

## **Educación para el desarrollo, una herramienta para el desarrollo de competencias**

Las jornadas de habitabilidad de la Escuela de Arquitectura de la UEM como parte del proceso formador en “educación para el desarrollo”.

---

Enrique Castaño Perea	enrique.castano@uem.es
Alberto Garín García	juanalberto.garin@uem.es
Fernando Domínguez	fernando.dominguez@uem.es
Caroline Jerome	carolinedenise.jerome@uem.es

Universidad Europea de Madrid

Durante el próximo mes de octubre, coincidiendo con el día del Hábitat, que se celebra cada año el primer lunes de octubre coincidiendo en el 2009 el 5 de octubre, la Escuela de Arquitectura, en colaboración con la Oficina de Cooperación y Voluntariado, va a organizar unas jornadas sobre habitabilidad que tienen por objeto concienciar tanto a los estudiantes como a los profesores, sobre los problemas de habitabilidad en el mundo y la capacidad de los universitarios para involucrarse en su solución.

Esta actividad no pretende ser un hecho aislado, sino que forma parte de un ambicioso programa denominado “educación para el desarrollo” que trata de vincular la enseñanza de la arquitectura y las intervenciones en actividades de cooperación social. Cada vez son más los miembros del claustro de la Escuela que se sienten atraídos por este tema, mostrando una sensibilidad social que hemos de saber encauzar. Para ello deberemos aprovecharles como agentes de desarrollo, a través de su actividad profesional, pero también como difusores de esa sensibilidad, integrándola en su quehacer didáctico y, con ello, involucrando a sus estudiantes.

En un contexto universitario, parecería innecesario definir el término educación, pero dado que este concepto es clave en nuestro propósito, nos vamos a atrever no sólo a debatir sobre qué es la educación, sino tratar de demostrar la gran área de incidencia que abarca.

Educar no sólo es enseñar una serie de conocimientos, al tiempo que se suministran unos códigos de conducta tanto para aprovechar esos conocimientos, como para la vida en general.

Educar, de partida, es tomar conciencia de nuestra propia capacidad, nuestras posibilidades y nuestros límites. Pero también nuestros valores y nuestra conducta. Sólo cuando nos damos cuenta de nuestra propia forma de entender el mundo, estamos preparados para educar (lo que no impide que estemos educando aún cuando no seamos conscientes de hacerlo).

Es posible que ciertas cuestiones puedan resolverse desde un punto de vista puramente técnico. Un problema estructural podría resolverse realizando una serie de cálculos pertinentes. O un detalle constructivo, acudiendo al banco de detalles oportuno.

Sin embargo, ese tipo de soluciones técnicas, aparentemente asépticas, no son las más comunes. Por lo general, el arquitecto se enfrenta a una realidad más compleja que la meramente estructural. Puede ser que el problema no se resuelva tan sólo haciendo nuevos cálculos, sino contando con operarios eficaces, el presupuesto conveniente o el ambiente político favorable. En ese momento, no basta con enseñar lo que se sabe, además hay que educar sobre lo que se pretende.

Bien es cierto que en lo que acabamos de plantear, estamos trascendiendo más allá de las aulas. En realidad, el hecho de poseer un conocimiento y la capacidad para transmitirlo, nos convierte de inmediato en educadores, incluso, en muchas ocasiones, a nuestro pesar. De modo que no hemos de restringir la educación al espacio académico, sino que nuestro quehacer debe impregnar más allá de las aulas.

Educar no implica necesariamente lograr una solución positiva a un problema real. El hecho de aportar unos conocimientos y unos patrones de conducta no supone, de inmediato, que lo estemos haciendo bien. El problema estructural se puede resolver reduciendo costes, con riesgo de empeorar la seguridad; o sobornando a un funcionario, para que reduzca el control. También aquí se están aplicando conocimientos y patrones de conducta. También aquí se está mostrando un tipo de educación.

Es probable que sean muchos los que opinen que este tipo de educación es fácilmente clasificable como incorrecta, que sin dificultad se pueden señalar los errores y vicios en los que incurre. Sin embargo, hay otros terrenos, donde los límites entre una educación positiva y una negativa no están tan claros. El mundo de la educación para el desarrollo es uno de esos terrenos pantanosos. Un enredo que se agudiza aún más con la segunda parte del binomio: el desarrollo.

