

Cambiar la educación para cambiar el mundo...

¡Por una acción educativa emancipadora!

Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo

Vitoria-Gasteiz, 9, 10 y 11 de octubre de 2014

IV Congreso
Educación
para el Desarrollo



Garapenerako
Hezkuntzaren
IV. Biltzara

Universidad
del País Vasco



Euskal Herriko
Unibertsitatea

hegoa


HEGOKO BILKETA 2014

Cambiar la educación para cambiar el mundo...

¡Por una acción educativa emancipadora!

Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo

Vitoria-Gasteiz, 9, 10 y 11 de octubre de 2014



IV Congreso
Educación
para el Desarrollo

Garapenerako
Hezkuntzaren
IV. Biltzarra



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea



hegoa

HEGOA: EL ESPACIO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO
HEGOA: EL ESPACIO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo del Gobierno Vasco y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de HEGOA y no refleja necesariamente la opinión de Gobierno Vasco y la AECID.

Financian:



Colaboran:



Arabako Foru Aldundia
Diputación Foral de Álava

Cambiar la educación para cambiar el mundo...
¡Por una acción educativa emancipadora!
Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo. Vitoria-Gasteiz

Edita:



www.hegoa.ehu.eus

hegoa@ehu.eus

UPV/EHU

Edificio Zubiria Etxea

Avenida Lehendakari Agirre, 81 • 48015 Bilbao

Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40

UPV/EHU

Biblioteca del Campus de Álava

Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz

Tel.: 945 01 42 87 • Fax: 945 01 42 87

UPV/EHU

Centro Carlos Santamaría

Elhuyar Plaza 2 • 20018 Donostia-San Sebastián

Tel.: 943 01 74 64 • Fax: 94 601 70 40

Impresión: Lankopi, S.A.

Diseño y Maquetación: Marra, S.L.

ISBN: 978-84-16257-05-8



Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra con libertad, siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Licencia completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>



Índice

Presentación	5
Objetivos	7
Comité Organizador	8
Metodología	9
Observación de género	11
Programa	12
Conferencias	17
Descolonización, liberación y educación para el cambio civilizatorio. Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde Latinoamérica. Isabel Rauber	19
Escuela pública, movimientos sociales y educación transformadora: Restricciones y desbordamientos. José Emiliano Ibáñez	57
Relatorías de los Grupos de Trabajo	75
Línea temática 1. Construcción del sujeto político	77
Grupo de Trabajo 1. Dinamizado por Itziar Gandarias	77
Grupo de Trabajo 2. Dinamizado por Jaume Martínez Bonafé y Marlucy Alves	95
Línea Temática 2. Comunicación para la Transformación	113
Grupo de Trabajo 3. Dinamizado por Pablo Navarro	113
Grupo de Trabajo 4. Dinamizado por Ángeles Díez	125
Línea Temática 3. Cuestionamiento de las Relaciones de Poder	135
Grupo de Trabajo 5. Dinamizado por Natalia Navarro	135
Grupo de Trabajo 6. Dinamizado por Jethro Pettit	143
Línea Temática 4. Análisis de Procesos	171
Grupo de Trabajo 7. Dinamizado por Esther Canarias y Fernando Altamira	171
Grupo de Trabajo 8. Dinamizado por Oscar Jara	191
Monográfico 1. Defensa de la Educación pública	
Dinamizado por Albert Sansano y M ^a Ángeles Llorente	207
A modo de síntesis. Aportaciones al debate sobre una educación emancipadora. Gema Celorio	215
Anexo. Observación de género	227

Presentación

Han pasado 8 años desde la celebración del último Congreso en 2006. En el período transcurrido, la agudización de crisis de muy diverso signo –económicas, de cuidados, ecológica, alimentaria...– ha sido la tónica dominante. Todo ello nos lleva a cuestionar el modelo que las ha generado –capitalista y neoliberal– y la sociedad de consumo que lleva aparejada.

De forma paralela, y como expresión de un descontento e indignación generalizados, hemos asistido a la eclosión de movilizaciones ciudadanas que frente a la pérdida de derechos, el crecimiento de la desigualdad y la exclusión y el debilitamiento de lo público reclaman otros modelos de carácter profundamente democrático y orientados por los principios de justicia social y equidad.

De todas estas cuestiones, de su impacto social, de las estrategias educativas que es imprescindible impulsar si queremos actuar con mayor capacidad transformadora, así como del papel que tendríamos que asumir los agentes llamados a promoverlas (movimientos sociales, profesorado, educadores y educadoras, organizaciones, asociaciones...), es de lo que estuvimos debatiendo en este Congreso.

En esta publicación encontraréis algunas de las ponencias que se ofrecieron, las relatorías de los 8 Grupos de Trabajo (GT) establecidos en torno a las 4 Líneas Temáticas que articularon el Congreso (Construcción del Sujeto Político; Comunicación para la Transformación; Cuestionamiento de las Relaciones de Poder; y Análisis de Procesos); la relatoría del Monográfico sobre Defensa de la Educación Pública y una síntesis de las aportaciones al debate sobre Educación Emancipadora.

Toda esta documentación se encuentra disponible en la web del Congreso <www.congresoed.org> acompañada de los vídeos de las ponencias y de otros textos de referencia que se propusieron para profundizar en las Líneas Temáticas (esquemas de trabajo de las sesiones, artículos...). En la web también podéis encontrar las Comunicaciones escritas que se presentaron de forma previa al congreso como aportes teóricos.

Queremos agradecer a las personas que ofrecieron su trabajo en formato de Talleres Autogestionados y Laboratorios de Proyectos. Creemos que fue una fórmula muy interesante para dar a conocer muchas de las propuestas educativas que en estos momentos están funcionando en todo el Estado.

Queremos también agradecer su apoyo y disponibilidad a las personas del Comité Organizador. Gracias por vuestra paciencia, dedicación y buen humor. Esperamos continuar encontrándonos en próximos eventos y luchas.

Gema Celorio y Alicia López de Munain.
Hegoa. Vitoria-Gasteiz, 2014

Objetivos

Los objetivos que el Comité Organizador definió para el Congreso fueron los siguientes:

- Identificar colectivamente las claves para hacer de una acción pedagógica, una práctica de transformación social.
- Identificar los ejes comunes de los procesos educativos que generan las prácticas de acción y lucha social.
- Construir las bases de un marco teórico que fundamente una educación transformadora y crítica, partiendo de la premisa de que queremos conseguir un mundo más justo donde se pueda vivir una vida que merezca ser vivida, desde la comprensión de que somos personas dependientes unas de otras y de la naturaleza que nos alberga, y que esta comprensión debería revalorizar los cuidados como centro de nuestras acciones y confrontar la cultura mercantil y patriarcal hegemónica.
- Articular un punto de encuentro donde, ante la hostilidad del contexto, agentes diferentes (movimientos sociales, ONGD, instituciones educativas, medios de comunicación, del norte, del sur...) podamos conocernos, reconocernos, empoderarnos, repensar nuestras prácticas contrahegemónicas, imaginar estrategias educativas y tejer alianzas.

Comité Organizador

El Comité Organizador -de carácter estatal y local- estuvo compuesto por personas de reconocida trayectoria en distintos ámbitos de acción (comunicación, ONGD, Universidad, movimientos de renovación pedagógica, educación formal, no formal...). Durante 2013 y 2014, en reuniones sucesivas, se encargó de concretar las líneas de debate, la metodología para el Congreso y las personas a invitar para la dinamización de cada uno de los espacios.

La composición del Comité Organizador ha sido la siguiente:

Coordinación: Gema Celorio y Alicia López de Munain (Hegoa, Vitoria-Gasteiz).

Comité Estatal: José Antonio Antón (Asociación Entrepueblos y Movimiento de Renovación Pedagógica Escola d'Estiu País Valencià); Alejandra Boni (Universidad Politécnica de Valencia); Neus Garriga (Asociación Entrepueblos, Barcelona); Jordi Menéndez (VSF-Justicia Alimentaria Global, Madrid); Montse Santolino (Federació Catalana d'ONG per la Pau, els Drets Humans i el Desenvolupament, Barcelona); Carlos Cuervo y Gloria Sosa (Colectivo de Aprendizaje Alternativo -CALA-, Albuquerque); María del Mar Palacios (Intered, Madrid); Juanjo Celorio (Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. UPV/EHU. Hegoa).

Comité Local: Joseba Sainz de Murieta (Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Bilbao. UPV/EHU. Ingeniería sin Fronteras, Euskadi); Janire Sáenz de Buruaga (SETEM, Vitoria-Gasteiz); Aurora Hermosilla (Coordinadora de ONGD de Euskad-Araba); Itziar Caballero (CEAR-Euskadi); Lorena Fernández (Desazkunda, Vitoria-Gasteiz); Esther Canarias y Fernando Altamira (Iniciativas de Cooperación y Desarrollo, Bilbao); Lidia Ruiz (Mugarik Gabe, Vitoria-Gasteiz); Federico Abreu (Investigador y gestor de proyectos de comunicación, educación, cooperación y capital humano, Bilbao); Amaia del Río (Hegoa, Bilbao).

Metodología

La estructura que planteamos para este Congreso pretendía facilitar al máximo la participación de todas las personas asistentes de forma que tanto la visión crítica del momento actual como las estrategias que nos permitan impulsar acciones pedagógicas transformadoras sean resultado de la colaboración y aportación colectiva.

Para ello, contamos con diversos espacios y diferentes fórmulas de trabajo que explicamos a continuación.

Plenarios. La conferencia inaugural y la mesa redonda se compartieron en plenarios, espacio común para abrir el debate colectivo a todo el grupo de participantes durante las tardes del jueves y viernes.

Grupos de Trabajo. Han sido los espacios de discusión sobre las Líneas Temáticas (LT):

1. Construcción del sujeto político
2. Comunicación para la transformación social
3. Cuestionamiento de las relaciones de poder
4. Análisis de procesos

Se establecieron 2 Grupos de Trabajo (GT) sobre cada una de las Líneas Temáticas que funcionaron de forma estable a lo largo de las dos mañanas del viernes y sábado. Cada GT contó con una persona facilitadora que realizó una presentación del contenido y se ocupó de dinamizar el debate.

En la tarde del viernes y del sábado funcionaron, de forma simultánea, diferentes espacios de trabajo:

Talleres. Espacio formativo donde trabajar sobre propuestas metodológicas y herramientas educativas. La mayoría de los talleres propuestos en el programa fueron autogestionados, presentados a la convocatoria que tuvimos abierta a principios de 2014. La selección fue realizada por el Comité Organizador siguiendo, sobre todo, criterios de pertinencia por su relación con las Líneas Temáticas del Congreso.

Monográficos. Espacios diseñados para profundizar en los dos temas elegidos por el Comité Organizador:

1. Defensa de la educación pública.
2. Tratado Transatlántico de Comercio e Inversiones (TTIP). Impacto en las políticas culturales y educativas.

Cada monográfico se estructuró en dos sesiones de trabajo durante las cuales el grupo permaneció estable.

Laboratorio de Proyectos. Espacio para facilitar el contacto entre personas y organizaciones dispuestas a apoyarse mutuamente o a colaborar en trabajos conjuntos de cara al futuro.

Comunicaciones. El carácter participativo y de debate que queríamos para este Congreso nos llevó a prescindir de espacios para la presentación oral de las comunicaciones durante los días del encuentro. Sin embargo, las comunicaciones presentadas fueron publicadas en formato electrónico y se encuentran disponibles en:

- Web del congreso <www.congresoed.org/wp-content/uploads/2013/09/05Comunicaciones.pdf>.
- Biblioteca Digital <<http://biblioteca.hegoa.ehu.es>>.

Observación de género

Como parte de nuestro compromiso feminista, procuramos que el enfoque dado a las intervenciones y los contenidos de trabajo respondiera a una visión no androcéntrica e incluyera la perspectiva de género tanto en el análisis como en las propuestas educativas.

Las herramientas puestas en marcha para pensar este Congreso en clave feminista fueron:

- Subcomisión de género, dentro del Comité Organizador, que estuviera al tanto de repensar las actividades en esta clave. Selección de personas ponentes, metodologías que facilitaran la participación y la observación de algunos aspectos relacionados con el uso de un lenguaje no sexista. También aquellas medidas que ayudaran a la conciliación familiar.
- Observación de género. Una persona responsable, designada para cada espacio de trabajo en el Congreso, recogió los datos que figuraban en la planilla de observación compuesta por diez ítems muy sencillos relativos a la participación de mujeres y hombres y al uso del lenguaje (Anexo 1).

Con los resultados de la observación se desarrolló un informe con algunas valoraciones y recomendaciones que nos ayudaran a mejorar en este aspecto en próximos procesos. Dicho informe se encuentra disponible en la web del Congreso.

Programa

Jueves, 9 de octubre. Tarde

15:00 - 16:00 Acreditación y entrega de carpetas

16:00 - 16:45 Apertura y mesa institucional

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Pilar Debén Gómez (Jefa de Servicio Educación para el Desarrollo)

Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo. **Paul Ortega** (Director)

Diputación Foral de Álava. **Jagoba Gómez Alonso** (Director de Promoción Social)

Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. **Patxi Sandín** (Director del Departamento de Asuntos Sociales y de las Personas Mayores)

Instituto Hegoa. **Luis Guridi** (Director)

16:45 - 17:30 Presentación y metodología de trabajo

Presentan: **Juanjo Celorio** y **Alicia López de Munain**. Hegoa

17:30 - 18:00 Pausa

18:00 - 20:30 Conferencia Inaugural: Descolonización, liberación y educación para el cambio civilizatorio. Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde Latinoamérica

Ponente: **Isabel Rauber**. Pensadora latinoamericana, doctora en Filosofía

Presenta: **Manuela Carmena**. Magistrada jubilada

Viernes, 10 de octubre. Mañana

09:30 - 11:30 Grupos de Trabajo (GT) simultáneos sobre las Líneas Temáticas (LT)

LT1. Construcción de Sujeto Político		
	Dinamización	Relatoría
GT1	Itziar Gandarias . Facultad de Psicología y Educación. Universidad de Deusto	Amaia de Río Hegoa
GT2	Jaume Martínez Bonafé . Didáctica y Organización Escolar. UV. Militante de los MRP Marlucy Alves Paraiso . Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil)	Itziar Caballero . CEAR-Euskadi
LT2. Comunicación para la Transformación		
	Dinamización	Relatoría
GT3	Pablo Navarro . ZEMOS 98	Lidia Ucher . Communication for Social Change

GT4	Ángeles Díez. Departamento de Sociología 1 (Cambio Social). UCM	Federico Abreu. Consultor
LT3. Cuestionamiento de las Relaciones de Poder		
Dinamización		Relatoría
GT5	Natalia Navarro. Consultora en Género y Desarrollo	Sergio Belda. Investigador del Instituto INGENIO CESIC-UPV
GT6	Jethro Pettit. Grupo Participación, poder y cambio social del IDS. Universidad de Sussex	María Viadero. Mugarik Gabe
LT4. Análisis de Procesos		
Dinamización		Relatoría
GT7	Esther Canarias y Fernando Altamira. Iniciativas de Cooperación y Desarrollo	Esther Canarias y Fernando Altamira. Iniciativas de Cooperación y Desarrollo
GT8	Oscar Jara. Red Alforja y CEEAL	Neus Garriga. Asociación Entrepueblos

11:30 - 12:00 Pausa-café

12:00 - 14:00 Grupos de Trabajo simultáneos sobre las Líneas Temáticas (Continuación)

14:00 - 15:30 Comida

Tarde

15:30 - 17:30 Espacios de trabajo simultáneos

Talleres	Laboratorio de proyectos	Monográficos
1. Aterrizando "Los deseos olvidados". La perspectiva de género y la diversidad sexual. Equipo Nahia	1. Experiencias de coeducación en Guatemala y Euskadi. Carolina del Río y Zigor Uribetxebarria. ALBOAN	1. Defensa de la Educación pública (I). Albert Sansano. Secretaria ejecutiva del Consejo Internacional del Foro Mundial de Educación y M ^a Ángeles Llorente. Plataforma de Movimientos de Renovación Pedagógica
2. El trabajo en equipo no patriarcal. Herramienta de cambio hacia organizaciones con una apuesta feminista de transformación social. María Viadero. Mugarik Gabe		
3. Aprendizaje informal para la construcción de ciudadanía en las relaciones de solidaridad internacional. Sergio Belda y Alejandra Boni. UPV/EHU		
4. Sistematización y 15M, aliadas para el aprendizaje. Esther Canarias. Iniciativas de Cooperación y Desarrollo	2. Euskadi/ Amazonía. Sociedades interculturales y plurilingües. Educación inclusiva. Goreti Orbea, Joseba Arregi y Juanjo Celorio. UPV/EHU	2. Tratado Transatlántico de Comercio e Inversiones (TTIP). Impacto en las políticas culturales y educativas (I) Concha García Herrero. Ecologistas en Acción
5. PRESSPLAY! Una pedagogía de la visión para la cultura audiovisual digital. Andrea Aisa Vega. Espacio REDO		
6. Desobediencia civil. Ricardo Sosa y Gloria Sosa. CALA		

17:30 - 18:00 Pausa

18:00 - 20:30 Mesa Redonda

Educación, movilización y cambio social. Indignad@s y en marcha: ganar es posible

Ponente: **Esther Vivas.** Investigadora en movimientos sociales y políticas agroalimentarias

Escuela pública, movimientos sociales y educación transformadora: restricciones y desbordamientos

Ponente: **José Emiliano Ibáñez.** Profesor de Secundaria. MRP Concejo Educativo de Castilla y León

Moderador: **Gorka Andraka.** Periodista. Coordinador del programa de radio Mar de Fuegos

Sábado, 11 de octubre. Mañana

09:30 - 11:30 Grupos de Trabajo simultáneos sobre las Líneas Temáticas (Continuación)

11:30 - 12:00 Pausa-café

12:00 - 14:00 Grupos de Trabajo simultáneos sobre las Líneas Temáticas (Continuación)

14:00 - 15:30 Comida

Tarde

15:30 - 17:30 Espacios de trabajo simultáneos

Talleres	Laboratorio de proyectos	Monográficos
1. Construyendo(nos) a pasos. Caminos hacia una pedagogía de la deriva. Mar Estrela/Jaume Martínez Bonafé . UV. Eva Marichalar/Jordi Lafon . UVIC-UCC	1. Futuros maestros, sujetos políticos para el cambio social: Banco de buenas prácticas educativas. Almudena Buciega y Jordi Giner . Florida Universitaria	1. Defensa de la Educación pública (II). Albert Sansano . Secretaria ejecutiva del Consejo Internacional del Foro Mundial de Educación. M^a Ángeles Llorente . Plataforma de Movimientos de Renovación Pedagógica
2. Empoderarme(te)(nos). La permacultura social como herramienta para la educación emancipadora. David González y Lorena Fernández . Iraun Permakultura		
3. Transformación social a través de la expresión artístico-contracultural. Arketipa		
4. Teatro social como herramienta de intervención, incidencia y educación. Ricardo Bámaca y Jule García . Teatro en Vías de Desarrollo (TEVIDE)	2. Movimiento por la Educación para la ciudadanía global. Oxfam, Intermon, Entreculturas, ALBOAN e Intered	2. Tratado Transatlántico de Comercio e Inversiones (TTIP). Impacto en las políticas culturales y educativas (II). Berta Iglesias . Profesora de Secundaria. Ecologistas en Acción
5. Campañas de denuncia en redes sociales y mapeo de resultados. Sonia Ros . Quepo. Equipo de estrategia comunicativa		

17:30 - 18:00 Pausa

18:00 - 20:00 Plenario de cierre: **Conclusiones de los Grupos de Trabajo sobre las Líneas Temáticas. Debate y aportaciones**

Ponente: **Gema Celorio**. Hegoa

Conferencias



Descolonización, liberación y educación para el cambio civilizatorio.

Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde Latinoamérica.
Pedagogías de esperanza

Isabel Rauber¹

Índice

1. Presupuestos

- Nuevos pensamientos para horizontes civilizatorios
- Del "bienestar" individualista al "buen vivir" colectivo

2. Interculturalidad y descolonización liberadora

- Una perspectiva intercultural-crítica
- Despatriarcalización, género y reconocimiento de diversas identidades sexuales

3. Hacia una pedagogía descolonizadora intercultural

- Recuperación y construcción colectiva de saberes y sabidurías
- La centralidad de los/las sujetos/as

4. Bibliografía

¹ Doctora en Filosofía. Educadora popular. Profesora de la Universidad Nacional de Lanús. Directora de Pasado y Presente XXI. Integrante del Foro Mundial de las Alternativas. Estudiosa de los procesos políticos de los movimientos sociales e indígenas de Indo-afro-latinoamérica <www.isabelrauber.blogspot.com>.

1. Presupuestos

Nuevos pensamientos para nuevos horizontes civilizatorios

Las reflexiones que aquí comparto no se referencian ni se explican a partir de los paradigmas del pensamiento de izquierda predominante en el siglo XX. Nutriéndose de ellos, las propuestas, conceptos y miradas que sostengo se inscriben en una concepción que procura una visión actualizada del sistema mundo regido por el capital en tiempos de la globalización de su hegemonía. Y esto tiene que ver tanto con la crítica analítica del presente, como con las reflexiones acerca de su superación en favor de la vida.

La actual crisis y decadencia global del capitalismo no responde a una casualidad, ni es consecuencia de "errores" o deficiencias en la aplicación del modelo neoliberal de funcionamiento del mercado: es lo que el neoliberalismo buscó y sembró; es la perversión del sistema regido por la creciente e inagotable voracidad de grandes corporaciones financieras, que se expresan a través de la banca mundial y marcan hoy la escalada de un nuevo saqueo para un nuevo ciclo de acumulación y colonización del capital a escala planetaria. Depredador de la naturaleza y de los seres humanos por su génesis, el capitalismo carece de posibilidades para resolver el problema que genera, por el contrario, solo puede agravarlo.

Las fuerzas para resistir la embestida del capital y su avasallante pensamiento único que pretende afirmar (imponer) que este es el único mundo posible, emergen de las resistencias, creaciones y construcciones de los pueblos. En sus prácticas cotidianas ellos buscan alternativas y, creándolas, van avanzando, adelantando elementos de lo que un día será una nueva civilización, anclada en el *buen vivir* y *convivir* entre todos y todas, en reencuentro con la naturaleza en aras de hacer realidad -con su emancipación del mercado-, la plenitud y felicidad colectiva e individual de la humanidad.

Del "bienestar" individualista al "buen vivir" colectivo

La expresión *Buen Vivir* o *Vivir Bien*, propia de los pueblos originarios de Bolivia, Ecuador, Perú... significa, en primer término, "Vivir bien entre nosotros". Propugna una convivencia comunitaria con interculturalidad y sin asimetrías de poder. Como afirmó Evo Morales: "No se puede Vivir Bien si los demás viven mal". Y esta expresión condensa lo central del planteamiento solidario: se trata de vivir como parte de la comunidad, con protección de ella y protegiéndola, en armonía con la naturaleza. "Vivir en equilibrio con lo que nos rodea" y también "*bien contigo y conmigo*"; es diferente del "bienestar" individualista

promovido por el mercado, erigido de espaldas o en contra de "los demás", y separado de la naturaleza a la que considera su "objeto".

El *Buen Vivir* incluye la afectividad, el reconocimiento y el prestigio social; se corresponde con una concepción integral de la sociedad que articula desarrollo y democratización, en la que **desarrollo y democracia** se basan y proyectan una opción civilizatoria en la que late con fuerza la posibilidad de **vida**.

El *Buen Vivir* resume y proyecta principios claves para la construcción de la nueva civilización anclados en la solidaridad, el equilibrio y la complementariedad de las diferencias, el respeto de la naturaleza como fuente de identidad humana, que reubica a la *vida* como un *don* indivisible del *ser* en la naturaleza y la sociedad. No se trata de un compendio de dogmas que haya que seguir; no es un nuevo tipo de fundamentalismo, sino una fuente civilizatoria que tiene su eje en la vida, a ella se debe, la defiende y en torno a ella proyecta su desarrollo. Por ello, se trata de una propuesta abierta a la creatividad de las generaciones humanas.

Una concepción integral del desarrollo, la democracia, los derechos...

El respeto a los derechos humanos y colectivos, el sentido de pertenencia, la seguridad, el respeto a las formas de organización social y los derechos de las minorías y mayorías constituyen parte del núcleo central del *Buen Vivir*. Estas razones, entre otras, hacen del debate del **desarrollo un debate político, social, cultural y ético, además de económico**, concepción que -en nuestras tierras- se articula directamente con el debate de la pobreza y la riqueza, de la propiedad de los recursos energéticos, del acceso a los servicios, del goce de los derechos, es decir, con la democracia.²

Atender a todos esos problemas, buscar soluciones estables para ellos, es apuntalar procesos de desarrollo que son, a la vez, de democratización intercultural, y viceversa. Desarrollo, democracia, interculturalidad y descolonización guardan en esta concepción del mundo una relación directa biunívoca, incompatible con la *esquizofrenia capitalista* que contrapone economía y sociedad, sociedad y política, humanidad y naturaleza, lo público y lo privado, lo macro y lo micro. Los viejos paradigmas sobre civilización, desarrollo, bienestar y progreso social

2 "La clave del desarrollo radica en suprimir la estructura de dominación cultural y de discriminación racial vigente e instituir una práctica de diálogo, cooperación, complementariedad, reciprocidad y entendimiento. De esta manera el crecimiento económico se concibe como el proceso de consolidación, fortalecimiento e interacción de identidades, como la articulación de redes de intercambio e interculturalidad." PND (2006:16).

basados en el consumismo, el derroche y el uso abusivo de la naturaleza, se revelan hoy más que nunca antes en su irracionalidad y resultan insostenibles.

La naturaleza en el centro de la vida

La concepción mercantil-cuantitativa del desarrollo considera a la naturaleza como un objeto que la humanidad puede y debe conquistar, dominar y explotar en aras de su "bienestar". El capitalismo transformó a la naturaleza en "objeto-mercancía", en un territorio que, mediante su *loteo* y apropiación privados, puede ser vendido, comprado, expropiado, saqueado, vaciado, bombardeado, enajenado, etc. Se consideró a la naturaleza como una especie de *barril sin fondo* y sin capacidad de reacción hasta que dio claras muestras de lo contrario: el creciente agujero en la capa de ozono, los tsunamis y terremotos, el agotamiento de los recursos energéticos, las sequías o las inundaciones, las contaminaciones han sido parte del lenguaje y del mensaje de la naturaleza.

