

University of Groningen

Inspiration and activities of the Coimbra Group Task Force for the African, Caribbean and Pacific region

Boele Van Hensbroek, Pieter

Published in:

Jartum: Experiencias Internacionales de Cooperación Universitaria y de Desarrollo desde el Grupo Coimbra

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2016

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Boele Van Hensbroek, P. (2016). Inspiration and activities of the Coimbra Group Task Force for the African, Caribbean and Pacific region. In R. Manzanera (Ed.), *Jartum: Experiencias Internacionales de Cooperación Universitaria y de Desarrollo desde el Grupo Coimbra* (pp. 23-31). [1] Universidad de Granada.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records of all transactions. It emphasizes that every sale, purchase, and payment must be properly documented to ensure the integrity of the financial statements. This includes recording the date, amount, and purpose of each transaction.

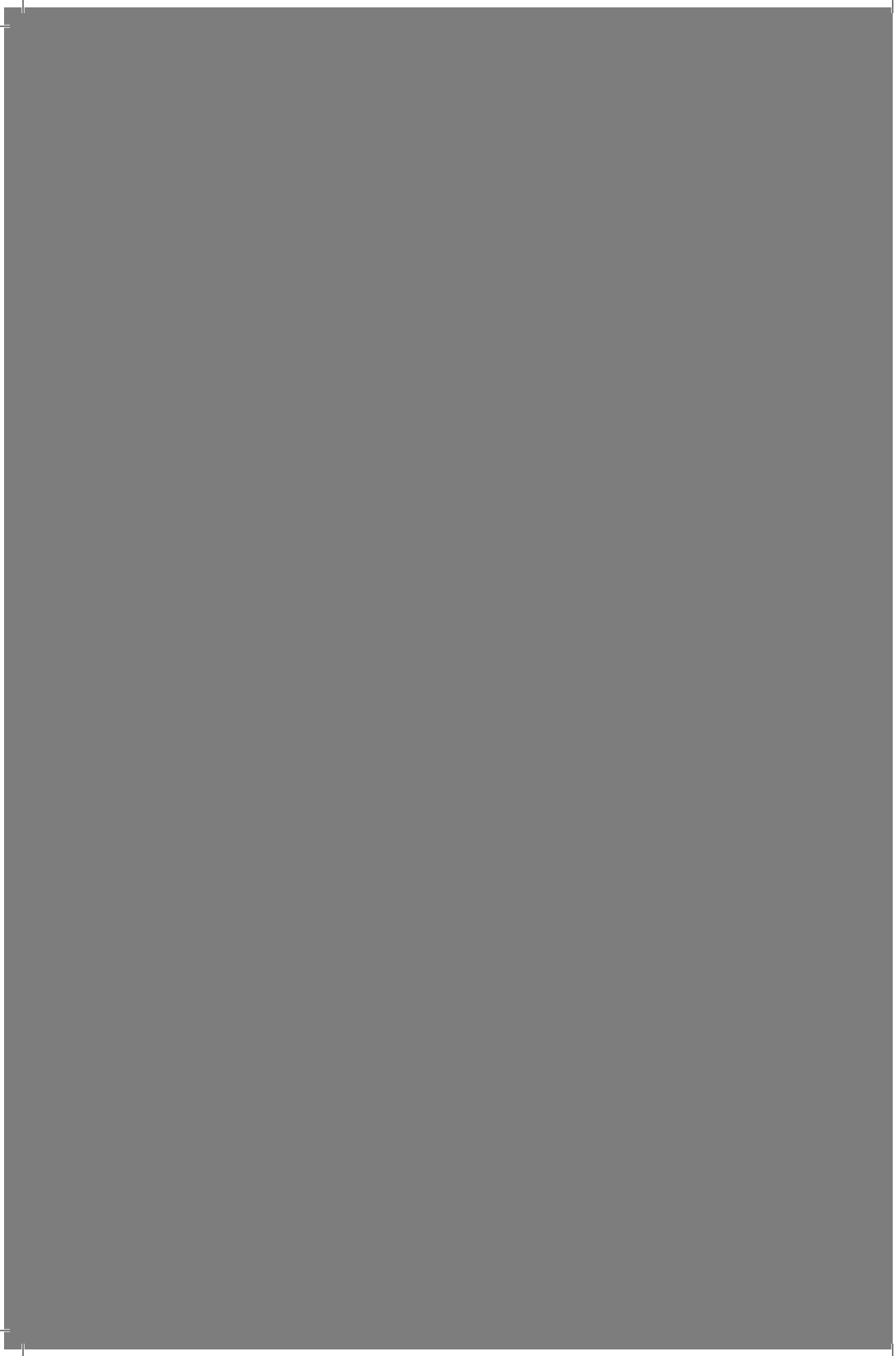
Secondly, the document highlights the need for regular reconciliation of bank accounts. By comparing the company's records with the bank statements, any discrepancies can be identified and corrected promptly. This process helps to prevent errors and ensures that the cash balance is always up-to-date.

Another key aspect is the proper classification of expenses. It is crucial to distinguish between personal and business expenses to avoid any tax implications. Business expenses should be clearly identified and supported by receipts or invoices.

The document also addresses the importance of timely payment of bills and taxes. Delaying payments can lead to penalties and interest charges, which can significantly impact the company's cash flow. Regularly reviewing the accounts payable and tax obligations is essential for maintaining good financial health.

Finally, the document stresses the value of professional advice. Consulting with an accountant or financial advisor can provide valuable insights and ensure that the company's financial practices are in compliance with all relevant laws and regulations.

In conclusion, effective financial management is the cornerstone of a successful business. By following these guidelines, companies can ensure that their financial records are accurate, their cash flow is managed properly, and they remain compliant with all applicable laws. This not only protects the company's assets but also provides a clear picture of its financial performance for stakeholders.



JARTUM: EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE
COOPERACIÓN UNIVERSITARIA Y DE DESARROLLO
DESDE EL GRUPO COIMBRA



Roser Manzanera
(editor)

JARTUM: EXPERIENCIAS
INTERNACIONALES DE COOPERACIÓN
UNIVERSITARIA Y DE DESARROLLO DESDE
EL GRUPO COIMBRA

GRANADA
2016

COLECCIÓN PERIFERIAS • EXPERIENCIAS

© ROSER MANZANERA.
© UNIVERSIDAD DE GRANADA.
ISBN: 978-84-338-5910-5
Depósito legal: GR/568-2016.
Edita: Editorial Universidad de Granada.
Campus Universitario de Cartuja, Granada.
Maquetación: CMD. Granada.
Diseño de cubierta: Josemaría Medina Alvea.
Imprime: Imprenta Comercial. Motril. Granada.

Printed in Spain

Impreso en España

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

PRESENTACIÓN

DOROTHY KELLY

*Vicerrectora de Internacionalización de la Universidad de Granada y
Presidenta del Comité ejecutiva del Grupo Coimbra*

COMO Vicerrectora de Internacionalización de la Universidad de Granada y presidenta del Comité Ejecutivo del Grupo Coimbra tengo el placer de presentar la obra que da inicio a la nueva colección Periferias / Experiencias de la editorial de la Universidad de Granada. La ya consolidada colección Periferias es un medio para el debate y la reflexión académicos acerca de problemas que atañen a la sociedad actual al estar muy presentes en el mundo de hoy: las causas de la pobreza y los procedimientos más adecuados para combatirla, la paz, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos, la atención a los sectores más vulnerables de nuestras sociedades (mujeres, inmigrantes, discapacitados/as, etc.), las desigualdades Norte-Sur, el desarrollo humano sostenible... La nueva colección nace como complemento a Periferias, para establecer un cauce de difusión de una gran variedad de actividades que en la Universidad de Granada se vienen realizando y que no pueden utilizar la colección Periferias como instrumento de difusión. Pienso, por ejemplo, en la necesidad de comunicar a la comunidad universitaria y, en general, a la sociedad los resultados prácticos de los proyectos de cooperación universitaria al desarrollo que equipos de la Universidad de Granada vienen desarrollando en muy diferentes países; en mostrar cómo iniciativas académicas internacionales desarrolladas en colaboración con universidades socias redundan en una mejor formación de nuestros estudiantes; en

PRESENTACIÓN

explicar cómo la inclusión en los planes de estudios de asignaturas que acercan a los alumnos al mundo de la cooperación al desarrollo supone un medio muy importante para preparar a nuestros estudiantes con vistas a su desarrollo profesional, dotándolos de instrumentos que complementan las competencias técnicas adquiridas durante el tiempo que pasan entre nosotros.

El primer número de *Periferias / Experiencias* está dedicado a las experiencias vividas por un grupo de estudiantes de tres másteres de la Universidad de Granada que participaron, junto con una profesora de la misma, en la 4th Coimbra Group ACP TF Winter School “Urban Changes and social dynamics in Africa”, celebrada en Jartún (Sudán) del 20 al 31 de enero de 2014. Se trata de una actividad surgida en el seno del grupo de trabajo del Grupo Coimbra de Universidades que se ocupa de la cooperación al desarrollo con universidades de África, Caribe y Pacífico, y que viene desarrollando sus actividades fundamentalmente en países del África Subsahariana.

Esta experiencia es un ejemplo de lo que la colaboración entre universidades puede ofrecer a los miembros de la comunidad universitaria, especialmente a los alumnos.

Este libro pretende ser una contribución en el campo de la cooperación universitaria de alta calidad no sólo en Europa sino también en otros continentes. La Escuela de Invierno de Jartún ha supuesto la colaboración entre universidades africanas y europeas y ha puesto de manifiesto la gran capacidad existente para crear especiales lazos académicos y culturales entre las universidades participantes: Adiss Abbaba University (Etiopía), Tanzanian Open University (Tanzania), Kenyatta University (Kenia), Khaortum University (Sudán), University of Groningen (Países Bajos), Università di Padova (Italia), Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica), Universidad de Salamanca y Universidad de Granada.

Por todo lo expresado, es una gran satisfacción para mí presentar el libro *Jartum: experiencias internacionales de cooperación universitaria y de desarrollo desde el Grupo Coimbra*, que espero disfruten, con el que se inicia la colección *Periferias / Experiencias*.

PRÓLOGO

ESTE libro, Jartum: experiencias internacionales de cooperación universitaria y de desarrollo desde el Grupo Coimbra, inaugura de forma extraordinaria la serie sobre experiencias en la Colección Periferias, publicación bien establecida en materia de cooperación y estudios del desarrollo, nacida de la fructífera colaboración entre la Editorial de la Universidad de Granada y el Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo (CICODE). De hecho, la Escuela de Invierno de Jartum (Sudán) ilustra excepcionalmente la cooperación universitaria entre instituciones de los grupos COIMBRA y Universidades Africanas, basada en experiencias de trabajo de campo para estudiantado que se inicia en la investigación. ¿Qué mejor aprendizaje podríamos proporcionarles que el abordaje “in situ” de las transformaciones socioculturales de la isla Tuti, emergiendo entre el Nilo azul y el Nilo blanco? ¡Un sueño hecho realidad para discentes y docentes, sin lugar a dudas!

Prologar un libro constituye siempre un ejercicio de compromiso y responsabilidad para con lectoras y lectores. ¿Cómo invitar a la lectura atenta del mismo? ¿Por qué destacarlo de otros libros por descubrir? ¿Qué aspectos identificar y subrayar?

Ha sido una tarea fácil: El compromiso por la educación universitaria con potencial de transformación social antes los desafíos de la internacionalización, la capacidad de producción conjunta de conocimiento, el aprendizaje sobre experiencias directas y casos prácticos reales

o el desarrollo de competencias críticas ante procesos mundiales de ciudadanía son apenas algunas de las temáticas tratadas, en este relevante libro, ya sea por profesorado o alumnado implicado en la Escuela de Invierno de Jartum.

Como eje transversal a ello todo, el desafío cultural trasciende y ¡qué importante es observar mediante la experiencia que la cultura no es un obstáculo para el desarrollo de nadie, en los tiempos que corren. En efecto, una lección relevante para todas y todos nosotros es abordar la cultura sin esa suerte implícita de atavismo, ortodoxia e, incluso, dureza que acerca tanto las intransigencias y los fundamentalismos contemporáneos al tratamiento sociopolítico y cultural de personas o pueblos, sobre la base de innumerables representaciones negativas, prejuicios y, a lo peor, ideologías.

En este sentido, la experiencia educativa relatada en este libro rescata una forma singular de aproximación al conocimiento cultural. Huyendo de las miradas folclóricas y exóticas, se parte del análisis de una problemática social particular en la Isla de Tuti desde la que el alumnado puede acercarse a la cultura y comprender su papel dentro de un contexto bien delimitado.

¡Nada mejor para el profesorado que atender la interminable lista de choques culturales de alumnas y alumnos que, por su frescura y ganas de aprender, alentada por la experiencia que viven, curiosean y necesitan más que nunca despejar un sinfín de dudas. Por destacar algunos testimonios de alumnas y alumnos con contribuciones en el libro: Yassin Mhamed Abbas (Open University of Sudan) and Salih Abdelrahim (Remote Sensing Authority, National Centre for Research), en conjunto, valoran positivamente el impacto de esta propuesta de aprendizaje activo, así como de comunicación ínter cultural, incluido el crecimiento personal que les supuso; por su lado, Rocío Fátima Romar Díaz (Universidad de Granada) destaca la importancia de haber participado en grupos culturalmente diversos en la adquisición de competencias interculturales transversales que le permitan enfrentar los retos actuales.

Los aprendizajes que extrae el alumnado en esta experiencia didáctica y vivencial también nos acercan a una comprensión más profunda de las competencias interculturales. Por un lado, el alumnado aprende en un

PRÓLOGO

contexto culturalmente distinto sirviéndose de técnicas de investigación cualitativas, que tienen la virtud de rescatar las visiones de las personas implicadas a partir de encuentros significativos. Por otro lado, descubren lo singular y lo común entre pueblos culturalmente distintos, sometidos a procesos económicos globales que no son tan lejanos. Esa buena combinación entre lo interdisciplinar, la mirada cualitativa y el aprendizaje activo y significativo, les proporciona unas formas de conocimiento que podrán aplicar para comprender sus realidades más cercanas.

La obra, en su conjunto, representa una valiosa experiencia educativa que merecería ser replicada más allá de nuestras aulas. Invita a educadores y educadoras a reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario actual desde lugares inspiradores y estimulantes. A lo largo de sus páginas, nos desplaza a Sudán y nos permite comprender qué retos enfrenta la población de la Isla de Tuti, desde un encuentro educativo que reúne las miradas de profesores, investigadores y estudiantes culturalmente diversos. Una obra sugerente para quienes deseen identificar prácticas educativas que ayuden a construir puentes de diálogo y aprendizaje intercultural e interdisciplinar frente a retos cada vez más globales.

Isabel Marín Sánchez y
Soledad Vieitez Cerdeño

AFRICAInEs (SEJ-491), Universidad de Granada



INTRODUCCIÓN

ROSER MANZANERA RUIZ,
Universidad de Granada

JOSÉ ANTONIO MARTÍN HERRERO
Universidad de Salamanca

EL término cooperación comprende la cooperación interinstitucional, internacional e intergubernamental, e integra diferentes modalidades de ayuda y colaboración entre países, gobiernos o instituciones, con instituciones o regiones similares de menor desarrollo relativo (Zapata, 2006). Este libro, *Jartum: experiencias internacionales de cooperación universitaria y de desarrollo desde el Grupo Coimbra*, centra su objetivo en la cooperación universitaria para mostrar la experiencia de cooperación interuniversitaria de la Escuela de Invierno en Jartum (Sudán) entre Universidades Europeas y Africanas, como una experiencia de cooperación para el desarrollo.

Los programas de cooperación universitaria internacional tratan, según la UNESCO, de contribuir al aumento de capacidades, salvar la brecha de los conocimientos y reducir considerablemente el éxodo de competencias. Además se permite el acceso, la transferencia y la adaptación del conocimiento en el interior de los países y a través de las fronteras (<http://www.unesco.org/es/university-twinning-and-networking/inter-university-cooperation>), favoreciendo así el desarrollo de una masa crítica, el incremento capital social y humano de los países para influencia sobre las políticas nacionales y regionales, y crear puentes y diálogos para el crecimiento humano y la transformación social. La cooperación va más allá de ser un mero concepto a analizar, siendo necesario entenderlo como un proceso

que reconozca no sólo las fortalezas institucionales de las entidades que participan, como plantea Zapata (2006), sino también a las personas. En este sentido los actores participantes en esta iniciativa fueron claves, ofrecieron oportunidades y crearon relaciones y sinergias de cooperación que continúan en la actualidad.

La Escuela de Invierno en Jartum se integró como parte de los programas intensivos y escuelas de verano que se enmarcan en las actividades de las Universidades del Grupo Coimbra y otros países del Grupo de Trabajo África Caribe y Pacífico. El programa tiene una duración de once días, en los cuales participan 40 estudiantes de dichas universidades.

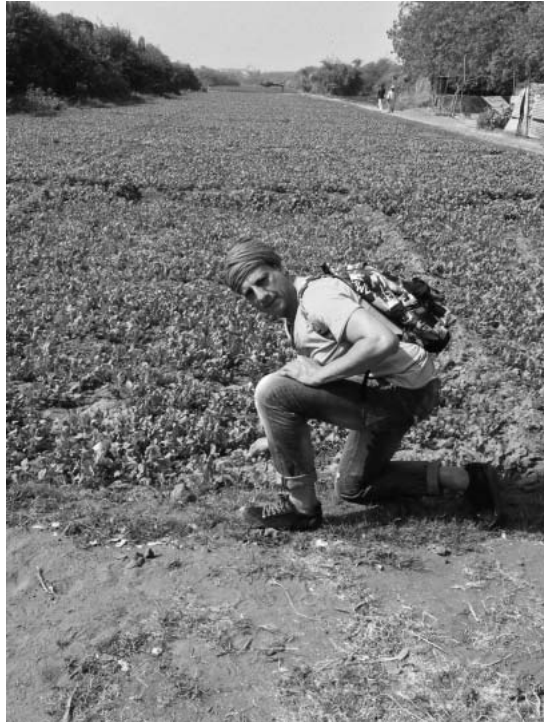
Una de las actividades clave en estos programas son los trabajos de campo que permiten al alumnado acceder a fuentes de primera mano y tener una primera experiencia de investigación, desde la planificación de la misma hasta el análisis de los resultados.



INTRODUCCIÓN

Un diverso y nutrido número de estudiantes africanos y europeos, junto a profesores de varias universidades pertenecientes al “Grupo de Coimbra” compartimos en primera persona, el trabajo que desarrollaron durante unas semanas en las que se les dio la oportunidad de aprender a investigar como científicos sociales, a hacer su primer trabajo de campo en el campo y, a experimentar esas experiencias que los profesores explicamos en clase pero que no sabemos muy bien cómo transmitir sin dejarnos emociones, sentimientos, pensamientos... Les invitamos a sentir, a pensar, o mejor aún, a sentir sus propios sentimientos y a pensar sobre sus pensamientos...

El mencionado campo no fue otro que la ciudad de Khartoum (Sudán del Norte), o mejor dicho *Tooti Island*, una Isla localizada en el centro de la ciudad, entre los ríos *Blue Nile* y *White Nile*. Un



escenario perfecto donde confluyamos culturas occidentales y no occidentales. Podemos ver alguna imagen adjunta en el texto (su elaboración es propia).

En este entorno participamos en la cuarta escuela de invierno (enero de 2014) de Sudán, un programa educativo y formativo interdisciplinar e intensivo de diez días de duración en el que desde distintas disciplinas intentamos formar a nuestros estudiantes de postgrado en el apasionante mundo de la investigación en Antropología.

La temática del cambio urbano y las dinámicas sociales en África fue abordada desde la antropología, la psicología, la geografía, demografía, historia, etc. y además desde planteamientos docentes de diversas universidades europeas (Groningen, Padova, Salamanca, Granada y Leuven) y africanas (Adiss Abbaba, Open University de Tanzania, Kenyatta University y Khaortum University).

Los estudiantes pudieron estudiar los cambios sociales y culturales que posiblemente tendrán lugar como resultado de un cambio urbano (la creación de un nuevo puente que comunicará esta isla con el resto de la ciudad). A través de diversos días de trabajo de campo pudieron recabar datos suficientes sobre infraestructuras, cultura, movilidad urbana, agricultura y estructuras políticas y económicas. Para cada una de estas áreas temáticas se hicieron unos grupos que se encargarían de su estudio en profundidad, haciendo entrevistas etnográficas con los habitantes de la isla. En un momento del proceso investigador, se puso en contacto a cada uno de los grupos con sus respectivos expertos (*stakeholders*) a los que pudieron entrevistar en profundidad a fin de perfilar determinadas cuestiones importantes para el informe etnográfico. El proceso se desarrolló en dos fases, una inicial en la que todos los estudiantes (“*mother group*”) debían poner en común sus puntos de vista sobre los cambios sociales y culturales en Tooti a fin de captar una imagen global del territorio. En la segunda fase, debían hacer un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) de la situación presente en dicha isla a fin de identificar las principales fortalezas y debilidades en los cambios urbanos y, las oportunidades y amenazas para el

INTRODUCCIÓN



desarrollo del lugar. Cada uno de los grupos debía exponer a modo de resumen sus conclusiones DAFO en sus respectivas temáticas.

Los informes etnográficos resultantes fueron expuestos ante el resto de alumnos, docentes y un grupo de expertos y autoridades locales. Tal como se exponen los informes etnográficos atendiendo a la posible audiencia. Eso es lo que entendemos por experiencia educativa interdisciplinar, intensiva e intercultural. A través de la colaboración se trata de que el alumnado adquiera competencias para su trabajo académico.

Este texto se estructura en tres partes principales. En la primera se describe el contexto institucional en donde se inserta la escuela. Así, en el artículo de Peter Boele, director del Grupo de Trabajo África, Caribe y Pacífico del Grupo Coimbra, describe la visión del Grupo Coimbra en la educación universitaria como un proceso que implica el avance de la humanidad y un compromiso en los desafíos sociales y culturales mundiales. Concretamente el Grupo de Trabajo

tiene como ejes centrales el desarrollo y el subdesarrollo a través de cuatro programas centrales en las propias instituciones, en las políticas de internacionalización, en el partenariado con otras instituciones de la Unión Europea y de países de desarrollo. El texto Boele realiza preguntas tan importantes como ¿cómo trabajar en la relación entre lo local y lo global en el diseño de los programas educacionales?. El profesor Pierpaolo Faggi, de la Universidad de Padova, presenta el programa específico de la Escuela de Invierno como experiencia de colaboración en el marco universitario, planificado desde un punto de vista pedagógico y como parte de la política universitaria. Ambos aspectos parten del mutuo reconocimiento de las capacidades institucionales, del diálogo y producción de conocimiento de las Universidades participantes. Faggi permite conocer las distintas líneas de trabajo con África que se han generado desde los más de veinte años desde las políticas de cooperación académica a nivel europeo y euroafricano.

La segunda parte, se ocupa de la experiencia concreta en la Escuela de Invierno a partir de las aportaciones del profesorado y alumnado participante. El profesor Ahmed H. I. Elfaig de la Universidad de Jartum y coordinador de la experiencia en el territorio presenta los objetivos de la escuela y su temática *cambios urbanos y dinámicas sociales en las ciudades africanas*. Elfaig justifica la elección de la isla de Tuti como estudio de caso central para entender algunos de los aspectos clave de esta temática, como los cambios en los sistemas de tenencia de la tierra, la cultura local y su interacción con procesos globales... La profesora Roser Manzanera-Ruiz de la Universidad de Granada explica cómo este espacio de aprendizaje ha permitido la obtención de competencias de extraordinaria importancia para la cooperación al desarrollo como el pensamiento crítico, o la ciudadanía mundial, competencias valiosísimas para la formación integral de los sujetos que se presentan como alternativa a los modelos educativos imperantes bajo lógicas del mercado. Manzanera recoge también aquellos aspectos positivos y aquellos limitantes de la experiencia con el objetivo de mejorar experiencias futuras. Las profesoras Marina Bertocin y Daria Quatrida de la Universidad de Padova muestran la

INTRODUCCIÓN

importancia de elegir enfoques metodológicos adecuados a este tipo de experiencias y definen el enfoque del *aprendizaje por experiencia*. Este enfoque permite orientar en la escucha, la lectura y la interpretación del territorio desde una perspectiva de aprendizaje activo.

La tercera parte abarca las experiencias de primera mano de los participantes en la Escuela, por una parte de docentes y por otra de alumnado. El profesor José Martín Herrero, de la Universidad de Salamanca, presenta su experiencia en la Escuela desde dos roles principales. La primera como acompañante y tutor del alumnado, y la segunda como docente de Antropología. Ambos roles constituyeron para él experiencias significativas que generaron relaciones interculturales entre los docentes, entre el alumnado y entre los docentes y alumnos. En la parte del alumnado se relatan cuatro experiencias. Rocío Fátima Romar Díaz reflexiona las competencias interculturales transversales adquiridas durante el Programa Winter School en Khartoum, desde la valoración personal. Inmaculada Ruiz Bravo describe a nivel personal y académico sus experiencias en la Escuela y señala la importancia de la interdisciplinariedad en los programas educativos. Wala Hashim señala la importancia de los enfoques colaborativos y la experiencia multicultural como aspectos que a nivel personal incidieron en su formación, así como la aplicabilidad futura que podrá poner en práctica a nivel profesional. Por último Yassin Mhamed Abbas y Salih Abdelrahim argumentan la importancia de la Escuela a nivel metodológico ya nivel personal. El abordaje de una problemática propia desde la metodología utilizada en el estudio les ayudó a entender desde enfoques holísticos una problemática social urbana. Señalan también esta experiencia como un aprendizaje significativo que podrán aplicar a nivel personal y profesional.



EL CONTEXTO
The Context



INSPIRATION AND ACTIVITIES OF THE COIMBRA GROUP TASK FORCE FOR THE AFRICAN, CARIBBEAN AND PACIFIC REGION

PIETER BOELE VAN HENSBROEK
University of Groningen

THE Coimbra Group of classical universities has a mission to contribute to its participating institutions as well as to society at large. The notion of ‘classical’ distinguishes the Coimbra Group from other university networks, indicating a broader view of what academic institutions should be. It includes, for instance, the vision of university studies as building upon von Humboldt’s humanistic and holistic understanding of education as a comprehensive process of advancing humans and humanity. Another aspect of the classical view of universities is that they should play a role in contemporary society and culture; while respecting and maintaining their autonomy, they should at the same time engage with key social and cultural challenges facing the world.

The aim of the Task Force on the African, Caribbean and Pacific (ACP) regions of the Coimbra Group is to contribute to this agenda of taking a broad view of education and at the same time to address major global challenges. The questions of development and underdevelopment are our specific focus here. These issues should form an integral part of students’ education, while our universities should also seek to understand and address development problems through research and inter-institutional collaboration. Accordingly, the ACP Task Force has at least three fields of operation. First, it is oriented toward the educational processes in our own institutions;

second, toward our institutions and their continuously changing policy agendas, especially those related to the internationalisation of our universities; third, toward the world in which we function, including institutions such as the European Union and our partner universities in developing countries, and taking into account the pressing development problems that need to be addressed.

Over the years, the ACP Task Force has developed a range of activities to give shape to this mission, engaging on the one hand academics who are active in development research, and on the other, persons from the university administration, usually working in offices for international collaboration. Although all active ACP members are regularly (or indeed, continuously) faced with changing circumstances and policies in their own institutions, which often demand urgent attention, the group has matured into a kind of working fraternity to which members happily allocate part of their scant time. Mutual respect, trust and friendship constitute a fertile seedbed in which we can plant our activities and watch them grow. Whether it concerns drafting a major funding proposal under time pressure, or running a summer school under demanding conditions in a distant country, the ACP Task Force group can handle it.

1. SERVING EDUCATIONAL PROCESSES IN OUR UNIVERSITIES

Over the years, the ACP Task Force (ACP-TF) has developed a set of recurrent activities, implemented in conjunction with one-off actions such as the design of project proposals and their subsequent execution. The regular activities are usually education-related, and include bi-annual ACP-TF Summer Schools, intensive programmes and inter-institutional student exchanges administered under the Coimbra Group Development Master Initiative (CGDMI). These activities make it possible for our own students to benefit from the expertise and educational possibilities of our network. By such connections with concrete activities, the European Education Space (EES) is being shaped and opened up for our students, thus

enhancing their development. Intensive Programmes and Summer Schools usually have a duration of 11 days, and involve some 40 students from the Coimbra Group universities together with others from ACP countries or from the Principal Investigator's home country. Apart from lectures on the PI's specific topic, great importance is attached to group work, in which a specific methodology, developed at Padua University, is applied. Another very instructive and attractive aspect of these programmes is that of the field work performed. Small groups of students, after preparing their research plan, spend two or three days carrying out research in the field, if necessary helped by local students as interpreters during interviews. Among other destinations, such programmes have been organised in Barcelona, Timisoara and Khartoum. The Intensive Programmes and Summer Schools are valued very highly by students as a learning and life experience.

Joint educational activities in the EES are also of great benefit to the academic staff. To make a Summer School or Intensive Programme a success, we have to plan together, devise appropriate subjects, readings and assignments for the students, listen to each other's lectures, design field work, supervise activities, and much more. In consequence, we experience the interesting and varied cultures of education in Europe. How much reading do you expect a student to do? At what level of abstraction or of what density of information content? How much do you expect students to find out themselves? When it comes to field work, do you give the students a well-developed and tested research design, or is this exactly what you expect students to achieve for themselves? (Bearing in mind that they may spend a good deal of time in this process, or even fail to produce a workable field work design). Approaches differ among countries and universities, and by working together we learn about and experience alternative educational methods. Interesting differences also arise with respect to academic content. The theoretical literature that in one European country is considered essential to the academic field may not be considered as such in another. By collaborating in an educational programme, we receive valuable input for our own

academic work. Similarly, there may be major differences among universities in the degree to which they engage with local issues and problems. Should geography students primarily learn about their own town, region or country because that is where, most probably, they will be employed in their future professional life? Or should they acquire an understanding of a range of global cases, cities and issues, far removed from their current life context? How should 'local versus global' be addressed in designing our education programmes?

The CGDMI is another important undertaking of the ACP Task Force. This innovative initiative seeks to shape a truly European education space for Development Studies. Its format involves linking development-related programmes in the participating universities, each of which offers at least one semester of courses to students from the network partners, usually the third semester of a two-year master's programme. In this way, students in all our universities can benefit from the thematic expertise and specialisations of all the other universities. The network as a whole includes a broad choice of course possibilities, going far beyond what any single university could offer. In addition, students have the opportunity to experience the education process in other European countries. Furthermore, the CGDMI organises its own annual intensive programmes for students from participating universities.

2. SERVING THE INTERNATIONALISATION OF OUR UNIVERSITIES

The activities of the ACP Task Force have flourished for 15 years, as the internationalisation of our European universities has become fully developed. Catalysed by the EU Erasmus exchange programmes, ambitious plans for an integrated European educational space have now come into material effect, and many universities have created an office for international relations. The aim of the ACP Task Force is that this internationalisation should not be limited to European or to industrialised countries, but that in parallel to Europeanisation we should also experience globalisation,

and therefore our universities should prepare for this, too. Thus, both within our own institutions and within the Coimbra Group as a whole, the ACP Task Force has sought to provoke a broader globalisation within our universities. We are activating our own institutions by drawing attention to the possibilities of exchanges with universities in ACP countries and also by highlighting the exciting possibilities of this kind of North-South interaction in actual educational practice. Furthermore, we do so in the context of developing EU programmes, as discussed below.