Sería un error equiparar desarrollo con crecimiento económico, a pesar de que la mayor parte de las medidas empleadas para validar una situación de desarrollo se basa en cifras macro-económicas. En realidad, cuando se sigue esta vía, se está dando una definición muy precisa de desarrollo: cuanto más ricos, mejores. Algo que no tiene por qué ser necesario.

En realidad, el desarrollo se ha de medir en base a oportunidades, una cuenta sutil y, sin embargo, clave. ¿Qué posibilidades tiene un individuo de acceder a la educación, a la sanidad, a la función pública, a la carrera política? ¿Qué posibilidades tiene una persona de aprender a respetar al otro y ser respetado, de gozar de la libertad y permitir que los otros la gocen, de poder seguir creciendo intelectualmente él y sus allegados? Ojo, hablamos de posibilidades, no de obligaciones. El desarrollo comienza por la capacidad para decidir (incluso, no mejorar).

Esta definición de desarrollo, para nosotros más acertada que la vinculada al crecimiento económico, es ya toda una definición de principios. Al presentarla y defenderla, ya estamos dando los primeros pasos sobre lo que para nosotros es “educación para el desarrollo”. Tomar conciencia del individuo como persona y como ser social, antes que como contribuyente, fuerza de trabajo o índice de natalidad y mortalidad.

Ahora bien, ¿cómo podemos educar para el desarrollo, para esa forma de entender el desarrollo, desde la escuela de arquitectura?.

Para resolver ésta pregunta podríamos hacer referencia a una serie de competencias genéricas de las que se recogen en las memorias de las titulaciones que, sin duda, están vinculadas con el compromiso social:

- la responsabilidad,
- las relaciones interpersonales,
- el trabajo en equipo,
- la planificación,
- la flexibilidad,
- la toma de decisiones,
- la resolución de problemas.

Hablaremos de ellas más tarde.

Pero lo realmente importante es centrarse en lo que específicamente pueden hacer los arquitectos, los que educan (no necesariamente profesores) y los educados (no necesariamente estudiantes).

Aquí radica la importancia que le hemos puesto a las jornadas de habitabilidad.

De nuevo, nos enfrentamos a un término, habitabilidad, que hemos de definir si queremos que nos resulte útil.

Conjunto de necesidades o carencias relacionadas con el hábitat de los más pobres o indigentes. ICHaB o Conjunto de estructuras físicas elementales (gérmenes de viviendas y cobijos; espacios públicos; infraestructuras de agua y saneamiento; servicios de educación, espacio productivo) que, tanto en su referente social y económico, satisfacen las necesidades esenciales de residencia que tenemos las personas.

Los seres humanos utilizamos y modificamos los espacios de la Tierra con arreglo a nuestras necesidades vitales y superfluas. Esos espacios modificados, de forma ligera o brutalmente, son los hábitats humanos y cada uno vendrá condicionado por el tipo de sociedad que lo utilice.

Inicialmente, el concepto de habitabilidad sólo hace referencia a la capacidad para usar un espacio. Pero en el momento que nos detenemos a estudiar esa habitabilidad, esa cualidad de lo habitable, estamos tratando de enfatizar ese uso del espacio con un carácter positivo. Ya no es sólo ocupar un territorio, sino que se pretende hacerlo en las mejores condiciones para la comunidad que lo puebla, pero también para el territorio en sí. Entramos en cuestiones de igualdad (social) y equilibrio (ecológico), aspiraciones utópicas (que no quiméricas), modelos a seguir, objetivos a alcanzar. No hablamos sólo de calidad de vida, sino de la vinculación entre esa calidad y el espacio donde se vive.

Los arquitectos son los más notables técnicos de la habitabilidad. En realidad, todo hábitat humano, todo espacio modificado por el hombre, es arquitectura.

