

EL VALOR FORMATIVO Y TRANSFORMADOR DE LA COOPERACIÓN UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN GUATEMALA

Isabel Carrillo i Flores*

SÍNTESIS: El eje de este artículo es el estudio sobre el valor formativo de una experiencia de prácticas de cooperación educativa en Guatemala como expresión de una pedagogía del compromiso con los derechos humanos: aprender a cooperar y cooperar para transformar.

En el trabajo se plantea la responsabilidad que les cabe a las universidades en un mundo global y se reflexiona sobre la necesidad de insertar la dimensión ética en los planes de formación inicial. El ejercicio de la autonomía universitaria y el énfasis en el desarrollo de competencias, asociados a la adquisición de contenidos más significativos, abiertos y flexibles, favorece el despliegue de proyectos pedagógicos que adoptan miradas más holísticas y multidimensionales, más transversales y pluridisciplinares que, en la línea de las aportaciones sobre educación para el desarrollo, sobre cooperación y aprendizaje-servicio, promueven el derecho a la educación y la vivencia de valores que son fundamento y fin de una ciudadanía inclusiva.

Palabras clave: universidad; responsabilidad; educación; cooperación.

O VALOR FORMATIVO E TRANSFORMADOR DA COOPERAÇÃO. UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NA GUATEMALA

SÍNTESE: O estudo sobre o valor formativo de uma experiência de práticas de cooperação educativa na Guatemala, como expressão de uma pedagogia do compromisso, é o eixo deste artigo. O conteúdo suscita a responsabilidade das universidades em um mundo global e reflexiona sobre a necessidade de inserir a dimensão ética nos planos de formação inicial. O exercício da autonomia universitária e a ênfase no desenvolvimento de funções, associados à aquisição de conteúdos mais significativos, abertos e flexíveis, favorece o desdobramento de projetos pedagógicos que adotam olhares mais holistas e multidimensionais, mas transversais e pluridisciplinares que, na linha das contribuições sobre educação para o desenvolvimento, sobre cooperação e aprendizagem serviço, promovem o direito à educação e à vivência de valores que são fundamento e fim de uma cidadania inclusiva.

Palavras-chave: universidade, responsabilidade, educação, cooperação.

* Profesora en las áreas de Sociología de la Educación y Pedagogía Social en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Vic, donde es también investigadora del Grupo de Investigación Educativa y colabora con el Grupo de Estudios de Género.

THE FORMATIVE AND TRANSFORMER VALUE OF COOPERATION. AN EXPERIENCE OF EDUCATIONAL PRACTICES IN GUATEMALA

ABSTRACT: *The axis of this article is the study of the formative value of a practical experience of educational cooperation in Guatemala as an expression of a commitment pedagogy to human rights: learn to cooperate and cooperate to transform.*

In this work raises the responsibility of the universities in a global world and reflects on the need to insert the ethical dimension in the plans of an initial training. The exercise of university autonomy, and the emphasis on the development of competencies, which are associated with the acquisition of more significant, open and flexible content, favors the deployment of educational projects that adopt more holistic and multidimensional looks, more multidisciplinary and transversal that, in the line of the input on education for development, on cooperation and learning-service, promoting the right to education and the experience of values that are the foundation and purpose of an inclusive citizenship.

Keywords: university; responsibility; education; cooperation.

1. LOS SENTIDOS DE LA COOPERACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

122

Sin la experiencia del sentir –y no solo del dolor, sino también del gozo– es improbable que se produzca el fogonazo del saber. Los libros, la fantasía, los sueños, los ideales, el amor, la pasión intelectual se convierten en conocimiento solo cuando les acompaña la expresión física de la vida.

Bru Rovira

La experiencia de la vida, y del vivir que despierta a la responsabilidad y al compromiso, que se abre a los saberes que se dibujan en relaciones dialógicas y afectivas en los encuentros cara a cara a través de los cuales se descubren y significan los valores, es el eje de reflexión que atraviesa estas páginas. La finalidad es narrar, en el sentido de significar, el valor formativo de un proyecto de prácticas de cooperación educativa en Centroamérica que, con el tiempo, se ha consolidado en la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universidad de Vic.

Sus inicios se remontan al curso 1994-95 en El Salvador y tres cursos más tarde, con alguna breve incursión en Nicaragua y en Guatemala. Lo que aquí se cuenta se centra en lo ocurrido en este último país, en especial en comunidades rurales de los departamentos de Suchitepéquez, El

Petén y Altas Verapaces, aunque su valor formativo puede ser transferible a otros contextos¹.

El planteamiento procesual ha dado forma, contenido y sentido al proyecto en los tres momentos que constituyen el viaje formativo:

- *El viaje imaginado a través del Seminario de Cooperación Educativa con Centroamérica.* Abarca tres dimensiones: una aproximación a la realidad histórica y presente de Guatemala; la preparación del plan de trabajo, y la organización práctica del viaje.
- *El viaje proyectado.* Conduce a la vivencia del viaje que toma forma en la cotidianeidad de las comunidades, donde se llevan a cabo las prácticas de educación y se descubre el país.
- *El viaje reflexionado.* Permite, en el momento del regreso, la escritura de las memorias de prácticas, la valoración mediante cuestionarios e informes de prácticas, y la creación de espacios para compartir la experiencia con la comunidad.

Dicho proceso nos ha permitido estructurar, en la formación inicial², la reflexión y el diálogo teoría-práctica, y el acompañamiento y la tutoría personal y grupal, así como una orientación de la acción educativa más compartida, plural, transversal y sistémica.

Este es un proyecto de prácticas que se fundamenta en los principios de responsabilidad ética de las universidades en un contexto global de crisis y de crisis mundial de la educación que, sin negar la realidad,

¹ En el curso 1994-95, en los planes de estudio de las diplomaturas de Magisterio de la Escola Universitària de Mestres dels Estudis Universitaris de Vic (actualmente Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic), se diseñaron y empezaron a desarrollar proyectos específicos de prácticas en el marco de un modelo general más diversificado y atento a las realidades próximas y globales. Junto a las prácticas en escuelas rurales de Cataluña, las prácticas de cooperación en Centroamérica permitieron iniciar un proceso de reflexión sobre la formación inicial del profesorado. En esos primeros momentos dicha reflexión fue compartida en espacios de debate científico y académico a través de la presentación de comunicaciones en el viii Congreso de Formación del Profesorado (Ávila, 1996), en el Congreso Internacional sobre la Formación de Maestros en los Países de la Unión Europea (Madrid, 1997) y en el v Symposium Internacional sobre el Practicum (Poio-Pontevedra, 1998).