A great asset of the ACP Task Force in its activation-for-globalisation task is the fact that several of our most active universities already have considerable bilateral relations with universities in the ACP region. These relations have arisen partly from existing research collaborations with ACP universities and partly from development programmes financed by our governments or the EU, aimed at strengthening higher education institutions in developing countries. Many ACP Task Force members are themselves engaged in North-South academic collaborations or in development programmes, and these contacts and networks can be shared within the ACP Task Force, for example to organise educational programmes and to develop stronger project applications within national or EU programmes (see below).

The fruitful collaborations that have been forged among members of the ACP Task Force also provide a kind of 'soft force' in the struggle within our own institutions to keep collaboration with other universities in developing countries, especially those in ACP countries, on the agenda. In contrast, in many institutions there is a tendency to focus international collaborations on the major rising powers, such as China, India, South Korea, Indonesia and the leading countries in Latin America. The Coimbra Group Task Force has developed priority links to the ACP countries and in some cases has allocated special funds to this purpose. Nevertheless, more needs to be done to expand relations with developing countries and to draw attention within our curricula to development problems. Through our visibility in the Coimbra Group and through our successful programmes and

project applications we can show in a concrete way that collaboration with ACP country universities is highly worthwhile, and in general the student population offers strong support in these efforts. There is growing interest among our students in the development-related courses that are offered, and also in internships, study visits or thesis research in ACP countries. Although the costs to them of such study visits are considerable, experience shows that ACP countries are at least as popular among students as industrialised or industrialising countries.

In conclusion, the initiatives sponsored by the ACP Task Force and its networking with European and other international institutions provide invaluable support for the internationalisation agendas of our universities. Even more importantly, we show our students and staff in practice just how beneficial and inspiring our collaboration with ACP partners on development issues can be. These university programmes are becoming ever more popular and well considered among our students, and thus we are contributing to shaping a rich and inspiring learning environment in our institutions.

3. ENGAGING IN EUROPEAN AND GLOBAL ARENAS

From the creation of the ACP Task Force, we have considered it one of our duties to lobby the EU to develop more higher education programmes in ACP countries. No such programmes existed before 2000, while EU collaboration programmes within Europe, with industrialised countries, with Latin America and with Asia were already well-developed. In the late 1990s, in a pioneering and largely self-financed initiative, the ACP Task Force organised an international seminar on European-African university collaboration in Cotonou (Benin), together with related actions. This initiative brought together the Coimbra Group, representatives from the European Commission and various African institutions of higher education, including the Association of African Universities. It was followed up by a major exploratory study, AUBE 2000, to establish

the first ever EU-Africa programme in higher education. The outcome was the EU EDULINK I programme, later complemented with the EDULINK Science & Technology Programme, to which several of our institutions contributed projects. Key members of our Task Force also developed and executed an important networking project in EDULINK termed AUDIS (African Universities International Dimension Strengthening), which was aimed at capacity building for internationalisation in 13 African universities.

A similar effort to encourage the EU to develop further programmes for the ACP region was the Coimbra Group Fellowship Scheme. In this case, the Coimbra Group universities set up and financed a fellowship programme from their own means, in order to set an example for the EU in developing a substantial scholarship programme for capacity building, to benefit young scholars in the ACP region. Ultimately, a full-fledged EU fellowship programme did not develop, but the Nyerere programme, aimed at exchange within Africa, was inaugurated and was financed by the EU.

From the start, one of the ambitions of the ACP Task Force has been to contribute to the development of a Coimbra Group-like association in Africa. In Latin America, too, there have been repercussions, with the emergence of the Montevideo group of universities. The African development was on the agenda of the initial Cotonou meeting, and this was followed by the AUDIS project. Such an African network would have been a practical vehicle for network-to-network programmes. With respect to Africa, other kinds of inter-university institutions and policy-oriented networks have also been created, such as the Association of African Universities, the African Network for Internationalisation of Education, and the education secretariat of the African Union. The ACP Task Force has collaborated with these institutions on several occasions and in several programmes. However, for most practical joint activities, such as joint summer schools or project applications, the Task Force relies on the many bilateral contacts of our member universities in the Coimbra Group. Such contacts, which are often very strong and reliable, make it possible to link directly to academics

and students in our ACP partner institutions, even where broad-reaching policy frameworks are absent.

In our day-to-day work, the networking activities of the ACP Task Force provide valuable information, especially on EU programmes. By circulating information among our Task Force on all kinds of programmes and initiatives, we are better equipped to react to possibilities of developing programmes with ACP region partners. As a result, in several cases the ACP Task Force and the Brussels Coimbra Group Offices are partners in a project consortium. More often though, a small group of our Task Force members join forces in applications, for instance, made to the TEMPUS programme or to the present Erasmus+ programme. One example of such an engagement arising from our effective networking and high reputation within the EU and ACP institutions is our participation in the exploratory studies for the Tuning programme (aimed at innovating and at achieving internationally comparable higher education curricula in all disciplines). Tuning has been successful in many regions, but not yet in the African higher education system. The Coimbra Group was a consortium partner in the Tuning Africa exploratory study and a number of our Task Force members executed missions and contributed to the final report.

CONCLUSIONS

The ACP Task Force of the Coimbra Group is a continuously evolving initiative, or sequence of activities. Over the years we have built up a core set of recurrent actions, such as the Fellowship Programme, the Summer Schools, and the Intensive Programmes, within the framework of the Coimbra Group Development Master Initiative. In parallel to the recurrent activities, we also undertake individual actions to strengthen relations between our universities and developing countries. One such action is to urge the EU, when the occasion arises, to do more to assist collaboration with ACP countries in the sphere of higher education; other actions include

joining forces within our group and with partners to develop project applications. This must be so, because without its continuously developing new activities and obtaining worthwhile results, the Task Force would exist only in name. However, it is in fact very much alive, linking us as colleagues and as friends in our endeavour to contribute to the invaluable globalisation of our programmes, institutions and international academic relations.



THE WINTER SCHOOL IN A COLLABORATIVE FRAMEWORK OF UNIVERSITIES

PIERPAOLO FAGGI
Università degli studi di Padova

EVIDENTLY, an activity such as the Winter School on Urban Changes and Social Dynamics in Africa cannot appear out of the blue. It is the outcome of a longstanding set of teaching activities and policy decisions. The first of these aspects is analysed by Daria Quatrada in this volume, and so in these brief notes I shall concentrate on the institutional dimension of the university's cooperation policy, under which the School is being supported very positively. Nevertheless, both viewpoints should be borne in mind in order to capture the full meaning of the Winter School (WS), its origins and its role in the scenario of university cooperation.

The basic idea supporting and guiding the university cooperation policy which made the WS possible is that of communicative rationality¹, i.e., the reciprocal acknowledgement among the participating universities as legitimised and equivalent producers of knowledge, willing and able to work together. Such a statement should be the axiological and deontological benchmark of any cooperation policy among universities. Nevertheless, it could well be argued that this approach is exactly the opposite of the present mainstream competitive approach in the international academic

1. The fundamental reference in this area, obviously, is Habermas(1986).

scene, in which universities are struggling to overtake each other in the international rankings. Instead of a win-win perspective, we are faced by one that is win-lose or even lose-lose.

ANTECEDENTS

The above axiological statement has been implemented in different deontological strategies, at different levels and involving different scenarios.

First of all, I would mention the Coimbra Group (CG) and, more specifically, its ACP Task Force (TF) (African, Caribbean and Pacific Countries: <http://www.coimbra-group.eu/task-forces/acp>). Though endowed with a rather post-colonial and eurocentric label, the TF in fact deals with University cooperation, mainly with Africa, and with “development” issues. Among the TF members², a cooperative approach is usually adopted—which is not the case of all Coimbra Group TFs— thus enabling several lines of action to be implemented simultaneously.

The TF was first involved in European projects. Starting from the feasibility study for the Edulink programme³ (Carrasco, Duqué, Faggi and Willame, 2003), implemented as an EU service contract, this line then continued with the African Universities International Dimension Strengthening (AUDIS) project, within Edulink. AUDIS was a capacity-building project in which 11 EU universities, 13 African universities and two European networks of higher education worked together to create new paths for the internationalisation of African universities (Quatrida, 2009; Faggi, 2014). Another project

2. The active members of the TF include the five EU Universities which participated in the Winter School: Granada, Groningen, KU Leuven, Padua and Salamanca.

3. The report was prepared on the basis of 30 country reports written by 34 Coimbra Group experts, following their missions, conducted in close cooperation with the higher education system of the country being visited.

in which the ACP TF universities participated, although they did not coordinate it, was the Feasibility Study into the Relevance of a Tuning Approach for Higher Education in Africa. This small but significant group of projects illustrates the importance of the CG's networking regarding African universities, implemented through a horizontal, cooperative approach.

A second line of action by the CG ACP TF is represented by Schools on Development, an activity that is directly related to our Khartoum Winter School. The main objective of Schools on Development is to create a learning environment where African and European researchers can share and compare their outlooks on relevant issues; in this respect, the African diaspora in Europe is considered both a target and a resource for the Schools. The Schools present the following common features: joint teaching staff from different CG Universities, attendance of students at master's and Ph.D. level, mixed pedagogical approach (lectures, group work and field work if possible, otherwise case study). The main funding load is taken up by the organising University, while other CG activities are usually co-financed. On several occasions, during students' evaluation of the Schools, the possibility of holding them in Africa has been raised. The feedback obtained from the students has generally been positive, who particularly appreciate the pedagogical tools employed (group work) and the multi/trans disciplinary approach adopted.

TABLE 1
The CG Summer Schools on Development, first three editions

| <i>Topic</i> | <i>Where/when</i> | <i>Students</i> | <i>CG Universities</i> |
|---|----------------------|-----------------|------------------------|
| Poverty and exclusion | Padua, Sept. 2007 | 31 | 7 |
| Migration: analyses, practices and policies | Barcelona, July 2009 | 37 | 7 |
| Health and human rights | Geneva, Aug. 2011 | 37 | 6 |

As well as the CG ACP TF direct activities, there is another important antecedent to the Khartoum Winter School, namely

the Intensive Programmes that form part of the CG Development Master Initiative. Though originating within the TF, the Initiative—and its related Intensive Programmes— has become progressively independent of it, and now depends almost exclusively on the participating universities.

The aim of the Initiative is to create a European learning environment on development issues, by networking the master's degree courses already provided in the participating CG Universities⁴. The underlying assumption is that instead of standardising master's degree courses across EU, it is more interesting and relevant to preserve their diversity, which is considered an added value *per se*, and to allow students and lecturers to experience this diversity. The Initiative is therefore considering two possible exposures to diversity: a dedicated Erasmus mobility programme for students at participating universities⁵ and the Intensive Programme, in which students and lecturers from partner universities can jointly participate (table 2).

TABLE 2

The Coimbra Group Development Master Intensive Programmes, first three editions

| <i>Topic</i> | <i>Where/when</i> | <i>Students</i> | <i>Universities (CG + others)</i> |
|---|-------------------------------|-----------------|---------------------------------------|
| Industrial delocalisation and local development | Padua/Arad, July 2011 | 31 | 8 (6+2) |
| Land issues in the age of globalisation | Szeged/L.Balaton, August 2012 | 31 | 10 (8+2) |
| Water and development | Huelva, July 2013 | 34 | 11 (8+3) |

4. Bologna, Granada, Groningen, KU Leuven, Padua, Poitiers, Salamanca, Siena and UC Louvain.

See <http://www.coimbra-group.eu/uploads/2013/CGDMI%20Brochure%20ONLINE%20VERSION.pdf>

5. Packages of 30 ECs have been outlined in each master's degree, to be acquired by the Erasmus students during their third semester.

The political and pedagogical guidelines of the Intensive Programmes are very similar to those of the Summer Schools: they represent a collective endeavour by CG Universities, incorporating a coordinated pedagogical approach, in which the fundamental role of student work is highlighted. The latter aspect is of particular importance: the most significant educational activity within the Intensive Programmes —as intended by the organisers and according to the subsequent evaluation made by the participant students— is the direct engagement of the students in field and group work activities, with a specific case study focus, in the framework of an active pedagogical methodology. This dimension is more evident in the Intensive Programmes than in the Summer Schools, from a specific choice made in planning the activity; the selection of a relevant territorial case study, related to the thematic core of the Programme —Veneto/Romania in the case of industrial de localisation, the Balaton region with respect to land reform and the Huelva region concerning water issues. Thus, students acquire sound field experience on which to base their analytical and operational hypotheses⁶.

From the administrative point of view, the main difference of the Programmes compared with the Summer Schools is that the former were financed by an LLP Erasmus Intensive Programme three year grant, which provided substantial support to the organising universities⁷, even though it made the reporting procedures rather more burdensome.

6. The Padua group has lengthy experience in this kind of residential seminar, based on active pedagogy, under the supervision of Bertoincin; thus, residential seminars have been held in the Po Delta (Bertoincin, Pase and Quatrada, 2005; Quatrada, 2005), in the Egyptian New Valley (Bin, Cestaro, De Marchi, Faggi and Serrano, 2007) and in some activities connected with a previous intensive programme series, that of the European Seminar on Geography of Water (Ariano, Carestiatto, Pasquato and Sivieri, 2006; Bertoincin and Sistu, 2001).

7. The Coimbra Group Development Master Intensive Programmes application, submitted by Padua University, was financed in 2011-13, to an annual value of about €40,000. The organising Universities, besides Padua, of the three

The two actions, CG Summer Schools on Development and CG Development Master Intensive Programmes, although differing in some administrative issues and with respect to the level of implementation of the underlying pedagogical approach (see above), created a shared expertise, joint commitment and a common ground of experience and expectations among the CG universities and staff participating.

THE KHARTOUM WINTER SCHOOL

As mentioned above, one of the suggestions made by students in the Summer Schools evaluations was, why not locate the School in Africa? This challenge was both engaging and stimulating, and in early 2012 the ACP Task Force meetings began to consider how the 4th edition of the CG School on Development might be held in Africa⁸.

However, the shared wish of the CG Task Force needed various circumstances to coincide for it to materialise. One such coincidence was that of the scenario: in fact, for some twenty years, there has been a cooperation agreement between the University of Padua and that of Khartoum. The Agreement, activated during the years of Sudan's isolation from the international arena, was aimed at creating and maintaining a corridor of relations with civil society in Sudan, allowing students and researchers to move in both directions. The triggering coincidence occurred in February 2013 when the University of Khartoum held an international conference on the

editions were, respectively, V. Goldis Arad and Timișoara (Romania), Szeged and Szent Istvan Gödöllo (Hungary) and Huelva (Spain).

8. Initially, the idea was to organise the School in Ouagadougou and in connection with Brazil on the subject of comparing experiences in regional integration (EU, Cono Sur and CEDEAO). The value of this proposal was to establish both a triangular and a South-South relation; unfortunately, this project had to be abandoned, due to personal reasons affecting the European coordinator.

role of humanities in establishing cultural relations at the university level. "Towards a Confident Renaissance", the title of this conference, reflected the aspiration of the Sudanese university community to emerge from the profound isolation of the preceding decades.

I was invited to the conference and had the opportunity to contemplate Tuti Island from the top of the hotel facing the new bridge, and to make a short tour of the island. An afternoon discussion with the staff of the new Faculty of Geographical and Environmental Sciences at the University of Khartoum⁹ paved the way, from the standpoint of its organisation and from that of its content, to hold the School in the Sudanese capital. Further months then passed while the organisational structure was completed, expenses calculated, funding obtained, the scientific programme finalised and all other details fine tuned. In short, the Khartoum Winter School was based on, and benefited from, the accumulated experience acquired and the opportunities generated by almost twenty years of academic cooperation policy, in the EU and at the Euro-African level.

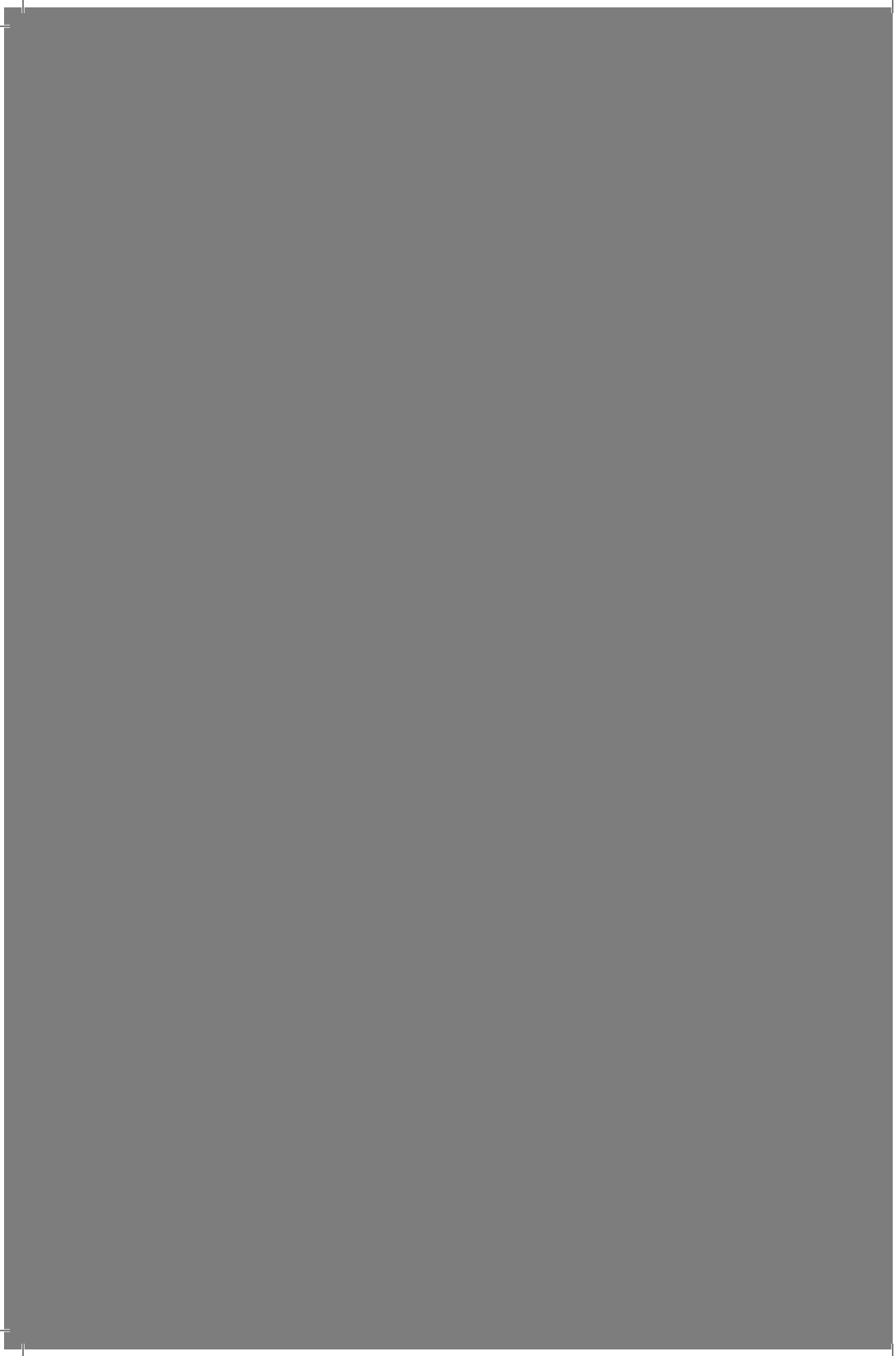
BIBLIOGRAPHY

- Ariano, S., Carestiato, N., Pasquato, C. and Sivieri, C. (2006). La tradizione del Seminario Europeo di Geografia dell'Acqua a Padova. Un'esperienza tra ricerca e formazione. Padova, Dip. di Geografia/ Dottorato "Uomo e Ambiente", Quaderni del Dottorato, 1, 141-53.
- Bertoncin, M., Pase, A. and Quatrada, D. (2005). Percorsi di costruzione di un territorio Il parco del delta del Po, in: Bertoncin, M., Faggi, P., Gamberoni, E. and Pase, A. (eds.). Cinquantenario dell'AIIG 1954-2004 "La grande trasformazione". Il veneto tra tradizione e innovazione, Atti del 47° Convegno Nazionale AIIG (Padova, 14-17 ottobre 2004). Quaderni del Dipartimento di Geografia, Università di Padova, 23, 294-299.

9. The Sudanese colleagues were Ahmed Hamed Ibrahim Elfaig, Eltaib Saeed Mohamed Ganawa and Hassan Almangori.

- Bertoncin, M., Sistu, G. (2001) (eds.). *Acqua, attori, territorio — IV Seminario Europeo di Geografia dell'Acqua "Conflitti per l'uso dell'acqua in ambito mediterraneo"*. Cagliari, CUEC — *Geografia*, 2.
- Bin, S., Cestaro, M., De Marchi, M., Faggi, P. and Serrano, E. (2007). *Dallo sviluppo agricolo allo sviluppo territoriale: didattica della geografia per la operazione allo sviluppo*. *Ambiente Società Territorio*, 2/3, 8-14.
- Carrasco, J., Duqué, C., Faggi, P. and Willame, J. C. (2003). 8 ACP TPS 128- *Travaux préparatoires à la mise en oeuvre du Cadre Commun de Coopération dans l'Enseignement Supérieur entre l'UE et les Pays ACP, RAPPORT FINAL*. Coimbra Group/Commission Européenne.
- Faggi, P. (2014). *A proposito di cooperazione universitaria: il progetto Edulink AUDIS (African Universities International Dimension Strengthening)*, in: Tanca, M. (ed.), *Un lungo viaggio nella geografia umana della Sardegna*. Studi in onore di Antonio Loi. Bologna, Patron Ed., 73-82.
- Quatrada, D. (2005). *Percorsi didattici nel delta del Po*. *Ambiente Società Territorio*. *Geografia nelle scuole*, L, 2, 18-23.
- Quatrada, D. (2009). *La geografia per l'internazionalizzazione delle università africane: il progetto Audis-Edulink*. *Ambiente, Società, Territorio*, IX, 5, 39-42.
- Habermas, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Il Mulino, Bologna.

LA EXPERIENCIA
The Experience



THE 4THCOIMBRA GROUP WINTER SCHOOL: HELD IN 2014 AT TUTI ISLAND, KHARTOUM (SUDAN)

AHMED H. I. ELFAIG
*Faculty of Geographical and Environmental Sciences,
University of Khartoum*

1. GENERAL INTRODUCTION

THIS chapter focuses on the 4thCoimbra Group Winter School, held in Tuti Island (Khartoum, Sudan), and on the knowledge and experience acquired by the participants, from Europe and Africa. This Winter School, the first to take place in Africa, addressed the subject of “Urban Changes and Social Dynamics in Africa”. Knowledge and expertise in this field is of crucial importance. However, it is important to note that the understanding gained by the Winter School participants is non-algorithmic, subjective and heuristic. We also discuss why Tuti Island, in particular, was selected for the case study, describe the methods used and analyse the results obtained. Finally, we summarise the main conclusions drawn.

1.1. The 4thCoimbra Group Winter School

The Coimbra Group schools are held both in summer and winter and offer a variety of educational activities in a single location with a specific objective and study programme. The 4thCoimbra Group winter school was organised by the universities of Padua and Khartoum, with the support of the universities of Granada, K.U.

Leuven, R.U. Groningen and Salamanca, and took place during the period 20-31 January 2013. The Winter School was intended to promote collaboration and joint research by its participants. The decision to locate this edition of the school in Khartoum was reached after lengthy discussions between Professor Faggi (representing the Department of Geography at Padua, for the Coimbra Group) and the staff of the Faculty of Geographical and Environmental Sciences, in Khartoum. The main aim of this 4th Winter School was to extend our knowledge and understanding of urban changes and social dynamics in African cities.

The Winter School had 52 participants from 15 countries, representing 10 universities, divided equally between Europe and Africa. The European universities were Padua (Italy), Granada (Spain), K.U. Leuven (Belgium), Salamanca (Spain) and Groningen (Netherlands). The African universities were Khartoum (Sudan), Open University (Tanzania), Addis Ababa (Ethiopia), Adama Science and Technology University (Ethiopia) and Kenyatta University (Kenya). The Winter School enabled these participants to exchange information and knowledge on the background and current situation of African cities.

1.2. Why Tuti Island was chosen for the case study

The choice of Tuti Island as an interesting area for a case study was influenced by the following factors:

1. The unique nature of Tuti, a large natural island at the confluence of the Blue Nile and the White Nile.
2. Its location in the heart of Khartoum, the capital of Sudan.
3. It is one of the oldest settlements in Khartoum, and is inhabited mainly by people of Nubian origin.
4. The inhabitants of the Island have strong ties of identity, with marked social and sectoral (*Tarikha*) affiliations, and mainly practice agricultural activities.

5. Historically, Tuti Island has been viewed as a rural village within a large urban setting (see *A Rural "Eye" in the Capital of Sudan*: Davies, 1994).
6. Great transformations have taken place in the urban landscape.
7. In consequence, great transformations have also taken place among the population.
8. Tuti is no longer isolated, but linked to the rest of the capital city by a newly-constructed bridge.

2. MATERIALS AND METHODS

This section describes the study materials and methods used. First, we present the geographical and environmental characteristics of the study area, then the nature of the data obtained for analysis, and finally, the tools and methods employed to compile this information.

2.1. *Tuti Island: Geography and Environment*

Geographically, Tuti is part of Sudan's capital region (figures 1 and 2), which contains three main urban centres: Khartoum, Khartoum North and Omdurman. Tuti Island is located at the confluence of the White Nile and the Blue Nile, on the fertile flood plain known as *Gerouf*, and is constituted of sand and sedimentary materials (Abusin and Davies 1991). It rests upon a core of Nubian sandstone, around which silts and sands have been deposited, either conveyed by the Blue Nile from the Ethiopian highlands, or driven by wind erosion (Davies, 1994). Tuti Island has a typical tropical semi-arid climate, being predominantly hot and dry with maximum temperatures in May and June of 40-48 °C and a short rainy season from July to September.

Tuti has a surface area of 950 *feddan* (about 400 hectares). The area is generally flat with a gentle slope toward the rivers. The

settlement is at the centre of the island, surrounded by agricultural land known as *sawagi* (water wheels).

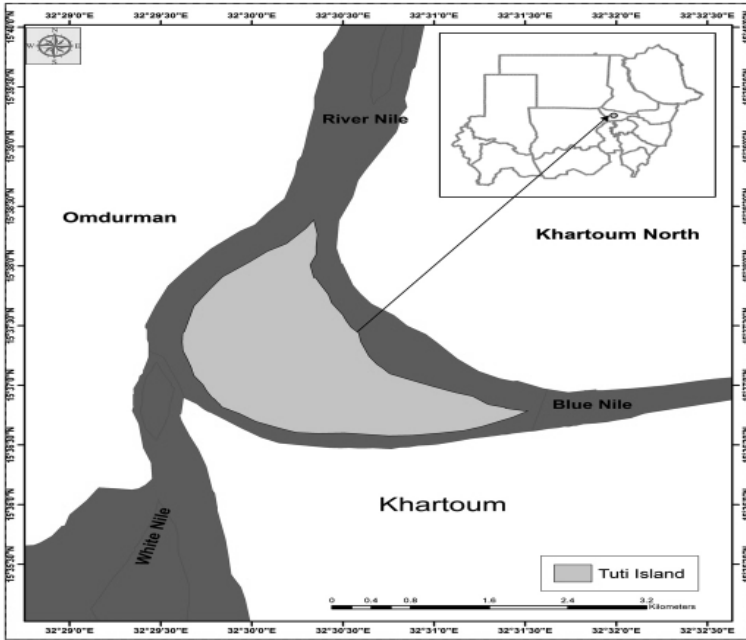


Figure 1: Location of Tuti Island. Source: USGS, Landsat 8, 2014.

Until the fourteenth century, the indigenous inhabitants of Tuti Island were tribes known as *Anaj* (Arkell 1949). Subsequently, perhaps as early as the fifteenth century, Nubian (*Mahas*) migrants arrived from Northern Sudan, to live and farm on the island (Lobban 1980). Today, the Tuti islanders (*Tawata*) are a relatively homogeneous group with a distinctive Hamitic cultural tradition, and speak both Arabic and the Nubian language.

- Located at the Nile confluence where white and blue Nile meet.
- Crescent shaped island dominated by agriculture activities.
- Located At the core of the three cities that compose Greater Khartoum.
- Physically Isolated before 1960. After that, ferries were introduced. Connected through a bridge to Khartoum in 2008.

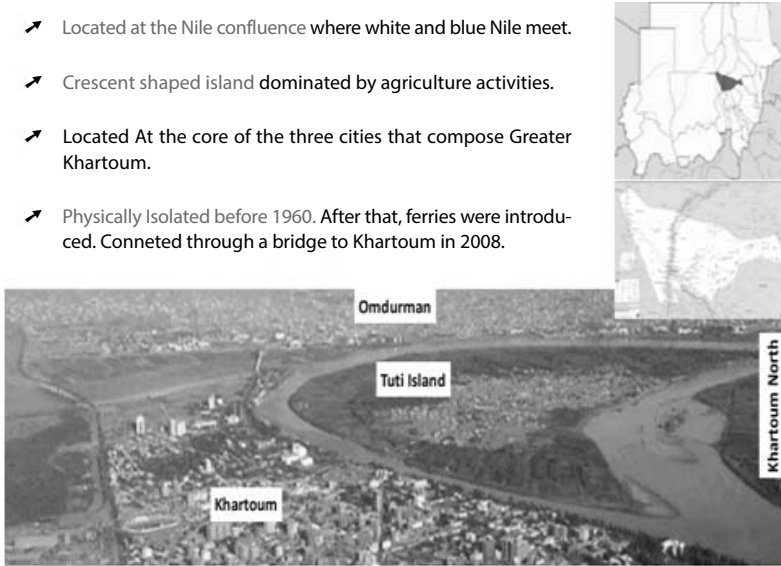


Figure 2: Aerial view of Tuti Island. Source: Google Earth, 2013.

2.2. Data Collection and Analysis

The main aim of the Winter School was to study urban change and social dynamics in Africa, with particular respect to Tuti Island. Three types of data were collected:

1. Data on urban change and social dynamics in Africa, obtained from textual sources and experts on urban change and social dynamics.
2. Data showing the present-day situation of Tuti Island, obtained from field excursions and a reconnaissance survey.
3. Data showing the community (Tuti Islanders) attitude toward the current situation and changes in social structure. The main sources consulted were the *Tawata* people and other stakeholders.

In this study, most emphasis was placed on fieldwork and on eliciting information from experts. In particular, the following sources were addressed:

1. Literature, provided by the organisers.
2. Lectures on topics such as urbanisation, social transformation, Tuti Island in the context of Khartoum, field work techniques and preparation, and political economy. These lectures provided participants with a solid basis with which to compile the data required.
3. Field surveys: several visits were made to Tuti Island during the period 20-31 January.
 - An initial reconnaissance survey was conducted to familiarise participants with the islanders and their environment.
 - Questionnaires were designed, drafted and distributed by the study groups.
 - Interviews were held with stakeholders.
4. The participants were divided into eight groups, under the supervision of the lecturers, to examine the following topics:
 - a. Changes in physical assets (housing, infrastructure, productive buildings, gentrification, etc.).
 - b. Changes in agriculture (services, crops, self-consumption/ marketing, animal husbandry, etc.).
 - c. Changes in socio-cultural systems (religion, modernisation, identity structure, family, etc.).
 - d. Logistics and mobility (transport, in-out migration, commuting, etc.).
 - e. Changes in political and economic structures (livelihoods, political behaviour, leadership, jobs, rent versus profit, etc.).
5. Stakeholders from Tuti Island were keen to participate in discussions concerning their island.
6. Field excursions within Tuti Island were made by all participants, who also performed group work, plenary discussions, roundtable discussions with stakeholders, field work and presentation of the results obtained.