Bien es cierto que las actuales escuelas de Arquitectura (y no tan actuales, pues es un debate que remonta al propio origen de las escuelas, a comienzos del XIX) parecen haberse alejado de esa concepción de la arquitectura como el hecho de modificar los espacios de forma práctica, a favor de un estudio teórico sobre esa modificación, en muchos casos sin aterrizar en la realidad y los limitantes de ésta.

Sin embargo, a pesar de este relativo alejamiento, la universidad sigue siendo un ámbito pertinente para reflexionar sobre las formas de mejorar las condiciones espaciales de vida, en definitiva, la habitabilidad.

Dejando por un momento de lado las jornadas de habitabilidad de octubre, queremos hablar de cómo podemos insertar la educación para el desarrollo en las aulas, siempre vinculada a esa idea de la habitabilidad.

Cada profesor puede rediseñar su asignatura en función de esta circunstancia. De partida, recuperando el debate entre el diseño procesual (el acento se pone más en el proceso creativo) y una arquitectura más resolutiva. La pregunta ¿para qué hacemos arquitectura?, al margen de ser una constante en el quehacer profesional, debe ser una herramienta de reflexión permanente. Más allá de la creación artística, la arquitectura puede convertirse en un útil de progreso social o una barrera para éste.

Así, en una asignatura que puede parecer tan alejada del devenir actual como la historia de la arquitectura antigua, en esa materia lo que se plantea no sólo es conocer esa arquitectura del pasado. En realidad, se comienza por cuestionarse sobre cómo hacemos para conocer (y reconocer) esa arquitectura del pasado. En algunos casos, en principio la situación ideal, porque se ha conservado. Sin embargo, ¿la conservación del patrimonio como fuente de conocimiento implica automáticamente un desarrollo o, por el contrario, es un obstáculo para éste? Mantener unas ruinas, ¿enriquece nuestra memoria o bloquea el desarrollo urbanístico? Las respuestas no han de ser inmediatas, ni decantarse por uno de los lados (la memoria) para ser sinónimo de desarrollo. Sólo cuando la respuesta es el fruto de un debate, racional y equilibrado, entonces estaremos dando pasos hacia la conciencia social del alumnado. La clase de historia antigua, así planteada, ya se convierte en una etapa más de la educación para el desarrollo.

Si somos capaces de articular este tipo de debates en una clase tan alejada, aparentemente, de la problemática arquitectónica actual, como es la de Historia de la arquitectura antigua, qué no podríamos hacer con las asignaturas de urbanismo, tecnología o proyectos arquitectónicos, todas ellas enfocadas hacia el futuro.

Sin embargo, para que esos debates rindiesen auténticos frutos, algunos de los participantes deberían poseer la competencia principal que queremos reforzar a partir de nuestras jornadas de habitabilidad: la visión crítica más allá de los prejuicios.

Volveremos sobre ello de inmediato, pues antes queremos recordar la otra alternativa que puede plantearse para introducir la “educación para el desarrollo” en el aula: los proyectos de investigación.

Más allá de los debates sobre la incidencia social de un proyecto, lo realmente interesante sería poder experimentar con esa incidencia, que los pros y los contras de una discusión se plasmaran en respuestas técnicas o de diseño que permitieran alcanzar una posible solución.

Estos proyectos de investigación pueden realizarse a pequeña escala, como uno de las tareas a realizar dentro de una asignatura. Pero también podían plantearse a gran escala, dentro de un proyecto fin de carrera.

El primero de los casos ya ha sido probado en la Escuela Superior de arte y Arquitectura con las *Casas de agua del Senegal* en colaboración con Arquitectos sin Fronteras con los que se ha diseñado una mejora para unos baños públicos que se construían en San Louis (Senegal)

Este era un buen ejemplo de cómo los estudiantes tuvieron que empezar a enfrentarse a una situación distinta, donde el principal problema no era tanto la falta de recursos, como el uso de una serie de soluciones técnicas alejadas de sus costumbres habituales de trabajo. El trabajo, por tanto, comenzó por conocer al otro, su diferencia,

antes de empezar a imponer nada. El hecho de evitar las propuestas inmediatas precipitadas es un primer paso clave.