Hoy está claro (y se reconoce) que la *biosfera* no solo es fuente generadora de vida, de recursos energéticos, sino también reguladora de la homeostasis global del sistema. Y esto coincide plenamente con lo que los pueblos andinos llaman, desde hace siglos, la *Pachamama* (Madre tierra, madre agua, madre selva). Desde esta perspectiva, la naturaleza no solo es vista como fuente de recursos y materias primas sino como responsable de importantes equilibrios indispensables para mantener el patrimonio de biodiversidad para las futuras generaciones.

En esta *dimensión ecológica de la realidad*, los seres humanos nos reconocemos como parte intrínseca e indivisible de la naturaleza. Tal es la perspectiva *cosmocéntrica* que posibilita pensar en el futuro humano con un sentido y concepción diferentes del progreso y bienestar. Esto se resume en el *Vivir Bien*, raizalmente defensor-promotor de la humana en armonía con la naturaleza. En tal sentido, resulta claro que las cuestiones ecológicas o referidas a la naturaleza no pueden ser analizadas de modo aislado, como tampoco lo relativo a pobreza, desarrollo, democracia. Es indispensable el enfoque integral sistémico (economía, política, cultura, modo de vida) de la vida en las realidades sociales en cada momento.

El cambio cultural-cosmovisivo se abre paso

Sacudirse las anteojeras culturales propias de otros tiempos y desarrollar las capacidades para hacer frente a las nuevas realidades, situaciones y problemáticas, resulta también parte del corazón de las transformaciones políticas de los procesos de democratización y justicia social que se desarrollan en países de Latinoamérica.

En este sentido, el problema central no se plantea -al decir de Laclau (2004)-, con los valores de la democracia liberal: *Libertad, igualdad fraternidad*, sino con el *sistema de poder* que redefine y limita en cada momento la operación de esos valores. Por eso, en tiempos de disputa de poder como ocurre hoy en los procesos de Bolivia, Ecuador, Venezuela florecen las luchas de pueblos y comunidades indígenas, de campesinos/as y diversos sectores sociales por participar plenamente de la democracia, ampliándola, es decir, luchando por extender *la igualdad y la libertad* a sus relaciones sociales, económicas, culturales y políticas. Se trata de una **transformación raizal de la democracia** que se propone profundizar-cambiar las herramientas que ella misma ofrece en aras de poner fin a las relaciones de poder instauradas por la democracia excluyente y elitista del capital, adentrándose en procesos de construcción -desde abajo- de otra democracia, otro poder, otro Estado, otra relación Estado-sociedad-ciudadanía, otra hegemonía: la de los pueblos en defensa de la vida. Hay que estar atentos para evitar la trampa del paradigma neoliberal que considera a la democracia (y el Estado) como un ámbito abstracto, un terreno carente de conflictos, un *espacio neutral* de competencia de intereses.

La construcción desde abajo de una nueva hegemonía, de un nuevo poder, de un *nuevo Estado* para el *Buen Vivir y Convivir*, requiere de un tipo de organización y conducción políticas raizalmente diferentes de las modalidades y los métodos de trabajo, de organización y de gestión, particularmente en el ámbito de lo público. Se trata de una lógica que busca articular y construir protagonismo y conciencia colectivos como sustrato del poder popular, basado en la solidaridad y el encuentro, en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias sin pretender su eliminación, entendiéndolas como factores enriquecedores y no como "defecto". Esta lógica no puede basarse en la antagonización -y exclusión- de lo diferente, sino en la búsqueda de espacios donde la diversidad sea cada vez más naturalmente incorporada, propiciando el trabajo interarticulado, intercultural, de lo diverso.

Recuperar la dimensión analítica y sistémica de la categoría
"modo de producción"

Integralmente, los debates acerca del desarrollo, la democratización, la participación ciudadana, la educación, la jurisprudencia, la ecología, etc., son parte de los actuales procesos de búsqueda y construcción de alternativas civilizatorias (prácticas y epistemológicas) superadoras de la civilización capitalista. En ellas, la indivisible interrelación naturaleza-sociedad es parte de las claves para la defensa de la vida toda. Este anclaje epistemológico-cosmovivo es fundamental, pues resume las bases conceptuales de partida

para la creación de *un nuevo modo de producción y reproducción* de la vida social, es decir, de un *modo de vida*, anclado en la indivisibilidad de la vida humana y de la naturaleza. En tal sentido, esta propuesta cosmovisiva constituye parte del nuevo horizonte civilizatorio.

El modo de *producir* los medios de vida de los hombres depende, ante todo de la naturaleza misma de los medios de vida con que se encuentran y que hay que *reproducir*.

Este *modo de producción* no debe considerarse solamente en el sentido de la reproducción de la existencia física de los individuos. Es ya, más bien, un determinado modo de la actividad de estos individuos, un determinado modo de manifestar su vida, un determinado *modo de vida*. Lo que son coincide, por consiguiente, con su producción, tanto con **lo que producen** como con el modo de **cómo producen**. Lo que los individuos son depende, por tanto, de las condiciones materiales de su producción³. [Engels, F. y Marx, C., 1976 (I):6] (Cursivas de los autores. Negritas de IR).

Marx articuló producción económica y reproducción social y puso al descubierto que las *condiciones de producción constituyen a la vez las de reproducción*. En tanto la reproducción social forma parte de la reproducción económica, garantiza -en el capitalismo- la reiteración ampliada del sistema de clases sociales que le es propio, afianzando-profundizando en cada ciclo la condición de *vendibilidad* de la mano de obra y también de la naturaleza (transformada por el mercado en objeto, en materia prima, etc.), y ampliando la acción material-espiritual de los mecanismos del mercado (hegemonía).

De aquí se desprende que el cambio civilizatorio superador de la civilización signada por el capital, implica cambiar -por superación positiva-, su modo de producción y reproducción de la vida social y de su interrelación con la naturaleza. Esta hipótesis perfila uno de los grandes desafíos culturales, económicos, políticos y sociales del proceso de sustitución-superación del capitalismo: transformar de raíz el modo de producción económico-social. Y esto conlleva un proceso histórico-cultural de creación-aprendizaje de la humanidad, orientado hacia un nuevo horizonte histórico anclado en los principios del *buen vivir y convivir* entre nosotros y con la naturaleza. No es equiparable, por tanto, con proyectos coyunturales que, por ejemplo, se

3 Nótese que el concepto *producción* no se refiere a lo estrictamente económico, sino a todas las interrelaciones de la vida social y espiritual de los seres humanos entre sí y con la naturaleza.

proponen cambiar la "matriz productiva". A pesar de las buenas intenciones, estos apuntalan la modernización del modo de producción capitalista.

Hacerse cargo de este desafío histórico-cultural implica apostar por desarrollar integralmente, desde abajo, la capacidad económica productiva-reproductiva de los pueblos, únicos capaces de buscar, crear y construir un metabolismo social superador del actualmente conocido, inspirado en los principios del *buen vivir* y *convivir*, es decir, que no esté sometido a la regulación de los mecanismos del mercado.

Pero como señaló el Presidente Nicolás Maduro recientemente⁴: *El proyecto socialista está avanzado en lo político, en lo social, pero rezagado en lo económico*. Esto es: sujetado al mercado capitalista y su lógica de funcionamiento depredadora, jerárquica, subordinante y excluyente. Y ello constituye una de las mayores limitaciones y desafíos para el florecimiento de alternativas socialistas renovadas.

Encarar con fuerza la búsqueda y construcción de alternativas para un nuevo modo de producción, fundamento para un modo de vida superador del impuesto por el capitalismo, se torna pues entre las primeras tareas políticas y culturales del proyecto civilizatorio socialista de emancipación. Esto anuncia un tiempo de transición (y alumbramiento de lo nuevo), transición que caracteriza a los actuales procesos revolucionarios descolonizadores que tienen lugar en tierras indo-afro-latinoamericanas. En ellos, con el protagonismo de sectores históricamente discriminados y marginados, hoy (auto)revindicados como ciudadanos de pleno derecho, va surgiendo –desde las prácticas–, una nueva mentalidad, un nuevo mundo. El cambio cultural (social, económico, político) está en curso. No hay garantías de éxito, pero ellas laten en la aceptación del desafío de crear lo nuevo y el atreverse a experimentar los caminos de su búsqueda.

2. Interculturalidad y descolonización liberadora

En las sociedades indo-afro-latinoamericanas coexisten diversas culturas que cohabitan un mismo territorio, definido como "nación", "Estado", "país", etcétera. Mediante la conquista y colonización de América, se construyeron e instituyeron jerarquizaciones, subordinaciones, discriminaciones, sometimientos y exclusiones de los pueblos indígenas originarios y sus culturas, a los que se sumaron las exclusiones de los esclavos arrancados de África o China. Sobre esta base se construyó el predominio hegemónico de los remanentes de la cultura

4 Entrevista con Tarik Ali, 24 de julio de 2014. En: <<http://multimedia.telesur.tv/web/telesur/#!en/video/special-interview-with-president-nicolas-maduro>>.

colonial asociada a los poderes locales. Esto sintetiza la existencia de una raíz compleja en las interrelaciones entre las diversas culturas que conviven en un mismo territorio (país). Cuanto más intensa sea la cadena de subordinaciones y exclusiones, más complejas y conflictivas tenderán a ser sus interrelaciones. En este sentido, en procesos de revoluciones populares democratizadoras la propuesta intercultural es central para poner fin al poder colonial monocultural.

Lo intercultural –a diferencia de lo multicultural–, desde la perspectiva liberadora y de liberación, hace referencia a la interrelación entre los/las diferentes en condiciones de paridad y complementariedad, es decir, sin establecer un centro cultural hegemónico. Desde el punto de vista político, esto implica un reconocimiento y relacionamiento equivalentes entre sí de todas las culturas⁵, identidades y cosmovisiones, y reclama la construcción de plataformas jurídicas que sirvan de soporte institucional para que las diversidades sociales, culturales, etc., puedan interrelacionarse en un efectivo soporte jurídico de igualdad. La convivencia en equidad de los y las diferentes exige el reconocimiento institucional de derechos civiles, políticos, sociales, sexuales, reproductivos y culturales, que garanticen su ejercicio real, y ello requiere –al mismo tiempo– de la voluntad para comprender al otro, que la tolerancia⁶ se abra paso ante tanta intolerancia acumulada para transitar –desde ahí– hacia la aceptación mutua. Por eso la **interculturalidad liberadora se diferencia de la multiculturalidad y la inclusión.**

5 Cuando me refiero a **cultura**, aludo, en primer lugar, a los **modos de vida, pensamiento y cosmovisiones** de las clases, sectores y actores sociales y políticos, y a sus posibles interrelaciones, interinfluencias e intersignificaciones, es decir, también, a los **intersticios interculturales compartidos**, configurados en y por las interrelaciones complejas de modo consciente o no– por los seres humanos que integran una determinada comunidad, sector social o sociedad. En tanto diversa y compleja, la cultura de una sociedad no puede considerarse entonces una resultante de la adición de las partes (las producciones materiales o simbólicas de los distintos sectores, etnias, clases o actores sociales). Lo medular de la cultura es intangible e invisible, es parte del mundo interior de los hombres y las mujeres que la producen, reproducen y comparten, sobre el cual moldean, aprehenden y acuñan sus hábitos y costumbres, base de sus interrelaciones humanas. Es por ello que la cultura, a la vez que se produce y se reproduce, se internaliza individualmente en las prácticas cotidianas de producción y reproducción de la vida. Y al ser compartida y resignificada en forma permanente en las interrelaciones e interacciones sociales, resulta un proceso omnipresente en las dinámicas del movimiento social.

6 El concepto “tolerancia” es empleado aquí solo como un concepto de transición. Tolerancia–intolerancia son conceptos que encierran intereses y posiciones de poder. ¿Quién tolera a quién/es y por qué? El objetivo es la *aceptación natural* de lo diferente y diverso, pero en el camino de la batalla cultural para llegar a ello, apelar a la tolerancia puede contribuir a la modificación de las relaciones de intolerancia, exclusión y discriminación.

Lo multicultural –al igual que lo plural– se orienta al registro de la diversidad étnica social de base y señala –tal vez– la necesidad de buscar canales para pensar, construir y ejercer lo público con otros modos de interrelacionamiento (político, económico, social y cultural)⁷. Pero ni lo multicultural ni lo plural presuponen una interrelación entre iguales; hay un multi o pluriculturalismo que en realidad solo acepta lo diverso “para la foto”, pero mantiene las relaciones jerárquicas subordinantes entre los que estarían ubicados en la cúspide que “sabe, decide y manda” y los de abajo que “no saben, no deciden y les toca obedecer”. Es el multiculturalismo que aceptan los poderosos: el que no cuestiona, el que no modifica nada, el que proclama una pluralidad que los deja en el centro y con el cetro. Por ello, es central que la multiculturalidad se conciba articulada con la interculturalidad, que la presuponga.

Los excluidos no reclaman inclusión sino reconocimiento, justicia, trato equitativo y horizontal en las relaciones. La mirada intercultural no responde a una actitud “solidaria” para con los excluidos/as⁸. Es una opción de vida y por la vida, una gesta que envuelve y convoca a todos y todas. Por eso la mirada intercultural no llama a incluir, sino a construir desde abajo una nueva identidad colectiva, un Estado nuevo, plurinacional e intercultural.

La interculturalidad liberadora supone la descolonización del modo de vida, de pensamiento e interrelacionamiento sociales, es decir, se replantea también la interrelación entre Estado, sociedad y ciudadanía, en búsqueda (construyendo) un nuevo tipo de interrelación, desde la ciudadanía y la sociedad al Estado, dando vida a un nuevo tipo de interacción Estado-sociedad-ciudadanía. Y ello solo es posible sobre la base de construir relaciones horizontales (de equidad, justicia y reconocimiento) en lo económico, político, cultural e identitario entre todos los actores sociopolíticos y todos los habitantes de un país, independientemente de la comunidad o grupo humano al que pertenezcan. La interculturalidad presupone la descolonización porque es incompatible con la concepción monocultural, jerárquica, discriminadora,

7 Existe una marcada tendencia a identificar, igualar –y por tanto confundir–, lo multicultural con la diversidad étnica y, más concretamente, exclusivamente con lo indígena. Esto restringe los planteamientos de multi e interculturalidad, por un lado, a una cuestión étnica y, por otro, deja fuera del mapa sociopolítico a una parte del campo popular, del mismo modo que –aunque por otras vías–, lo hace la posición hegemónica tradicional (monocultural).

8 La inclusión social hace referencia a excluidos que ahora serían incluidos. Pero, ¿quién o quiénes incluyen? Cuando hay “alguien que incluye”, el día de mañana puede volver a excluir. Por eso, el concepto de inclusión resulta cuando menos inexacto: acepta la multiculturalidad pero rechaza la interculturalidad.

descalificadora y excluyente impuesta por la colonia y omnipresente en la estructuración, organización y jurisprudencia de los estados modernos y en las interrelaciones entre los seres humanos.

El entrelazamiento entre interculturalidad y descolonización se concibe y proyecta, por primera vez, como parte intrínseca de un proceso raizal de liberación: de las cadenas del capital y de su cultura colonizadora esterilizante. La descolonización interna y externa (espiritual, cultural, económica, política, jurídica e institucional), es la clave para lograrlo y es la que está presente -de hecho-, en las prácticas cotidianas crecientes de los movimientos indígenas y sociales en diversos países de Indoafrolatinoamérica.

De conjunto, los actuales procesos liberadores descolonizadores perfilan y proponen un camino: la construcción/constitución en cada país, de un Estado descolonizado, intercultural y plurinacional. El proceso boliviano actual, heroicamente creado y construido por sus pueblos indígenas y los trabajadores desde abajo, es la primer y más avanzada experiencia de que esto -además de posible-, es vital para que en tierras de Indoafrolatinomérica siga abriéndose paso el nuevo mundo.

En el ámbito del quehacer político-pedagógico, interculturalidad y descolonización remiten de inmediato, en primer lugar, al terreno de las prácticas sociopolíticas y cognitivas de los diversos actores sociopolíticos que constantemente contradicen los paradigmas predominantes en el pensar, el saber (y el ejercer saberes) y el "deber ser" dominantes, hasta hace poco considerados los únicos valederos y eficientes.

Esto se aúna con la crisis profunda que atraviesa a las racionalidades construidas y acuñadas hasta ahora como verdades universales. Por un lado, porque lo intercultural significa -de entrada- un reconocimiento de la diversidad de identidades, culturas, modos de vida y organización sociales (económicas, políticas y jurídicas), todas racionalidades válidas que es necesario rearticular sin exclusiones ni jerarquizaciones en sus interrelaciones. Por otro lado, porque esto pone en cuestión el sentido y el contenido de la racionalidad -del poder occidental- predominante hasta ahora. Todo ello remite las miradas hacia los creadores de las diferentes racionalidades, es decir, a los sujetos de la producción y reproducción de la vida (comunitaria, rural, urbana, social), a los sujetos de los saberes, a los sujetos de las transformaciones sociales (culturales, políticas, económicas). En segundo lugar, es saludable tener en cuenta que el propio planteo de la interculturalidad es intercultural. Es decir, sus contenidos, definiciones y significaciones, son diversos y múltiples. No hay una única

propuesta intercultural, una sola y monolítica (dogmática) interpretación y posicionamiento; lo intercultural es inherente también al propio postulado de la interculturalidad. El abordaje de esta dimensión en estas páginas no pretende, por tanto, ser "la interpretación" de la interculturalidad, ni todo "lo que hay que saber" acerca de ella, sino brindar los elementos claves a partir de los cuales concibo a la interculturalidad como una de las *pedras* conceptuales (y prácticas) fundacionales de una nueva racionalidad, plural, diversa y multidimensional en gestación.

Incorporar el principio de interculturalidad como elemento de base para pensar las articulaciones y los nexos posibles entre los actores y sectores sociales y políticos, sus modalidades de vida y sus planteamientos políticos y organizacionales, evidencia de inmediato la existencia de disímiles propuestas reconstituyentes del cuerpo social de nuevo tipo: basadas en su rearticulación a partir de la equidad, horizontalidad y el reconocimiento equitativo de legitimidad y racionalidad entre las diversas culturas, cosmovisiones, cosmopercepciones y modos de vida. Álvaro García Linera señala que:

"Una igualación política sustancial entre culturas e identidades requiere de una igualación de modos de producir política en todos los niveles de la gestión gubernamental (general "nacional", regional y local); esto es, igualación de prácticas políticas, de instituciones políticas, de modos de ejercer la democracia y sistemas de autoridad política diferentes, pertenecientes a las distintas comunidades culturales y regímenes civilizatorios que coexisten en el territorio boliviano." [García Linera, 2006:79].

Es el tiempo que transitamos. En él, la "igualación" -que entiendo como la articulación de los diversos modos de producción de la vida en todos los niveles sobre bases de equidad-, configura un escenario de conflictos cognitivos, culturales, sociales, económicos, políticos, éticos y de valores, en el que referencio estas reflexiones.

Una perspectiva intercultural-crítica

La propuesta intercultural procura que el reconocimiento de las diferencias esté presente en todos los planos y dimensiones del quehacer social, escapando a posturas abstractas que -en tal caso-, favorecerían a las culturas tradicionalmente hegemónicas o dominantes. Para referirse a ello, algunos

autores hablan de *interculturalidad crítica*.⁹ Esta es la que llama a no establecer relaciones de igualdad entre desiguales, para evitar o reducir la supremacía de lo históricamente hegemónico y dominante, que se reeditaría y relegitaría aunque disfrazado e invisibilizado por un nuevo lenguaje, incluso más allá de la voluntad de los actores participantes.

Ir más allá de lo formal-abstracto en este ámbito es parte de los desafíos, y también parte del proceso de construcción de poder propio de los sectores históricamente marginados. Esto supone la irrupción de nuevos conflictos que se hacen presentes en los nuevos espacios donde los sectores tradicionalmente hegemónicos -aun desde la izquierda o, a veces, sobre todo en la izquierda-, pretenden que la interculturalidad está lograda por la sola presencia de la diversidad, cuando en realidad no es así. Se trata de abrir cauces concretos a la expresión de la diversidad con todas las manifestaciones de sus diferencias, habilitarlas y reconocer su derecho a ser escuchadas en aras de construir nuevas formas de convivencia plurales. Esto hace a la lucha interna con el poder hegemónico instalado en cada uno de nosotras y nosotros. Constituye por ello, una de las aristas más difíciles de abordar y modificar; para amplios sectores otrora auto-considerados esclarecidos, vanguardia, etc., implica mirar hacia su interior y cuestionar su fuente de saber, de poder y hegemonía. Significa: *transformarnos para transformar*, evidentemente un propósito más difícil de hacerlo que decirlo.

El aporte de los pueblos indígenas originarios a este debate civilizatorio resulta profundamente vital y es imprescindible que todos/as nos nutramos y aprendamos de ellos como factor clave de nuestra liberación. Cuestionadores de la civilización colonial dominante, ellos reclaman -junto con la reparación histórica-, el reconocimiento de sus derechos, saberes, cosmovisiones, identidades, modos de producción materiales y espirituales, y de sus formas institucionales y no institucionales de organización para la vida. Con sus propuestas defienden la necesidad de construir un nuevo modo de interrelacionamiento social como base para un nuevo modo de organización de las comunidades sociales entre sí y con el Estado y sus interrelaciones, dando paso a la emergencia de un nuevo tipo de ciudadanía y democracia: raizalmente participativa, intercultural y descolonizada.

9 Véase por ejemplo: García Linera, Álvaro; Mignolo, Walter; Walsh, Catherine (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones del Signo. Y: Viaña, Jorge; Tapia, Luis; Walsh, Catherine (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

A modo de síntesis puede afirmarse que interculturalidad crítica y descolonización constituyen cualidades imprescindibles del proceso revolucionario civilizatorio porque suponen remover y erradicar el pensamiento homogéneo, monocultural, patriarcal, colonizado, colonizador y revanchista, heredado de la colonia y el colonialismo cultural acuñado por el mercado durante por siglos.

Construir colectivamente el pensamiento emancipador y las alternativas emancipadoras requiere articular horizontalmente diferentes experiencias, saberes y cosmovisiones a partir de la equidad e igualdad entre culturas diversas. Es ineludible derrumbar las barreras que el poder colonial levantó y extendió por siglos para bloquear y desconocer la sabiduría de los pueblos indígenas originarios, y recuperar sus pensamientos, conocimientos y sabidurías, así como también las de los hombres y mujeres negros, mestizos...

La descolonización llama, en este sentido, a superar viejos prejuicios discriminatorios y jerárquicos en lo organizativo y también en lo cultural, para reconocer(nos) y aceptar(nos) en la diversidad, entendiéndola -no como una "desgracia" que hay que soportar, sino- como fuente enriquecedora, forjadora de nuevas capacidades colectivas para conocer, saber y poder actuar con sabiduría colectiva, además de justicia, equidad y mayor tino en lo que hace a las interrelaciones sociales, el desarrollo y el progreso. Esto supone, obviamente, desterrar la concepción (y las prácticas propias) de pensamiento y verdad únicas correspondiente con la ideología, cultura y hegemonía monocultural colonialista de los poderosos, también extendida -por reversa- al campo del posicionamiento y las prácticas políticas y culturales de gran parte de la izquierda en el siglo XX (fundamentalmente).

Despatriarcalización, género y reconocimiento de diversas identidades sexuales

Hablar de los aportes de los pueblos y movimientos indígenas y sociales supone también hablar de los movimientos por el reconocimiento de la diversidad de identidades sexuales, de los movimientos de mujeres y sus aportes político-culturales desde las concepciones feministas y de género. Estos enfoques -anclados en las luchas de millones de mujeres durante décadas y siglos-, han contribuido claramente a pensar la unidad, lo colectivo, sobre nuevas bases, haciendo del reconocimiento de las diferencias -en vez de un obstáculo- un fundamento para el inter-enriquecimiento, un pilar para las articulaciones sociopolíticas. Este es un granito de arena aportado por las mujeres militantes al crisol de la construcción colectiva, plural y diversa de lo nuevo.

Vale destacar el aporte del concepto género, pues con él se hicieron visibles los nexos genealógicos que existen entre las relaciones de subordinación de la mujer al hombre, con la producción y reproducción del poder del capital (subordinante, discriminante, excluyente y autoritario), erigido para extender y defender los intereses de una clase y un género determinados: la de los saqueadores, explotadores y especuladores, en detrimento de todos los otros seres humanos, particularmente, de las mujeres. Al desnudar el carácter explotador discriminatorio, de clase, del poder del capital, emerge -junto con la intencional construcción social de identidades y roles-, su contenido patriarcal-machista construido social, económica, histórica, y culturalmente a través de siglos. Por ello, el concepto género resulta raizalmente articulado al de despatriarcalización y empoderamiento popular colectivo desde abajo, centrales para las construcciones políticas emancipadoras.

Al analizar el proceso de la llamada "acumulación originaria" de capital, Carlos Marx y Federico Engels abordaron el entrecruzamiento genealógico entre la existencia de la subordinación y discriminación de género y los intereses de determinada clase. Entre sus reflexiones, cabe destacar aquí, la siguiente:

"Con la división del trabajo, que lleva implícitas todas estas contradicciones y que descansa, a su vez, sobre la división natural del trabajo en el seno de la familia y en la división de la sociedad en diversas familias opuestas, se da al mismo tiempo, la *distribución* y, concretamente, la distribución *desigual*, tanto cuantitativa como cualitativamente, del trabajo y de sus productos; es decir, la propiedad, cuyo primer germen, cuya forma inicial se contiene ya **en la familia**, donde la mujer y los hijos son los esclavos del marido. La esclavitud, todavía muy rudimentaria, ciertamente, latente ya en la familia, es la **primera forma de propiedad**, que, por lo demás, ya aquí corresponde perfectamente a la definición de los modernos economistas, según la cual es el **derecho a disponer de la fuerza de trabajo de otros**. Por lo demás, **división del trabajo y propiedad privada son términos idénticos**: uno de ellos dice, referido a la actividad, lo mismo que el otro, referido al producto de esta". [1976:31] (Cursivas en el original. Negritas de IR).

Es curioso notar que tales planteamientos quedaron relegados o directamente fueron ignorados por las corrientes del marxismo dogmático bajo el prisma reduccionista y mecánico, que hicieron de la explotación económica un problema exclusivo de la clase obrera industrial ("proletariado"), y de la economía un ámbito separado de lo social y lo cultural. A tono con ello, la izquierda

formada mayoritariamente en este pensamiento hizo de la problemática de la discriminación y explotación familiar y la explotación socioeconómica de las mujeres, una cuestión particular, una "contradicción secundaria" del capitalismo. No la relacionó con la hegemonía del poder patriarcal-mercantil-capitalista, ni la consideró parte (fundamental) de la lucha (de clases) para poner fin al sistema hegemónico del capital y los modos de producción y reproducción económica, social, jurídica, cultural de su poder.