² Al comienzo, en este proyecto voluntario que forma parte de un itinerario diversificado de prácticas de educación, solo participaban estudiantes y profesores de magisterio. La implementación de otros estudios universitarios lo ha enriquecido, haciéndolo más multidisciplinar y, en la actualidad, está abierto al alumnado y al profesorado de los grados en Maestro de Educación Infantil; Maestro de Educación Primaria; Educación Social; Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y en Psicología.

cree en las virtudes de la cooperación educativa. Es en esta perspectiva que se piensa en la formación inicial como espacio para aprender a aprender a trazar los caminos posibles de la educabilidad –como derecho a una educación sin exclusiones para todos– y de la educatividad –como derecho a un conocimiento que humanice. El análisis permanente del camino trazado nos ha ofrecido orientaciones para pensar la práctica de pedagogías críticas que proyectan una educación vinculada a la vida, generadora de conciencia, participativa y creativa.

En estos años, los interrogantes acerca de la responsabilidad que le cabe a la universidad han sido buenos compañeros: ¿Acaso mirar y comprender la realidad global, los contextos diversos de educación –que la hacen posible o la niegan– no deberían ser finalidades de la formación universitaria? ¿Puede la universidad aislarse de lo que ocurre a su alrededor y desvincularse de la vida, o actuar solo en función de índices bursátiles y como respuesta a los mercados? ¿No sería exigible que estos y otros aspectos éticos formaran parte de los debates acerca de la calidad y el éxito educativos que también deben potenciar las universidades? ¿Y no debería ser el mundo el principal referente para cualquier propuesta curricular de formación de educadores?

124

Las anteriores cuestiones, entre otras que hemos debatido, nos han interpelado acerca de los sentidos y de la proyección de la responsabilidad ética de la universidad en nuestras sociedades. Formaron parte de los procesos de reflexión-acción que el propio proyecto de cooperación educativa ha planteado y que no hemos eludido. Sentimos la fuerza de la educación como utopía posible porque es una educación de la vida y para la vida, compromiso con el mundo y gesto de amor por la humanidad.

Es esta la educación que debería ser fundamento y proyección de una formación en la responsabilidad y para la responsabilidad ética de las universidades. Sin embargo, cabe denunciar que en el contexto de la globalización económica, las propias políticas educativas pretenden que haya cada día menos educación y, consecuentemente, menos responsabilidad. Además, los parámetros de la ideología neoliberal constriñen a los sistemas educativos para que abandonen la complejidad del saber y estructuren sus contenidos y finalidades de forma fragmentada, en las dosis aisladas que exigen los mercados y los rostros que los gestionan, las empresas.

Pero frente a ello también es posible el actuar responsable orientado a conformar una sociedad de mayor justicia y humanidad, condiciones primeras y garantes del pleno derecho a la educación y a la adquisición de saberes realmente compartidos. Esta proyección de la educación, como práctica transformadora, alude de manera directa a la responsabilidad de las instituciones de educación superior que deben contrarrestar las concepcio-

nes y los efectos de los desvalores del neoliberalismo. Responsabilidad que incorpora una dimensión social que, al mismo tiempo, es ética.

Las universidades deben y pueden contribuir a la expresión real y vivencial de derechos, al desarrollo humano y al vivir bien de todas las personas. Es desde la responsabilidad asumida que las universidades pueden participar en la consecución de dichas finalidades y, así, contribuir al fortalecimiento de las democracias y de las ciudadanías plenas. Para ello han de incorporar en sus principios rectores y en sus prácticas los rasgos que definen esa responsabilidad y que se sintetizan a continuación:

Responsabilidad de la universidad	
Es	<ul style="list-style-type: none"> - Relación de compromiso. - Respuesta a las acciones libres. - Respuesta a las expectativas de la sociedad.
Exige	<ul style="list-style-type: none"> - Asunción de las consecuencias de actuar y de omitir. - Transparencia. - Justificación ética del actuar.
Busca	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de éticas aplicadas. - Consideración de las necesidades humanas. - Beneficios sociales. - Aunar justicia, cohesión y eficacia.

Es en los sentidos apuntados de responsabilidad de la universidad que se desarrolla el proyecto de cooperación educativa en poblaciones y comunidades de Guatemala, en un hacer compartido con organizaciones del país³. Dicho proyecto se enmarca en una formación que permite significar la responsabilidad junto al valor del compromiso. Su finalidad formativa es clara: aprender a cooperar y cooperar para transformar: este es el tema del que nos ocuparemos en el apartado siguiente.

Solo resta señalar que, en conjunto, los procesos que se llevan a cabo a través del proyecto estimulan los aprendizajes éticos, porque se aprende a desarrollar una actitud crítica que ayuda a percibir y desvelar lo oculto, a mostrar lo falso de los discursos y a nombrar las desigualdades. Es formación que opta por los derechos humanos y los valores de la democracia, lo cual exige posicionarse ante algunas de las políticas actuales que se desentienden de la educación como proceso para aprender a vivir, haciéndolo éticamente.

³ Desde el curso 1996-97 hemos podido compartir y aprender junto al Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG), la Procuraduría de Derechos Humanos (PDH), la Asociación por los Derechos Humanos de Guatemala (ADEHGUA), la ONG Intermón Oxfam y la Alianza por la Vida y la Paz, y, a partir de este curso 2012-13, con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Oficina Nacional de Guatemala.

2. APRENDER A COOPERAR Y COOPERAR PARA TRANSFORMAR

[...] lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene, las distintas músicas de la vida, sus dolores y sus colores: las mil y una maneras de vivir y de decir, de creer y crear, comer, trabajar, bailar, jugar, amar, sufrir y celebrar, que hemos ido descubriendo a lo largo de miles y miles de años.

Eduardo Galeano

¿Forman parte estos mundos que describe Eduardo Galeano de la realidad universitaria? No se puede afirmar que, de forma generalizada, ello sea así. Pero sí podemos decir que, aun cuando existen buenas prácticas, quizás no hayan sido suficientemente visibles para las personas que las han protagonizado, aunque también puede haber ocurrido que no han estado demasiado presentes en los espacios de debate y difusión científico-pedagógica⁴.