Los países en vías de desarrollo, las comunidades marginales, no lo son por ignorancia, sino por falta de oportunidades para progresar al mismo ritmo que nosotros. Colaborar con esas comunidades no supone regalarles nada, sino ayudarles a eliminar las barreras que les impiden seguir avanzando.

En el caso de las casas de agua, la solución final no sólo debía reflexionar sobre una forma sostenible de reciclar el agua, sino también en los beneficios económicos que había de obtener el encargado de la casa para que quisiera involucrarse en el proyecto y en las necesidades sociales que demandaría la instalación de dichas fuentes en una comunidad ya consolidada..

Si nos limitásemos únicamente a ofrecer una serie de materiales para la construcción de las casas de agua y no avanzáramos en la realidad social y cultural de las mismas y por tanto, sin conocer su auténtica capacidad para perpetuarse, una vez que esos materiales se hubieran deteriorado, el proyecto habría concluido, sin dejar más huella que una ruina de cemento y latón.

Por tanto, la “educación para el desarrollo” supone ir más allá de la reflexión técnica, si la arquitectura tiene un indudable componente social (los espacios creados siempre lo son con un fin, habitacional, de culto, lúdico, productivo, pero un fin), un proyecto de desarrollo, sobre todo, debe estar dominado por ese componente social.

Los ejercicios de clase pueden ser un buen comienzo, pero, sin duda, el gran objetivo sería lograr proyectos fin de carrera, PFC, con una base investigadora sólida, contundente, que supusiera un análisis profundo del proyecto al que se enfrenta, valorando la forma que tendría la comunidad de encararlo y las posibles soluciones a las que se llega.

Un paso intermedio serían las asignaturas específicas sobre arquitectura y desarrollo. Es posible que en este tipo de asignaturas, se pudiera profundizar más que en un simple ejercicio de clase. Pero, ¿de qué hablarían ese tipo de asignaturas optativas? ¿Conciencia social? ¿Pobreza y desigualdad? Sin duda, son temas para un curso o varios. Pero sería necesario hacerlos aterrizar en un terreno relacionado con la realidad arquitectónica, si queremos captar al estudiante (que puede tener una muy desarrollada conciencia social, pero que, sobre todo, quiere ser arquitecto). De ahí que al final, estas asignaturas optativas, muy necesarias, volverían a pasar por el filtro un Proyecto fin de carrera.

Un Proyecto fin de carrera de Arquitectura podía analizar situaciones de emergencia, de consolidación de las primeras necesidades y de reorganización inicial de la habitabilidad, o un proyecto de desarrollo a largo plazo.

En una situación de emergencia, por ejemplo, podían afinarse los métodos para establecer que estructuras pueden provocar una ruina inmediata y, por tanto, son un riesgo indudable, de aquellas que aún pueden soportar y convertirse en refugios primeros.

En un proyecto rehabilitación o de consolidación de primeras necesidades, podría estudiarse la forma de evacuar con rapidez las aguas enfangadas posteriores a un huracán o una inundación, al tiempo que se instalan los servicios necesarios no sólo para traer agua limpia, sino para distribuirla de forma rápida, eficaz y sin provocar revueltas.

En un proyecto de desarrollo, se podría estudiar la forma de urbanizar un sector de una ciudad, pensando desde las instalaciones de servicios básicas (agua, alcantarillado, luz, teléfono...) a otras necesidades mediatas, como transporte público o

parques, así como la realización de edificaciones de uso de las comunidades realizadas bajo el prisma de las necesidades reales.

Un estudiante de arquitectura al final de su carrera habría de estar capacitado para enfrentarse a los problemas antes formulados y plantear posibles soluciones.

Sin embargo, hay una serie de limitantes que, de momento, impiden llevar a cabo Proyectos fin de carrera como los enumerados. Estos limitantes han de formar parte de ese debate sobre el desarrollo, constante en las aulas, pero también en las reuniones de departamento o de claustro.

Pero más allá de este limitante formal, en muchos casos superable con sólo concienciar de él a los responsables de los PFC, hay otro limitante mucho más trascendente: las consecuencias sociales de la intervención del estudiante en la comunidad que analiza.

