede ser cualquier persona: negra, árabe o asiática.

Gracias a la industrialización y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, el mundo nos parece cada vez más pequeño. La gente puede recorrer la mitad del continente en un día, celebrar reuniones con personas situadas en el otro extremo del planeta sin abandonar su hogar, enterarse de los sucesos segundos después de ocurridos, todo gracias a la televisión y los satélites.

En la década de 1960, por haber crecido en la ciudad de Banjul, en Gambia, yo sabía muy poco de lo que sucedía fuera de los límites de mi barrio de Half-Die, y no me preocupaba mayormente de cómo era la vida más allá de mi entorno inmediato. El único contacto con el mundo exterior era una fotografía de la reina Isabel II y de sus hijos colgada en la pared de la casa de un vecino que había estado en Gran Bretaña por motivos de estudio. Pocas personas poseían aparatos de radio y eran contados los propietarios de bicicletas y de automóviles en todo el país. En la actualidad, niños de apenas 5 años de edad ya son capaces de contarnos lo que ocurre en Europa, Asia y América debido a su contacto con la información en la televisión, en internet o en ambos medios.

La socialización ha traspasado últimamente los límites de nuestros hogares, comunidades, países y continentes para abarcar sectores más amplios de todo el planeta. La educación occidental influye directa o indirectamente en nuestro pensamiento y nuestra manera de actuar como africanos. La oportunidad de estudiar y de asistir a conferencias fuera de Gambia ha influido gradualmente en mi transformación en ciudadana mundial. Lo que sucede en Asia o en Estados Unidos incide directamente en la vida cotidiana de los africanos que habitan en poblados tan pequeños que ni siquiera figuran en el mapa, y los viajes han permitido que estadounidenses y europeos entren en contacto con otras culturas y religiones. Nos hemos convertido en ciudadanos mundiales sin percatarnos ni estar preparados para ello. Ya es hora de que reconozcamos y afrontemos la realidad de ser ciudadanos mundiales y comencemos a actuar en consecuencia.

Como adulto me he dado cuenta de que soy un ciudadana mundial y de que no hay vuelta atrás. El valor de la libra y del dólar determina cuál será mi próximo alimento, y son muchas las políticas africanas que dependen de las normas del

FMI. A nivel mundial, la gente comparte los mismos sueños y aspiraciones, incluso en contextos distintos.

Es la educación, en el sentido más amplio de la palabra, y no la certificación, lo que nos abre una gran cantidad de puertas. El analfabetismo, la ignorancia, la falta de aptitudes y la pobreza se encuentran claramente interconectados como fenómenos generalizados. La pobreza y la ignorancia han dado lugar al terrorismo y los actos de violencia. Estos a su vez han conducido al surgimiento de Boko Haram en África Occidental, de ISIS en la Península Arábiga, de los magnates de la droga en Latinoamérica, de Al Qaeda en el Magreb, en fin: hay para todos los gustos.

Si bien la tecnología de la información ha logrado transformarnos a todos en ciudadanos de la aldea mundial, ha habido que pagar un alto precio. La gente ya no está satisfecha con su modo de vida, sino que persigue el sueño de una existencia placentera que solo se encontrará en la tierra prometida de Europa o de Estados Unidos. Nuestros jóvenes perecen en alta mar hacinados en frágiles embarcaciones en busca de una vida mejor. En el siglo XVIII, los africanos morían en barcos de esclavos, mientras que en el siglo XXI los jóvenes pagan US\$ 4.000 por transformarse en esclavos voluntarios o por morir tratando de alcanzar su destino.

El problema no se resolverá hundiendo las naves o arresando a los traficantes de personas. La única manera de hacerlo es yendo a la raíz del problema y analizándolo desde una perspectiva mundial. ¿Por qué ni ustedes ni yo nos embarcaremos en esta peligrosa aventura? La respuesta es que tenemos algo a lo cual aferrarnos: una educación, un empleo, un hogar, tres comidas por día, y otras cosas valiosas de las que podemos disfrutar.

Ser miembro de PAMOJA a nivel nacional y subregional me ha ofrecido la oportunidad de trabajar con personas en las comunidades de base. Me ha abierto los ojos a las causas y las consecuencias de la pobreza en relación con las injusticias, el analfabetismo y la falta de información. La pobreza ha sido causada por los seres humanos y todos podemos de alguna manera contribuir a los esfuerzos por minimizarla.

Como ciudadana mundial he asumido ahora la responsabilidad de ponerme al día con los sucesos de alcance mundial y adoptar la diversidad. He tenido la oportunidad de contribuir a esta tarea supervisando el proceso de empoderamiento para grupos de mujeres y niños mediante el empleo de enfoques participativos tales como Reflect, Reflexión-acción y Análisis Participativo de Vulnerabilidad.

Como miembro de la aldea mundial tengo hoy la responsabilidad moral de ayudar a revertir este peligroso éxodo masivo. PAMOJA es una excelente plataforma desde la cual empezar esta tarea de promoción para transformar el mundo en un lugar mejor.

¡Participen!
ICAE
Seminario virtual
2016

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 118)

Ciudadanía mundial para la justicia social: formar a los alumnos de educación superior en el Sur mundial



De izquierda a derecha:

Astrid von Kotze
Popular Education Programme
Sudáfrica

Janice McMillan
Universidad de Ciudad del Cabo
Sudáfrica

Resumen – *El Programa de Ciudadanía Mundial (Global Citizenship Programme - GCP) es un programa voluntario de aprendizaje y desarrollo que se imparte en la Universidad de Ciudad del Cabo, Sudáfrica. En él se desafía a alumnos privilegiados a asumir sus responsabilidades como ciudadanos y se les insta a reflexionar sobre la manera en que pueden contribuir a remediar las enormes desigualdades que se observan en Sudáfrica. ¿Cómo cumplirán su misión en el mundo de manera responsable, respetando a todos los seres vivientes?*

¿Qué es un ciudadano mundial? El Programa de Ciudadanía Mundial 2015, que se imparte en la Universidad de Ciudad del Cabo, Sudáfrica, se inició con un taller de orientación en el que se pidió a los participantes potenciales que definirían lo que entendían por “ciudadano mundial”. Trabajando en grupos, 120 alumnos de 6 facultades formularon sus propias definiciones: “comienza con la adopción de la actitud adecuada”, propuso un grupo, y otros precisaron en qué consistiría: “alguien abierto de mente, que cultiva el pensamiento crítico y está dispuesto a comprender ‘abandonando su zona de comodidad’”; “alguien que se esfuerza al máximo por reconocer las diferencias y acepta con tolerancia la existencia de una comunidad interrelacionada donde haya igualdad y entendimiento mutuos”. Un ciudadano mundial se sentiría “activamente responsable de cumplir su misión” en el mundo, basándose en la convicción de que “las realidades fundamentales del planeta en materia social, política, económica y ambiental deberían percibirse desde una óptica mundial y local”.

“Un ciudadano mundial se sentiría ‘activamente responsable de cumplir su misión’ en el mundo”

Soudien (2006: 114) ha sostenido que en la relación entre educación y ciudadanía debemos enseñarles a los jóvenes su historia y su cultura para “inculcarles la dignidad y crear en ellos un sentimiento de autoestima”, al igual que propor-



Alumnos del segundo curso sobre ciudadanía mundial aprenden sobre el terreno en Lavender Hill, en la organización comunitaria “Mothers Unite” (“Madres, únanse”), administrada por mujeres de la localidad

cionarles “el conocimiento de las aptitudes superiores —el capital cultural— que les permitirán desenvolverse en medio de la complejidad propia de un mundo globalizado”. Al igual que otros estudiosos, él ha instado a las universidades a cumplir un papel más activo en la formación de “ciudadanos mundiales con mayor conciencia cívica”.

El GCP es un programa extracurricular que ofrece a los alumnos la oportunidad de abordar de manera crítica problemas contemporáneos de interés mundial, y reflexionar sobre temas relacionados con la justicia social. Es voluntario y no otorga créditos; sin embargo, en los expedientes académicos de los alumnos se reconoce como cursillo impartido por la Universidad. Durante los últimos 5 años, cerca de 1.000 alumnos provenientes de todas las facultades y de distintos niveles académicos han completado uno o la totalidad de los tres cursillos de GCP que ofrece la Universidad: “Debates mundiales, voces locales” (GC1); “Servicio, ciudadanía y justicia social” (GC2); y el GC3, en el cual los estudiantes deben dedicar 60 horas al servicio comunitario y escribir un ensayo de reflexión tras completar su misión. Analicemos más detalladamente los temas y las diversas modalidades de participación en GC1, y el grado de compromiso demostrado por los alumnos en GC2.

¿Conducen a la justicia social?

La Universidad de Ciudad del Cabo es probablemente la institución académica más prestigiosa e internacionalmente reconocida de Sudáfrica, que atrae a una gran cantidad de

alumnos (de clase media) de otros países de toda África (y de los demás continentes). Para algunos, la idea de un programa dedicado a formar a los alumnos para transformarse en “ciudadanos mundiales” podría obedecer al deseo de aumentar el prestigio de la universidad en el exterior, en medio de la competencia internacional por conseguir estudiantes de postgrado que pagan un alto derecho de matrícula. A otras casas de estudio las podría mover el deseo de aventurarse más allá de las ofertas puramente académicas, obedeciendo a un sentido de responsabilidad social, especialmente en vista de la creciente desigualdad que se observa en la sociedad sudafricana (y mundial). Para los diseñadores del programa, el GCP se sustenta en la convicción de que los alumnos deben identificar las injusticias, reconocer sus propios privilegios al ser capaces de disfrutar de derechos y libertades que no son ejercidos en igual medida por otras personas, para luego ocupar su lugar en el mundo y tratar de producir un cambio, de manera responsable y respetando a todos los seres vivientes.

Teniendo en cuenta lo anterior, el GCP no es, por tanto, un programa académico convencional, y la experiencia nos ha demostrado que los alumnos que participan tampoco “se ajustan a la norma”. Por ejemplo, al preguntárseles sobre su motivación para inscribirse en el programa, una alumna de comercio respondió: “Estoy adquiriendo cada vez mayor conciencia de todos los desafíos que afrontan África y el mundo, y me doy cuenta de que me conciernen, por lo que necesito formarme una opinión y eventualmente adoptar

una postura para contribuir a resolver estos problemas. Me he percatado de que si yo, como individuo, deseo producir un cambio en el mundo, debo comenzar por familiarizarme con estos problemas y estar dispuesta a comprometerme". Del mismo modo, un estudiante de ciencias de la salud se refirió a las limitaciones del currículum médico que le inculcó "una visión algo unilateral e incompleta que me impedía formarme una opinión con conocimiento de causa sobre sucesos nacionales y mundiales, mientras que, a mi juicio, los médicos tienen que estar familiarizados con los contextos y los juegos de poder en que deberán insertarse y desenvolverse". Un estudiante de ingeniería opinó que "la sociedad civil y la responsabilidad cívica son pilares de cualquier democracia saludable, y la existencia de ciudadanos comprometidos es un requisito fundamental para lograr una sociedad justa". Como cuerpo docente participante en el programa, nos sentimos privilegiados de trabajar con esos alumnos.

GC1: Debates mundiales, voces locales

"Debates mundiales, voces locales" abarca cuatro temas, o asuntos, por año. Los temas se escogen en función de su pertinencia en relación con la preocupación principal por la injusticia y la desigualdad: el calentamiento del planeta y el cambio climático, la riqueza, la pobreza y la desigualdad, el desarrollo, la sostenibilidad, la educación, la guerra y la paz, han sido los temas abordados hasta ahora. Cada tema es analizado desde diversas perspectivas en cuanto al poder y los intereses que lo determinan, y los alumnos indagan sobre la relación entre dinámica mundial y local antes de preguntarse: ¿Cómo, en caso de que esté en nuestras manos, podemos influir en esta situación? Cada uno de los cuatro temas es abordado durante alrededor de dos semanas y los alumnos combinan el estudio en línea con dos sesiones presenciales de dos horas.

El estudio en línea ha sido diseñado para funcionar de manera interactiva, y los tutores (todos los cuales son exparticipantes del GCP) cumplen un papel activo en debates basados en diálogos y foros, lecturas guiadas, películas, podcasts y controles escritos. Los alumnos comienzan analizando sus propias posturas y prácticas, para luego pasar a un nivel superior, en el que deben contextualizar sus percepciones.