7. Group discussion and analysis of the topics studied.
8. Presentation and general discussion (seminars).

3. RESULTS AND DISCUSSION

This section presents and discusses the results obtained, with particular respect to the unique features of Tuti Island, the question of Tawata identity, the socio-economic structure and dynamics of the island, and the knowledge and understanding acquired from the experience of the Coimbra Group Winter School in Sudan.

The location of this natural island, at the heart of a major city in Africa, is the fundamental reason for performing a case study here to determine and present its socio-economic characteristics. The study shows that the island does not constitute an isolated natural system, but is greatly affected by human activities, which have led to the fragmentation of the territory. The study also highlights the island's particular vulnerability to flooding, as in the devastating events of 1947, 1964 and 1988.

Tuti Island is clearly divided into three main zones. In the old sector, traditional rural features remain: the houses are built of red or mud brick (see figure 3), urbanisation and transport are deficient, standards of living are low and social services often lacking.



Figure 3. Core zone. Rural features (settlements). Source: Abdeltawab, 2011.

The second, middle zone, contains urban features, with buildings of two to four stories, built of red brick. It is largely unpaved (see figure 4).

The third, outer, zone, is farmland (figure 5). The island has no significant attraction for tourism or entertainment facilities, although the recently constructed bridge (figure 6) connecting it to the mainland is expected to produce major changes in the island community.

The socio-economic structure of the island reflects both rural and urban activities (agriculture, trade, transport, communication, culture and social services), as shown in figures 7 and 8.

The Tawata practice three main occupational activities:

1. Agriculture
2. Red and mud brick making
3. Livestock farming



Figure 4: Urban features in Tuti, showing unpaved streets. Source: Field work of the 4thCoimbra Group Winter School in Tuti Island, Khartoum, Sudan, 2014



Figure 5: The Outer Zone (farmland). Source: www.panoramio.com photos



Figure 6: Bridge connecting Tuti Island to Khartoum. Source: Ministry of Information, Republic of Sudan. Khartoum. www.mininfo.gov.S.D, 2014.



Figure 7: Traditional agriculture. Source: www.panoramio.com photos.



Figure 8: Cattle herding and mudbrick manufacture. Source: www.panoramio.com photos.

The islanders' lives and culture revolve, fundamentally, around agriculture. The farms are a short walking distance from the settlements. Most agricultural operations are practiced manually using traditional cultivation tools, such as digging hoes, spades and hand axes (used to clear weeds from the plots). The farmers produce

both for their own subsistence and for the markets of Khartoum. The main crops grown are fruits and vegetables.

Cattle herding is another significant economic activity. The herds are small, and used for milk production, which is sold in Khartoum.

Mudbricks are made from fluvial matter, loam and sand, mixed with water and sun-dried (figure 8). Most inhabitants of the core zone live in mudbrick houses as these materials are inexpensive, efficient and environmentally friendly. The mudbrick kilns are situated on the banks of the river.

Tuti Island has undergone far-reaching social changes. Traditionally conservative, its inhabitants even resisted the idea of a bridge connection with Khartoum, and this resistance is reflected in all walks of life, including economic activities, social traits, traditions and culture. Only recently has such resistance started to give way, with the following developments:

1. Gradual change in land tenure and use, as land and labour are increasingly traded for money. There are no communal land tenure systems in Tuti Island.
2. Change in human activities, from traditional rural activities to modern urban activities such as commerce and public services (figure 9).
3. Proposals to change Tuti from a village landscape (as shown in Figure 3) to a modern urban situation.
4. The *Tawata* have become less attached to their homeland and are tending to lose their original identity, as they mix with groups from western Sudan (Darfur), who are settled as a small community in the island and are partially integrated with the original inhabitants. The population of Tuti rose from 5,851 in 1956 (1956 Census) to 9,461 in 1990 (Census 1990) and by 2008 had reached 11,992 (Census 2008). This noticeable population increase is attributed to natural growth and also to immigration from other areas of Sudan, as people are attracted by the changing conditions of land ownership

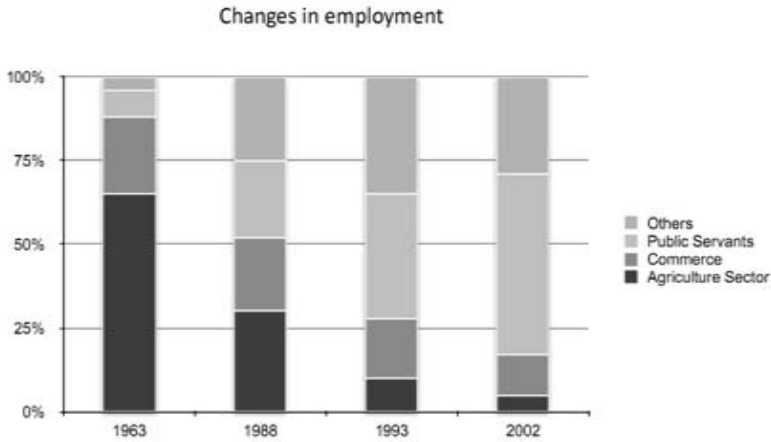


Figure 9: Changes in employment patterns. Source: Zakaria and Eisa 2014.

and use, as well as by the newly emerging economic activities that are encouraged by the new bridge link between the island and Khartoum city. This situation has been accentuated by the major urban transformation that has taken place in Sudan's capital city, with the construction of modern skyscrapers, signs of globalisation, and the arrival of investors from Qatar, Kuwait, Libya, Saudi Arabia and Turkey. The status of Tuti Island as a rural oasis within a large city has been strongly affected by these rapid processes of change. For example, the Tuti Island Investment Company, incorporating investors from Sudan, Egypt, Kuwait, Malaysia and China, has proposed the construction of a \$5 billion commercial, residential and leisure resort in Tuti Island, with associated road networks (<http://www.tuti-island.com/media.html>), which will inevitably produce further changes in the social structure and economic system of the *Tawata*.

5. Our study of personal circumstances revealed that 70% of households on the island are composed of 5-7 persons (figure 10).

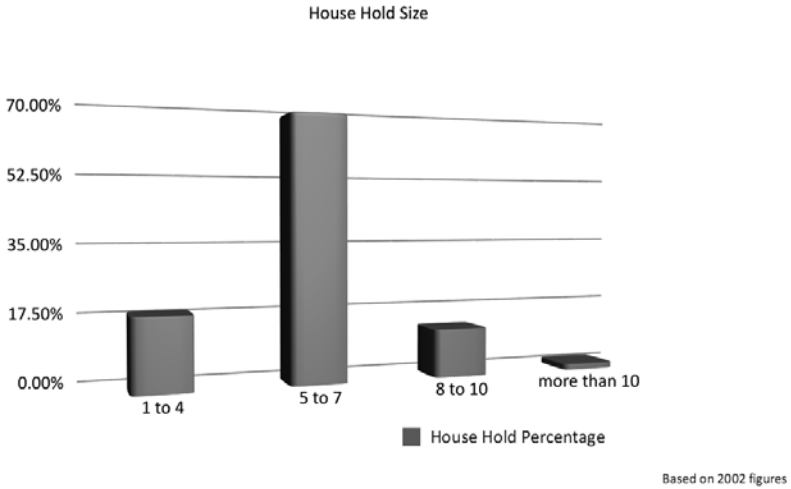


Figure 10: Household sizes in Tuti Island. Source: Zakaria and Eisa 2014.

In general, the main changes observed concern the dimensions of the territory, the social and economic circumstances of the inhabitants and land use and ownership.

4. KNOWLEDGE AND UNDERSTANDING ACQUIRED FROM THE 4TH COIMBRA GROUP WINTER SCHOOL

The 4th Coimbra Group Winter School, held in Tuti Island (Khartoum, Sudan), is a valuable model for future programmes of this type. Its main aim was to provide a platform and a dynamic environment for debate and scientific discussion. The knowledge and understanding acquired can be classified into three areas: university (participants and faculty), social and cultural.

4.1. *Knowledge and understanding: the participants*

The Winter School creates a favourable environment for all participants to acquire knowledge and to interact with other,

international scholars. These benefits and experiences can be summarised as follows:

- During their fieldwork in Tuti Island, the participants obtained a great deal of information, which was pooled in their subsequent discussions.
- The participants broadened their knowledge of the territorial and socioeconomic changes that have taken place in Tuti Island.
- Moreover, they acquired a deeper understanding about Sudan in general and its capital city in particular.
- They learned new methods and techniques for field studies, benefiting from the experience of teaching staff from various African and European universities.
- The Winter School programmes offer the opportunity to interact with international scholars, to learn something new, to practice new approaches and methods, and thus to enrich the educational experience.
- The setting of Tuti Island for this edition of the School adds another important dimension, in which observation and data obtained in the field as well as in the class take participants beyond the bounds of structured, traditional teaching.
- The exchange of ideas with participants from different universities generates new knowledge among students, researchers and stakeholders.

4.2. Knowledge and understanding: the faculty

The 4th Coimbra Group Winter School created a wide range of opportunities and benefits for the university faculty, which are summarised as follows:

- As a newly-created institution, the faculty has gained wider global recognition.

- The School provides an opportunity for the faculty to initiate collaborative research activities with other international universities.
- Links with universities in Ethiopia, Kenya and Tanzania have been created and strengthened.
- The school has opened up new horizons for urban research at the faculty.
- Pre-conditions have been established for joint research activities to be conducted among EU, African and Sudanese researchers.

4.3. Knowledge and understanding: the social level

The School provided an excellent opportunity for stakeholders to enhance their knowledge of the issues addressed in the academic discussions on *Urban Change and Social Dynamics in African Cities*. This experience will help convince the people of Tuti Island that the coming social changes will benefit them both immediately and in the long term.

4.4. Knowledge and understanding: the cultural level

At the cultural level, the knowledge and understanding acquired can be summarised as follows:

- The international students and staff attending this edition of the Winter School had an excellent opportunity to witness the material culture of Sudan, through their observation of the building materials, furniture and typical costumes of Tuti Island.
- The closing session featured a demonstration of traditional dances and songs.
- The Winter School brought together students of different nationalities, in a joint stay in Sudan, attending lectures

together and conducting fieldwork in groups. This experience created numerous opportunities to exchange knowledge and points of view. Furthermore, during their ten-day visit, and through informal interactions, many participants developed lasting bonds and friendship.

5. CONCLUSIONS

The adoption of a multidisciplinary approach, incorporating field surveys and excursions, group discussions and seminars, produced interesting findings. The most evident conclusion drawn is that Tuti Island has undergone radical changes during the last twenty years and that the Tawata people have lost their original identity. The centre of the island is becoming increasingly urbanised, and it can no longer be described as a “rural eye within the capital”.

The knowledge and expertise acquired by the Winter School students is of a heuristic, subjective nature, based on quantitative as well as qualitative judgments. The study processes performed involved collecting, organising, analysing and interpreting the data in question. This knowledge was then refined and validated, in conjunction with experts and stakeholders. The knowledge obtained, moreover, is declarative as regards the description of the Winter School domain and heuristic, thus enabling clear judgments or strategic rule of thumb estimates to be made.

The participants benefited from the lecturers' knowledge of the urban development and changes in social dynamics that have taken place, and from the field work, the focused and structured interviews, the documentary materials, and the knowledge and expertise elicited from stakeholders. The knowledge acquired can subsequently be used in planning processes, in forecasting future developments and in examining hypothetical situations similar to those found in Tuti Island.

REFERENCES

- Abusin, M. E & H. R. Davies (eds.) (1991), *The Future of Sudan's Capital region: A study in the Development and Change*. Khartoum University Press
- Arkle, A. J. (1949). Early Khartoum. CUP, Cambridge
- Davies, H. R.J. (1994). A Rural "Eye" in the Capital: Tuti Island, Khartoum, Sudan. *GeoJournal*, 33 (4), 387-392.
- Lobban, R. A. (1980). A Genealogical and Historical Study of the Mahas of the "Three Towns," Sudan Notes and Records 61, 89-109.
- Sudan-Statistical Central Bureau (1956), Sudan Census, 1956, Khartoum-Sudan.
- Sudan-Statistical Central Bureau (1990), Sudan Census, 1990, Khartoum-Sudan.
- Sudan-Statistical Central Bureau (2008), Sudan Census, 2008, Khartoum-Sudan.
- <http://www.tuti-island.com/media.html>



OBTENCIÓN DE COMPETENCIAS Y CAPACIDADES EN SUDÁN A TRAVÉS DE UN PROGRAMA INTERNACIONAL E INTERDISCIPLINAR

ROSER MANZANERA RUIZ
Departamento de Sociología
Universidad de Granada

“La escuela es... el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados. Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forman las paredes, indiferente, frío, solo. Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz”.

Paulo Freire (1989)

INTRODUCCIÓN

ESTE artículo reflexiona sobre los programas de enseñanza y aprendizaje en contextos internacionales, y en concreto en el contexto africano sudanés, a partir de la experiencia en la Escuela de Invierno

de Jartúm auspiciada por el Grupo Coimbra en Enero del 2014. Mi llegada a la Escuela de Invierno de Jartum fue fruto de colaboración con los profesores Fernando López Castellano y Carmen Lizárraga quienes me enseñaron lo que significa la cooperación académica, y precisamente a través de ellos me llegó esta iniciativa que promueve como aspecto central el aprendizaje colaborativo. En aquel entonces trabajamos en una contribución sobre movilidad urbana en la ciudad de Dar es Salaam, Tanzania, que fue la que propusimos en esta escuela sobre cambios sociales y dinámicas urbanas en las ciudades africanas en Sudán.

El objetivo de esta contribución es mostrar, por una parte cómo los contextos docentes y de aprendizaje internacionales, interdisciplinarios e interculturales son una alternativa a los modelos educativos que tiene como referencia de ideal pedagógico a un individuo despersonalizado al servicio del mercado; por otra parte, mostraré como este tipo de aprendizajes fomentan la adquisición de competencias transversales y capacidades no planificadas didácticamente como el pensamiento crítico, o la ciudadanía mundial, yendo más allá de una simple adquisición de competencias utilitaristas, competencias valiosísimas para la formación integral de los sujetos.

Los estudiantes participantes tuvieron que desarrollar competencias interculturales, lo que en muchos casos, siguiendo la metáfora de Berardo y Deardorff fue como montar en bici, una actividad compleja que necesita *conocimiento, habilidades y motivación; una progresión desde visiones etnocéntricas a una mentalidad más global; y un proceso de aprendizaje que requiere una serie de ciclos, reflexión y experimentación* (Berardo y Deardorff, 2012: 23-24) y que en ocasiones resultó una limitación que luego se transformó en la colaboración para la consecución de objetivos comunes.

Las recientes iniciativas educativas en muchos países se centran de manera estrecha en la ciencia y la tecnología y niegan las artes y humanidades. También se centran en la internacionalización de la información, más que en el desarrollo de capacidades críticas e imaginativas de los estudiantes... (Nussbaum, 2010). En este texto se parte de que este enfoque es reduccionista y peligroso para el futuro

de la democracia, sobre todo en la actualidad donde la influencia mediática construye una *otredad* basada en estereotipos peligrosos definidos por el “mundo occidental”.

Diversos autores han puesto de manifiesto como el ideario educativo y a las políticas pedagógicas se han visto afectadas por el creciente individualismo y la marcada doctrina del mercado libre que se ha extendido a lo largo y ancho del globo (Nussbaum, 1997; Kabeer, 2012; Diez, 2013). El valor de la educación como “*campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática*” ha sido sustituido por “*un campo de entrenamiento para atender las necesidades de las empresas*” (Diez, 2013), y es entendida como un despilfarro del gasto público donde el mercado manda.

Para conseguir los objetivos propuestos este texto se organiza en cinco partes: en la primera parte se explica el contexto educativo donde se desarrolló la escuela, concretamente describimos el contexto Sudanés; en segundo lugar se describen las estrategias metodológicas; en tercer lugar se señalan los resultados y las competencias; en cuarto lugar se definen dificultades y oportunidades; por último se exponen las conclusiones.

EL CONTEXTO SUDANÉS COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE

Los estudios sobre el contexto africano ya desde la Conferencia de Berlín en 1885 han seguido diversas orientaciones. El interés de las políticas coloniales se centraron en el estudio geográfico y el conocimiento étnico de las sociedades africanas. Más tarde tras los procesos de descolonización los estudios africanos han ido liberándose de la orientación colonial y han emergido nuevos campos de estudio desde la economía y cooperación para el desarrollo, relaciones internacionales, estudios culturales y poscoloniales, medios de comunicación, etc. y nuevas metodologías para los campos de estudio tradicionales como la geografía física, etnografía, etnicidad, historia, etc..

A diferencia de lo que prevalece en Euro-América donde se inventaron los estudios de área en el continente africano hay pocos

programas de estudios africanos como tales, debido a que su estudio se encuentra inserto dentro de las propias disciplinas. La Universidad de Kahortum cuenta con 16.800 estudiantes de pregrado en 23 facultades, escuelas e institutos de investigación de postgrado. La tasa de ingreso anual es de 3.500 estudiantes, el 55% de los cuales son mujeres. Hay 6.000 estudiantes de tercer ciclo (diploma de posgrado, maestría y doctorado). Cuenta con 850 docentes (profesores), 20 becarios de investigación y los 500 asistentes de enseñanza.

Como ya se ha ido comentado en capítulos anteriores, las Escuelas de Verano consisten en programas educativos intensivos de 10 días, sobre una temática específica, y dirigida a alumnado de posgrado que cursan sus estudios de master. Son una iniciativa del Grupo Coimbra, del Grupo de Trabajo de Países Africanos, del Caribe y del Pacífico.

Esta 4.^a Escuela de Invierno, tras las experiencias en Rumania, Padova y Huelva, tuvo como contexto la ciudad de Jartum en Sudán. Éste es un contexto de gran diversidad cultural que supuso un esfuerzo de descentralización universitaria europea del programa, aprovechando la relación entre la Universidad Coordinadora Padova en Italia y la Universidad de Khaortum en Sudán.

Sudán es el país más grande de África y se encuentra en la parte noreste del continente. Abarca una superficie total de 2,5 millones de km², de los cuales 42% se dedica al pastoreo, el 33% es desierto, el 18% está cubierto de bosque y el 7% es agrícola (FIDA 2002: 1-2). Sus principales características topográficas son el desierto en el norte y el Nilo, el río más largo del mundo. Comparte frontera con Egipto al norte, con el mar Rojo al noreste, con Eritrea y Etiopía al este, con Sudán del Sur al sur, con la República Centroafricana al suroeste, con Chad al oeste y con Libia al noroeste. Hasta el año 2011, momento en que se separó la región sur del país (conformando la nueva República de Sudán del Sur). El país es rico en recursos naturales como el petróleo y el algodón y su economía está entre las que más rápido crecen del mundo. Sudán tiene una de las poblaciones más diversas cultural y lingüísticamente del mundo y conviven africanos indígenas con lengua nilo-sahariana y descendientes de

emigrantes de la península arábiga (OCAH, 2006). Debido a un proceso de arabización, común al resto del mundo árabe, hoy en día la cultura árabe es predominante, y la mayoría de la población profesa el islam. La etnia ha menudo ha desempeñado un papel crucial como eje de identidad de los diferentes grupos y su movilización. Esto se ha complicado por la imposición de las distinciones de clase entre y dentro de las diversas comunidades étnicas (El-Batthani *et al.* 1998:14). Tras años de conflictos (Primera Guerra Civil Sudanesa, 1955-1972, Segunda Guerra Civil Sudanesa, 1983-2005), en 1989 se llevó a cabo un golpe de estado encabezado por Omar Hassan Ahmad al-Bashir, quien terminó autoproclamándose Presidente de Sudán en 1993, puesto que sigue ocupando actualmente. Aunque oficialmente es una República federal democrática representativa presidencialista la política sudanesa es internacionalmente considerada por muchos como un sistema autoritario debido al control que el Partido del Congreso Nacional ejerce sobre las ramas ejecutiva, legislativa y judicial del gobierno.

En este mosaico social de fusión de los diversos flujos culturales, donde las diferencias culturales eran evidentes desde la propia forma de vestir, las dinámicas cotidianas hasta la organización del espacio urbano donde se ubicó la Escuela. Esta diversidad favoreció una práctica de innovación educativa donde las diferencias culturales eran tomadas como “fuente de intercambios, de innovación y de creatividad...” (Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural Art.1).

NUEVOS ESCENARIOS UNIVERSITARIOS: UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA CONTEXTUAL, SIGNIFICATIVA E INTERCULTURAL

La problemática de estudio elegida, Cambios Urbanos y Dinámicas Sociales en África, sirvió como eje central del programa académico y de las actividades docentes, de investigación y de vinculación con la comunidad. El programa de posgrado tuvo por objetivo docente el estudio de los retos actuales de la isla de Tuti, una isla agraria en el

centro de la metrópoli, semiurbana, que esta experimentando intentos de ampliar su área urbana, donde las posiciones de la comunidad son diversas al respecto.

Siguiendo la tradición sobre estudios africanos y de desarrollo el contexto educativo¹ se basó en la interdisciplinariedad y contó con un equipo de profesorado multidisciplinar desde la antropología, la sociología, la geografía, el urbanismo y la filosofía y, procedente de distintas universidades europeas (Groninguen, Padova, Salamanca, Granada, Leiuven) y africanas (University of Adiss Abbaba, Open University in Tanzania, Kenyatta University, Khaortum University). De esta manera ligó en torno al problema académico diversos conocimientos que confluyeron en las prácticas docentes y en las percepciones discentes e investigadoras. Los estudiantes participantes provenían de los programas de desarrollo y ambientales de las universidades del grupo Coimbra y de África Subsahariana, también de distintas procedencias y culturas. Fue un contexto efímero al constituirse durante 10 días intensivos de aprendizaje, en los espacios de la universidad, de la residencia universitaria y de la propia isla de Tuti con la comunidad local. Este aspecto es importante porque durante esos días alumnado y profesorado convivió en la misma residencia que servía también como centro educativo. Ello implicó que proceso de enseñanza-aprendizaje se diera en espacios formales e informales de una manera intensiva. Durante este tiempo, el profesorado no sólo daba clases sino que supervisaba el trabajo de los estudiantes, y realizaba tareas de mentorización y tutorización. Así las personas participantes aprendimos del propio medio que nos rodeaba, sin asistir necesariamente, a la institución educativa como tal.

Ambos, estudiantes y profesores, participaron en los cursos, las excursiones, el trabajo de campo a través de observaciones y discusiones para consultar a los habitantes de Tuti y otras partes interesadas como los grupos de presión y las comisiones locales, a las mujeres de

1. El contexto educativo se refiere a la serie de elementos y factores que favorecen o en su caso, obstaculizan el proceso de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

té y conductores Riksja. Otras actividades que se desarrollaron fue la documentación y el registro de los planes urbanísticos e información relativas a las infraestructuras, a la cultura, a la logística y movilidad urbana, la agricultura y estructuras políticas y económicas. Para ello trabajaron en grupos y obtuvieron resultados que posteriormente se transfirieron a la comunidad local. También participaron profesionales y expertos locales, y los propios afectados por el conflicto estudiado.

Consistió en *una estrategia de enseñanza contextual* caracterizada según Crawford (2004) por la relación, la experimentación, la aplicación, cooperación y transferencia. *La relación* consiste en aprender en el contexto de las experiencias de la vida o conocimiento preexistente. Crawford plantea que los profesores usan esta estrategia cuando “conectan” un nuevo concepto con algo que es conocido o familiar para los estudiantes, conectando de esa manera lo que los estudiantes ya conocen con la nueva información. *La experimentación* trata de aprender en el contexto de exploración, descubrimiento e invención. Concretamente es aprender haciendo. El alumnado participante pudo realizar trabajo de campo de primera mano, experimentándose en el terreno como investigadores sociales, poniendo en práctica la observación participante, y la entrevista grupal. Aprendiendo de los conocimientos y las problemáticas locales de las gentes de Sudan en general y de Tuti en particular. Durante estas actividades también se obtuvieron destrezas para la resolución de problemas, pensamiento analítico, comunicación e interacción grupal. Por ejemplo el alumnado tuvo que resolver el problema comunicativo, dado que la mayoría de los habitantes de Tuti no hablaban inglés. Además la comunicación estuvo caracterizada por los distintos niveles de inglés, idioma común que se utilizó. Ello generó dinámicas colaborativas entre los estudiantes, favoreciendo relaciones solidarias y de tolerancia entre los que tenían mayores competencias lingüísticas no sólo del inglés sino también del árabe. Su *aplicación* consiste en aprender conceptos en el contexto de su puesta en práctica. Consistió en una experiencia *cooperativa* en aprender en el contexto de compartir e interactuar. El alumnado tuvo que cooperar, organizando el trabajo de campo

grupal, definiendo las preguntas a realizar, haciendo de traductores y tomando notas. Y se aprendió en la *transferencia* y en el contexto de la aplicación del conocimiento en nuevos contextos o en nuevas situaciones (no abordadas en clase).

El programa propició la realización de aprendizajes significativos para el alumnado a través de la propia diversidad del contexto y del trabajo cooperativo donde todos debieron poner sus capacidades al servicio del grupo. De esta manera se favoreció su crecimiento personal. El propio contexto educativo permitió acercarnos a otras culturas, desde las mujeres de té hasta los propios compañeros que rezaban en la residencia de cara a la Meca.

Otro aspecto importante y significativo fue la devolución de la información a los isleños a través de foros de presentación, transferencia y discusión de las interpretaciones y de los resultados parciales. La relación con las personas que se entrevistó durante el trabajo de campo y con los propios compañeros con los que interactuó no sólo dentro clase sino también fuera de ella favoreció las relaciones interpersonales entre los alumnos y las alumnas, desarrollando la tolerancia y el respeto a las diferencias entre las personas, actitudes democráticas y solidarias. Como plantea Delors (1996)

La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones.

El resultado fue un concepto integral y circular de docencia / investigación / vinculación comunitaria. A través de estas pautas de interacción entre los actores docentes, discentes y comunitarios en las actividades tanto intra-áulicas como de vinculación comunitaria de los profesores y estudiantes de la Winter School. Estos enfoques consiguieron romper con la tendencia homogeneizadora de la enseñanza que limita tanto el acceso como la permanencia y logros de aprendizaje de un alto porcentaje de alumnos (Duk y Murillo, 2009).

El aporte significativo de las experiencias referidas reside en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de sus estudiantes, profesorado y comunidades, como punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes. A su vez, la vida en los espacios educativos, universidad, residencia y comunidad de Tuti, promovió relaciones interculturales de respeto y fraternidad en un contexto sociogeográfico local y subregional, caracterizado por la multiculturalidad (Hirmas Ready, 2009). En conexión con el caso mejicano que describe Gunter Dietz (2009) permitió diversificar el “conocimiento” universal y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos; e involucró dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales”. Estas dimensiones emergieron en las clases teóricas y en las prácticas metodológicas. La interacción entre culturas, en este contexto se intensificó, favoreciendo el intercambio de capacidades individuales y características culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y previniendo lo que Canclini a denominado como “un aumento de choques interculturales [que] hace pensar que soportamos mal tanta proximidad [globalizada]” (Canclini, 2004) y favoreciendo un enfoque educativo integrativo ante la diversidad cultural. El enfoque de la capacitación fue asimismo, interactiva, animando a participar plenamente a todos los actores involucrados en todas las sesiones, para favorecer la generación de habilidades a través de debates, trabajo en grupo y ejercicios. Mediante esta estancia y prácticas de campo, los alumnos comparan, contrastan y traducen entre diversos tipos de saberes saber —formales e informales, académicos y comunitarios, profesionales y vivenciales, generados en contextos tanto urbanos como rurales y articulados por actores tanto locales como internacionales—. Es este continuo intercambio de conocimientos y metodologías académicas *vs.* comunitarias favoreció la generación de competencias no sólo en cuanto a sus saberes, sino también a sus “haceres” cotidianos. A continuación se presentan una serie de reflexiones en torno a las potencialidades y limitaciones del Programa.

VALORACIONES: POTENCIALIDADES Y LIMITACIONES DEL PROGRAMA

Potencialidades

Trabajo Colaborativo

A pesar de que el programa fue corto para el asentamiento de competencias y la integración de contenidos, ya que requieren no sólo más tiempo sino un proceso de crecimiento personal en el que se incluye el académico, el programa favoreció espacios compartidos y colaborativos por estudiantes de distintas procedencias, idiomas y culturas. El trabajo se estructuró en tres partes. Por una parte hubo una serie de clases magistrales impartidas los profesores de diversas universidades; y por otra parte, el alumnado realizó trabajo de campo por equipos, según las temáticas establecidas previamente; por último los equipos de estudiantes organizaron y presentaron la información obtenida durante el trabajo de campo con ayuda del profesorado. Así se habló de urbanización y metodología social con profesorado de Antropología, de movilidad urbana con profesorado de Sociología y, de economía política, con profesorado de Ecología entre otros. Todo ello favoreció no sólo las competencias propias de enfoques pedagógicos colaborativos sino otras que el propio contexto de aprendizaje propició más allá de la dimensión técnica de la competencia. Así se facilitó su dimensión cultural, de estilo de trabajo, de exigencia personal entre otras. Algunos de los valores constitutivos que los estudiantes desarrollan en este modelo son: responsabilidad, honestidad, compromiso, creatividad, innovación, cooperación, pluralismo, liderazgo y humanismo entre otros.

Interdisciplinariedad

El alumnado procedía de diversas disciplinas. Por ejemplo los alumnos procedentes de Granada (España) accedieron al programa a través del Master de Cooperación al desarrollo, Gestión Pública y

de las ONGDs y Master de Urbanismo. El alumnado tenía grados en Economía y Administración de Empresas, en Periodismo, en Arquitectura o Medio Ambiente... Estas experiencias vincularon áreas de conocimiento a través del trabajo fuera del aula y del trabajo grupal, y la exploración a partir de la observación directa de los fenómenos, y también el ejercicio práctico de diferentes habilidades. El alumnado tuvo la oportunidad de descubrir sus capacidades y también las de aquellos compañeros que provenían de disciplinas distintas, integrando ambas capacidades para la consecución del objetivo en común y acercarse a los saberes locales de la comunidad. Así alumnos con conocimiento de árabe participaban como traductores, aquellos con experiencia en metodologías cualitativas orientaban a sus compañeros sobre el tipo de preguntas a realizar o a quién entrevistar, aquellos con conocimientos en informática colaboraban con la creación de materiales visuales...

Participación de la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje

El conocimiento de la vida comunitaria durante el trabajo de campo en Tuti sobre, los aspectos socioculturales, económico-productivos, o la movilidad urbana puso en el centro como protagonista a la Comunidad como infórmate y transmisor de conocimiento. Se favoreció así un conocimiento no hegemónico, que ayudó cambiar prejuicios o concepciones respecto de una jerarquía entre las diferentes culturas (etnocentrismo). Este modelo propuso “una alternativa al saber universal y nacional sobre la verdad, el bien o lo bello y la exaltación de una sociedad portadora de la civilización y los valores modernos” (Hirmas, 2009:97).

Aplicabilidad y transferencia

El programa permitió que los conocimientos teóricos ofrecidos en las clases pudieran aplicarse en la situación práctica del trabajo en terreno. Así las sesiones magistrales sobre metodología y trabajo de campo,

cultura, movilidad urbana, geografía, economía política... pudieron practicarse y contrastarse durante la fase del trabajo de campo. Además los resultados obtenidos por los grupos de trabajo se presentaron a la comunidad, a través de una sesión específica entre estudiantes, profesorado, y representantes de la comunidad donde se debatieron.