¿Podemos esperar que un estudiante sea capaz de resolver un problema de transporte público (habilitación de las calles, pero también de las paradas o de las cocheras) de una ciudad del altiplano guatemalteco sin visitar nunca esa ciudad? Parece poco razonable, puesto que, como hemos anunciado ya, la principal competencia a adquirir es la eliminación de prejuicios, y nada mejor que ir al terreno para lograrlo.

Sin embargo, si un estudiante de un país desarrollado desembarcase en esa ciudad del altiplano y comenzase a indagar no sólo en la municipalidad, sino, sobre todo, en los futuros usuarios del transporte público, ¿qué falsas expectativas podía estar generando? Después de todo, un PFC no tiene por qué ser un proyecto que vaya a realizarse. De partida, no es más que la prueba de que el estudiante puede ejercer la carrera que ha aprendido, un ejercicio teórico que demuestra sus cualidades. Es más, la actividad profesional posterior le hará comprender que había muchas cosas a mejorar en su PFC.

La comunidad estudiada podía sentirse una cobaya de laboratorio, un bicho de feria, utilizada para su exhibición en el primer mundo. No parece el mejor camino para lograr su reafirmación social. Bien es cierto que el estudiante podía explicar con rigor su situación antes de empezar a trabajar.

Pero aún entonces, su labor día a día seguiría generando ya no sólo esperanzas, sino auténticas alternativas, muchas veces válidas, que de no tener salida, no harían más que aumentar la frustración de la comunidad.

Siguiendo en nuestra ciudad del altiplano guatemalteco, por ejemplo, donde se utilicen autocares escolares estadounidenses de segunda mano (de esos amarillos que salen en las películas), sería fácil demostrar como el uso de autos menos contaminantes no sólo mejorarían las condiciones ambientales de la ciudad, sino que permitiría un transporte más rápido. Pero eso exigiría una mayor inversión al promotor del transporte y una reducción de sus beneficios, algo que no le resultaría agradable.

El estudio, entonces, se convertiría en una posible fuente de conflictos entre las partes, conflicto que el estudiante puede plantear, pero, la mayor parte de las veces, no resolver. Se podía evitar si el estudiante se limitase a analizar todos sus datos, fríamente, desde el aula de Madrid, pero entonces se perdería la mejor baza para tomar conciencia de los problemas reales de la comunidad.

¿Esto quiere decir que no hemos de hacer PFC en comunidades marginales para evitar efectos secundarios negativos? No, esto supone que hemos de capacitar, aún con más rigor, a nuestros estudiantes en “educación para el desarrollo” si queremos que su actuación posterior resulte realmente válida.

Como ejemplo inicial, queremos exponer los objetivos que buscamos en las jornadas de habitabilidad del próximo octubre.

Estas jornadas van a girar en torno a un estudio de urbanismo de un barrio de la ciudad de Madrid como puede ser la Cañada real Galiana. El objetivo es que los estudiantes aprendan a mirar ese barrio no con los ojos del diseñador urbano, sino del agente social.

Más allá de la configuración planimétrica, en calles, avenidas, plazas...; más allá de los alzados edificios, con inmuebles históricos o de vanguardia; más allá de aditamentos como el mobiliario, el alumbrado público o la señalización, lo que nos importa es la relación entre la gente que vive en ese barrio y el barrio en sí.

Por ejemplo, una posible sectorización entre inmigrantes y nativos, entre familias jóvenes y jubilados. Cuál es la calidad de los inmuebles en esos sectores distintos, el grado de limpieza de las calles, el tipo de comercios que encontramos. Es decir, como el barrio genera una serie de barreras simbólicas entre sus habitantes.

El hecho de trabajar en Madrid tiene una indudable ventaja práctica. Es la ciudad de mayores dimensiones vecina a la Universidad. Pero hay motivos más importantes:

-el primero es que se tratará de un grupo de estudiantes españoles recorriendo un barrio español. Incluso, si se logra organizar la visita en pequeños grupos, podrían llegar a pasar desapercibidos. No hay ningún tipo de impacto emocional inicial entre estudiantes y estudiados.