La primera de las sesiones interactivas sobre cada tema consiste en la habitual "aportación de información": una conferencia, una mesa redonda, una película con un debate intercalado. En esta etapa todavía entra en juego la noción de "especialista en la materia", ya que las sesiones ofrecen una introducción a un tema y perfilan las líneas generales de las próximas mesas redondas virtuales, al igual que las lecturas y películas complementarias. Los estudiantes adquieren, además, el idioma conceptual necesario para adentrarse en el tema, un punto de partida importante e indispensable, ya que provienen de muchas disciplinas distintas y por lo general no están familiarizados con la jerga de las ciencias sociales y del análisis político. Los tutores supervisan, orientan y apoyan las actividades virtuales, formulando preguntas que susciten po-



Alumnas del segundo curso sobre ciudadanía mundial interactúan con otras jóvenes en la organización comunitaria "Mothers Unite"

lémicas, o encaminando el diálogo hacia determinadas direcciones.

Lograr que se integren

Las sesiones de la segunda fase han sido diseñadas y se imparten en función de un enfoque de pedagogía crítica; tienen un carácter altamente participativo. Es en esta etapa cuando los estudiantes son sometidos a modalidades de enseñanza y aprendizaje radicalmente distintas a las que normalmente podrían esperarse y experimentarse en estas universidades. Se hace especial hincapié en el diálogo como medio que permite generar el conocimiento necesario para analizar críticamente lo que parece "normal" o "establecido". En las actividades se asigna un importante papel a los canales de aprendizaje físico, emocional y creativo, ya que los conceptos teóricos se traducen en "esculturas corporales" o dibujos, mientras que las ideas abstractas se visualizan o se representan físicamente.

Por ejemplo, los alumnos trajeron objetos que se consideraban ilustraciones de "desarrollo". Trabajando en pequeños grupos, produjeron de manera colectiva "móviles" en los que la disposición de los objetos y la longitud de los hilos indicaban relaciones de poder. Una caja llena de materiales y herramientas fue presentada como "el banco", del cual ellos podían tomar en préstamo los recursos para su trabajo de construcción. En determinada ocasión, uno de los grupos sequestró la caja completa, en medio de gritos de protestas. Al reprochárseles su actitud, respondieron con sarcasmo que eran "el Banco Mundial", y por ende debían apoderarse de todos los medios de producción... ¡Quedó de manifiesto que el poderoso vínculo entre local y mundial, y entre poderoso y carente de poder, había sido comprendido con claridad! (von Kotze y Small, 2013).

Para explorar el tema de la "pobreza", los alumnos participaron en juegos de rol, en los que a cada uno se le asignó el papel de un determinado miembro de una comuni-



Alumnos del segundo curso sobre ciudadanía mundial ayudan a desbrozar el jardín en la organización comunitaria "Mothers Unite"

dad. Se les encomendó la tarea de tomar una decisión sobre la propuesta para un proyecto de desarrollo, pero solo podían hacer uso la palabra si pagaban con una ficha. Las fichas fueron distribuidas de manera desigual, de modo que los miembros de la comunidad más interesados en la decisión y más afectados por ella, tuvieron el menor derecho a voz debido a su identidad económica, social y de género. Los ánimos se enardecieron cuando los participantes en el juego fueron silenciados debido a su falta de poder. La experiencia sirvió para ilustrar con claridad los efectos de la desigualdad y la injusticia; y lo que es más importante, los alumnos adquirieron percepciones y concepciones útiles respecto de la riqueza y la pobreza. Como comentó uno de los participantes: "Me parece que si pretendemos comenzar a encontrar maneras de combatir efectivamente la pobreza, tenemos que empezar por establecer vínculos entre pobreza y riqueza en lugar de separarlas, de manera que quienes ejercen el poder se sientan afectados por la pobreza y motivados para actuar". En la siguiente discusión, otro alumno explicó: "El mundo necesita que le hagan tomar conciencia de que la razón por la que hay tantos pobres en

el mundo no es que el medio ambiente o la naturaleza sean incapaces de proveer los recursos para alimentarnos a todos, sino que hay personas que están acumulando más recursos de los que necesitan o emplean, de modo que cuanto antes discurramos una manera de redistribuir la riqueza que ya está a nuestra disposición, tanto mejor".

Es importante considerar que las sesiones experienciales permiten forjar relaciones más democráticas entre los propios alumnos, y entre estos, los tutores y el cuerpo docente. En este caso los estudiantes son sujetos y no los a menudo subestimados "recipientes vacíos" de interacciones académicas. Por añadidura, comienzan a encontrar una voz propia, diciendo lo que piensan y haciéndose oír, e interviniendo con entusiasmo en debates de fondo. El ambiente seguro y libre de juicios críticos en que transcurren las sesiones, generado cuidadosamente mediante actividades para "crear un clima", permite que incluso los alumnos tímidos ensayen la exposición de sus opiniones, adquiriendo durante ese proceso la desenvoltura necesaria para participar abiertamente en los diálogos. Asimismo, en las sesiones se plantean distintas nociones sobre lo que constituye el

“conocimiento”, quiénes adoptan las decisiones de peso y a quiénes afectan; los alumnos que traen consigo conocimientos de primera mano adquiridos en medios sociales más desfavorecidos son los que por lo general llegan a adquirir mayor destreza en el manejo del discurso.

El mayor desafío que plantea el curso “Debates mundiales, voces locales” sigue siendo el objetivo propuesto de “activar” a los estudiantes. ¿Qué hace un alumno a tiempo completo y “ciudadano mundial” para poner en práctica su “ciudadanía por la justicia social”? En 2011, grupos de alumnos de GC1 diseñaron breves intervenciones, tales como un programa sobre “guerra y paz” emitido por la estación radial de la Universidad de Ciudad del Cabo, una *flashmob* (movilización relámpago) ciclística para crear conciencia sobre alternativas de transporte “verdes”; una “guirnalda de la vergüenza” confeccionada con vasos de papel para el café, destinada a llamar la atención sobre el consumo superfluo. Si bien es posible que esas intervenciones no hayan tenido un efecto duradero, ¡sirvieron para demostrarles en pequeña escala a los participantes del curso de GC lo que es posible lograr si trabajan unidos en pos de la justicia social!

GC2: Servicio, ciudadanía y justicia social

En el GC2 se combinan 10 horas de servicio comunitario (organizado por los propios alumnos), con supervisión guiada y reflexión crítica a través de actividades de aprendizaje presenciales y virtuales. El principal “texto” empleado en el curso es la experiencia adquirida por los alumnos en el servicio voluntario. Mediante un proceso de rigurosa reflexión crítica, se insta a los estudiantes a interpretar sus experiencias en el servicio y a interrogarse sobre la labor realizada, para así comprender de manera más crítica el sentido del servicio, al igual que su propia función e identidad. Al elaborar el currículum para el curso GC2, les habíamos pedido a los alumnos que señalaran algunas de las inquietudes que se les plantearon durante su servicio comunitario, para así ayudarnos a delinear el contenido. Entre ellas pueden mencionarse:

- Comprender los paradigmas del “servicio”, por ejemplo: caridad frente a cambio social.
- Relaciones de poder e identidades de los integrados y los excluidos.
- ¿Son realmente capaces los alumnos de prestar un servicio? ¿O acaso solo están perpetuando la desigualdad?
- ¿De qué manera trabajan los alumnos en contacto con comunidades muy distintas o muy desiguales?
- Activos y necesidades de las comunidades.
- ¿De qué manera influye esta labor de servicio en la identidad y la ciudadanía?
- Servicio y justicia social.
- Desarrollar capacidades de reflexión crítica.

Sobre la base de estas discusiones, el curso se divide en temas: el interés propio y el servicio; el servicio en contextos

de desigualdad; paradigmas de servicio; desarrollo; desafíos que afrontan las organizaciones en la labor de desarrollo; servicio y ciudadanía; y fomento de nuevas perspectivas. Para completar el GC2, los estudiantes deben asistir a sesiones de talleres supervisadas sobre cada uno de los temas, e igualmente presentar tres blogs y dos artículos de fondo de mayor extensión en los que refieran sus experiencias de servicio comunitario.

Durante las sesiones, el curso se divide en pequeños grupos que reflexionan sobre cómo “aprender a servir”. Se pide a los alumnos que den a conocer sus propias intenciones y motivaciones para servir a los demás. Proporcionamos algunos documentos breves para debatir, por ejemplo blogs, que proporcionan una visión crítica sobre el servicio y se emplean como herramienta auxiliar en el proceso de reflexión. Cuando analizamos los temas relativos a la comunidad, les pedimos a los alumnos que consideren su poder y sus privilegios en relación con las comunidades a las que prestan servicios. En una de las sesiones clave del curso se exploran los diversos paradigmas de servicio, y se formulan preguntas sobre las formas que éste puede adoptar. Planteamos la “caridad” y la “justicia” social como dos formas de servicio y les solicitamos a los alumnos que debatan sobre ellas (mediante ejemplos concretos), y luego adopten una postura con respecto a esta discusión. Nuestro objetivo es crear conciencia de que incluso si los alumnos se sienten más motivados para comprometerse en el servicio benéfico, al tiempo que cumplen con las exigencias de su programa de titulación, deben entrar en contacto con esta actividad siendo “profundamente” conscientes de realidades asociadas al poder y la desigualdad que los sitúan en determinada posición frente a las comunidades en las que prestan servicios.

Perturbar al alumno

Al igual que en el GC1, en el curso GC2 se procura crear un espacio seguro para explorar ideas complejas. En ocasiones, los alumnos se sienten “perturbados” por la manera en que los hacemos cuestionarse el servicio y lo que este conlleva; sin embargo, cuando llegamos a la última sesión sobre “fundamentar las percepciones con miras al futuro”, esta interpretación desconcertante, más crítica y reciente del servicio es una de las enseñanzas más importantes que adquieren los alumnos. Como reflexionó un estudiante de humanidades:

“Me parece que *el problema con las presunciones es que suelen provenir del subconsciente*. Actuamos en función de ellas sin darnos cuenta siquiera de que en realidad las suscribimos. Hasta que comencé a estudiar en el GC nunca me había percatado de que muy dentro de mí anidaba la presunción de que gracias a [mi proyecto voluntario] seríamos capaces de resolver un problema. Creía que teníamos la competencia para lograrlo (...) Nunca me imaginé adoptando una actitud condescendiente, por lo que conscientemente procuraba tratar a los alumnos con respeto y creía en la reciprocidad (...) solía pensar en el servicio que estaba prestando, tal como pienso en los demás servicios que se

prestan en la vida cotidiana: como un producto en venta. [Ahora comprendo que] no solo entregamos un bien, sino que además *damos parte de nosotros*. Más aun, aprendemos en conjunto. Aprendemos a comprender una sociedad compleja, compuesta por un pasado en el que no tuvimos participación. Aprendemos a respetar, a escuchar, a *percibir con los ojos del otro, ya seamos el voluntario o el alumno...*"

Las expectativas de las universidades

En esta época en que las universidades están siendo presionadas para transformarse en institutos de formación destinados a crear una fuerza laboral mundial, la preocupación por el bien común constituye una excepción digna de elogio. El GCP cuenta con el apoyo del directorio y de los alumnos de la Universidad; se trata de una iniciativa que no admite la reproducción de una élite financiera. Por el contrario, vuelve a inculcar principios vinculados a los derechos civiles y a la dignidad humana. Puesto que aún carecemos de una certeza colectiva acerca de cómo afrontar los enormes cambios ambientales que nos afectan, y los gigantescos cambios económicos y políticos que se requiere introducir para asegurar la supervivencia, los alumnos de GC cuentan con una leve ventaja: han aprendido a trabajar en conjunto y a escuchar opiniones radicalmente distintas, y además saben que si se desea generar conocimientos y aptitudes necesarios para "aprender a encontrar la salida" es menester contar con una educación que trascienda las modalidades institucionales convencionales. Como opinó un estudiante de ingeniería civil: "El curso de GC me ha permitido replantearme el lugar que me veo ocupando en el mundo, y evaluar de manera crítica mi postura frente al desarrollo y respecto de aquellos a los que, cuando analizamos esos compromisos, con tanta frecuencia e injustificadamente, percibimos como 'los demás'. Ha puesto esta visión en tela de juicio y ha apelado sutilmente a mi sentido de humanidad, llevándome a evitar los enfoques beligerantes cuando considero los asuntos relativos a la justicia social".