Alumnos y profesorado como agentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de los contenidos curriculares

La convivencia constante propició una relación entre profesorado y alumnado más allá de la transmisión de contenidos curriculares. El profesorado participó no sólo como docente sino como tutor y orientador del alumnado. Se abordaron situaciones académicas y profesionales del alumnado pero también personales y emocionales, lo que creó una relación más allá de lo estrictamente académico.

Limitaciones

A pesar de ser muchos los aspectos positivos encontrados en este programa, también se ha reflexionado en torno a aquellos aspectos limitadores. Entre ellos encontramos:

Carga de trabajo

El horario de trabajo, de 9 a 14 y de 16 a 19 dejó poco tiempo para la distensión y la creación de espacios de ocio y tiempo libre donde generar otro tipo de relaciones. En ocasiones supuso la existencia de tensiones entre los participantes.

Corta durabilidad del Programa

A pesar de ser un programa intensivo y de ahí su corta duración, diez días, este tiempo es escaso para poder desarrollar competencias

que el contexto favorece. Además la intensidad del curso si bien puede ser un aspecto positivo para la emergencia y establecimiento de relaciones positivas entre los participantes se presenta como negativo si tenemos en cuenta la cantidad de aspectos a los que el alumnado se enfrenta en un contexto cultural distinto, a realizar un trabajo desde la interdisciplinariedad y la colaboración con compañeros y profesores nuevos. Integrar estos aspectos en un tiempo tan corto es complejo y deja de lado la dimensión política de la educación intercultural, que como plantea Sartorello “*representa una opción que impacta las representaciones colectivas en torno a la equidad social*” (2009:79).

CONCLUSIONES

Se ha reflexionado sobre la experiencia en la Escuela de Invierno de Jartúm auspiciada por el Grupo Coimbra en Enero del 2014, cómo una alternativa a los modelos educativos que tiene como referencia de ideal pedagógico a un individuo despersonalizado al servicio del mercado y la adquisición de competencias transversales y capacidades no planificadas didácticamente como el pensamiento crítico, o la ciudadanía mundial, yendo más allá de una simple adquisición de competencias utilitaristas, competencias valiosísimas para la formación integral de las personas.

El contexto sudanés de gran diversidad cultural y social donde las diferencias culturales eran evidentes desde la propia forma de vestir, las dinámicas cotidianas hasta la organización del espacio urbano donde se ubicó la Escuela. La problemática de estudio elegida, Cambios Urbanos y Dinámicas Sociales en África, sirvió como eje central del programa académico y de las actividades docentes, de investigación y de vinculación con la comunidad. El programa de posgrado que se realizó de manera intensiva durante 10 días, y su objetivo docente fue el estudio de los retos actuales de la isla de Tuti, una isla agraria en el centro de la metrópoli, semiurbana, que esta experimentando intentos de ampliar su área urbana, donde las posiciones de la comunidad son diversas al respecto. Consistió en una

estrategia de enseñanza contextual, significativa e intercultural que tuvo como potencialidades el trabajo colaborativo, la interdisciplinariedad, la participación de la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la aplicabilidad y transferencia y a los participantes como agentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de los contenidos curriculares. Como limitaciones estuvieron la excesiva carga de trabajo académico y la corta durabilidad del Programa.

A pesar de estas limitaciones es necesario introducir este tipo de programas y colaboraciones académicas en las instituciones educativas, desde sus programaciones de estudios de postgrado como en la misma estructura curricular de estos estudios. Es un desafío desarrollar programas, interdisciplinarios y profesionalizantes que sean internacionalmente aplicables y compatibles en los contextos locales, útiles y pertinentes no sólo para los estudiantes, sino también para sus comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berardo, K. and Deardorff, D. K. (eds.) (2012). *Building cultural competence: innovative activities and models*. Virginia: Sterling.
- Canclini, N. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Crawford, Michael L. (2004). Enseñanza contextual. Center for Occupational Research and Development. Consultado el 22 de Noviembre de 2014 (<http://www.cord.org/uploadedfiles/Teaching%20Contextually%20Spanish.pdf>)
- Delors (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Geneve: Unesco.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2010). "La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación". *REIFOP*, 13 (2), 23-38. (<http://www.aufop.com/> - Consultada el 10 de diciembre de 2014).
- Duk Cynthia y Murillo, F. Javier (2009). Editorial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3(2), pp. 11-12
- El-Batthani, A.; Karib, A. & Said, I. (1998). *Study of urban problems*. Faculty of Economic and Political Science, University of Khartoum, Sudan.
- Fondo Internacional de Desarrollo (2002) Informe Anual.

- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Hirmas, Carolina (2009). "Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3(2), pp. 91-108
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2006). "Education and democratic citizenship: capabilities and quality education". *Journal of Human Development* 7 (3): 385-395.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- OCAH (2006). *Sudan Humanitarian Overview*, 2(1).
- Sartorello, Stefano (2009). "Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, México, pp. 77-90.



LEARNING THROUGH EXPERIENCE IN AN INTERDISCIPLINARY AND MULTICULTURAL CONTEXT

MARINA BERTONCIN and

DARIA QUATRIDA

Department of Geography. University of Padua

1. “ENCOUNTER A TERRITORY”... A CHALLENGING TASK

THIS article presents the methodological approach used in the 4th Coimbra Group ACP TF Winter School (WS) regarding “Urban Changes and Social Dynamics in Africa”, held at the University of Khartoum during the period 20-31 January 2014. The educational value of the residential seminar arose from the fieldwork experience performed directly by the students, in a context of interdisciplinary and multicultural learning.

Tuti Island (Khartoum) was chosen as the site of this case study to investigate the dynamics of territorial and social transformation in an urban setting.

The island is uniquely situated, in the heart of Khartoum (Sudan’s capital), at the confluence of the Blue Nile and the White Nile¹. While Khartoum has evolved to become a large, modern city, Tuti has remained rural, almost pristine, with a modest number of

1. The island has a surface area of 8 sq km; it acquired its shape as a result of river bank erosion caused by the fast flow of the Blue Nile, which has transformed the eastern part of the island from a convex to a concave shape. It is surrounded by Khartoum city to the south, Khartoum North to the north and northeast and Omdurman city to the west.

rural dwellings; it has been identified as an area with considerable development potential. Tuti has a rural population of 15,000 people of Nubian origin with a strong island identity, and was relatively isolated until a few years ago, when a modern suspension bridge², 183 metres long and costing \$16 million, was built to link the island with the city. Before the bridge's construction, only small ferries connected Tuti to the mainland; there were fewer than 1,000 cars on the island and only one paved road. There are approximately 2,000 mud-bricked houses on the island, and the streets among them are narrow and more suitable for donkey-cart traffic than for cars. Thus, the bridge has provided the first road into the island, as well as becoming part of the strategic road network planned for the city.

Many questions have been raised by this transformation, regarding the resulting changes to social relations within the island, and relations between the islanders and the external urban environment, highlighting new opportunities and constraints for Tuti's local development, and also possible costs in terms of the loss of their traditions, their way of life and, possibly, their fields and homes.

The WS students were asked to recognise and analyse these processes from a diachronic perspective, mapping the existing situation (PRESENT), tracing historical trends and current patterns of change (PAST) and identifying potential challenges (FUTURE).

Five main topics were selected by the teaching staff as particularly significant for the students' analysis:

1. Physical assets (housing, infrastructure, productive buildings, gentrification, etc.);
2. Agriculture (land, crops, self-consumption/market, animal husbandry, etc.);
3. Socio-cultural system (religion, modernisation, identity structure, family, age-distribution, social spaces/events/

2. The Tuti-Khartoum Bridge was completed in 2009.

- organisations, education, tradition/religion, lifestyle and inter-generational differences, etc.);
4. Logistics and mobility (transport, in-out migration, commuting, etc.);
 5. Political and economic structures (livelihoods, jobs, entrepreneurship, political behaviour, leadership, interest representation, rent vs. profit, etc.).

From a pedagogical perspective, the case study conducted on Tuti Island was a didactic instrument involving the reconstruction of facts and events, carried out in order to perform a territorial experience as a setting for learning and reflecting on territorial processes: in other words, *learning through experience*. The acquisition of territory experience could enhance the theoretical preparation and enable participants to formulate original interpretational perspectives. Students experiencing territorial issues would thus pass from a level of denotative territorial analysis to a connotative one, through which they could proceed to extract better informed hypotheses regarding the territorial situations investigated. Territory experience mediates a new and original interpretation of the territory itself: that of the group of students (Bertoncin, 2001).

This approach constitutes a good “exercise book” for conducting a rational management of territorial complexity, in which a great number of different social actors meet and interact. In this context, the territorial actors are experts and privileged witnesses as well as ordinary people, encountered during the fieldwork, through which to sound out facts, rumours and opinions, make requests and question official sources.

Based on this meta-objective, the WS was structured as an *in situ* educational method, within the territorial context chosen as the case for study. It is regarded as a protected experience of limited duration.

The sharing of space and time also facilitates communication, exchange and discussion among participants and enables an environment of mutual learning to be created. The WS is also an opportunity for understanding the social and cultural context in

which the fieldwork experience takes place, with the participants becoming part of the everyday life and rhythm of the territory, and acquiring a knowledge of behaviours and practices necessary to gain access (Bayley, 1995).

2. AN ACTIVE AND COLLABORATIVE PROCESS

The experience of the Tuti case study and fieldwork, properly guided, depends on the good use of various training tools (see the detailed WS programme in Appendix 1):

- Reading papers: the WS begins at home, some days before the departure to Khartoum, with the reading of articles on the case study and its general context, in order to provide all students with a basic common understanding.
- Mixing and group building: an icebreaking exercise to facilitate relationships among participants, helping them relax at the beginning of the intensive programme, and to determine what they wish to achieve from the WS.
- Attendance at lectures delivered by university teachers and outside experts, to provide a territorial framework in accordance with the multidisciplinary interpretation made, either locally with respect to the specific context of the case study, or globally through the presentation of case studies relating to other African cities and the socio-spatial, political and economic dynamics of urban development. These lectures also provide knowledge about theoretical and methodological approaches (such as ethnographic fieldwork, applied anthropology and SWOT analysis).
- Field work, to make contact with the territory and the local actors. In particular, meeting local actors highlights the situation of the territory's numerous "voices": field work, in fact, is the key to accessing all kinds of information, directly and as an alternative to that conveyed by official bodies, allowing

the student to perform a critical analysis based on indirect sources, which can reveal any distortions and inconsistencies present in the reported data. Field work allows “listening to, giving voice to and representing the silenced” (Crang, 2002, p. 648) in order to stimulate students’ spirit of analysis and to explore a new interpretation and representation of the territory.

- Group work, to socialise, to compare knowledge and information, and to exchange views and opinions on what is observed, heard and analysed at different stages of knowledge regarding the territory of Tuti Island. Thus, an in-depth analysis is carried out, comparing, reviewing, modifying and integrating the activities performed during the WS sessions. The ultimate aim of these sessions is to attain a more aware territorial interpretation. There is one further meta-objective, namely to guide students into acknowledging the importance of defining each problem progressively in a more precise and competent manner as an inalienable condition to be able to identify future development scenarios. This objective is addressed by means of a SWOT analysis — identifying the Strengths (S) and Weaknesses (W) (internal factors), and Opportunities (O) and Threats (T) (external factors) faced by the territory³.
- Finally, the students are requested to evaluate the case study performed - its effectiveness and efficiency - and to offer suggestions for improvements in relation to the stipulated items (see Appendix 2).

The above-described methodology is intended to promote an orientation of listening, reading and interpretation of the territory

3. Note: Strength may also represent a weakness (long-term, experienced employees vs workforce retirement and turnover), while an opportunity could also pose a threat (technology vs employee satisfaction).

in a perspective of active learning (Slocum, 2003). The theoretical learning, provided by reading papers and attending lectures, is integrated and enhanced by the information, facts, rumours and opinions collected during the field work. Territory is discovered by the students themselves. The direct and indirect observation allows students to capture both the immediate aspects and those not apparently visible, by relating different forms of knowledge, interpreting the variables in a local context and discovering how to express their complexity from the perspective of an education approach based on interrelation and interdependence (Morin, 2000).

Since each learning strategy implies a different pattern of values present in the educational system and in society as a whole, it was decided to adopt a collaborative approach in which students would work in interdependent groups towards a common project, in contrast to the dominant model, the competitive one, which pits students against each other to achieve the desired outcome, implying that some should almost always fail (Deutsch, 1949).

The reference approach for the seminar setting and, in particular, of the work groups⁴, is that cooperative learning enhances the sharing of resources, knowledge and skills, differences in cognitive styles and the ability to communicate, and contributes to the creation of an educational, non-competitive, highly responsible and collaborative environment.

According to Johnson and Johnson (1999), cooperative learning builds on five basic elements:

4. The proposed methodology refers to twenty years' experience organising residential workshops for undergraduate and master's degree students in the geography department at the University of Padua, and at international level (Bertoncin, 2001; Bertoncin *et al.*, 2002; Quatrída, 2005 and 2009). The authors supervised the design and management of the working group sessions at the first Coimbra Group Development Master Intensive Programme, on the subject "Relations between Industrial Development and Local Development from Veneto to Romania", held in Padua and Arad (Romania) from 20 July to 1 August 2011.

1. Positive interdependence: students feel responsible for their own and the group's effort.
2. Face-to-face interaction: students encourage and support one another; the environment encourages discussion and eye contact.
3. Individual and group accountability: each student is responsible for doing their part; the group is accountable for meeting its goal.
4. Group behaviour: group members gain direct instruction in the interpersonal, social and collaborative skills needed to work with each other.

The cooperative method favours the human growth of students, improving their relationships and impelling them to interact and work together, and to get to know and respect the others' way of thinking and reasoning.

In particular, to investigate a domain of knowledge that is as detailed and complex as is the case of the case study performed in Tuti Island, with the five topics identified for analysis, we decided to adopt the Group Investigation (GI) approach described by Sharan and Sharan (1976), which metaphorically describes the stages of a research cycle, combined with the Jigsaw (Peer-Tutoring) approach of Aronson (2000).

The GI model focuses on the students, who are required to gather information from a broad spectrum of sources in collaboration with their classmates. The learning tasks include programming the research phases to be conducted by the student groups, data collection, sharing (of ideas, information, materials and data), the selection and interpretation of critical information with group discussions, problem solving and the synthesis of individual contributions to a collective product. It also provides the integration into the whole class of the results produced by each group. This model employs the assignment of different roles among the group members and among groups in order to gain a wider perspective about the topic to be studied.

The Jigsaw is a cooperative learning strategy that involves the formation of home/mother groups to accomplish a task. For exam-

ple, students are divided into small home/mother groups of seven or eight students each. The home/mother groups are then split up in order to allow their members to form, with the members of other groups, the expert group, whose task is to investigate a particular topic (one of the five topics proposed by the staff: for example, one group studies agriculture topics, another group studies logistics and mobility topics, and so on).

Students meet and work with members of other groups who are assigned to the same sector. After mastering the related material, visiting field sites and attending meetings with representative stakeholders, the students return to the home/mother group and share the material with their group members, thus enriching the knowledge framework of the whole group and consolidating the other considerations and connections obtained in the light of the information provided and reflections made in the expert groups.

The rationale, of course, is that a person learns something very effectively when she/he has to teach it to someone else. Each person in the group is responsible for learning from the others in the group. With this strategy, each student in the home/mother group serves as a piece of the topic's puzzle and when they work together as a whole, they create the complete jigsaw puzzle. The home/mother group is then responsible for finalising the task, on the basis of the different viewpoints acquired.

The Jigsaw strategy places great emphasis on cooperation and shared responsibility within groups. The success of each group depends on the participation of each individual in completing their task. This means the Jigsaw strategy effectively increases the involvement of each student in the activity.

In the WS, home/mother groups were composed of students attending different courses (master's degrees in local development, in development cooperation, in geography, in anthropology; Ph.D. in urbanism, in geography) and from different European and East African Universities (Granada, Salamanca, Groningen, Leuven, Padua, Addis Ababa, Kenyatta, Khartoum). Thus, students from different backgrounds, in terms of their degree studies, with different

types of theoretical knowledge, were mixed in order to encourage different ways of addressing territorial issues.

Heterogeneous groups and the cooperative learning they put into practice in fact provide the best conditions of information production and exchange, in cognitive conflict: by debating, students learn from each other and from themselves, by explaining their reasoning to others—often in different ways (paraphrasing)—and thus achieve higher levels of understanding (Johnson and Johnson, 1975/1987; Comoglio and Cardoso, 1996). The knowledge of the group is thus enriched by the feelings and the interpretations of each individual, by increasing the points of view through which the subject area is observed and analysed. Another advantage of this approach is that a single problem may be analysed in terms of different aspects.

The assignment of roles (socio-relational skills) to the members of the groups and the rotation of these roles⁵ ensures the appearance of relational cooperation, by means of which the study objectives can be attained.

3 ACTIVITIES IN THE WORK GROUP SESSIONS

This section describes the objectives and activities of the work group sessions, highlighting the pedagogical guidelines for students in the meetings, and the discussion and analysis of the Tuti Island case study.

In view of the number of participant students, five home/mother groups were formed. Then, according to their interests, each student selected one of the five topics to be examined in the expert group.

The expert group and each of the home/mother groups incorporated two students from the University of Khartoum, who acted as

5. *Timekeeper*, *Team facilitator* (responsible for chairing discussions and ensuring that all group members have the opportunity to speak and participate); *Task coordinator*; *Recorder* (responsible for taking of the outcomes of the group work); *Person in charge of materials*; *Spokesperson* (to represent the group in the plenary).

mediators and interpreters during encounters with local stakeholders and residents.

Both in the work sessions of the home/mother groups and in those of the expert groups, the students' activities were monitored and tutored by lecturers from the universities. These lecturers generously offered their experience and scientific awareness in order to help these groups achieve the best possible results.

HOME GROUPS

Step 1 - Thinking about the fieldwork in Tuti: getting started

Objective: To acquire home/mother group knowledge regarding the situation/case study to be considered and to identify relevant issues.

Activity:

- 1) Individual level: On the basis of the papers read and of the lectures attended, identify, from your individual perspective, at least one main issue for each topic.
- 2) Group level: Discuss the issues selected, exchanging impressions, opinions, perceptions, reactions, questions and ideas; then define a new selection of issues to be shared within the group.

Step 2 – Field work preparation: meeting and interviewing Tuti people

Objective: To prepare the next day's meeting with local people.

Activity: During tomorrow's field work trip, you will interview some local people. On the basis of the issues selected, prepare a list of questions to ask local people in Tuti.

Step 3 - Plenary Session: sharing the proposed questions

Objective: To share and thus acquire a common knowledge of the different issues and, if necessary, to extend and/or reformulate the questions.

Activity: A spokesperson for each home group presents the questions chosen by the group. Each group has 5 minutes for the presentation and 5 minutes for comments.

Then each group must decide its own itinerary within Tuti, seeking to include the whole island within the study scope.

Step 4 – Field work in Tuti: meeting and interviewing local people

Objective: To carry out an individual/group reconnaissance of the territory.

Activity:

1. Decide the home/mother group’s itinerary;
2. Conduct the interviews;
3. Take note of comments, impressions, reactions, questions and ideas expressed in relation to the situation of Tuti Island;
4. The issues raised during the interviews will be discussed during the following group work session.

Step 5 - Elaboration of field work results

Objective: after the meeting with the local people, groups will be requested to process the collected information and to increase the group knowledge regarding the studied issues.

Activity: the investigated issues will be processed according to the following analysis matrix.

| | The present situation | Historical trends and current patterns of change | Challenges for the future | <i>Who?</i> actors involved |
|---|------------------------------|---|----------------------------------|---|
| 1. Physical assets | | | | <i>What?</i> projects, problems, conflicts... |
| 2. Agriculture | | | | <i>How?</i> power relationships inclusion/exclusion bottom-up/top-down horizontal/vertical... |
| 3. Socio-cultural system | | | | <i>Where?</i> inside/outside local/ global... |
| 4. Logistics and mobility | | | | <i>When?</i> past-present-future |
| 5. Political and economic structures | | | | <i>Why?</i> needs, interests, aims, logic of intervention... |

Step 6 – Field work preparation: meeting and interviewing stakeholders

Objective: To prepare the next day's meeting with stakeholders.

Activity: Check the questions already listed (for local people), adjust and modify them according to the information acquired from previous activities.

Step 7 - Field work in Tuti: meeting and interviewing stakeholders
(see Step 4)

Step 8 - Elaboration of field work results
(see Step 5)

Note: This is the last task to be carried out as the home/mother group: don't forget to compile and bring with you the knowledge, results and outcomes acquired as the home/mother group which may be useful in the expert group activities.

EXPERT GROUPS

Step 9 - To examine the selected topic in depth and to prepare the next day's field work

Objective: To acquire expert group knowledge regarding your specific topic; to identify relevant issues and to prepare a research plan for the next day's field work.

Activities:

- a) Discuss the group topic and identify relevant issues;
- b) Starting from these issues, compile the knowledge and views of the group members in this respect;
- c) Formulate a main research question to lead your field work and 3-5 researchable sub-questions (the answers to which should make it possible to answer the main research question);
- d) For each sub-question, identify possible informants (Who to meet? Where to go?);
- e) Write down your research questions and your research plan.

The group strategies will be discussed in the plenary with the other expert groups and the lecturers.

Step 10 - Plenary

Objective: To present and discuss the research plan with the other expert groups and the lecturers.

Activity: A spokesperson for each expert group will present the research questions formulated by the group. Each group has 10 minutes for the presentation and another 10 minutes for comments.

Steps 11 and 12 – Field work in Tuti on the basis of the research plan established for the expert group

Step 13 - Elaboration of field work results

Objective: Each expert group should analyse the information obtained and thus enhance the group's knowledge about the topic.

Activity: The issues investigated will be analysed according to the pre-determined research plan.

Note: This is the last task to be carried out as the expert group: don't forget to compile and bring with you the knowledge, results and outcomes acquired as the expert group which may be useful to enhance the final work group activities in your home/mother group.

HOME GROUPS

Step 14 - Final report preparation: to construct a shared image of urban changes and social dynamics in Tuti Island

Objective: To prepare a comprehensive home/mother group report on the local characteristics, to be presented during the following plenary session.

Activity: Together, elaborate your own ideas regarding urban change and social dynamics in Tuti Island. Exchange and compare points of view to construct a shared image of the territory.

- 1) Select and reconsider information (from lectures, local people and meetings with key actors) which (as a group) you consider provides the most complete overview of the situation. Take into account the following questions:
 - What are the key aspects stressed?

- What are the main features characterising the territory, in your group's opinion?
 - What are the main features characterising the territory, according to local people and stakeholders?
- 2) Then, apply the SWOT approach to organise the process of analysis:
- What are the main internal strengths and weaknesses (both those inherited and those characterising the current situation) in the urban changes affecting Tuti Island?
 - What are the external opportunities and threats (current and future) for the development of Tuti Island?
- 3) Prepare a Power Point presentation setting out the main questions, and the key points characterising the future of the territory (point 1) and the SWOT analysis (point 2) for the final plenary session.

Step 15 - Plenary: presentation of group work and discussion with local stakeholders

Objective: To present and discuss the outcomes of the home/mother group's SWOT analysis.

Activity: Each group presents its SWOT analysis.

Open discussion among students and stakeholders. The SWOT analyses constitute a platform for discussion of the issues raised.

REFERENCES

- Aronson, E. (2000). Jigsaw Classroom. <http://www.jigsaw.org/index.html>
- Bailey, K. D. (1995). *Metodi della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Bertoncin, M. (2001). Geography and Education. En M. Bertoncin, G. Sistu (ed.), *Acqua, attori e territorio - Waters, Stakeholders, Territory* (págs. 33-55). Cagliari: Cooperativa Universitaria Editrice Cagliaritana.
- Bertoncin, M., Croce, D., and Pase, A. (2002). *Le esperienze formative a carattere seminariale nel Delta del Po: sintesi finali e riflessioni*. En M. Varotto, M. Zunica (ed.), *Scritti in ricordo di Giovanna Brunetta* (pgs. 243-253). Padova: Università degli studi di Padova – Dipartimento di Geografia “G. Morandini”.

- Chiari, G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. Università di Trento: Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale.
- Clarke, J. (1994). *Pieces of the puzzle: The jigsaw method*. En S. Sharan (ed.), *Handbook of cooperative learning methods*. Greenwood Press.
- Comoglio, M., Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo, Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Crang, M. (2002). *Qualitative Methods: The New Orthodoxy? Progress in Human Geography*, 26, 647-655.
- Deutsch, M. (1949). *A Theory of Cooperation and Competition*. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1975/1987). *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition, and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Quatrida, D. (2005). *Percorsi didattici nel delta del Po*. *Ambiente Società Territorio: Geografia nelle scuole*, 2, 18-23.
- Quatrida, D. (2009). *La geografia per l'internazionalizzazione delle università africane: il progetto Audis-Edulink*. *Ambiente Società Territorio: Geografia nelle scuole*, 5, 39-42.
- Sharan, S. (ed.). (1994). *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Westport, Connecticut, London: Greenwood Press.
- Sharan, S., Sharan, Y. (1976). *Small-group Teaching*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Slocum, N. (2003). *Participatory Methods Toolkit. A practitioner's manual*, King Baudouin Foundation and the Flemish Institute for Science and Technology Assessment in collaboration with the United Nations University – Comparative Regional Integration Studies (UNU/CRIS), Belgian Advertising (B.AD).

APPENDIX 1

WS PROGRAMME

| Day | Time | Day programme |
|------------|-------------|---|
| 20 January | 18:00 | Mixing and group building: D. Quatrída (Padua) |
| 21 January | 9:00-11:00 | Welcome addresses |
| | 11:00-11:30 | Refreshments |
| | 11:30-12:45 | Lectures: 1.– Tuti Island in the context of Khartoum: Dr. Ali Mohamed Esia and Ibrahim Zakaria (Khartoum) |
| | 12:45-14:00 | 2.– Administration and management of Khartoum City: Dr. Abdulhamid Balla Elnour (Khartoum) |
| | 16:00-17:00 | Reconnaissance survey of Tuti Island |
| 22 January | 9:00-10:30 | Lectures: 3.– The modern Titanic. Urban planning and everyday life in Kinshasa: F. De Boeck (KU Leuven) |
| | 11:00-13:30 | 4.– Some political economic keys to understand present-day urbanisation processes: C. Kesteloot (KU Leuven) |
| | 16:00-17:30 | Lectures: 5.– Ethnographic field work. An introduction: A. Cassiman (KU Leuven) |
| | 17:30-19:00 | WORK GROUPS - HOME GROUPS: Field work preparation on the basis of papers and lectures |
| | 19:00-19:45 | PLENARY to share the questions formulated |
| 23 January | 9:00-14:00 | Field work in Tuti: Meeting and interviewing Tuti people |
| | 16:00-17:30 | WORK GROUPS - HOME GROUPS: Synthesis and analysis of field work results |
| | 18:00-19:00 | Lectures: 6.– Urban Change in Tanzania. Urban centres: Dr. Susan Rugano Gwalema |
| | 19:00-20:00 | 7.– Socio-historical changes and current challenges in urban mobility: the city of Dar es Salaam: R. Manzanera Ruiz (Granada) |

LEARNING THROUGH EXPERIENCE IN AN INTERDISCIPLINARY...

| | | |
|------------|-------------|--|
| 24 January | 9:00-12:00 | Field work in Tuti: Meeting and interviewing stakeholders |
| | 15:30-16:30 | Lecture: 8.– Sufis: Dr. Mohamed Kabashi Abdalla |
| | 16:30-19:00 | Guided visit to Omdurman, Hamad El Nil, Sufis |
| 25 January | 9:00-11:00 | WORK GROUPS - HOME GROUPS: Synthesis and analysis of field work results |
| | 11:30-14:00 | WORK GROUPS - EXPERT GROUPS: Field work preparation |
| | 16:00-18:00 | PLENARY |
| | 18:30-20:00 | Lecture: 9.– Development for whom? The rights of peoples in and around project areas: L.vd Ploeg (Groningen) |
| 26 January | 9:00-14:00 | Field work in Tuti |
| | 16:00-17:00 | Lectures: 10.– Housing and planning in African cities: B. De Meulder (KU Leuven) |
| | 17:15-18:45 | 11.– Reflecting on our concepts: ‘African Modernisation’ and ‘Universalism’: P.Boele Van Hensbroek (Groningen) |
| | 19:00-20:00 | 12.– Early school leaving, urbanisation and perspectives for young people: Josje van der Linden (Groningen) 13.– Sudanese Folklore: Dr. Ali Ibrahim |
| 27 January | 7:00 | Trip to Bjawia (archaeological site) |
| 28 January | 9:00-14:00 | Field work in Tuti |
| | 16:00-20:00 | WORK GROUPS - EXPERT GROUPS: Synthesis and analysis of field work results |

| | | |
|------------|-------------|--|
| 29 January | 9:00-11:30 | WORK GROUPS - HOME GROUPS: Preparation of the final report |
| | 12:00-13.00 | Lectures: 14.–Urban changes and social dynamics in major urban centres in Ethiopia: Abdulkadir Hussien Gemed |
| | 13:00-14:00 | 15.–Theoretical basis of applied anthropology. Social and cultural change: José Antonio Martin Herrero (Salamanca) |
| | 16:30-20:00 | WORK GROUPS - HOME GROUPS: Preparation of the final report |
| 30 January | 9:00-11:30 | Plenary: Presentation and discussion of group work |
| | 11:30-12:00 | WS evaluation by the students (written evaluation form) |
| | 16:00-19:00 | Collective feedback Presentation of certificates Closing ceremony |

APPENDIX 2

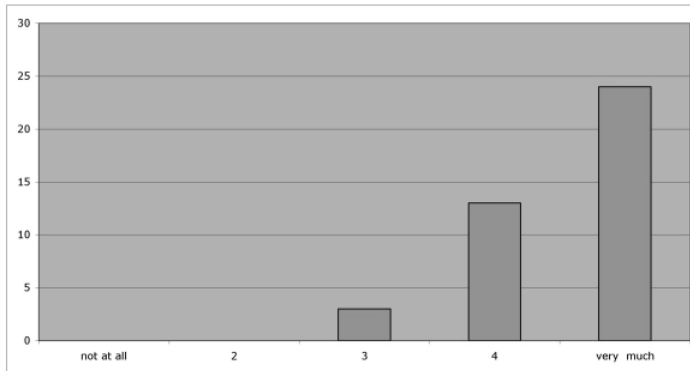
Analysis of the students' individual evaluations

The final evaluation questionnaire was composed of 10 closed questions and 3 open questions, intended to evaluate all of the educational tools used in the WS: lessons, meeting with stakeholders and local people, work group sessions, field work, etc. The purpose of this evaluation was also to obtain participants' opinions and feelings regarding their experience in terms of relationships-communication.

The individual evaluation was completed by all the participating students, and the responses given are presented below⁶. The graphs show the questions, the reply options provided and the distribution of the answers for each item. Each graph is followed by a brief comment.

Replies to open questions were obtained in order to compare the initial expectations of the WS with the final outcomes obtained. The analysis of the questionnaire is provided as a starting point for further reflection. All the observations and suggestions made by the students are presented.