Lejos de contraponerse o excluirse género y clase son conceptos que desentrañan el contenido del poder patriarcal machista autoritario poniendo al descubierto su genealogía y pertenencia de clase: La de los que detentan el poder basado en la explotación, discriminación, subordinación, opresión y exclusión de los seres humanos en lo económico, político, jurídico, ideológico, religioso, cultural, en los ámbitos social y familiar, público y privado. Ello se conforma, moldea y se asienta, en primer lugar, en la producción y reproducción de un tipo de relación de subordinación de la mujer al hombre en el seno de la familia. Esta relación ha constituido identidades y fijado roles. De ahí que su modificación y transformación radical (desde la raíz) suponga un proceso social complejo interarticulado de múltiples transformaciones y transiciones, entre ellas las de identidades de sexo y género.

Para mimetizarse y afianzarse socialmente, el poder patriarcal-colonial del capital se ha dirigido a invisibilizar su contenido de clase, presentándose como un componente "natural" de la vida social y, en tanto tal, eternizable. Para ello apela a todo su aparato político, ideológico, religioso y cultural, concitando la complicidad (aceptación) de tales prácticas por parte de amplios sectores de hombres y mujeres de las sociedades. Esto le garantiza al poder autoritario machista del capital, por un lado, invisibilizar su origen, contenido y pertenencia de clase y, por el otro, reproducir su explotación, subordinación, discriminación y exclusión de la gran mayoría de los seres humanos.

Con el consumismo actual, el capitalismo ha perfeccionado viejos mecanismos y modalidades de subordinación de la mujer al hombre (y al mercado). El capital ha acondicionando el funcionamiento de la vida social pública y privada y los roles de hombres y mujeres en ellas, acorde con el funcionamiento del mercado, y éste a las necesidades actuales de producción y reproducción ampliada de su hegemonía económica, ideológica, política y cultural. Las consecuencias crecientemente deshumanizantes que ello acarrea en la vida de millones de pobres despojados de sus trabajos, de sus tierras, de sus casas, de su país, junto a la sobrecarga económica, física y espiritual que ello representa, alcanza niveles insospechados en la época de la globalización neoliberal, en las regiones empobrecidas del planeta, particularmente para las mujeres y los

niños y las niñas. Ellos se ven envueltos en modalidades de violencia, esclavitud o sumisión que habían sido superadas históricamente por la humanidad.

La comprensión del alcance estratégico de las luchas por la sobrevivencia

El ciclo de muerte llama nuevamente a la defensa de la vida, en ella están (estamos), entre las primeras defensoras y creadoras, las mujeres, también junto a hombres, adultos/as mayores, jóvenes, niños y niñas

Las organizaciones comunitarias o cooperativas locales cuyo objetivo primero es la sobrevivencia alimentaria, han sido formadas generalmente por madres de familia y jefas de hogar y, al igual que ellas, conjugan diversos intereses: los de las mujeres, los de las familias, y los del barrio.

"A partir de su trabajo en comedores, las mujeres organizadas brindan salidas alternativas a los diferentes problemas de supervivencia, se alivia el hambre de las familias abaratando el costo de los alimentos y se previene y cura enfermedades en la comunidad contando con la vigilancia nutricional en los comedores y botiquines comunales. Atienden campañas de vacunación y tratan de prevenir el cólera, la deshidratación, la diarrea y la tuberculosis". [Córdova Cayo, 1995:109].

Manejo múltiple de la dimensión y concepción espacio-temporal

Las mujeres que participan en labores comunitarias no relacionan "empleo del tiempo" con "dinero no reembolsado". Tienen un manejo (y concepto) del tiempo diferente, ya que deben multiplicarlo para poder cumplir con sus responsabilidades en el ámbito familiar y comunitario, y no pocas veces también en el laboral. Hablando de ello con la dirigente indígena peruana, Concepción Quispe, ella reflexionaba:

"La Confederación Campesina del Perú me paga mi pasaje, pero mi tiempo no. Para venir, por ejemplo, ahora, me han dado mi pasaje, de un aeropuerto a otro aeropuerto, de ese aeropuerto yo tengo que arreglarme para llegar, eso no se incluye. ¿Y tú crees que en este momento, con esta crisis, con esta hambre y con esta miseria, las mujeres van a tener posibilidades? No. Claro, el hombre dice: "¡Carajo!, yo voy a ir y tengo que tener en el bolsillo siquiera mil *intis*¹⁰, tengo que tener diez mil". Quieras o no quieras le tienes que dar. Con nosotras no es así". [Rauber, 1992:109].

10 Unidad monetaria del Perú.

Precisamente por el tipo de labor que desempeñan en las organizaciones sociales, las mujeres tienden a relacionar el empleo del tiempo que invierten en la realización de actividades comunitarias con el tiempo que ellas dedican a su familia, haciendo de la comunidad una prolongación del ámbito familiar. Sin embargo, contradictoriamente con ello, en la mayoría de los estudios realizados en República Dominicana y en Argentina, las mujeres que militan en ámbitos comunitarios han manifestado que este es un tiempo que ellas les "roban" a la familia.

Habiendo interiorizado que su lugar es la casa y su papel atender a la familia, todo lo que ella haga en la comunidad y por la comunidad -que también es por y para la familia- se lo impone como labores que puede desempeñar además de cumplir con "sus deberes" hogareños, es decir, como algo que puede hacer luego de cumplir con lo que considera "su obligación" como madre y esposa. Esto podría explicar tal vez, la presencia de sentimientos de culpa que hemos encontrado en un porcentaje considerable de estas mujeres, en los lugares donde hemos realizado estudios al respecto: República Dominicana, Cuba, Argentina, Ecuador, Perú.

La violencia como respuesta: La "culpa" mencionada podría ser parte del soporte cultural de la tolerancia de muchas mujeres para soportar los ataques violentos de sus esposos cuando dan los primeros pasos fuera de la casa.

Para poner fin a ello es importante que la mujer interiorice que ella no es merecedora de tales "reprimendas" por su participación en actividades comunitarias o por su presencia en organizaciones sociales. Es importante que comprenda que no le está "robando" tiempo a la familia, que no está "descuidando" a sus hijos, sino desarrollándose como ser social que es, asumiendo tareas y responsabilidades colectivas que comprenden también a su familia. Obviamente siempre queda abierto el camino de marcharse del hogar o expulsar al marido, pero esta no es una decisión simple, en primer lugar, por los vínculos económicos que anudan la vida de ambos y, sobre todo, debido a la dependencia de la mujer respecto del hombre para mantenerse ella y sus hijos. En segundo lugar, debido a la carga cultural que la mujer lleva adentro: aunque no comparta los métodos, tiende a justificar al marido. No ocurre así en todos los casos, pero es todavía una actitud muy frecuente en las mujeres militantes de base.

La interconexión entre lo privado y lo público en la comunidad

Con mucho esfuerzo, a través de las soluciones de sobrevivencia, de la lucha por la salud y la alfabetización, a través de la vida en campamentos de asentados sin tierra o en los cortes de rutas piqueteros, ellas construyen redes que diseñan modos de interdependencia y conexión nuevas entre lo público y lo privado.

Al integrar el espacio doméstico en la comunidad, ellas logran -de hecho- la prolongación de lo que Vianello (2001) llama el "espacio ovular" doméstico. A su vez, ello implica incorporar la vida comunitaria al interior del espacio de la vida ovular, estableciendo relaciones de interacción e interdependencia entre una y otra. Incluso los problemas al interior de la familia, como la violencia del esposo hacia la esposa, pueden ser tratados de un modo diferente cuando ello es parte de un movimiento social comunitario. Es por ello que expuse en un artículo sobre mujeres piqueteras, que:

En condiciones de exclusión social, *pobreza* y *género* se entremezclan, dotando de múltiples sentidos a las acciones que hombres y mujeres realizan para enfrentar la situación impuesta por la guerra de sobrevivencia, a la par que tornan más complejo cualquier debate sobre las alternativas posibles, particularmente, en el plano de las relaciones sociales-familiares hombre-mujer. Los roles, valores y patrones de conducta han saltado por los aires junto con la desocupación, el abandono del Estado de su responsabilidad social para con sus ciudadanos, el chantaje por migajas de pan, la desnaturalización de la familia y las responsabilidades de cada cual. [Rauber, 2002:160].

La integración de la organización social como parte de su vida familiar y personal y viceversa

En los estudios que realizamos en barrios empobrecidos de Santo Domingo, se constató que las mujeres organizadas, las no organizadas, y también los hombres, tienen -en general- una visión positiva ponderada acerca de la importancia de las organizaciones barriales en la vida de la mujer. Esto se debe, por un lado, a que las organizaciones ayudan a mejorar la vida en el barrio y -con ello- contribuyen a mejorar la vida cotidiana en el hogar. Por otro, porque las mujeres aprecian a la organización barrial como un espacio de igualdad y de liberación de la rutina gris de las tareas domésticas. Y también, porque las organizaciones barriales propician una mayor participación de los hombres en las tareas del hogar.

La organización barrial resulta de hecho un espacio *punte* entre la casa y el barrio, entre el claustro doméstico femenino y su salida a la vida pública. Como lo afirman las propias mujeres: ellas se sienten allí iguales que los hombres.

Este es uno de los resultados positivos más evidentes de la participación de las mujeres en las organizaciones barriales y reivindicativas de variado tipo: allí ellas aprenden a valorarse como actoras sociales activas, capaces de pensar y actuar por sí mismas.

La participación y la representación

La participación de las mujeres es mayoritaria en la base, pero va disminuyendo progresivamente en la medida en que hay que asumir responsabilidades en cargos de representación intermedia y, más aún, en aquellas de dirección general. Ello se debe a trabas de diversos órdenes, además de que -tradicionalmente- los espacios de representación son considerados propios de los hombres, algunas veces ello ocurre debido a que las mujeres se niegan a integrar estos ámbitos porque consideran que no tienen tiempo para ello o por baja autoestima. Otras veces, ni siquiera son propuestas para cargos con responsabilidad y representación por la competencia y el bloqueo que los hombres desatan contra ellas.

Porque nosotras tenemos instalado en nuestro ser lo que hemos aprendido por tiempos inmemoriales. En primer lugar, que nosotras trabajamos para adentro de la casa, en los sustratos menos visibles, de la alimentación, del cuidado. Estamos asignadas para ocupar un lugar de servicio, pero no cualquier servicio sino de servicio a un poder existente. Y tenemos que desandar esto que está instituido en nuestro ser: estar siempre en el segundo lugar. [Verhooven, Alieda. En: Rauber, 1998:192-193].

Es por ello que, una vez más, surge como tarea de democratización imprescindible apuntalar los procesos concretos de organización con amplia participación femenina, fortaleciendo las capacidades de acción y representación de las mujeres acorde con sus realidades y necesidades. Cuando esto emerge en los movimientos sociales populares con los que interactuamos, elaboramos conjuntamente los contenidos y los ritmos del aprendizaje: sobre género y poder, sobre empoderamiento, sobre política, sobre participación, sobre comunicación, manejo de computación, etcétera. Con ello nuestra labor funde práctica y teoría en ámbitos sociales concretos. No basta con denunciar la exclusión de las mujeres de los lugares de toma de decisiones; es fundamental llegar a conclusiones prácticas y comprometerse con su realización en la medida que ello sea factible y compartido por las organizaciones sociales con las que se interactúa.

El reclamo de equidad de género es radicalmente democratizador, precisamente porque rompe las barreras del pensamiento político tradicional de la izquierda que separa la cotidianidad, lo reivindicativo social, del quehacer político. No puede haber una verdadera democratización del mundo público si se mantienen intactas las relaciones hombre-mujer en el mundo privado, y si se mantiene, en general, la subordinación de lo privado en función del desarrollo de lo público.

Porque:

- La democracia sólo para hombres es tan bárbara y tan incompleta como lo fue la democracia griega, basada en la igualdad de derechos entre los miembros de una pequeña aristocracia, y en la ausencia completa de derechos para las grandes masas populares.
- No hay ni puede haber democracia en donde las mujeres no tienen los mismos derechos del hombre y en donde, en consecuencia, la vida social en todos sus aspectos no está constituida y dirigida por hombres y mujeres sin distinción.
- (...) Sin las mujeres no hay democracia. Sin democracia no hay progreso del pueblo. Sin democracia no hay sentido profundo de la patria. [Lombardo Toledano, 1984:11-18].

Esto alude a tres elementos importantes:

- El mundo de lo privado es parte del político (aunque más no fuese como condición de su existencia) y como tal, susceptible de convertirse en político.
- Las luchas por la democratización de las sociedades deben -para llegar hasta la raíz- incorporar la democratización de las relaciones hombre-mujer en lo público y en lo privado. En consecuencia:
- Las luchas de las mujeres en contra de su discriminación y marginación atañen a la democratización radical de la sociedad. Esto supone la transformación raizal del poder, por lo que constituye una lucha política y cultural.

Si toda acción de transformación de las relaciones de poder allí donde éstas se den es una acción política, los temas referidos a las identidades sexuales, a la violencia contra las mujeres, a las relaciones padres e hijos y hombre mujer y, en general, a los que abordan la organización de la vida cotidiana, cobran una importancia fundamental en la dimensión y acción política actual y futura.

En este sentido, las luchas por la equidad de géneros le imprimen un contenido más complejo a la política y a la acción política,¹¹ sacándola del ámbito de la

11 "(...) la política es básicamente un espacio de acumulación de fuerzas propias y de destrucción o neutralización de las del adversario con vistas a alcanzar metas estratégicas." [Gallardo, 1989:102-103] Práctica política, por tanto, es aquella que tiene como objetivo la destrucción, neutralización o consolidación de la estructura del poder, los medios y modos de dominación, o sea, lo político.

lucha por el poder del Estado, articulándola a los otros ámbitos de la vida social, enlazando -además de lo público y lo privado-, lo estratégico político con lo cotidiano y reivindicativo. No se trata de luchas o problemáticas separadas. Las luchas por los derechos de las mujeres, de los gays, las lesbianas, los bisexuales, los transexuales y travestis, como la de otros actores sociales, reafirma que la lucha es reivindicativo-política, es decir, una lucha contra las estructuras, los medios, los valores, la cultura y los mecanismos de producción y reproducción material y espiritual del poder de dominación discriminatorio y discriminante, excluyente y crecientemente marginador de mayorías, y -a la vez- un proceso de construcción de poder y cultura propios.

Entre múltiples aspectos, esto reafirma que:

1. Lo reivindicativo sectorial no es un "defecto" o traba que debe ser "superado" por el proyecto político. Este no está ubicado "por encima" de lo reivindicativo sectorial, sino que parte de ahí, y lo contiene articulándolo en una nueva dimensión y proyección.

- Lo político no es jerárquicamente "superior" a lo reivindicativo.
- Lo reivindicativo no tiene un "techo" o límite, como no sea el que le fija su propia contraposición con lo político.

La falta de articulación entre lo político y lo reivindicativo se traduce en la fractura entre las luchas que apuntan directamente a la transformación raizal de la sociedad y aquellas que se desarrollan en pos de reivindicaciones concretas impuestas por sobrevivencia laboral o en la vida cotidiana. Y todo ello abona la fragmentación entre los actores sujetos que las protagonizan y sus conciencias.

2. Es necesario articular las protestas (oposición) con propuestas concretas (posición propia) capaces de orientar en sus luchas a la población del sector en conflicto en cada caso. Esto es: construir respuestas concretas a problemáticas también concretas. Invita a elaborar respuestas inmediatas a reivindicaciones inmediatas, pero ello no implica que la inmediatez y la temporalidad sean su horizonte y límite "natural". Al contrario, tales propuestas encierran un alto potencial político que es posible (y necesario) poner de manifiesto en el propio proceso de lucha por su concreción. Es allí, cuando el proceso práctico pedagógico de formación de conciencia política logra su mayor potencialidad.

Aceptar esto implica romper con la aún mayoritaria idea de que la práctica política corresponde sólo a partidos políticos o a especialistas,¹² supone reconsiderar lo que se entiende por escena política, tradicionalmente entendida como el campo de acción abierta de las fuerzas sociales mediante su representación en partidos. Pero la escena política comprende al conjunto de fuerzas sociales actuantes en el campo de la acción política en un momento dado, independientemente de que éstas se hallen organizadas o no en estructuras político-partidarias. Respetando todo lo que son o puedan llegar a ser las opciones partidarias, la participación política de la ciudadanía, de hecho, reclama la incorporación de los diversos actores y actoras a una discusión y a un escenario más amplio que el de los partidos.

¿Qué hacer con las diferencias?

El reconocimiento y destaque de las diferencias, en tanto estas han sido construidas por actores sociales en el proceso de su vida real, resulta indispensable, pero para construir alternativas superadoras, es fundamental que ese reconocimiento se constituya en la base para dar pasos concretos hacia la articulación de los y las diferentes, respetando sus identidades, sus problemáticas, sus aspiraciones, imaginarios y necesidades, contribuyendo también por esta vía a profundizar la matriz democrática de la sociedad.

Esto requiere avanzar en el pensamiento y en las prácticas integradoras de una realidad tan fragmentada como compleja y diversa, que reúne realidades e identidades yuxtapuestas intrínsecamente interconectadas, intercondicionadas e interdefinidas entre sí. Como señala Ferguson:

Sin un análisis de dominación social a base de sistemas múltiples, las mujeres pueden lograr empoderamiento en relación a ciertos hombres, pero quedan sin poder en relación al racismo, imperialismo, capitalismo. [Ferguson, 2005].

12 Esta interpretación resulta hoy indefendible. Sostenerla implica suponer que existen gradaciones de sujetos: a) aquellos que aportan sólo en número porque son incapaces de trascender el horizonte reivindicativo inmediato: los movimientos sociales, barriales, sindicales, estudiantiles, de mujeres, cristianos, etc., b) los que son capaces no sólo de captar el conjunto de los problemas y las vías para solucionarlos sino también de guiar a los demás: los partidos de izquierda (de la clase obrera), tradicionalmente autoconsiderados vanguardia.

Ya no puede pensarse en los movimientos sindicales, barriales, de mujeres y otros, como "soportes" de políticas elaboradas por fuera de ellos desde tales partidos. La actividad política y los actores que la llevan a cabo no puede definirse fuera del terreno en el que se desarrolla ni al margen de sus protagonistas. [Ver: Rauber, 1997:7, 8, 23, 30-32].

Ciertamente, reflexionando sobre experiencias de empoderamiento de mujeres, pueden obtenerse importantes lecciones sobre el significado negativo -en el sentido de empobrecedor de las prácticas y sus alcances-, que contiene la visión estrictamente sectorial, fragmentada, centrada exclusiva y unilateralmente en la búsqueda de satisfacción de las necesidades de un actor social "diferente".

El destaque de las diferencias, y de las y los diferentes, contribuye a desmitificar la carga políticamente negativa que "lo diferente" tiene aún en el pensamiento político de gran parte de la izquierda latinoamericana, donde predominan miradas tradicionales que se plantean alcanzar la unidad de todas las organizaciones sociales y políticas apelando a la unanimidad y homogeneización de todos: partidos, movimientos, pueblo, y -cuando sea posible- de la sociedad toda.

En este sentido, el enfoque de género(s) contribuye a pensar la unidad, lo colectivo, sobre nuevas bases, haciendo del reconocimiento de las diferencias -en vez de un obstáculo- un enriquecimiento, un pilar para posibles articulaciones. Es un principio imprescindible en la construcción colectiva, plural, diversa y descolonizada de lo nuevo. Esta sigue siendo -desde la perspectiva de los movimientos sociales que construyen alternativas-, su importancia analítica y práctica fundamental. Ello no impide, sin embargo, que se sitúe en un terreno de disputas y grandes controversias ideológicas y de poder, dimensiones que no estoy analizando directamente en esta presentación.

3. Hacia una pedagogía descolonizadora intercultural

En sus resistencias, luchas y construcciones de alternativas para la vida, mujeres y hombres producen/reproducen conocimientos y saberes. Reflexionando críticamente acerca de ellas, desde sus culturas y modos de vida, van tomando conciencia de las injusticias de clase, raza, género... Esto constituye un interarticulado proceso práctico-pedagógico que, sin duda, es parte del núcleo central impulsor de los procesos transformadores-liberadores.

En esta peculiar dimensión de la pedagogía (pedagogía práctica y práctica pedagógica), se condensan hoy los mayores desafíos acerca de la formación y desarrollo de la conciencia político-social *de sí* (autonomía) y *para sí* (transformadora), de los actores sociopolíticos que protagonizan los actuales procesos de cambios sociales en Latinoamérica, hacia su (auto)constitución en sujeto popular (colectivo).

En tanto para Marx la *superación positiva de la enajenación* de la clase obrera "y del conjunto de sectores oprimidos" es el núcleo central articulador y proyectivo

de la lucha de clases, dotándola de sentido concreto para sí, *la liberación* que a esa superación corresponde no puede entenderse fragmentadamente como económica, política, social o cultural, sino de un modo integral. Es por ello que el proceso de maduración de *clase en sí* a *clase para sí*, está mediado por la *superación de la conciencia (y las prácticas) fragmentada(s)* de la clase obrera acerca de su situación en la sociedad y acerca del conjunto de las relaciones sociales, de la sociedad como un todo. La transformación de la totalidad social, resulta entonces raizalmente articulada con la transformación de la conciencia, la espiritualidad, la subjetividad y los procesos de (auto)construcción de los actores sectoriales en sujetos políticos.

En este sentido, la propuesta pedagógica transformadora-liberadora resulta también integradora teórico-práctica de la realidad social como totalidad, y de los seres humanos con conciencias y subjetividades fragmentadas en sujetos (rearticulados) plenos.

Esto llama a atender especialmente a los procesos concretos de construcción y de formación de la subjetividad y la conciencia política individual, sectorial-colectiva de los trabajadores, de los pueblos indígenas originarios, de los sectores populares, de las comunidades, etc., en el ámbito nacional, regional, continental y global. Son procesos constantes de cambios, con las necesarias rearticulaciones de subjetividades –también cambiantes– en cada momento, acorde con las realidades en las que se desarrollan y las prácticas que estas generan.

La conciencia política del mundo a transformar y crear
no viene "de afuera"

El levantamiento indígena de Chiapas es impensable sin el proceso de toma de conciencia de los pobladores acerca de su realidad, construido en entrelazamiento con las resistencias, luchas y la búsqueda y elaboración de propuestas superadoras. Similares procesos pueden referirse respecto del Movimiento Sin Tierra, en Brasil, o el movimiento de mujeres indígenas campesinas "Bartolina Sisa", de Bolivia. Según lo testimonian sus protagonistas, este proceso de (auto)concientización se vio fortalecido al estar articulado con la concepción y las prácticas de la Educación Popular.

Y esto subraya un postulado epistemológico-político liberador: La concientización no puede ser "traída de afuera" de las realidades y de las prácticas de los sujetos; ellos construyen y desarrollan su conciencia a partir de su participación en los procesos de lucha y transformación, reflexionando críticamente acerca de sus condiciones de vida y buscando alternativas para transformarlas.

Esto subraya, al menos tres elementos:

1. Las *prácticas* ocupan un lugar intermediador central

Es a partir de las experiencias de vida (modo de vida) y de lucha de los pueblos (la clase trabajadora y los diversos sectores explotados, marginados, discriminados y oprimidos que los componen) que se forma y desarrolla la conciencia individual, social y política. Por ello es clave reflexionar sistemática y críticamente sobre ellas.

No existen espacios donde se cultiven *in vitro* "conciencias puras", separadas de las realidades concretas y, por tanto, poseedoras de "verdades absolutas" más allá de las contingencias del curso de la historia y de las acciones de los seres humanos. En tanto se convive en el sistema capitalista se está influido en mayor o menor grado por su lógica mercantil, individualista, objetivante, enajenante, por muy consciente y crítico que se sea de esa situación. Esto reafirma aquella tesis de que todo educador (militante, dirigente político-social, referente ideológico, etc.) necesita también ser educado:

"La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad.[...] La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana solo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria". [Marx, 1976:8].

En América Latina, esta tesis fue creativamente rescatada por Paulo Freire como nudo teórico-práctico de sus fundamentos de la Educación Popular, cuyo ejercicio y desarrollo enriqueció durante décadas tanto las concepciones estrictamente pedagógicas, como las culturales y políticas, aunque todavía, en este ámbito, su aceptación e integración plenas orgánicamente articuladas a las construcciones colectivas de pensamiento y organización, permanecen rezagadas, quizá por su contenido y carácter profundamente cuestionador práctico y directo del pensamiento y las prácticas elitistas y vanguardistas que sobreviven aún entre quienes se (auto)consideran dueños del espacio "político".

2. La intersubjetivación es constante

Si la conciencia de los actores-sujetos se va conformando y desarrollando anclada a su participación en los procesos de lucha y transformación, la subjetividad también.

La conciencia y subjetividad política de los actores sociales y políticos se está formando siempre, constituyéndose y deconstituyéndose permanentemente, enhebrando cada acto, cada paso, volviendo hacia ellos sus reflexiones críticas en interrelación con las modalidades y vías con las que los protagonistas aprehenden la realidad que van creando y en la que van desarrollándose como actores políticos.

Una realidad (objetivo-subjetiva) es la que existe en tiempos de oposición y lucha, y otra es la que se va configurando cuando los actores sociales que protagonizaron las luchas ayer se hacen cargo (hoy) de las responsabilidades gubernamentales, estatales y sociales. La nueva situación configura nuevas interrelaciones y acciones y en todo ello germinan nuevas subjetividades e identidades, por ejemplo, otrora antigubernamental, hoy gubernamental o progubernamental. Y esto prefigura un conflicto cultural y político de no simple solución.

Las luchas y pugnas internas que tienen lugar en los procesos de gobiernos populares en el continente evidencian que los actores sociopolíticos que lucharon y constituyeron gobiernos, una vez alcanzado dicho objetivo se replantean su papel social y sectorial, no se mantienen como en el período de lucha que los llevó a sobreponerse a intereses particulares; su subjetividad y conciencia son parte de las dinámicas sociales y cambian con ellas. El desafío político medular de este tiempo es descubrir/construir los nudos rearticuladores que posibiliten a los actores sectoriales a reconocerse y reconstituirse como sujeto colectivo de y en la nueva realidad.