Referencias

Soudien, C. (2006): The city, citizenship and education. *Journal of Education*, Vol. 40. Pp. 103 – 118.

Von Kotze, A. y Small, J. (2013): Dream, believe, lead: learning citizenship playfully at university. En: Clover, D. y Sanford, K.: *Lifelong learning, the arts and community cultural engagement in the contemporary university*. Manchester y Nueva York: Manchester University Press. Pp. 29-42.

i

Sobre las autoras

Astrid von Kotze, PhD, trabaja en el área de la educación comunitaria en el Programa de Educación Popular en comunidades de clase trabajadora, en Sudáfrica. Anteriormente fue profesora en el curso Educación de Adultos y Desarrollo Comunitario en la Universidad de KwaZulu-Natal. Desde 2010 ha conceptualizado, diseñado y coordinado módulos del programa UCT GC 1.

Contacto

9 Scott Rd
Observatory
7925 Cape Town
South Africa
astridvonkotze@gmail.com

Janice McMillan es profesora titular y coordinadora del Programa de Ciudadanía Mundial (Global Citizenship Programme – GCP) (www.uctglobalcitizen.uct.ac.za). Janice se incorporó a la Universidad de Ciudad del Cabo en 1994, y se especializa en participación comunitaria. Anteriormente trabajó en el sector de las organizaciones sin ánimo de lucro. Janice posee un PhD en sociología con especialidad en aprendizaje a través del servicio y participación comunitaria.

Contacto

University of Cape Town
Global Citizenship programme
Centre for Higher Education Development
Room 7.38.13 PD Hahn Building
North Lane, Upper Campus
Cape Town
South Africa
janice.mcmillan@uct.ac.za

El mundo que construyó mi padre, y lo que ocurrió después



Selvino Heck
Secretaría General de la Presidencia de la República
Brasil

Resumen – *La globalización ha ido aislando gradualmente la dimensión local y territorial. Debemos afrontar la crisis provocada por la globalización, retomar la dimensión utópica de otra sociedad, otra economía, otros valores. Las políticas estatales pueden y deben estimular la territorialidad, rescatando el papel de la comunidad local. Los procesos educativos, en especial aquellos basados en la educación popular, construyen la ciudadanía a partir de las experiencias y los conocimientos de la organización local y comunitaria.*

Realidades locales y mundiales a través del tiempo

Realidad 1: década 1950-1960. Soy hijo de un pequeño agricultor descendiente de alemanes, de Santa Emilia, Venâncio Aires, al interior de Rio Grande do Sul, Brasil. Mi padre trabajaba en las labores del campo con sus 9 hijos. Cultivaba de todo para sustentar a su numerosa familia: arroz, frijoles, maíz, frutas, verduras, yuca, batata, además de un parral que producía un vino de buena calidad. Tenía ganado para carne y leche, bueyes para tirar de la carreta, gallinas cuyos huevos servían para el consumo y la venta, al igual que cerdos también para comer y vender. El pan, los licores y la repostería eran caseros. Papá sabía hacer de todo: construía cobertizos con la ayuda de vecinos y parientes, era cerrajero, elaboraba su propio vino, confeccionaba cestas de mimbre y era un diestro artesano. Mamá, junto con la abuela y una tía, que vivían con la familia, cosían pantalones, camisas y vestidos.

Así eran los agricultores de Santa Emilia y las comunidades vecinas. Se aseguraban su propio sustento, financiaban de su bolsillo la escuela y el salario del maestro. Teníamos un molino, una herrería, un pequeño comercio y una carnicería. La familia y la comunidad se bastaban a sí mismas. El ámbito local garantizaba la unidad, los valores comunitarios y la economía. La conexión con el resto del territorio se lograba a través de una poderosa estación de radio, y eventualmente a través del cura de la parroquia o de un político que de vez en cuando aparecía por el lugar para solicitar votos.



“Llevamos en nuestro interior un legado espiritual liberador”

La vida giraba en torno al ámbito local. Y en gran medida esa situación se mantiene en 2015, aunque la televisión ya está presente en todos los hogares, trayendo el mundo al interior de la casa, lo mismo que los avances de internet, y el automóvil como medio para desplazarse hacia donde fuese necesario. La vida sigue concentrándose en el ámbito local: la comunidad se organiza en torno a la producción de cada familia, cuyos miembros se reúnen en la iglesia para cultivar la vida social, y disfrutan alentando al equipo de fútbol en los momentos de esparcimiento.

Realidad 2: década 1970-1980. Lomba di Pinheiro es un conjunto de viviendas populares situadas en los alrededores de Porto Alegre, capital de Rio Grande do Sul. Yo vivía en una comunidad de frailes franciscanos, en medio de una población compuesta mayoritariamente por albañiles, obreros, conserjes y asistentes domésticas. Todo estaba organizado en torno a sus deseos y necesidades: cualificaciones en educación, acceso a la atención médica a través de centros de salud, transporte público regular, barato y de calidad, y mantenimiento de las vías públicas. La Asociación de Vecinos y la Unión de Residentes de Lomba do Pinheiro se movilizaron para luchar por los derechos y la ciudadanía junto a las autoridades públicas a través de manifestaciones, marchas y asambleas populares. Puesto que el barrio se encontraba lejos de la capital, se organizó un mercado abierto semanal, en el que se ofrecían productos y alimentos que se conseguían en la Central de Abaste-

cimiento. Las comunidades convivían organizando fiestas, celebraciones y actividades conjuntas. Se publicaba un periódico mensual, “A Lomba” (“El Lomba”), que entregaba información y promovía la educación política de los residentes locales, que elegían a miembros de la comunidad como representantes parlamentarios. La dimensión global llegó para asociarse con el nivel local, pero no como una imposición sino como un complemento de la organización y las necesidades de la gente.

“A falta de un gobierno mundial, existen segmentos que tienen un carácter más marcadamente mundial que otros: se trata de una globalización jerárquica.”

Dowbor 1995

Realidad 3: década 1990-2000. “A falta de un gobierno mundial, existen segmentos que tienen un carácter más marcadamente mundial que otros: se trata de una globalización jerárquica. Son entre 500 y 600 las grandes transnacionales que se desenvuelven confiadamente en este entorno. Controlan el 25% de la actividad económica mundial y son responsables de entre un 80% y un 90% de las innovaciones tecnológicas. Estas empresas pertenecen a Estados Unidos, Japón, Gran Bretaña y a otros pocos países, y son

poderosas herramientas de elitización de la economía mundial. Como lo señala con franqueza un economista, ‘en este sistema, el que no forma parte de la apisonadora, forma parte de la calzada’. La verdad es que en la actualidad la gran mayoría de los habitantes del mundo forman parte de la calzada” (Dowbor 1995).

“Pero la destrucción de las comunidades campesinas, con sus modos de vida, costumbres, métodos de producción, actividades deportivas y de esparcimiento, su educación y su cultura, es la faceta más perversa del siniestro manto de la agroindustria que se extiende sobre los territorios campesinos.”

Leal y Gørgen 2015

Realidad 4: desde 2010 hasta hoy. “La agricultura de los campesinos no puede reducirse a un concepto económico. Es un fenómeno mucho más complejo que tiene dimensiones sociales, territoriales, culturales y antropológicas. Es un modo de vida y de existencia, que también produce bienes y servicios, y se traduce esencialmente en alimentos saludables y preservación de la naturaleza. Pero el principal resultado de este *modus vivendi* es un tejido social saludable que en Brasil ha sido deshilachado y destruido en décadas recientes por el avance arrollador de la agroindustria y el monocultivo. El éxodo rural, emprendido especialmente por las nuevas generaciones, es una de las consecuencias más brutales de esta realidad, que compromete la producción de alimentos en el futuro inmediato. El empeoramiento de la situación urbana y sus lacras sociales es otra de las consecuencias. Pero la destrucción de las comunidades campesinas, con sus modos de vida, costumbres, métodos de producción, actividades deportivas y de esparcimiento, su educación y su cultura, es la faceta más perversa del siniestro manto de la agroindustria que se extiende sobre los territorios campesinos. Preservar, fortalecer, reconstruir las comunidades campesinas (con acceso a conquistas contemporáneas de la civilización, incluida la tecnología digital) es el principal objetivo de un Programa Campesino. Cultivar alimentos más saludables, al tiempo que se protege el medio ambiente y se transita hacia la producción agroecológica a nivel nacional, es el segundo, y no por ello menos importante, objetivo. Estas dos aspiraciones son complementarias y ninguna existe sin la otra” (Leal y Gørgen 2015).

La crisis

Existe una crisis mundial que también está mostrando su cara en Latinoamérica, región que en décadas recientes ha estado construyendo un proyecto que ofrece una alternativa al sistema históricamente hegemónico.

La crisis tiene un carácter político, económico, social, cultural y medioambiental. Es política: tanto las maneras de hacer política como la democracia representativa y los partidos están siendo cuestionados. Existe una profunda y creciente desconfianza hacia la política tradicional, el Estado y los gobiernos. Es económica: los modelos de desarrollo concentrados en la financiarización, en el crecimiento continuo y en el consumo están agotados y están agotando el planeta. Es social: el desempleo aparece como una característica común a varios países, especialmente europeos; la población está envejeciendo aceleradamente en sociedades no preparadas para este fenómeno; está aumentando la migración de las poblaciones. Es cultural: los valores predominantes, como el individualismo y el consumismo, han llegado a generar un clima de intolerancia de distintos tipos en el que se cultiva el odio y no se respetan las diferencias. Es ambiental: el progresivo cambio climático, la urbanización desenfrenada, al igual que el agotamiento de los recursos naturales —como el agua y los bosques—, ponen en peligro la supervivencia humana.

Ahora bien, ¿qué debemos hacer? ¿Hay aún espacio para la ciudadanía? ¿Tiene todavía algún futuro el ámbito local? ¿Hay aún oportunidades para la vida? ¿Cómo es posible armonizar los ámbitos local y mundial? ¿Cuáles son las políticas que debe adoptar el Gobierno? ¿Cuáles son las reformas estructurales decisivas? ¿Cómo podemos democratizar la democracia, el Estado y la sociedad?

Un proyecto, una utopía

Existe la urgente necesidad de contar con un proyecto alternativo al capitalismo neoliberal y a la hegemonía mundial del capital financiero.

En primer lugar, es preciso garantizar el sustento, como lo han venido haciendo los gobiernos y las sociedades de Latinoamérica. Como reza un dicho popular brasileño, “un estómago vacío no organiza una revolución”.

Pero el pan no basta. Igualmente importantes son la palabra y el mensaje que movilizan a las masas, los corazones y las mentes, y una teoría, vinculada a la práctica y a la realidad, que contenga un sentido de transformación. Este proyecto, garantizado por el pan y apoyado en la palabra, señala el futuro, la esperanza, la utopía. Es un proyecto social para ser soñado y construido en el largo plazo, y un proyecto de desarrollo para ser implementado de manera inmediata.

Un proyecto de desarrollo posee varias dimensiones: una dimensión internacional en las relaciones entre países, naciones y sus agrupaciones mundiales y regionales; una dimensión nacional de cada país y sus habitantes; una dimensión regional y local. En esta última, las personas viven, establecen relaciones, coexisten, construyen su vida, ya sea individual o colectivamente. “Ni el ámbito local puede existir sin las dimensiones nacional e internacional, ni estas a su vez pueden sobrevivir sin raíces lo-

cales y sin una integración local y regional, sin el reconocimiento de que allí, en el nivel local y regional radica la base de todo desarrollo socioeconómico a escala humana” (Heck 2010).

Según señaló Márcio Pochman, presidente de la Fundación Perseu Abramo, del Partido de los Trabajadores brasileño, durante la inauguración de la Segunda Conferencia sobre el Desarrollo, celebrada en noviembre de 2011, “... el desarrollo no es solo crecimiento económico. Es también social, ambiental, cultural”.

El papa Francisco ha declarado que “... debemos construir una economía en la cual el bien de las personas, y no el dinero, sea el centro. Reconozco que la globalización ayudó a muchas personas a salir de la pobreza, pero condenó a muchas otras a morir de hambre. Es cierto que en términos absolutos aumentó la riqueza mundial, pero este sistema se mantiene con esa cultura del descarte. Los mercados y la especulación financiera no pueden gozar de una autonomía absoluta”. (Entrevista concedida por el papa Francisco a Andrea Tornielli y Giacomo Galeazzi, del diario La Nación).