La educación para el desarrollo y los derechos humanos constituyen el marco contextual del proyecto de cooperación educativa en Guatemala, cuyo objetivo es impulsar la construcción de redes relacionales de solidaridad y de participación en acciones comunes que buscan la equidad. En este sentido, se entiende la cooperación como un proyecto ético constituido por acciones compartidas entre mujeres y hombres, entre organizaciones, entre pueblos de diferentes culturas y países. Su finalidad es un hacer conjunto orientado a la transformación de las condiciones estructurales que dificultan la vivencia de los derechos y limitan el desarrollo humano.

La cooperación no es, no puede ser, una moda solidaria, sino un hacer ético que vuelve a situar en el centro de la acción política a los seres humanos, a los derechos y a los valores universales. Ello puede desprenderse de las palabras de Bet Faus, Montserrat Maestre, Anna Mir, Anna Pujolàs y Carles Tortós, que realizaron sus prácticas en dos comunidades desplazadas por el conflicto armado⁵ (MIR y OTROS, 2003):

⁴ En el contexto español, los congresos sobre universidad y cooperación al desarrollo han sido un buen espacio para compartir experiencias y debatir las potencialidades de la cooperación en la formación universitaria. En relación con el proyecto que aquí se analiza fueron dos las aportaciones realizadas en los últimos años: una comunicación presentada en el IV Congreso celebrado en la Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, en 2008, y la ponencia «Universidad y responsabilidad ética. La experiencia formativa de la cooperación», en el Plenario 2: «La actividad universitaria como práctica de cooperación al desarrollo» del V Congreso celebrado en la Universidad de Cádiz en 2011.

⁵ En la comunidad maya Nueve de Enero y en la [comunidad de población en resistencia](#) El Tesoro Nueva Esperanza del departamento de Suchitepéquez, Guatemala. El texto íntegro está disponible en: http://ibdigital.uib.cat/greenstone/collect/pissarraVolums/index/assoc/pissarra/2003_me.dir/pissarra_2003_mes02_n0110.pdf, [consulta: febrero de 2013].

Una vez en las comunidades, día a día, nuestra urgencia por hacer para sentirnos útiles empezó a relajarse. Antes de partir de la universidad sentíamos la necesidad de pensar posibles proyectos ya que esto nos daba cierta seguridad, pero también teníamos la intuición de que primero habría que conocer las comunidades, y entender que la cooperación necesita del diálogo con los otros para tomar decisiones de forma consensuada a partir de sus necesidades y prioridades. Poco a poco comprendimos que nos teníamos que centrar en dar soporte, orientar y ayudar para que los hombres y las mujeres, los niños y jóvenes de las comunidades vayan escribiendo su historia, dirigiendo su presente y proyectando su futuro. Así, nos dimos cuenta del valor de sentir, de escuchar y de hablar, de observar... Era necesario abrirse sin ideas preconcebidas que pudieran poner barreras al intercambio con la gente de la comunidad. Este era nuestro reto. Y lentamente tomamos conciencia de que compartir es aprender. Que las asambleas, las visitas informales a las familias, las reuniones formales con dirigentes, las conversaciones con maestros y promotores, las conversaciones con mujeres lavando en el río, los juegos y canciones con niñas y niños... eran espacios de vida donde las posibilidades formativas se manifestaban. La convivencia, marcada por la estima y el respeto, fue el motor de experiencias formativas y enriquecedoras. Y en todo momento, con nuestra manera de ser y estar y con nuestras pequeñas acciones, queríamos acompañar a grandes y pequeños en su vida cotidiana. Fue así como descubrimos, bajo la experiencia cotidiana, la teoría anteriormente trabajada en las aulas universitarias. Nos dimos cuenta de que todas las situaciones y pequeñas anécdotas cotidianas hacían de las comunidades un contexto socioeducativo donde todos podían participar, donde todos y todas, el grupo de estudiantes y las niñas y niños, jóvenes, mujeres y hombres de las comunidades éramos educadores y educadoras y educandos. La educación sobrepasó los límites de los contextos formales. La convivencia, marcada por la estima y el respeto, fue el motor de experiencias formativas y enriquecedoras.

Dotar de sentido, contenido y aplicabilidad a la responsabilidad ética y al compromiso social de la universidad en un mundo globalizado es lo que se quiere promover a través de las prácticas de cooperación educativa. Cooperación como una forma de establecer un contrato moral social, de participar en los debates y propuestas referentes a la concepción y al futuro de la sociedad, y de enriquecer el diálogo entre pueblos y culturas.

Es así que las prácticas de cooperación educativa en Guatemala se conforman en relación, y es de ese modo como cada estudiante aprende a desplegar la mirada hacia la realidad y hacia el propio yo. Es también en relación como se aprende a sentir, a no permanecer indiferente, pues se trata de un aprender a mirar que desvela, sacude y conmueve, es decir, que despierta las emociones. El mirar y sentir no son ajenos al pensar, un aprender a pensar tejiendo ideas y, al mismo tiempo, interrogándose y entrando en conflicto. De esta forma, las prácticas de cooperación van llenándose de sentido, desde el pensar reflexionado que activa la verdadera toma de

conciencia, aquella que moviliza y a veces incomoda, pero que despierta y rompe con las acomodaciones paralizantes y conformistas.

Cada jornada en las comunidades, en la escuela, en el salón donde se celebran las asambleas y reuniones, en la cancha deportiva y en el patio de juegos, en la bodega donde se guarda el material, en el centro de salud, en el horno, en las tiendas, en los campos de milpa y frijol, en las casas, en el río... se estimulan los sentidos y la percepción de lo contradictorio. Lo imprescindible deja de serlo, y las urgencias dan paso a los tiempos de encuentro y a los diálogos afectivos. Al mismo tiempo, el activismo se modula para que cada acto sea significativo, y para que cada vivencia social y educativa promueva el aprendizaje y los cambios que devienen formativos.