Y eso no es un defecto o una limitación particular. Las subjetividades son siempre intersubjetividades que -en interacción con otras subjetividades y las dinámicas de la realidad-, están en permanente situación de interdefinición. Como advertiera Zavaleta, son las dinámicas sociales concretas las que hacen que:

"[...] incluso lo que se ha hecho general, tarde o temprano tiende a convertirse en el símbolo conservador de lo particular. La intersubjetivación debe, por tanto, reproducirse de un modo constante". [Zavaleta Mercado, 1986:27].

Atender a ello es parte de las tareas políticas vitales del proceso socio-transformador, en tanto el proceso de la revolución democrático-cultural es una suerte de pulseada social, política y cultural colectiva permanente, en pugna por afianzar la hegemonía indígena-popular en la misma medida que la va configurando y construyendo.

3. La realidad es objetivo-subjetiva

La vieja tradición marxo-kantiana que separa lo objetivo de lo subjetivo y que considera por ende que hay "condiciones objetivas" –o sea, realidad social-, independientemente de la acción de los sujetos en conflicto y que, consiguientemente, hay subjetividades constituidas o que se pueden constituir independientemente de tales "condiciones objetivas", es co-creadora de las situaciones de estancamiento y retroceso de los procesos sociales vivos, cuyas dinámicas inter-subjetivo-objetivas no logran captar, ni proyectar, ni potenciar.

Recuperación y construcción colectiva de saberes y sabidurías

En el entramado social, la postura colonialista y colonizadora pasa por encima de las diferencias porque excluye a los diferentes para instaurar y afianzar como "legítima" a una sola civilización. A ella responde el diseño de los Estados y de las legislaciones e instituciones que los sustentan, en perfecta concordancia con los intereses económico-políticos de los poderosos y sus representantes.

Para desandar estos caminos en Indo-afro-latinoamérica, la educación para la descolonización y la descolonización de la educación resultan vitales. A construirlas contribuyen, además de los conceptos señalados, las propuestas de la Educación Popular, la Investigación Acción Participativa (IAP), las historias de vida (mediante la historia oral) y la construcción de conocimiento colectivo, a través de la gestión intercultural del conocimiento.

Educación Popular intercultural para la descolonización desde abajo

La Educación Popular es una concepción crítica de la relación hegemónica poder-saber-conciencia. Para desnudarla, articula las condiciones de vida, la práctica que en ella desarrollan los distintos actores y actoras sociales, y la conciencia que tienen o pueden llegar a tener acerca de ello cuando –reflexión crítica mediante-, se (re)apropian de su quehacer y de su realidad, acorde con sus subjetividades, cosmovisiones e identidades.

Se trata de una propuesta cosmovisiva-cognitiva de liberación y liberadora que se propone –con la participación activa directa de los sujetos-, la construcción de propuestas superadoras del estado de cosas. Conocimiento y transformación social resultan en ella dimensiones anudadas pues el proceso educativo-pedagógico en el que se basa, se realiza, fundamentalmente, en las

prácticas concretas -comunitarias, colectivas- de los sujetos: de ellas se nutren y aprenden, sobre ellas reflexionan críticamente y a ellas retornan fortalecidos con nuevas o mejoradas propuestas; esta son simultáneamente pedagógicas y transformadoras. Por eso, para Freire, la educación es una dimensión clave del proceso revolucionario, en la misma medida en que éste también lo es de la educación.

Práctica política-apropiación crítica-pensamiento-acción-transformación es una dinámica que podría resumir la pedagogía freiriana, su aporte central a la concepción de las revoluciones sociales que germinan desde abajo en las luchas y creaciones de los pueblos que -provistos de un horizonte estratégico común-, van cambiando el mundo, fundando uno nuevo. En tanto lo nuevo es inédito, la concepción y la práctica pedagógica de la educación popular es parte de los procesos de creación, de la producción de lo nuevo.

Quebrando la posición exclusiva y excluyente y jerárquica del poder respecto al saber y el consiguiente empleo del saber como poder, la Educación Popular propone y abona la construcción de una relación horizontal entre sabidurías, conocimientos y saberes diferentes, entre actores-sujetos también diferentes. Resulta, por tanto, una propuesta raizalmente intercultural en sus presupuestos y conclusiones. Y, de conjunto, refuerza las miradas y los procesos descolonizadores desde las prácticas de los sujetos. En tal sentido trasciende todas las variaciones metodológicas o morfológicas a las que a menudo se ha pretendido reducirla.

En Latinoamérica la *educación popular* está presente en las organizaciones sociales, en los procesos de formación y en las prácticas de vida y organización sobre la base de prácticas horizontales y participativas. Esa práctica educativa -al construir saberes a partir de los modos de vida concretos-, levanta los puentes básicos que ponen al descubierto los nexos e intercondicionamientos entre un determinado modo de existir y reproducirse del mundo privado y un determinado modo de existir y reproducirse del mundo público, y contribuye a que los y las que participan del proceso educativo puedan descubrir los nexos entre una realidad supuestamente privada e individual, aparentemente casuística, con la realidad de un determinado modo de existencia económica, política y cultural de la sociedad en que vive. Por todo ello, para los/las militantes de las organizaciones sociales populares la educación popular es una herramienta importante: legaliza su participación, otorga sentido social a su saber supuestamente limitado por lo cotidiano y "sin importancia", se autodescubren como ciudadanos y a través de su saber -formación mediante- contribuye a profundizar los procesos concretos de empoderamiento en los

que participan, tornándolos "para sí", es decir, fortaleciéndose como actores sociales y políticos plenos¹³.

Hacia nuevos pensamientos emancipatorios

En tanto no hay revolución social sin teoría revolucionaria, y en tanto la teoría no es un mandamiento apriorístico que "desciende de las alturas", toda revolución social constituye a la vez una conjugación de procesos prácticos pedagógico-educativos articulados con la transformación de las condiciones de vida y la construcción-reconstrucción de saberes desde abajo para que, en base a ello, los protagonistas puedan ir re-elaborando el pensamiento revolucionario -a partir de principios mínimos comunes al horizonte común de liberación-, acorde con los reclamos de su tiempo histórico, sus realidades socioculturales y económicas, sus experiencias, sus conciencias y subjetividades. De conjunto, esto configura, a la vez que la construcción de epistemologías liberadoras, procesos político-pedagógicos interculturales de descolonización de (auto)construcción de sujeto popular en creación-transformación revolucionaria del mundo.

Lugar y papel de la educación popular

En tanto los procesos mencionados implican asumir labores de recuperación y sistematización crítica de las experiencias de lucha, organización y propuestas de los movimientos indígenas y populares, de recuperación y articulación de la memoria histórica de los pueblos y las organizaciones sociales, están atravesados por la educación popular. Ella resulta una propuesta político-metodológica y a la vez una herramienta intercultural descolonizadora en interacción con la investigación participativa para la sistematización de experiencias, los testimonios y las historias de vida, apelando -fundamentalmente- a la historia oral. Todo ello fructificará en el enriquecimiento o refundación del pensamiento emancipador colectivo, intercultural, descolonizado.

La epistemología crítica emerge en las prácticas descolonizadoras con el protagonismo cultural y pedagógico de los pueblos. Ellos tienen la capacidad práctica de crear, desafiando la estructura monocultural jerárquica estable-

13 Si se tiene en cuenta que en tales organizaciones las mujeres son la fuerza mayoritaria y clave, puede comprenderse que el empleo sistemático de la educación popular que se caracteriza por dar la palabra a los sin voz, contribuye a hacer visible -social y políticamente- la presencia de las mujeres en los procesos sociotransformadores, contribuye a dignificar y valorizar su palabra, su pensamiento y su acción. Y esto es así tanto hacia el exterior de la organización como hacia su interior, y en cada mujer, en la elevación de su autoestima y su capacidad para constituirse en una ciudadana plena y activa.

cida entre saber y poder, y las consiguientes relaciones de subordinación y dependencia que a partir de ella se establecen. Precisamente por ello, sería erróneo pretender que existe un grupo de personas, intelectuales o partidos políticos de izquierda que sean los llamados a realizar labores de descolonización. La descolonización es un proceso histórico colectivo, no hay descolonizadores que vayan a descolonizar. Se trata de un empeño civilizatorio de creación de un mundo nuevo; es decir, inédito y, por tanto, nadie puede pretender que ya sabe como será y pretender digitar apriorísticamente el futuro. Los nuevos pensamientos emancipatorios son parte del proceso vivo del cambio revolucionario. Requiere de la labor colectiva interpenetrada e interdefinida de intelectuales orgánicos, que son parte del proceso, en dialogo práctico-conceptual permanente con los sujetos y sus experiencias de lucha y creación. Es en ellas y con ellos, todos sujetos (colectivo) del cambio, que se construye, actualiza y crea también el pensamiento revolucionario. Así como no hay movimiento revolucionario sin pensamiento revolucionario, tampoco hay pensamiento revolucionario sin movimiento revolucionario; la dialéctica es multidimensional o no es dialéctica.

Interculturalidad y descolonización no emergen de definiciones conceptuales abstractas, desarticuladas de las prácticas concretas de la creación-construcción de las nuevas realidades por parte de los actores-sujetos populares. Se trata de prácticas colectivas comunitarias que configuran, a su vez, procesos de autoconstitución de esos actores-sujetos fragmentados en un sujeto colectivo, plural, articulado en sujeto político.

Así, el proceso de construcción de nuevos pensamientos emancipatorios resulta hoy anudado a las prácticas políticas de disputa y transformación-creación de los sujetos, y estas a la educación popular, la interculturalidad y la descolonización, que confluyen y fructifican con la maduración de los procesos de (auto)construcción de nuevos sujetos del conocimiento y el quehacer sociopolítico.

En él, la educación popular constituye una herramienta y un posicionamiento político *sine qua non*, puesto que abre las puertas de la razón y el corazón al reconocimiento del otro/a, a valorizar al otro/a, a *escuchar y ser escuchados*: claves interculturales para la construcción de competencias interculturales para la formación y la gestación-construcción de un nuevo tipo de pensamiento emancipatorio y, también, para la transformación raizal de las organizaciones sociales y políticas y de las instituciones estatales-gubernamentales, abriendo las compuertas a la participación protagónica de los movimientos indígenas y sociales en ellas, potenciando la proyección descolonizadora intercultural de su accionar.

Puede afirmarse entonces que descolonización, interculturalidad, educación popular y prácticas sociales revolucionarias y revolucionadoras de lo existente se interdefinen, intercondicionan e interpotencian. Precisamente por ello se desarrollan desde abajo y desde el interior del proceso socio-transformador y sus protagonistas. De conjunto constituyen parte del soporte raizal de la batalla cultural actual por la superación del mundo regido por y para el capital.

Investigación Acción Participativa: construyendo conocimientos desde abajo

La investigación acción participativa (IAP) apuesta por la construcción de conocimientos partiendo de los actores y sus realidades cotidianas de vida, de sus prácticas organizacionales y de luchas (desde abajo). Como en la educación popular, en la IAP no existen los tradicionales (academicistas) "objetos investigados" u "objetos de investigación", sino sujetos partícipes del proceso investigativo, co-investigadores, analistas críticos de su propia situación que trabajan al unísono con educadores, intelectuales o especialistas académicos. En este sentido, puede decirse que la IAP reconoce y articula sujetos, actores, terrenos, problemas, temas y búsquedas que son emprendidas coparticipativamente por los investigadores "de afuera" y "de adentro". Implica, por tanto, una intencionalidad común y una interrelación horizontal de equidad- y entre los sujetos participantes.

En ese sentido, la IAP comparte los objetivos y los fundamentos de la Educación Popular, con la clara vocación de interconectar -sistematizando- experiencias, conocimientos, saberes y sabidurías de sujetos diversos, adquiridas/desarrolladas durante años. Estos sujetos tienen amplios saberes, identidades y anhelos que aportar al proceso teórico-práctico de la transformación social, y ello es vital en la construcción de un nuevo pensamiento emancipatorio en la perspectiva intercultural descolonizadora. Y ello implica la mediación de investigaciones raizales, desde y con los protagonistas.

Apoyándose en procesos de sistematización de experiencias concretas de gestión intercultural, desarrolladas generalmente en ámbitos comunitarios y/o municipales la IAP contribuye a identificar colectivamente y/o construir los elementos para la formación de las competencias interculturales.

Para ello resulta muy importante tener presente que la *devolución* y *diálogo* entre todos los sujetos participantes del proceso de la IAP es una parte sustantiva ineludible de la IAP. Ella constituye una importante fuente de autoconocimiento y autoconciencia, a la vez que resulta un raizal proceso de

autoconciencia, formación y/o fortalecimiento de capacidades colectivas de los participantes.

La devolución supone la colectivización de saberes que permanecían como individuales dentro de una misma experiencia o particulares en relación con otras experiencias. Sin ella, habría apropiación de lo colectivo aprehendido por parte de un solo sector o grupo de individuos, independientemente de las metodologías que se apliquen durante el proceso del conocimiento. Supone someter las conclusiones/definiciones elaboradas por el grupo que sistematiza y conceptualiza a la discusión del conjunto participante, para reafirmar, modificar, ampliar los resultados, las propuestas, las conclusiones y los saberes de modo colectivo y horizontal. En virtud de ello, los procesos investigativos-formativos constituyen, a la vez, procesos prácticos de articulación y construcción de redes del saber, el pensar y el hacer entre sujetos diversos, con identidades, cosmovisiones, cosmopercepciones, experiencias y subjetividades diversas. Y esto es parte de las claves del cambio cultural necesario en la gigantesca tarea actual de construcción de lo intercultural-colectivo, base para la formación de nuevas identidades e interrelaciones sociales y políticas entre diversidades humanas.

Esto fortalece su dimensión político-pedagógica intercultural y descolonizadora y reclama un profundo *cambio cultural* en las organizaciones sociales y políticas participantes en cada proceso y también, en primer lugar, en los "investigadores": implica el reconocimiento de los saberes no "oficiales", sumergidos, negados o descalificados, la resignificación de los saberes otros (feministas, de géneros, académicos), y la preparación y promoción de la participación abierta y horizontal de todos los sujetos en la definición del curso, los ritmos y las propuestas de los cambios sociales.

Testimonios e historias de vida

La sistematización de experiencias se refiere explícitamente al rescate de la historia del funcionamiento de la vida en las comunidades rurales y urbanas, en los barrios, la familia, las organizaciones sociales, al rescate de sus fundamentos filosóficos y de las experiencias concretas de la vida colectiva a través del tiempo o en determinados períodos de particular interés político-cultural. En la sistematización se destaca lo que identifica y diferencia esas experiencias, el tejido histórico social en el que han tenido lugar, y su significado para las luchas actuales y los escenarios futuros.

En la perspectiva político-pedagógica de la *educación popular* intercultural descolonizadora resulta también importante, conjugar las investigaciones con

testimonios de los miembros más antiguos y de los más jóvenes, de hombres y mujeres acerca de sus experiencias relevantes en el proceso que se investiga.

Además de los *testimonios* están las *historias de vida*. Estas pueden ser individuales o grupales, o pueden referirse incluso a organizaciones y movimientos. En este último caso, se trata de un encadenamiento de historias individuales-grupales que hay que ir identificando y reconstruyendo paso a paso, conformando un proceso de investigación y reconstrucción de la memoria histórica colectiva. En este sentido, la mayor riqueza se logra al interconectar las historias de vida con el proceso integral de la IAP, para construir o reconstruir de conjunto e integradamente los conceptos, aportando desde diversas aristas del conocimiento y el pensamiento a la formulación-reformulación de saberes, rescatando los que provienen de las sabidurías, afirmando o reconstituyéndolos en interculturalidad.

En la reconstrucción de los saberes populares oprimidos o negados por el poder dominante tanto los testimonios como las historias de vida fortalecen los procesos de recuperación de las experiencias de los sujetos involucrados. A ello contribuye la reconstrucción oral de sus experiencias vitales en lo referente a sus modalidades de vida, su identidad, sus aspiraciones, sus resistencias y luchas sociales, sus prácticas ancestrales de administración de lo colectivo, etcétera.

Teniendo presente que el conocimiento y la cultura se forman y desarrollan en cada ser humano desde el nacimiento, en el seno de la familia, en el hogar y en la comunidad donde se vive, es decir, anteceden y exceden a las instituciones escolares, es muy importante incorporar a los saberes interculturales, el caudal cultural familiar y comunitario. Esto es lo que, sintéticamente expresado, se distingue conceptualmente como *sabiduría*.

La centralidad de los/as sujetos/as

Si de superación raizal del poder-saber colonial se trata, toda *apropiación de poder* por parte de sectores populares está mediada por la destrucción/superación del viejo poder-saber colonial del capital y sus tentáculos hegemónicos, simultáneamente con la construcción de un *poder nuevo, popular, raizalmente diferente, revolucionario, descolonizado e intercultural*. Esto abre cauces a *procesos de empoderamiento colectivos* (y a la vez particularizados) de los actores sociopolíticos.

La transformación de las relaciones hegemónicas preexistentes y la construcción de la nueva hegemonía popular revolucionaria, resulta clave. Esto es así porque

en la disputa anticolonial se produce una interpenetración dialéctica constante entre poder preexistente, poder apropiado y nuevo poder propio construido. En ese sentido afirmo que *se toma lo que se construye*. Porque no se trata de "tomar el poder" que existe, sino de *ocuparlo* temporalmente para transformarlo desde la raíz. En esto radica, precisamente, uno de los grandes desafíos de los actuales procesos democrático-revolucionarios latinoamericanos.

La interdialéctica *poder propio construido-poder apropiado* es liberadora o abona el camino de liberación si es resultante y síntesis del empoderamiento pleno (multifacético) y protagónico de los actores sociales y políticos que lo construyen. Implica la conformación de un complejo proceso colectivo social, cultural, ideológico y político, articulado y orientado a la superación del sistema colonial del capital y sus instituciones, sobre la base de una (nueva) ética y una (nueva) lógica del metabolismo social construida desde abajo por los diversos actores articulados en cada momento acorde con las tareas y demandas sobre la base de la descolonización e interculturalidad que también -como el proceso revolucionario transformador-, irán desarrollándose históricamente.

Esto es así porque la ideología del cambio -como sus definiciones estratégicas-, son parte del proceso social vivo, de sus dinámicas y contradicciones. No es un dogma establecido desde fuera de las luchas de los pueblos por la *vanguardia* de algún partido de izquierda, que "los demás" solo tendrían que "asimilar". La ideología, que es parte de la conciencia política, se forja y crece en los procesos de resistencia, lucha y construcción de alternativas por parte de los sujetos. Las definiciones, como los rumbos y objetivos estratégicos, las van construyendo (y modificando) los sujetos a partir de sus modos de vida y sus experiencias de lucha y sobrevivencia, que son diversos en cada sociedad, en cada comunidad.

En el tiempo político abierto por los gobiernos populares el debate estratégico está abierto. Y se manifiesta particularmente en las luchas político-sociales protagonizadas por los sujetos del cambio, que se organizan y construyen alternativas buscando avanzar en las definiciones, la implementación, el perfeccionamiento o la profundización raizal de los cambios logrados en de cada proceso. Esto, a la vez que van construyendo simultáneamente caminos que cuestionan integralmente el actual sistema-mundo y lo van rediseñando "más allá del dominio del capital" [Mészáros, 2001].

En ello, resulta central profundizar los procesos de *construcción de poder popular* articulados *desde abajo* con los procesos políticos pedagógicos que impulsan las luchas democratizadoras y descolonizadoras para contribuir a la formación/fortalecimiento de la fuerza social y política de liberación. La

transformación social supone –como todo lo social– un caminar abierto, lleno de incertidumbres y obstáculos, pero tiene una trinchera clave para avanzar en aras de la nueva civilización: la (auto)construcción permanente del sujeto político revolucionario colectivo.

Pedagogías de la esperanza son aquellas que contribuyen a este proceso en todo momento y situación. Aquellas con que los sujetos oprimidos transforman día a día sus realidades de exclusión y discriminación, abonando al proceso colectivo de construcción de los intersticios interculturales claves para transformar la sociedad actual, creando y adelantando en sus prácticas elementos de una nueva civilización, fortaleciendo lazos solidarios, relaciones de equidad entre etnias, géneros y clases diversos en búsqueda de su equiparación en el único calificativo universalmente pleno: el "género humano".

Pedagogías de la esperanza son todas aquellas que alimentan y cultivan la conciencia y creatividad colectivas, las que se construyen y fortalecen a partir de la confianza en la vitalidad epistemológica, política y cultural de los pueblos, con voluntad y fe en que es posible cambiar el mundo abriéndolo a la justicia, la equidad, la convivencia solidaria en diversidad, la complementariedad, la armonía, la paz y la felicidad.

Lo central, el nudo gordiano de la nueva civilización y la vitalidad y proyección estratégica que –en tal sentido– puedan alcanzar las luchas y creaciones colectivas del presente, reside en los hombres y las mujeres del pueblo; ellos resisten los embates del capital y van creando lo nuevo. Y haciendo realidad los cambios se constituyen sujetos de su historia.

Bibliografía

Córdova Cayo, Patricia (1995). "Madres y líderes: mujeres organizadas en Lima". En: *Mujer, trabajo y ciudadanía*, CLACSO, Buenos Aires.

Ferguson, Ann (2005). *¿Puede el desarrollo propiciar el empoderamiento y la liberación de las mujeres?* En: <www.globaljusticecenter.org>.

Gallardo, Helio (1989). *Elementos de política en América Latina*. Editorial DEI. San José.

García Linera, Álvaro (2011). *Las tensiones creativas de la revolución*. La Paz, Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

- García Linera, Mignolo y Walsh (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo. Buenos Aires.
- Hunacuni Mamani, Fernando (2010). *Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. III-CAB, La Paz.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires.
- Lombardo Toledano, Vicente (1984). *Sin mujeres no hay democracia*. Ediciones del Partido Popular Socialista, México.
- Macas, Luis (2005). "La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales." En: Dávalos, P. (Comp) *Pueblos indígenas, estado y democracia*. CLACSO. Bs. Aires.
- Marx, Carlos y Engels, Federico. (1976). *Obras Escogidas* en 3 tomos, T I., Editorial Progreso, Moscú.
- Mészáros, István (2001). *Más allá del capital*. Vadell Hermanos Editores, Caracas.
- Plan Nacional de Desarrollo*. (2006). La Paz. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Plog y Bates (1997). Citado en Graciela Malgesini y Carlos Jiménez: *Guía de Conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Editorial La Cueva del Oso, Madrid.
- Rauber, Isabel (2010). *Dos pasos adelante, uno atrás. Lógicas de ruptura y superación de la civilización regida por el capital*. Caracas, Vadell. [Título en otras ediciones: *Revoluciones desde abajo*, para la edición de Bolivia (2011) y Argentina (2012)].
- (2009-2010). Artículos: "Bolivia: una opción civilizatoria con rostro indígena (2010)". "Claves políticas para una nueva civilización (2010)". "Afianzar y profundizar el proceso: claves del triunfo revolucionario de los pueblos de Bolivia" (2009). "Bolivia: Con la terquedad de la esperanza (2009)". En: <www.isabelrauber.blogspot.com>.
- (2004). *Movimientos sociales y representación política. Articulaciones*. Ciencias Sociales, La Habana. [Cuarta edición: 2007, FDBM, La Paz].
- (2002). "Argentine: femmes "piqueteras". En Vershuur, Christine y Reysoo, Fenece, *Genre, mondialitation et pauvreté*. Cahiers "Genre et développement" No. 3. L'Harmattan-IUED-EFI, Geneve.

----- (1998). *Género y poder*. UMA, Buenos Aires.

----- (1997). *Actores sociales, luchas reivindicativas y política popular*, Santo Domingo.

----- (1992). *Hijas del Sol*. Ixoquib, México.

Zavaleta Mercado, René (1986). *Lo nacional-popular en Bolivia*. México, Siglo XXI Editores.

Escuela pública, movimientos sociales y educación transformadora

Restricciones y desbordamientos¹

José Emiliano Ibáñez²



Índice

1. Restricciones y contradicciones en la educación formal:
conocer el campo de juego
2. Educación transformadora y movimientos sociales:
lo que hemos venido planteando
 - Algunos rasgos de una educación transformadora
 - Los movimientos sociales y la educación transformadora
3. Dónde estamos: la educación crítica, experiencia minoritaria
4. Pensar y actuar para desbordar el marco
 - Movimientos sociales y educación: aprovechar (más) las potencialidades
 - Ampliar la influencia: ser mayoría social, ser referencia crítica
 - El futuro no está escrito... y hay que ganarlo
5. Bibliografía

1 En la intervención oral (recogida en: <www.congresoed.org/video-ponencia-jose-emiliano-ibanez>) dado el tiempo de que se disponía y considerando que muchas cosas ya eran conocidas, no se explicitó la propuesta de educación transformadora de la que se parte (que aquí sí se recoge sucintamente) sino que se enfatizó más la reflexión a partir del momento concreto en que nos encontramos.

2 Profesor de Secundaria. Activista social. Miembro del MRP Concejo Educativo de Castilla y León.

1. Restricciones y contradicciones en la educación formal: conocer el campo de juego

Aunque a veces parezca olvidarse, no hay duda de que desempeñamos nuestra labor como profesionales en una estructura legal y sociopolítica determinada –diseñada más *para la reproducción social (con sus contradicciones)*, que para la transformación– y que el contexto social, normalmente, se caracteriza por la hegemonía ideológica de los grupos dominantes, por la ocultación de la culpabilidad de las injusticias y por la fragmentación y debilitamiento de los grupos más perjudicados³. Sirvan de muestra algunas de las limitaciones que vivimos cotidianamente como frustraciones (a poco que reflexionemos como profesores/as –disconformes– de educación secundaria):

- Evaluación, promoción y desigualdad social: “fracaso escolar” y exclusión social, promoción individual...
- La estructura y la restricción de la autonomía: obligatoriedad, parcelación de tiempos y espacios, encajonamiento curricular, parcelación disciplinar y selección curricular academicista, autoridad y jerarquización, la diferencia de la “cultura escolar” con la cultura activista crítica.
- Escuela, contexto y condicionantes políticos: la diversidad que se ve, la desigualdad social (clases, cultura...) que no se ve tanto, la escuela como encrucijada de contradicciones, como tapadera y justificación de la incoherencia del sistema social, redes jerarquizadas (pública y privada, y privatización creciente).
- El ambiguo (y a veces cínico) papel asignado oficialmente a la escuela en una sociedad contradictoria entre muchos de sus principios generales y su estructura real: democracia/electocracia; igualdad/oligarquía; participación/sumisión...⁴.