El Foro Social Mundial, con su lema de que “otro mundo es posible”, se reunió por primera vez en Porto Alegre en 2001, y luego en 2015 en Túnez. Se trata de una iniciativa de unión, coordinación y movilización de la sociedad y de los movimientos sociales destinada a afrontar la crisis y elaborar un proyecto alternativo.

Opciones de políticas y el papel de los gobiernos

En Brasil, el desarrollo regional fue uno de los 5 megaobjetivos estratégicos del gobierno de Lula. El Comité Ejecutivo de la Cámara de Políticas de Integración Nacional y Desarrollo Regional coordinó las iniciativas gubernamentales sobre la base de programas regionales que ya estaban en marcha. Lo hicieron con el fin de obtener sinergias y complementariedades entre las distintas esferas de gobierno en las subregiones y territorios prioritarios, generando un significativo impacto a corto y mediano plazos.

“Los diversos programas sociales brasileños, desde Bolsa Família (Beca Familia) hasta Luz para Todos, coinciden en su impacto de dinamizar el acceso local a los recursos, incluso en las regiones más pobres del país. Esta convergencia se ve reforzada por el programa Territórios da Cidadania, que representa un programa de recortes de carácter roosveltiano contra la recesión, capaz de forjar una poderosa palanca que permite no solo resistir las actuales turbulencias, sino además activar una nueva dinámica de crecimiento más equilibrada desde el punto de vista regional y apta para incorporar, de hecho, a los habitantes del campo en el desarrollo del siglo XXI. En términos generales, se está diseñando un estado más descentralizado, más participativo, más democrático en sus procesos de toma de decisiones, más transparente en el plano de la información y con un papel más activo en la coordinación de los diversos agentes de transformación de la sociedad” (Sachs, Lopes, y Dowbor 2010).

“La ciudadanía, la conciencia de los derechos y el ejercicio de los mismos tienen lugar al interior de las comunidades. Es allí donde se realiza el aprendizaje, en la experiencia de la vida cotidiana.”

Educación popular: teoría y práctica, práctica y teoría

La ciudadanía, la conciencia de los derechos y el ejercicio de los mismos tienen lugar al interior de las comunidades. Es allí donde se realiza el aprendizaje, en la experiencia de la vida cotidiana. En la “Carta Abierta a los maestros y educadores para un mundo justo y feliz”, presentada en la Conferencia Rio+20 en 2012, se señala: “Tenemos que aprender y practicar otras formas de crear políticas públicas a partir de las comunidades, y exigir políticas públicas comprometidas con la calidad de vida de las personas. Por lo tanto, es urgente fortalecer los procesos educativos comprometidos con la emancipación humana y la participación política en la construcción de sociedades sostenibles, donde cada comunidad humana se sienta comprometida, incluida y activa en el reparto de la riqueza y la abundancia de vida en nuestro planeta: aprendizaje transformador, alfabetización ecológica, educación popular ambiental, ecopedagogía, educación Gaia, educación socioambiental. Más que nunca pedimos una educación capaz de despertar admiración y respeto por la complejidad de la sustentación de la vida, teniendo como utopía la construcción de sociedades sostenibles por medio de la ética del cuidado, y de proteger la biodiversidad y la socio biodiversidad”.

En Brasil, los esfuerzos de la sociedad y los movimientos sociales están orientados al diseño de políticas públicas con amplia participación social y popular. Consejos nacionales, conferencias con un alto grado de participación en las que se traten los temas más diversos: salud, agricultura familiar, derechos humanos, personas con discapacidades, comunicación, agroecología, educación, juventud, derechos de la mujer, pueblos y comunidades tradicionales, la comunidad LGBT (lesbianas, gais, bisexuales y transexuales), medio ambiente, defensoría del pueblo, mesas de diálogo y negociación, presupuesto participativo. Todos ellos forman parte del proceso de diseño de políticas desde abajo hacia arriba, respetando la diversidad regional a partir de las organizaciones locales.

La Rede de Educação Cidadã (RECID), en funcionamiento desde el primer gobierno de Lula en 2003, se dedica a capacitar a educadores multiplicadores y a líderes de bases. Incluye políticas de economía solidaria, los Territorios de la Ciudadanía, la educación popular sobre salud, la educación sobre el medio ambiente, la educación sobre derechos humanos, la alfabetización de jóvenes y adultos. La intención de la RECID es desarrollar prácticas educati-

vas basadas en la producción de conocimientos que puedan servir de instrumentos capaces de influir en la toma de decisiones. Para producir un impacto, estas prácticas deben plantear un cuestionamiento y proponer una transformación de las estructuras que generan la desigualdad socioeconómica y regional, la exclusión, el hambre, la subciudadanía o la no ciudadanía.

El objetivo general de la RECID es “desarrollar junto con las familias socialmente vulnerables un proceso de capacitación y organización que permita elevar sus condiciones objetivas de acceso a las políticas públicas (de emergencia, de nivel local, de trabajo e ingresos, de educación, salud, seguridad alimentaria, etc.) y las características subjetivas (conciencia crítica, participación ciudadana, autoestima) que potencian la formulación y la propuesta de nuevas políticas, respetando la realidad y la diversidad de Brasil. Se trata de un proceso destinado a formar una nueva generación de personas con conciencia política, y a ampliar la labor a nivel de las bases, con miras a fortalecer la democracia en todos los espacios sociales” (RECID 2005).

La globalización no puede y no debe pisotear la condición de cada persona y de cada comunidad, pues al hacerlo frustraría la posibilidad de que cada pueblo mantenga vivos sus ritos, su mística, su cultura, sus propias formas de ver la vida y el mundo.

Consideraciones finales

“La globalización no puede y no debe pisotear la condición de cada persona y de cada comunidad, pues al hacerlo frustraría la posibilidad de que cada pueblo mantenga vivos sus ritos, su mística, su cultura, sus propias formas de ver la vida y el mundo. No puede haber una colonización mundial. Por lo tanto, el ámbito local sigue siendo un espacio privilegiado para la calidad de vida, el respeto por la naturaleza, el (re)conocimiento del otro. El creciente fenómeno de pobreza, miseria y exclusión social se remonta a la crisis económica mundial de 2008, la que también tiene un carácter social, ambiental y representa un paradigma de valores. Para combatir la crisis resulta esencial preservar una identidad local y regional: con el pan asegurado en las mesas de todas las personas, con la palabra y el mensaje, con derechos y ciudadanía, con el proyecto, la esperanza, el futuro y la utopía” (Heck, op. cit.).

Los desafíos son numerosos y se sitúan en el horizonte de cada día. A lo largo de su historia, Latinoamérica, a través de la movilización popular, las experiencias de cada comunidad y sus movimientos sociales, como asimismo, en especial durante las últimas décadas, a través de gobiernos populares democráticos respaldados por organizaciones

sociales y proyectos de desarrollo progresistas y sostenibles, ha ofrecido respuestas a sus problemas históricos y ha servido de referencia para el mundo.

Referencias

Dowbor, L. (1995): Da Globalização ao Poder Local: a Nova Hierarquia dos Espaços.

Heck, S. (2010): Políticas de Emprego e Inclusão social: o Pão, a Palavra e o Projeto - Políticas redistributivas de Renda orientadas ao Desenvolvimento local.

Leal, M. y Frei Gørgen, S. (2015): A Hora e a Vez de um Programa Camponês.

RECID (2005): Programa de Formação de Educadoras/es Populares e Nucleação de Famílias.

Sachs, I.; Lopes, C.; Dowbor, L. (2010): Crises e Oportunidades em Tempos de Mudança, Documento de Referência para as atividades do núcleo Crise e Oportunidades no Fórum Social Mundial Temático – Bahia.

i

Sobre el autor

Selvino Heck se dedica profesionalmente a la educación popular, es fundador del Centro de Asesoría Multiprofesional. Fue asesor especial del gabinete del Presidente Lula (2005-2010). En la actualidad es asesor especial de la Secretaría General de la Presidencia de la República, coordinador de la RECID y Secretario Ejecutivo de la Comisión Nacional de Agroecología y Producción Orgánica.

Contact

Secretaria Geral da Presidência da República
Palácio do Planalto, Anexo II
Ala A, sala 101 - 70.150-900
Brasília/DF
selvino.heck@presidencia.gov.br
selvinoheck@terra.com.br

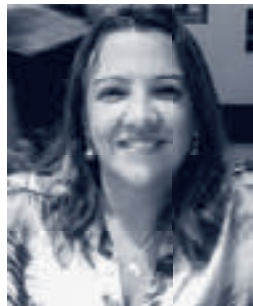
Cómo empoderar a los ciudadanos mediante ambientes virtuales de aprendizaje



De izquierda a derecha:

Maria Alzira Pimenta
Universidad de Sorocaba
Brasil

Sônia de Almeida Pimenta
Universidad Federal de Paraíba
Brasil



José Furtado
Instituto para el Desarrollo Sostenible de Campinas
Brasil

Mabel Petrucci
Universidad Estatal de Paraíba
Brasil

Resumen – En este artículo se describe la investigación realizada dentro del marco del Observatório Cidadão (Observatorio Ciudadano – OC) de Campinas, Brasil. En dicho trabajo se analiza el potencial del OC para fomentar y alentar la acción ciudadana determinando la manera en que las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) podrían aprovecharse más eficazmente para promover procesos de emancipación. Lo que propone el OC es crear objetos digitales de aprendizaje (ODA) que, empleados con la ayuda de instructores, ayudarían a promover la emancipación y el empoderamiento al interior de la sociedad. El resultado previsto es empoderar a los ciudadanos para que participen en debates inteligentes y sean capaces de proponer ideas y adoptar decisiones sobre temas tales como políticas relativas a la planificación urbana y la gestión de residuos sólidos.

Durante la década de 1990, Brasil procuró “redemocratizarse” adoptando nuevos marcos jurídicos. Desgraciadamente, no se disponía de medios que permitieran determinar con certeza si al aplicarse estos marcos se logró alcanzar un grado de democracia satisfactorio. Por ejemplo, incluso transcurridas dos décadas tras el fin de la era del bipartidismo, a los brasileños se les hace cuesta arriba afrontar el actual escenario de 32 partidos políticos cuya identidad ideológica —en el caso de que posean alguna— es difícil de determinar o reconocer.

Puesto que la democracia representativa no atiende plenamente y de manera satisfactoria a las necesidades del ciudadano medio, otros actores han entrado en escena. La cohesión social, el compromiso cívico y el control social (estrategias con que la sociedad civil supervisa a las autoridades públicas) son requisitos fundamentales para la estabilidad y el progreso de la sociedad brasileña. En efecto, los brasileños han visto surgir varias organizaciones no gubernamentales (ONG) que se dedican al empoderamiento ciudadano e interactúan con autoridades e instituciones del sector público.

Campinas que Queremos es una de las numerosas ONG que trabajan en proyectos similares en diversas ciudades brasileñas. Los objetivos de esta entidad son fomentar la participación civil en la planificación urbana, para así supervisar de manera crítica la ejecución del presupuesto, realizar un seguimiento de los indicadores de calidad de vida y —una última aspiración, aunque no la menos importante— trabajar en diversos ámbitos con miras a perfeccionar y crear nuevas modalidades de educación ciudadana. Esta serie de iniciativas se

conoce con el nombre de Observatório Cidadão (Observatorio Ciudadano – OC).

Para empoderar a los ciudadanos es preciso capacitarlos. Los recientes avances en el campo de las TIC constituyen una de las herramientas del arsenal. Analicemos más detenidamente los objetos digitales de aprendizaje (ODA) como un recurso que permite promover la educación para la ciudadanía (uno de los objetivos del OC). Los ODA procuran ofrecer nuevos formatos y procesos educativos que, en lugar de adaptarse a las características de la así llamada sociedad del conocimiento, podrían contribuir a mejorarla. Para lograr este objetivo aprovechan una de las particularidades de esta sociedad en ciernes: el enorme caudal de información disponible.