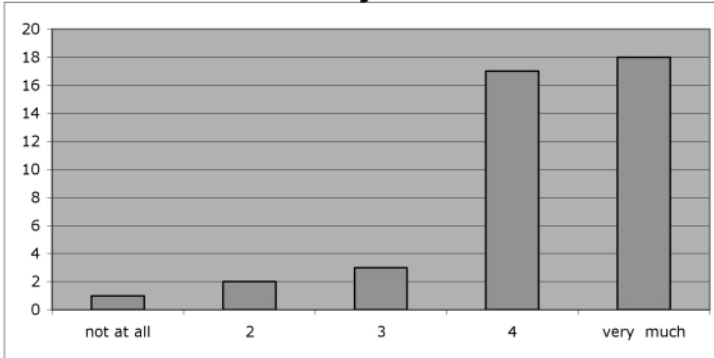
1. Has the Winter School been in line with your expectations?



The students' expectation regarding the WS were by and large met.

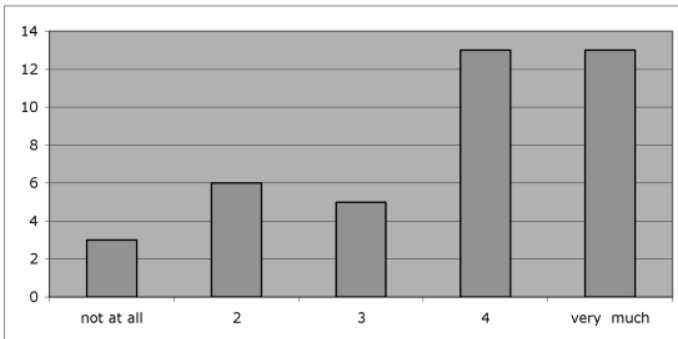
6. In some cases it was not possible to read the handwriting.

2. Has working in groups been a positive experience for you?



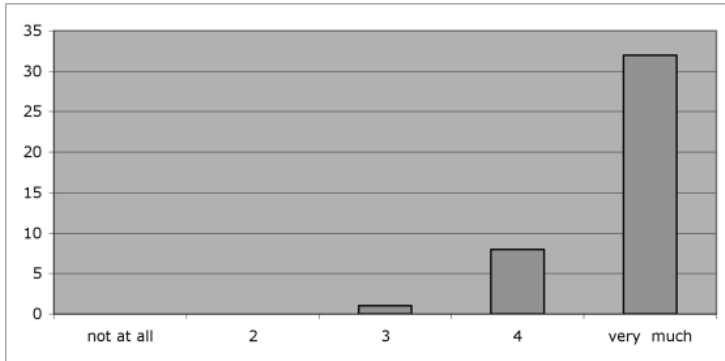
For this item, replies were spread across the histogram. Though the large majority of the students found working in group a positive experience (18 very much and 17 much), in 3 cases it was considered in a negative way.

3. Did you find it easy to work within the group?



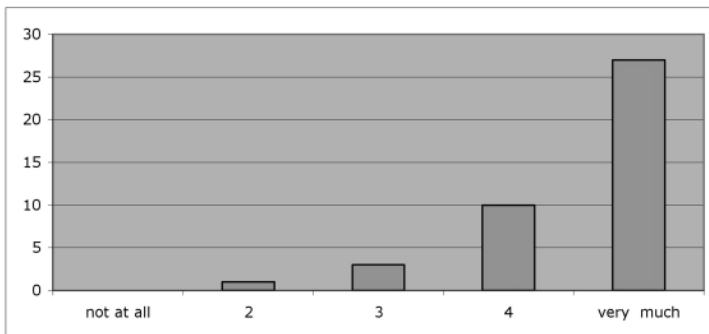
For this item, replies were spread more evenly across the histogram. Most of the students found easy (24) and quite easy (5) working within the group. In 9 cases working in the group was considered quite difficult and difficult.

4. How interesting did you find meeting local people?



Almost all students found interesting meeting local people.

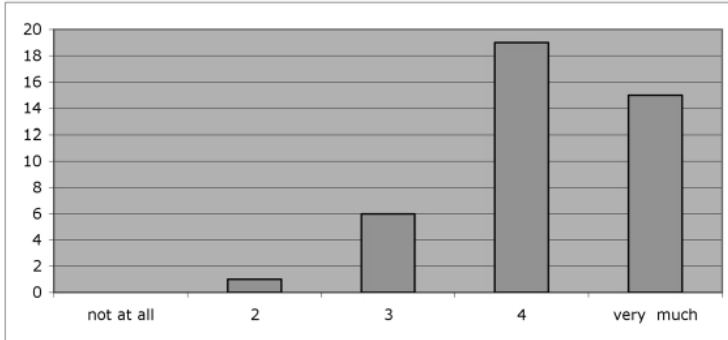
5. How interesting did you find the meetings with stakeholders?



A large part of the students found interesting meeting stakeholders.

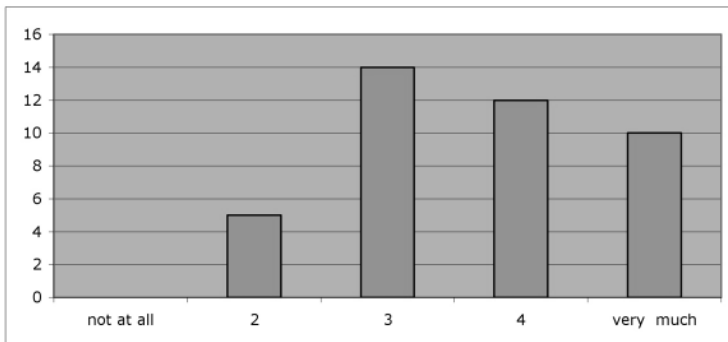
7. Did you find that the management of the work groups was adequate?

(e.g.: clarity in defining its purposes, explaining basic ideas and the work structure)



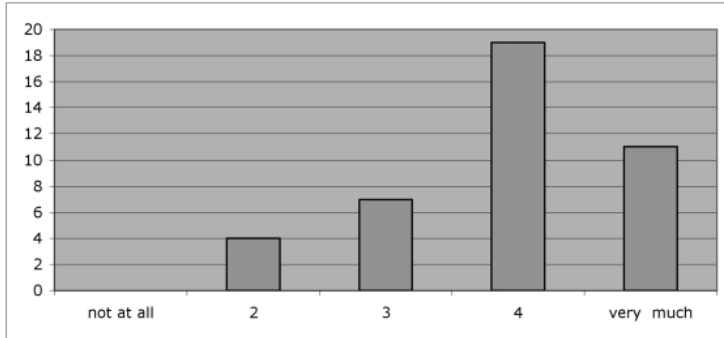
Most of the students found the running of work group adequate.

6. How interesting did you find the lectures?



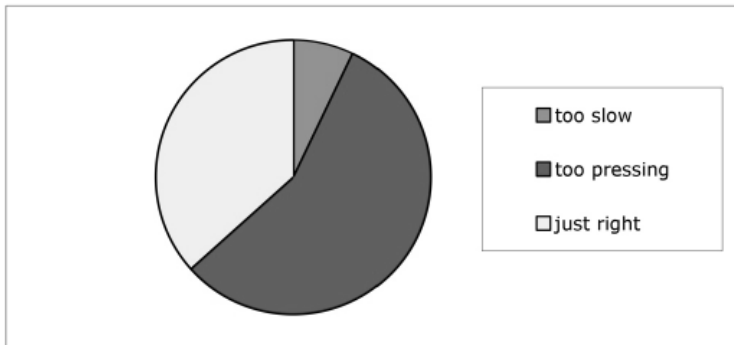
Generally, the lectures were found interesting by the majority of the students (22). 5 students found them not so much.

8. In regard to its organization, did the Winter School utilize appropriately its resources (time, use of equipment, etc.)?



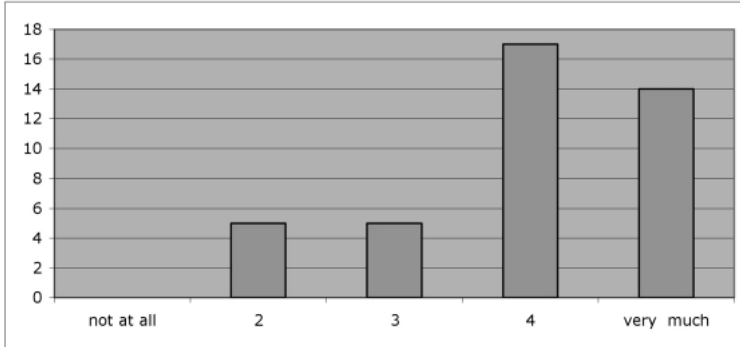
A large part of the students considered the WS organization as appropriate. In 7 cases it was considered sufficient and not appropriate in 4.

9. Evaluate the rhythm of the work group:



The majority evaluate the rhythm of the work group too pressing.

10. Did you enjoy the personal atmosphere of the work groups?



The personal atmosphere was appreciated by almost all the students.

OPEN QUESTIONS

In general, the WS experience was appreciated as a multicultural environment (enabling interaction with people from different countries and educational backgrounds) and for its multidisciplinary approach. The real practice of field work (meeting and interviewing local people and stakeholders, exploring a new place and a new culture) and the group work methodology were seen as opportunities for learning and for improving interpersonal skills. The students also offered many suggestions and ideas to improve the organization of the WS.

Among issues criticised by the students were the timing (“long working hours”) and the congestion of activities (“too many lectures in 11 days”). In addition, with respect to the WS content, the students highlighted the need for greater correlation between the lectures (viewed as sometimes too theoretical or general) and the field work.

11. What did you find most useful in the Winter School experience?

- Interacting with different people with different ways of thinking*⁷
- Meeting new people*
- Multicultural environment
- Meeting people from a different education background and ethnic identity was helpful in broadening my knowledge of field work, group work and interaction
- Sharing experience, knowledge and methodology*
- Visiting new places
- Experiencing a different culture
- Meeting a large number of lecturers and experts
- Sharing ideas and experiences with other students and with lecturers
- Exchanging ideas about life, knowledge, skills, work and education**
- Multidisciplinary approach*****
- The method used in the WS
- Gaining more experience in research
- Learning how to perform field work and how to collect data
- Field work (real practice)***
- Field work skills learnt
- Meeting local people and interviewing them**
- Meeting and speaking freely with local people and stakeholders***
- The interpretation of certain features
- The opportunity to improve self-expression
- The introduction to new technology in communication (bingo game)
- Well prepared and organised topics*
- Gaining new knowledge/information*
- Lectures
- SWOT analysis
- Team work
- Group work is a good methodology for the learning process itself**
- Group tasks
- The home group-expert group-home group approach was excellent**
- How to work together**

7. *Given by more than one student.

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Questions and discussions• Presentations |
| 12. What did you find least useful in the Winter School experience? |
| <ul style="list-style-type: none">• Research methodology, in terms of field work preparation• Data collection, evaluation and the way of thinking• Reporting of results• Control of the results (synthesis)• Lectures, because the programme timing and congestion didn't enable us to follow them attentively• Some lectures***** were boring and out of context, too general*, too philosophical, with too many data*• Too many lectures in 11 days**• Too many lectures in the field of anthropology and ethnography (while omitting other fields such as economy, architecture and urban studies)• Not all the lectures were useful for our field work*• Knowledge of Khartoum city (urban context is not clear)• Open university trip• Too much time spent working• Time management• Long working hours• Changing the schedule without previous announcement• The lack of time and freedom to explore the city by ourselves• Some students were not paid or refunded all their travel costs. This was very challenging for those who had borrowed money to attend.• No space to accommodate the local students and those from the Buri guest house• Nothing***** |
| 13. If you had the opportunity to repeat this experience, what would you suggest in reference to: |
| WS content: |
| <ul style="list-style-type: none">• Refer to more scientific papers• Supply resource materials |

- Improve report writing
- Improve data presentation procedures
- Definition of the task areas could have been more precise
- Define the main goal of the WS from the start.

FIELD WORK

- Improve the structure of the field work activities
- Provide books on field work

TOPICS

- Different continents
- Deal with other sectors, not only urban changes
- Make tasks more related to the topic
- Change topic to “Urban change and social dynamics in Khartoum”. It was not focused enough
- Choose fewer topics* in order to have more time to concentrate on them
- Compare Tuti to Khartoum
- Choose more interesting topics, such as sustainability, renewable energies or participation.

LECTURES

- Have fewer lectures to leave more time for field work and work groups
- Some of the lectures were not tangible
- Relate the lectures more closely to the field work and the WS goals*
- Have more selected readings before the lectures, to be better prepared for discussion
- Allow more time for discussion

TIME

- Increase the duration of the WS
- Nothing*****

Methodology:

- Use more sophisticated data collection methods

- Obtain greater consistency in data gathering tools and approach (results are rather imprecise)
- Improve the qualitative data collection methods
- Provide assistance with report writing and data presentation techniques
- Provide more interaction on how investigators in different disciplines conduct research
- Encourage more consistent and coherent reporting
- The expert group should also present its findings
- Eliminate the expert groups**
- Allow more time for expert group work
- Concentrate on smaller or more specific groups, to produce more effective results
- Use more visual tools (such as maps, charts and drawings)
- Clearly establish the goals, objectives and hypotheses before creating the questionnaire
- Adopt a different approach to the main goal
- Establish clearer, more concrete objectives
- Include another goal, such as the contribution to problem solving in the study area
- Establish a systematic methodology for all items to be addressed in parallel
- Encourage the lecturers to provide more feedback
- It was good, so keep it as it is
- Spend much more time in the field**
- Splitting the home/mother groups into different specialised groups is a really good work strategy
- Nothing****

Working hours:

- Make them less intensive*
- Reduce work hours per day* and increase the number of days
- Work 2 or 3 hours per day or allow 1 day off**
- Work from 9 am to 6 pm and allow 1 day's rest per week
- Stop at 7pm
- Make it less intensive and allow more time to take a rest*
- Allow more time to rest****

- Provide more field work hours*
- Reduce the lecture hours
- Allow more time for the group work
- Allow more time for the preparation of the final presentation
- Allow more time to think and to share information, to make it clearer and more concrete
- Make sure the schedule is actually on schedule (punctuality)**
- Time management should be improved
- Perfect, I wouldn't change anything*
- Nothing******

Team structure:

- The team members should be selected carefully taking into account their practical experience, language, background and personal characteristics
- All the students should be able to speak English
- It was good because in the end we obtained comprehensive information about the whole topic despite being divided into different groups
- The absence of a main goal could be a mistake because no one has a clear idea of the principal idea or the final goal
- Make the teams more balanced: different levels of expertise should be represented in the home group
- I really appreciate the teaching methodology of the WS
- Nice***
- Good and great
- Some roles were unclear
- The roles should be better defined
- Not all of the lecturers were able to create cohesion within the group
- Nothing****

Other:

- Thank you all, you did a great job!
- Very useful and enriching experience, both socially and academically
- An allowance, even if only a small amount, should be paid

- The WS should be held in other African countries
- A minimum level of English should be required of the students and teachers
- There should be tours of Khartoum city and the museum
- Accommodation: everybody should be in one place
- Provide net

LA EXPERIENCIA DOCENTE
The Teaching Experience



EXPERIENCIAS DOCENTES EN SUDÁN

JOSÉ ANTONIO MARTÍN HERRERO

Departamento de Antropología y Psicología. Universidad de Salamanca

A finales de enero de 2014 mi universidad de Salamanca tuvo el placer de participar con el grupo de Coimbra en una escuela de invierno junto con otros colegas de otras universidades europeas (Granada, Padova, Leuven, Groningen, etc.) y africanas (Sudán, Etiopía, etc.).

En este contexto multicultural y multilingüístico, el grupo de Coimbra desarrolló una escuela, con un completo y brillante programa académico (un buen número de *lectures* y un excelente nivel de participaciones de mis colegas europeos y africanos), diversas actividades de trabajo de campo con contacto directo con los informantes en la isla de Tooti (Khartoum). El objetivo de esta escuela era doble, por una parte formar y preparar a un nutrido grupo de estu-

29th January 9:00-11:30 and 16.30-20.00
WORK GROUPS - HOME GROUPS

1st step - to build up a "shared image" of the urban changes and social dynamics in Tooti (2h30')

Objective: to prepare a comprehensive "Home/mother group" report on the 'local' characteristics to be presented during the following plenary session.

Activity:
Together, you will start to elaborate your own idea of urban changes and social dynamics in Tooti. Work by exchanging and comparing your different points of view, in order to build up a "shared image" of the territory.

1) Rereading and selecting information (from lectures, local people and key actors' meeting...) which (as group), are believed essential to give the most "possible" complete situation overview:

- what are the key questions stressed on?
- what are the main features characterising the territory, in your—as home group-opinion?
- what are the main features characterising the territory, according to local people and stakeholders?

2nd step - Get ready for the final plenary session (3h30')

2) Then utilize the given SWOT layout to organize the process of analysis:

- what are the main *internal*, inherited from the past and characterising the current situation, Strengths and Weaknesses in Tooti urban changes?
- what are the *external*, current and future Opportunities and Threats for Tooti development?

3) Prepare a Power Point presentation to expose the main key questions, the main futures characterising the territory (point 1) and the SWOT analysis (point 2) for the final plenary session.

| | |
|---|--|
| INTERNAL Analysis They are inherited from the past and characterising the current situations. | EXTERNAL Analysis They constitute current and futures opportunities and threats. |
| WEAKNESSES 1. _____ 2. _____ 3. _____ | THREATS 1. _____ 2. _____ 3. _____ |
| STRENGTHS 1. _____ 2. _____ 3. _____ | OPPORTUNITIES 1. _____ 2. _____ 3. _____ |

diantes de diversas nacionalidades (igualmente europeos y africanos) con las ponencias o *lectures* presentadas (14) por los profesores y tutores y, por otra parte, ofrecerles la oportunidad de hacer un trabajo de campo (dirigido y supervisado) in situ en la mencionada isla. En este lugar, los estudiantes hicieron, por grupos (unos estudiaron la agricultura, otros el entorno físico o medioambiente, otros el sistema sociocultural, otros las bases económicas de la isla y, otros las bases políticas u organización política) una etnografía completa de la misma y sus habitantes.

En este entorno de experiencia de formación y oportunidad vital para conocer y convivir con personas de otras culturas, otros países, otras religiones y otras costumbres durante 10 apasionantes días, en ocasiones los tutores (encargados de la supervisión de alguno de los diversos grupos de estudiantes) tuvimos que, además de supervisar y dirigir los trabajos de campo en Tooti, y responsabilizarnos del trabajo de los estudiantes de nuestra universidad, ejercer labores de ayuda personal.

En mi caso personal, como psicólogo y antropólogo, tuve el placer de disfrutar de ambas facetas al cien por cien. Durante la supervisión de los TC de mi grupo (*agriculture group*) y de los dos estudiantes de mi universidad, fue imposible no dar salida al antropólogo que llevamos dentro y, al tiempo que ejercía de tutor, hacía mis entrevistas, videos y/o fotografías. Fue una buena ocasión para conocer otras personas y sobre todo para experimentar y disfrutar de la famosa hospitalidad sudanesa. *Sudanese people* destaca sobre todo por esa faceta de hospitalidad y acogimiento. Pronto, desde los primeros días sentí que estaba como en mi casa, la atención, el respeto y el cariño que nos mostraban como sus huéspedes han dejado una profunda huella en mi corazón. Como ejemplo, puedo contar esta anécdota (que hay muchas más): una tarde sentí necesidad de contactar con mi familia, pero mi única forma de hacerlo era en un “ciber café” que había a unos 15 minutos en automóvil. Le pedí la moto a uno de los estudiantes sudaneses y no dudó en prestármela. La aventura de vuelta sin luces y casi sin frenos, de noche y perdido... también es un recuerdo vivencial.

Las sensaciones vividas en Sudán, los paseos por la noche en la Avenida del Nilo, los sudanese coffee, los paseos nocturnos en barco



en el *Blue Nile*, las excursiones al desierto, a la refinería e incluso el improvisado baño en las aguas marrones y turbulentas del alto Nilo han pasado ya a formar parte de esas imágenes flash que se insertan en nuestra memoria y cuyo recuerdo solo evoca sensaciones de placer, a modo de estimulación del *núcleo accumbens*.

Durante esos días de campo, asistimos a reuniones con los *stakeholders* de la comunidad en las que los estudiantes pudieron hacer una entrevista etnográfica en profundidad sobre la temática específica de sus grupos (agricultura, economía, costumbres...) y en cada una de sus casas siempre había agua fresca y pastas. No solo nos dieron la información que necesitábamos, sino que además volvieron a hacer alarde de su hospitalidad y amablemente respondían a las incesantes preguntas de nuestros estudiantes.

Esta hospitalidad también la encontramos en Shambat (*guest house*, o nuestro “cuartel general” donde comíamos, dormíamos y en ocasiones también teníamos clases o ponencias). Fue allí donde



se hizo también la ceremonia final de clausura de la escuela. Ese día, esa noche, nuestras caras mostraban una mezcla de cansancio y sensaciones difíciles de explicar en estas líneas. Esto es lo que yo explico a mis alumnos en clase, solo el antropólogo que hace trabajo de campo sabe cómo son esas sensaciones “camperas”, sólo el que hace trabajo de campo experimenta y siente, estas sensaciones difíciles de transmitir, extremadamente fáciles de compartir y comprender por quienes han pasado por las mismas situaciones. Supongo que los compañeros que lean





estas líneas, aquellos con los que compartí mesa en las comidas, banco para charlar e incluso mesa de ponencia en Sudán sabrán inmediatamente a qué me estoy refiriendo. Porque esas caras de las que hablo eran las nuestras.

Solo el que hace trabajo de campo sabe que lo que se respira en el campo no puede volver a respirarse en ningún otro sitio más. Las sensaciones son incomparables. Los pensamientos son únicos. Los comportamientos son diferentes. A nuestra llegada a Shambat (a las cinco de la mañana) un amable trabajador del centro nos recibió y nos asignó una habitación. Tuve la suerte de coincidir y compartir habitación con un profesor etíope (Abdulkadir Hussien), con el que a pesar de *my bad english*, hubo ocasión de charlar (compartir ilusiones, sensaciones, la llave de la habitación, que se la quedaba él para que yo me fuera a correr por las mañanas y no la perdiera,

además de Lacasitos y M&Ms) y acercar nuestros mundos. Seguimos manteniendo contacto, aunque sea virtual, e ideando la forma de volvernos a ver.

Recuerdo con cariño una charla sobre racismo. Recuerdo que pensé, que si todavía hay personas xenófobas (que aun quedan algunos), tiene que ser porque realmente no han conocido otras culturas u otras razas (sea por analfabetismo o por miedo). En estos días en Sudán compartíamos no solo mesa y habitación personas de diferentes etnias y religiones, también compartíamos información, fotos de nuestra familia, ilusiones, proyectos, etc. Así que, conociendo lo extraño, lo distinto, valorándolo y aceptándolo aprendimos otra forma de ver el mundo, ni mejor ni peor, simplemente distinta.

Comentaba más arriba cómo, además de esa labor de tutor y antropólogo, en ocasiones hubo que sacar y/o ejercer la otra cara de la moneda, el otro lado profesional, fueron varias las charlas “terapéuticas” con varios de los chicos; fueron “anoheceres” agradables hablando, interviniendo e intentando mediar y apaciguar un nutrido número de chicos entre los que a veces saltaban las chispas emocionales, me refiero a las del corazón... (porque no hubo nunca otras, nunca hubo el menor problema ni entre los chicos ni entre ellos y los tutores profesores). En otras ocasiones las dificultades de las personas que nos encontrábamos allí se disparaban y acentuaban como resultado de las jornadas de trabajo y del cansancio acumulado.

Además, muchos pudimos experimentar lo que se ha empezado a denominar “nanophobia”, es decir las sensaciones negativas y displacenteras experimentadas cuando no estamos cerca de nuestros teléfonos de nueva generación o Pda’s (muchos no tuvimos ni acceso telefónico ni a internet en todos los días que estuvimos en Khartoum). La sensación de incomunicación hizo que algunas personas con terminales libres (que por lo tanto pudieron comprar algunas tarjetas con líneas sudanesas) pudieran acceder al contacto con sus familiares. Otros en cambio tuvimos que conformarnos con ese “ciber” del que hablaba más arriba o con pedir “prestada” la línea o el acceso a internet. Todo ello hizo que poco a poco se fuera aumentando el nivel de ansiedad y/o tensión.

Uno de los objetivos (creo que bien cumplido) de este encuentro era dotar de un mínimo de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y competencias antropológicas a los estudiantes. Es en relación a estas competencias, en las que mi ponencia y la de otra colega les trataban de guiar. Al principio de la primera semana, algunos colegas de la University of Leuven explicaron técnicas de trabajo de campo con la intención de que los estudiantes (algunos con pocos o ningún conocimiento antropológico) se fueran familiarizando con la metodología de investigación antropológica. Mi ponencia (bases teóricas de la antropología aplicada: cambio social y cultural) pretendía dos objetivos. Uno, explicar las bases teóricas de la antropología aplicada, sobre todo centrándonos en los procesos de cambio social y cultural (que iban a poder constatar en la isla que habían estudiado). El otro era que los estudiantes, en el último día del curso hicieran “*insight*”, es decir que fueran capaces de reconocer los avances dados a lo largo del curso y de sus trabajos de campo, que identificaran y comprendieran (ahora a nivel teórico) por qué sucedieron las cosas que vieron en *Tooti Island*, que entendieran las bases teóricas del cambio social y cultural y, que lo complementaran con la información que habían sacado en sus días de trabajo de campo. Creo en el aprendizaje significativo y, creo que es la forma en que los nuevos contenidos se asientan y se mantienen, cuando se mezclan con los que ya tienen en sus “bases de datos”, cuando la nueva información es significativa, la pueden comprender y la añaden a dicha base. Ajá!, Ah, claro! Esa era la idea, que los chicos llegaran a ese descubrimiento por sí solos.

En esta ponencia, se propuso un concepto innovador de la antropología aplicada (uso de todos nuestros conocimientos antropológicos así como de los resultados de nuestras investigaciones, en programas destinados a resolver problemas de orden social, económico, sanitario contemporáneos cuyos objetivos son producir ciertos cambios en los sistemas culturales que los solucionen) basado en capacitar (*empowerment*) a la población para que solucionen sus propios problemas. La posible construcción de otro puente que uniría Khartoum con la Tooti Island inevitablemente producirá cambios en las vidas



y costumbres de la población de la isla, la venta de parcelas hoy destinadas a la agricultura para la construcción de hoteles (como nos confirmaron nuestros informantes) supondrá el final de una forma de vida. ¿Nos hemos planteado las repercusiones en y sobre los habitantes de la isla? ¿les hemos preguntado si realmente quieren cambiar? Estas y otras preguntas fueron realizadas por nuestros estudiantes y respondidas con interés por nuestros informantes.

Para que el proceso de cambio no sea brusco e impactante, para evitar anomalías sociales y/o personales, y para que sea posible planificarlo y así evitar los efectos adversos, es imprescindible conocer los principios del cambio, los factores que afectan al mismo y los agentes que han de llevarlo a cabo. Para conocer estos principios y factores es fundamental el trabajo de campo, la incursión e inmersión del antropólogo en el campo, porque esos factores pueden marcar el curso del proceso de cambio. De la misma forma es imprescindible conocer quién va a implantar el cambio, quien son los agentes de

cambio (nuestros estudiantes entrevistaron diferentes líderes de la comunidad tooti, ellos pueden dar buena cuenta de esto).

Por lo tanto, la antropología aplicada que se propuso en la ponencia no sería la simple aplicación de las teorías antropológicas, sino una disciplina teórica propia de la acción y el contacto cultural, cuyo objetivo es ayudar a elevar el bienestar humano en cualquier parte del mundo. Evidentemente la metodología que empleamos es antropológica (perspectiva holista, teorías estructural funcionalistas, método inductivo y por supuesto, el trabajo de campo).

La idea es hacer una representación de la cultura con la que vamos a trabajar, es decir, un modelo etnográfico de la población, para lo que es preciso desarrollar previamente un modelo ecológico y un modelo cultural. Esto supone la necesidad de hacer un trabajo de campo a fin de establecer y esclarecer las relaciones entre los siguientes sistemas:



Figura 1. *Modelo holista de la cultura.* De fondo un pequeño puesto de frutas cerca de una refinera de petróleo al Norte de Sudán. Elaboración propia.

Las actuaciones de la antropología aplicada, tienen por lo tanto como objetivo conseguir un cambio social (que después se convierta en cambio cultural y así nos aseguremos de la permanencia de los cambios conseguidos). Este cambio cultural (o social) podríamos denominarlo cambio dirigido o planificado, y es imprescindible que al menos uno de los sistemas de la figura se altere o modifique. Sabemos que una cultura es un sistema holista, sabemos por la teoría de sistemas que si modificamos uno de sus componentes, es seguro que se alterará la homeostasis y que el sistema tienda a recuperar el equilibrio, para lo que hará falta hacer un balance de los cambios producidos. Ya no será el mismo sistema. Habrá cambios.

Los sistemas sociales nunca son estáticos, más bien se trata de entes dinámicos, que se analizan desde una doble perspectiva: evolución social y cambio social. La evolución social es el conjunto de transformaciones que conoce una sociedad durante un período de tiempo superior a dos generaciones. El cambio social consiste más bien en transformaciones observables y verificables dentro de períodos de tiempo más breves. Está localizado geográfica y sociológicamente. Es el tipo de cambio que podremos constatar en tooti en breve. Si llega la coca-cola...



Hay dos tipos de cambio social: cambio de equilibrio (el equilibrio se rompe para dar lugar a un nuevo equilibrio, sin que el sistema se modifique); y cambio de estructura (se produce además de un cambio de equilibrio, un cambio de estructura que afecta a la naturaleza del sistema entero).

Los cambios sociales que hemos de introducir o provocar han de dar muestras de cierta permanencia, deben ser colectivos (es decir, no afectan a unas pocas personas o colectivos), implicarán un cambio de estructura y, teóricamente al menos, deberían afectar al curso de la historia de esa sociedad.

Explicamos a nuestros alumnos en Sudán, que un antropólogo aplicado, cuando está trabajando en esta temática, debe prestar atención fundamentalmente a cuatro variables:

- 1.-¿Qué cambia? La ideología, las creencias, las tradiciones, las estructuras...
- 2.-¿Quiénes son los factores y agentes del cambio? Es decir, que elementos de la situación favorecen o dificultan la acción para el cambio, quienes son las personas que lo introducen, lo sostienen, lo fomentan o se oponen a él, y por qué. Esto es muy importante porque tiene muchas connotaciones e implicaciones políticas, religiosas, económicas, etc.
- 3.-¿Cómo es el cambio? Continuo, discontinuo, si hay obstáculos, si es lento, rápido, etc.
- 4.-¿Es posible prever el curso futuro de los acontecimientos? Es posible que se vean algunos patrones comportamentales, que se descubran estructuras socioculturales cuyo funcionamiento se podría o habría que mejorar, etc.

En el estudio de los factores y de las condiciones del cambio social, el problema fundamental que se plantea, es si existen unos factores dominantes explicativos del cambio social (raza, economía, religión...), o si por el contrario, el cambio social es el resultado de una pluralidad de factores que operan simultáneamente y actúan unos sobre otros. Los *factores* más investigados son: la demografía,

tecnología, infraestructura económica (factores estructurales y materiales), valores, ideologías (factores culturales), y conflictos (factores particulares). Veamos cómo son estos factores y su relación con el cambio.

