



DOSSIER TEMÁTICO

(RE)POLITIZANDO LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL: PENSANDO LA COOPERACIÓN COMO EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL RADICAL

Sergio Belda-Miquel¹ & Alejandra Boni Aristizábal¹

Resumen

En un momento en el que la cooperación internacional está sometida a una profunda crisis identitaria y de recursos, resulta necesario una profunda reflexión sobre cómo recuperar su sentido y agenda transformadoras. En este trabajo, se entiende que se puede recuperar esta agenda abordando la cooperación internacional como un espacio en el cual se pueden dar procesos de educación transformadora que pueden contribuir a la construcción de lo que podemos llamar una "ciudadanía global radical". A través de la cooperación, individuos y organizaciones pueden trabajar juntos en procesos de cambio social, transformando y transformándose a través de procesos educativos que se producen de manera emergente e informal a través de las relaciones. En lugar de considerar la educación para el desarrollo como parte de la cooperación al desarrollo, tratamos de entender la cooperación para el desarrollo como educación para el desarrollo.

En el trabajo exploramos el caso concreto de organizaciones del Estado español que han mantenido relaciones solidarias con organizaciones colombianas. Veremos que estas relaciones han contribuido a la defensa de los derechos humanos en Colombia pero que, más allá, el aprendizaje mutuo entre organizaciones sociales ha contribuido a construir sociedad civil y a profundizar la democracia, tanto en espacios locales en el Estado español y en Colombia como a nivel global. De estas experiencias podemos obtener importantes implicaciones para repensar el propio sistema de cooperación desde la perspectiva de la educación para el desarrollo, en la búsqueda de una orientación y una agenda más transformadoras para la cooperación.

Palabras-clave: Cooperación Internacional; Educación para el Desarrollo; Ciudadanía gLobal; Colombia; Democracia Radical.

¹ INGENIO (CSIC-UPV) - Universitat Politècnica de València.

1. La crisis en la cooperación al desarrollo: Despolitización y búsqueda de respuestas.

1.1 Crisis y gerencialismo en la cooperación al desarrollo

En los últimos años el sistema internacional de cooperación al desarrollo ha enfrentado una cierta crisis de recursos, en buena parte motivada por la crisis económica global. Han sido especialmente fuertes las crisis que han experimentado las políticas de cooperación de los estados más afectados por la recesión global, como ha sido el caso del Estado español.

Sin embargo, se puede decir que esta crisis no es únicamente de recursos, sino que afecta a otras cuestiones tales como la identidad, el sentido y la legitimidad del propio sistema de cooperación (Unceta y Gutiérrez-Goitia, 2012). En cualquier caso, la puesta en duda del sentido del sistema de cooperación no es tampoco una cuestión nueva. De hecho, se podría decir que es incluso un lugar común en el sector, tanto en el ámbito académico como en el de la práctica. Para los que tienen fe en el valor y las bondades del sistema para resolver los problemas de la pobreza global, la cooperación al desarrollo no estaría alcanzando todos los resultados posibles y deseados. Estaríamos ante la “famosa fatiga de la cooperación” (Unceta, 2003), el sentimiento de desánimo tras décadas de políticas de desarrollo que no han demostrado fehacientemente su impacto positivo global. Para los más críticos, el fracaso de la cooperación no sería algo sorprendente ni novedoso, sino casi una autoevidencia, dado que el sistema no sería en último término más que un vehículo, un instrumento más de los países centrales del sistema capitalista para reformar, extender y consolidar su dominio, imponiendo visiones y discursos (ver, por ejemplo, Escobar, 1995), para facilitar la acción de sus empresas, o para limpiar la imagen internacional de los países con rentas altas en el centro del sistema global.

En cualquier caso, el sistema de cooperación y el propio concepto de desarrollo se han criticado desde muy diversos ámbitos y corrientes académicas, de las críticas más radicales del posdesarrollo o las realizadas desde la modernidad crítica (Hickey y Mohan, 2005), hasta las que, de manera más moderada, apuestan por realizar ciertas reformas en el sistema que limiten sus efectos más negativos (ver, por ejemplo, Thomas, 2007).

Dentro de esa discusión, se ha articulado un debate que pone en el centro del análisis una cuestión considerada clave: el *gerencialismo*. Dentro de este debate, se afirma que el problema central de la cooperación sería su lógica gerencial. Esta lógica llevaría a la despolitización del desarrollo, ya que la lógica gerencial reduce todos los problemas del desarrollo a simples problemas técnicos y de gestión (Wallace et al., 2007; Mowles et al., 2008). Los “expertos” identifican las deficiencias y necesidades de un contexto dado en sus propios términos, tras lo cual problemas y soluciones son a su vez convertidos en cuestiones técnicas, es decir, son delimitados, caracterizados y puestos en términos conocidos y manejables por los propios expertos (Li, 2007).

Así, los expertos, técnicos y gestores de ONG y organismos de desarrollo, políticos y planificadores de políticas asumen un rol central (Mosse, 2005). Estos actores, de algún modo, son los detentadores de cierto conocimiento exclusivo, del uso correcto de lenguajes e instrumentos de gestión de aplicación y validez universal, que les permite ejercer cierto “mandato” que reciben de los pobres (Wallace et al., 2007). Consecuentemente, las organizaciones locales son instrumentalizadas y tratadas como meros vehículos de proyectos ideados en los despachos de las organizaciones de desarrollo (Eyben, 2005; Reeler, 2007).

Otros autores que han debatido sobre el gerencialismo han hecho énfasis en la lógica lineal del razonamiento gerencial. Desde esta lógica, se imagina un punto ideal de llegada de un proceso, el cual se puede alcanzar a través de una serie de pasos lógicos preestablecidos que, en último término, llevan a “producir” el desarrollo (Gasper, 2000; Quarles et al., 2003; Mosse, 2005).

Por otro lado, el lenguaje e instrumentos empleados por esta lógica gerencial se inspiran en los del mercado. Nociones que eran previamente ajenas al mundo de la cooperación y al debate sobre el desarrollo se han situado en el centro, tales como cliente, proveedor y producto (Quarles van Ufford y Giri, 2003), o eficiencia, recursos y estrategia (Maier y Meier, 2011).

En cualquier caso, la literatura coincide en indicar que la imposición de soluciones y lógicas ajenas al contexto, la historia y los conocimientos locales estarían reforzando el control exterior y las relaciones de poder. Esta situación estaría destruyendo las formas y la cultura vernaculares, devaluando los conocimientos y la capacidad de análisis y acción de las organizaciones locales (Long and Long, 1992; Mawdsley et al., 2002; Wallace et al., 2007; Mowles et al., 2008).

La literatura habla también de los efectos específicos de esta lógica en las propias organizaciones de desarrollo. Bajo la lógica gerencial despolitizada, se habrían convertido en meros prestadores de servicios públicos, que actuarían sin responsabilidad ni objetivos políticos (Srinivas, 2009) y que habrían perdido el perfil más abiertamente político y crítico que algunas tenían en el pasado (Fowler, 1998; Choudry, 2011). Para Eyben (2005), estas organizaciones habrían pasado a estar controladas por reducidos grupos de técnicos y gestores profesionales de la cooperación, permanentemente presionados por presentar evidencias objetivas de su presunto desempeño ante los donantes.