La educación para la ciudadanía y la TIC

La educación para la ciudadanía puede ser el factor más importante y el mayor desafío para quienes están empeñados en forjar una sociedad justa y ética. Se trata de un concepto pedagógico que presupone la existencia de un proceso de humanización, socialización e individualización personal (Charlot, 2000). El concepto hace hincapié en la necesidad de desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico. En este tipo de pensamiento se requieren conocimientos (que a menudo se confunden con la “información”, a la cual se puede acceder tan fácilmente en internet). Aun cuando resulta fundamental garantizar el acceso a la información, este de por sí no es suficiente. Es menester transformar la información en conocimiento. Hay que distinguir el conocimiento de la información y utilizar esta última para elaborar aquél, de modo de empoderar a los ciudadanos para que lleguen a sentirse personas socialmente incluidas que participan activamente en el control de las actividades del Gobierno.

Por ejemplo, el crecimiento y el desarrollo urbanos requieren contar con un complejo y eficiente sistema de gestión financiera que ofrece numerosas oportunidades para cometer malversaciones. Proporcionarle al ciudadano medio herramientas para comprender estas deficiencias es una manera de impulsar el empoderamiento y la consiguiente participación social. Ello conduce a un mayor grado de control social en los diversos niveles en que actúa el Gobierno.

Según Castilho y Osorio (Pontual, 2005:63), la educación para la ciudadanía aspira a fomentar el desarrollo de estrategias que permitan intervenir en los procesos en general y en las agendas públicas que privilegien “la capacitación para el cabildeo ciudadano; las iniciativas de interés público; y la creación de movimientos públicos eficientes y creativos, capaces de funcionar como redes de actores sociales”. A nuestro modo de ver, el interés público combinado con las redes sociales permite forjar una sociedad ética y justa.

El Observatorio Ciudadano (OC) y los objetos digitales de aprendizaje (ODA)

El OC es un entorno educativo informal que ofrece una plataforma de aprendizaje para una amplia variedad de actores

sociales. Tiene un carácter no partidista, secular y pluralista. El OC se basa en cuatro pilares: transparencia de la gestión pública; participación y control social; educación para la ciudadanía; una ciudad justa y sostenible.

Este proceso de supervisión debería traducirse en un mayor grado de transparencia en los actos del Gobierno, y también debería contribuir al pleno ejercicio del control social, creando las condiciones para promover la toma de conciencia ciudadana. Son dos las premisas que inspiran sus acciones: a) el ciudadano medio no tiene conciencia de cómo funcionan los tres poderes del Estado (judicial, legislativo y ejecutivo), lo cual dificulta el ejercicio de los derechos ciudadanos; b) los datos sobre economía, salud pública y educación disponibles en páginas web oficiales resultan incomprensibles para cualquiera que no sea especialista en el tema, por lo que cuesta analizarlos. La labor educativa del OC procura generar información y conocimientos a partir de dichos datos, con lo cual se amplía y profundiza el debate en torno a temas que conciernen a todos los ciudadanos.

Uno de los métodos que, según se comprobó, ayudaba a promover el aprendizaje interactivo en el OC era el uso de objetos digitales de aprendizaje (ODA). Se trata de recursos propios del aprendizaje virtual, que instan al visitante a investigar y explorar según sus intereses la información disponible.

Estos recursos reciben diversas denominaciones: recursos digitales en línea (Sá Filho y Machado, 2003), recursos digitales de aprendizaje (Jordão, 2010), objetos virtuales de aprendizaje (Antônio Jr. y Barros, 2005) por citar algunos ejemplos. Nosotros adoptamos el término objetos digitales de aprendizaje, definidos por Wiley (2000) como: “entidades digitales que pueden entregarse a través de internet, lo que significa que una cantidad ilimitada de personas puede acceder a ellos y utilizarlos simultáneamente”. Estas entidades pueden incluir “contenidos multimedia, contenidos pedagógicos, objetivos de aprendizaje, software didáctico y herramientas de software, al igual que personas, organizaciones o eventos a los que se hace referencia durante el proceso de aprendizaje con apoyo tecnológico”.

La accesibilidad, la durabilidad, la modularidad y la capacidad de ser reutilizado son características propias de un ODA. La última de ellas es la más importante (Sá Filho y Machado, 2003; Jordão, 2010), pues permite aplicar los ODA a diversos contextos y objetivos, y combinarlos con diferentes objetos “para crear ambientes de aprendizaje variados y flexibles” (Antônio Jr. y Barros, 2005).

La elaboración y el empleo de los ODA en diversas modalidades y para distintos objetivos educativos se vincula con lo que Levy (2000) denomina inteligencia colectiva. En lugar de ser controlado, el conocimiento humano tiene que integrarse con las actividades humanas y, especialmente, debe socializarse de manera igualitaria. Al principio puede parecer una tarea difícil de realizar, pero se transforma en una empresa menos utópica cuando se considera el potencial interactivo que se adquiere gracias a las TIC.

Investigación virtual

A fin de comprender cómo impartir de manera virtual la educación para la ciudadanía, y determinar cómo se puede aprovechar las TIC para promover la emancipación y el empoderamiento de los ciudadanos, en nuestra investigación empírica empleamos ambientes virtuales. Elaboramos una encuesta dirigida a una audiencia medianamente familiarizada con las redes sociales y los ambientes virtuales. El universo de encuestados era amplio y variado. Al final nuestra muestra incluyó a 40 encuestados.

A continuación se mencionan tres ejemplos basados en nuestra definición de ODA:

1. El documental “O Valor da Água” (“El valor del agua”, programa 16), producido por TV PCJ y patrocinado por la Agência das Bacias dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiá (Agencia para la Gestión de las Cuencas de los Ríos Piracicaba, Capivari y Jundiá). Se trata de un vídeo que dura 14 minutos, en el que se explica cómo funciona el sistema de captación y de suministro del agua. En este ODA se emplean recursos de computación gráfica en los que se integran imágenes satelitales, gráficos, diagramas, narración oral y textos (Figura 1).
2. “Na Boca do Povo” (“En boca del pueblo”) es un cortometraje de un minuto de duración, dirigido por Kawe de Sá y Bruno Medaver, sobre el tema “Información pública: el derecho de todos. No hay excusas ni secretos”. En esta obra, que es casi una película muda, a los realizadores les bastan unos pocos sonidos e imágenes para comunicar un importante mensaje acerca de inquietudes y problemas relacionados con la participación social (Figura 2).
3. Una presentación de diapositivas producida por el personal del OC “Campinas que queremos”, en la que se abordan problemas relacionados con la situación socioeconómica y política, da a conocer algunos estudios críticos e interrogantes sobre la lucha contra la corrupción, el control social y la crisis en el abastecimiento del agua (Figura 3).

Al acceder por primera vez a la encuesta, los usuarios se encontraron con estos tres ejemplos. Para responder a las preguntas había que hacer clic en el primer enlace, que permitía acceder a los dos siguientes. Por último, los usuarios debían llenar un cuestionario virtual sobre educación para la ciudadanía.

Resultados

1) ¿Cuál les gusta más (tomando en cuenta factores como apariencia, contenido, duración, etc.)?

Pese a su mayor duración, el ganador fue el documental “O valor da Água”, seguido de cerca por el cortometraje “Na Boca do Povo”. Con un puntaje considerablemente más bajo, la presentación de diapositivas producida por



Figura 1: ODA 1

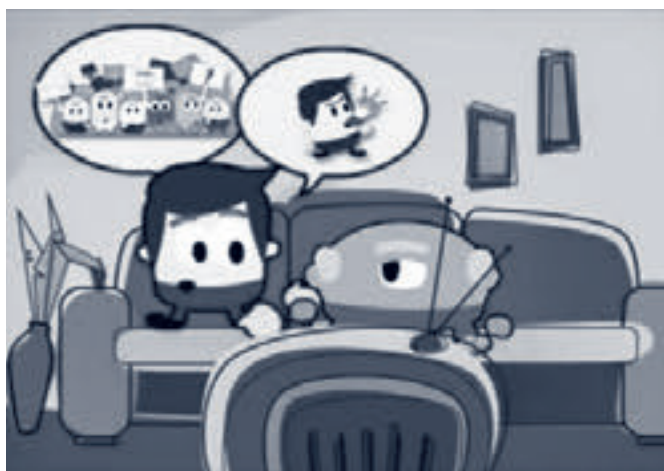


Figura 2: ODA 2



Figura 3: ODA 3

Figura 4 – Clasificación de ODA

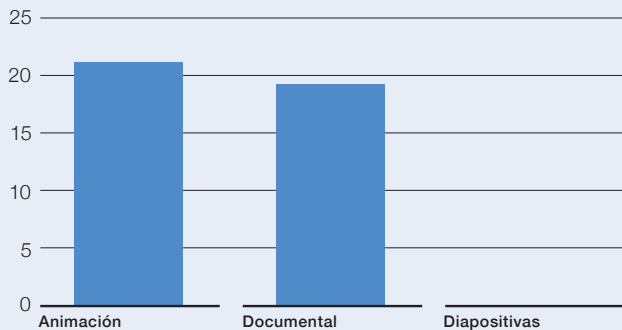


Figura 5 – Asignación de un puntaje de 1 a 5 a cada ODA

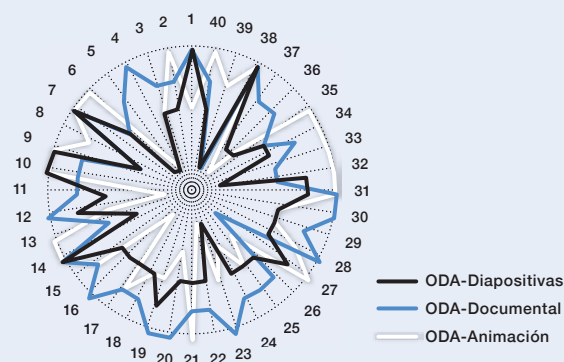


Figura 6 – Duración de un ODA ideal

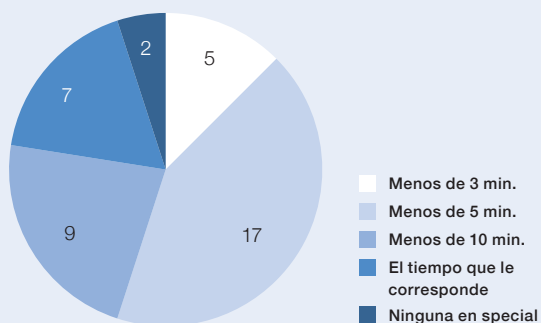
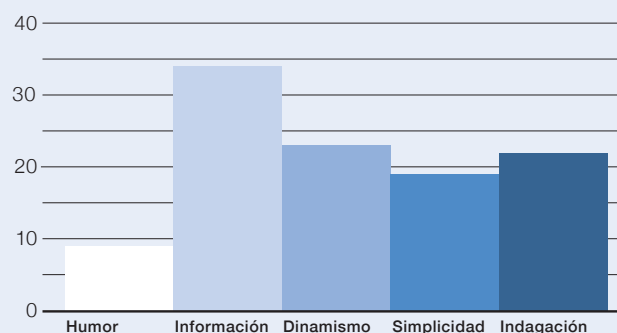


Figura 7 – Características deseables en un ODA



Campinas que Queremos ocupó el último lugar, como se aprecia en las figuras 4 y 5.

Aunque el documental y la animación ocuparon un puesto bastante similar, tienen extensiones muy distintas: mientras que el primero dura 15 minutos, la segunda no supera el minuto. Si bien ambos recurren al lenguaje audiovisual, el documental emplea un estilo directo, en tanto que la animación requiere cierto esfuerzo de interpretación. El documental entrega información, mientras la animación trata sobre los valores vitales. El cuestionario ofrecía la posibilidad de formular comentarios, y algunas personas criticaron el formato de los ODA, en particular ciertos aspectos técnicos que afectaban la calidad de la imagen, como también la influencia negativa del ritmo de vida moderno que distrae nuestra atención.

2) ¿Cuál es la duración más adecuada?