– Factor demográfico. Durkheim (1985), autor que más ha investigado en torno a este tema, decía que el proceso de la división del trabajo conlleva una transformación en las sociedades: se pasa de una sociedad de tipo tradicional basada en la solidaridad mecánica (caracterizada por una ausencia total de la división del trabajo, todos los habitantes realizan el mismo trabajo, la sociedad se mantiene unida por la gran sensación de conciencia colectiva, existe una gran competencia), a otra de tipo industrial con una solidaridad orgánica (caracterizada por la división de tareas y división del trabajo, no hay competencia, sino interdependencia). Durkheim (1985) afirmaba que el progreso en la división del trabajo es debido a las características demográficas. Cuando en una sociedad la población es poco numerosa y se halla dispersa en un vasto territorio, sobrevive sin la división del trabajo; pero cuando la población aumenta y se hace más densa, es necesaria la división del trabajo para la supervivencia. Si se construye ese nuevo puente, probablemente la población en el interior de la isla aumente, veremos qué sucede con la especialización del trabajo, la aparición de nuevas formas laborales, la extinción de antiguos oficios... los diferentes niveles de cambio social y cultural están servidos.

– Factor técnico. Los grandes cambios que toda sociedad moderna ha conocido, se atribuyen a la llamada revolución tecnológica (la industrialización, urbanización, elevación de la productividad, aceleración de los transportes, etc.). Hablar de factor técnico en la historia equivale a hablar al mismo tiempo de la invención y/o la utilización de herramientas, maquinarias, energías, y de materiales, las condiciones laborales que de ellas derivan, así como las relaciones entre los grupos de producción resultantes de todo ello. Cambios en el factor técnico provocan cambios en las relaciones entre los grupos de producción y por tanto un cambio social. ¿Qué sucederá si llega internet, TV por cable, etc. al interior de la isla? ¿Cómo afectarán al

desarrollo y vida habitual de estos habitantes la industrialización de su suelo, los nuevos planes urbanísticos, la elevación de la productividad, los cambios en los transportes, etc.?

– Infraestructura económica o las fuerzas de producción, es decir, el conjunto del aparato técnico de una sociedad y la organización del trabajo. Según Marx (1968), las relaciones sociales están íntimamente vinculadas a las fuerzas de producción: con la adquisición de nuevas fuerzas productivas, los hombres cambian su modo de producción, y con esto cambian todas sus relaciones sociales. ¿Cómo se alterarán las relaciones entre las fuerzas de productividad, habrá cambios en las relaciones sociales? Probablemente, la vida social tal y como la vimos a principios de 2014, desaparecerá y dará paso a otro tipo de interacción social, quizás más industrial.

– Valores culturales. Ciertos valores (religiosos y morales) llegado el caso, pueden ser factores de cambio social y económico, actuando conjuntamente con los demás factores. (p.e.: el islam). Si el cambio social introduce nuevas formas de interacción social, si hay nuevos tipos de trabajo, si desaparecen otras actividades tradicionales, si aparece una “apertura” hacia otras formas de pensamiento y de ver el mundo y la vida, ¿cómo reaccionará la estructura o el sistema religioso?

– Ideologías, es decir, el conjunto de creencias y de conceptos que explican el mundo social a las personas y grupos que la sustentan. Es una explicación credencial de la realidad social y es esencialmente secular. Para entender bien el concepto de ideología, es necesario distinguir entre ideología y mentalidad. Entendiendo por mentalidad aquellos complejos de opiniones y representaciones colectivas menos deliberadas y reflexivas que las ideologías. La mentalidad proviene del rol ocupacional, de la comunidad morada y de la subcultura. Otra definición de ideología, sería: “concepción del mundo social expresa y coactivamente sostenida por una colectividad, que explica su existencia a través de la misma al tiempo que incluye un plan general de acción encaminado hacia el control de su ámbito social”. Esto quiere decir, que las ideologías siempre son sostenidas por colectividades y que tienen un aspecto coactivo, porque sus acciones punitivas, las

sanciones, nunca están ausentes. Pudimos comprobarlo en un mercado que había en el centro de Khartoum, los viernes, día de la oración se prohíbe trabajar, vender, etc. Para ello miembros de la policía vigilaban que nadie vendiera productos, pero vimos cómo siempre que podían, cuando no se sentían vigilados, efectuaban ventas... ¿Qué sucederá, si hay cambios, con el papel y los roles subordinados de la mujer? Por ejemplo, una informante decía encontrarse feliz porque había heredado un tercio de las tierras de sus padres (los otros dos tercios fueron para su hermano varón, menor, que además eligió las partes, las más cercanas al Nilo). Nuestra informante ni se cuestionaba, ni se planteaba la desigual proporción del reparto, porque como nos decía ella misma: *“es la voluntad de Alá y así está escrito”*.

– Conflictos y contradicciones. Los conflictos constituyen un factor de cambio social, pero de un orden diferente a los restantes factores. Los conflictos nacen directamente de la acción social, forman parte de ella, son el resultado del funcionamiento normal de todo sistema, mientras que el resto de los factores están de algún modo situados más allá de la acción de los actores sociales. Las condiciones demográficas, los cambios tecnológicos, etc., producen contradicciones en la estructura de la sociedad y es por ello que conllevan conflictos y tensiones. Como hemos dicho más arriba, cuando se rompe la homeostasis del sistema, éste hará algo para volver a una situación de equilibrio, resolviendo las tensiones y los conflictos. Habrá cambio... cuando las mujeres rompan su silencio, cuando empiecen a igualarse a los varones, cuando empiecen a tambalearse esos cimientos de ese sistema social-religioso, habrá cambio.

En relación con los *agentes* del cambio, se trata de las personas y los grupos que introducen el cambio, lo sostienen, lo fomentan o se oponen a él. Son las personas quienes forjan la historia de la humanidad, sus acciones y decisiones dirigen su destino. ¿Quiénes son estos agentes?

– Las élites: grupos de personas que poseen unas cualidades excepcionales y que dan pruebas de aptitudes en su dominio propio o en una actividad cualquiera. Forman parte de las élites aquellos que por su trabajo o por sus dones naturales, conocen un éxito superior

al término medio de los demás habitantes. Las élites constituyen un conjunto de agentes singularmente activos en el funcionamiento de la sociedad, sobre todo en lo que respecta al cambio. La variedad de élites indica una pluralidad de ideologías y valores, la consecuencia directa es la aparición de conflictos entre ellas; además son grupos a imitar.

– Movimiento social y grupos de presión: organizaciones estructuradas que tienen por objeto agrupar a unos miembros para la defensa y promoción de objetivos precisos y dar a conocer y hacer triunfar unas ideas, intereses, o valores, por lo que influye en gran medida en el cambio social. Los movimientos sociales actúan como grupos de presión, transformándose en organismos de presión en el momento en que los responsables utilizan la acción sobre el aparato gubernamental para hacer triunfar sus aspiraciones o reivindicaciones.

– Motivación y necesidad de éxito. Los grupos de élite están formados por personas con unas características y con unas reacciones psíquicas determinadas. Sus acciones responden a unas necesidades, impulsos, motivaciones, etc. que no se sitúan a un mismo nivel de conciencia. En el análisis de los agentes de cambio, se considera que estos factores son capaces de influir en la acción social histórica de actores cuyo papel puede ser decisivo en los procesos de cambio de una sociedad. Uno de estos factores que puede afectar a la acción histórica es la motivación y la necesidad de éxito. Esta necesidad de éxito e intereses y motivaciones personales desembocan frecuentemente en conflictos entre grupos sociales y élites, lo que ejerce su influencia sobre la dirección e intensidad del cambio social, ya que acentúa la solidaridad interna del grupo enfrentado a otro, ayuda al mantenimiento de la disciplina, acelera la toma de decisiones drásticas difíciles de tomar en otras circunstancias, etc.

Y finalmente, una vez que hemos documentado el cambio social, tendríamos que intentar reconstruir los hábitos colectivos que deberían también modificarse a fin de que las novedades introducidas en el sistema cultural no choquen con las tradiciones, creencias o hábitos anteriores. El proceso de cambio cultural sigue cuatro pasos muy sencillos: innovación, aceptación social, eliminación selectiva e integración, los veremos a continuación.

Ninguna cultura es estática, ni la escasez de población, ni la sencillez del equipo tecnológico producen un completo estancamiento en la vida de un pueblo. Un clarísimo ejemplo lo podemos tomar de la cultura árabe donde a pesar de que las reglas son estrictas y las sanciones para obligar a cumplirlas son severas, cualquier observador externo se dará cuenta de que en un período de tiempo determinado, siempre se habrán producido cambios sociales y culturales, por pequeños que sean. Esto se debe a que la cultura es producto del aprendizaje, y no de la herencia.

La descripción de una cultura nunca es un relato de la conducta social real, sino más bien una reconstrucción de los hábitos colectivos que la sustentan. Sin embargo, desde el punto de vista del cambio cultural, la conducta observable o real tiene una importancia fundamental. Si la conducta real se desvía de los hábitos culturales, provocará una modificación en las condiciones de vida de una sociedad, y esto puede llevar a innovaciones culturales. Lo veremos más adelante.

Contamos con numerosas pruebas que dan fe de la veracidad del cambio cultural, como los restos arqueológicos (que nos indican cómo los pueblos caracterizan los restos dejados por las personas que han habitado en ese lugar; y que nos sirven de punto de referencia para ver hasta qué punto son diferentes tales pueblos de los actuales), las diferentes actitudes generacionales hacia los modos de comportamiento y de pensamiento de una sociedad determinada, etc.

Entre los factores que influyen en la creación de cambios culturales están: los aumentos o disminuciones de la población, los cambios en el medio ambiente geográfico, las migraciones, los contactos con pueblos de culturas diferentes, las pérdidas de cosechas, epidemias, guerras y demás acontecimientos biográficos tales como la muerte o el ascenso al poder de un dirigente político poderoso. El efecto neto de los diversos procesos de cambio cultural, es la adaptación progresiva de hábitos colectivos de las sociedades humanas a las condiciones cambiantes de la existencia. Habitualmente el cambio es incómodo y a veces doloroso, lento (lo cual puede originar desánimos al no ver mejoras aparentes y rápidas), adaptativo y progresivo, es inevitable e impercedero (durará siempre que la tierra pueda sustentar la vida humana).

Como decíamos más arriba, el proceso de cambio cultural sigue estas cuatro fases:

- Innovación, es decir, la formación de un nuevo hábito por un solo individuo y que posteriormente es adoptado o aprendido por todos los miembros de su sociedad. Se origina mediante el mismo mecanismo psicológico del aprendizaje, el cambio cultural se produce porque la cultura es producto del aprendizaje, no de la herencia; El hambre, el sexo y el miedo constituyen tres de las principales motivaciones básicas, productoras de conductas, ante estas caben dos variantes: fracaso (acompañado de dolor y/o castigo, la nueva conducta desciende paulatinamente y es reemplazada por otra o por la anterior), o éxito (ocasiona el aumento de la probabilidad de incidencia de una conducta, esta se repite y llega a constituirse en un nuevo hábito). Difiere de los hábitos individuales en el hecho de que llega a ser socialmente compartido.
- Aceptación social. Para que una innovación sea considerada como un elemento cultural debe ser aceptada socialmente. La aceptación comienza por la adaptación del nuevo hábito por un pequeño número de individuos, mediante la imitación, es importante el prestigio del innovador y del primer grupo en imitarlo. La aceptación social también se llama difusión “interna o vertical” para diferenciarla del préstamo cultural (difusión “externa u horizontal”).
- Eliminación selectiva. Toda innovación, que ha sido socialmente aceptada entra en competencia por la supervivencia. Perdurará como hábito cultural mientras pruebe ser más satisfactoria que sus alternativas; si no, comenzará a disminuir y poco a poco desaparecerá. El proceso de la eliminación selectiva es el de la supervivencia del más apto.
- Integración. Los hábitos compartidos que constituyen una cultura fluctúan en su grado de aceptación social y competencia por sobrevivir, y se adaptan progresivamente entre sí, por lo que tienden a formar un todo integrado.

El tiempo que debe transcurrir entre la aceptación de una innovación y la terminación de los requisitos integrativos que siguen su curso han sido llamados “lapso cultural”, durante el cual las personas intentan modificar las viejas ideas y costumbres y ponerlas de acuerdo con las nuevas, y eliminar incongruencias y fuentes de fricción e irritación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abati, F. G. & Martín, J. A. (1993). Antropología médica. En Aguirre, A. (ed.), *Diccionario temático de antropología* (47-54). Barcelona: Boixareu.
- Abati, F.G.& Martín, J. A. (1993). Antropología aplicada. En Aguirre, A. (ed.), *Diccionario temático de antropología* (15-21). Barcelona: Boixareu.
- Abati, F. G.; Martín, J. A. & Moro, L. (1996). L'impact de deux maladies chroniques sur le sexualité: la sclérose et le cancer. *Revue Sexologique*, 3(2), 101-122.
- Adamas, R. N. (1964). Introducción a la Antropología aplicada. *Seminario de integración social*. Guatemala.
- Aguirre, B. G. (1974). Applied anthropology in México. *Human organization*, 33.
- Bastide, R. (1972). *Antropología aplicada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beals, R. L. & Hoijer, H. (1963). *Introducción a la antropología*. Madrid: Aguilar.
- Brislin, R. W. (ed.) (1990). Applied cross-cultural psychology”. *Cross-cultural Research and Methodology Series*, 14.
- Durkheim, E. (1985) *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Orbis
- Esteva, C. (1975). *La antropología aplicada y su problemática. Primera reunión de antropólogos españoles*, 253-321. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Foster, G. M. (1974). *Antropología aplicada*. México: F. C. E.
- Foster, G. M. (1982). Applied anthropology and international health: retrospect and prospect. *Human Organization*, 41, 189-197.
- Giménez, C. (1999). Antropología más allá de la academia. Aplicaciones, contribuciones, prácticas e intervención social. En *Antropología más allá de la academia*, 7-18.

- Keesing, R. (1974). Theories of Culture. *Annual Review of Anthropology*, 73-77.
- Lantis, M. (1945). Applied anthropology as a public service. En *Applied Anthropology*, 4.
- Marx, K. (1968). *Economía y Filosofía*. Madrid: Alianza Ed.
- Marcos Arévalo, Martín Herrero, J. A. & Rubio Ardanaz, J. A. (2006, diciembre). Antropología aplicada, patrimonio cultural y desarrollo sostenible. Ponencia presentada en el VII Congreso de la Sociedad Española de Antropología Aplicada. Organizado por la SEAA. 15 de diciembre de 2006. Santander.
- Martín Herrero, J. A. & Viedma Ramos, C. (2014, marzo). Patrimonio cultural inmaterial, identidad, turismo y desarrollo sostenible. Una propuesta desde la Antropología aplicada. Ponencia presentada en el 2.º Foro de las Identidades. Diputación de Salamanca. Salamanca.
- Tellez, A. (1999). El antropólogo como profesional: la experiencia de un caso concreto. *Antropología. Más allá de la academia*, 116-123.
- Uribe, J. M. (1999). Antropología aplicada. Momentos de un debate recurrente. *Antropología. Más allá de la academia*, 18-41.
- Willingen, J. V. (1986). *Applied Anthrology. An introduction*. Bergin & Garvey. Massachusetts.



EXPERIENCIAS DISCENTES
The Learning Experiences



LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES TRANSVERSALES ADQUIRIDAS DURANTE EL PROGRAMA WINTER SCHOOL EN KHARTOUM

ROCÍO FÁTIMA ROMAR DÍAZ
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

La multiculturalidad se ha convertido en una característica clave de la sociedad del siglo XXI fuertemente marcada por la globalización. Así, no hay discusión de que el enfoque intercultural es el idóneo para afrontar los retos que se nos presentan hoy en día. Dichos desafíos han aparecido tanto en el ámbito empresarial (a raíz de la internacionalización de las empresas y la contratación de personal extranjero) como en el ámbito académico (de inferior y superior escala). En este sentido, las universidades han jugado un papel clave en el fomento de esa interculturalidad, a través de alianzas universitarias y programas de movilidad internacional, entre los que se podría enmarcar el programa de aprendizaje objeto de este diagnóstico. El programa *Winter School* organizado por la alianza de universidades que lleva por nombre *Coimbra Group* y desarrollado en Khartoum (Sudán), estaba enfocado al estudio de los cambios urbanos y las dinámicas sociales en África. Así, además de realizar la investigación en la que se centraba el programa, y de compaginar este trabajo con la asistencia a conferencias internacionales de diferentes profesores especializados en diversas áreas del conocimiento, con este artículo se quiere hacer hincapié en la adquisición de competencias interculturales como un proceso paralelo y transversal desarrollado a pleno rendimiento durante los

diez días de estancia en Sudán. En ese análisis, surgen cuestiones como: ¿Qué competencias interculturales podrían adquirirse durante el desarrollo de este programa? ¿Qué implicaciones tendría el contexto internacional en la adquisición de competencias interculturales? ¿Sería importante que la Universidad, como organismo académico, invierta esfuerzos en la educación intercultural? El presente artículo pretende realizar un análisis de las competencias interculturales transversales adquiridas, contestando así a las preguntas planteadas, para acabar realizando una pequeña valoración personal sobre su implicación y los retos futuros que están por afrontar.

METODOLOGÍA

El objetivo del presente artículo se ha fundamentado en el diagnóstico de las competencias interculturales transversales desarrolladas en el entorno de equipos de trabajo interculturales durante el programa de aprendizaje *Winter School* desarrollado en Khartoum bajo el título de “Cambios urbanos y dinámicas sociales en África”.

Para ello, la metodología seguida para el desarrollo del presente artículo se ha basado en el diseño de una investigación sobre las teorías y fundamentos existentes acerca de la materia de estudio: las competencias interculturales transversales. Tras exponer de forma breve los conceptos claves básicos, se ha profundizado en los fundamentos teóricos del Modelo CIT, que conforma el marco teórico válido para el desarrollo del presente artículo. Seguidamente, se han presentado los resultados del diagnóstico ejecutado, en base a la experiencia propia en el programa de aprendizaje objeto de análisis. Finalmente, se acaba con una serie de conclusiones en las que se valora la experiencia en base a la adquisición de competencias interculturales transversales y se realiza una breve reflexión sobre los retos futuros que atañen a la comunidad universitaria en relación con la formación intercultural.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Partiendo de una aproximación de base sobre los conceptos claves, se presentará el modelo tomado como referencia: el Modelo de Competencias Interculturales Transversales (CIT).

Para comenzar, hay que aclarar que no existe consenso en una única definición clara y concisa del concepto de competencia. Por ello, es necesario recurrir a las definiciones aportadas por algunos de los más ilustres autores, que han dado paso a diferentes modelos de competencias desarrollados bajo un enfoque holístico. Son, por tanto, el resultado de la combinación del enfoque de las competencias a través de las tareas desempeñadas y del enfoque de las competencias en términos de atributos personales.

En primer lugar, Le Boterf, G. (1991) define la competencia como “un saber actuar responsable y validado, combinando diferentes recursos endógenos (capacidades, aptitudes, formación, experiencia) y exógenos (redes de comunicación, de documentación de expertos, de herramientas, etc.). En segundo lugar, Bunk, G. (1994) define la competencia como “los conocimientos, las habilidades y las actitudes por parte de la persona, que le permitan el desarrollo de su tarea o función. Superar los posibles retos y dificultades que puedan surgir de manera autónoma y flexible. Colaborar con sus compañeros y compañeras de trabajo y participar en su entorno profesional”. En tercer lugar, Echeverría *et al.* (2002) abordan la competencia “como tarea y como atributo personal”. Y en cuarto y último lugar, es indispensable citar el Modelo del ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori), ya que éste es la base para el Modelo CIT que sirve como marco teórico para el presente diagnóstico. Dicho modelo está basado en la necesidad de reunir diferentes competencias clasificadas en tres grandes grupos: las competencias de base (conocimientos indispensables para acceder a la formación y a la inserción laboral), las competencias técnico-profesionales (conocimientos específicos para ejercer un determinado puesto de trabajo) y las competencias transversales (habilidades adquiridas a través de la experiencia personal y claves para una actuación eficaz). Éstas

últimas se subdividen en tres: diagnosticar (ser capaz de diagnosticar su competencia, sus actitudes y los problemas de su entorno), relacionarse (saber comunicarse, trabajar en equipo y negociar) y afrontar (potenciar el autoaprendizaje y la resolución de problemas a través de soluciones creativas).

Dichas competencias transversales se corresponden con el Modelo CIT presentando por la doctora Aneas en el año 2003. El concepto de las Competencias Interculturales Transversales (CIT) ofrecido en el marco de dicho modelo hace referencia a “aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural. Permiten negociar, comunicarse y trabajar en equipos interculturales y hacer frente a las incidencias que surgen en la empresa intercultural mediante el auto aprendizaje intercultural y la resolución de problemas que consideren las otras culturas” (Aneas - 2003).

En base a esta definición y a las competencias transversales descritas en el Modelo del ISFOL, el presente artículo toma como referencia la actualización del Modelo CIT que la misma autora, la Doctora Aneas, hace más recientemente, en el año 2009 y que se fundamenta en dos macro competencias que seguidamente se detallan: diagnosticar y afrontar.

Por una parte, “diagnosticar” significa que la persona podrá reconocer las situaciones originadas por las diferencias culturales, así como los posibles incidentes y necesidades. Por tanto, se toma conciencia de las pautas, normas y valores de la propia cultura. Además de ser consciente de esa diferencia, la persona con competencia intercultural se esfuerza en conocer y comprender a las personas de otras culturas, llegando a comprender que las conductas de sus compañeros son resultado de sus correspondientes culturas.

Por otra parte, “afrontar” significa ser capaz de dar la respuesta más adecuada a cada una de las situaciones que pueden darse en contextos interculturales. En este caso, vuelve a cobrar importancia la transversalidad, ya que esta competencia requiere que la persona enriquezca su abanico de recursos a través del autoaprendizaje y la experiencia. Por tanto, “sobre la base adquirida mediante la com-

petencia de diagnosticar, la persona dispone de elementos sobre los que plantear, de una manera estratégica, las respuestas que dará a diversas situaciones interculturales, para aplicar las competencias afrontar” (Aneas, 2009a).

RESULTADOS

El diagnóstico de competencias interculturales transversales adquiridas durante el programa de aprendizaje en Sudán se subdivide en el análisis de la CIT Diagnosticar y la CIT Afrontar.

Por una parte, las CIT Diagnosticar abarcan el análisis de los aspectos personales, de la tarea y de la organización.

En primer lugar, el diagnóstico de los aspectos personales del grupo de trabajo aborda las dimensiones más individuales y psicológicas de la persona, es decir, la orientación personal y los determinantes psicológicos de la relación intercultural.

En referencia a la orientación personal, el Modelo CIT de la doctora Aneas toma como base teórica los modelos de culturas individualistas y colectivistas (donde destacan autores como Hofstede, Goodman o Triandis): las culturas del primer tipo se caracterizarían por su autoconfianza con hedonismo, mientras que entre las del segundo tipo destacaría la integridad familiar y las relaciones de interdependencia con sociabilidad de sus integrantes. La experiencia vivida en Khartoum se caracterizó por el colectivismo de la sociedad de acogida, que propició una serie de condiciones favorables a la interculturalidad como por ejemplo el alto grado de sociabilidad de todos los estudiantes sudaneses con el resto de grupos extranjeros y su preocupación por el bienestar de todos en todo momento.

En referencia a los determinantes psicológicos, hay que prestar atención a los atributos de la personalidad, la apertura de mente o la flexibilidad. Así, el modelo apunta a que las personas más flexibles, abiertas y estables emocionalmente cuentan con más recursos para establecer contactos interculturales, diagnosticar la situación y enfrentarla de manera satisfactoria, propiciando así que el entorno social

de acogida sea más receptivo. Además, cuando eso ocurre, la persona gana en seguridad, aumenta su autoestima, facilitado así el proceso de integración. Mi experiencia personal se identifica perfectamente con lo aquí expuesto: el hecho de ser una persona de mentalidad abierta y flexible hizo que estableciera desde el principio una buena relación con numerosos estudiantes y profesores sudaneses. La respuesta a mi actitud fue la inmediata acogida y el profundo interés por querer mostrarme en primera persona su cultura. Eso hizo que la confianza entre ambas partes aumentara, y por consiguiente, el proceso de integración fue bastante fácil.

En segundo lugar, el análisis del desempeño de la tarea, según el modelo de la doctora Aneas, está influenciado por el diverso locus de control (referente al grado de iniciativa o subordinación de la persona) y la distinta concepción del tiempo propia de cada cultura (que permite clasificar las culturas en policrónicas o monocrónicas, prestando además atención a las diferencias en el ritmo). En este caso, el análisis de este aspecto en nuestra investigación no puede realizarse, ya que los tiempos y los ritmos estaban marcados por los profesores organizadores del programa, teniéndonos que acoplar todos los estudiantes al esquema temporal fijado.

En tercer y último lugar, el diagnóstico de los aspectos organizativos del grupo de trabajo hace referencia a la dirección, la existencia de normas, y los determinantes sociales de la misma. En referencia a la dirección, destaca el análisis que se realiza en base a la dimensión jerárquica o de poder, clasificando los grupos según aparezca una alta o una baja distancia jerárquica. En el programa de aprendizaje objeto de análisis se daba una baja distancia jerárquica, siendo la visión de los participantes de que el poder sólo debería ser utilizado cuando es legítimo. En cuanto a la existencia de normas o procedimientos, por la necesidad de controlar la incertidumbre, y que pueden caracterizarse por su generalidad o especificidad y la posibilidad de cambio de las mismas, difiere también según las diferentes culturas. En este caso también las normas y procedimientos estaban marcados por los profesores organizadores, por lo que se dejaba poco espacio para la interpretación cultural de este aspecto. Finalmente, y haciendo alu-

sión a los determinantes sociales de la organización, el diagnóstico se centra en aspectos como la receptividad del entorno de acogida, el tiempo y naturaleza de la experiencia intercultural, el sesgo a la conformidad del propio grupo cultural, el número y composición del grupo intercultural y la vitalidad étnica de los grupos, principalmente. Dichas variables marcan el proceso de integración de cada individuo, y explican la rápida integración de unos y los diferentes obstáculos que deben superar otros. En el caso del programa liderado por el Coimbra Group, los organizadores tenían muy en cuenta estos aspectos en la formación de grupos, controlando en todo momento que los diferentes equipos de trabajo contaran con la composición equilibrada en lo referente al aspecto cultural. Es decir, en todo momento, el trabajo se desarrollaba por equipos de estudiantes diferentes culturalmente, aprovechando así al máximo los beneficios del contexto intercultural en el que se desarrollaba la acción formativa. Sí que es cierto que en determinados momentos se podía observar que la percepción de similitud con otro grupo propiciaba una predisposición hacia una relación intergrupal más cercana. Es el caso por ejemplo, del grupo español con el grupo italiano, o con latinoamericanos provenientes de diversas universidades europeas (y que hablaban por tanto español). Pero aun así, tanto en el trabajo como en el resto del tiempo (almuerzos, pausas de descanso, etc.) la dinámica habitual era la interrelación de todos los integrantes de los grupos culturalmente diferentes. Es, en este contexto, cuando el aprendizaje intercultural es un proceso continuo e incansable que se origina incluso sin percatarnos del mismo.

Por otra parte, el Modelo CIT de la doctora Aneas se centra en el estudio de la segunda macro competencia, la de “afrontar”, que tiene tres dimensiones principales: la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la comunicación intercultural.

En primer lugar, la resolución de problemas permite ofrecer respuestas para la corrección de incidencias surgidas a raíz de diferencias culturales. Para ello es necesario comprender la situación y saber controlar las posibles emociones negativas que puedan surgir como la impaciencia, la ira o incluso el estrés. En este sentido, es

importante prestar atención a aspectos como el enfoque comunicativo de la negociación, el valor de la persuasión y la argumentación, el control, la afiliación o la activación. En este ámbito, se debe destacar el factor de afiliación, que se refiere a la necesidad de pertenencia y de establecer relaciones armoniosas. En el caso del contexto sudanés, que se corresponde con una cultura colectivista, es un aspecto muy importante a tener en cuenta a la hora de las negociaciones, siendo más conveniente el tener gestos y rituales que propicien la confianza mutua, evitando la confrontación. En el contexto de nuestro aprendizaje y del trabajo que realizábamos a diario no era necesaria la negociación, pero en el caso de la realización de las entrevistas durante nuestra investigación sí que se evidenciaba la importancia de pertenecer a un colectivo y el tener una predisposición basada siempre en el respeto a la hora de establecer una comunicación fluida y exitosa.

En segundo lugar, y en referencia al trabajo en equipo, la CIT afrontar permite responder a los requisitos interculturales al mismo tiempo que se conserva la propia identidad prestando especial atención a los siguientes elementos: el contexto (alto o bajo), la valoración de resultados (en base al logro o a la relación) y la sensibilidad (alta o baja). El factor de trabajo en equipo fue clave sin lugar a duda en nuestro contexto intercultural de aprendizaje, dado el tipo de programa en el que participábamos. Así, el modelo de la doctora Aneas hace hincapié en la importancia de la búsqueda de la armonía entre los integrantes del grupo y de un sentimiento de pertenencia. Partiendo de la diferencia entre trabajo en grupo y trabajo en equipo, refiriéndose éste último a un grupo de personas con unos objetivos comunes y un sistema cooperativo de trabajo, el sentimiento de pertenencia y de compromiso con el propio equipo es clave para el éxito del trabajo que se obtendrá como resultado final y que se evidenció así en nuestra estancia en Sudán. Además, la existencia de esa armonía citada anteriormente es clave cuando se está hablando de un programa intensivo, multicultural y multidisciplinar. Por ello, el modelo de referencia indica que se pueden buscar intermediarios para la negociación de diversos temas, más o menos controvertidos. En el caso concreto que nos ocupa los intermediarios adoptaron las

siguientes formas: el/la controlador del tiempo, el/la moderador/a, el/la coordinador/a de tareas, el/la secretario/a y el/la portavoz. Así, gracias a los roles marcados a priori por el profesorado organizador se consiguió que la armonía estuviera presente durante las extensas horas de trabajo.

En tercer y último lugar, se encuentra la comunicación intercultural, ámbito en el que destacan los aspectos verbales como el mensaje, el contenido, el idioma, el vocabulario, el tono de voz o el estilo directo o indirecto del lenguaje, y los aspectos no verbales, como el espacio, el tacto, el valor del silencio o la imagen pública.

Por consiguiente, en este campo es importante tomar conciencia del estilo comunicativo propio de nuestro grupo y del de la sociedad de acogida, así como la sintonía que debe existir entre ambos a través de la adaptación cultural. Es decir, existe una serie de diferencias comunicativas con base cultural que deben ser tenidas en consideración a la hora de afrontar las situaciones “cara a cara” con grupos culturales diversos. En este ámbito me gustaría destacar el segundo aspecto, referente a las diferencias culturales basadas en los aspectos no verbales. Por una parte, el contacto físico es para nosotros muy cercano, muestra de ello que nuestra forma natural de saludar (siendo mujer) es la de dar dos besos. En cambio, en Sudán se da la mano para el saludo y, concretamente en el caso de las mujeres, nos informaron de la costumbre de dar la mano al hombre que nos la tendiera, pues no es común dar la mano a la mujer, sino que el saludo se reduce a un gesto con la cabeza. Además, a la hora de dar muestras de cariño eran evidentes las diferencias respecto al contacto físico, siendo interpretado un abrazo como algo normal para nosotros como demostración de cariño o gratitud y siendo un gesto mal visto socialmente entre un hombre y una mujer en público. Por otra parte, la proxemia o espacio personal, y aunque pueda sonar a tópico, suele ser reducido en el caso de la mayoría de los españoles, guardando poca distancia con nuestro interlocutor, al contrario del contexto sudanés, donde ese espacio personal es más amplio y debe respetarse para no causar incomodidad alguna. Esa adaptación cultural, basada en el respeto al otro fue quizá uno de los aspectos más destacados

sobre los que desarrollamos competencias interculturales, pues las acciones ejecutadas en el ámbito de la comunicación intercultural pueden marcar el proceso de integración de cada individuo.