Pasados los primeros días de desorientación, interrogantes y replanteamientos, se hace imprescindible definir el hacer cotidiano, establecer rutinas, pautar los tiempos y concretar las acciones. La jornada se inicia temprano y se llena de actividad y contenido a medida que avanza, adaptándose a los hábitos y los trabajos de las familias; a los horarios de las escuelas; a los ritmos de las poblaciones y comunidades, del sol y de la luna. Cada día es diferente pero, al mismo tiempo, mantiene la rutina del ciclo de la vida. Así lo resume Susana Donada en su memoria de prácticas:

128

A las 6, hora de levantarnos; 6.30, desayuno con la familia; 7.30, inicio de las clases en la escuela (nuestra tarea consistía en la elaboración de materiales didácticos, compaginando con la atención directa del alumnado); a las 12, fin del horario escolar; 12.30, comida con la familia; 14, inicio de charlas, intercambios, reflexiones con las y los maestros de la escuela sobre metodología educativa, sistemas educativos, y organización del trabajo a realizar los próximos días, demandas y peticiones; 18, finalización del trabajo con las y los maestros; 18.15, preparación de las actividades del día siguiente y conferencias; 19.30, cena con la familia; 20.30, tiempo libre, recreativo; 21.30, escribir el diario personal; 22, tiempo libre para realizar actividades diversas (hablar, lavar ropa, leer, escribir cartas...) e ir a dormir.

Son muchos los momentos que permiten despertar los sentidos y descubrir las comunidades y su realidad educativa. No se trata de un simple transcurrir del día, sino de un vivir donde se olvidan las incertidumbres, los miedos y se gana confianza, pues de a poco se conoce y vivencia el entorno. Tras los días de adaptación, de los primeros intercambios con la asociación local, encuentros y conversaciones con las personas de las comunidades, y establecidos el ritmo y algunas rutinas diarias, se abre un tiempo para repensar dialógicamente las prácticas que habrán de concretarse en acciones socioeducativas acordadas en la comunidad.

Hay que desaprender para aprender a respetar los tiempos y no apresurarse; flexibilizar las posiciones y revisar las concepciones previas; abrirse y prestar atención a las diversas posibilidades en las que pueda florecer una verdadera cooperación. Empatía y compromiso, coherencia y autenticidad, son las actitudes necesarias que cada estudiante manifestará desde un saber ser ético para que, respetuosamente, aprenda a identificar los problemas, valorar las potencialidades y delimitar pequeños proyectos de colaboración y reciprocidad solidaria. Las programaciones realizadas antes del viaje se revisan y reconsideran, se articulan y se adaptan a las realidades educativas de cada comunidad.

En la escuela, en la jornada matutina:

- Se colabora con los docentes en las actividades de aula; se comparte y pone en práctica lo aprendido en la universidad sobre educación física (psicomotricidad, juegos, deportes, etc.), matemática (lógica matemática, cálculo, problemas, etc.), lenguaje (comunicación oral y escrita, la hora del cuento, etc.) y ciencias (conocimiento del entorno, cultural, etc.).
- Se idean y crean, en relación, recursos para atender a la diversidad (equipos cooperativos, grupos flexibles, rincones de aprendizaje, etc.).
- Se participa en las rutinas y hábitos escolares y en la organización del espacio y de los recursos (pintar la escuela y el mobiliario, disponer las mesas y sillas del aula para trabajar en grupos, clasificar y hacer uso del material didáctico con el que cuenta la escuela, etc.).

En otros momentos, al mediodía o por la tarde:

- Se realizan encuentros e intercambios con los docentes, se comparten actividades prácticas y conversaciones sobre temas de interés (programación evaluación, el juego como recurso educativo, etc.).
- Se buscan espacios para compartir con adolescentes y jóvenes temas sobre la realidad y las formas de vida en ambos países, o sobre las expectativas y proyectos, la práctica de deportes y campeonatos deportivos entre comunidades, etcétera.
- Se programan actividades, junto con los docentes, en el instituto cuando la comunidad dispone del mismo (talleres de educación afectiva y sexual, de autoconocimiento y autoestima, de resolución de conflictos, etc.).

- Se organizan, a través de las juntas y comisiones, actividades de alfabetización y talleres sobre sexualidad, salud e higiene, violencia sexista y derechos humanos con jóvenes y adultos.

Durante el día surgen momentos que se comparten en familia en los que se conversa y se realizan acciones cotidianas con la madre en la cocina, acompañándola al molino, a la tienda, al río, etc.; con el padre en el campo, en la junta directiva o comisión de la que forma parte, etc.; con los niños de la casa desde el despertar al momento de ir a dormir, momentos para el juego, los cuentos, las canciones, el aseo, la afectividad, etcétera.

Estos tiempos de diálogo compartidos con la familia permiten crear buenos espacios para la memoria histórica, para hablar del pasado vivido, de su vida en la comunidad, de los retos que depara el futuro. Son también espacios significativos formativamente, pues la rutina diaria permite conversar acerca de los hábitos de alimentación y de higiene para la salud infantil y adulta, y también sobre la planificación familiar, la importancia de la escuela y la violencia hacia los niños.

Asimismo, a través de la familia se establecen contactos para desarrollar un cúmulo de pequeños proyectos, de acciones realizadas en grupo o individualmente, en los centros educativos, en el seno familiar y en los diferentes espacios organizativos de la comunidad, con las mujeres y los hombres, con pequeños y adultos:

130

- Colaborar en la realización o revisión del censo de población de la comunidad.
- Conocer los diferentes centros comunitarios y proyectos de desarrollo.
- Participar en las asambleas y reuniones de la junta directiva y de las comisiones (salud, mujeres, jóvenes, etc.).
- Dar soporte a las relaciones de la comunidad con instituciones externas colaborando, por ejemplo, en la redacción de cartas y documentos de solicitud de servicios.
- Integrar comisiones para organizar fiestas de la comunidad y participar en las mismas (día del cariño, carnavales, etc.).

Las prácticas en las escuelas y con el conjunto de la comunidad constituyen un laboratorio óptimo para el aprendizaje de la cooperación a través de múltiples y variados intercambios, y el grupo de estudiantes se implica en las diversas secuencias formativas de sus prácticas. Lo hace, en primer lugar, observando; en segunda instancia, tejiendo relaciones que con el tiempo

se enriquecen y consolidan, y, por último, con iniciativas que, mediante el tanteo experimental del ensayo y error y la emergencia de interrogantes, se modifican y adaptan a las nuevas necesidades y posibilidades. Las iniciativas individuales y colectivas conllevan el desarrollo de otras habilidades y competencias, así como de mayores cotas de compromiso y responsabilidad.