La lógica despolitizada a la que nos referimos ha sido identificada y criticada en el caso de los programas de cooperación al desarrollo. Sin embargo, entendemos que esta lógica está presente y ha colonizado también la Educación para el Desarrollo (EpD). Esto no sería sorprendente, dado que con frecuencia se trata de una política muy supeditada a la de los programas de cooperación, que replica sus enfoques e instrumentos, y que en realidad recibe una atención muy inferior por parte de las instituciones. En este sentido los programas de EpD replicarían esta lógica gerencial de las ONGD, ya también tendrían en su centro a los técnicos y expertos que los formulan. Operarían también con una lógica lineal y simplista: Los expertos tendrían herramientas y técnicas pedagógicas (por ejemplo, los materiales generados por ONGD) que, bien aplicadas, generan “conciencia” o “movilización” en la ciudadanía. Esta conciencia y movilización implicaría cambios de hábitos, generación de demandas a administraciones públicas, etc. que de algún modo, repercutirán en el desarrollo y la reducción de la pobreza y desigualdad globales. De nuevo en el centro están los expertos, que elaboran materiales o imparten talleres o charlas. La lógica es esencialmente lineal, centrada en expertos, y en el centro se sitúa la eficacia y eficiencia de los procesos educativos, así como la necesidad de que tengan un impacto que se pueda medir de manera lo más precisa posible.

1.2 Un cambio de marco para superar el gerencialismo: de la EpD como cooperación al desarrollo a la cooperación al desarrollo como EpD

En cualquier caso, sabemos también que en el campo de la EpD existe un buen número de experiencias transformadoras. Al menos en lo que se refiere al caso del Estado español, en el que centramos el trabajo. Se puede afirmar que la EpD es en realidad un espacio plural con multitud de enfoques, experiencias y aplicaciones. Se ha hablado con frecuencia de las 5 generaciones de la Educación para el Desarrollo (Ortega, 2007). Según este modelo, las acciones de EpD habrían transitado desde una perspectiva más asistencial en su origen a otra más crítica, política, y compleja. Aunque se trata de una clasificación útil, se trata no obstante también de una clasificación que puede ser entendida de forma simplista, ya que no podemos hablar de generaciones que se suceden una a las otras, sino que se superponen y relacionan. Por ejemplo, perspectivas de las primeras generaciones anteriores siguen aún muy activas. Por otro lado, debe también considerarse que perspectivas más “avanzadas” o progresistas de la EpD (no sólo las asistenciales) pueden estar siendo desarrolladas desde una lógica gerencial y despolitizada.

En cualquier caso, entendemos que la experiencia y teoría invita a pensar que en la EpD se estarían desarrollando ideas acerca de lo que es la cooperación, el desarrollo y la solidaridad internacionalista potencialmente transformadores. En parte, estas estarían asociadas con las ideas que se han desarrollado de la de EpD entendida educación para la ciudadanía global. Un buen número de organizaciones entendería que hablar de educación en el campo del desarrollo tiene que ver invariablemente con la política, con la acción de los movimientos sociales y sus propuestas, que la educación transformadora es un proceso complejo, nunca lineal, y que hablar de eficacia o eficiencia resulta difícil cuando se habla de una educación crítica y emancipadora. Por ello, pensamos que tanto en los debates teóricos como en la práctica real de las organizaciones podemos encontrar elementos para re-conceptualizar y re-pensar la cooperación al desarrollo. En definitiva, entendemos que la EpD, en lugar de replicar y supeditarse a la cooperación, puede ser el espacio desde el cual repensarla.

Tratamos en este texto así de invertir la lógica a la que nos referíamos. Afirmábamos que en el sistema de cooperación la EpD se ha visto de algún modo supeditada, y habría tenido un rol secundario, en relación a la cooperación al desarrollo. Además, habría asumido y replicado con frecuencia su lógica gerencial. En cambio, apostamos aquí por entender no la EpD como parte de la cooperación al desarrollo, sino a entender las acciones en la cooperación como procesos educativos para el desarrollo. Además, entendemos que, si buscamos reorientar la cooperación hacia una perspectiva más transformadora, debemos naturalmente hacer este ejercicio partiendo de una perspectiva crítica, política, emancipadora, transformadora de la EpD.

Desde este punto de partida, el trabajo se desarrolla del siguiente modo:

En la siguiente sección partimos de una cierta definición sobre EpD, que parte de los debates sobre ciudadanía global pero que propone una definición más específica: la educación para la ciudadanía global radical.

En la sección 3 describimos los casos de cooperación al desarrollo que exploraremos en las secciones 4 y 5. Se trata de casos que pueden ser entendidos como procesos en los que se desarrolla la ciudadanía global

radical. Se trata de casos que han vinculado a organizaciones del Estado español con organizaciones colombianas, a las que han apoyado de distintos modos para la construcción y defensa de los derechos humanos en Colombia. Esta exploración aborda, por un lado, distintas cuestiones clave que nos pueden ayudar a comprender las distintas dimensiones de estos procesos de aprendizaje (sección 4). Por otro, aborda los aprendizajes que, para la construcción de una ciudadanía global radical, se han producido en personas y colectivos (sección 5).

Finalmente, en la sección 6 abordamos las implicaciones que lo anterior tiene para repensar las políticas y acciones de cooperación al desarrollo desde la perspectiva del aprendizaje para la construcción de ciudadanía global radical.

2. Construyendo una ciudadanía global radical

Desde el marco que se propone para tratar de resituar lo político en la cooperación al desarrollo, así como recuperar una orientación transformadora, tratamos de abordar procesos de cooperación como procesos de educación para la ciudadanía global. Por ello, caracterizamos algunos aspectos clave que nos permitan profundizar en esta idea desde una perspectiva propia, que hemos denominado ciudadanía global radical (ver también los trabajos desarrollados en torno a esta idea en Belda-Miquel et al., 2015 y 2016).

2.1 ¿Qué tipo de ciudadanía global?

Cabe comenzar indicando que existe un gran debate en torno a los significados y validez de la idea de ciudadanía global. Algunos autores niegan la validez del concepto, en tanto no existe un Estado global, o porque esta idea de ciudadanía puede minar la legitimidad de los estados nacionales y la importancia de canalizar las reivindicaciones sobre derechos a ese nivel (Schattle, 2008). Otro cuestionamiento apunta a que la participación y las deliberaciones sólo pueden darse genuinamente en la pequeña escala a nivel local y comunitario (Schattle, 2008). Sin embargo, podemos asumir también las perspectivas que sitúan normativamente la idea de ciudadanía global como construcción de solidaridad (Ellison, 1997), como proyecto político transnacional que busca la expansión y cumplimiento de los derechos (Heater, 2002), y como proceso de transformación de identidades y apertura de nuevas posibilidades de ejercicio de la ciudadanía en el ámbito global (Schattle, 2008). Estas ideas conectan con las de democracia radical, que apuesta por la convergencia de luchas y resistencias, en torno a los distintas formas de opresión que enfrentan personas y colectivos (Houtart, 2001). Una redefinición de la ciudadanía desde esta perspectiva nos lleva a la idea de “ciudadanía radical” (Hickey y Mohan, 2005) que puede resultar de utilidad para una definición de la educación para la ciudadanía global que nos permita repensar la cooperación desde una perspectiva más transformadora

Esta idea de ciudadanía superaría las concepciones liberales, que se centran en el estatus legal, como conjunto de derechos y deberes reconocidos a las personas por el Estado. Lo sustancial sería en cambio la ciudadanía activa, la ciudadanía como conjunto de prácticas “a través de las cuales los individuos y grupos reclaman nuevos derechos o expanden o mantienen los derechos existentes” (Isin y Wood, 1999:4).