3 Aunque la realidad vital sea dura y problemática para muchas personas y grupos no suele tener un efecto potenciador de la rebeldía general, sino que, en lo que hasta recientes momentos ha sido habitual, para la mayoría de la población la consecuencia es la potenciación del miedo y de la búsqueda de una salida individual (recurriendo a la caridad de forma oculta cuando no queda más remedio).

4 Clarificadoras y rotundas son las palabras de una alumna chilena de 14 años: “al parecer en la Escuela se nos enseña a ser gobernados más que gobernantes y a participar cuando grandes en las elecciones como votantes y no como votados” (recogido en Muñoz, C. (2012). “El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante?”, p. 388. En: de Alba, N., García Pérez, F.F. y Santisteban, A. (eds.): *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 381-390). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales/Diada.

¿Qué sucede entonces con el verdadero aprendizaje? Gordon Wells afirma que "la manera más adecuada de entender el conocer es como la actividad intencional de individuos que, como miembros de una comunidad, emplean y producen representaciones en el esfuerzo colaborativo de comprender mejor su mundo compartido y transformarlo"⁵. Cuando el contexto es rico y las personas interactúan voluntariamente en él, el aprendizaje es parte natural del proceso. Por el contrario, podemos observar fácilmente que los centros especializados en el aprendizaje (los centros escolares) tienen poco que ver con este tipo de aprendizaje relevante, por su estructura legal-institucional concreta, pero también por su propio funcionamiento cotidiano: domina el academicismo y la parcelación, esta más acentuada en los centros de secundaria. Frente al "aprendizaje como actividad en un contexto social" nos encontramos con el "aprendizaje institucional-academicista", dentro del cual tanto profesorado como alumnado nos encontramos *enmarcados* y constreñidos, con diferentes grados de frustración y sufrimiento de daños.

Sabemos que la educación formal, aisladamente, no puede cambiar el mundo, pero también sabemos que la escuela es un campo de acción, que no es un agente uniforme, y que, además de intentar asegurar unos aprendizajes para la totalidad de la población, puede jugar un papel crítico en el conflicto social (muchas veces latente y oculto, otras veces más explícito y desafiante): en el Estado español, en los momentos actuales, hay un cuestionamiento de lo establecido y una efervescencia social muy particular ¿tendremos que cambiar el análisis estructural que aquí hacemos? O, más bien, la pregunta de interés ha de ser: ¿qué hay que hacer para transformar esta realidad estructural limitante? Partiremos de lo que ya hemos ido diciendo desde un tiempo atrás, pero cerraremos con algunos planteamientos que, a modo de tentativa, nos llamen a desbordar el campo de juego.

2. Educación transformadora y movimientos sociales: lo que hemos venido planteando

Algunos rasgos de una educación transformadora

La educación crítica parte de la profunda insatisfacción que genera una sociedad injusta y de la voluntad de transformarla. No hay educación liberadora, si no pensamos que hay algo de lo que liberarse, no hay educación transformadora si no se siente un deseo y una posibilidad de cambio social. Nos situamos en la línea freiriana y pensamos que la educación crítico-transformadora, además de

5 Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós. Wells, 2001, pp. 95-96.

situarse en contra de la educación transmisiva y/o conservadora, se diferencia de lo que podemos llamar pedagogías reformistas, "activas" o humanistas (aunque pueda incorporar lo que en ellas exista de valioso)⁶: básicamente, se trata de incorporar la perspectiva social crítico-transformadora, de tal forma que la acción educativa, inevitablemente, supere la constricción escolar. Algunos de los rasgos y elementos constituyentes de una educación transformadora⁷ son:

- El acto pedagógico como encuentro dialógico.
- La necesidad de que se aporte un punto de vista crítico, que cuestione lo hegemónico (no única o necesariamente por parte del educador/a).
- El contexto educativo y el contexto social como lugar de intervención; la necesidad de transformar el contexto (frente a la "adaptación" al contexto que limita).
- La valoración de la experiencia vital y el deseo. Las necesidades subjetivas presentes de las personas participantes han de ser tenidas en cuenta e insertarse todo lo posible en una perspectiva social y en las necesidades futuras.
- La lucha por la igualdad con diversidad: desigualdad educativa y desigualdad socioeconómica; género; diversidad personal.
- La puesta en juego de educación dentro de la cultura como espacio de conflicto social (cultura popular y crítica frente a la cultura dominante, interculturalismo...).
- La necesidad de un poder público participativo y democrático en el sistema educativo (la titularidad pública de los centros es imprescindible, aunque no suficiente).
- La consideración de las relaciones entre educación y sociedad: reproducción, contradicción y acción social transformadora (educativa y social).
- Apertura a la discusión pública de los fines que persigue. Carácter auto-crítico.
- Integración de diversas aportaciones que, no siendo específicamente "sociocríticas", son especialmente relevantes:

6 Tampoco consideramos educación transformadora a aquellas propuestas que se presentan como alternativas pero se basan en un neoplatonismo ("dejar crecer al niño/a, que florezca su potencial...") que no tiene fundamento científico: llegamos a ser humanos en contacto con otros humanos adultos; sin sociedad-cultura no hay humanidad. Existe una parte humanista que tiene interés, sobre todo en contraste con los rígidos sistemas escolares mayoritarios, pero la propuesta global no tiene potencial crítico ni mucha coherencia (y menos cuando, en ciertos casos, se trata de escuelas privadas dirigidas a una élite que puede pagarlas).

7 Lo hemos explicado más en: <<http://jei.pangea.org/edu/index.html>>.

- La educación como aprendizaje cultural y como algo más amplio que la escolarización (contemplamos con atención especial el enfoque histórico-cultural en psicopedagogía).
- La importancia del sujeto como persona autónoma.
- La atención a la afectividad y sociabilidad.
- El aprendizaje experiencial-reflexivo.
- Metodología integradora/global (método de proyectos y otros).

Así, la educación en general ha de cuestionar lo hegemónicamente dominante (columna de la izquierda) y dirigirse hacia un saber crítico transformador (columna de la derecha):

Esteriotipos , ideas y mitos aceptados rutinariamente	→	Cuestionamiento de mitos que se presentan como "sentido común"
Causas y soluciones morales, personales	→	Causas y soluciones estructurales y políticas, con fundamento ético-social
Visión única que se presenta como objetiva	→	Diversos puntos de vista, versiones e intereses; criticabilidad
Decisiones sociales como fruto del interés general y/o presentadas como "naturales" e inevitables	→	Lo social es conflictivo y las decisiones dependen de intereses, actuaciones y correlaciones de fuerzas
"Hechos" y "experiencias" como datos incontrovertibles	→	"Hechos" y "experiencias" sujetos a interpretación y enmarcados en un contexto que puede alterarse
Visión de la sociedad como realidad "externa"/Realidad personal separada de lo social	→	Interacción de lo personal y lo social
Realidad social "dada" o construida solo por "minorías dirigentes": papel pasivo de la mayoría de las personas	→	Realidad social "construida" sociopolíticamente y conflictivamente: posibilidad de un papel activo de la sociedad: personas, grupos informales, grupos organizados, movimientos sociales
...	→	...

Ahora bien, no podemos contemplar la realidad social como monóticamente construida y limitante mientras que una educación bien orientada iluminaría y orientaría hacia el cambio transformador. No solo no es real, puesto que la realidad

incluye la contradicción y el conflicto, sino que el posible pensamiento generado sería superficial o, en todo caso, desencarnado en tanto que escolarizado, y, por tanto, muy poco útil para la transformación personal y social. Afirmamos que para que la educación crítica no sea un simulacro en el contexto cerrado de la institución escolar, necesitamos la intervención de los movimientos sociales críticos, porque la vivencia crítica no es posible sin la acción social.

Los movimientos sociales y la educación transformadora⁸

Movimientos sociales y actividades educativas parecen dos mundos diferentes: los primeros actúan en la realidad social de forma voluntaria y por afinidades; las segundas tienen lugar en un entorno cerrado e institucional, dirigidas a toda la población. ¿Qué es lo que los movimientos sociales pueden aportar entonces al mundo escolar? Los movimientos sociales son referentes básicos en un planteamiento crítico del aprendizaje "de lo social": en cuanto que ofrecen una muestra de protagonismo de la ciudadanía y en cuanto a que suministran visiones (además de contenidos concretos) alternativas sobre la realidad y sobre sus posibilidades de cambio.

Los colectivos sociales críticos ayudan a construir un imaginario social alternativo, en, al menos, dos sentidos: en primer lugar, haciendo ver que "lo que hay" no es "lo único que puede ser", haciendo propuestas, mostrando cómo se ha configurado la realidad actual, mostrando otras realidades... o, dicho de otra manera, que "otro mundo es posible"; en segundo lugar, mostrando, mediante la acción, las posibilidades de influir en la realidad, construyendo así una imagen de la acción social inexistente desde el pensamiento dominante (o reducido a su mínima expresión como votante en las elecciones). Pero, además, *son los movimientos sociales los que nos permiten conectar la educación con el conflicto social*. Tal como dijimos en Concejo Educativo de Castilla y León:

En la "educación de ciudadanía crítica", debemos incluir necesariamente las propuestas que los movimientos sociales transformadores hacen llegar a la población con todas sus actividades de difusión, protesta, etc., pues ahí está el germen de la conciencia y de la actuación que es capaz de oponerse a lo existente; es trascendental que la población haya recibido una visión crítica respecto a un problema e incluso tenga conexiones con gente

8 Puede verse en: <<http://jei.pangea.org/soc/index.html>> y, especialmente "Movimientos y redes para una cultura transformadora" Publicado en *Tabanque*, nº 17 (2003) <<http://jei.pangea.org/edu/c/e-movim-redes.htm>>.

comprometida (esto incluye al alumnado formal: si solo es el profesorado el que aporta una visión diferente, es difícil generar cambios de conciencia crítica).

Finalmente, dentro de los movimientos sociales se produce un proceso en el que interactúan (o deben hacerlo) la acción y la reflexión, el deseo y la realidad, la utopía y la posibilidad, la autonomía y la responsabilidad, lo que, unido al entramado de solidaridades mutuas y de relaciones humanas, proporciona un marco que en sí supone la construcción de una realidad vital alternativa, junto a un modelo de aprendizaje creador y crítico" (Concejo Educativo de Castilla y León, 2002).

Hace un tiempo ya propusimos la *creación de cultura transformadora como nexo* entre los movimientos sociales y la educación transformadora, porque incluye tanto el saber como la acción, más allá de la intervención puntual:

"[...] necesitamos una cultura transformadora que critique a lo existente, pero también plantee propuestas (en plural), haciendo hincapié en las posibilidades transformadoras de la participación consciente y colectiva. Y ha de ser una cultura de y para toda la población, sin exclusiones, sin desigualdad, sin dominio. La cultura transformadora es aquella que *ayuda a comprender y actuar críticamente en la sociedad en la que vivimos, para superar la desigualdad y la dominación*, es la que conecta *la reflexión con la acción*, es lo que queda después de cada experiencia transformadora, y que a la vez aumenta el bagaje para la siguientes. Cultura transformadora es, podemos decir, la que *conecta la utopía con las realidades concretas que necesitan superarse*, la que favorece la participación crítica. En este sentido, la cultura transformadora *conecta a los diferentes movimientos sociales* entre sí, va construyendo (más que definiendo, aunque también) algunas claves comunes y va estimulando el enriquecimiento mutuo, mediante la diferencia: de temas, pero también de formas de actuar e incluso de ideas." (Ibáñez, 2003).

Desde este y, por supuesto, desde otros planteamientos que aquí no se recogen, muchas cosas se han hecho en los últimos años, tanto en las épocas de casi desesperante consenso social adormecedor como en los últimos momentos en los que ya una buena parte de la población ha visto que el traje del emperador era un engaño. Pero, ¿han llegado nuestros planteamientos fuera de los círculos

militantes y se ha superado el carácter más bien puntual de las experiencias transformadoras?

3. Dónde estamos: la educación crítica, experiencia minoritaria

La primera constatación es que durante mucho tiempo, como activistas sociales, hemos sido minoría. Seguramente, era difícilmente evitable: en los tiempos de la victoria neoliberal, no era fácil dar las malas noticias o apelar a los problemas colectivos. En los últimos años, la crisis económica y las distintas respuestas populares han cambiado el panorama de la acción sociopolítica, han abierto nuevas posibilidades y han incorporado a nuevos sectores al lado crítico, si bien no ha sido un acercarse sin más a lo que había, sino que también han aportado frescura y nuevas formas de acción, cuestionando algunas de las existentes. A principios de 2011, en España aún nos desesperábamos con la falta de respuesta general ante una situación de emergencia social y de engaño ideológico-político que se había hecho evidente; sin embargo, poco después, en mayo del mismo año, nos desbordó el 15M:

Encontrarse en la plaza. Aunque se haya participado en muchas protestas y movimientos anteriores, quien esto escribe no había vivido nunca algo parecido: encontrarse en asamblea hablando y discutiendo con extraordinario respeto entre personas muy diferentes, y con la sensación de estar construyendo algo que se ha autoorganizado no se sabe muy bien cómo, pero funcionando de una manera que en sí misma demuestra la posibilidad de ser ciudadanía. La gran diversidad, e incluso contradicciones entre enfoques reformistas y radicales, entre ingenuidad y análisis ya muy trabajados... ha sido en sí también un valor y una sorpresa, permitiendo que entraran en contacto grupos y personas que nunca lo habrían hecho en las condiciones habituales. La convicción de la no violencia, la inteligencia colectiva expresada en tantas cuestiones, el respeto, la utilización novedosa del lenguaje de signos..., han impresionado a quienes lo han vivido de cerca tanto como la masividad de las movilizaciones. (Ibáñez, 2001).

En el Estado español hemos sido capaces de evitar (en general) la deriva xenófoba o fascista, lo cual no es poco (riesgo había... y lo sigue habiendo, en el medio plazo). Y hay nuevas posibilidades de cambio, impensables hace unos pocos años. Aún así, cuando salimos del debate político o de los ambientes más o menos organizados, vemos que todavía seguimos siendo "raros"; cuando estamos fuera

de nuestros círculos, sorprende darse cuenta de cuánta gente no ha asistido nunca jamás a una manifestación, no ha participado en ningún acto organizado, ni se plantea hacerlo. Y entre las personas que participan, salvo muy destacadas excepciones (Stop Deshaucios, PAH) no suelen encontrarse los sectores más excluidos que, cómo no, son los más castigados (antes de la crisis, también; ahora, más). Por otro lado, parte de las organizaciones sociales están demasiado profesionalizadas, algunas cooptadas más o menos por el sistema; otras, pecan de precarización, de burocracia o de activismo... o de dependencia institucional.

Afortunadamente, el movimiento social crítico se ha incrementado; a veces gracias a los sectores más organizados; en otras ocasiones bajo nuevas formas y con nuevos actores. Tras varios años de larga y profunda crisis capitalista (y de respuesta social), a finales de 2014, estamos mejor situados para replantear lo que se daba por asumido, para cuestionar la dominación. Sin embargo, no hemos sido capaces aún de ofrecer un discurso alternativo asumible por la mayoría y que cuestione en profundidad el modelo social (y educativo). Bueno es que la rabia se dirija contra "los de arriba" en lugar de caer en las guerras entre los de abajo (xenofobia incluida), pero no nos engañemos: si el mensaje más aglutinador es el del rechazo de la corrupción (y esta se entiende como la corrupción de "los políticos" como personas concretas), la desigualdad de género, la destrucción del planeta, la precarización, la pobreza..., y más si las contemplamos en una óptica mundial, tendrán que esperar mucho tiempo para ser abordadas crítica y transformadoramente más allá de la mejora inmediata del aquí y ahora dentro del mismo sistema global, desigual e insostenible de producción y consumo.

En cuanto a la educación, centrándonos en el Estado español, las diferentes "mareas verdes" han conseguido frenar el impulso privatizador y, en poca o ninguna medida, el segregador. Seguimos con la triple red pública/privada concertada/privada no concertada, que separa al alumnado según su origen social y la preferencia religiosa/ideológica de sus familias. Seguimos avanzando hacia un modelo de diferenciación incluso entre los centros públicos y, dentro de estos, entre el alumnado, expulsando de la vía común cada vez más pronto a más alumnado, o encajonándolo en vías con diferente valor educativo.

Solo unas determinadas escuelas o grupos mantienen una acción bien coordinada, participativa y con cierta duración: estos casos existen y son muy relevantes, pero no pueden hacernos olvidar que no hemos conseguido ni la transformación general ni que lo que planteamos aparezca en la agenda político-social, con la satisfactoria excepción de la defensa de lo público (en afortunado paralelismo sanidad-educación). Más tristemente, el magnífico lema de "educación pública: de tod@s y para tod@s" no ha sido interiorizado y aplicado en toda

su profundidad: lo público, aunque entendido como opuesto a lo privatizado, no siempre se entiende como "perteneciente al pueblo" ni como acogedor en igualdad (real) de toda la población.

En cuanto a las actividades curriculares, las experiencias críticas son minoritarias, aun cuando en muy diferentes sitios se hagan cosas de gran interés. Pero hay escasez, hay poca penetración en el territorio, hay discontinuidad en el tiempo. Y la colaboración del movimiento social con la escuela es reducida y puntual; las asociaciones críticas siguen siendo vistas por casi todo el alumnado como algo extraño a su tejido social.

Algunas de las *limitaciones encontradas en la búsqueda de un aprendizaje transformador* provienen del propio enfoque con el que se desarrolla la propuesta⁹:

- La tendencia a la confusión entre propuesta de aprendizaje y aprendizaje del alumnado: además de irreal, niega el carácter dialógico de la educación emancipatoria. La propuesta suele concretarse en unos materiales para el alumnado que debe realizar las propuestas prediseñadas.
- La no consideración del alumnado como inserto en vivencias que pueden tener también contenido conflictivo, es decir, el contenido social suele presentarse como "problemas sociales" siempre externos, lo que propicia caer en la "solidaridad con otros/as -externos-", y no tanto en la "solidaridad desde los problemas comunes".
- El frecuente olvido de los movimientos sociales como referentes críticos, y de la acción como socialización crítica, en la que toma sentido el conocimiento transformador.
- La insuficiente consideración de la "experiencia" y de la acción en "contextos enriquecidos y críticos" como claves de un aprendizaje relevante y transformador. La práctica escolar no suele entenderse dentro de una concepción sociocultural de la "actividad".

9 Si nos centrásemos en una etapa educativa como la educación primaria, tendríamos que hacer referencia también al "buenismo" o el "activismo superficial" que subyace en ciertas propuestas. Por otro lado, en la educación secundaria, hemos criticado en otras ocasiones la tendencia a la mutilación disciplinar (centrándose en un solo área), la tendencia al intelectualismo (hay que entender tantas cosas complejas que al final una buena parte del alumnado se ha perdido por el camino) o la desatención a la diversidad personal, social, cultural, ideológica... que se encuentra en el aula.

- Aunque es necesario un aporte crítico que ponga en cuestión el pensamiento hegemónico y la realidad tomada como "natural", a veces se da por supuesto que esto solo puede venir de la mano del profesional crítico que saca de la falsa conciencia al alumnado: existen otros referentes críticos, en el propio contexto vital del alumnado (aunque no se expresen en nuestros formatos), en el contexto social y en el ámbito de los movimientos sociales.

Persiste la sensación, en todo caso, de que cuando introducimos contenidos críticos, estos se escolarizan y no llegan a pasar de ser otro contenido más. Difícilmente puede ser de otra manera, si la acción educativa crítica no se enmarca en una dinámica social transformadora.

La intervención directa de asociaciones y colectivos activistas en el aula puede ser muy positiva, pero es difícilmente generalizable sin institucionalizarse, pero, si lo hace, es más dudoso que se mantenga su carácter transformador (en lugar de con activistas sociales, el alumnado pasa a tener contacto con monitores que desarrollan un trabajo más -incluso aunque también sean activistas voluntarios, esto no es percibido por el alumnado-). Por otro lado, los materiales, aun hechos por los movimientos sociales, suelen adolecer de una falta de incardinación en la práctica educativa o, en todo caso, son materiales que, al ser escolarizados, suelen perder lo más valioso que un movimiento social puede ofrecer: el ser un modelo directo de intervención social, de empoderamiento de la ciudadanía. No deja de ser cierto, sin embargo, que estas actividades y materiales a menudo son, desgraciadamente, una de las pocas vías para que entre en la vida escolar un contenido más crítico, socialmente conflictivo, vivo.

La influencia educativa es, en todo caso y hablando en términos generales, difusa y compleja: muchas veces, la influencia crítica del profesorado puede darse por el mismo hecho de ofrecer un ejemplo vital, por la misma forma de relación, por el fomento de determinadas formas de ver, pensar, colaborar... Aún así, no podemos conformarnos con este ser minoría, con estar en los márgenes o meramente actuar como contrapesos en un contexto definido por las fuerzas contrarias: tenemos que hacer posible el ir más allá, tenemos que seguir pensando, aunque sea tentativamente, en cómo desbordar el marco que nos constriñe.

4. Pensar y actuar para desbordar el marco

Movimientos sociales y educación: aprovechar (más) las potencialidades

¿Por qué no aprovechar más los puntos fuertes y propios de los movimientos sociales, por un lado, y de la escuela institucional, por otro? Los movimientos

sociales tienen una libertad de acción y de expresión de la que carece una institución formal como la escuela (a la que, no lo olvidemos, se le encomienda la formación de niños, niñas y jóvenes principalmente durante su minoría de edad y, por tanto, debe ser especialmente cuidadosa con la propaganda o el adoctrinamiento). La escuela, por su parte, llega a toda la población, y, entre los fines que proclama, se encuentra la formación general de la ciudadanía; es verdad que el currículo concreto, las formas disciplinares, etc. contradicen muchas veces esos objetivos generales que aparecen en la ley, pero el hecho de que allí estén nos dota de justificación legal para incidir en esos aspectos de formación más humana y general.

La pelea por la escuela pública y, a la vez, por otra escuela pública (realmente participativa e igualitaria) es un eje de actuación ineludible; sin quitar valor experiencial a iniciativas particulares, y sin negar la rigidez que tiene hoy en día el sistema público, solo avanzando desde él (y transformándolo radicalmente) podemos evitar la segregación social y la excepcionalidad de la educación alternativa (¿cómo va a ser alternativo que las familias de una ideología o religión lleven a sus hijos/hijas a una escuela que les impida en contacto con la pluralidad social, incluso aunque esa ideología sea más crítica? ¿cómo va a llegar la educación alternativa a los sectores más excluidos si hay que pagar para recibirla?).

Concretando un poco:

- Desde la escuela debemos aprovechar que en ella está toda la población, no solo cierto sector social o cierta orientación ética-ideológica: la escuela debe convertirse en un espacio de diálogo más igualitario donde todo el mundo se sienta cómodo y pueda expresar su punto de vista y sea reconocido, y esto debe ser vivido como disfrute y dignidad personal, no siendo necesario que se piense lo mismo; no se trata solamente de libertad de expresión, es necesario empoderar a las voces silenciadas.
- Abrir la escuela: considerar los centros escolares como centros culturales en interacción con el entorno, conectados con la población general y con sus actividades y, por supuesto, con los colectivos sociales del territorio, superando la intervención meramente puntual y tanto presencial como telemáticamente.
- Ayudar a construir una diferente experiencia curricular: no abandonar la pelea por influir en la legislación general, pero desarrollar "áreas liberadas" en las que podemos experimentar e ir ofreciendo modelos alternativos. Desde los movimientos sociales hemos de crear espacios de interacción real entre alumnado y actividad social (aprovechando la versatilidad e

interactividad de Internet, por ejemplo, más allá de la puesta a disposición de materiales y actividades). También hemos de construir un currículo alternativo entre los movimientos sociales y educativos: que cuestione los contenidos habituales, pero también la forma transmisiva de aprender.¹⁰

Ampliar la influencia: ser mayoría social, ser referencia crítica

¿Podemos dejar de ser "la experiencia", "lo alternativo", "la conciencia crítica"... e influir como parte de "lo general"? ¿Por qué no conectamos más con el común si "defendemos" lo común, si lo que proponemos lo pensamos "para la mayoría"? Es cierto que en algunos temas, como puede ser la Educación para el Desarrollo, la necesidad de repensar nuestro modo de vida puede no ser tan fácilmente asumible por la mayoría que se acerca desde el pensamiento dominante. Pero, por ejemplo, ¿por qué cuando me entrevisto como tutor, me entiendo con la gran mayoría de las familias y cuando actúo como activista social o educativo, solo me encuentro con las madres y padres organizados y el resto no conecta con mi discurso? Cierto es que ahí planteo algunas cosas con las que no todo el mundo tiene que estar de acuerdo, pero no se explica objetivamente tanta distancia: ahí somos vistos como activistas que defienden algo particular, aunque sea algo tan compartido como la mejora de la educación pública donde está su hijo/a.

En educación, con alumnado a nuestro cargo, resulta especialmente exigible no simplificar de forma maniquea; por tanto, no podemos avanzar hacia una educación crítica disfrazando o presentando la realidad solo desde un punto de vista u ocultando su conflictividad. No hay atajos. Lo que sí podemos es replantearnos nuestra forma de actuar con el objetivo de superar la reclusión militante. Tentativamente, se me ocurren algunas cuestiones:

- Algunas propuestas que podrían ser vistas como mucho más transversales, más de sentido común, más científicas... si no las presentáramos desde una justificación ideológica sino desde una fundamentación más general. Es verdad que deviene una opción ideológica ser más partidario de la cooperación o de la competición, pero es una constatación científica que, como ya documentara Kropotkin, el apoyo mutuo constituye un factor

¹⁰ Por ejemplo, el "Currículo alternativo para un mundo sostenible y justo", que incluye las *experiencias* que han de propiciarse, y que se está construyendo entre Ecologistas en Acción y Movimientos de Renovación Pedagógica (de Madrid, en principio, ampliándose en estos momentos). En: <<http://experienciasdetransformacion.entrepueblos.org/es/curriculum-alternativo-para-un-mundo-sostenible-y-justo>>.

de evolución humana. No necesitamos buscar una antropología positiva para afirmar que los cuidados son necesarios en la vida humana, sino que es una constatación empírica que solo la ideologización contraria (liberal-competitiva-capitalista) puede negar. Está bien defender la solidaridad, pero también podemos mostrar técnicamente la necesidad de la colaboración humana. En el mismo sentido, podemos intentar mostrar que los límites ecológicos del planeta no los ha inventado el movimiento ecologista, sino que también afectarán a quienes desprecien el ecologismo (eso sí, hay una parte que presupone que hay cierto interés en la supervivencia humana a largo plazo).