CONCLUSIONES

El programa Winter School tenía unos objetivos claramente definidos, relacionados con la investigación sobre los cambios sociales y urbanos que se habían producido en la pequeña Isla de Tuti(Sudán). Este trabajo de campo sacó a la luz un importante estudio, estructurado en base a la metodología DAFO (SWOT en la terminología inglesa) mostrando por tanto las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de una sociedad que en un breve período de tiempo había sufrido numerosos cambios de diversa índole.

Dejando a un lado el objetivo primario del programa de aprendizaje, con este artículo se ha querido hacer un análisis de un proceso desarrollado de forma paralela consistente en la adquisición de competencias interculturales transversales. Así, se ha conseguido realizar un diagnóstico de las diferentes competencias adquiridas durante el programa, desarrollado en el entorno de equipos de trabajos interculturales. Así pues, se han presentado y detallado las competencias interculturales adquiridas durante el programa, dando respuesta a la primera de las preguntas planteadas al inicio de este artículo.

Igualmente, se ha explicado de forma específica las implicaciones que el contexto internacional del programa tiene sobre la adquisición de competencias interculturales transversales. Es evidente que si en un programa participan estudiantes de diversas culturas, y por tanto se facilita un contexto culturalmente diverso, se desarrollan competencias interculturales. Pero se ha evidenciado con este artículo que el aprendizaje crece de manera exponencial cuando el programa se desarrolla en un contexto culturalmente más diverso. Ya no sólo se desarrollan este tipo de competencias personales en el trato con el resto de estudiantes, sino que se desarrollan constantemente a través de la interrelación con el resto de la población, de las personas en-

trevistadas, de otros estudiantes de la Universidad, con el personal que trabaja en la residencia, o con cualquier ciudadano de a pie con el que entablas una conversación y que, ya incluso de forma inconsciente, te hace desarrollarte en el ámbito de las competencias interculturales transversales.

Por último, y respondiendo a la última pregunta planteada, queda patente que, bajo mi punto de vista, es importante que las universidades destinen cada vez más esfuerzos a la formación intercultural de sus alumnos. Como decía en la introducción de este artículo, el carácter multicultural de la sociedad de hoy en día requiere del desarrollo de las competencias interculturales para afrontar los nuevos retos. Es por ello que en ese ámbito, además de los centros educativos de nivel inferior, las universidades tienen un importante reto, al que pueden responder de manera satisfactoria y beneficiosa con programas que, si bien pueden tener un objeto de estudio propio de una rama o de otra, el carácter internacional que le den, hará que de manera transversal ayude a avanzar en la educación intercultural de la comunidad universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aneas, A. (2003). "Competencias interculturales transversales en la empresa: Un modelo para la detección de necesidades formativas". Tesis de máster publicada. Universitat de Barcelona. Barcelona. España.
- Aneas, A. (2005). "Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía". *Revista Iberoamericana de Educación*, 35/5, 1-9
- Aneas, A (2009a). "Competencias interculturales transversales: su diagnóstico en equipos de trabajo de baja cualificación". *Revista de Investigación Educativa*, v.27, n.º 1, 105-123.
- Aneas, A. (2009b). "Competencia intercultural: competencia clave en las organizaciones actuales". En E. Soriano *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid, ES: La Muralla.
- Buendía, L., González, D., Pozo, T. y Sánchez, C. (2004). "Identidad y competencias interculturales". *Relieve*, v. 10, n. 2, 135-183.

- Bunk, G. (1994). "La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA". *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cárdenas, C. y González, E. (2003). "Experiencia en el extranjero: una alternativa para desarrollar la competencia intercultural". Ponencia presentada en la Reunión de Experiencias en Estudios sobre Educación. Universidad de Monterrey. México.
- De Juanas, A. (2010). "Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista de Psicología y Educación*, v. 1, n. 5, 171-186.
- Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional*. Barcelona. Universidad de Barcelona
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao. Aedipe-Deusto.
- Rodríguez, M. (2006). Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo. Laertes.

CONTRIBUCIÓN A NIVEL PERSONAL Y ACADÉMICO DE LAS VIVENCIAS EXPERIMENTADAS EN LA WINTER SCHOOL EN SUDÁN. IMPORTANCIA DE LA INTERDISCIPLINAREIDAD EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

INMACULADA RUIZ BRAVO
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

CON este relato pretendo transmitir y dar a conocer las motivaciones y experiencias que ha supuesto mi participación en la Winter School 2014, desarrollada en Jartum y en la Isla de Tuti (Sudán). En esencia es un proyecto de cooperación al desarrollo pero que a la vez ha supuesto de gran aporte didáctico, por el programa desarrollado y el entorno en el que se ha llevado a cabo (un espacio lejano y totalmente diferente al español o europeo al que estamos habituados). Situación que no se puede encontrar en las aulas ni en los programas académicos regulados actuales.

Las aportaciones las presento desde la perspectiva geográfica, pero sin olvidar que los conceptos trabajados, que posteriormente presentare deben estar presentes y son de gran utilidad para todas las disciplinas.

Experiencia que ha propiciado que se inicie cambio, evolución e incremento de conocimiento en diversas parcelas, desde la académica o profesional a la personal, en aspectos como son los sociales, religiosos, políticos e ideológicos, que sobretodo me han hecho crecer como persona, ser más tolerante, abrir mi campo de visión e incrementar oportunidades, ya que este tipo de actividades “favorece el conocimiento del país visitado e incita a reflexionar y actuar

sobre múltiples y diferentes temas que influyen en nuestras vidas” (Maroto, J. C.; Aparicio P. E.). Además de poder trabajar y aprender con metodologías, técnicas y conceptos, que nunca o pocas veces, he experimentado en mi formación académica, como la etnografía, multiculturalidad, interdisciplinariedad, diversidad lingüística, internacionalidad, interculturalidad y donde el aprendizaje significativo era el timón que dirigía el proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos.

OBJETIVOS DESDE LA ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO

Primero de todo he de decir que este encuentro ha sido programado por la Universidad de Granada y el CICODE (Centro de iniciativas de cooperación y desarrollo), que son los que me han dado la oportunidad de participar en esta actividad que ha tenido lugar desde el 20 al 31 de enero en Jartúm (Sudán) pero es una iniciativa que se lleva realizando varios años desde el Grupo Coimbra, formado por algunas de las universidades más antiguas de Europa.

El CICODE por su parte se ocupada de fomentar entre los estudiantes de la Universidad de Granada la participación en distintas iniciativas internacionales en países pobres, en este caso la iniciativa se ha desarrollado en un país subdesarrollado de África, cumpliendo así la función para el cual fue creado, ya que este centro fue creado¹ “con la intención de contribuir al desarrollo de los países pobres y de los sectores sociales más necesitados de apoyo”.

En este caso concreto el objetivo del CICODE se ha llevado a cabo a través de un estudio de caso, que como ya he dicho a transcurrido en Sudán, más específicamente en su capital Jartúm y la Isla de Tuti, donde se presentan unas características y necesidades especiales de planificación y ordenación del territorio, temas que están

1. Perfil del CICODE. http://cicode.ugr.es/pages_es_cicode/index. Consultado el 12/05/2014.

íntimamente relacionados con la ayuda al desarrollo y la cooperación. Hecho por el cual se decidió que estudiantes de algunos de los Máster que se desarrollan en la Universidad de Granada participasen de esta experiencia, fomentando así la *interdisciplinaredad* ya que somos un grupo de estudiantes que provenimos de distintos máster, con estudios previos en diversas disciplinas, como la geografía, periodismo, arquitectura, por lo que las perspectivas, aportaciones y vivencias han sido desde el inicio muy diversas, lo que a su vez ha enriquecido la experiencia a varios niveles. Más aún si tenemos en cuenta que ha sido un encuentro donde han participado universidades tanto de Europa como de África; Bélgica, Holanda, Italia, Mozambique, Etiopía, Kenia y por supuesto Sudán.

MOTIVACIONES PERSONALES

A nivel personal las motivaciones han sido varias, van desde las puramente académicas a las laborales llegando a las inquietudes personales.

Respecto a las académicas y desde la percepción que puedo aportar con una formación geográfica, la participación fue desde el primer momento muy atractiva, ya que un viaje a un continente y país diferente, con un entorno tan diverso es siempre una oportunidad de conocer in situ territorios y aspectos que se han estudiado en libros o se conocen a través de videos, fotografías o los sistemas de información geográfica (SIG), por lo que la formación y el conocimiento alcanzado es superior a través del descubrimiento, exploración y la comprensión que te da el estar en el propio espacio, resaltando esta actividad mucho más si tenemos en cuenta que son muy pocas oportunidades que se nos ofrecen en los programas educativos en llevar a cabo un modelo de aprendizaje similar. He valorado aún más la oportunidad de viajar y conocer en concreto este país porque como es sabido no es un país que disponga de fama turística, unido a las problemáticas políticas, sanitarias o sociales que en él se producen, por lo que por iniciativa propia creo que jamás lo hubiera visitado.

En el momento de participar en la Winter School había finalizado el Máster de Análisis geográfico de la Ordenación del Territorios y TIC., por lo que tras conocer los temas del programa sobre los que se iban a trabajar supe que era una oportunidad, por un lado, en poner en práctica los conocimientos adquiridos y por otro, poder incrementar muchos otros, en temas como: cambios en los asentamientos de población, cambios en agricultura, en los sistemas socio-económicos, movilidad y logística y cambios políticos y estructuras económicas. Todo ello a través del estudio de un caso de estudio como es la Isla Tuti, la cual está habitada por descendientes de la tribu de los Maha, forma una sociedad bastante conservadora y cerrada donde las decisiones importantes son tomadas por los Stakeholder, que a su vez son la voz del pueblo en el exterior. Es una isla tradicionalmente agrícola, con unos métodos de cultivo aún antiguos y rudimentarios, la cual ha tenido una evolución histórica muy particular de olvido absoluto pese a su situación geoestratégica nunca ha sido tenida en cuenta hasta el año 2000, cuando se han comenzado a elaborar distintos proyectos de desarrollo para transformar la isla y sacarle un rendimiento económico, la pretensión es urbanizarla y convertirla en una isla turística, lo que ha provocado una gran controversia entre la población local que quiere proteger su isla y todo lo que ello conlleva, como identidad, organización, modo de vida, cultura, etc.

Laboralmente puedo constatar que esta experiencia ha supuesto la apertura a nuevas posibilidades de trabajo o investigación, así como de nuevos territorios donde poder trabajar, ya que estar en contacto con nuevas personas sean o no de tu ámbito o disciplina siempre es positivo para abrir barreras y establecer nuevos lazos personales y profesionales.

A nivel personal, uno de los aspectos que más me atraían era conocer ámbitos sociales, culturales, religiosos, políticos tan diferentes a lo conocido hasta el momento de forma cercana, que me diese una visión más real y profunda de lo que me pueden dar los libros o las noticias, que me ayudasen a tener una percepción más certera con la que poder opinar a partir de mi propio conocimiento o vivencias y no por la de otras personas.

PROCESO DE APRENDIZAJE

El proceso de aprendizaje ha sido muy variado y enriquecedor. Se ha llevado a cabo a través de diversas metodologías y técnicas, según las necesidades de cada momento y de los objetivos a cumplir en el trabajo a realizar. La metodología usada para la elaboración de este artículo es básicamente etnográfica, ya que está realizado desde las vivencias y percepción personal.

Por el contrario las metodologías con las que se han trabajado en la Winter School han sido mayoritariamente cualitativas donde el trabajo de campo ha tenido un fuerte peso, con la observación, exploración, las entrevistas, fotografías, mesas de trabajo grupales con cambios de percepciones y conocimientos.

En el proceso de aprendizaje se han utilizado diversos instrumentos y técnicas a la vez que con conceptos, que a pesar de su importancia y necesidad en la sociedad actual, donde las naciones occidentales se caracterizan por una enorme diversidad étnica, cultural, lingüística y racial. Como es el caso de España, marcado por una diversidad histórica autonómica, que se ha visto incrementada por los fenómenos migratorios, que han convertido a España en un país inmigratorio, donde los inmigrantes que se van incorporando a nuestra sociedad traen consigo su propia cultura. Con lo cual se da una situación social y académica donde la multiculturalidad, heterogeneidad, diversidad religiosa, racial, lingüística, orientación política está a la orden del día, “donde el objetivo es conseguir una convivencia y mezcla de culturas evitando la formación de ghettos y fomentando el respeto, tolerancia y la convivencia entre las distintas culturas” (Hidalgo, V., 2005), siendo muy conscientes que no existen ni culturas ni ciudadanos de primera y segunda clase.

Aunque desde el gobierno, asociaciones u organizaciones se está trabajando mucho en tomar medidas adecuadas, en pocas ocasiones se desarrollan programas o programaciones didácticas de forma adecuada y efectiva para favorecer la integración, inclusión, el respeto y la comprensión de la diversidad, “ya que se relaciona de forma equivocada con una educación para inmigrantes, para unas culturas

minoritarias que finalmente deban adaptarse a nuestra cultura. Pero en realidad debe ser una educación para todos, para aprender a vivir en sociedad y en la diversidad cultural”². De ahí la necesidad de una planificación curricular desde una perspectiva intercultural, “adaptado a las necesidades cotidianas de cada clase y grupo que permita la elaboración de diseños curriculares adecuados a las características y necesidades de los diferentes grupos”³ (Leurin, 1987).

En este sentido cabe destacar la planificación del modelo de trabajo en todas las actividades realizadas por la organización de la Winter School, ya que en todo momento fomentaron una adecuada mezcla de individuos acorde a las necesidades de cada momento, como por ejemplo, en el caso de la realización de las entrevistas en la Isla de Tuti, donde todos los grupos de trabajo contaban con al menos dos personas locales, que conocían el árabe, por lo que a la vez que realizaban el trabajo grupal hacían de traductores entre el resto del grupo y la persona a entrevistar, permitiendo así la realización de la tarea de forma efectiva ya que era básica para llevar a cabo el trabajo propuesto.

Antes de continuar es necesario tener presente la definición de educación: “es el proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se transmite por la palabra sino que está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. Es un proceso de concienciación cultural, moral y conductual, a la vez que un proceso de socialización formal de los individuos de una sociedad, donde algunos de sus objetivos son, estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales que se originen”⁴.

La educación impartida en la Winter School engloba los tres tipos de educación existentes; la *formal*, a través de las conferencias

2. http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_intercultural.

3. Adquirido de Aguado, M. T., *Lecturas de pedagogía diferencial*, Madrid, Dykinson, 1991, pp. 89-104. Fuente; www.cnice.mecd.es/interculturarnet/archivos/eintercultural.rtf

4. <http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n>

a nivel universitario y el reconocimiento con un certificado, *la no formal y la informal* a través de la convivencia en este entorno social y cultural tan variado.

CONCEPTOS ALCANZADOS EN LA WINTER SCHOOL Y NECESARIOS EN TODO PROGRAMA EDUCATIVO

Este apartado lo he reservado para el tratamiento de diversos conceptos que se han trabajado en la Winter School, sobre los que muchos autores han escrito, dada la importancia que supone que estén incluidos en los programas académicos como parte de una educación completa y adecuada a la realidad social, en todos los niveles y disciplinas educativas.

Los conceptos que voy a exponer son: educación internacional, interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad, transculturalidad, etnocentrismo y relativismo cultural.

Educación internacional. Como ya he comentado en la Winter School la participación, tanto del profesorado como del alumnado, ha estado compuesta por personas de distintos países, tanto de Europa como de África, lo que ha propiciado que se llevase a cabo un aprendizaje internacional, alcanzado lo que verdaderamente significa por definición educación internacional, “que representa el respeto a las distintas culturas, idiomas y aprendizaje de la convivencia, la construcción del sentido de identidad y la conciencia de la cultura propia y la de los demás, el respeto y el desarrollo de los valores humanos universales, estimular la curiosidad y la investigación para impulsar un espíritu de descubrimiento y el placer de aprender así como, dotar a los alumnos de las habilidades para aprender y adquirir conocimientos (individualmente o en colaboración con otros), aplicando dichas habilidades y conocimientos a una amplia variedad de áreas”⁵.

5. Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al bachillerato de Andalucía.

Interculturalidad. La interculturalidad como objeto de estudio inicia en Estados Unidos en la década de los sesenta (Murillo, 1995) con investigaciones de gran riqueza y diversidad (Banks, 1981). Europa por su parte, comenzó a analizar el fenómeno de la interculturalidad más tarde y desde sus inicios “ha estado marcado por las confusiones y cambios (CIDE, 1998), siendo el Consejo de Europa y la Comunidad Europea las dos primeras organizaciones que desde la década de los sesenta han ejercido un impacto sobre los progresos educativos relacionados con la diversidad en la sociedad europea (Guandara, 1998). A partir de los años setenta la interculturalidad se trató como un problema técnico relativo al bilingüismo, siendo los hijos de los inmigrantes el centro de la problemática y el tratamiento y estudio de la interculturalidad (Besalú y otros, 1998). A finales de los años setenta se comienza a tratar desde un enfoque sociopolítico, incorporándose diversos términos al lenguaje político, cultural, social y científico: interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad, transculturalidad. No es hasta los años ochenta cuando y como respuesta al pluralismo con el que el flujo inmigratorio caracteriza la realidad social y escolar, cuando comienza a investigarse, en el ámbito europeo, sobre el ambiente socioeducativo multicultural. A principios de los noventa se comienza a consolidar el carácter interdisciplinar de enfoques e investigaciones en educación intercultural (Bericat, 1998)⁶.

Un ejemplo de nuevas iniciativas para fomentar la interculturalidad en los organismos educativos es el programa Comunitario Erasmus, pero aún así no se puede comparar con la experiencia desarrollada en la Winter School ya que en esta ocasión la necesidad y obligatoriedad para relacionarte y trabajar era en grupo y todos ellos compuestos por individuos de distintas culturas y disciplinas,

6. Buendía, L., González, D., Pozo, T. y Sánchez, C. A. (2004). Identidad y competencias interculturales. RELIEVE: v. 10, n. 2, pp. 135-183. Fuente: http://www.uv.es/RELIEVE/v10n/RELIEVEv10n2_1.htm

alcanzando así los tres componentes básicos de la competencia intercultural:

- 1) *El saber* a través del conocimiento de las costumbres, valores, creencias, idiomas y formas de vida de la comunidad local a través de la experiencia vivida. Y a través de las habilidades de detectar estereotipos y tópicos de lo que se ve, oye y lee (como punto de partida para eliminar prejuicios e ideas preconcebidas), además de evaluar y comparar la propia cultura objetivamente, quizás de esta manera se puedan encontrar más similitudes de las que se piensan en un primer comentario entre diversas culturas.
- 2) *El hacer*, participando en actos culturales (cenas, folklore, costumbres, manifestaciones culturales y religiosas (rito de los Sufis), actividades lúdicas y recreativas como puede ser turismo, etc.). Es este aspecto la Winter School ha estado lleno de el hacer, ya que cada día se llevaban a cabo diversas actividades participativas grupales y de relación con el medio cultural de Sudán.
- 3) *El componente afectivo – actitudinal*, relacionado con los valores, sentimientos y actitudes, que nace de las relaciones interpersonales de cada unos de los miembros del grupo, o con personas ajenas que vas conociendo en distintas partes del día y en distintos lugares, alcanzado a través del respeto, la aceptación y la convivencia con personas de otras culturas.

Por todo lo experimentado y aprendido creo que en los currículos de educación nacional u autonómico existe la necesidad de incluir el modelo intercultural como una propuesta importante y necesaria para la vida sociocultural, política y educativa actual, ya que la interculturalidad ofrece un enfoque educativo que tiene un carácter inclusivo, donde la diversidad es un ingrediente indispensable y positivo para una educación integral y de calidad, considerándose la diversidad un valor que nos enriquece, que se desarrolla de forma interdisciplinar y transversal. Y aunque “ha sido objeto de estudio y reflexiones durante los últimos veinte años, hoy en día se ha re-

vitalizado y ha dado lugar a la revisión de programas escolares, al desarrollo de recursos didácticos, a la adopción de medidas políticas y administrativas encaminadas a lograr una educación más efectiva y avanzar hacia una ciudadanía más democrática” (Buendía, L.; González, D.; Pozo, T.; Sánchez, C. A., 2004).

Como señalan Bartolomé y Cabrera (2003) es básica para afrontar la diversidad étnica y cultural, el pluralismo social y reconocer la distintas identidades individuales y colectivas que son algunos de los grandes retos de las sociedades multiculturales actuales y por ello debe estar presente en el ámbito educativo, a través de estrategias educativas que favorezcan la eliminación de estereotipos derivados de la diversidad. Con programas y prácticas diseñados e implementados para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (Banks, 1989) y (Leurin, 1987)⁷. En el programa desarrollado en Jartum se ha trabajado mucho y muy bien sobre el concepto de interculturalidad, ya que el grupo no sólo estaba formado por personas de diferentes naciones sino diversas culturas, razas, religión, lengua, en definitiva por personas con identidades dispares, pero ello en vez de alejarnos o segregarnos hizo que en nuestro afán de conocer nos aproximáramos e interrelacionáramos para así iniciar una nueva aventura de conocimiento a lo desconocido.

Ligados al concepto de diversidad cultural podemos encontrar algunos otros, que sin un conocimiento aproximado del mismo pueden llevar a equívoco, ya que quedan muy alejados de la interculturalidad por no incentivar la consecución de la integración y equidad en la convivencia de los diferentes grupos sociales.

7. A través de Aguado, M. T., *Lecturas de pedagogía diferencial*, Madrid, Dykinson, 1991, pp. 89-104. Fuente: www.cnice.mecd.es/interculturarnet/archivos/eintercultural.rtf

Multiculturalidad. Define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos (Leurin, 1987)⁸, pero no va más allá, con lo que nos da entender que no existe relación e intercambio y, por tanto, al enriquecimiento mutuo entre las distintas culturas (Hidalgo, V., 2005).

Pluriculturalidad. Es casi sinónimo del anterior, e indica simplemente la existencia de una situación particular, donde en vez de resaltar la existencia de un amplio número de culturas en contacto, se resalta su pluralidad. (Leurin, 1987)⁹.

Transculturalidad. Implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. (Leurin, 1987)¹⁰, es un proceso de acercamiento entre las culturas diferentes, que buscan establecer vínculos más allá de la cultura misma, casi creando hechos culturales nuevos que nacen del sincretismo y no de la unión, ni de la integración cultural (Hidalgo, V., 2005).

A través del análisis de estos conceptos se llega a la conclusión de que el concepto de interculturalidad es el más adecuado, es la línea a seguir para alcanzar una educación equitativa y no discriminatoria entre los diferentes grupos sociales, ya que “define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia (Leurin, 1987)¹¹.”

8. A través de Aguado, M. T., *Lecturas de pedagogía diferencial*, Madrid, Dykinson, 1991, pp. 89-104. Fuente; www.cnice.mecd.es/interculturanel/archivos/eintercultural.rtf

9. A través de Aguado, M. T., *Lecturas de pedagogía diferencial*, Madrid, Dykinson, 1991, pp. 89-104. Fuente; www.cnice.mecd.es/interculturanel/archivos/eintercultural.rtf

10. A través de Aguado, M. T., *Lecturas de pedagogía diferencial*, Madrid, Dykinson, 1991, pp. 89-104. Fuente: www.cnice.mecd.es/interculturanel/archivos/eintercultural.rtf

11. A través de Aguado, M. T., *Lecturas de pedagogía diferencial*, Madrid,

Otros dos conceptos son necesarios para llegar a conocer la importancia de la interculturalidad en las sociedades actuales son:

Etnocentrismo. Puede ser entendido como el sentimiento o creencia, que tienen las distintas personas de estar en posesión de la mejor cultura de entre las existentes en el mundo (Hidalgo, V., 2005), lo que dificulta gravemente la apertura de una comunidad hacia otras personas por el mero hecho de pertenecer a una cultura diferente. A menudo, se traduce como una actitud de menosprecio hacia otras culturas como muestra de intolerancia, ya que se ha de tener en cuenta que las culturas son diferentes no desiguales.

Relativismo cultural. Este concepto surgió como solución al etnocentrismo, hace referencia a la atracción por las creencias, actitudes, valores, arte, etc. de las otras culturas, aceptando todos los aspectos que caracterizan a las diversas culturas, incluso los aspectos que atentan a contra los derechos humanos (Hidalgo, V., 2005).

A partir de la definición de estos conceptos llegamos a la conclusión que ninguna de las dos opciones es la adecuada para poder alcanzar una educación intercultural, lo ideal sería conseguir una aptitud intermedia entre las dos opciones. Por lo que debemos seguir y alcanzar un modelo intercultural. Para ello debemos evitar las posturas anteriores y optar por practicar conversaciones comprensivas que nos enriquezcan fomentando la igualdad, integración y respeto al ser humano. A través del pensamiento y la reflexión podemos alcanzar tal propósito, superando el etnocentrismo y relativismo cultural, favoreciendo las relaciones interpersonales, basadas en un conocimiento y respeto mutuo, consiguiendo a su vez que nuestra educación se desarrolle, crezca y evolucione.

Dykinson, 1991, pp. 89-104. Fuente; www.cnice.mecd.es/interculturarnet/archivos/eintercultural.rtf

CONCLUSIONES

La experiencia ha sido muy satisfactoria en multitud de aspectos.

En el *aspecto personal*, por las vivencias y el encuentro con personas de otras nacionalidades, formación, cultura, religión, aspectos que son totalmente beneficiosos para aprender y poder aumentar el campo de visión y entendimiento de otras realidades sociales, en definitiva enriquecedor en todos los sentidos. El poder conocer a personas de todos los estratos de la sociedad sudanesa, desde los dirigentes de la isla de Toti, pasando por el rector de la Open University o un campesino de la Isla, de los cuales he de destacar su amabilidad, generosidad, participación en todo momento.

Conocer la gastronomía y el folkllore con lo que no sólo ha disfrutado sino que también me ha servido para conocer mejor la cultura e incrementar los lazos y relaciones entre los participantes, trabajadores y organizadores de la Winter School.

Otra de las actividades que me han llevado a una mayor comprensión del entorno y los habitantes de Sudán ha sido profundizar en su religión, no sólo por las conversaciones sino también como parte activa de algunas de actividades, como el día que fuimos al rito religioso de los Sufís.

Otro aspecto a resaltar es la oportunidad que he tenido de conocer un espacio geográficamente diverso a España como es África, que tantas veces he estudiado en los libros o visto en la televisión. Desde la contemplación de lugares bellísimos junto al río Nilo o el desierto del Sahara, como la situación de la ciudad, tan diferente a lo que estamos acostumbrados en España, como el estado de las calzadas, los medios de transporte, las viviendas, los servicios y comercios.

En definitiva, a nivel personal ha sido una experiencia muy enriquecedora, que me ha servido para cambiar la imagen preconcebida de algunos aspectos, como el de la inseguridad o enfermedades. Ya que tal como yo lo he vivido, aunque sí que existe la presencia de estos fenómenos, tomando las precauciones adecuadas no tiene porque suponer un gran problema, lo que ha provocado que me desprendiese de muchos prejuicios que lleve como equipaje, y los pueda transmitir hoy aquí.

A nivel *académico y profesional* el encuentro multidisciplinar, el modelo de trabajo intercultural y el aprendizaje significativo, ya que he aprovechado mis conocimientos previos para que interaccionen con las nuevas informaciones y aquello que debía aprender produciéndose así el aprendizaje deseado. Todo ello gracias a la interacción con personas de diversas naciones y formadas en otras universidades, con otros ritmos de trabajo, metodologías, perspectivas y vivencias tan diferentes. El procedimiento ha sido muy fructífero por los conocimientos adquiridos y formas de desarrollar el trabajo. Además de cómo ya he dicho, poder conocer in situ lugares que había estudiado pero no conocía.

Por otra parte, hemos tenido la suerte de poder presenciar y participar en diversas conferencias presentadas por especialistas de distintos puntos de África y Europa y provenientes de formaciones diversas, que han tratado desde problemas específicos como la movilidad o logística de una ciudad o región africana, la presentación previa de Sudán o la isla de Tuti o metodología de trabajo para la investigación.

Otro de los trabajos con los que más he disfrutado y que me serán muy útiles para futuras investigaciones, ha sido el trabajo de campo en general, pero sobre todo la realización de las entrevistas, desde cómo abordarlas, trabajarlas y analizar los resultados hasta como presentarlas.

Y aunque el ritmo de trabajo ha sido muy duro e intenso ha sido muy bueno porque hemos aprovechado al máximo el tiempo para adquirir conocimientos y trabajar, que era el objetivo principal del proyecto.

El grado de satisfacción es máximo por varios motivos, por la oportunidad de trabajar con personas tan diferentes pero a la vez tan iguales, con formaciones muy diversas, de poder conocer por primera vez una parte de África, sobre todo la isla de Tutti y sus habitantes, que fueron en todo momento muy hospitalarios y comprometidos, de ir al desierto, por el trabajo de campo realizado, la elaboración de un informe que ha sido escuchado por la población y los representantes de diversos ministerios en Jartum como el de planificación, entre otros muchos aspectos.

CONTRIBUCIÓN A NIVEL PERSONAL Y ACADÉMICO DE LAS VIVENCIAS...

Por último decir que la organización ha sido perfecta y dar las gracias tanto a los miembros del CICODE como por los organizadores de la WS de Sudan e Italia y en especial, la atención y el cuidado recibido por Elfair y los demás estudiantes de Jartum.

Aconsejo a todos aquellos que se le presente la misma o similar oportunidad, que la acepten y vivan la experiencia, ya que con la predisposición adecuada servirá para completar la formación académica, la posibilidad de la aparición de nuevas oportunidades profesionales y el crecimiento personal y humano.

Imagen 1. Fotografía de grupo en la Open University. Fuente: Elaboración propia.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Maroto, J. C., Aparicio, P. E. (2007-1). "Últimas expediciones interdisciplinarias de la Universidad de Granada: Libia, febrero de 2006 y febrero de 2007". *Cuadernos Geográficos*, 40, 201-213.
- Lara, G., Lara, I., Pulido, J. F., Maroto, J. C. (2011-2). "Jóvenes geógrafos granadinos voluntarios en cooperación al desarrollo en Camerún, gracias al CICODE (UGR) y la ONG KENTAJA". *Cuadernos Geográficos*, 49, 221-230.
- Ausubel, D. "Teoría del aprendizaje significativo". <http://www.educainformatica.comar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>
- Hidalgo, V. (2005). "Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término". *Revista de Ciències de l'Educació*, 73-83.
- Altarejos, F., Moya, A. A. (2003). Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta). *ESE*, 004, 23-33.
- Aguado, M. T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. *Lecturas de pedagogía diferencial* 89-104. <http://www.cnice.mecd.es/interculturamet/archivos/eintercultural.rtf>
- Buendía, L., González, D., Pozo, T., Sánchez, C. A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *RELIEVE*, 10, 135-183. http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2_1.htm.

TUTI, THE CHALLENGE. WINTER SCHOOL EXPERIENCE

WALA HASHIM
University of Khartoum

WINTER SCHOOL, THE EXPECTATIONS

At the beginning of the WS experience, I had many positive expectations and some concerns regarding the work environment and the context;

- Meetings between different cultures can give rise to failures in communication, but the benefits obtained from this cultural mixture greatly outweighed the disadvantages.
- At the outset, the foreign participants had the stereotyped idea of Khartoum as a city that was unsafe, uncomfortable and with poor medical facilities, in line with the image commonly portrayed by the media. One of the benefits of this WS experience was that it changed that image, at least in part.
- The field work carried out in Tuti was also a concern. The Tutian community is a very closed, conservative one, where people are very wary of strangers; indeed, even Sudanese persons from outside the island are considered as such.
- In view of the local population's highly conservative nature, a field study in this location calls for great sensitivity regarding Tuti culture, manners and customs, being aware of what can be asked, how to behave, and knowing what is acceptable and what is not.