-el segundo es que el grupo de alumnos van a mirar de una forma distinta algo que están acostumbrados a ver cotidianamente, sin, en muchos casos, detenerse a observar esa realidad habitual con sus barreras.

-el tercero es que se pueden plantear determinadas soluciones sobre recursos conocidos por todas las partes (los alumnos y los habitantes del barrio), con lo que no es necesaria esa inversión inicial del estudiante por descubrir la realidad material del lugar analizado.

En definitiva, planteamos un cierto distanciamiento entre el estudiante y una realidad que le puede resultar muy común, pues será cuando empiece a tomar conciencia de las "irregularidades" de lo que le podía parecer normal.

Las jornadas de habitabilidad se cierran con la proyección de películas sobre realidades sociales diversas en un país en vías de desarrollo, tras el cual se abrirá un debate sobre los problemas detectados y las reflexiones que esa situación provoca entre los universitarios. Después de tres días de mirar críticamente Madrid, es posible que esa visión crítica se pueda trasladar a un entorno más alejado.

Obviamente, este ejercicio no tendría más trascendencia si se detuviese aquí. Para asegurar su éxito, es necesario prolongarlo, primero, a través de actividades en clase; segundo, en futuros Proyectos Fin de Carrera.

Tenemos claro que la realidad madrileña nunca podrá ser comparable a los barrios marginales de las ciudades superpobladas del Tercer Mundo. Sin embargo, no es una competición por ver quién tiene la situación peor (algo que puede ser evidente sin mucho análisis), sino por aprender a ver críticamente y, sobre todo, eliminando prejuicios.

Por ejemplo, en el ejercicio en Madrid, si un barrio está sectorizado entre inmigrantes y nativos, nuestros a priori dirán que es por la costumbre de los inmigrantes de vivir todos juntos. Si, además, ese barrio es el que presenta las mayores carencias de servicios, limpieza... es porque los inmigrantes degradan el espacio. Sin embargo, no sólo los inmigrantes levantan las barreras. Todos las construimos: los habitantes nativos, pero también las autoridades municipales que, al detectar una carencia, no acuden de inmediato a suplirla para generar la costumbre de tener un servicio y así mantenerlo y

respetarlo. ¿Se puede detectar esta tipo de desafección en un trabajo de clase? Pudiera ser. Por ejemplo, podría observarse el comportamiento de los barrenderos: qué rutas siguen, cuánto tiempo dedican a cada calle, qué medios emplean en los diferentes sectores (barren, riegan, de forma manual, con máquinas...).

Por supuesto, también habría que analizar las pautas de los inmigrantes: horarios en los que sacan las basuras, lugares donde las depositan, grado de reciclaje de desechos.

Todo este análisis pudiera parecer poco arquitectónico, pero, sin duda, sería el mejor camino para entender una realidad social antes de intervenir en ella. ¿Merece la pena financiar la instalación de contenedores para el reciclado de vidrio o papel en una comunidad que no recicla, bien porque desconoce la práctica, bien porque recicla directamente, usando el papel como combustible, por ejemplo?

A decir verdad, la arquitectura es el arte de entender las necesidades espaciales de una comunidad y buscar los mecanismos para resolverlas. Pero, como decíamos antes, frente a la dominante arquitectura procesual, la parcela de la “educación para el desarrollo” será uno de los lugares donde ese aforismo aún tenga clara vigencia.

Un análisis sociológico como paso previo a una propuesta arquitectónica, y como fundamento para la “educación para el desarrollo”, permitirá reforzar una serie de competencias que ya enumerábamos al principio.

De partida, ese tipo de análisis no se puede realizar de forma individual. Exigen una gran inversión de tiempo y mucha atención, por lo que el trabajo en equipo será la mejor alternativa. Ese trabajo en equipo permitirá reforzar las relaciones interpersonales, entre los miembros del equipo, pero también entre estos y la comunidad analizada.

Aquí, será clave el grado de responsabilidad alcanzada, pues habremos de lograr un equilibrio entre nuestras aspiraciones científicas y la honorabilidad de las gentes. Aprender a mirar con respeto a los otros, a todos, en Madrid puede sernos muy útil si un día hemos de hacerlo en África o Latinoamérica.