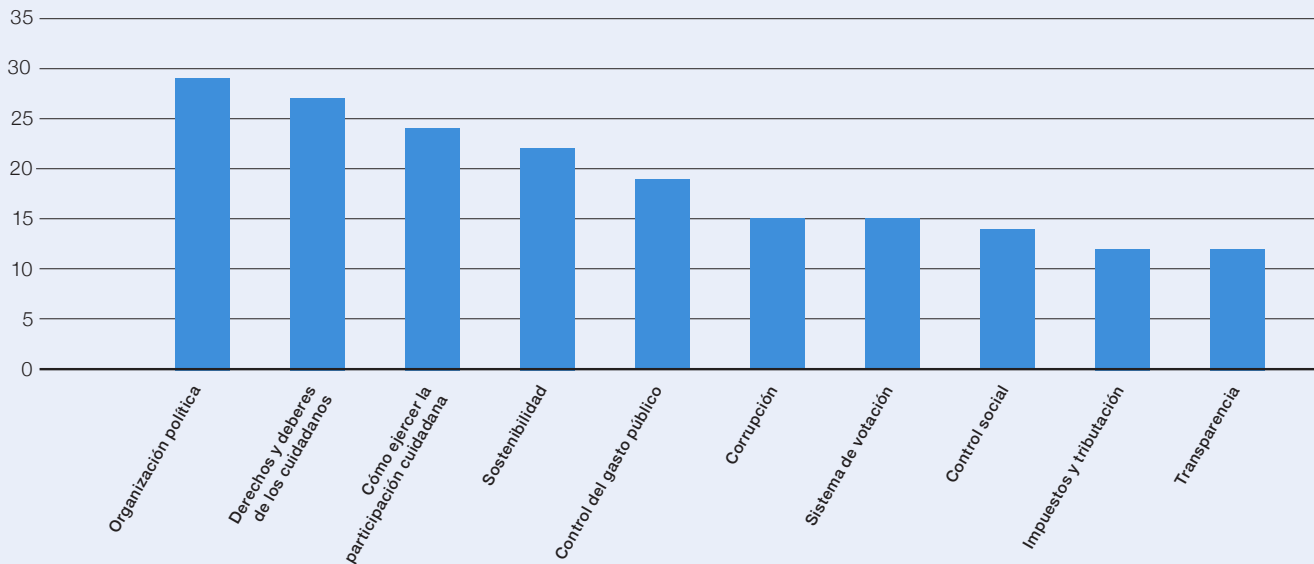
La gran mayoría sugirió menos de 5 minutos (con una significativa cantidad de votos para “menos de 10 minutos”, según la Figura 6). En la actualidad accedemos fácilmente a una cantidad de información mucho mayor de la que

somos capaces de asimilar. Asimismo, el continuo e intenso flujo de información que manejamos a través de la mensajería instantánea ha condicionado nuestra manera de percibir el mundo y de situarnos en él. En este caso, ello significa que las personas desean recibir mensajes cortos, con una duración media de 5 minutos. Uno de los encuestados señaló la necesidad de considerar la relación entre la longitud y los medios de comunicación.

3) ¿Qué formato es el que mejor se adecua a la educación para la ciudadanía?

Pese a su longitud, el documental superó por un estrecho margen a la animación. Ambos ODA obtuvieron más preferencias que el formato de diapositivas. Estos resultados, aun cuando difieren de los de la pregunta 2 (que favorecieron una duración inferior a 5 minutos), resultan comprensibles si tenemos en cuenta la enorme cantidad de información que entrega el documental, que es una de las características que se consideran relevantes en un ODA (como puede apreciarse en la siguiente pregunta).

Figura 8 – Temas preferidos para el ODA



4) ¿Qué características son relevantes en un ODA?

Los resultados revelan que los encuestados requieren información. Se trata de una exigencia pertinente, ya que ellos consideran que un ODA debe incluir además indagación, dinamismo y simplicidad. Tales características refuerzan el ODA como herramienta capaz de contribuir a la educación en general, y de promover, de manera simple y dinámica, las interacciones sociales basadas en la información. Para abordar algunos problemas complejos se requiere poseer ciertos conocimientos sobre la información, al igual que una capacidad para dominar el lenguaje y los valores que los configuran. Las características del ODA identificadas por los encuestados no conducen solo a la satisfacción de los ciudadanos, sino además a su compromiso social.

En el contexto de la educación para la ciudadanía, el contenido (información) es fundamental para el desarrollo del cuestionamiento crítico, al emplear un lenguaje sencillo y accesible adaptado a las distintas realidades (Figura 7).

5) Con respecto a la educación para la ciudadanía, ¿cuáles considera que son los temas más importantes? (Opciones: sistema de votación, organización política, impuestos y tributación, corrupción y control social, sostenibilidad, derechos y deberes de los ciudadanos, control del gasto público, transparencia, etc.).

Las respuestas demuestran que el tema “organización política” es el más importante, lo cual no es una coincidencia. Todos los demás temas sugeridos deberían estar determinados por una comprensión de la organización política. De hecho, los sistemas de votación, la tributación, el control social y la adecuada sostenibilidad solo pueden establecerse

mediante un sistema político que esté en concordancia con los intereses de la ciudadanía. Las respuestas revelan que las personas exigen recibir más información sobre este tema (Figura 8).

El segundo tema más votado fue “derechos y deberes de los ciudadanos”. A nuestro juicio, se trata de un tema esencial y muy relacionado con el anterior, por lo que tendría que figurar en la agenda política. Es preciso que las personas se sientan informadas y sean conscientes de sus derechos y deberes, lo cual explica la enorme importancia que nuestros encuestados le asignan al tema.

Nosotros subrayamos que el OC, al abarcar una serie de iniciativas orientadas a la educación para la ciudadanía, ha procurado contribuir al desarrollo de la identidad de los ciudadanos y al compromiso con el control social de la gestión pública. Por consiguiente, el desarrollo y el empleo de los ODA es una de nuestras estrategias para incorporar el OC en la sociedad del conocimiento. Creemos que al permitirse el acceso a información pertinente se le entregan conocimientos al ciudadano medio, como lo señala Levy (1993: 40). “[...] retener lo aprendido. Al utilizar un patrón no lineal, los recursos multimedia interactivos permiten adoptar una actitud exploratoria con respecto al material que ha de asimilarse. Se trata, por tanto, de una herramienta que se adapta perfectamente a una pedagogía activa”.

Un ejemplo de esta función activa y participativa puede encontrarse en el comentario de uno de los encuestados: “Independientemente del tipo de equipamiento utilizado en el proceso de aprendizaje, lo más importante es asimilar el contenido y debatir con otras personas las ideas y las sugerencias que puedan plantearse” (encuestado n.º 36).

El empleo de los ODA también ha demostrado ser una estrategia eficaz al momento de socializar la información y los conocimientos. Ayuda a crear conciencia sobre temas urgentes (por ejemplo, corrupción y malversación de fondos públicos), y alienta a los ciudadanos a asumir un compromiso social.

Quisiéramos destacar tres aspectos de esta encuesta. En primer lugar, la transparencia de los procedimientos adoptados, desde la recopilación de datos hasta la socialización de los resultados, ya que la información sobre cada etapa está disponible en la página web del OC, en nuestros *fansites* y en otras direcciones de internet. Nos parece que las TIC ofrecen herramientas que fomentan el empoderamiento y el desarrollo del conocimiento.

En segundo lugar, el equipo puede evaluar la eficacia de los ODA desarrollados. La cantidad de opciones revela que necesitamos definir nuevas estrategias para alcanzar nuestros objetivos. Por añadidura, descubrimos que nuestra práctica constituye un ejemplo de la capacidad de reutilización, ya que también proporcionamos materiales para el ODA que no fueron elaborados por nosotros.

En tercer lugar, los resultados de nuestra investigación ofrecen al equipo del OC, y a otros interesados en el tema, importantes percepciones para el desarrollo de otros ODA, ya que se basan en el punto de vista del receptor (en cuanto al formato, la longitud, el tema y las características deseables).

Según Davies (2006), "la ciudadanía mundial se basa en los derechos, la responsabilidad y la acción". Por consiguiente, es necesario que las personas tengan acceso a procesos educativos que definan claramente no solo la manera en que funciona el mundo, sino además el papel que cumplimos en él, incluidos nuestros derechos y deberes. Este conocimiento, aunque tenga un carácter cultural, tecnológico, político y económico, debe servirnos de guía para forjar una sociedad más justa y sostenible. Es la educación que forma a ciudadanos activos en su comunidad local la que nos permite extender la reflexión a niveles que exceden nuestro ámbito inmediato, para así contactarnos con la sociedad mundial. Las nuevas tecnologías empleadas en la educación para la ciudadanía, como ocurre en el Observatorio Ciudadano, pueden contribuir a los esfuerzos por crear una ciudadanía mundial.

Por último, tenemos conciencia de que el conocimiento y la comprensión son procesos cognitivos esenciales para crear una ciudadanía activa. Estas aptitudes constituyen el pensamiento autónomo y crítico indispensable para desplegar una actitud colaborativa que permite transformar la mera indignación en fortaleza, motivación y acción concertada para luchar por que toda la sociedad pueda disfrutar de tiempos mejores y condiciones más justas.

Referencias

- Antonio, W., Jr., y Barros, D. M. V. (2005):** Objetos de aprendizagem virtuais: material didático para a educação básica. <http://bit.ly/1eTp7Ad>
- Charlot, B. (2000):** Globalização e Educação. Texto de conferencia pronunciada en el Foro Mundial de Educación, 2000. (Ejemplar suelto). <http://bit.ly/1lhSpCn>
- Davies, L. (2006):** Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, v 58(1), pp. 5-25. DOI: 10.1080/00131910500352523
- Jordão, T. C. (2010):** Recursos digitais de aprendizagem. *Revista Tecnologias na Educação* ano 1, no. 1. ISSN: 1984-4751. Texto extraído de <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br>
- Lévy, P. (2000):** A inteligência coletiva: por uma antropologia no ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Loyola.
- Lévy, P. (1993):** As Tecnologias da Inteligência. São Paulo: Editora 34.
- Pontual, P. (2005):** Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. En: *Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas*. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL.
- Wiley, D. A. (1999):** Learning objects and the new CAI: So what do I do with a learning object?

Sobre los autores

Maria Alzira de Almeida Pimenta cuenta con experiencia en educación básica como maestra, al igual que como directora y coordinadora de educación de adultos. Es profesora del Programa de Posgrado en Educación en la Universidad de Sorocaba, directora del Instituto Campinas Sostenible, y colaboradora voluntaria en el Observatorio Ciudadano “Campinas Que Queremos”. Realiza investigaciones en el campo de la evaluación y la ética.

Contacto

Cidade Universitária
Rod. Raposo Tavares, km, 92.5,
Sorocaba-SP, 18023-000
Brasil
alzira.pimenta@gmail.com

Sônia de Almeida Pimenta posee un PhD en educación y es profesora en la Universidad Federal de Paraíba, Brasil. Ha trabajado como coordinadora del Programa de Formación Docente en Portugués en Timor Oriental. Posee experiencia en salud pública y educación, tecnología en educación, educación a distancia, evaluación, enseñanza y aprendizaje.

Contacto

Rua Recife, Lotes 1-7 - Jardim Bela Vista,
Rio das Ostras - RJ, CEP 28895-532
Brasil
sopimenta1@gmail.com

Mabel Ribeiro Petrucci Padilha posee un Máster en Educación y es alumna del programa de Phd en sociología en la Universidad de Minho, Portugal. Cuenta con experiencia en educación, con énfasis en procesos educativos por intermedio de tecnologías digitales de información y comunicaciones, estudios culturales y educación. Es profesora del Programa Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica en João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Contacto

Universidade Estadual Vale do Acaraú –
Unavida
Rua Flávio Ribeiro Coutinho 50 – João
Pessoa
Paraíba, Brazil
mabelpetrucci@hotmail.com

José Furtado posee un MSc en Ingeniería, trabaja de consultor en sostenibilidad y responsabilidad social corporativa, y es coordinador de Observatorio Ciudadano. Entre sus áreas de interés se encuentran el desarrollo comunitario, el control social, la transparencia y los métodos para aumentar la participación ciudadana en la definición de políticas públicas.

Contacto

Rua Benedita Franco Gomes, 56
Fundos, Campinas – SP – 13077-066
Brazil
mfurtado.jose@gmail.com

Testimonios de ciudadanos

IV Parte



John Kolodziejski
Reino Unido

1. La percibo como la adopción de una actitud abierta hacia el mundo, y la mejor manera de definirla es señalar lo que no es. No es encerrarme en mí mismo y pensar que mi país es EL modelo. Se trata de percibir con mayor claridad los aspectos positivos y negativos mi propio país observándolo desde fuera. Se trata de adoptar una actitud abierta frente al mundo y estar dispuestos a experimentar; es lo que hacen los viajeros. Vivir en el extranjero permite que se reafirmen las inquietudes anteriores. El hecho de haber sido “extranjeros” nos transforma” en personas más acogedoras y atentas con los extranjeros que visitan nuestro propio país.