- Ser inteligentes, en los temas conflictivos, al decidir cómo enmarcamos las cuestiones, cómo evitar la manipulación del "nosotros" y "ellos"¹¹, cómo ampliar la mirada, cómo comprender y sentir puntos de vista distintos al más habitual: construir un "nosotros/as" que amplíe la mirada y el sentimiento hacia lo más universal y hacia los sectores más empobrecidos.

Al tratar un tema, podemos evitar caer en trampas que nos encajonan: por ejemplo, si planteamos la competencia por el espacio de ciclistas frente a peatones, provocaremos conflicto entre quienes tendrían un interés común: reducir el espacio que ocupan los coches en favor de una ciudad más habitable.

En otras ocasiones, se trata de *crear un marco previo que cree un nosotros más amplio*, en lugar de recurrir después a la llamada a la solidaridad. Me explico con un ejemplo: si en la escuela hay materiales individuales y se proporcionan materiales a una parte del alumnado (generalmente, el que se visualiza como más excluido), hay que recurrir a la explicación y al sentimiento moral para justificarlo ante una parte de las familias que puede cuestionarlo (a veces, también pueden necesitar esos materiales, no se trata solamente de reacción xenófoba o insolidaria); si, por el contrario, la institución se preocupa de que existan materiales comunes para todos, esto será visto como un beneficio por toda la comunidad y esta ser percibirá como un nosotros donde impera la ayuda mutua.

- *¿Radicalización del presente* en lugar o además de utopía a largo plazo? Decía Lewis Mumford, en su revisión de su propia historia de las utopías:

11 Resulta necesario investigar, más allá de lo que sabemos, por qué tiene un éxito tan fácil la xenofobia, la identificación nacionalista excluyente, el dirigir la rabia contra los de al lado o los de más abajo en lugar de a "los de arriba"...

"Mi utopía es la vida real, aquí y en cualquier parte, llevada hasta los límites de sus posibilidades ideales"¹². Es cierto que necesitamos una visión a largo plazo, y, como dice el propio, Mumford, una reserva de potencialidades, pero se trata de ampliar ya lo posible, teniendo en cuenta que una parte de la población "no puede esperar", ni puede acompañarnos en un viaje muy largo hacia una mejora a largo plazo.

- ¿Estamos buscando "un" sujeto político? Hay, indudablemente, muchos sujetos políticos, plurales, a veces contradictorios. Y una de las labores por hacer será que los *sujetos que existen ya (todas las personas)*, pero no actúan como sujetos políticos plenos, *politicen sus problemas personales, familiares o locales*, convirtiéndose así en sujetos (más) políticos. Pero habrá que asumir que ese protagonismo político no tiene por qué pasar por una forma predeterminada de implementarlo. Eso sí, los derechos humanos universales y la toma en consideración del la población mundial en su conjunto y de las generaciones venideras serán referentes éticos mínimos que impiden validar sin más cualquier propuesta generada colectivamente. Y en esa construcción colectiva, educadores/educadoras y movimientos sociales tendremos que promover el empoderamiento de quienes son minimizados o ninguneados en el debate público (precisamente, los y las más excluidas y necesitadas de cambio), incluidas aquellas personas de territorios empobrecidos de nuestro mismo mundo.

El futuro no está escrito... y hay que ganarlo

Estamos, en nuestro entorno, en un momento de cambios que pueden quedarse en la superficie (retornando a más o menos lo anterior en poco tiempo) o remover los cimientos. También influirá nuestra forma de actuación en que la opción sea una u otra. En todo caso, hay más apertura, hay nuevas posibilidades. No tenemos que pensar en desarrollos acumulativos, sino en dinanismos no controlables, hay momentos de "inestabilidad" o cambio posible y rápido¹³:

"Trabajar en base a *hipótesis y no tesis*. Considerar las resoluciones y lineamientos de trabajo siempre como *líneas*

12 Estas palabras corresponden al prefacio escrito en 1962 por Lewis Mumford para la reedición de su obra de 1922. Mumford, L. (2013). *Historia de las Utopías*. Pepitas de calabaza, 2013, p. 15.

13 Podemos pensar, a modo de metáfora, en el "equilibrio intermitente" de los paleontólogos Niles Eldredge y Stephen Jay Gould. También sabemos, por las Ciencias Sociales, que hay momentos de aceleración de los cambios, a veces, de forma inesperada.

tentativas de acción cuyos ejes, consignas y contenidos pueden variar en cualquier momento. Es más, es necesario estar alertas para cambiarlas en cuanto se modifique la situación en la que fueron engendradas y definidas. Cuando se pretende cambiar la realidad sobre la base de ideas preconcebidas acerca de su *deber ser*, la realidad se torna frecuentemente un "problema", puesto que -generalmente- no se corresponde con las fórmulas preestablecidas." (Rauber, 2014).

No podemos hacer una hoja de ruta para actuar planificadamente, pero sí podemos estar preparadas para ser influyentes en los momentos clave: ¿podemos dotar de sentido a lo que sucede, podemos influir en el *nuevo sentido común* que ha de crearse, podemos estar en el mismo lado que la mayoría sin haber renunciado a la transformación radical que la humanidad necesita? Los tiempos de crisis y de rabia son tiempos de posible cambio, pero quienes den sentido mayoritario al cambio, o se hagan con el control del poder para dictaminarlo, pueden orientar las transformaciones en un sentido u otro. La crisis económica y social está mostrando su crudeza en nuestro territorio. En ciertos territorios del mundo, la pobreza extrema está enquistada. Ante la crisis ambiental futura (hoy todavía menos perceptible, si no se quiere ver) ¿conseguiremos ser vistos por la mayoría social como quienes están trabajando en la dirección correcta o solo como los portadores de las malas noticias?

5. Bibliografía

Concejo Educativo de Castilla y León (2002). "Para una ciudadanía crítica: Educación, movimientos sociales y cultura transformadora". En: <www.concejoeducativo.org/alternat/edu_mmss.htm>.

Ibáñez Herrán, José Emiliano (2003). "Movimientos y redes para una cultura transformadora". En *Tabanque*, nº 17 (2003), Incluido en la monografía "Los movimientos de renovación pedagógica y la transformación socioeducativa". En: <<http://jei.pangea.org/edu/c/e-movim-redes.htm>>.

---- (2011). "Participación social: Entre la virtud y la realidad. Reflexiones antes y después del 15M". En *Concejo Educativo de Castilla y León*, 5 de Septiembre de 2011. En: <http://concejoeducativo.org/article.php?id_article=391>.

Munford, Lewis (2013). *Historia de las Utopías*. Pepitas de calabaza, Logroño.

- Muñoz, Carlos (2012). "El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante?". En: de Alba, Nicolás; García Pérez, Francisco F. y Santisteban, A. (eds.) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vol. 1, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales/ Díada, Sevilla.
- Rauber, Isabel (2014). "Gobernar las coyunturas. Elementos teórico-metodológicos para el análisis de las coyunturas políticas". En: <<http://isabelrauber.blogspot.com.es/2014/03/gobernar-las-coyunturas.html>>.
- Wells, Gordon (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós, Barcelona.

Relatorías de los Grupos de Trabajo



Línea temática 1. Construcción de sujeto político

Grupo de Trabajo 1

Dinamización: Itziar Gandarias¹

Relatoría: Amaia del Río² y Sandra Dema³

Propuesta

1. ¿Quiénes son hoy los sujetos políticos del cambio?
2. ¿Cómo se construye el sujeto político?
 - ¿Cómo se pasa de la inacción a la acción?
 - ¿Cómo se pasa de lo individual a lo colectivo?
3. Propuestas emancipadoras: Hacia un sujeto colectivo desde abajo

1 Facultad de Psicología y Educación. Universidad de Deusto.

2 Equipo técnico de Hegoa.

3 Universidad de Oviedo.

1. ¿Quiénes son hoy los sujetos políticos del cambio?

La sesión del viernes comienza con una dinámica de presentación para que se conozca el grupo: ¿Quiénes somos? ¿Qué esperamos?

A partir de esta dinámica se presenta la propuesta de contenidos para las dos sesiones de trabajo.

La dinamizadora continúa con una primera exposición (ppt) con el objetivo de plantear algunos elementos de la construcción del Sujeto Político. Apunta las siguientes 6 cuestiones (algunas son tomadas de Jaume Martínez Bonafé):

- Hablar de sujetos/as políticos/as es hablar de relaciones de poder. Se trata de convertirnos en sujetos transformadores para crear otro tipo de relaciones de poder.
- La construcción del sujeto político es un proceso. La construcción del sujeto político no es un a priori, ni es espontáneo. Paulo Freire: "somos andando". Recuperar la cotidianeidad.
- Importancia de reconocer las diferencias. No todas las personas estamos atravesadas por las mismas opresiones. No todas las mismas opresiones tienen los mismos efectos.
- El deseo militante/la curiosidad. Voluntad de querer aprender a leer la realidad desde lo que provoca sorpresa y ruptura respecto a la normalidad instituida.
- La manada/el grupo. La toma de conciencia es un proceso interior e individual, pero se realiza en grupo. El proceso de darse cuenta de las opresiones que nos sujetan a cada persona es un proceso grupal.
- La alegría y el afecto y los cuidados son fundamentales para transformar.

La dinamizadora rescata otras ideas sobre la construcción del sujeto político tomadas de Isabel Rauber. Explica cada una de estas ideas combinando la exposición con la proyección de 3 videos.

5 ideas sobre el proceso de construcción del sujeto político (Isabel Rauber):

- La conciencia crítica de la función que asigna el sistema.
- La voluntad de cambio para convertirnos en protagonistas de nuestra situación, vida.

- La capacidad para reinterpretar y resignificar dicha realidad.
- La formulación de un proyecto.
- La acción social con la intencionalidad de transformar dicha realidad.

Videos proyectados:

- Presentación de "Guanyem" (Candidatura ciudadana para las próximas elecciones municipales al Ayuntamiento de Barcelona). En: <www.youtube.com/watch?v=BpolvIII-eU>.
- Vídeo de una organización de mujeres defensoras del derecho al agua (Cajamarca, Perú). En: <www.youtube.com/watch?v=WL93OHxUTEQ>.
- Vídeo del colectivo "Pañuelos en rebeldía" (Argentina). En: <www.youtube.com/watch?v=vjIS40e-3bM> (a partir del minuto sexto).

Ideas y debates más sobresalientes en el grupo tras la proyección de los vídeos:

- Polémica en torno a la priorización del "somos mujeres" en el vídeo de la candidatura "Guanyem Barcelona". Un compañero del grupo plantea que, aunque entiende que es necesaria la visibilización de las mujeres, no debería hacerse en primer lugar sobre otros colectivos argumentando que puede frenar el voto de muchas gentes. Sin embargo, otras personas opinan que el posicionamiento político debe ser claro y que en ese sentido es importante destacar que "somos mujeres". Manifiestan que debe abordarse así claramente en el video desde una perspectiva pedagógica, de generación de conciencia crítica. No vale descafeinar luchas y distraer la agenda. (Esta discusión se repite en diferentes momentos de la mañana del viernes).
- Otro debate que surge de la reflexión del primer vídeo es el cuestionamiento de si realmente "somos" ya que parece ser que estemos entrampados en la individualidad. Importancia del reconocimiento del "somos", de lo colectivo.
- En la construcción de ese sujeto político diverso necesitamos un acuerdo de mínimos.
- Para la construcción de ese sujeto político es necesario realizar un análisis de la explotación, de la opresión, de saber cuál es la causa que nos vincula a ese "quiénes".
- Conocer el "para qué" es fundamental, es relevante la necesidad de querer transformar (dimensión política).

2. ¿Cómo se construye el sujeto político?

A partir de este momento se pasó a trabajar en 5 grupos pequeños con el objetivo de intentar responder a las siguientes 3 cuestiones:

- ¿Cómo surgen los sujetos políticos?
- ¿Qué condiciones son necesarias en la construcción del sujeto político?
- ¿Cuáles son sus características?

Cada grupo contó con una persona "relatora" que intentó rescatar las ideas, debates y reflexiones generadas por su grupo para posteriormente exponerlas al conjunto del grupo grande y con otra persona denominada "cuidadora", cuyo objetivo consistió en relatar cómo se fueron dando las relaciones y participaciones de las personas que integraban el grupo pequeño, analizando de esta forma los tiempos, las formas, los sentimientos, etc. Se facilitó un papelógrafo para poder recoger la tarea y exponerla en plenaria.

Aunque los grupos no responden concretamente a cada una de las tres preguntas planteadas, sino que lo hacen de manera global, a continuación señalamos los aportes fundamentales que se mencionaron:

- Chirría la palabra "sujeto", pero tampoco gusta el término "agente".
- Toma de conciencia crítica desde la experiencia personal, desde los procesos vivenciales, desde la propia biografía: "lo personal es político" del feminismo.
- Toma de conciencia individual que lleva a la toma de conciencia colectiva.
- ¿Quién es el sujeto político? ¿Realmente "somos"? ¿Es plural este sujeto político cuando realmente lo que prima en este sistema es la individualidad? Se considera fundamental pasar del "soy" al "somos".
- Importancia del diálogo para la construcción del sujeto. Es un desafío establecer relación con los y las demás.
- Alarma: Se debe prestar mucha atención y cuidado a la posible institucionalización de estos procesos de construcción de sujeto político.
- El problema de la otra también es mío: "yo soy porque tú eres" de los pueblos originarios.
- Para cualquier proceso de construcción es fundamental introducir la cuestión de los afectos, de los cuidados y de las relaciones personales. Es importante no sólo por las formas, sino porque condiciona también el conocimiento y el saber que va construyendo el grupo.

- El sistema siempre va a intentar desactivar cualquier proceso de construcción de sujeto político. El sistema educativo hegemónico como institución fundamental de este sistema es uno de los causantes de la desactivación.
- La importancia de sentirse protagonista de este proceso de construcción del sujeto político.
- Cualquier proceso como este (de construcción de sujeto político) está atravesado por relaciones de poder.
- Necesaria mirada de la interdependencia local-global.
- Es muy importante hacer la diferenciación entre actor político y sujeto político. El sujeto político es plural y diverso frente al actor, que es individuo. En este momento de crisis sistémica debemos pensar en la construcción de este sujeto político.
- Debate: ¿Cómo manejamos "el tiempo" en la construcción del sujeto político? Se constata que "el tiempo" que manejamos (sobre todo en el norte) no es nada amable para llevar a cabo procesos de este tipo. Debemos transformar las propias dinámicas del tiempo: la transformación del tiempo es revolucionaria.
- El sujeto político también está en construcción y necesitamos otra orientación educativa para construirlo. La educación es una acción de construcción de sujetos. La estamos creando.

Las personas cuidadoras resaltaron las siguientes notas en relación a cómo se había trabajado en los grupos pequeños:

- La importancia de las experiencias personales, todo surge desde estas.
- En el grupo se siente la combinación perfecta entre sentimiento e ideología.
- Respeto. Diferentes opiniones pero gestionadas desde el respeto a lo diferente.
- Intervenciones equilibradas.
- Unas intervenciones más largas que otras.
- Intervienen todas las personas del grupo.
- En el grupo se habla de emociones.
- Catarsis final en el grupo, pero por las ganas de participar, de poder expresar todas las indignaciones.
- Sentimiento de muchas ganas de hablar, expresar...

- Autonomía respecto a la manera de enfrentarse al ejercicio, a la tarea.
- Grupo lúdicamente expresivo.

La dinamizadora finaliza la sesión del viernes haciendo una síntesis de lo trabajado en los grupos.

3. Propuestas emancipadoras: Hacia un sujeto colectivo desde abajo

Se inicia la sesión del sábado con una dinámica para trabajar lo individual/colectivo: las personas del grupo empiezan a caminar a diferentes ritmos y se paran para buscar a personas que comparten su mismo número de zapato, número de piso en el que viven, su helado favorito...

A continuación apuntamos las experiencias y comentarios del grupo en relación a ¿Me sumo a la mayoría para estar integrada en un grupo? ¿Qué se siente al ceder? ¿Se renuncia a lo que te gusta por estar en "la manada"?:

- Si tengo un gusto mayoritario voy a encontrar a alguien afín.
- ¿Tendrán los mismos sabores los helados aquí y en otros países?
- Cuando te quedas sola tienes la sensación de quedarte fuera.
- ¿Se puede estar en dos grupos a la vez?
- Es cómodo mientras no tienes que elegir.
- Es más fácil acercarse a quién está sola que a un grupo.
- Cuando decides estar sola tienes que justificar tu posición, si estás en grupo no tienes que justificarte tanto.
- Debate sobre la pertinencia de la dinámica. Es importante tanto para deconstruir conocimiento como formas de funcionamiento. Es un juego pero permite llegar a más. Construye grupo, pero también debemos tener cuidado porque puede generar resistencia.

La segunda sesión se centra en definir propuestas emancipadoras: Hacia un sujeto colectivo desde abajo y para ello se realiza la siguiente tarea y trabajo en grupo: "Claves fundamentales para el desarrollo de proyectos educativos que potencien la construcción de sujetos colectivos". Se propone identificar en grupos pequeños los siguientes elementos, utilizando para ello diferentes fragmentos de Davis, Rauber, Sector de mujeres Guatemala, Houtart, Zibechi, López Gil y Valdés Gutiérrez, que invitan al debate:

- Claves/aspectos fundamentales de los proyectos educativos.
- Dificultades/limites a la hora de poner en marcha.
- Retos a partir de las dificultades.

Para finalizar el ejercicio, se plantea construir entre todas las personas del grupo una figura corporal que resuma las principales claves y dificultades identificadas (figura-imagen).

Fragmentos para la reflexión

En el momento de su aparición, a las mujeres negras se les pedía con frecuencia que eligieran qué era lo más importante para ellas, el movimiento negro o el movimiento de las mujeres. La respuesta era que esa era una pregunta equivocada. La pregunta más apropiada era cómo entender las intersecciones e interconexiones entre los dos movimientos. Todavía estamos enfrentándonos al desafío de entender las complejas vías por las que se entrelazan la raza, la clase, el género, la sexualidad, la nación y las capacidades, pero también al reto de cómo avanzar más allá de estas categorías para entender las interrelaciones de ideas y los procesos que parecen estar separados y sin vínculos entre ellos. Insistir en las conexiones entre las luchas y el racismo en EEUU y las luchas contra la represión israelí de los palestinos es, en ese sentido, un proceso feminista (Angela Davis, 2014, entrevista en *Diagonal*).

Ser sujeto de la transformación no es una condición propia de una clase o grupo social sólo a partir de su posición en la estructura social y su consiguiente interés objetivo en los cambios. Se requiere, además, del interés subjetivo, es decir, activo-consciente, de esas clases o grupos. Esto supone que cada uno de esos posibles sujetos reconozca, internalice esa su situación objetiva y que además quiera cambiarla a su favor. El explotado, por ejemplo, por el hecho de ser explotado no está necesariamente interesado en cambiar su situación de explotación, tiene, en primer lugar, que tomar conciencia de su condición de explotado, de quiénes son los que lo explotan y porqué, y esto tampoco basta. Es necesario que quiera revertir esta situación a su favor. Recién allí entra en discusión cuáles son los cambios que busca, si éstos son posibles o no y las búsquedas de medios para realizarlos. O sea, la noción de sujeto no remite a la identificación de quiénes son, sino que alude, sobre todo, a la existencia de una conciencia concreta de la necesidad de cambiar, a la existencia de una voluntad de cambiar y a la capacidad para lograr construir esos cambios (dialéctica de querer y poder). De ahí que el proceso de "toma de conciencia" aparezca hoy tan estrechamente ligado a los procesos de constitución-autoconstitución de los sujetos, como algo intrínseco a los propios actores sociales en su proceso de constitución en sujetos (Isabel Rauber, 2006).

La afirmación de la identidad colectiva es un paso necesario en la constitución de las mujeres como sujetos individuales. La construcción de la individualidad requiere de la formación de un "nosotras". Se requiere que cada una se sienta como una individuo sujeto de derechos y al mismo tiempo ese proceso sólo se puede lograr en un contexto colectivo. Primero se necesita de una identidad política que busca la emancipación, la liberación de la identidad asignada por el patriarcado y después se debe negar esa identidad política basada en la opresión para construir una basada en el proyecto político que se desea construir (...). El proyecto emancipatorio del feminismo supone ubicar a las mujeres en la tesitura de su constitución como sujetos que recogen las características que les han sido negadas y, simultáneamente, se re-hacen a sí mismas (Escuela Política Feminista, Asociación Feminista La Cuerda, la Asociación de Mujeres de Petén - Ixqik, y la Alianza Política Sector de Mujeres, 2010).

Después de la elaboración de una conciencia colectiva, el segundo paso necesario es la movilización de los actores plurales, populares, democráticos y multipolares. Aquí nos encontramos con el aspecto subjetivo de la acción. Los actores humanos son seres completos y no actúan solamente en función de la racionalidad de las lógicas sociales. El compromiso es un acto social caracterizado por un elemento afectivo fuerte y aun central. De ahí la importancia de la cultura como conjunto de las representaciones de la realidad y también de los innumerables canales de su difusión: el arte, la música, el teatro, la poesía, la literatura, la danza. La cultura es una meta, pero de igual modo un medio de emancipación humana (François Houtart, 2006).

Que el movimiento social se convierta en un sujeto educativo, y que, por lo tanto, todos sus espacios, acciones y reflexiones tengan una *intencionalidad pedagógica*, me parece un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación y el movimiento social. Considerar al "movimiento social como principio educativo" (Salete Caldart, 2000: 204) supone desbordar el papel tradicional de la escuela y del docente: deja de haber *un* espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios, todas las acciones y todas las personas son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos. Entre otras muchas consecuencias, la educación en estas condiciones no tiene fines ni objetivos, más allá de re-producir el movimiento de lucha por la tierra y por un mundo nuevo, lo que supone "producir seres humanos". En suma, "transformarse transformando" es el principio pedagógico que guía al movimiento (Raúl Zibechi, 2006).

La vida no es posible sin el vínculo con los otros. Sin embargo, la violencia capitalista consiste precisamente en desgarrar ese vínculo. Lo hace imponiendo un ideal de independencia que afirma tres cosas. La primera es que la conciencia se basta a sí misma para ser y conocerse (autonomía del yo). La segunda, que la vida es un proyecto individual que nada tiene que ver con la experiencia colectiva (privatización de la existencia). Por último, que no necesitamos a nadie que nos cuide (autosuficiencia en el cuidado). En este sentido, la vulnerabilidad puede constituir una herramienta para el cambio en la medida en que cuestiona las bases profundas de este ideal (Silvia López Gil, 2014).

Para que la diversidad no implique atomización funcional al sistema, ni prurito posmoderno de relatos inconexos, es preciso pensar y hacer la articulación, o lo que es lo mismo: generar procesos socioculturales desde las diferencias. El pensamiento alternativo es tal únicamente si enlaza diversidad con articulación, lo que supone crear las condiciones de esa articulación, impulsar lo relacional en todas sus dimensiones como antídoto a la ideología de la delegación, fortalecer el tejido asociativo sobre la base de valores fuertes (de reconocimiento, justicia social, equidad, etc.). Necesitamos construir una ética de la articulación, no declarativamente, sino como aprendizaje y desarrollo de la capacidad dialógica, profunda de respeto por l@s otr@s, disposición a construir juntos desde saberes y experiencias de acumulación y confrontación distintas, potenciar identidades y subjetividades (Gilberto Valdés Gutiérrez, 2001).

Se trabaja en 5 grupos de 5-6 personas cada uno. Cada grupo comparte las claves, las dificultades/limites y los retos. Sobre un papelógrafo se van pegando todos los papeles de colores de los diferentes grupos. Además se comparte la figura-imagen que ha construido cada grupo.

Exposición y puesta en común de cada uno de los grupos

Grupo 1

Claves: toma de conciencia, voluntad, capacidad, diálogos sobre qué queremos (interés subjetivo), formación del profesorado, uso de metodologías sociales y cooperativas, entorno educativo abierto a la comunidad, transformarse transformando, sí a la empatía/no a la competitividad, desculpabilizar para responsabilizar.

Dificultades: desprestigio del profesorado en los medios de comunicación, estancadas y encasilladas (entre la educación y la comunidad), definir bien la tarea de la educación, leyes institucionales y curriculum muy opaco y encasillado, política del miedo (se contradice con el deseo), incoherencias de tipo personal, no caer en la trampa de lo hegemónico, respeto a las identidades.

Retos: repensar las instituciones y lo que les pedimos, hacer algo (alternativa), ir hacia la coherencia, conciencia del profesorado sobre el poder que tienen, alianza entre cooperación, familia, educación.

Grupo 2

Claves: toma de conciencia, actores clave (educadores: protagonistas de su proceso educativo y educandos), respeto en todos los ámbitos, lenguaje y código compartido, pensamiento divergente, creativo, global, holístico, crítico, dinámico.

Dificultades: falta de compromiso, miedo, inseguridad, descoordinación, fragmentación, relaciones de poder, falta educación para seleccionar fuentes de información, tomar decisiones, falta de tiempo para llegar a información, manejarla y convertirla en conocimiento.

Retos: activación del sujeto político (establecer unos mínimos éticos), crear condiciones de diálogo y consenso, difusión, comunicación y puesta en práctica.

Grupo 3

Claves: identificar la diversidad en la colectividad, vernos en procesos con paciencia e impaciencia, identificar lo común, necesidad de generar alianzas y articulaciones, toma de conciencia para la acción.

Dificultades: despolitización de las organizaciones, visibilizar e identificar lo que nos une, luchar contra el modelo individualista, carencia de dinámicas contrarias a la inmediatez, reproducimos prejuicios de lo que queremos transformar, *cómo acercar a la tía Vicen*¹, cómo conectar con la gente.

Retos: utilizar el arte como herramienta puede fomentar la movilización, sembrar semillas (de pequeñas acciones pueden salir grandes cosas), compromiso político de las organizaciones, aprender en la transformación (somos andando), reivindicación de la vulnerabilidad, afectividad, cuidados, abrir nuevos caminos y espacios de cambio, nuevas formas de hacer, introducir en el sistema educativo formal esta forma de hacer, redes.

1 En uno de los plenarios, una persona aludió a su "tía Vicen" (como expresión de una persona cualquiera) para resaltar que nuestros discursos debieran ser comprensibles para la mayoría de la ciudadanía.