Paralelamente, sería también el conjunto de atributos de personas y organizaciones (conocimientos, valores, actitudes, etc.) que permiten esta práctica de ciudadanía con fines de transformación social (Merrifield, 2002).

Esta concepción de ciudadanía sitúa en el centro la reclamación de una ciudadanía “desde abajo”, construida en las luchas organizadas (Hickey y Mohan, 2005). Sin embargo, no renuncia a la incidencia en las políticas públicas o al rol que debe jugar el Estado como garante de derechos. Se trata de una perspectiva “desde abajo” vinculada a la idea de construcción de una “globalización desde abajo”, que confronte el modelo global político-económico dominante y construya un proyecto político-social propio.

Esta perspectiva reconocería la emergencia de nuevas identidades y demandas de derechos de distintos grupos, que retan y reconfiguran las interpretaciones modernas de ciudadanía (Isin y Wood, 1999). Pone en el centro particularmente el rol de los grupos subordinados y excluidos, como actores clave en la construcción de nuevas formas alternativas de ciudadanía (Hickey y Mohan, 2005). Estos grupos y sus demandas no son necesariamente excluyentes, sino que se “solapan”, se constituyen unos en relación a otros (Young, 1993, en Hickey y Mohan, 2005). Esto supone la convergencia de luchas y resistencias, en torno a los distintas formas de opresión que enfrentan personas y colectivos (Houtart, 2001). Esta idea de ciudadanía reivindica por ello la multiplicidad de formas democráticas y la democratización de todos los espacios de la vida (Sousa Santos, 2002).

En términos de las relaciones en el marco de la cooperación, en las interacciones que conectan personas y colectivos de distintos ámbitos, se construyen subjetividades colectivas sobre el desarrollo, sobre quiénes son, cómo quieren ser y cómo pueden contribuir, individuos y colectivos, para cambiar aquello que les rodea (Bringel et al., 2008). Esta perspectiva supone un quiebre con la actual perspectiva dominante bipolar y vertical donante-beneficiario, para avanzar hacia una perspectiva horizontal y multipolar de construcción conjunta de ciudadanía global radical a través de las relaciones.

2.2 ¿Qué elementos la caracterizan?

A partir de estos planteamientos generales sobre una perspectiva global y radical de la ciudadanía, podemos profundizar a su vez en algunos elementos clave que pueden caracterizar más esta idea de cara a entender procesos concretos. Situamos estos elementos sobre la base de la literatura existente sobre ciudadanía global.

En primer lugar, resulta central el elemento de conexión entre *lo local y lo global*. La ciudadanía global, como la estamos definiendo, pondría en el centro el entendimiento de las realidades locales sobre la base de procesos globales, la comprensión de que las dinámicas globales, tales como el avance de la globalización neoliberal, configuran las realidades locales específicas (Boni 2011 y 2012). De manera inversa, en lo local se dan los procesos, luchas y significaciones que pueden estar en la base de las resistencias a los procesos globales. Lo local y global están íntimamente unidos, del mismo modo que los están los distintos espacios locales. La construcción de ciudadanía global pasa así por reconocer esta interdependencia y construir sobre ella la transformación, bajo la lógica de construir alternativas y resistencias en lo local pensando en lo global. La ciudadanía, en fin, se ejerce en lo concreto en lo local, pero su dimensión es también global.

En segundo lugar, otro elemento clave sería la *radicalización de la democracia*, a la que ya nos hemos referido. Relacionada con la idea de ciudadanía como participación está la idea central de la necesidad de la profundización permanente en la democracia, en sus múltiples aspectos (Boni, 2011 y 2012). Se trata de construir una ciudadanía que no solo “vigile” la acción del Estado y de las élites, o que participe de los espacios de participación promovidos desde las administraciones (Gaventa, 2005). También, desde una perspectiva más radical, se trata de generar nuevos espacios democráticos y promover los roles y la capacidad directa de decisión de las y la ciudadanía sobre los asuntos públicos, al tiempo que se repiensen permanentemente la naturaleza y el significado de la democracia y los derechos y las estrategias para su construcción. Esta capacidad de decisión debe afectar a esferas que van más allá de lo público, para implicar también la esfera de lo económico y de lo social en un sentido amplio.

En tercer lugar, puede mencionarse la cuestión de la *intercultural y de género*. La EpD pone el acento en la dimensión intercultural, ya que va orientada al fortalecimiento de la autonomía, del diálogo y de la diversidad, sea esta cultural, de género, de etnia o cualquiera otra (Celorio, 2007). En cuanto al género, la perspectiva de género en la EpD se revela como una de las perspectivas ineludibles, “no sólo como propuesta de empoderamiento, sino como apuesta para la reconstrucción de identidades desde la equidad, la corresponsabilidad, como medio para la superación del orden patriarcal y como estrategia de impugnación de los sistemas de conocimiento androcéntricos” (Celorio, 2007:128).

En cuarto lugar, es fundamental la cuestión de la *sostenibilidad y de la diversidad de modelos de desarrollo en relación a la misma*. Se entiende aquí sostenibilidad como la centralidad de las relaciones entre el medio físico y el medio humano. En este sentido la ciudadanía global radical apuntaría a resignificar el término desde las múltiples experiencias y perspectivas locales, rescatar y conservar la diversidad de modelos de desarrollo, y que este análisis crítico se incorpore junto con otros elementos para establecer los parámetros de futuros desarrollos deseables (Boni, 2012).

Finalmente, la cuestión de la *conciencia*. Siguiendo a Boni (2012), la educación para la ciudadanía global radical puede entenderse como un proceso de socialización crítica, concientizadora en el sentido de Paulo Freire (1970), ya que “induce a la reflexión sobre desarrollo, ciudadanía, democracia, cultura, etc. desde otras miradas y que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre ella. Por eso es necesario rescatar el papel que lo educativo ha tenido (...), con capacidad para contribuir a la construcción de modelos de justicia social y equidad globales” (Boni, 2012: 220). Estos procesos de toma de conciencia tienen múltiples dimensiones, que modelan los procesos de construcción de ciudadanía a través del aprendizaje, y que vemos con más detalle a continuación.

2.3 ¿A través de qué procesos de aprendizaje se desarrolla?

Podemos entender los procesos de construcción de ciudadanía como procesos de aprendizaje en la acción social. Siguiendo la literatura sobre el tema, procedente sobre todo de los estudios sobre la educación en adultos, estos procesos de aprendizaje se producen de forma generalmente emergente, no planificada, tácita e incidental, embebidos en la acción sobre el mundo social, y deben ser desvelados para ser visibilizados y comprendidos (Foley, 2004). La participación democrática en organizaciones sociales sería una forma clave para este aprendizaje en la acción social (Foley, 1999). En fin, se trata de procesos de aprendizaje complejos y no lineales, en los que, como puede identificarse en la literatura, hay múltiples aspectos en juego.

Se puede hablar que el aprendizaje en la acción social tiene una *dimensión relacional* central. El aprendizaje se produce a través de las relaciones, en procesos dinámicos y permanentes, embebidos en contextos particulares, en el que están presentes favores sociales, políticos, económicos, sociales y culturales (Margaret, 2010) y en los que se dan permanentemente complejas y cambiantes relaciones de poder (Mowles et al., 2008; Harvey y Langdon, 2010). Este poder se opera en sus manifestaciones visibles, no visibles e invisibles (Gaventa, 2005).