2. He trabajado y vivido en tres países distintos (España, Angola y Brasil) durante largos períodos. Solo en Brasil he vivido en cuatro áreas culturales diferentes: Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador y Paraíba. Comencé a interesarme en los asuntos exteriores desde temprana edad gracias a la televisión y los diarios. La situación internacional es un tema que me importa. Participé activamente en actividades políticas a través de las campañas Nicaragua Solidaria, Contra el Apartheid y Chile Solidario. Además viajé a Angola en calidad de voluntario internacional. Así pues, mis inquietudes van más allá del interés académico. Como reportero he recorrido grandes extensiones del planeta, generalmente para escribir sobre actividades industriales específicas de nivel internacional: minería, energía, productos básicos, etc.



1. ¿Qué significa para usted la ciudadanía mundial?
2. ¿De qué manera es usted un/a ciudadano/a mundial?



Fatoumata Sam Dabo
Guinea

1. Ser ciudadanos del mundo significa tener derecho a la salud, a la educación y a vivir en un ambiente libre de violencia. Los ciudadanos del mundo deben respetar los derechos y cumplir sus deberes cívicos para con el Estado y la sociedad. Tienen derecho a ejercer la libertad de expresión, a participar en el desarrollo de su comunidad y de su país, como también del mundo.

Deben tratar de informarse, de capacitarse y compartir con los demás para garantizar un desarrollo armonioso.

2. Somos ciudadanos del mundo cuando conocernos nuestros derechos y deberes, y cuando cumplimos nuestros deberes y respetamos los derechos de los demás. La misión de los ciudadanos del mundo consiste en desarrollarse para ayudar a fomentar el desarrollo de las comunidades al interior de ese mundo, de modo que lleguen a ser sosteniblemente autónomas.



Eida al Kubaish
Jordania

1. La ciudadanía mundial significa que este mundo es uno solo, y que su nacionalidad es “la humanidad”.
2. Un ciudadano mundial es un ser humano que valora y respeta la humanidad de todos los demás ciudadanos de este mundo único.



Joaquim Jorge
Portugal

1. Una persona que siente que forma parte del sistema mundial, lo cual significa que tiene el poder de provocar cambios en el propio sistema. Podemos cambiar la situación en nuestro entorno porque estamos comprometidos y tenemos sentido de pertenencia. Podemos cambiar el sistema porque participamos en él como miembros totalmente involucrados; somos una fuerza impulsora y tenemos el poder de la voluntad. Todas y cada una de las personas son importantes y pueden cumplir una misión, guiando a los demás e induciéndolos a actuar de la misma manera. Somos responsables del mundo. Solo tenemos un planeta, y todos somos seres humanos con los mismos derechos.
2. Pienso que de muchas maneras distintas. Al meditar sobre las opciones al momento de comprar y consumir; en el respeto que demuestro por los hombres, las mujeres y las minorías sexuales; trato de llevar una vida equilibrada, mantenerme informado sobre lo que ocurre en todo el mundo, especialmente en lo que tiene que ver con (el acceso a) la educación, los derechos humanos, y el acceso a la cultura. Defiendo la causa del comercio libre y las prácticas medioambientales que garantizan el acceso al agua y a otros recursos fundamentales para la subsistencia.



Bouakhamkeo Konglysane
Laos

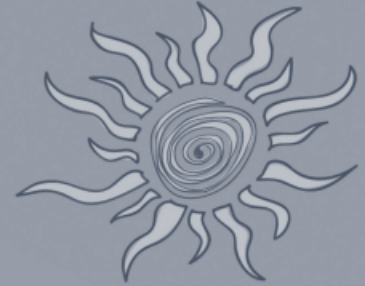
1. Mi percepción es que formar parte de la población mundial es muy importante para todos, pero especialmente para mí. Pienso que soy una persona que forma parte de este mundo, y reflexiono constantemente sobre la función que cumplo en él. A mi juicio debemos empezar por preocuparnos de nuestro desarrollo antes de comenzar a educar y a formar a otras personas y países. Debemos preocuparnos de nuestro desarrollo, luego del de nuestras familias, y solo entonces dedicarnos a nuestra sociedad y nuestro país. Debemos empezar desde los detalles, partiendo desde las bases hasta llegar al nivel central.
2. No estoy segura, pero me parece que significa que formo parte del mundo global. Produzco un efecto a nivel mundial, y el mundo influye en mí. Como ya señalé, tenemos que comenzar por preocuparnos de nosotros y de nuestra familia. Por ejemplo, debemos adaptarnos al cambio climático, al calentamiento del planeta o a los cambios sociales. Entonces, ¿qué debemos hacer si deseamos que nuestro planeta siga siendo sostenible? A mi juicio deberíamos empezar por nosotros, preguntándonos qué podemos hacer para salvar nuestro medio ambiente. Nuestras cuatro necesidades básicas son alimentación, vestuario, medicamentos y un lugar para vivir.

vhs

DVV International

Educación de
Adultos
y Desarrollo

81
2014



COMUNIDADES

81

2014

Educación de Adultos y Desarrollo N° 81: Comunidades

En el n° 81 de *Educación de Adultos y Desarrollo* se trató el tema del aprendizaje en comunidades. ¿Cuál es el papel de la educación de adultos en las comunidades indígenas, virtuales, rurales, profesionales, políticas y de otro tipo? Autores de todo el mundo presentaron testimonios y debatieron sobre la realidad actual del aprendizaje en comunidades o de las “comunidades de aprendizaje”.

Aún se encuentran disponibles ejemplares gratuitos del n° 81, los que pueden encargarse a info@dvv-international.de



Seminario virtual 2015: comprender a las comunidades



Timothy Ireland
Brasil

Resumen – *En el seminario de 2015, celebrado con posterioridad a la publicación del n° 81 de Educación de Adultos y Desarrollo, se debatió sobre el tema de las comunidades y la educación de adultos. La percepción que surgió de las discusiones es la de la comunidad como espacio de aprendizaje con recursos que frecuentemente requieren un empoderamiento, y como “un compromiso compartido entre sujetos singulares, que hay que renovar permanentemente, y del cual ellos se hacen solidariamente responsables”.*

En el seminario virtual de ICAE celebrado en 2015 se debatió sobre las comunidades, y se concluyó que es preciso tender puentes entre las necesidades locales y los compromisos mundiales. ¿Cuál es el vínculo entre ambos, en caso de que exista alguno? Las comunidades, tanto grandes como pequeñas, se ven claramente influidas por nuestras metapolíticas, tales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Educación para Todos. ¿Ocurre lo mismo en el sentido inverso? ¿Acaso se escucha la voz de las comunidades al formularse las metapolíticas, o éstas se plantean simplemente como metas que hay que alcanzar?

El seminario virtual se celebró entre el 25 de febrero y el 20 de marzo, y la intención era debatir sobre las comunidades, tomando como punto de partida cuatro artículos incluidos en el número 81 de 2014 de Educación de Adultos y Desarrollo (EAD): el artículo de Alfonso Torres Carrillo sobre “Viejos y nuevos sentidos de comunidad en la educación popular”; el de Astrid von Kotze sobre “Vrygrond en un mundo en permanente cambio...”; el de Venant Nyobewe sobre “De cómo los batwa llegaron a ser aceptados”; y por último, el trabajo de Anna Pluskota y Monika Staszewicz, titulado “De la vulnerabilidad a la resiliencia: modelo de aprendizaje comunitario basado en recursos”. Una publicación anual tiene sus ventajas e inconvenientes. En el lado negativo, es una tribuna algo estática cuando se trata de debatir; de ahí la importancia del seminario virtual para ampliar y profundizar nuestro análisis, enlazar los compromisos mundiales con las prácticas locales, y tender puentes que permitan vincular las

necesidades locales con el Marco de Acción de Belém de la CONFINTEA y la agenda de desarrollo y educación para después de 2015.

Las numerosas comunidades

La comunidad es uno de esos descriptores polisémicos que tienen diversos significados para distintas personas, y cuya definición supone una difícil tarea. Ya nos hemos referido a las comunidades horizontales y verticales, en las cuales se pone el acento en el territorio común que ocupan, o bien en los intereses que comparten, dichas agrupaciones. Con el advenimiento de la era digital, hemos inventado las comunidades virtuales y las redes sociales. El ICAE podría describirse a sí mismo como una comunidad virtual con algunos elementos de verticalidad. Monica Simons se refirió a AVAAZ, una organización no gubernamental (ONG) virtual y de alcance mundial, y a las campañas que emprende. Una de las evidentes conclusiones que se desprendieron del debate fue que nuestro interés se centra en las comunidades como un proceso y no como un estado. Las comunidades ocupan nuevos espacios —físicos y virtuales— y congregan a nuevos actores. Como señala Alfonso Torres, “las comunidades no se supondrían como estructuras dadas de una vez por todas, sino que estarían en un proceso de permanente evolución y aprendizaje”. Por otra parte, Huber Santisteban Mattos, profundizó en el concepto de comunidad, incluyendo a la Madre Tierra, aparte de los seres humanos, en su definición. Se trata de un progreso fundamental en el concepto antropocéntrico de la comunidad como una actividad meramente humana. Shirley Walters destacó la importancia de concebir la comunidad como un conjunto de valores relacionados con la solidaridad y no solo como un espacio geográfico.

La mala comunidad

Muchos de los autores que colaboraron nos advierten sobre el peligro de creer que la comunidad es buena y positiva per se, y que debe ser valorada por sus cualidades inherentes. Existen comunidades cuyos valores, prácticas, creencias y principios distan de ser elogiados. Comunidad no es necesariamente sinónimo de democracia y de participación, al igual que ONG tampoco es sinónimo de total transparencia y horizontalidad. Aun cuando el término “comunidad” puede emplearse en un sentido amplio y genérico —la comunidad educativa o la comunidad de aprendizaje—, durante el seminario el concepto fue usado con una connotación más técnica y política. Como comenta Torres: “[conviene que consideremos] una perspectiva que retome el sentido político, ético, crítico y emancipador de lo comunitario, lo cual podría observarse en la solidaridad y el compromiso entre sujetos singulares”. De ahí que la percepción que surgió de nuestros debates fue la de la comunidad como un espacio de aprendizaje con recursos que frecuentemente requieren un empoderamiento, y como “un compromiso compartido entre sujetos singulares, que hay que

¡Participen! ICAE Seminario virtual 2016

El próximo seminario virtual, que estará dedicado a la educación para la ciudadanía mundial, se iniciará a finales de febrero de 2016, con una duración de aproximadamente dos semanas. Los siguientes artículos de este número de la revista serán los puntos de partida del seminario:

renovar permanentemente, y del cual ellos se hacen solidariamente responsables”.

Este mismo *ethos* comunitario ha estado siendo asediado durante los últimos cuarenta años o más, al afrontar una creciente ola de neoliberalismo inspirada en las políticas propagadas por Margaret Thatcher y Ronald Reagan. Tony Judt sugiere, en un tono más bien pesimista, que “En los últimos treinta años hemos hecho una virtud de la búsqueda del beneficio material hasta el punto de que eso es todo lo que queda de nuestro sentido de un propósito colectivo” (2010). Sin embargo, añade que “El estilo materialista y egoísta de la vida contemporánea no es inherente a la condición humana” (ibíd.). En opinión de John Stuart Mill: “La idea de una sociedad en la que los únicos vínculos son las relaciones y los sentimientos que surgen del interés pecuniario es esencialmente repulsiva”. Judt apunta a la confianza, la solidaridad y el propósito común como elementos centrales en cualquier iniciativa colectiva: una clara conciencia de poseer intereses y necesidades comunes, a la cual se contraponen el miedo y la inseguridad. Los ejemplos descritos en el número 81 de EAD, desde Latinoamérica hasta Sudáfrica, desde India hasta Burundi, y desde Cuba hasta Afganistán, entre muchos otros, sugieren que las comunidades siguen resistiéndose a aceptar estructuras de poder más amplias, promoviendo el aprendizaje, empoderando a sus miembros y fomentando nuevas tendencias con

Qué hacer y qué evitar en la educación para la ciudadanía mundial

Por Alfonso Torres y Jason Nunzio Dorio, EE UU
(véase página 4)



Educación para la ciudadanía mundial en una nación postcolonial: lecciones de Camerún

Por Michel Foaleng, Camerún
(véase página 20)

¿Misión imposible? Crear un marco de seguimiento destinado a la educación para la ciudadanía mundial

Por Amy Skinner, Bélgica
(véase página 81)

De Half-Die a la mitad del mundo

Por Kadijatou Jallow Baldeh, Gambia
(véase página 94)

El seminario es gratuito y está abierto a toda persona interesada. ¿Desea participar? Envíe un correo electrónico a la siguiente dirección: voicesrising@icae.org.uy. Las inscripciones ya están abiertas hasta el inicio del seminario.