Grupo 4

Claves: interseccionalidad (crear unas súper gafas multifocales que permitan identificar todas las diversidades), articulación de espacios (salirse de lo formal), articulación de la diversidad: ampliar de lo individual a lo colectivo, coherencia metodológica (construir herramientas para ser más coherentes), creatividad, se puede y se debe trabajar la corresponsabilidad desde el empoderamiento, trabajo del deseo (mediante lo afectivo), fondo forma (en el congreso no existe demasiada diversidad, faltan jóvenes, etnia gitana somos personas demasiado homogéneas).

Dificultades: resistencias en el claustro, con la dirección, tiempo (qué tiene importancia), jerarquización entre lo racional y lo emocional.

Retos: llegar a unir lo individual con lo colectivo, el trabajo del deseo, transformarse transformando, llegar a realizar el compromiso.

Grupo 5

Claves: feminismos (brecha del aprendizaje acumulado en el proceso), interseccionalidad (ampliar la mirada: clase, etnia, lugar), toma de conciencia radical (ir a la raíz de la causa), activo, consciente y que parta del interés subjetivo (de adentro afuera), identidad colectiva política (proyecto común), intencionalidad pedagógica (muy presente, en el corazón del cambio, el sujeto político transformándose transformando).

Dificultades: violencia capitalista del individualismo, desgarrar del vínculo con los/las otros/otras ideología de la delegación.

Retos: trabajar la vulnerabilidad como herramienta para el cambio, necesidad de recuperar una ética, individualidad a través de los/las otros/otras carácter relacional, repolitizar el proceso educativo, interrelación entre ideas y procesos, teoría y práctica, desbordar/transgredir el papel tradicional de escuela y docentes, generar procesos interculturales desde las diferencias, cultura como meta (arte), cuidado del profesorado en Educación para el Desarrollo.

Síntesis de la información por grupos

En los cuadros siguientes sintetizamos la información por grupos pudiendo observar los elementos que se repiten mayoritariamente.

Claves	G1	G2	G3	G4	G5
Toma de conciencia para la acción, toma de conciencia radical (ir a la raíz de la causa), voluntad, capacidad, consciente y que parta del interés subjetivo (de adentro afuera)	x	x	x		x
Diálogo sobre qué queremos (interés subjetivo)	x				x
Formación del profesorado	x				
Uso de metodologías sociales y cooperativas, coherencia metodológica (construir herramientas para ser más coherentes)	x			x	
Entorno educativo abierto a la comunidad	x				
Intencionalidad pedagógica (muy presente, en el corazón del cambio, el sujeto político transformándose transformando)	x				x
Sí a la empatía/no a la competitividad, desculpabilizar para responsabilizar	x				
Participación infantil					
Actores clave: educadores/as -protagonistas de su proceso educativo- y educandos	x		x		
Respeto en todos los ámbitos	x		x		
Lenguaje y código compartido			x		
Pensamiento divergente, creativo, global, holístico, crítico, dinámico			x	x	
Identificar lo común y la diversidad en la colectividad, interseccionalidad (ampliar la mirada: clase, etnia, lugar) (crear unas gafas multifocales que permitan identificar todas las diversidades), articulación de la diversidad: ampliar de lo individual a lo colectivo		x		x	x
Vernos en procesos con paciencia e impaciencia		x			
Necesidad de generar alianzas y articulaciones		x			
Articulación de espacios (salirse de lo formal)				x	
Se puede y se debe trabajar la corresponsabilidad desde el empoderamiento, Trabajo del deseo (mediante lo afectivo)				x	
Fondo forma (en el congreso no ha existido demasiada diversidad, faltan jóvenes, etnia gitana somos demasiado homogéneas)				x	
Feminismos (brecha del aprendizaje acumulado en el proceso)					x
Identidad colectiva política (proyecto común)					x

Dificultades	G1	G2	G3	G4	G5
Definir bien la tarea de la educación	x				
Leyes institucionales y curriculum muy opaco y encasillado	x				
Desprestigio del profesorado en los medios de comunicación	x				
Sensación de estar estancadas y encasilladas (entre la educación y la comunidad)	x				
Política del miedo (se contradice con el deseo), inseguridad, descoordinación, fragmentación, relaciones de poder, luchar contra el modelo individualista, violencia capitalista del individualismo	x	x	x		x
Incoherencias de tipo personal (no caer en la trampa de lo hegemónico, respeto a las identidades), carencia de dinámicas contrarias a la inmediatez, reproducimos prejuicios de lo que queremos transformar	x		x		
Falta de compromiso, despoltización de las organizaciones		x	x		
Falta de tiempo para llegar a la información, manejarla y convertirla en conocimiento		x			
Visibilizar e identificar lo que nos une			x		
Cómo conectar con la gente, <i>cómo acercar a la tía Vicen</i> , desgarrar del vínculo con los/las otros/otras			x		x
Resistencias en el claustro, con la dirección				x	
Jerarquización entre lo racional y lo emocional				x	
Ideología de la delegación					x

Retos	G1	G2	G3	G4	G5
Repensar las instituciones y lo que les pedimos	x				
Hacer algo (alternativa), abrir nuevos caminos y espacios de cambio, nuevas formas de hacer	x		x		
Ir hacia la coherencia, interrelación entre ideas y procesos, teoría y práctica	x				x
Conciencia del profesorado sobre el poder que tienen	x				
Alianza entre cooperación, familia, educación; redes	x		x		
Activación del sujeto político (establecer unos mínimos éticos)		x			
Crear condiciones de diálogo y consenso; necesidad de recuperar una ética		x			x

Difusión comunicación y puesta en práctica		x			
Utilizar el arte como herramienta puede fomentar la movilización			x		
Sembrar semillas (de pequeñas acciones pueden salir grandes cosas)			x		
Compromiso político de las organizaciones, repolitizar el proceso educativo			x		x
Aprender en la transformación ("somos andando"); transformarse transformando			x	x	
Reivindicación de la vulnerabilidad, afectividad, cuidados, trabajar la vulnerabilidad como herramienta para el cambio			x		x
Introducir en el sistema educativo formal esta forma de hacer			x		
Llegar a unir lo individual con lo colectivo, individualidad a través de las otras				x	x
El trabajo del deseo				x	
Llegar a realizar el compromiso				x	
Carácter relacional					x
Desbordar/transgredir el papel tradicional de escuela y docentes					x
Generar procesos interculturales desde las diferencias					x
Cultura como meta (arte)					x
Cuidado del profesorado en Educación para el Desarrollo					x
Unir lo local y lo global					

Figuras/Imágenes construidas con el cuerpo

Grupo 1



Grupo 2



Grupo 3



Grupo 4



Grupo 5



Algunas ideas y reflexiones que surgieron tras la observación de las imágenes corporales que representan las claves y las dificultades para la construcción del sujeto colectivo:

- Movimiento
- Colectividad
- Afectividad
- Experiencia
- Recoger la alegría
- El espacio cuerpo es fundamental
- Representar lo de dentro del cuerpo
- Desafío: superar la dificultad
- Diversidad en el grupo pequeño
- Es un reto saber delegar
- En marcha para deshacer nudos
- El cuidado
- Compromiso con la participación
- Desaprender (nudos) y volver a construir
- Comenzamos escuchando y terminamos con la mano levantada (acción)

La sesión de trabajo finaliza con una dinámica de cierre: ¿Cómo nos vamos? (emociones) ¿Qué nos llevamos? ¿Qué nos dejamos en este espacio? Aportes del grupo en este sentido:

- Muy cuidadas por la dinamizadora
- Nos falta un poco de creatividad (reto pendiente)
- Agradecimiento al grupo pequeño de trabajo
- No tenemos que ser perfectas, pero nos abrimos a las demás
- Me hubiese gustado aprender cómo construir el sujeto político en nuestros ámbitos

Línea temática 1. Construcción de sujeto político

Grupo de Trabajo 2

Dinamización: Marlucy Alves Paraiso¹ y Jaume Martínez Bonafé²

Relatoría: Itziar Caballero³

Propuesta

1. Presentación
2. No partimos de cero: venimos con ideas y experiencias sobre la construcción de sujeto político
3. Problematización y sugerencias para facilitar la elección/posicionamiento de cada cual
4. Textualidades en construcción
5. Cierre

1 Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil).

2 Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia. Militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP).

3 CEAR Euskadi.

1. Presentación

Las personas dinamizadoras, Marlucy y Jaume, se presentan desde:

- El compromiso y desde la búsqueda de un mundo más justo y donde podamos ser más felices.
- Motivando la actitud de entendernos, facilitar la comunicación entre nosotras.
- Su papel como dinamizadoras: provocar y motivar el debate.
- El papel de la relatoría: rescatar aprendizajes, reflexiones, dudas, que puedan ser compartidas más allá de este grupo.

Las personas participantes se presentan en los grupos pequeños formados para las dinámicas de trabajo. En el primer momento de plenaria, los grupos pequeños presentan a sus componentes.

2. No partimos de cero: venimos con ideas y experiencias sobre la construcción e sujeto político

Como punto de partida para motivar la reflexión y el debate se lee "El Anti Edipo. Introducción a la vida no-fascista" (Michel Foucault). El texto invita a pensar en el poder que está en nosotras y nosotros y cómo este afecta a nuestra articulación, a nuestra desindividualización. Tendemos a pensar que el poder está distante, es "lo otro", sin embargo, ¿cómo atendemos al fascismo que está en nosotras? ¿Cómo desindividualizarnos para construir en colectivo?

Tras la lectura, el grupo se divide en 8 grupos de entre 4 y 6 personas. Cada uno de ellos responde a una de las siguientes preguntas y elabora un texto donde se recogen y se sintetizan las palabras del grupo.

Se destaca la importancia de recoger en palabras, textualizar, como ejercicio para compartir saberes y reflexiones, para trascender este grupo.

Los grupos responden a las siguientes preguntas:

Grupo 1: ¿Qué entendemos por sujeto político y cómo se produce?

En este texto vamos a exponer diferentes ideas sobre qué entendemos por sujeto político y su proceso de construcción. Partimos del supuesto de que no existe una única aproximación a esta idea y que tampoco hay un único camino para su proceso de construcción.

Consideramos que el sujeto político es una persona que es consciente de las diferentes dimensiones personales que pone en juego (cognitiva, afectiva, social, entre otras) para construir colectivamente una realidad más igualitaria, justa y solidaria. De este modo, es capaz de articular un discurso propio, de empoderarse, de relacionarse con las personas y el entorno de manera horizontal, y de implicarse y comprometerse con una vida digna de vivir. En definitiva, es una persona que desea la coherencia entre su pensamiento, lenguaje y acción.

De igual manera, el proceso de construcción es múltiple y diverso. Así, identificamos dos posibles "motores" para encender al sujeto político. El motor puede ser por un lado, una emoción positiva entendida como empatía, solidaridad y justicia y, por otro, una emoción negativa entendida como indignación, rabia y malestar. Estos dos motores sitúan al sujeto político en un proceso constante de cuestionarse, interpelar e interpelarse, interactuar, indagar, reflexionar, actuar y revisar cada una de estas acciones.

Ideas clave:

- Sujeto político: con discurso propio; pensamiento articulado; empoderado; que construye realidad y transforma el entorno; interactúa de manera consciente; coherencia (digo-hago-pienso); capacidad de proyectar; consciencia de sus emociones y sentimientos; con visión colectiva-bien común.
- Se construye: cuestionando, interpelando/interpelándose; interactuando; acción/reflexión; indagando; desde sentimientos positivos/desde sentimiento negativos; no hay un único camino; que se lo "cree"; que se ilusiona; que se puede transformar, construir, modificar la realidad; haciéndose constantemente; ser inacabado; ser contextual.

Grupo 2: ¿Cómo la educación puede favorecer la construcción de un sujeto político individual, colectivo y comunitario?

Entendemos el sujeto político como aquel que se reconoce a sí mismo con derechos y deberes y se siente "capaz", en el sentido de imaginarse a él mismo, como persona con capacidad para luchar por ellos y así mismo se reconoce como parte de lo colectivo porque comparte con éste el deseo o la realidad de un bien común.

Creemos que la educación que puede favorecer la construcción del sujeto político debería desarrollarse en espacios que contengan y combinen estos ingredientes:

- Actuar y reflexionar sobre la práctica desde lo colectivo y horizontal.
- Viajando desde lo individual a lo colectivo, y viceversa.
- Se viven valores como la autonomía, la libertad, el respeto al otro y la alteridad.

Grupo 3: Por vuestra propia experiencia **¿Cómo se pasa de sujeto-pasivo a sujeto-político?**

Sabemos que el modelo actual favorece al sujeto-pasivo y que es un reto favorecer un cambio hacia el sujeto-político.

Situamos al sujeto-pasivo en una zona de confort, en un círculo cómodo y ciego a la realidad externa.

Para salir de esta situación creemos que deben confluír diferentes elementos en proceso de retroalimentación. Son los siguientes:

- El deseo y la motivación.
- Situaciones que generen malestar.
- Experiencias de relación que posibiliten un cambio.
- Experiencias que aporten bienestar (refuerzo de la identidad, empoderamiento...).

Grupo 4: ¿Cómo pasamos de la indignación a la indigna-acción?

Ideas destacadas por el grupo:

- Se pone como ejemplo el 15M como espacio de confluencia entre la indignación, la acción y la organización.
- Los mecanismos de rotación de los liderazgos, que sean voluntarias, no impuestas.
- Los liderazgos aparecen porque les damos un poder. Si no les damos un poder, no lo pueden ejercer.
- Estigmergia: como se organizan las hormigas. Necesitamos del caos, y de la espontaneidad para organizarnos, y después ya veremos cómo nos vamos autoorganizando.

Grupo 5: ¿Cómo tiene que ser un proceso educativo para que los sujetos vinculen sus acciones concretas con otras más globales?

Nos hemos conocido intentando "conocer" qué nos estaban preguntando. Y hemos necesitado apropiarnos de los conceptos por los que nos preguntaban. Para empezar hemos definido el sentido del proceso educativo como las formas para crear nuevas situaciones y realidades, ligado a la transformación. Esto nos conecta con una idea de la educación que trascienda los espacios instituidos (escuelas, movimientos sociales, asociaciones) para conectar con otros los espacios de la vida. Puede ocurrir en cualquier momento, lugar y forma.

De nuestro debate os proponemos temas de reflexión que nos puedan ayudar a encontrar respuestas:

- Conectar los espacios físicos como ideológicos.
- Reconocer(nos), encontrar(nos).
- Podemos luchar juntos, a través de lo que nos une.
- Diálogo y praxis conjunta, espacios de construcción que tenga un componente pro-activo.
- Repensarnos, no tener miedo al error.
- Buscar agentes sociales u otras organizaciones que no están metidas directamente en nuestros procesos educativos.

Grupo 6: ¿Es posible construir cambios globales hoy? ¿Cómo?

No podemos pensar en un cambio global, en un cambio de futuro, como totalidad ya que los cambios globales siempre están en construcción.

Hay que facilitar procesos para ser conscientes del poder que tiene cada persona individualmente y el poder que tienen colectivamente. No obstante, no se puede construir el yo sin construir el nosotros, y viceversa.

Hay que crear colectividad y espacios que sean realmente horizontales e igualitarios.

Hay colectivos y espacios que todavía no existen.

Grupo 7: ¿Qué puede hacer hoy el sujeto político emancipado?

Ideas destacadas por el grupo:

- ¿Qué significa ser un sujeto político emancipado? El sujeto nunca llega a estar totalmente emancipado, siempre se está en proceso de emancipación.
- Las y los sujetos políticos actúan en los ámbitos donde se desenvuelven: en lo cotidiano, en los espacios colectivos.
- Reflexionan y analizan en clave de relaciones de poder.
- Construyen desde lo colectivo.
- No existe un único sujeto político.

Grupo 8: ¿Cómo pensar la organización política, los movimientos de transformación social, en clave de construcción/reconocimiento/potenciación del sujeto político?

Sujeto político: en proceso permanente.

Bien común: sujeto político consciente del bien común. No nos desligamos de otras necesidades e intereses, pero el bien común es lo que nos vincula.

Transformación: tenemos que pensar cómo nos organizamos para transformar. Que parta de un pensamiento colectivo y de la voluntad. Esta organización la soñamos con una implicación plena. Nos construimos a nosotras mismas y lo colectivo. Atendemos la diversidad y a los conflictos que genera. Una diversidad basada en el antidogmatismo. Uno de sus principales valores son la justicia, el respeto, la igualdad. Tenemos que pensar en cómo vamos a construir el poder colectivo.



3. Problematización y sugerencias para facilitar la elección/ posicionamiento de cada cual

Marlucy y Jaume presentan su comprensión de sujeto y sujeto político.

Elementos de partida:

- Los conceptos de sujeto, subjetivación y poder en Foucault y su importancia para la educación.
- Los conceptos de identidad/diferencia (estudios culturales, multiculturalismo) y su importancia para las luchas sociales y culturales.
- Los conceptos de deseo de Deleuze y Guattari, y su potencia para los cambios.
- La política feminista contra los efectos del patriarcado y sus desigualdades.
- Las multitudes Queer y "los anormales".

Exposición de Jaume Martínez Bonafé

- Crítica al esencialismo.
- Somos andando. En movimiento, hacia el acontecimiento.
- Viaje experiencial que produce saberes.
- Con sentido: voluntad de transformar y la rebeldía. Decir no.
- Paso del sujeto político individual al colectivo.
- La Educación: campo en disputa, el curriculum trasciende la escuela, el/la docente como sujeto político, movimientos sociales y su pedagogía de la calle.

Ideas destacadas en la exposición

- Guanyem Valencia! Desde dónde construimos sujetos políticos: el sujeto político no es aquel del despacho, ordenado, exacto, "limpio". Somos nosotras, con todo lo que somos. Desde ahí es desde donde tenemos que construir.
- No existe un sujeto con mayúscula y en singular. No buscamos el "hombre nuevo", no hay teorías puras. Esta concepción rompe con la forma como nos hemos educado: desde la búsqueda de esas esencias.
- La crítica al esencialismo pasa por el movimiento y por la producción de saberes.

- Somos en movimiento, en el camino. El sujeto en el camino, en el viaje desde la posibilidad del movimiento, buscamos la creación y la experiencia: los acontecimientos. Buscamos algo que nos mueva, nos provoque...
- Así, no es sólo el viaje físico sino el viaje experiencial, el encuentro con algo, la creación. Tenemos que buscar esos acontecimientos, esas experiencias, tenemos que buscar que nos pasen.
- La experiencia es un saber, es un lenguaje. Es la posibilidad del deseo militante, de comprometerse con la creación de nuevas experiencias. Se construyen relaciones, se recrean de otra manera. Las personas, juntándose, construyen otro pensamiento.
- ¿Cuál es el sentido de la construcción de sujeto político? ¿Qué sujeto político? Un sujeto para transformar, con voluntad de cambio. Es la posibilidad de decir NO, la rebeldía, decir: "conmigo no contéis".
- La Educación es un territorio de combate, en disputa por la hegemonía, un campo para construir ciudadanía, es un territorio de conflicto, pero no es el único.
- En el campo de la Educación se está construyendo la teoría del sujeto. Ese sujeto puede partir del sistema hegemónico: la Facultad está controlada por la hegemonía.
- En la construcción del sujeto político hay rostros visibles y rostros invisibles. Es visible, por ejemplo, el Foro Social Mundial, la marea de la dignidad, la marea verde... Es invisible, por ejemplo, el debate sobre lo público (ej. hay determinadas escuelas públicas que son contrarias a un sujeto político colectivo). El debate sobre lo público requiere de reflexiones con respecto a: ¿Qué relación hay entre lo público y lo estatal? ¿Qué entendemos por uno y por otro? Los saberes, los currículos, los métodos, con los que estamos trabajando, ¿promueven sujetos políticos colectivos y transformadores? ¿Qué relación hay entre los saberes y el poder?
- El curriculum tiene que partir de nosotras, de nuestras experiencias. El mercado es curriculum, que se está integrando en todas las esferas de nuestra vida.
- Es importante pensar la educación también desde esos otros espacios. En esta dimensión toman gran importancia de los movimientos sociales y su pedagogía de la calle: ¿Cómo los movimientos sociales se plantean su didáctica? ¿Cómo se hacen visibles? ¿Cuál es la pedagogía de un movimiento social? ¿Qué nos enseñan a través de cómo están en la calle?

Exposición de Marlucy Alves

- Cómo nos construimos como sujetos políticos.
- Redimensionar el deseo como motor para la construcción de sujeto político.
- El deseo como potencia y no como ausencia. El deseo como motor, no como objetivo.
- La subjetivación como una posibilidad de existencia: de lo que se es a lo que se puede ser.
- Experimentación como estrategia para decidir qué se potencia y qué no.
- Desterritorialización.
- Qué es potencia y qué no.

Ideas destacadas en la exposición

- La generación es importante en las marcas que traemos con nosotras: las etiquetas que nos ponen y que nos ponemos, dice qué sujeto somos, qué sujeto consideramos que somos. Dependiendo del espacio en el que estoy me pongo unas u otras etiquetas, dependiendo de cómo quiero que me vean. También me ponen unas u otras etiquetas, dependiendo de lo que vean de mí.
- En la construcción del sujeto político es importante ver cómo interpretamos nuestra vida, las experiencias que vivimos, lo que nos ocurre. Cómo nos vemos y cómo vemos a las otras personas.
- Nos convertimos en sujetos a través de 3 procesos: a) por los modos de objetivación de la ciencia y la investigación; b) por nuestras prácticas o por las prácticas de otras personas sobre nosotras; c) por las transformaciones que se dan en nosotras mismas.
- El sujeto es producto de los discursos, sean verdaderos o no. Los discursos son legitimados o deslegitimados por el poder.
- Para entender el concepto de subjetivación es importante conocer los pliegues que me han ido configurando con cada experiencia (cada experiencia es un pliegue). Algunos pliegues serán fáciles de desplegar, otros entrañarán mayor dificultad. Los pliegues siempre están presentes en nuestra vida, sea porque se refuerzan o porque se despliegan. La subjetivación son los pliegues y despliegues.
- Las prácticas de subjetivación es lo que permite que nos transformemos.

- El objeto de la educación, de la construcción de sujeto político, tiene que ver con la deconstrucción de los pliegues. Los pliegues dan una forma a cada persona, pero esa forma no es definitiva. Queremos cambiar a las personas, tenemos un proyecto de educación, queremos transformaciones (intencionalidad).
- Se rescata la importancia de saber a quién voy a dirigir mi discurso, mi acción, mi proyecto ¿Qué quiero? ¿Quiénes son (las personas hacia quien me dirijo)? ¿Quién quiero que sean (cómo hago para que se emocione con mi discurso)? Esta reflexión también nos la hacemos a nosotras mismas: ¿Quién soy? ¿Quién quiero ser?
- Se entiende la política como el arte de la negociación de intereses. El arte de la resistencia, de la rebeldía, para cambiar y transformar las cosas. Es la participación en los diferentes niveles de la esfera pública, repensándola y recreándola.
- Las prácticas de objetivación y subjetivación construyen sujeto político. Dependiendo de las conexiones se generan unas u otras cuestiones, hay personas con las que conecto más o menos, que hacen que algo se mueva o que se mantenga estático. La práctica educativa no es universal: es experimentar.
- Los movimientos actuales son nómadas, no tienen un territorio fijo. Se ven creando en constante movimiento de desterritorialización.
- Nadie sabe de forma anticipada los afectos de los que es capaz. Es una larga historia de experimentación.
- Cuando nos asentamos, es más difícil dejar fluir el deseo. El deseo es potencia, es posibilidad, es motor. Cuando se desea, se conquista. La labor es hacer desear.
- Para construir sujetos políticos, la lucha ha de hacerse con estética y con alegría.

4. Textualidades en construcción

Cada grupo revisa el texto elaborado al inicio del grupo de trabajo, incorporando aquello que considera oportuno tras el trabajo de estos dos días.

A continuación se recoge el texto final elaborado por el grupo de trabajo.

¿Qué entendemos por sujeto político y cómo se construye?

En este texto vamos a exponer diferentes ideas sobre qué entendemos por sujeto político y su proceso de construcción. Partimos del supuesto de que no existe una única aproximación a esta idea y que tampoco hay un único camino para su proceso de construcción. En los últimos años, hemos detectado un cambio de orientación en la concepción de sujeto político, en los mismos procesos de construcción y hasta en sus ámbitos de actuación. Así, se han ido incorporando paulatinamente los discursos, las maneras, las miradas y las presencias de los movimientos feministas, de los movimientos decrecentistas, de los movimientos ecologistas, entre otros.

Consideramos que el sujeto político es una persona que es consciente de las diferentes dimensiones personales que pone en juego (cognitiva, afectiva, social, entre otras) para construir colectivamente una realidad más igualitaria, justa y solidaria para incorporarlas de manera armónica en la vida. De este modo, es capaz de articular un discurso propio con un lenguaje nuevo y positivo, de empoderarse, de relacionarse con las personas y el entorno de manera horizontal, y de implicarse y comprometerse con una vida digna de vivir. En definitiva, es una persona que desea la coherencia entre su pensamiento, sus afectos, su lenguaje y su acción. Una persona que disfruta con lo que hace y lo proyecta.

De igual manera, el proceso de construcción es múltiple y diverso. Así, identificamos diferentes posibles "motores" para encender al sujeto político. El "motor" puede ser, por un lado, una emoción positiva entendida como empatía, solidaridad y justicia o también como respuesta a una necesidad de elegir o construir un modelo diferente de vida. Por otro, la indignación, la rabia o el malestar nos mueven a también esa nueva manera de entender y vivir las relaciones de la vida. Estos motores sitúan al sujeto político en un proceso constante de cuestionarse, interpelar e interpelarse, interactuar, indagar, reflexionar, actuar y revisar cada una de estas acciones desde un punto de vista humilde asumiendo los propios límites, contradicciones internas potenciando el trabajo, el diálogo y las sinergias con otras personas, instituciones, movimientos...

Ideas claves para la reformulación del texto:

- Armonizar vida privada con vida pública.
- Diferentes vías de intervención política.
- Alegría autorrealizada.
- Paso de un activismo rígido a un activismo líquido.
- Paso de un modelo masculino de activismo a un modelo femenino de activismo.
- Importancia del cuidado (ética del cuidado).
- Sinergias/colaboraciones con otros colectivos.
- Disfrutar o apasionarte con lo que haces.

- Cambio en la gestión del poder y la organización de los colectivos.
- Cambio del lenguaje.
- Incorporar dimensiones y visiones desde el ámbito femenino.
- Pasar de ser un superhéroe.

¿Cómo puede la educación favorecer la construcción de un sujeto político individual, colectivo y comunitario?