Son procesos además de naturaleza profundamente *política*, en múltiples sentidos. Como procesos políticos pueden contribuir al mantenimiento del status quo y la hegemonía de los grupos dominantes, o bien tener “un efecto empoderador y emancipatorio que ayuda a superar la opresión en el seno de la sociedad” (Steinklammer, 2012:24). Entender estos procesos políticos de aprendizaje implica prestar atención a las complejas conexiones entre los contextos políticos y económicos en los que se produce la movilización social, la micro-política de las relaciones que se establecen en las luchas sociales, las ideologías, los discursos y los propios aprendizajes (Foley, 1999). Cabe señalar que la ideología y el discurso político configuran la forma en la que nos apropiamos del mundo, cómo lo entendemos y cómo actuamos en el mismo, pero también cómo nos entendemos a nosotros mismos, nuestras acciones y las de los otros (Steinklammer, 2012).

Por lo anterior, tiene también una dimensión identitaria e intercultural. Una dimensión identitaria e intercultural, pues el encuentro entre étnicas, cultura y aproximaciones al mundo juega un rol fundamental en el aprendizaje informal. En sentido inverso, el aprendizaje informal tiene un impacto fundamental en la identidad, la auto-percepción y la visión de la propia posición en el mundo.

Lo señalado tiene a su vez que ver con la *dimensión personal y emocional* de estos procesos informales de aprendizaje en la acción social. El aprendizaje se produce de manera intelectual, pero también experiencial y emocional (Pettit, 2010), lo que Heron (2008) denomina el conocimiento experiencial y práctico. El conocimiento experiencial se hace presente a través del encuentro directo con las personas, lugares o cosas, basado en la percepción inmediata y directa, configurado por la calidad de las relaciones, donde la empatía y la solidaridad tienen un lugar central. El conocimiento, por su parte, está basado en el “saber hacer, producto de las habilidades o competencias –interpersonales, manuales, políticas, técnicas...” a través de la práctica (Heron, 2008).

3. Casos de estudio

3.1 Descripción de casos

En el estudio nos aproximamos a cinco casos de experiencias de cooperación internacional que han conectado organizaciones españolas y colombianas de distinto perfil (ONGDs, ONGs, sindicatos, organizaciones de derechos humanos, movimientos sociales, etc.) que han trabajado conjuntamente, de modo que las organizaciones españolas han apoyado a las colombianas en procesos de defensa y expansión de los derechos humanos en Colombia. Los casos son en realidad de redes de organizaciones que han trabajado juntas en estos procesos. Se realizó una selección intencional de casos, que se consideran interesantes como procesos de solidaridad internacionalista en los que se ha construido ciudadanía global radical.

Los casos tienen ciertas características claves en común: 1) Las cinco redes han llevado a cabo toda una serie de acciones políticas variadas: promoción de la sensibilización y la movilización social sobre la situación de los derechos humanos en Colombia, incidencia hacia las instituciones públicas colombianas y españolas, denuncias públicas, elaboración de informes, apoyo a las organizaciones colombianas a construir redes y establecer nuevas alianzas, visibilizar y apoyar procesos locales de organización y movilización en Colombia. 2) Se trata de casos con cierta trayectoria, ya que todos tienen al menos cuatro años, y continúan activos. 3) Los procesos de solidaridad han recibido fondos de distintos donantes del sistema español de cooperación.

Los casos a abordar son los siguientes:

El Programa Asturiano de Protección de Víctimas de Violaciones de los Derechos Humanos en Colombia. Se trata de un programa formalmente institucional del Principado de Asturias, pero que fue propuesto por organizaciones sociales y que coordina la ONGD Soldepaz - Pachakutik, con el apoyo de un comité de nueve organizaciones asturianas (compuesto por ONGDs, sindicatos y organizaciones de derechos humanos, entre otros). Trabaja junto con un Comité de Selección en Colombia, que en inicio lo formaba la Central Unitaria de Trabajadores de Colombia (CUT), pero al que se fueron sumando diversas organizaciones colombianas de Derechos Humanos. El objetivo central del Programa es acoger por un periodo de 6 meses en Asturias a personas defensoras de los derechos humanos en Colombia en situación de amenaza. Entre 2 y 9 personas de distintas organizaciones son seleccionadas cada año por el Comité de Selección, para ser acogidas. Durante los 6 meses de estancia, estas personas no sólo protegen su vida sino que realizan una intensa actividad de sensibilización e incidencia política en relación a las violaciones de los derechos humanos en Colombia. Además, pueden recibir formación y realizan actividades de construcción de redes que benefician a sus organizaciones de origen. Adicionalmente, el Programa envía cada año un Comité de Verificación, compuesto por miembros de organizaciones sociales y personal técnico y político de instituciones asturianas y del Estado español, que visita distintas regiones y comunidades en Colombia para verificar la situación de los derechos humanos. Esto permite elaborar un informe, de gran utilidad para acciones de denuncia e incidencia. El Los primeros acogidos llegaron en 2001 y se han recibido más de 100 personas.

El Programa Vasco de Protección a Defensores y Defensoras de derechos humanos. Es similar y se inspira en el Programa Asturiano. Se crea con el apoyo del Gobierno Vasco y está coordinado por la 'Kolektiba Colombia', una red de cinco ONGs y ONGDs del País Vasco. A diferencia del Programa Asturiano, el Comité

de Selección lo componen miembros de instituciones vascas. El tipo de acciones que realiza el programa, incluyendo un comité de verificación, es muy similar a las del Programa Asturiano. El Programa arranca en 2011.

La Mesa por los Derechos Humanos de las Mujeres y la Paz en Colombia es una red coordinada por la ONGD valenciana Atelier, que arranca la experiencia junto con la ONG colombiana SISMA. Con el paso del tiempo, se han ido incorporando distintas organizaciones a la red, que ha estado compuesta por entre 8 y 15 organizaciones (incluyendo sindicatos, ONG, ONGD, institutos universitarios u organizaciones feministas), dependiendo del momento. La Mesa ha efectuado un buen número de acciones de sensibilización, incidencia y movilización sobre la cuestión de la vulneración de los derechos humanos de las mujeres en Colombia. Ha sido especialmente destacada la labor de incidencia sobre los parlamentos valenciano y español para que se posicionaran sobre la cuestión, la realización de encuentros internacionales sobre el tema, la producción y distribución de documentales, o la aparición en medios masivos llamando la atención sobre la situación de las mujeres en el conflicto armado colombiano. La experiencia arranca en 2007 y ha recibido apoyo de la AECID y de la cooperación valenciana al desarrollo.

Otro caso es el del Apoyo a la Minga de Resistencia Social y Comunitaria. En este proceso, la red Coordinación por los Derechos de los Pueblos Indígenas de Colombia (CODPI, red que aglutina a 5 ONGD y ONG de todo el Estado español) y el Observatorio por la Autonomía y los Derechos de los Pueblos Indígenas (ADPI) han apoyado el intenso proceso de movilización social que ha sido la Minga. La Minga arrancó en 2004 como un proceso de aglutinación liderado por algunas de las principales organizaciones indígenas de Colombia, que llamaba a la convergencia entre distintas organizaciones populares y de base colombianas para defender sus derechos, a través de grandes movilizaciones y otros medios de presión al Estado Colombiano. ADPI y CODPI han estado apoyando el proceso de 2010, contribuyendo a visibilizar las acciones de la Minga con el uso de la comunicación social, realizando demandas al Estado español, denunciando las acciones de distintos actores (tales como grandes empresas españolas), apoyando la construcción de alianzas entre organizaciones indígenas colombianas y organizaciones españolas, o facilitando que se escucharan sus demandas en foros internacionales.