El seminario virtual se realiza por correo electrónico en inglés. Las colaboraciones pueden enviarse en inglés, o si no en francés o español para luego ser traducidas al inglés.

Si desea formular algunas preguntas antes de la celebración del seminario, le rogamos contactar a Cecilia Fernández (icae@icae.org.uy) en la Secretaría del ICAGE en Montevideo, Uruguay.

respecto a la sociabilidad, las iniciativas colectivas y las percepciones de la democracia.

Tal vez deberíamos concluir siguiendo el ejemplo del filipino Ramón Mapa y recordar la advertencia de Bob Dylan: “La línea está trazada, y marcado el destino, los lentos ahora serán rápidos más tarde; como lo ahora presente más tarde será pasado, el orden se desvanece rápidamente; y el ahora primero más tarde será el último, porque los tiempos están cambiando”.

Referencias

Judt, T. (2010): *Ill Fares the Land*. Londres: Penguin Books.

i

Sobre el autor

Timothy Ireland es profesor asociado de Educación de Adultos en la Universidad Federal de Paraíba, en João Pessoa (Brasil). Entre 2004 y 2007 ocupó el cargo de Director Nacional de Educación de Adultos en el Ministerio de Educación, y entre 2008 y 2011 trabajó para la UNESCO como coordinador de la CONFINTEA VI. Desde el 2013 ha sido miembro del consejo editorial de la revista *Educación de Adultos y Desarrollo*.

Contacto

Av. Umbuzeiro, 480,
Manaíra – João Pessoa
PB: 58038-180
Brasil
ireland.timothy@gmail.com

83
2016

¡Participen!

Convocatoria para el envío de colaboraciones

Edición 83

Habilidades y competencias

¿Cuáles son las habilidades y competencias que se requieren para el siglo XXI? ¿Qué habilidades necesitamos para el futuro? ¿Podemos incluso generar competencias mediante la educación y el aprendizaje para anticiparnos al futuro?

Nuestra próxima edición se concentrará en el debate sobre las habilidades y las competencias para la vida y el trabajo. Nos referimos a la vida en todas sus etapas (los jóvenes, los adultos y las personas mayores) y dimensiones (a lo largo y ancho de la vida y en su sentido más profundo), y a las habilidades para conseguir un trabajo decente. Procuramos, por tanto, llegar a comprender en profundidad las habilidades y las competencias para la ciudadanía y el trabajo. Las habilidades básicas, como saber leer, escribir y calcular, al igual que las habilidades para la vida, son algo que todos necesitamos para desenvolvernó en comunidad o en la sociedad en general.

Queremos aportar experiencias sobre la manera en que la educación, el aprendizaje y la formación pueden ayudar a desarrollar habilidades para la vida y tener utilidad práctica. Al mismo tiempo, queremos aprender de los ejemplos innovadores referidos a la educación de jóvenes y adultos, de la manera en que aprenden los adultos; de los diversos sistemas para inculcar nuevas habilidades y competencias a los migrantes o refugiados; de las comunidades afectadas por catástrofes naturales, y saber cuáles son las habilidades necesarias para afrontar crisis y conflictos.

Los invitamos a proponernos artículos y ejemplos de proyectos para el nº 83 de *Educación de Adultos y Desarrollo*. Por favor envíen sus sugerencias al redactor jefe, Johann Larjanko (johanni.larjanko@gmail.com), y a la directora editorial, Ruth Sarrazin (sarrazin@dvv-international.de). La fecha límite para enviar las colaboraciones es el 1 de abril de 2016.

¡Participen!
EAD en la Red

Sígannos en Facebook

Si desean hacer comentarios o enviar sugerencias, compartir información o dar a conocer un evento de interés para los lectores, visítennos en [facebook.com/AdEdDevjournal](https://www.facebook.com/AdEdDevjournal)

Léannos en línea

La revista se encuentra también disponible en Internet. Pueden leer la publicación íntegramente o bien solo determinados artículos. La pueden encontrar en: <http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/>

También pueden usar el índice en línea: <http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/> para buscar artículos de números anteriores. Los artículos han sido clasificados por autor, edición, año, tema, región y país.

¡Participen!

Suscripción a EAD

La revista *Educación de Adultos y Desarrollo* se publica en inglés, español y francés, y es distribuida sin costo.

- Deseo suscribirme a EAD (de forma gratuita).
- Ya no quiero seguir recibiendo la revista. Por favor, cancelen mi suscripción.
- Deseo seguir recibiendo la revista, pero ha cambiado la dirección y/o el nombre del (de la) destinatario (a).

Información de contacto

.....
Apellido

.....
Nombre de pila

.....
Organización

.....
Cargo

.....
Calle

.....
Número

.....
Código postal

.....
Ciudad

.....
País

.....
E-mail

Deseo recibir la revista en el siguiente idioma:

Inglés



Español



Francés



Desprenda la hoja del cuestionario y envíela a:

DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Germany;

envíela por fax al número: +49 (228) 975 69 55;

mándela por correo electrónico a: info@dvv-international.de;

o complete el formulario en nuestra página web:

<http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo>



¡Participen!
 ¡Comenten para que
 podamos mejorar!

Questionario sobre Educación de Adultos y Desarrollo, 82: La educación para la ciudadanía mundial

Por favor indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

Por favor, marque una sola cruz en cada línea.

	Muy en desacuerdo 1	Relativamente en desacuerdo 2	Relativamente de acuerdo 3	Muy de acuerdo 4
Estoy satisfecho(a) con la revista <i>Educación de Adultos y Desarrollo</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me parece bien que en el número esté dedicado a un tema específico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La diagramación de la revista permite una buena legibilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La extensión de las colaboraciones es la apropiada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En general, me parece que la revista me permite mantenerme bien informado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La revista me entrega un panorama bastante completo de la situación en distintos países.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El contenido informativo de cada colaboración es satisfactorio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La revista posee una cantidad suficiente de artículos que contienen información de utilidad práctica para la educación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La revista posee una cantidad suficiente de artículos que contienen información científica pertinente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ahora, por favor indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones respecto de cada categoría de la revista.

Por favor, marque solo una cruz en cada línea.

	Muy en desacuerdo 1	Relativamente en desacuerdo 2	Relativamente de acuerdo 3	Muy de acuerdo 4
Los artículos me entregan una clara perspectiva del tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las entrevistas a destacadas personalidades son interesantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las ilustraciones invitan a la reflexión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El reportaje fotográfico visualiza adecuadamente el tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si escogió la alternativa de que está en desacuerdo con algunas de las anteriores afirmaciones, le rogamos señalar sus motivos en el espacio siguiente. De este modo nos ayudará a mejorar la revista.

Por favor continúe en el reverso de la página

Lo que realmente me gustó de este número fue...

¿Qué cambiaría usted en la revista?

Género



Femenino



Masculino

Edad



Años

País

.....

Mi actividad es ... (pueden marcarse varias respuestas)



Educador de adultos



Trabajo en actividades de cooperación para el desarrollo



Político



Miembro activo de una organización de la sociedad civil



Científico



Funcionario público



Estudiante



Bibliotecario



Otras

Desprenda la hoja del cuestionario y envíela a:

DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Germany;

envíela por fax al número: +49 (228) 975 69 55;

mande una versión escaneada por correo electrónico a: info@dvv-international.de;

o rellene este cuestionario en línea en nuestro sitio web:

<http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo>

¡Muchas gracias por su colaboración!

Artistas que colaboraron

Misa

Artista de la portada e ilustradora



Educación de Adultos y Desarrollo: A su juicio, ¿de qué manera puede contribuir su arte a tender puentes entre una diversidad de géneros, naciones, generaciones, niveles de instrucción y posiciones sociales para apelar directamente a nuestra interioridad?

Misa: El ser humano es, en su totalidad, el resultado de la Creación. El hecho de que se haya originado en la materia lo transforma, desde ya, en un perfecto creador, en un cocreador del Creador. En cuanto a la interioridad, es un proceso de espiritualización del alma lo que conduce a la luz; el alma es una cualidad adquirida que debemos transmitir, y para ello debemos aprender a amar, porque vivir es dar de nosotros mismos.

Debemos saber cómo dar para establecer un flujo armónico con la vida que da todo en silencio; sumirnos en el silencio de la vida para escuchar la melodía, que está definida por la serenidad del espíritu que nos insta a respetar la tierra, el cielo y el mar; a estar atentos para navegar. Con amor en nuestro corazón, ya no existe la separación. El respeto por todas las cosas elimina las desigualdades entre los géneros. A fin de cuentas, la formación teórica no es, por sí sola, suficiente para convertirnos en seres humanos. Debemos redescubrir la libertad que va más allá de la religión, el temor y la cultura, la diversidad cultural del mundo y el amor del mundo para restablecer la confianza en el ser humano que con tanta frecuencia se ve socavada.

Debemos reabrir las heridas como un homenaje al amoroso corazón de la humanidad, que glorifica lo divino e ilumina a todo ser que lo reconoce.

¿Cuál es su motivación como artista?

Soy una artista, lo que es una condición innata. Pero también se trata de innovar, de proponer un programa de libertad en el arte y en nuestro modo de ser. En el arte se da la conquista del yo, una forma muy sutil de autoconocimiento que forja una creatividad sedienta de lo desconocido. Me esfuerzo al máximo por alcanzar lo imposible.

Misa es una activista cultural. Su arte está dedicado a la paz el amor y la poesía. Su filosofía consiste en conectarse con sí misma para descubrir la maravillosa diversidad que nos rodea, la armonía del cielo, la tierra y el mar... y embellecer la imaginación de cada ser humano.

Por más de dos décadas ha estado dedicada a su proyecto, "El sexto continente", en el que transforma aldeas en espacios de creatividad artística (www.portomadeira.org).

En Suiza, Misa recibió en 2007 el premio internacional de la Fundación Cumbre Mundial de la Mujer (Women's World Summit Foundation - WWSF) por su creativo trabajo de conservación del patrimonio cultural de los rabelados¹ de Cabo Verde; asimismo, obtuvo el primer premio de arte contemporáneo en San Remo, Italia. Ha expuesto en Francia, Italia, Portugal, Suiza, Luxemburgo y Cabo Verde. Ha participado en residencias artísticas en Egipto, Italia, Brasil y Costa de Marfil.

Contacto

cvmisa@gmail.com

<http://www.misacaboverde.com/>

¹ / Nota de los editores: Los rabelados (del portugués rebelados) son una comunidad religiosa establecida principalmente en la isla de Santiago.

La educación para la
ciudadanía mundial

La revista internacional *Educación de Adultos y Desarrollo* es un foro destinado a los educadores de adultos de todo el mundo.

El principal grupo destinatario lo componen los educadores propiamente tales, los investigadores, activistas y responsables políticos de África, Asia, Latinoamérica y de los países en proceso de transformación de Asia y Europa. La revista ha sido concebida específicamente para facilitar el intercambio y el debate sobre temas de la práctica y teoría, sobre métodos y enfoques innovadores, sobre proyectos y experiencias, así como sobre iniciativas y posturas políticas. En este sentido, *Educación de Adultos y Desarrollo* constituye una herramienta para fomentar el intercambio Sur-Sur.

Asimismo, la revista también procura ofrecer a lectores de Europa, Norteamérica y otras naciones industrializadas del mundo, como Japón o Australia, la oportunidad de ponerse al día sobre las últimas tendencias observadas en este sector en África, Asia, Latinoamérica y en los países en proceso de transformación de Asia y Europa, para ayudarlos a convertirse en socios más eficaces en la cooperación práctica e intelectual. En este sentido, *Educación de Adultos y Desarrollo* también contribuye a fomentar el intercambio Norte-Sur y Sur-Norte.

La revista *Educación de Adultos y Desarrollo* es publicada una vez al año en inglés, francés y español. En cada número se aborda un tema de mayor alcance.

Publicada por



En cooperación con