La experiencia de prácticas de cooperación educativa vivida deja huellas: a través de las memorias escritas y de las respuestas a los cuestionarios de valoración, los estudiantes estiman más los procesos educativos que los resultados visibles de las acciones realizadas; y las vivencias, las actitudes y los valores, más que los resultados tangibles. Se aprende de y en la comunidad, del mero contacto con su gente, de su proceso de escucha, de los proyectos que se proponen y llevan a cabo. El poso educativo, tras el regreso, es diverso, con muchas tonalidades y matices. Anna Mir lo expresa en su memoria de prácticas con las siguientes palabras:

¿Continuidad? No lo sé. Puede que el proyecto como tal no tenga continuidad pero sí que quedará todo lo que vivieron los maestros y alumnos a nivel personal: las dinámicas, las canciones... Quizás solo incidimos en cada uno en el plano individual: espantamos la vergüenza de alguna chica; reafirmamos derechos como el de expresarse libremente; o, simplemente, los escuchamos. Pienso que el proyecto salió de la escuela y llegó a las casas, donde los chicos y chicas tuvieron que pedir a sus abuelos información sobre el conflicto y sobre su vivencia en las montañas, escondidos del ejército. Es posible que hubiera familias que nunca habían hablado de ello y este pequeño granito de arena propiciará que el tema vuelva a surgir. El último día del proyecto, con el salón lleno de niños, jóvenes, padres y abuelos, cantamos, bailamos, jugamos. La implicación de la comunidad fue extraordinaria y me hizo soltar alguna lágrima. Aquellos niños sonrientes me dieron el regalo más grande del mundo. Los abuelos miraban el material, reconocían dibujos de la guerra y nos daban las gracias por hacerles ver a los niños su importancia [...]. El intercambio que se dio aquel día fue inmenso. Puedo explicar las actividades que se hicieron, las canciones que se cantaron, pero no puedo explicar la esencia de todo aquello que se dio solo en aquellos momentos de intercambio, de aprendizaje, de crecimiento.

De lo narrado se desprende que la cooperación es formativa cuando es relacional, cuando prospera al lado de y con otras personas. Es decir, se va tejiendo, y la trama te forma cuando muestras que estás ahí, cuando tu yo se abre y es capaz de percibir y reconocer a los otros que también están; cuando das la mano y también dejas que se entrelacen otras manos; cuando brindas apoyo y te dejas apoyar. La cooperación va conformándose en compañía, acompañando y dejándose acompañar. Así, descubrirla y significarla formativamente supone aprender a hacer en conjunto, en un marco de confianza y seguridad mutuas, de reciprocidad y solidaridad, de compartir, de dar y recibir, de valorar lo que se aporta y lo que otras personas en relación

aportan. La cooperación es formativa cuando permite en el encuentro, y a través de él, descifrar los significados y encajar las piezas de este, nuestro mundo global. En definitiva, cuando ayuda a crecer. Y crecer y ayudar a crecer es nuestra tarea docente, nuestro compromiso y nuestra responsabilidad.

3. EL VALOR FORMATIVO Y TRANSFORMADOR DE LA COOPERACIÓN EDUCATIVA

«El asunto es avanzar abriéndose paso». Estas lúcidas y profundas palabras de un niño de 11 años permiten a Katerina Tomasevski, en su obra *El asalto a la educación*, introducir un análisis acerca del derecho a la educación en el mundo. Una educación de derechos es lo que ha guiado al proyecto de cooperación educativa desde sus inicios con el convencimiento de que ello sería enriquecedor.

Vivir experiencias de este tipo permite entrelazar formación personal y profesional, y ello debería impregnar transversalmente finalidades, competencias y contenidos del currículum de los diferentes planes de estudios de educación superior. La valoración de estos años permite constatar que la formación que se gesta no se limita a la vivencia, sino que también contempla la aproximación a los marcos teóricos presentados y debatidos en las aulas universitarias.

132

Ambos procesos acercan a la cooperación y a la educación para el desarrollo al abrir el espacio para analizar las relaciones norte-sur y la realidad de los derechos humanos y de los valores que los orientan. Permiten adentrarse en los significados de la democracia en el contexto próximo y en países cuya historia ha estado marcada por la opresión colonizadora y por guerras internas cuya consecuencia ha sido la precarización de la justicia social.

También son objeto de análisis las acciones de voluntariado y de solidaridad, y se cuestionan las acciones de cooperación oficializadas, entre otras, aquellas centradas en una visión paternalista-asistencial; las profesionalizadas y únicamente técnicas; las acciones que son consecuencia de la competencia en el mercado, o las que responden a intereses de políticas gubernamentales y que resultan condicionantes y crean dependencias. Junto a estas se visualizan ejemplos de acciones que parten del reconocimiento y valoración de las otras personas y buscan establecer relaciones socioeducativas formativas para todos.

Es este modo de ver la cooperación, desde la reciprocidad solidaria y respetuosa, el que nos orienta. No se renuncia a la profesionalización, pues

el saber hacer riguroso, que parte de buenos y sólidos conocimientos y del dominio de habilidades, ha de estar presente pero no reducido al tecnicismo frío, sino acompañado de actitudes y formas de hacer éticas. En esta perspectiva, la cooperación no queda restringida a un simple acto de prestar ayuda y donar a quien lo necesita, pues ello mantendría las relaciones de jerarquía e inequidad, sino que supone replanteamientos respecto de las causas de las desigualdades y exclusiones, con la finalidad de cambiar los mecanismos que las sostienen.

La cooperación sistemática, inserta en la universidad, debe concebirse como teoría y práctica. Como un ciclo de reflexión y acción donde es necesario aprender a cooperar cooperando; pero también establecer puentes dialógicos entre el mundo de las ideas y el mundo de las vivencias, entre el pensar y la praxis de la cooperación. Desde este enfoque, la cooperación universitaria, como propuesta educativa beligerante, deviene en una actuación que es formativa en una doble dirección, porque por una parte es a través de la cooperación que la teoría se entrelaza con la acción, y, por otra, es la propia acción la que hace posible la formación ética. La práctica es necesaria, pero no como simple aprendizaje de saberes instrumentales, sino como aprendizajes de saberes relativos a valores sin los cuales tampoco es posible el actuar ético transformador.

Desde la perspectiva de la responsabilidad ética, las acciones de cooperación educativa son expresión y práctica del compromiso social de las universidades. La experiencia vivida desde 1994 permite establecer las siguientes reflexiones acerca de su valor formativo, sintetizadas en diez principios⁶.