Finalmente, hemos estudiado el caso de la ONGD Iniciativas para la Cooperación Internacional al Desarrollo (ICID), que ha estado apoyando a la ONG colombiana Taller Abierto desde 2005. ICID ha estado apoyando el trabajo de Taller Abierto para fortalecer procesos de organización comunitaria de mujeres desplazadas por la violencia en el Cauca. ICID ha realizado además acciones de incidencia para hacer actuar al gobierno español ante las amenazas a estas organizaciones.

3.2 Metodología

Los resultados del trabajo se basan en la información obtenida a través de 46 entrevistas semi-estructuradas, realizadas entre enero y julio de 2013 a personas que habían participado en las organizaciones de los casos de estudio. Entre 6 y 15 entrevistas fueron realizadas para cada uno de los casos señalados. Se buscó cierto equilibrio entre entrevistas realizadas a miembros de organizaciones españolas y miembros de organizaciones colombianas (29 y 17 respectivamente). Por otro lado, se buscó también diversidad en los

perfiles de los entrevistados, que tenían distinto nivel de compromiso en las distintas experiencias: en todos los casos se entrevistaron a las 2-3 personas con más trayectoria y responsabilidad y a al menos 2 personas con una participación más puntual o esporádica.

La información primaria se completó con secundaria, proveniente de documentos generados por las propias organizaciones (páginas web, informes, proyectos, libretos, material audiovisual, evaluaciones, manifiestos, e-mails enviados a instituciones, etc.).

Las entrevistas contenían dos tipos de preguntas: unas se orientaron a obtener información general, más descriptiva, sobre el caso o proceso (preguntando sobre cuestiones como el origen de la experiencia, estrategia, acciones, organización o participantes); otras se orientaban a entender la experiencia personal de la persona entrevistada (su rol y participación, sus experiencias clave, aprendizajes y evolución personal).

Para procesar la información, se llevó a cabo un análisis de datos cualitativos sobre la base de categorías predefinidas en el marco teórico del proyecto. Estas categorías fueron refinadas, matizadas y completadas con nuevas categorías y subcategorías. La discusión se pudo así articular en torno a temas y tendencias comunes a los casos, observando también contrastes. Se prestó especial atención a la triangulación para garantizar la robustez de los resultados. La triangulación se hizo en varios sentidos, entre información de distintos individuos, entre información obtenida de distintas fuentes (primarias y secundarias), y entre casos. Se discutieron y validaron también los resultados finales con miembros de todos los casos estudiados.

Siguiendo la terminología y tipología de paradigmas de Lincoln et al. (2011), los supuestos de este trabajo se sitúan entre el paradigma interpretativo y el de la teoría crítica. Se considera que las realidades son múltiples y holísticas y que, si bien se puede hablar de una realidad material, esta en todo caso es inseparable del proceso a través del cual se conoce (Corbetta, 2003). Entendemos así que los actores, a través de sus acciones e interpretaciones, son a su vez agentes activos, que crean orden en su existencia en el proceso de conocimiento (Mikkelsen, 2005). Además, epistemológicamente se entiende, desde los axiomas de la perspectiva interpretativa, que este conocimiento está mediado por las perspectivas, experiencias pasadas e interacciones de las personas. Pero también, en combinación con los supuestos de la perspectiva crítica, se considera que el conocimiento está a su vez mediado por las posiciones de las personas y los colectivos en el sistema social.

4. Elementos clave en los procesos de aprendizaje

Sobre la base de los conceptos presentados en la sección 2, que nos permiten aproximarnos a los procesos de aprendizaje para la construcción de ciudadanía, podemos señalar algunas características e ideas clave, comunes a todos o varios de los casos señalados, que nos aproximan a cómo se ha producido el proceso de aprendizaje para la construcción de ciudadanía global radical.

En la dimensión relacional, y salvo en los casos de ADPI y CODPI, las relaciones se producen vinculadas más o menos directamente a proyectos o programas financiados con fondos públicos de cooperación. Sin

embargo, la postura común no es la de hacer girar las relaciones necesariamente en torno a la gestión del proyecto o programa, sino de abordar procesos más amplios de acompañamiento y solidaridad.

En todos los casos se hace fuerte énfasis, por parte de todas las organizaciones, en la importancia de mantener unas relaciones “horizontales”, “entre iguales” o “bidireccionales”, como principios generales. Para ello, se intentan crear mecanismos de relación democráticos entre organizaciones e individuos (procesos de toma de decisiones por consenso, reuniones frecuentes para la toma de decisiones y la rendición de cuentas, etc.), así como la participación efectiva y permanente. Aunque en varios de los casos existe una organización que ejerce la coordinación del programa, red o plataforma, en todos se han construido mecanismos de funcionamiento que garantizan una interacción frecuente, el diálogo y la consulta entre todas las organizaciones miembros para la toma de decisiones importantes y para la rendición de cuentas de las organizaciones coordinadoras al conjunto de miembros de las iniciativas.

En las relaciones entre organizaciones, tienen una importancia central los encuentros y reuniones formales periódicas “presenciales”, en el Estado español y en Colombia. Junto a estos, otros mecanismos de encuentro y relación continuos, pero no periódicos o estructurados, son considerados también relevantes, tales como los encuentros entre personas y organizaciones en espacios no generados por las propias experiencias (por ejemplo seminarios, cumbres, encuentros organizados por otras redes o instituciones). Por otro lado, todos los casos señalan que resulta muy relevante para el aprendizaje mutuo el contacto y relación en espacios informales, esto es, el compartir espacios no formales de convivencia cotidiana: por ejemplo, el trato cotidiano con los acogidos en los programas, los viajes conjuntos en los que participan miembros de organizaciones colombianas y españolas, las visitas a comunidades por parte de organizaciones españolas, o a instituciones y organizaciones sociales españolas por parte de las colombianas cuando viajan al Estado español, etc.

Otro elemento central para entender el aprendizaje en los casos abordados tiene que ver con las relaciones de las organizaciones con la institucionalidad. En todos los casos la incidencia política tiene un rol fundamental, a través de distintas formas de interlocución con las administraciones, desde la denuncia a la colaboración (ambas usadas en casi todos los casos). Estas relaciones se dan de forma mayoritaria facilitando que sean los propios miembros de las organizaciones colombianas los que interactúen con las instituciones españolas.

Por otro lado, son fundamentales las relaciones de las organizaciones estudiadas con las organizaciones, comunidades y movimientos de base. Las organizaciones colombianas que participan en las experiencias son en muchos casos en sí mismas organizaciones de base (por ejemplo, sindicatos) o movimientos sociales (por ejemplo, movimientos indígenas) o están muy conectadas con organizaciones de base. El contacto de las organizaciones españolas con las organizaciones de base colombianas varía por ello entre más directo (por ejemplo, el caso de ADPI o CODPI) a más mediador a través de ONGs locales (como el caso de ICID). En cualquier caso, las organizaciones de los casos estudiados consideran que la fuente de legitimidad y sentido de las acciones que realizan procede en último término de las organizaciones de base. En cambio, las relaciones de las organizaciones colombianas con organizaciones de base españolas es variable (y en general menor): desde muy poca conexión (ICID), hasta organizaciones que tienen de por sí un perfil de movimiento social (ADPI). En algunos de los casos se realizan esfuerzos para promover los contactos directos entre

organizaciones colombianas y organizaciones del Estado español de base, mientras que en otros no es una prioridad. En el caso de ADPI, uno de sus miembros afirma:

Para nosotros es muy importante la articulación con el movimiento social local [en Barcelona]. Y estamos metidos y somos parte de organizaciones sociales y locales de aquí [del barrio de Sants] en defensa de la salud pública, de la educación, del territorio... tenemos relaciones y somos parte de cooperativas de base en el barrio, etc. Para nosotros es muy importante este trabajo desde lo local.