- Tutians are very sensitive to urban planning issues, and are reluctant to talk about land and changes in the island.
- As a local member of the team, one of the challenges I faced was to undertake a study of Tuti Island without any preconceived notions or bias, maintaining objectivity and accountability.

BINGO!

As a local team member, I was not used to this kind of informal introduction in an academic environment. I found it a very effective way to start, effectively breaking the ice and in fact, very exciting – I was the first to call bingo, which was very satisfying. The introductory session was very informative in terms of establishing roles and responsibilities, which helped promote interactive dialogue and brainstorming. The WS activities included a keynote lecture to frame the case study, application of the Jigsaw technique for group work, field work, plenary discussions and round tables with stakeholders.

THEORETICAL BACKGROUND

The unique aspect of the lectures and presentations given was how they interpreted the theoretical background and related it to the situation in Tuti Island, regarding global issues such as urbanisation and the impact of political and economic systems. Another important aspect was that we learned to work with economic, social and environmental elements as a system in which every aspect affects all others, directly or indirectly. The first question that arose was how to address such a complicated case in such a short period of time. However, at the first session, the lecturers clarified that the focus of the WS was more on the methodology and the learning process than on the findings obtained and the solutions proposed.

COLLABORATIVE LEARNING APPROACH

The approach adopted to the field study helped develop our thinking skills, promoted interaction and teamwork; to obtain results, we had to communicate orally, despite differences in language and cultural backgrounds.

THE LEARNING PROCESS

The student group was divided into smaller subgroups, each of which was assigned to work on a particular aspect of the problem at hand. We then shared our part of the puzzle with the main group. Every team was also assigned a lecturer, but this person played the role more of experienced group member than that of team leader. The main group was dependent upon all of the subgroups, each of which was responsible for one fragment of the puzzle. This approach enhanced our social interaction skills, promoted a positive attitude toward the case study and produced a satisfying learning experience. The following benefits were noted:

- Team work created an environment of active, involved, exploratory learning
- Group members learned to criticise ideas, not people, to solve problems while maintaining individual accountability, to think critically and clarify ideas through continuous discussion and debate, and thus to build positive relationships within a heterogeneous group.
- The diverse multicultural interdisciplinary environment stimulated our ability to view situations from each other's perspective, and promoted synergy and innovation.
- There was some task overlap in the division into subgroups, and so the limits of what each subgroup should contribute to overall goal had to be clearly defined. The crucial point was to ensure a continuous, constructive exchange of information took place.

- The continuous rearrangement of the work groups (the Jigsaw technique) was very effective in encouraging communication among participants and disciplines, thus promoting flexibility.
- During the team sessions, the individuals contributed the sum of their knowledge, coloured by their individual personalities. Diversity was the essential part of this process, which produced a well-rounded view of the situation of Tuti Island.
- The tight schedule both posed a challenge and provided an opportunity, teaching us to manage time conflicts, and to advance quickly through the stages of forming, storming, norming and performing, to become an effective team, able to prioritise issues and optimise its use of the time available.

MULTICULTURAL ENVIRONMENT

One of the most challenging aspects of the WS experience was that of the multicultural environment, dealing with participants of different nationalities, from different cultures and disciplines. Another important issue was how to gain the trust of the Tuti people in the course of our field work, which was a delicate question, due to the conservative nature of the island society.

However, multiculturalism was not only a challenge, but also an opportunity. It heightened the participants' cultural awareness, exposing them to other ideas and points of view and spurring them to think outside the box when facing a problem. Being exposed to the beliefs of someone whose ideas seem alien stimulates reflection on the narrowness of one's own world view, and how it adversely affects the ability to think and solve problems. Thus, the diversity of viewpoints available in the problem-solving mix enabled new and innovative solutions to be reached.

Curiosity about each other's culture encouraged social interaction and communication, and every team member was aware of the need to be tolerant and to be prepared to compromise when differences arose. On the other hand, at the outset, differences,

personal biases, ways of thinking, preferences and contrary outlooks did sometimes lead to miscommunication, stress and conflict.

The team sessions promoted a wealth of insights, but sometimes we failed to agree on the problem definition, because we had different views on the problem in question. Nevertheless, these challenges were eventually overcome as we learned to be flexible, to keep an open mind, to respect each other's culture, to be constantly ready to ask for clarification and to be aware of the similarities in our academic backgrounds.

INTERDISCIPLINARY ENVIRONMENT

Our group work was characterised by the interdisciplinary environment established within the mother group and the subgroups. The mother group brought an overall view to bear on the topics. This approach made it possible to focus adequately on a topic that might be too wide ranging or complex to be resolved properly by specialists in a single discipline, drawing on the talents and knowledge of each branch of science, integrating personal insights and achieving a comprehensive understanding of the situation.

At the subgroup level (expert group), in which a single specific topic was handled, the interdisciplinary nature of the team enhanced the process of forming the question (defining the problem) as well as that of answering the question (solving the problem). When the members of the subgroup returned to the mother group to elaborate and integrate their thoughts, this integration was crucial to the success of the interdisciplinary group work.

FIELD WORK

As an urban planner with a background in architecture, I was very interested in studying the physical assets of Tuti Island. Nevertheless, I was chosen to join the socio-cultural expert group,

which was called upon to track social changes in Tuti through a specific lens (marriage). This experience was very rewarding, and taught us how to identify a pattern and relate it to all the economic, political and urban lifestyle changes taking place in Tuti, and to establish a network of relationships.

The most interesting (and complicated) aspect of the learning experience was the field work; this was when we had to go from theory to practice, meeting the local community, listening to stakeholders, including local committees and government authorities, with an open mind and a flexible attitude, without prejudgments or subjectivity, and witnessing the tense relations between authorities and the local population, many of whom blamed the government for the deteriorating situation in Tuti. In these circumstances, maintaining our objectivity was a challenging experience.

TUTI, SOCIAL DYNAMICS AND IDENTITY

The field trips usually began by defining the key questions, establishing the study objectives and the methods to be employed to achieve them. In our case, the key question concerned the identify of the Tuti people, to determine what made them unique. In analysing this question of identity, I found it very rewarding to work with specialists in anthropology and social science.

We learned how to deal with issues that are sensitive for the Tuti islanders, such as changes in their social structure and behaviour, and questions such as land sales, marriage, the sense of safety and the presence of strangers following the construction of the new bridge. All of these aspects matter greatly to this cohesive, conservative society. Other important issues raised included future prospects for the older and younger generations, and the economic and political system.

The presence of team members with expertise in journalism and social science was very helpful. From them, I learned new interview skills, such as:

TUTI, THE CHALLENGE. WINTER SCHOOL EXPERIENCE

- how to introduce ourselves to interviewees in such a way as to show respect, and thus gain the trust of the interviewee;
- how to verify data by cross checking, and to organise and present it;
- how to work with cautious interviewees and persuade them to respond to our questions.

The team members from architecture disciplines associated the data obtained with spatial attributes, helping to determine patterns and formalise the urban fabric and morphology.

All of the foreign colleagues were well trained and aware of our traditions and manners. They respected our culture and asked for permission when necessary, regarding the customs of the community. After each field trip, a discussion session was held to organise, analyse and present the information obtained. These debates, and even the conflicts that sometimes occurred, contributed to the fun we all had in this team work.

THE WINTER SCHOOL, A LIFE-CHANGING EXPERIENCE

The Winter School provided an intense, unforgettable experience. I took part in many activities every day. Moreover, this school was one where I not only learned, but taught others. The organisation was very professional and provided opportunities for international friendships to be forged. Another very positive aspect was that of the special trips that were organised for us, to cultural and historical sites such as the pyramids at Begrawiya, the waterfalls of Sabloga and Nile Street in Khartoum. All of the lecturers were friendly, the educational experience was wonderful and we enjoyed excellent networking opportunities. The lectures were interesting and the debates exciting. The WS environment was a very friendly one, providing a perfect combination of socialising and educating at the same time. Taking part in this unique experience increased my ambition to work in a multinational environment. The WS made me

realise the importance of the communication environment, as a key aspect to working within a town-planning team, of first considering the problem locally, objectively and with transparency, in order to get the whole picture, including the views of the local population, and being able to cope with criticism. Language skills are vital. The multinational composition of the work groups made me aware of the value of social networking. Finally, I learned that the initial approach taken to a research problem is even more important than the outcome.

I feel honoured to have taken part in this Winter School. It has changed my mind set forever. It was a once in a lifetime opportunity and I am fortunate to have experienced it.

THE TUTI ISLAND WINTER SCHOOL (KHARTOUM, SUDAN): THE LEARNING EXPERIENCE

YASSIN MHAMED ABBAS
Open University of Sudan

SALIH ABDELRAHIM
Remote Sensing Authority, National Centre for Research

1. INTRODUCTION

THE overall objective of this paper is to give an overview of what was learned from the Winter School (WS), from the students' perspective in terms of professional and personal skills, and to present and discuss the main advantages and disadvantages of this learning experience. This edition of the WS took place in Khartoum (Sudan) during the period 20-31 January 2014, and was the first time it had been held outside Europe. In Khartoum, we were honoured to host this WS and to follow the study programme.

Although lectures are the cornerstone of learning in higher education, the WS combines the transfer of a specific body of knowledge to a target number of students with the performance of extensive practical field work. Its students are postgraduates, from different countries, backgrounds, cultures and academic disciplines. In this case, they came to Khartoum, to discuss issues concerning Tuti Island, which has been described as a village surrounded by various urban conglomerations, jointly forming the capital of the Sudan (fig. 1.1).

Diverse factors encouraged us to participate as WS students. Among other motivations, we aimed:

- To learn new methodologies and to enhance our academic and professional capabilities;

- To learn how to communicate with people from different parts of the world, with different cultures.
- To learn how to communicate with local people we had never met before and with whom we had little common experience;
- To better understand variations and gaps between African and Western academic cultures, to see how these gaps might be bridged;
- To relate to students and staff with common interests;
- To improve and share our knowledge and skills;
- To learn something new about ourselves.

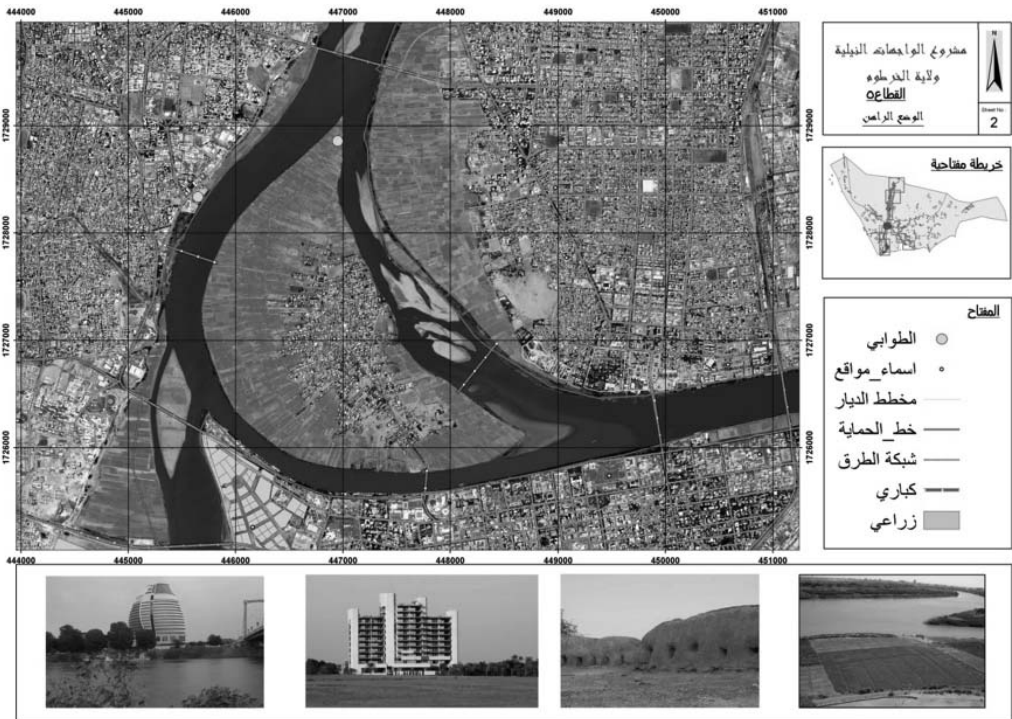


Figure 1: Location of Tuti Island

2. LEARNING EXPERIENCE FROM THE WINTER SCHOOL LECTURES

From the first day, it was clear that the lectures had been well prepared. The WS organisers led us to introduce each other through our answers to questions in a Bingo-like game. This quickly cut through the barriers and brought out our opinions on areas such as personal skills, why urban changes take place in Africa, what effective development means, the aspects of the WS we should pay special attention to and the value of field work. The lecturers also invited us to share our expectations of the WS. In consequence, we very soon got to know each other and were able to work well together and with the lecturers, despite the diversity of our backgrounds, both personal and academic.

The lecturers gave us a sense of belonging to this school and paved the way for us to share our (limited) experiences with them, and strong ties were immediately created. The lecturers described the main features and issues of the theme for this edition of the WS, “Urban change and social dynamics in Africa, with a special emphasis on Tuti Island (Khartoum, Sudan)”. We learned from the lecturers to concentrate on what was needed to conduct an effective study, rather than what they should give us. Specifically, we considered:

- How to create the link between theory and fieldwork;
- How to design a framework for a study topic, from any standpoint and with respect to any issue, by creating a point-by-point outline. These points could later be studied in greater detail, as a group or in individual work;
- How to rethink, review and evaluate our previous knowledge, in a new way or considering it from a different angle, and how to develop or promote this knowledge;
- How to be more active and interactive during lectures; the lecturers encouraged us to participate more dynamically, both during the lectures and to continue in discussions during the breaks;
- How to choose an appropriate case study in which students from different disciplines can make a positive, direct contribution;

- How to plan, prepare, manage and present our homework or findings using new technologies. The feedback from lecturers and from colleagues in other groups helped us to develop our presentations.

-

One of the most important questions addressed by the lecturers was how to formalise or adapt a framework for the study topic, thus facilitating understanding and focusing our attention on basic concepts, theories and main ideas. The idea was that the data we obtained should fill in some of the information gaps in our understanding of the situation on Tuti Island, in aspects such as:

- The geo-setting of the island
- Its socio-economic structure
- Growth and development
- Main indicators and changes that have taken place
- Factors of transformation
- Spatial structure of the island
- Tuti as an element in previous Master Plans by Khartoum city managers
- Urban development challenges
- The future of the island

3. THE FIELDWORK LEARNING EXPERIENCE

Fieldwork is one of the most important professional and personal skills that we acquired during the WS. The fieldwork methodology we learned to implement in Tuti included the following points:

- a) Group work; WS participants from different countries, backgrounds and disciplines were split into two different groups, depending on:
 - Area of interest;
 - The lecturers' criteria.

Mother groups and subgroups were then formed, with students choosing the subgroup that most interested them. The subgroups included agriculture, physical assets and mobility, among other topics.

- b) Each group member was asked to write down the fieldwork objectives, and to prepare a questionnaire for the topic chosen for study on Tuti Island.
- c) After the fieldwork, the group members met to share and note down the information compiled in the fieldwork. This information was then used to prepare the presentation-seminar on the topic under consideration.
- d) Most important of all, every subgroup and mother group had to communicate with each of the others in order to share and exchange their information.

4. PERSONAL AND PROFESSIONAL LEARNING EXPERIENCE

Our participation in the WS improved our personal and professional skills in the following ways:

- Learning ability: the WS highlighted the importance of sharing our knowledge.
- Working with students from different countries, backgrounds and disciplines strengthened our inter-personal skills.
- Discussion and communication capability: the WS greatly enhanced our ability to discuss and express opinions on different subjects, without restrictions or inhibition.
- We learned to better prepare, document and collect information from fieldwork, and then to summarise and analyse raw data, draw conclusions and make recommendations.
- We gained the experience of direct interviews, with local people, government officials, leaders and others, focused on the study goal established for the group.
- The WS enhanced our ability to observe phenomena in the field and to evaluate them in a scientific context. The very large number of photos taken by the students illustrates this aspect.

- We learned to make presentations using sophisticated technologies like PowerPoint and digitised photos.
- We learned to work under high pressure, to tight deadlines, and to achieve very specific objectives.
- We learned how to study a previously unknown sociological situation.

5. ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF THE WINTER SCHOOL

In this section, we detail the advantages and disadvantages of the WS lectures, fieldwork and study programme. These activities were very extensive, in terms of time and learning content. Among other plus points:

- Some lecture topics were strongly related to the WS study theme; one such was Urban Change and Social Dynamics in Major Urban Centres in Ethiopia. This lecture was informative and immediately useful. Another one, “Housing and planning in African cities”, was similarly excellent.
- There was always a very good sense of interaction between the lecturers and students.
- In supervising the fieldwork, the lecturers were always available for consultation, which greatly facilitated problem solving.
- The classrooms were equipped with the necessary technologies to facilitate the presentations.

However, the following minor problems also became apparent during the WS:

- Preparation for the lectures, in the form of handouts or short notes, was not always available. This slowed the interaction of some students during discussions.
- The medium of communication was English. In principle, this is an excellent policy, but a few students, although they had

a good command of English, found that unfamiliar and/or strong accents made it difficult to understand their colleagues.

6. CONCLUSIONS

An important aspect of the WS study theme is the significance of Tuti Island. According to Davies (1994), strategically-located islands elsewhere have in many cases become the heart of a modern city, or have been developed as historic heritage sites. Tuti Island, as a village, is a very valuable concept to its population. The people of Tuti have a strong sense of identity, with respect to various issues, one of which is the land system. It is very difficult for an outsider to own a house or a farm on Tuti Island, because no-one can sell their house or agricultural land. This information, among many other aspects, we learned from the WS experience. Despite the programme's short duration, its objectives were all achieved and the students greatly enjoyed the experience. Students from other countries were able to learn about Sudan, its people and their traditions, customs and cultures. Generally speaking, the WS functioned well, as regards the lecturers, the lectures (material and method), the students and their different identities and cultures, the data collection methods taught and applied, the administration and management, the analyses performed and the outcomes achieved (the seminar and reports). On the basis of these achievements, we will be better equipped to evaluate Tuti Island in the future.

The overriding conclusion of the WS experience is that Tuti Island is subject to many changes: in its external morphology, due to the effect of erosion; in its population dynamics; from the impact of the new bridge, as regards the islanders' traditions and customs; the growing conflict between those who want a rapid change from traditional agricultural ways to more modern ones, or to urbanise it with new high rise buildings; social changes in the household; the increasing weakness of traditional institutions, social linkages, linkages between islanders and the land; new concepts and ideas; changes in

job structure, increasing numbers of urban jobs, reductions in the size of farm land, decreased need for agricultural labour and growing numbers of immigrants.

7. REFERENCES

- Bahredin, Ibrahim Z and Eissa, Ali Mohamed (2014). Tuti Island In Khartoum Context, An Introduction to the Island. Winter School Lectures (Padua) 20-31 January 2014. Khartoum, Sudan.
- Davies, H. R. J. (1994). A Rural “Eye” in the Capital: Tuti Island, Khartoum, Sudan. *GeoJournal* 33.4, 387-392.

PARTICIPANTS-AUTHORS

MARINA BERTONCIN (University of Padua). Full professor of Social Geography (Department of History, Geography and Antiquities). Main research topics concern hydraulic territorialisation in development projects (Senegal, Burkina Faso, Mali, Niger, Cameroon, Chad, Nigeria, Sudan): theoretical (actor analysis) and empirical perspective (territorial impacts). Research projects in cooperation with African and European Universities and research centres. She has long experience in organising international residential seminars based on active methodologies and the cooperative learning approach. She has written over 100 publications (articles, chapters in collective volumes, monographs and conference proceedings).

BOELE VAN HENSBROEK, Pieter (Groningen University). Director of the Africa, Caribbean Pacific Workgroup in the Coimbra Group. He teaches at the University of Groningen in the Netherlands, both in the Faculty of Philosophy and in the Globalisation Studies Groningen interfaculty institute. Previously, he worked at the University of Zambia and in interuniversity development projects with universities in Africa and Asia. He is trained in the philosophy of science and in political philosophy. His research interest is in the field of African philosophy (especially political ideas and intellectuals in Africa in the last 150 years).

Currently he is also studying historical political thinkers in Korea, Japan and China. His ambition is to acquire a better understanding of the use of key concepts, such as ‘citizen’, ‘civil society’, ‘democracy’ and ‘state’ in diverse intellectual traditions in different parts of the world and to relate these to political and philosophical discussions about such concepts in the North Atlantic region. His most important publications include: *Political Discourses in African Thought: 1850 to the Present* (Westport: Praeger, 1999) and *Cultural Citizenship in Political Theory* (edited with Dr. Judith Vega) (London: Routledge, 2012). He also carries out assignments in international development projects, for instance giving short courses in scientific thinking and scientific writing. He is a former chair of the ACP (African Caribbean Pacific) Task Force of the Coimbra Group of European universities.

ELFAIG, Hadmed (Khartoum University). Dean of the Faculty of Geographical and Environmental Sciences, 2011 to date. He has conducted research on an environmental map of Sudan, and has performed socio-economic surveys and environmental and social impact assessments. His areas of interest are environmental impact evaluation, socio-economic studies, environmental auditing, land tenure and customary law, climate/ environmental change, and society coping mechanisms. He coordinated the Khartoum Winter School “Urban change and social dynamics in Africa: a learning experience in Sudan”.

FAGGI, Pierpaolo (University of Padua). Full Professor of Human Geography, DISSGEA, Padua University, since 1996. Chairman of the Coimbra Group Task Force on “Africa, Caribbean, Pacific” (2006-10). Research topics: 1) Environmental issues in developing countries (desertification); 2) Irrigation projects and local development in developing countries; 3) Environmental conflicts in developing countries. He has carried out research in several regions of developing countries (Saharan and Sahelo-Sudanese regions; South and Central Asia), in collaboration with FAO, EU and several universities and research centres, both in Italy and elsewhere. He

has written over 100 books, papers and articles, published in Italian and foreign journals and books, and he has presented studies at several national and international conferences and seminars. He has coordinated and organised intensive programmes within the framework of the European Seminar on Water Geography (14 EU Universities, 1994-1998) and the Coimbra Group Development Master IP (10 EU Universities, 2010-13).

HASHIM, Wala (University of Khartoum). M.Sc. in Physical Planning (urban planning and management) University of Khartoum, 2014. Certified Project management professional, project management institute U.S.A., 2011. B.Sc. Architecture, University of Khartoum, Department of Architecture, 2006. Her primary research interests are in the areas of gender and urban planning; the relation between gender, behaviour and space, the role of urban planners in promoting gender equity, as an integral component of promoting urban equity, and the application of gender mainstreaming strategies. Her work has addressed subjects such as gender and safety in urban space, the improvement of social interactions in open spaces, gender and sustainable urban mobility, gender and land ownership, and gender work. She has pursued these interests through two papers on the investigation of space use patterns, differences in terms of gender, and through a model of gender work, in Khartoum.

MANZANERA RUIZ, Roser (University of Granada). Lecturer in the Department of Sociology. Member of the research group Analysis of Social Life and collaborator with *AfricaInEs, Studies applied to development*. She is a Social Anthropologist and she has conducted fieldwork research in Tanzania, Sierra Leona, Nigeria, Botswana and Sudán. Her main research interests are livelihoods strategies and gender, development and economics. She has worked in women's social collective actions as development tools. She also has worked for the Spanish Agency of International Development and has taught at different master program of development studies in Spain.

PARTICIPANTS-AUTHORS

MARTIN HERRERO, Jose Antonio (University of Salamanca). Lecturer at the University of Salamanca since 1989, and also at the University of Extremadura. B.A. in Philosophy and Business Studies (Psychology section) and graduate award winner in 1990. He holds a Ph.D. from the University of Salamanca, and was awarded the extraordinary doctorate prize in 1993. He has held various academic positions, including Assistant Dean and Department Secretary. His main research interests include applied medical anthropology (with particular reference to drug dependency), anthropology applied to the field of development, and groups at risk of social exclusion. He has directed several dissertations, master's theses and doctoral theses. He has authored ten books related to the field of anthropology and nearly 50 articles on this subject. He is also an expert in the treatment and prevention of drug dependency.

QUATRIDA Daria (University of Padua). Ph.D. in Human Geography. Lecturer at the Department of History, Geography and Antiquities of Padua University (Italy). Her main research topics concern the socio-territorial analysis of irrigation development projects in Sahelo-Sudanese areas (Senegal, Mali, Sudan). She is also interested in cooperative learning and fieldwork experience as an educational activity. She is the author of two books and of several articles, chapters in collective volumes and conference proceedings published in Italian and international journals. She has presented several talks at international conferences, colloquia and seminars, in Italy and elsewhere.

ROMAR DÍAZ, Rocío Fátima (University of Granada). Graduate in Business Administration from Pablo de Olavide University (Seville); Master's degree in Development Cooperation, governance and NGOs from the University of Granada. She has continued to expand her knowledge of development cooperation, specialising in project management (formulation and evaluation). She also has a master's degree in social and intercultural mediation from a private institution in Seville. She combined these studies

with practical training in organisations such as Economists Without Borders, Codenaf, CoopMed, Cesfor and, more recently, the Sur Futuro Foundation. After participating in the Coimbra Group Winter School programme, in which she conducted a major study of social and urban changes on Tuti Island (Sudan), she developed an interest in social research. Thus, her professional future, always in the field of development cooperation, will be aimed at making use of social research as the key to analysing the impact of any type of project affecting a community or society.

RUIZ BRAVO, Inmaculada (University of Granada). B.A. in geography from the University of Murcia, inter-university master's in the geographic analysis of land use, from the universities of Granada and Malaga, with a European mention for the performance of Erasmus practical studies in land management and immigration in Bari (Italy). Attended a master's degree course in Migration, law and citizenship, at the Aldo Moro University (Bari, Italy). Secondary school teacher in geography, history and history of art in the Autonomous Region of Murcia. She has worked on the Land Registry project, using the Geobase Geographic Information System. She has carried out internships in the mapping section of the Granada Provincial Government, performing activities related to map georeferencing and working on projects commissioned by the ArcGis GIS, such as a municipal emergency plan. She is currently taking part in the project "Micro-village. From the ghetto to integration", sponsored by the European Community, the Italian Interior Ministry and the University of Bari (Italy).

SALIH, Abdelrahim (Remote Sensing Authority, National Centre for Research). B.A. Geography, University of Khartoum, 2006. M.Sc. GIS and Remote Sensing, Sudan Academy of Sciences (SAS), 2011. Ph.D. Environmental Sciences, University of Khartoum, 2014. He has worked as Research Assistant from 2008 to 2010), as Researcher from 2011 to 2014 and currently he is a lecture at University of Khartoum, Geographical and Environmental Sciences,

PARTICIPANTS-AUTHORS

GIS Department from. His research interest are application of Remote Sensing and GIS in Hydrology, Geomorphology, and Environmental Study.

SMITH, Arthur (University of Granada-CICODE). Director of international projects for the Centre for Development Cooperation Initiatives, of the University of Granada. Coordinator of the Coimbra Group at the University of Granada.

YASSIN MHAMED, Abbas (Open University)Deputy Of Academic Affairs Secretary, ath the Open University Of Sudan. He got his PhD. in Geography, at the Department of Geography at the Khartoum University. He also held a M.A. Geography and a B.A. Geography , Department of Geography, Khartoum University. Previously he worked as lectured at Juba, Jazeera Universities. Sudan

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| PRESENTACIÓN, <i>Dorothy Kelly</i> | 7 |
| PRÓLOGO, <i>Isabel Marín Sánchez y Soledad Vieitez Cerdeño</i> | 9 |
| INTRODUCCIÓN, <i>Roser Manzanera Ruiz y José Antonio Martín</i> | 13 |

EL CONTEXTO The Context

| | |
|---|----|
| INSPIRATION AND ACTIVITIES OF THE COIMBRA GROUP TASK FORCE FOR THE AFRICAN, CARIBBEAN AND PACIFIC REGION, <i>Pieter Boele van Hensbroek</i> | 23 |
| THE WINTER SCHOOL IN A COLLABORATIVE FRAMEWORK OF UNIVERSITIES, <i>Pierpaolo Faggi</i> | 33 |

LA EXPERIENCIA The Experience

| | |
|---|----|
| THE 4 TH COIMBRA GROUP WINTER SCHOOL: HELD IN 2014 AT TUTI ISLAND, KHARTOUM (SUDAN), <i>Ahmed H. I. Elfaig</i> | 43 |
|---|----|

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| OBTENCIÓN DE COMPETENCIAS Y CAPACIDADES EN SUDÁN A TRAVÉS DE UN PROGRAMA INTERNACIONAL E INTERDISCIPLINAR, <i>Roser Manzanera Ruiz</i> | 61 |
| LEARNING THROUGH EXPERIENCE IN AN INTERDISCIPLINARY AND MULTICULTURAL CONTEXT, <i>Marina Bertoncin and Daria Quatrida</i> | 77 |
| LA EXPERIENCIA DOCENTE The Teaching Experience | |
| EXPERIENCIAS DOCENTES EN SUDÁN, <i>José Antonio Martín Herrero</i> | 109 |
| EXPERIENCIAS DISCENTES The Learning Experiences | |
| LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES TRANSVERSALES ADQUIRIDAS DURANTE EL PROGRAMA WINTER SCHOOL EN KHARTOUM, <i>Rocío Fátima Romar Díaz</i> | 131 |
| CONTRIBUCIÓN A NIVEL PERSONAL Y ACADÉMICO DE LAS VIVENCIAS EXPERIMENTADAS EN LA WINTER SCHOOL EN SUDÁN. IMPORTANCIA DE LA INTERDISCIPLINAREIDAD EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS, <i>Inmaculada Ruiz Bravo</i> | 143 |
| TUTI THE CHALLENGE. WINTER SCHOOL EXPERIENCE, <i>Wala Hashim</i> .. | 159 |
| THE TUTI ISLAND WINTER SCHOOL (KHARTOUM, SUDAN): THE LEARNING EXPERIENCE, <i>Yassin Mhamed Abbas y Salih Abdelrahim</i> | 167 |
| PARTICIPANTS-AUTHORS..... | 175 |

The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records of all transactions. It emphasizes that every sale, purchase, and payment must be properly documented to ensure the integrity of the financial statements. This includes recording the date, amount, and purpose of each transaction.

Secondly, the document highlights the need for regular reconciliation of bank accounts. By comparing the company's records with the bank statements, any discrepancies can be identified and corrected promptly. This process helps to prevent errors and ensures that the cash balance is always up-to-date.

Another key aspect is the proper classification of expenses. It is crucial to distinguish between personal and business expenses to avoid any tax implications. Business expenses should be clearly identified and supported by receipts or invoices.

The document also addresses the importance of timely payment of bills and taxes. Delaying payments can lead to penalties and interest charges, which can significantly impact the company's financial health. Therefore, it is recommended to establish a schedule for reviewing and paying all obligations.

Finally, the document stresses the value of seeking professional advice. A qualified accountant or tax advisor can provide valuable insights and ensure that the company's financial practices are in compliance with all relevant laws and regulations.

[The main body of the page is obscured by a large, solid grey rectangular block, likely representing redacted content or a scan artifact.]