PRIMER PRINCIPIO: INSERCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR, FAMILIAR Y COMUNITARIO

Se ejercitan la observación, el análisis y la intervención en los ámbitos micro, meso y macroeducativos, con la posibilidad de entender mejor las interrelaciones entre tres espacios –escuela, familia y comunidad–, y los roles y formas de hacer de niños, adolescentes y jóvenes, así como de personas adultas en diferentes contextos. Componentes clave son la cercanía y la calidad de las relaciones humanas y profesionales, para alcanzar el grado de confianza, y la complicidad y la colaboración que requieren de un continuo proceso de diálogo y escucha. También se necesitan una actitud abierta y mucha paciencia: las prisas y urgencias son malas compañías. Se

⁶ La descripción y reflexión sobre este proyecto de cooperación educativa, así como su valoración y aportaciones en la formación universitaria, se ha realizado de forma extensa en Carbonell y Carrillo (2007).

trata de algunas premisas que facilitan la lectura, comprensión y apropiación de la realidad.

Conviene recordar aquí la experiencia de Don Milani con sus alumnos de la pequeña escuela de Barbiana: su labor paciente y exigente para que todos y cada uno de sus alumnos fueran comprendiendo las noticias de la prensa que los introducían al conocimiento crítico de la realidad. Porque para Don Milani el aprendizaje escolar debía estar conectado permanentemente con el entorno más próximo y con el más lejano para lograr la interrelación dialéctica entre lo local y lo universal.

SEGUNDO PRINCIPIO: PLANIFICACIÓN E IMPROVISACIÓN

Planificación e improvisación son dos de las tareas básicas que deben encarar habitualmente los educadores y que, en estas prácticas, ocupan un lugar destacado. No hay una fase de planificación para las tareas y proyectos en la comunidad, y, en la práctica, se exige un ejercicio constante de improvisación ante situaciones desconocidas, cambiantes e imprevisibles. Por eso, en función de las necesidades del contexto, hay que ensayar, tantear o modificar las actividades, las estrategias, los tiempos y los espacios socioeducativos de las comunidades.

134

Como en toda acción educativa –aunque en estas prácticas se acentúa– existe un fuerte grado de incertidumbre. Porque, como sostiene Edgar Morin, el futuro es cada vez más abierto e impredecible: se pueden considerar o calcular a corto plazo las consecuencias de una acción, pero sus efectos a largo plazo son inmensurables. De ahí la conveniencia de aprender a afrontar las incertidumbres, tanto las que tienen que ver con la renovación del conocimiento como las vinculadas al cambio de valores. Con el grupo de estudiantes se planifican los objetivos, contenidos y actividades del proyecto, lo que les proporciona seguridad y confianza a la hora de emprender el viaje. Pero tan pronto pisan la comunidad surge un sinnúmero de dudas y tienen que aventurarse a correr riesgos –la única manera de provocar cambios e innovaciones– y a equivocarse.

TERCER PRINCIPIO: EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS

Se unen en un quehacer conjunto alumnos de diversas especialidades y estudios, lo cual comienza ya en los trabajos y dinámicas del seminario, prosigue en la distribución de estudiantes en cada comunidad y se visualiza aun más claramente en la labor que realizan en las escuelas y en la comunidad. Desde el primer momento, se procura integrar esta modalidad ya en la programación del seminario, donde se suministra un conocimiento común

tanto sobre la educación específicamente escolar como sobre la educación popular y comunitaria. También se busca el concurso y colaboración de profesionales de los distintos campos educativos, universitarios o no, interrelación que permite ampliar la mirada profesional, a menudo muy focalizada y encorsetada en la propia especialidad. De ahí la importancia de fijar nuestra atención en las iniciativas interdisciplinarias más rigurosas y exitosas, como el *Humanities Curriculum Project*, ideado por Lawrence Stenhouse, donde el estudio de la realidad se concibe en su conjunto y en sus diversidades, y la organización del conocimiento se contempla en espiral, lo cual permite tratar las mismas temáticas con un grado creciente de complejidad, con las necesarias vueltas hacia atrás para detectar qué relaciones se establecen, cuáles faltan o fallan y hacia dónde hay que avanzar.

CUARTO PRINCIPIO: TRABAJO EN EQUIPO

La cooperación, el operar en conjunto, es el eje a partir del cual se estructuran las distintas secuencias del proyecto de prácticas. Trabajo por parejas en las escuelas, en pequeños grupos dentro de cada comunidad, con todo el grupo. En cualquier intervención educativa y en la vida cotidiana; para las grandes decisiones y en los pequeños detalles; para orientar procesos, regular conflictos y ejercer la autocrítica. Esta intensa experiencia exige un alto grado de esfuerzo, solidaridad y colaboración.

135

Un reto importante, no siempre fácil, es lograr un adecuado equilibrio entre el respeto por los intereses y la subjetividad de cada estudiante y por los intereses y la dinámica del grupo, pero también entre los ritmos individuales y colectivos y entre las necesidades de ambos. Por otro lado, diversas investigaciones y la numerosa experiencia acumulada nos indican que el trabajo en equipo es uno de los indicadores más importantes del éxito y calidad de cualquier proyecto educativo. Las distintas memorias estudiantiles destacan este factor como un elemento clave para el trabajo y el bienestar individual y colectivo durante todo el viaje. Huelga insistir en la eficacia pedagógica del trabajo en equipo para avanzar en el proceso formativo. Maestros como Célestin Freinet y sus múltiples seguidores lo han experimentado en sus aulas y luego han relatado la experiencia con lujo de detalles. Las pedagogías de la cooperación y de la colaboración, generadoras de importantes proyectos, movimientos y redes, facilitan el aprendizaje tanto individual como grupal en cualquier actividad escolar y extraescolar.

QUINTO PRINCIPIO: INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Durante el proceso de estas prácticas, con un antes, un durante y un después muy intensos, se producen numerosos episodios que favorecen

el desarrollo de las capacidades cognitivas, de las habilidades sociales, de los compromisos éticos, de las percepciones sensoriales y del disfrute de las diversas manifestaciones artísticas... Es lo que Howard Gardner denomina las inteligencias múltiples, un concepto que, desde una perspectiva epistemológica más amplia y compleja, abarca la posibilidad de usar y optimizar las capacidades humanas más diversas en distintos contextos socioculturales y cotidianos. El hecho de tener que encarar situaciones y realidades desconocidas y afrontar nuevos retos, hace que se activen también nuevos mecanismos y habilidades de respuesta y adaptación. El proceso genera dudas e interrogantes que cada estudiante trata de develar, individual o colectivamente. En este contexto de prácticas, en general, el alumnado optimiza sus recursos potenciales y la aplicación en la práctica de sus conocimientos y competencias.