Buena parte de lo anterior conecta con la importancia de la cuestión emocional y experiencial. En todos los casos las personas entrevistadas señalan que la amistad y la afinidad personales son fundamentales en las relaciones entre las organizaciones a las que pertenecen. Estos sentimientos facilitarían el diálogo, la comunicación y la construcción de confianzas. La existencia de amistades y afinidades personales ha facilitado de hecho que ciertas organizaciones comiencen a trabajar juntas en las experiencias analizadas (organizaciones que de otro modo quizá no habrían comenzado a trabajar juntas), o que estas relaciones tengan continuidad, especialmente en momentos de crisis y conflicto. La amistad, afinidad y confianza parecen de hecho fundamentales para poder operar en un contexto como el colombiano, de extraordinaria complejidad política y con una coyuntura muy cambiante. Por ejemplo, un miembro del Programa Asturiano afirma:

En el tema de la solidaridad, y lo que algunos entendemos como internacionalismo, pues es un... quienes lo han vivido... pues saben la fuerza que tiene ese vínculo. Porque es un vínculo en el que están trabajadores, gente muy cercana que entienden cómo la defensa de los DDHH puede generar persecuciones muy graves, y también relaciones muy auténticas... eh... que se expresan en el acompañamiento cotidiano... en múltiples gestos de amistad de la gente.

En la cuestión intercultural, parece de vital importancia el hecho de que se han producido conexiones, diálogos e intercambios entre personas y colectivos que responden a distintos patrones culturales, étnicos, distintos orígenes y perspectivas. Esta realidad de diferencia ha sido clave para el aprendizaje mutuo desde el reconocimiento. De lo señalado por las personas entrevistadas se deduce, por otra parte, que este aprendizaje compartido desde la diferencia se facilita enormemente cuando se comparten perspectivas políticas comunes, valores y referentes. Esto genera ciertos registros comunes, así como cierta empatía que permite compartir y construir desde la diferencia cultural pero la afinidad política.

Por ejemplo, en la experiencia del Programa Asturiano, se han dado espacios de encuentro entre personas dedicadas a la minería en Asturias que están experimentando el cierre de minas por la competencia del carbón extraído en Colombia y miembros de comunidades indígenas afectadas por la extracción minera. Más allá de las diferencias, o bien a partir de las diferencias, y desde la perspectiva común de poner en el centro las necesidades de las clases trabajadoras o subalternas, personas entrevistadas señalan que estos encuentros han permitido visibilizar los problemas comunes: los procesos de globalización y las estrategias de las transnacionales, que generan tanto el desempleo en Asturias como el expolio y la violencia en Colombia.

Lo anterior nos remite a la importancia de la *dimensión política* del aprendizaje para la ciudadanía. Como se ha señalado, las evidencias muestran la importancia fundamental de que exista afinidad política para iniciar y continuar relaciones entre organizaciones. Esta afinidad, en los casos abordados, consiste en la coincidencia

en ciertos análisis y estrategias: resulta central para abordar el trabajo conjunto el compartir ciertos “diagnósticos” y “propuestas” sobre la situación en Colombia. En general, todas las organizaciones estudiadas asumen que el conflicto colombiano tiene en su base problemas estructurales, que tienen que ver con cuestiones sociales, políticas y económicas. En casi todos los casos, se menciona el avance del neo-liberalismo como proyecto ideológico, económico y político como elemento central en la base de los problemas del país. El avance del neo-liberalismo se vincula con una crítica al actual modelo de desarrollo extractivista que estaría avanzando en Colombia. En general, la construcción de posiciones conjuntas incrementa el compromiso, la confianza, la empatía y la amistad, contribuye a construir visiones constructivas de los aliados, facilita la toma de decisiones, y refuerza las sinergias entre aprendizaje intelectual, experiencial y práctico.

Por otro lado, en los discursos compartidos, se pone en el centro el rol de la “sociedad civil” y los movimientos sociales como actores centrales para la transformación de las condiciones estructurales y la construcción de la paz con justicia social. En coherencia con los diagnósticos, se entiende que las alternativas deben construirse “desde abajo”, por organizaciones y movimientos sociales, promoviendo alternativas al modelo económico, social, cultural, etc. Se parte de la valorización de los procesos de determinados colectivos en Colombia, entendiendo que la cooperación debe ir orientada a visibilizar las problemáticas que encuentran y apoyar las alternativas que se construyen desde los movimientos sociales.

Es por ello que en todos los casos tiene un rol fundamental los discursos, propuestas y acciones de los movimientos sociales: desde las reivindicaciones del movimiento colombiano de mujeres, a las demandas por la Soberanía Alimentaria o las demandas por modelos alternativos de desarrollo de los pueblos indígenas. El siguiente texto elaborado por el Programa Asturiano recoge el tipo de análisis al que nos hemos referido:

A pesar de que Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de república democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, lo cierto es que el país padece una crisis de los derechos humanos que es la expresión de un conflicto social y militar no reconocido por el Gobierno, pero agravado por los altos niveles de inequidad, impunidad y exclusión, y por la incidencia del fenómeno del narcotráfico, del paramilitarismo y de las guerrillas (...).

El conflicto en Colombia tiene sus bases en un sistema que produce exclusión, en un Estado que no cumple con sus obligaciones sino que, al contrario, ejerce la violencia (...). Los movimientos sociales (sindicalistas, campesinos, mujeres, indígenas, estudiantes) tienen la responsabilidad histórica de unir sus fuerzas y construir un proyecto que supere la guerra y construya una paz basada en la democracia, la justicia, la libertad, la soberanía, la distribución de la riqueza, la participación y el cumplimiento de los derechos humanos (...). La cooperación internacional debe respetar estos procesos de las organizaciones de base (PA, 2010)

5. Algunos resultados para la construcción de ciudadanía global

Tras identificar algunos de los mecanismos y dimensiones del aprendizaje que se ha dado en los casos de estudio, podemos abordar algunos de los aprendizajes clave en las experiencias, desde la óptica de la Educación para la Ciudadanía Global radical que hemos descrito.

Los casos señalados pueden leerse como procesos que han contribuido a la construcción de espacios democráticos. En este sentido, las experiencias entroncan con las ideas de profundización y radicalización de la democracia señaladas. Esto es así en varios sentidos.

Por una parte, en tanto las redes están generando propuestas y canales de interacción con las instituciones, estarían contribuyendo a la profundización democrática. A través de la denuncia, la demanda y la propuesta, las experiencias señaladas contribuyen a construir estados más democráticos en tanto las instituciones encuentran mayor vigilancia y contrapeso. Por otro lado, en estas experiencias se generan espacios democráticos de debate al margen de las instituciones, contribuyendo a generar nuevas arenas de participación, debate y profundización democrática al margen del Estado, abiertos a individuos y organizaciones, que no existían previamente. Finalmente, estas experiencias, en tanto apoyan movimientos sociales que reivindican y construyen en los territorios formas de vida propias (como los movimientos indígenas), relaciones igualitarias y libres de patriarcado (como los movimientos de mujeres) o la democratización de la vida económica (como las personas del movimiento sindical), los casos señalados contribuyen a la democratización no sólo de la vida política institucional y de la vida pública, sino también del mundo social y económico en un sentido más amplio.