Por supuesto, para que el trabajo resulte eficaz, al menos en esa fase inicial del análisis sociológico, hemos de planificar con cuidado nuestras acciones, tanto para evitar suspicacias, como molestias. Por ejemplo, no podemos volver a recabar la misma información una y otra vez a las mismas personas.

Esa planificación, sin embargo, no puede ser algo rígido. Si trabajamos en equipo y estudiamos a una comunidad, son demasiadas voluntades personales las que entran en juego para crear que todas lo harán al mismo ritmo. De modo que hemos de aprender a ser flexibles. Con nuestros planes, con nuestros colegas, con nuestros estudiados.

En algunas ocasiones, esa flexibilidad no será suficiente y el desencuentro podrá convertirse en un auténtico problema, que habremos de aprender a resolver. En realidad, las competencias que vamos a adquirir en este terreno, más que el decálogo básico del solucionador de problemas, serán algunas pautas de conducta, como saber escuchar, propiciar el diálogo o fomentar el respeto. Después, cada situación exigirá un esfuerzo añadido.

Más aún, si trasladásemos lo aquí aprendido a otro país, con otra cultura, otro idioma, otra sensibilidad. Posiblemente, los desencuentros allí serían más numerosos, pero el diálogo y el respeto seguirían siendo los mejores caminos para resolverlos.



Sin embargo, más allá de estas competencias genéricas, las dos realmente específicas que consideramos necesario potenciar en nuestra “educación para el desarrollo” son:

- **-la visión crítica**, con esa eliminación de prejuicios, de la que hemos venido a lo largo de todo este trabajo. Fundamental. Si creemos saber todo sobre la comunidad con la que colaboramos. Si aún descubriendo que estamos equivocados, nos empeñamos en nuestro error por una falsa sensación de superioridad (yo, que vengo del mundo desarrollado; yo, que soy universitario), será aún peor. No significa que hayamos de acercarnos con aires de absoluto ignorante, sino con las ganas de aprender mucho. De partida, mucho más de lo que creamos que podemos enseñar. Es más, no deberíamos atrevernos a enseñar nada hasta estar seguros de haber aprendido primero nosotros. El principio básico de la educación que formulábamos antes: tomar conciencia de nuestras limitaciones para poder utilizarlas como base para nuestra enseñanza.
- pero más allá de esa visión crítica, la “**educación para el desarrollo**” fomenta los valores personales. Pareciera que aquí deberíamos enumerar valores como la solidaridad, la empatía, la comprensión, el afán por mejorar, el rechazo a la desigualdad.

Sin embargo, sería un error pretender alcanzar una especie de colaborador perfecto.. En realidad, en proyectos de desarrollo nos enfrentamos a nuestra propia visión del mundo. ¿Qué quiero, qué puedo hacer en el mundo que vivo? ¿Qué quiero cambiar? ¿Qué quiero que permanezca?

Quizá haya quien apueste claramente por los derechos de las mujeres frente a las tradiciones culturales, es un valor. Pero habrá quien considere que primero va el derecho cultural y luego el del individuo, es otro valor. Los dos, muy respetados en el mundo de la cooperación aunque resultan contradictorios.

¿No hay valores fuera de la “educación para el desarrollo”? Sí, pero, en muchos casos, como resultado de dejarse llevar, de un seguir la corriente sin cuestionarnos a nosotros mismos.

Ahí importa la competencia en valores. No sólo quiero hacer las cosas, también quiero saber por qué las hago, y, sobre todo, quiero saber por qué las hago, yo, como miembro integrante de una comunidad, como ser social.

A decir verdad, buena parte de estas prácticas podían extrapolarse del mundo de la arquitectura a otros ámbitos académicos. Sólo sería necesario cambiar el concepto de habitabilidad por el de, por ejemplo, legalidad (en el terreno del Derecho), o reciprocidad del intercambio (en el terreno de la Economía).

En cualquier caso, la clave, a nuestra entender, estaría en buscar la manera de reforzar esas dos competencias básicas: la ruptura de los prejuicios y el fomento de los valores personales.