SEXTO PRINCIPIO: LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Se pretende que la relación entre teoría y práctica esté muy presente en todas las fases del proyecto. Como ya se ha comentado, el diario constituye una herramienta básica para contar y reflexionar acerca de cuanto sucede y les sucede a los estudiantes. Así, por ejemplo, lo que se enseña en el seminario sobre la realidad del país mediante explicaciones, comentario de textos, lecturas y proyección de videos, se contrasta en la práctica, durante la estancia. La primera aproximación que el alumnado hace del lugar y que se sintetiza en un breve trabajo al término del seminario, o por medio de diversas actividades que se van evaluando, se contrasta, amplía y enriquece en la memoria a partir de lo vivenciado. Así, el conocimiento teórico e intuitivo se hace más sistemático y reflexivo; el pensamiento se articula dialécticamente con la acción, y el texto, como nos ha enseñado Paulo Freire, adquiere significado dentro del contexto. Porque para este educador brasileño la lectura y comprensión crítica del entorno constituyen la base para la construcción de un conocimiento más libre y democrático, que va fraguando mediante la interrelación permanente con la acción, en el diálogo entre la teoría y la práctica.

SÉPTIMO PRINCIPIO: CONOCIMIENTO INTEGRADO Y GLOBALIZACIÓN

Desde el enfoque del seminario inicial hasta el desarrollo de los proyectos en las escuelas y otros espacios de las comunidades, se trabaja desde una perspectiva globalizadora e interdisciplinar. En este sentido, el proyecto se inspira en la dilatada tradición pedagógica inaugurada en los centros de interés de Decroly y que, tras otras aportaciones en las que el conocimiento se vertebra a partir de temas o problemas más relevantes, llega hasta los proyectos de trabajo; en esta modalidad la globalización se enriquece a partir de la construcción de un saber más significativo y compartido. Aquí no se

toman en consideración los conocimientos fragmentados ni la especialidad. La adaptación a situaciones hasta cierto punto imprevisibles requiere del uso de conocimientos, estrategias y recursos polivalentes y transversales. Cada estudiante sabe, desde el primer día, que no se trata de prácticas de especialidad, como es habitual en los estudios de magisterio y de otras profesiones educativas, sino de un *practicum* de carácter generalista y con vocación más sistémica.

OCTAVO PRINCIPIO: EVALUACIÓN EXTERNA Y AUTOEVALUACIÓN

El proyecto se dota de instrumentos que permiten la intervención externa, el seguimiento y la evaluación continua y formativa de cada estudiante, del grupo, de la tutoría universitaria y del proyecto. Ello se realiza, por un lado, mediante la tutorización previa y durante la estancia, la evaluación de la memoria, el cuestionario de valoración estudiantil y los encuentros presenciales, y, por otro, a partir de instrumentos de autoevaluación como el diario, una parte de la memoria y la asamblea de pequeños grupos o de todo el colectivo.

El diario es el gran compañero del viaje que convierte la palabra escrita en semilla, posibilidad y esperanza. «El silencio de la escritura», como nos cuenta Emilio Lledó, enriquece nuestro pensamiento en el presente y nos abre nuevos interrogantes. Los diarios de Mario Lodi son un exponente del grado de reflexión y creatividad al que se llega a través del relato sobre cualquier realidad educativa.

En la fase previa del seminario se realizan trabajos en grupo, dinámicas de convivencia y tutorías individuales y grupales. La preparación del proyecto y del viaje proporciona un gran conocimiento del grupo. Durante la estancia, mediante la tutoría del profesorado universitario se evalúan y reconducen sobre el terreno la aplicación del proyecto y el conjunto de intervenciones del alumnado tanto en la escuela como en la comunidad. Se trata de una evaluación continua y formativa, ya que sirve para acompañar en el proceso así como para la mejora de los diversos componentes del proyecto.

NOVENO PRINCIPIO: SIGNIFICATIVIDAD DE LA EXPERIENCIA

Para los estudiantes que han tenido la oportunidad de realizar las prácticas de cooperación educativa, estas han sido uno de los hitos más formativos de sus estudios desde el punto de vista humano y profesional, individual y colectivo, teórico y práctico, sobre todo por el cúmulo de conocimientos, estrategias, vivencias, procesos de adaptación y cambio, recursos y toma de decisiones en que se han visto involucrados. En esta experiencia vital

se desarrollan de manera sostenida e intensa tanto la dimensión psicológica como la social porque, tal como dice John Dewey, la educación no es una preparación para la vida futura sino, ante todo, un proceso de vida, un proceso de reconstrucción continua de la existencia. Aunque en este sentido hay que destacar la calidad de la experiencia, esta no es en sí misma lo importante, ni tampoco lo es la cantidad de vivencias que llegan a acumularse en un breve período de tiempo, sino cómo se viven, reflexionan, problematizan, crean significado y ayudan a conocer mejor lo que pasa y lo que les pasa.

En el período de formación inicial en la universidad deberían planificarse experiencias significativas como estas, que dan sentido y enriquecen los contenidos del currículo. El proyecto tiene un valor añadido pedagógicamente envidiable porque indaga en los principios teóricos y en la vivencia de la cooperación educativa, haciendo de esta una experiencia virtuosa.

DÉCIMO PRINCIPIO: FORMACIÓN Y SERVICIO

Si bien los estudiantes no ejercen de voluntarios, porque el propósito es fundamentalmente formativo, es evidente que, hasta cierto punto, realizan un modesto servicio a la comunidad que, en ocasiones, deja huella y establece algunas complicidades. Es un ejemplo ilustrativo de un nuevo movimiento que se conoce con el nombre de aprendizaje-servicio, inspirado en las concepciones de la educación democrática de John Dewey, que desarrolla prácticas de educación para la ciudadanía consistentes en la implicación del alumnado –desde la escuela primaria hasta la universidad– con su entorno. Según Andrew Furco, uno de sus teorizadores, el aprendizaje-servicio amplía el horizonte de los jóvenes, mejora su aprendizaje, incide de forma más profunda en el desarrollo de sus valores, incrementa su grado de responsabilidad cívica y social –al darse cuenta que de que son importantes y poderosos–, fortalece su autoestima, aumenta el compromiso y nivel de participación y acompaña a los propios jóvenes para que triunfen en la vida.