Por otro lado, encontramos otro elemento clave de los señalados anteriormente, el de la interculturalidad, entendida como el encuentro que reconoce, valora, fortalece y genera identidades y, por ello, diversidad. Por ejemplo, entrevistados que se reconocen en la identidad campesina que han participado en los programas de acogida, afirman que se han reconocido en el campesinado español. Aunque éste vive en circunstancias concretas muy distintas, enfrenta el mismo riesgo de desaparición que el colombiano, y estaría también articulando propuestas propias en torno a la idea compartida de soberanía alimentaria. Como otro ejemplo, miembros de comunidades indígenas que han estado en el Estado español han podido identificar elementos de su propia identidad en grupos de autogestión y de la economía alternativa españoles. Esto descubre dimensiones identitarias compartidas que refuerzan sentidos de participación en luchas comunes.

Nuevas identidades parecen también emerger en los procesos estudiados, como la vinculada con el propio sentimiento de lucha compartida en la solidaridad con Colombia, que ha permitido establecer lazos entre organizaciones de todo el Estado español (ONGD de distinta orientación política, sindicatos, organizaciones de derechos humanos, etc.), que tienen importantes diferencias en otros aspectos. Esta construcción de identidad compartida ha permitido abrir o profundizar en colaboraciones en otros aspectos.

Vinculado a la cuestión cultural, en el aspecto de las representaciones, es interesante observar cómo en los procesos estudiados se han producido transformaciones en las representaciones que unos actores tienen de otros. Por ejemplo, miembros de las organizaciones españolas afirman que han pasado progresivamente de ver a las colombianas como “víctimas” para tratar de entenderlas como actores políticos clave en la

transformación de Colombia. En otros casos, han pasado de romantizar a las organizaciones y personas de Colombia, para verlas como individuos y colectivos con sus propias contradicciones, aunque con un rol fundamental para construir la paz con justicia social en el país. En paralelo, individuos y colectivos colombianos han pasado de ver a los españoles como simples donantes, para verlos como aliados políticos, así como actores políticos que operan en sus propios territorios. Por ejemplo, una persona vinculada a ADPI comenta:

Entonces, en estas jornadas [organizadas por el Observatorio ADPI en Barcelona, con presencia de miembros de organizaciones indígenas], los compañeros y las compañeras decían: “¡Mierda, todo esto está pasando aquí y todo esto están haciendo ustedes!”. O sea, que también, a partir de una relación de igualdad se pueden conseguir solidaridades realmente fuertes y relaciones de fraternidad. Y eso es lo que estamos intentando hacer, de lado y lado.

En todo lo anterior se ve también con claridad la dimensión de conexión entre lo local y lo global. Es evidente que los casos están arraigados en lo local, pero que operan también en un ámbito global de solidaridad, que a su vez refuerza los procesos locales. Por ejemplo, el Programa Asturiano se nutre de la experiencia local de distintas organizaciones, genera solidaridades en otro entorno local (el asturiano, generando redes locales de solidaridad internacional), propone alternativas construidas en lo local pero también denuncia procesos globales en foros internacionales (por ejemplo, se han llevado sus demandas al Parlamento Europeo o a instancias de Naciones Unidas), y genera alianzas con redes internacionales.

Finalmente, podemos referirnos a la cuestión de la generación y apoyo a modelos de desarrollo más sostenibles. Vemos al respecto en los casos que emergen aprendizajes tanto en miembros de organizaciones del Estado español como colombianas. Por ejemplo, miembros de organizaciones colombianas afirman que a través de la relación con las organizaciones y realidad españolas han reflexionado sobre el modelo social y político español, desvelando sus contradicciones. Por ejemplo, observan con interés el Estado del bienestar español, como algo deseable para Colombia, pero toman conciencia de su efecto en la desmovilización de las clases trabajadoras. También señalan aspectos sobre el Estado de derecho español, que permite la libre expresión y manifestación que no siempre se tiene en Colombia, pero que encuentra nuevas o recupera antiguas formas de represión. También aparecen reflexiones sobre la democracia representativa, con sus limitaciones y cooptación por los grupos dominantes.

En cambio, miembros de las organizaciones españolas señalan que han conocido o profundizado en paradigmas alternativos tales como el Buen Vivir o la Soberanía Alimentaria. Aun siendo paradigmas emergidos o con especial relevancia en el Sur, las organizaciones españolas los reconocen como cada vez más relevantes en el actual contexto español. Algunos de estos paradigmas han ido a su vez tomando creciente importancia en el trabajo de las organizaciones españolas, gracias en parte a la relación con sus compañeros colombianos.

6. Aprendizajes: que implica pensar la cooperación internacional como construcción de ciudadanía global radical

Tras abordar los procesos y resultados de la generación de aprendizajes en los casos de estudio, sobre la base de las ideas clave sobre la ciudadanía global radical expuesta, podemos obtener reflexiones sobre lo que la EpD puede ofrecer para repensar la propia cooperación al desarrollo, de modo que podamos avanzar nuevos modelos, más críticos y transformadores. Al respecto, podemos mencionar varias ideas:

Lo expuesto en este trabajo ilustra cómo pensar en la cooperación al desarrollo como construcción de ciudadanía permite abrir una enorme cantidad de cuestiones conectadas, que pueden dar un sentido mucho más transformador a los medios y a los fines del desarrollo. Puede resituarse la cooperación como un sistema desde el que promover el encuentro y la conexión entre individuos, colectivos y sociedades civiles, de modo que se generen nuevos espacios democráticos, nuevos discursos y reivindicaciones, realidades e identidades transformadoras. La cooperación sería una expresión de la solidaridad de los pueblos, canalizada por la propia ciudadanía organizada, que así puede proyectarse para encontrar y compartir propuestas y procesos transformadores, contruidos en lo local pero resignificados en lo global, y con aspiración a su vez de reorientar procesos económicos, sociales y políticos globales.

Desde este punto de vista, se difuminarían las fronteras entre los “fines” y los “medios” del desarrollo. La profundización y radicalización de la democracia, la construcción de ciudadanía, la articulación de modelos de desarrollo más sostenibles, etc. serían los fines de la cooperación internacional, pero también, justamente, los medios de la misma.

Estas consideraciones situarían a la ciudadanía organizada, tanto del Norte como del Sur (por mantener la nomenclatura), como actor central de la cooperación. Esto no niega el rol que otros actores y mecanismos pudieran tener (como la cooperación técnica o los programas institucionales, por ejemplo). Sin embargo, las reivindicaciones, deseos y propuestas de la sociedad civil organizada deberían seguir teniendo un rol fundamental.

Todo esto implica inevitablemente repensar profundamente la lógica e instrumentos existentes en la cooperación. De hecho, algunas de las ideas que hemos mencionado son frontalmente contrarias a algunos supuestos del sistema de cooperación. Por ejemplo, estamos acostumbrados a una lógica en la que las intervenciones han de ser eficaces y eficientes; que han de tener por ello cierta escala y volumen; han de ser finitas en el tiempo para que se sostengan por sí mismas sin ayuda externa; deben estar alineadas con los Estados receptores; deben estar centradas en los grupos más empobrecidos, etc. En cambio, la cooperación de la que hablamos pensaría en términos de intervenciones quizá más pequeñas, diversas y exploratorias (y por ello seguramente menos “eficientes” en el sentido habitual, si bien enormemente eficientes en otro); consideraría que las relaciones en la cooperación pueden sostenerse durante décadas (en tanto las relaciones solidarias no tienen por qué terminar); entendería que la cooperación debería alinearse con las demandas populares y las perspectivas de la ciudadanía organizada, aunque no siempre coincidan con los planes y políticas de los estados receptores. En el centro estarían los movimientos sociales y las organizaciones

sociales populares, del Norte y del Sur, como los espacios privilegiados en los que el aprendizaje transformador para la construcción de una globalización desde abajo puede emerger.

En fin, podemos también concluir que pensar la cooperación al desarrollo como EpD puede abrir interesantes caminos de reflexión, si bien solo si pensamos en la educación para el desarrollo desde una perspectiva emancipadora, crítica y radical. Debemos seguir indagando en qué significa e implica esta perspectiva. Sin embargo, tenemos también la certeza de que una multitud de personas y organizaciones ya la están practicando.

Referencias

- Belda-Miquel, S., Boni Aristizábal, A, y Sañudo Pazos, M.A (2016a). *Hacia una cooperación internacional transformadora: Solidaridades y aprendizajes con movimientos sociales por los derechos humanos en Colombia*. Icaria, Barcelona
- Belda-Miquel, S., Boni Aristizábal, A, y Sañudo Pazos, M.A (2016b). Informal Learning for Citizenship Building in Shared Struggles for Rights: Cases of Political Solidarity Between Colombian and Spanish Organisations. *Voluntas* 27 (1), 249-272
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global: Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada* 17
- Boni, A., y León, R. (2012). "Educación para una ciudadanía global: una estrategia imprescindible para la justicia social", en *La Realidad de la Ayuda 2012*. Intermón-Oxfam, Barcelona
- Bringel, B., Landaluze, J., and Barrera, M. (2008). Solidaridades para el desarrollo: la política de "cooperación activista" con el MST brasileño. *Revista española de desarrollo y cooperación*, 22, 195–209.
- Choudry, A., y Shragge, E. (2011). Disciplining dissent: NGOs and community organizations. *Globalizations*, 8, 503–517.
- Celorio, G. (2007). "Educación para el Desarrollo", en: Celorio y López de Munain (ed.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao-Vitoria.
- Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw-Hill.
- Escobar, A., (1995). *Encountering development: the making and unmaking of the Third World*. Princeton. Princeton University Press.
- Eyben, R. (2005). Donors' learning difficulties: Results, relationships and responsibilities. *IDS Bulletin*, 36, 98-107.
- Foley, G. (1999). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education*, Zed Books, London.
- Foley, G. (2004). Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era, Open University Press, Maidenhead, Berkshire.
- Fowler, A. (1998). Authentic NGDO partnerships in the new policy agenda for international aid: dead end or light ahead?. *Development and Change*, 29, 137-159.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, Madrid.
- Gasper, D. (2000). *Logical frameworks: Problems and potentials*. La Haya: Institute of Social Studies.
- Gaventa, J. (2005). Finding the spaces for change: A power analysis. *IDS Bulletin*, 37, 23-33.
- Heater, D. (2004). World citizenship: cosmopolitan thinking and its opponents, Continuum studies in citizenship, Continuum, New York and London.
- Heron, T. (2008). Globalization, neoliberalism and the exercise of human agency. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 20(1–4), 85–101.
- Hickey, S., y Mohan, G. (2005). Relocating participation within a radical politics of development. *Development and Change*, 36, 237–262.
- Houtart, F. (2001). Hacia una sociedad civil globalizada: la de abajo o la de arriba, conference at the Foro Mundial de las Alternativas, Davos, available at biblioteca.clacso.org.ar/ar/libros/osal/huttar.doc [accessed 28 november 2013]
- Isin, E.F., and Wood, P.K. (1999). *Citizenship and identity*, Sage, London
- Li, T. (2007). *The will to improve: Governmentality, development and the practice of politics*. London: Duke University Press.

- Lincoln Y., Lynham S. A., y Guba E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In Denzin N. K., Lincoln Y. S. (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 97-128). LA: SAGE.
- Long, N. y Long, A. (1992). *Participation of the Poor in Development Initiatives: Taking their rightful place*. Londres: Longman.
- Margaret, J. (2010). Capacity development processes within a social movement: Pākehā Treaty Workers' Movement. *IDS Bulletin* 41, 68–78.
- Mawdsley, E., Townsend, J., Porter, G., y Oakley, P. (2002). *Knowledge, power and development agendas: NGOs north and south*. Oxford: INTRAC.
- Merrifield, J. (2002). Learning Citizenship. *IDS Working Paper 158*, Institute of Development Studies, Brighton.
- Mikkelsen, B. (2005). *Methods for Development Work and Research*. Londres: SAGE.
- Mosse, D. (2005). *Cultivating development: An ethnography of aid policy and practice*. Londres: Pluto Press.
- Mowles, C., Stacey, R., y Griffin, D. (2008). What contribution can insights from the complexity sciences make to the theory and practice of development management?. *Journal of International Development*, 20, 804–820.
- Mowles, C. (2010). Post-foundational development management – power, politics and complexity. *Public Administration and Development*, 30, 149-158.
- Ortega, M.L. (2007). *Estrategia de la educación para el desarrollo de la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Pettit, J. (2010). Multiple faces of power and learning. *IDS Bulletin*, 41, 25–35.
- Programa Asturiano de Derechos Humanos en Colombia (2010), *Diez años del Programa Asturiano de Derechos Humanos en Colombia*, disponible en http://www.pachakuti.org/textos/hemeroteca/2010_2/imagen_10_2/folleto_colombia_10a.pdf [consultado el 23 de julio de 2013].
- Quarles van Ufford, P., y Giri, A. (2003). *A moral critique of development: in search of global responsibilities*. Londres: Routledge.
- Reeler, D. (2007). *A Theory of Social Change and Implications for Practice, Monitoring and Evaluation*. CDRA. <http://www.comunit.com/en/node/263633> Consultado el 10 de noviembre del 2009.
- Schattle, H. (2008). *The practices of global citizenship*. Rowman & Littlefield, Plymouth
- Srinivas, N. (2009). Against NGOs? A critical perspective on nongovernmental action. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38, 614-626.
- De Sousa Santos, B. (2010), *Para descolonizar Occidente*, Prometeo Libros.
- Steinklammer, E. (2012). Learning to Resist: Hegemonic Practice, Informal Learning and Social Movements. In Hall, B.D., Clover, D.E., Crowther, J., and Scandrett, E., *Learning and Education for a Better World*, Springer, Rotterdam.
- Thomas, A. (2007). Development management – values and partnerships. *Journal of International Development*, 19, 383-388.
- Unceta, K. y Gutiérrez-Goiria, J. (2012). Identidad y legitimidad de la cooperación al desarrollo: El debate sobre la relación de la AOD con la pobreza y la desigualdad internacional. *Estudios de Economía Aplicada*, 30, 773-800.
- Unceta, K. (2003). El sistema de cooperación frente a la crisis del desarrollo. *Revista de Economía Crítica*, 1, 189-200.
- Wallace, T., Bornstein, L., y Chapman, J. (2007). *The aid chain*. Kampala: Practical Action Publishing.