138

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Son finalidades de la formación universitaria comprender la realidad global y los distintos contextos educativos, que la posibilitan o no, sin aislarse de la realidad que la sostiene ni quedar de rehén de los mercados. Estas, y algunas cuestiones éticas más, deben formar parte de los debates acerca de la calidad y el éxito educativos que también deben potenciar las universidades, y ha de ser el mundo el principal referente para cualquier propuesta curricular de formación de educadores. Estos temas, entre otros que se consideraron, nos interpelaron sobre los sentidos y la proyección de

la responsabilidad ética de la universidad en nuestras sociedades: aprender a cooperar y cooperar para transformar.

Los principios expuestos hacen del proyecto de cooperación educativa en Centroamérica –Guatemala– una propuesta que en su vivencia se llena de significación ética, porque estimula la ideación y la práctica de la cooperación educativa a través de experiencias que nacen de la vinculación constante y dinámica con la realidad. En este sentido, se trata de un proyecto que expresa la responsabilidad de la universidad en la sociedad, como institución consciente del valor de la educación y de su compromiso con los derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDANA, Carlos (1997). *Educación popular, nuestra opción*. Nueva Guatemala de la Asunción: Oficina de Programas y Proyectos del Arzobispado.
- (2001). *Pedagogía general crítica*. Guatemala: Serviprensa Centroamericana.
- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1970). *Carta a una maestra*. Barcelona: Nova Terra.
- ARANGUREN, José Luis (1983). *Propuestas morales*. Madrid: Tecnos.
- BAUMAN, Zygmunt (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BENEJAM, Pilar (2005). «Una reflexió sobre educació i algunes experiències», en P. BENEJAM y OTROS, *Mirades al segle XXI*. Vic: Eumo, pp. 81-125.
- BERZOSA, Carlos y SAMPEDRO, José Luis (1996). *Conciencia del subdesarrollo veinticinco años después*. Madrid: Taurus.
- BOFF, Leonardo (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid: Trotta.
- BURGOS, Elizabet (1992). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Barcelona: Seix Barral.
- CABANAS, Andrés (1999). *Los sueños perseguidos*. Guatemala: Magna Terra.
- CAMPS, Victoria (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- CARBONELL, Jaume y OTROS (1997). «El *prácticum*: un nuevo modelo abierto a distintas realidades». *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, n.º 1. Disponible en: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224235563.pdf, [consulta: febrero de 2013].
- CARBONELL, Jaume y CARRILLO, Isabel (2007). *Formación y cooperación. Una experiencia de prácticas de educación en Centroamérica*. Barcelona: Octaedro.
- (2008). «Prácticas de cooperación en los planes de formación inicial. La educación en valores como vivencia», en Miquel MARTÍNEZ, (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro / Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad de Barcelona (ICE-UB), pp. 151-176.

- CARDOZA, Luis (2004). *La revolución guatemalteca*. Antigua: Ediciones del Pensativo.
- CARRERAS, Ignasi y OSÉS, Marita (2005). *Vivir solidariamente es posible día a día*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- CARRILLO, Isabel (coord.) (2001). «Tema del mes: El diario escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 305.
- (2006). «El sentir de la reflexió ética: imaginar i viure els valors». *Revista Catalana de Pedagogia*, n.º 5, pp. 145-161. Disponible en: www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/212406/282597, [consulta: febrero de 2013].
- (2008). «La escuela popular. Semilla de futuro». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 380, pp. 16-22.
- CHOMSKY, Noam (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- CORTINA, Adela (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza, 3.ª edición.
- DELORS, Jacques (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO Catalunya.
- DEWEY, John (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- FREINET, Célestin (1978). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FURCO, Andrew. *El impacto educacional el aprendizaje-servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* Disponible en: ftp://ftp.me.gov.ar/edusol/actas/2006_actas_2005.zip.
- GALEANO, Eduardo (1986). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI.
- (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- GARDNER, Howard (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GENTILI, Pablo (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.
- GIROUX, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo XXI.
- HIRT, Nicco (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor Network.
- LLEDÓ, Emilio (1998). *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa.
- MARTÍN BERISTAIN, Carlos (1997). *Viaje a la memoria. Por los caminos de la milpa*. Barcelona: Lallvir.
- MARTÍNEZ, Miquel (2006). «Formación para la ciudadanía y educación superior». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42, pp. 85-102. Disponible en: www.rieoei.org/rie42a05.pdf, [consulta: febrero de 2013].
- MIR, Anna y OTROS (2003). «Reflexions a l'entorn d'una experiència de cooperació educativa a Guatemala». *Pissarra: Revista d'Ensenyament de les Illes Balears*, n.º 110, pp. 50-52. Disponible en: http://ibdigital.uib.cat/greenstone/collect/pissarraVolums/index/assoc/pissarra_2003_me.dir/pissarra_2003_mes02_n0110.pdf, [consulta: febrero de 2013].

- MORIN, Edgar (2000). *Els set coneixements necessaris per a l'educació del future*. Barcelona: Centro UNESCO de Cataluña.
- NÓVOA, António (2009). «Educación 2021: para una historia del futuro». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 49, pp. 181-199. Disponible en: www.rieoei.org/rie49a07.pdf, [consulta: febrero de 2013].
- ROVIRA, Bru (2006). *Áfricas. Cosas que pasan no tan lejos*. Barcelona: RBA.
- SÁNCHEZ HUETE, M. A. (2011). «Legislación financiera y acción pública. Interrogantes sobre la responsabilidad social» (en prensa).
- SHIVA, Vandana (2006). *Manifiesto para una democracia de la tierra. Justicia, sostenibilidad y paz*. Barcelona: Paidós.
- STENHOUSE, Lawrence (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TAPIA, María Nieves (2001). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- TOMASEVSKI, Katarina (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- YUNUS, Muhammad (2011). *Las empresas sociales. Una nueva dimensión del capitalismo para atender las necesidades más acuciantes de la humanidad*. Madrid: Paidós Espasa Libros SLU.