En el grupo hemos preferido hablar de procesos educativos en lugar de la "Educación que favorece la construcción del sujeto político" porque no queremos limitarlo a un solo ámbito y porque la idea de proceso se ajusta a nuestras ideas sobre cómo se construye el sujeto político. Estas son:

- En cualquier proceso educativo es imprescindible reconocernos como sujetos "sucios", es decir, desde lo que somos con toda nuestra experiencia vital, siendo conscientes de ella.
- En estos procesos debe ser prioritaria la construcción de un conocimiento compartido. Por ello se considera muy importante incorporar los relatos o narraciones de las y los participantes. También debe ocupar un lugar clave la idea de experimentación como forma de proceder.
- Estos procesos se deben acompañar o deben ser acompañados desde la pasión, para poder generar realmente el deseo.

¿Cómo se pasa de sujeto-pasivo a sujeto-político?

Sabemos que el modelo actual favorece al sujeto-pasivo y que es un reto favorecer un cambio hacia el sujeto político. Situamos al sujeto-político en una zona de confort, en un círculo cómodo ciego a la realidad externa.

Para salir de esta situación creemos que deben confluír diferentes elementos en proceso de retroalimentación. Son los siguientes:

- El deseo y la motivación.
- Situaciones que generen malestar.
- Experiencias de "relación con", que posibiliten un cambio.
- Experiencias que aporten bienestar (refuerzo de la identidad, empoderamiento...).
- Formas de trabajo creativas y participativas que aporten satisfacción y felicidad a las personas.

En concreto en el medio escolar supone una forma de consciencia de las educadoras y educadores como sujetos políticos, avanzando en la superación del curriculum rígido, promoviendo metodologías que alimenten y provoquen deseo.

Fuera del aula, el centro escolar debe fortalecer las redes entre docentes y entre escuela y comunidad, partiendo de las realidades existentes.

¿Cómo pasamos de la indignación a la indigna-acción?

Nos preguntamos: ¿la indignación como motor o como despertador?

La indignación no es suficiente, necesita incorporar una mirada crítica. Se puede estar enfadada sin ser crítica.

El motor para construir lo nuevo no es la indignación sino las relaciones, los modos de vida, las formas de organización que nos aportan felicidad, alegría, divierten. El motor es el amor, los cuidados.

La importancia de la creatividad (no las recetas), dejar que emerja lo espontáneo, lo intuitivo, no ideologizado.

La importancia de los símbolos, los ritos, las celebraciones, las expresiones artísticas y el cuerpo.

La indignación y la creación son compatibles y simultáneas en esta etapa del cambio social. El Movimiento 15M es un ejemplo de ello. También la importancia de la colaboración en red y en Internet. La importancia del doble proceso de deconstruir y construir.

De empoderarnos: liberarnos de la idea de que el poder está fuera de nosotras.

La importancia de la diversidad, de que cada uno y cada una encuentre su lugar, de las relaciones socioafectivas que nos vinculen con la diferencia. Que aflore y fluya la diversidad.

La importancia de que emerjan múltiples liderazgos en grupos diversos (piensan, sienten, hacen, sueñan). Que las rotaciones en los liderazgos sean voluntarias (no impuestas). El líder autoritario tiene poder porque nosotras y nosotros se lo damos. Ahora las personas que buscan el poder individual no tienen éxito.

La importancia de que la vida nos enseñe. La estigmergia. La autoorganización.

¿Cómo tiene que ser un proceso educativo para que los sujetos vinculen sus acciones concretas con otras más globales?

Nos hemos conocido intentando "conocer" qué nos estaban preguntando. Y hemos necesitado apropiarnos de los conceptos por los que nos preguntan. Para empezar hemos definido el sentido del proceso educativo como las formas para crear nuevas situaciones y realidades, ligadas a la transformación. Esto nos conecta con una idea de la educación que trascienda los espacios instituidos (escuelas, movimientos sociales, asociaciones...) para conectar con todos los espacios de la vida: puede ocurrir en cualquier momento, lugar y forma.

De nuestro debate os proponemos temas de reflexión que nos pueden ayudar a encontrar respuestas:

- Conectar los espacios físicos como ideológicos.
- Reconocer(nos), encontrar(nos).

- ¿Cómo podemos luchar juntos? A través de lo que nos une.
- Diálogo y praxis conjunta, espacios de construcción que tenga un componente pro-activo.
- Ser fieles a nuestros valores en todas las esferas de la vida, siendo conscientes que vivimos en la incoherencia.
- Repensarnos, no tener miedo al error.
- Contagiar a otros agentes sociales u otras organizaciones que no están metidos directamente en nuestros procesos educativos.
- Celebrar y valorar los pequeños logros.
- Debemos ser sujetos del deseo. Deseo de cambio y transformación.

Ideas clave:

- Vemos un desajuste entre el discurso y la praxis.
- La estrategia es retomar la alegría.
- Buscar que nuestro deseo de cambio se contagie.
- ¿Cómo nos alegramos si estamos centradas en producir? (materiales, actividades).
- Debemos de cuestionar nuestra realidad ya que en ocasiones reproducimos los modelos y las situaciones de desigualdad del sistema.
- Dar importancia a lo pequeño.

¿Es posible construir cambios globales hoy? ¿Cómo?

Entendemos el cambio global como un proceso biológico, como un organismo vivo. No hay un objetivo cuantificable.

El cambio global no puede obedecer a un diseño previo. Es un aprendizaje vivo, cambiante, en construcción.

Consideramos que para avanzar hacia el cambio es necesario ser consciente del poder personal y del poder colectivo. Pero entendido el "poder para" crear, no el "poder sobre" algo o sobre alguien. Para ello debemos construir los espacios para que el "poder para" pueda reproducirse. Tenemos que dar la libertad para que ese poder se mestice y crezca libre.

Es decir, lo entendemos como un crecimiento personal constante para luego compartirlo y contagiar ese poder a otras personas.

Creemos que para construir los cambios, necesitamos que las personas se identifiquen con el sentimiento colectivo, no que las personas tengan que adherirse obligatoriamente a una "marca" concreta. Se trata de crear una nueva cultura de la organización, donde no prime la exigencia, sino la alegría y la colectividad sentida.

¿Qué puede hacer hoy el sujeto político emancipado?

Las y los sujetos políticos, en vías de emancipación, observan, reflexionan y analizan crítica y autocríticamente en clave de relaciones de poder y de cambio desde la confrontación. Además, deciden y actúan tanto en el ámbito cotidiano como en el ámbito colectivo desde el propio deseo y los deseos compartidos.

Las y los sujetos políticos, en vías de emancipación, construyen desde las calles y las casas junto a otras (organizaciones, personas, colectivos) y desde la aceptación de que no hay un único sujeto político para el bien común abriendo diferentes vías alegres de emancipación.

¿Cómo pensar la organización política, los movimientos de transformación social, en clave de construcción/reconocimiento/potenciación del sujeto político?

Para la construcción de un sujeto político colectivo y organizado, en un contexto de desigualdad, pobreza e injusticia creciente, en un mundo local y global, identificamos una serie de peligros:

- Dispersión de enfoques, miradas, aislamiento (excesivo particularismo, corporativismo).
- Formas de exclusión y sectarismo.
- Falta de horizontalidad, jerarquización y acaparamiento de liderazgos.
- Sistema educativo como corsé, burocratización, privatización, clasismo.

Frente a ello, el sujeto colectivo se enfrenta a los siguientes retos:

- Promover la inclusión de diferentes agentes educativos y de la comunidad en la educación formal, no formal e informal. Esta inclusión serviría para construir ese pensamiento colectivo favorecedor de espacios de encuentro en los que participar.
- Mayor y mejor coordinación, justicia, respeto e igualdad:
 - Identificar un Bien Común que favorezca la convergencia con la diversidad, reconstruirse para reconstruirnos, desaprender para aprender.
 - Construir poder colectivo a partir de formas democráticas y participadas.
 - Estimular la voluntad de transformación, sembrar el deseo, la alegría, desarrollar la dimensión socioafectiva y promover una militancia feliz.

Dentro de la educación formal, pensar las aulas como una "escuela para la vida" y relacionarla con los movimientos sociales y su contexto.

5. Cierre

Contamos con un texto conjunto que recupera nuestros saberes y reflexiones. En y desde las dinámicas colectivas también se construye textualidad. Este texto es una herramienta para cuando volvamos a nuestros espacios, para seguir construyendo y reconstruyendo al sujeto político.

Línea temática 2. Comunicación para la transformación

Grupo de Trabajo 3

Dinamización: Pablo Navarro¹

Relatoría: Lidia Ucher²

Propuesta

1. Cartografías del Desarrollo
2. Valores de nuestro viaje
3. Organización del viaje
4. Aprendizajes y cierre

1 Zemos 98.

2 Periodista y comunicadora social.

"En la sociedad global de la complejidad, el riesgo y la incertidumbre, el conjunto de instituciones sufre una situación de desanclaje (Giddens). Esto sucede tanto a las ONG como a los medios y al oficio periodístico. No en vano, Gabilondo llama a lograr que el periodismo se convierta en una profesión con encaje global (2011). Pues bien, el anclaje institucional en el nuevo escenario pasa por el redescubrimiento de la figura del sujeto (como ser con dignidad, con capacidad de selección y de reinterpretación). Todas las instituciones sociales están hoy bajo sospecha y van siendo llamadas, unas antes que otras, a una metamorfosis (Morin, 2011). Se trata de una (re)invención que es de fondo, no sólo tecnológica, que pasa por ponerse al servicio de los sujetos como creadores de sí mismos. El sujeto se presenta entonces como la resistencia más firme contra los aparatos y las lógicas instrumentales de consumo y de la gestión que nos amenazan."

Erro Sala, J. (2011).

Comunicación y Desarrollo: nuevos escenarios. UIMP.

"Hay que volver a reclamar justicia social. Hacer preguntas que nos golpeen en la cara. Indisciplinar las ciencias sociales".

Víctor M. Marí Sáez.

Con estas reflexiones iniciamos el viernes 10 de octubre en el IV Congreso de Educación para el Desarrollo en Vitoria-Gasteiz el Grupo de Trabajo "Comunicación para la transformación social", dinamizado por Pablo Navarro, de Zemos98, con la relatoría a cargo de Lidia Ucher, periodista y comunicadora social.

Nos presentamos hablando de lo que cada una de nosotras hacemos y pensamos en torno a la comunicación social, y exponemos asimismo nuestras expectativas en este Grupo de Trabajo:

"La comunicación es esencial para cambiar el mundo". "La comunicación nos puede ayudar mucho en el ámbito educativo". "La comunicación es vital para enganchar a padres y profesores". "Soy fan de la educación para el desarrollo, de la cultura remix, de las nuevas formas de narrar". "Es imprescindible comunicar a través de las nuevas tecnologías". "Nos preocupa de por qué no se habla de la educación para los derechos humanos y la resistencia

de las organizaciones a superar el lenguaje de otras épocas e integrar en el trabajo diario las nuevas tecnologías". "Todo me interesa, tenemos un gran reto porque la educación queda encapsulada". "Me interesa el rol de los medios de comunicación para empoderar a la gente". "No tengo ni idea de Educación para el Desarrollo, pero sí de comunicación y quiero aprender a vincular ambas disciplinas".

1. Cartografías del Desarrollo

¿Cómo se representan a las migrantes en los medios de comunicación? ¿Dónde te sientes en casa?

Con una metodología basada en la cartografía, proyecto *Remapping Europe*, se representaron en un mapa las respuestas a esta pregunta.



Basándonos en esta metodología, expuesta por Pablo Navarro en el aula, dibujamos en un mapa la crónica de lo que vamos a hacer en el Grupo de Trabajo.

Se trata de "lanzar palomas": soltar todas las ideas que tengamos porque nos sirven posteriormente para construir.

Nuestros mapas

Mapa 1: Espirales

"No funcionar aisladas, sino como un continente. La importancia de estar en un planeta, con posibilidades pero que nos limita. Están los ríos, el mar y las personas dibujadas como espirales: personas como colectivos, nos conecta unas con otras y están vinculadas a una comunicación en diálogo con los entornos. Idea de la felicidad, con un enfoque de persona feliz. Hay un desierto representando al ser libre, único y sin condicionamientos culturales. Nos permite reescribir, el viento lo borra todo y nos permite redibujarnos en una nueva línea. Dibujamos un puente que une personas que viven en territorios aislados. Completamos con conceptos fuera del círculo principal: espiral, culturas, medio, ciudadanía, vida."

Mapa 2: Redes

Representamos en redes la banca ética, la educación, el juego, la alimentación, otra economía, integración en la diversidad cultural representado por tres figuras humanas de varias formas: triángulo, círculo, rombo.

Las nuevas tecnologías, las artes, el teatro, las gafas de género observando, una cesta de frutas, una vela representando la espiritualidad, un edificio que representa nuevas instituciones.

La tela de araña en el centro que une todo el proceso: el pasado, el presente, el futuro. Se quiso representar en un ciclo lo que no nos sirve, desaprender y reconstruir.

Mapa 3: Dos sistemas opuestos

Un ecosistema con un río limpio, con escuelas, donde todos participen, que intervenga el Estado "no sólo regalando computadoras", sino abriendo la mano para permitir la participación, la educación, conocimiento a las chicas y chicos para saber cómo usar la computadora y las tecnologías para abrirse al mundo. Para que sea posible hace falta la intervención del Estado. El debate del grupo es también importante: cómo abordar las soluciones a problemas que vemos en nuestro mundo.

Mapa 4: La plaza como centro

La plaza en el centro y calles que confluyen: la educación, mercado sostenible, cooperación, arte y creatividad, cuidados corresponsables, salud, ocio (deporte, pero derecho también a no hacer nada, a conversar como un espacio de ocio).

El carril bici-circunvalación es lo que une todos los espacios: la comunicación que conecta las rotondas de toda la comunidad, con un enfoque de género (morado). Se representa un río y el sol como símbolos de la felicidad, ilusión, y el sentimiento.

Dibujamos en la plaza árboles para destacar la importancia de conectar con la naturaleza y como espacio de participación diferente.

Que el barrio tenga un sistema multiplicador y que sea sostenible.

Pablo Navarro destaca el proceso de dibujar estos mapas: ayuda a ver a qué le tenemos que dar más importancia, y replantearse cómo medimos y representamos a las personas (en espirales para destacar la interdependencia, los colores para destacar el género, o la contaminación -con el río marrón-, etc.).

Conclusiones generales

- Sentimos cómo el proceso de mapear nuestra visión del mundo y de la vida nos hace cuestionarnos nuestros códigos mentales de cómo reproducimos el mundo que queremos, de manera colectiva.
- Este proceso nos da respuestas a la pregunta: ¿crees necesario trascender de la llamada educación para el desarrollo o educación para la ciudadanía global hacia una educación crítica y emancipadora? Vemos que en el proceso se dan estas claves: pensamos y surgen nuevos símbolos, modelos, códigos de convivencia y modelo de mundo que queremos: espirales, tamaños continente, colores -género, río-, la red como elemento central.

Dos conclusiones de cada grupo:

Mapa 1: Generar debate, dudas, interrogantes. Evidenciar la complejidad de los procesos y que no se resuelven en poco tiempo.

Mapa 2: Proceso creativo.

Mapa 3: Evidenciar ideales compartidos en todos los mapas.

Mapa 4: El río como la participación, conocimiento crítico, creatividad, consenso... y el sol como esperanza, fuente de vida, focalizar y unir fuerzas.

2. Valores de nuestro viaje

Pensamos durante 5 minutos qué necesidades personales tenemos para emprender nuestro viaje. Otros 5 minutos para compartir nuestras necesidades individuales con el grupo y negociarlas.

3. Organización del viaje

¿Qué podemos aportar a este viaje? ¿Qué sabemos hacer? ¿Cuáles son nuestros recursos? Configurar el viaje: destino, logística, reparto de tareas.

Durante 30 minutos, cada grupo comparte sus necesidades e inquietudes para la organización colectiva del viaje.

Cada grupo expone su plan de viaje:

Grupo 1

Objetivos: Se habla de descubrir, nuevas culturas, compartir, motivarse, reciclarme.

Valores: Respeto, corresponsabilidad, aplicando los valores al interior del propio grupo, no solo ante las personas a las que vamos a visitar. Enamorarnos de la vivencia, de las personas, de la cultura, de nosotras mismas... utopías posibles.

Destino: La India, durante 15 días o un mes. Nuestras aportaciones son las ONG y personas que conocemos allí, una guía en el grupo, audiovisuales. Nuestros recursos: tenemos alojamiento donde quedarnos, material audiovisual.

Se reparten las tareas de vacunas, itinerario, traductoras, ocio que puede reportar dinero...

Preguntas y consideraciones

- ¿Os iríais de viaje, de verdad? Sí, hasta que llegamos al tema de fechas: "con esa piedra en el camino, nos quedamos con nuestra utopía". El tema del tiempo es un obstáculo importante en la planificación conjunta del viaje.
- Si no os queréis gastar mucho dinero, ¿cómo os vais a la India? Se ha organizado un viaje de cooperación pero hay personas que prefieren un viaje para no hacer nada. Por tanto, la libertad es importante para vivir cada uno un viaje espiritual.

Surgen las tensiones entre lo individual y lo colectivo, si se cede a favor de lo colectivo se van generando frustraciones que luego afloran.

Grupo 2

La pregunta no ha sido a dónde, sino qué necesito yo para realizar ese viaje: libertad, relajación, trueque, conciencia de sí mismas, objetivos de buen vivir, aprender y desaprender, felicidad, nuevas sinergias...

En la organización, ha surgido el caos. Era un viaje más hipotético que real. El viaje se ha convertido en crear una cooperativa, un espacio donde reunirse y compartir y donde todos pudieran aportar algo: capital, conocimientos, redes, estrategia de comunicación. Todo acabó en la necesidad de hacer un plan de empresa.

Conclusiones: Los equipos de trabajo necesitan previamente unos objetivos comunes, y construir el "viaje" a partir de ellos.

Quando hay cosas que no sabemos solucionar, las metemos en el congelador. No se pueden tomar decisiones rápidamente.

Hay que buscar objetivos más pequeños y realizables.

Grupo 3

Un viaje sin expectativas sin excesiva planificación, con el objetivo de aprender más que aportar, adaptándonos a lo que va surgiendo. Simplemente aportamos la experiencia y las ganas de implicarnos, y que cada uno se haga responsable de lo suyo.

Conclusiones: Al final, el tema de los recursos es importante. Pero hay viajes así que solas por nosotras mismas no los hacemos, pero sí en grupo. Cuenta más la confianza en el grupo, y la ilusión de hacer algo juntos, creer que algo es posible, sin saber lo que va a pasar, sentirnos poderosos, capaces y optimistas. Queríamos disfrutarlo y vivirlo, dejándonos llevar.

Grupo 4

"El viaje lo hemos hecho ya durante la planificación del mismo." La misma planificación es ya el viaje en sí: buscar colectivamente las necesidades, valores, objetivos y organización.

Fundamental el respeto, la solidaridad ("la ternura de los pueblos"), el conocimiento mutuo de conocernos entre nosotros, la curiosidad empática. Intentar sentir cómo se vive la cultura, los cuidados, el amor, el disfrute...

Objetivos: desconectar, gozar, desaprender, compartir relatos y sentimientos. Salir de la zona de confort, conectar y a la vez desconectar, aprender y a la vez desaprender.

No llegamos a definir concretamente el viaje. Queríamos una vuelta al mundo en caravana, para llegar a lugares recónditos. Cada uno interpretó la caravana de una manera. Lo intentamos dibujar pero lo dejamos estar para hablar de lo que deberíamos aportar: dinero, creatividad... La logística se complicó: agua, linterna, portátiles... El primer conflicto fue no estar de acuerdo en si habría o no conflicto. Acuerdo: las decisiones se toman en asamblea.

Preguntas y consideraciones

¿Os iríais de viaje? Los condicionantes personales son un tema recurrente. Se habló de ir incorporándose al viaje según circunstancia de cada uno.

Conclusiones

- La comunicación ha funcionado bien a nivel de grupo pero no hacia fuera.
- ¿Qué conclusión sacamos en cuanto a la comunicación? Se repite el debate.
- Partir de nuestras emociones pero saber concretar unos objetivos.
- Frustraciones: se va llenando un saco que puede llegar a cargarse un grupo.

Campañas de comunicación

En el segundo día del Grupo de Trabajo, Pablo Navarro presenta algunas campañas de comunicación.

- La Asociación de los ex-Hombres Lobo.
 - Alcosa y más allá.
 - Kikiriwikis. Zemos98.
 - RemappingEurope.eu.
 - #3de10.
- Raid Aid: ayuda desde África a Norway enviando radiadores y su calor.

Conclusiones sobre comunicación

- Necesidad de trabajar con nuevas narrativas, hacerlas participativas, incluir el humor, remix...
- Debe ser creativa e innovadora, analizar a quién y para qué.
- La imagen como herramienta comunicadora, mensaje que imparte y mueva a la acción.
- El mensaje tiene que ser claro, fluido, atrapar al lector.
- El sentido del humor es cada vez más importante. En comunicación, se corre el riesgo de que el público se quede inmune ante nuestras campañas.
- Si no cambiamos los canales, seguiremos llegando al mismo público de siempre.
- Con poco presupuesto se hacen las mejores campañas. No se trata de usar la comunicación para captar socios/donantes/fondos. Se trata de hacer llegar a la gente que no conoce nuestro trabajo unos mensajes sencillos, claros.
- Hay empresas/organizaciones que pueden apropiarse de mensajes contrarios para hacer sus campañas: Acciona usa el lenguaje ecologista para promocionar su empresa con valores propios del ecologismo, la Coordinadora se apropió del lenguaje del capital para "invertir en el ser humano". ¿Puede ser peligroso? ¿No se está facilitando que nos mantengamos dentro la zona de confort?
- Concepto Transmedia: apropiarse de los códigos y reinterpretarlos.
- Si nos apropiamos de los códigos de manera irónica o con humor, ¿llegamos a otro público?
- La palabra clave es testear: qué te hace pensar, qué sientes cuando hacemos campañas, pensamos en el objetivo, y luego hacemos el mensaje, con nuestra ruta podemos llegar al universo, pero siempre pensando en nuestro público y nuestro objetivo.
- Tenemos que pensar en el objetivo de nuestro viaje: con qué recursos contamos, qué necesitamos, qué queremos conseguir, qué le estamos pidiendo al grupo, etc.
- Traslademos esto a las ONG: las áreas de comunicación tienen que estar integradas en las otras áreas.
- Necesitamos darnos los tiempos para pensar qué necesitamos realmente en nuestra comunicación.

Educación expandida: Proyecto de Zemos98 y Platonic

Crearon el banco común del conocimiento. Intercambio de conocimientos. Empoderar a los estudiantes del centro dándoles la oportunidad de ponerse al mismo nivel del profesorado y enseñar a todos, alumnado y profesorado, cosas que saben hacer.

Buenas prácticas

- Iniciativas para que los chicos y chicas sean los propios reporteros y reporteras.
- Contenedor de proyectos "Macarena Remedia": Proyecto de alfabetización mediática (macarena.zemos98.org). Recopila la memoria viva del barrio.

4. Aprendizajes y cierre

- "Vengo a aprender. Me llevo un gran aprendizaje para aplicar a chicos y chicas que vienen de otra realidad donde los jóvenes participan poco. Hay proyectos como alfabetización mediática que ayudan a educar en la participación, que aunque tengan pocas herramientas, son buenas ideas".
- "¡Dibujen! Nunca se me había ocurrido que me iban a pedir esto. Pero he aprendido".
- "Agradezco aprender desde la práctica. El viaje es una buena idea para enseñar cómo planificar de manera creativa y práctica, y sin pasar por los grandes medios. Agradezco que no me lo pidan!"
- "Hemos descubierto un mundo. Es importante saber cómo transmitimos en nuestro entorno más local a los chicos y chicas, sobre todo en Sevilla. Quisimos hacer temas de cine, nos presentamos a festivales de cine".
- "Somos incongruentes por naturaleza pero tenemos que permitirnos indulgencia con nosotras mismas. Hay que conocer, denunciar los fallos del sistema, asumirlo, corresponsabilizarnos de las injusticias pero para aprender a lidiar con ello y ser más indulgentes con nosotras mismas, no flagelarnos tanto y tener dilemas morales que nos bloquean, con pequeñas acciones, pasos adelante y atrás hasta que las cosas vayan cambiando".
- "Hay que aprender a convivir con nuestras propias contradicciones. Queremos ser personas responsables, no penitentes con el sentimiento de culpa judeocristiana".
- "Tenemos que rebajar nuestra autoexigencia".

- "Hacer comunicación es ir en una cuerda floja, hay tantas trampas que podemos caer sin darnos cuenta en los modelos".
- "Testear continuamente lo que haces, teniendo claro tu objetivo".
- "No tenemos la verdad absoluta, no se trata de aleccionar, sino de acercar realidades diferentes".

Grupo de Trabajo 4

Dinamización: Ángeles Díez¹

Relatoría: Federico Abreu²

Propuesta

1. Introducción: Punto de partida ético-teórico-epistemológico
 - Objetivos generales
 - Objetivos concretos
2. Desarrollo de los talleres
 - Condiciones de producción de la comunicación. Hacia una economía política de la comunicación
 - ¿Comunicación o información?
 - Modelos de comunicación
 - ¿Cómo dar un paso más a un modelo de comunicación transformadora?
 - Algunos debates abiertos

1 Departamento de Sociología. Universidad Complutense de Madrid.

2 Consultor.

1. Introducción: Punto de partida ético-teórico-epistemológico

La comunicación es una relación social. Sin embargo, a menudo suelen confundirse dos cosas: a) la información con la comunicación y b) los instrumentos que transmiten los mensajes con la comunicación en sí. Esta doble confusión se ha convertido en un lastre que dificulta que la comunicación sea una de las vías más potentes para el desarrollo humano y para luchar por la justicia social y la equidad.

La comunicación, en tanto que relación social, es la base de la sociabilidad; es decir, aquello que nos permite vivir en comunidad, lo que nos convierte en seres sociales capaces de cuidarnos unos a otros y desarrollar todas nuestras capacidades humanas. En este sentido comunicación y política son caras de una misma moneda. La comunicación puede ser un instrumento para la transformación social en igual medida que puede ser un instrumento de reproducción y disciplinamiento social.

Partiendo del posicionamiento anterior hemos planteado para el taller los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivos generales

- Marco básico de trabajo: Que las participantes en el taller compartamos un lenguaje común, que todas entendamos lo mismo cuando hablemos de comunicación, desarrollo, transformación y educación.
- Poner las bases para poder diagnosticar qué dificultades presenta en el momento actual la comunicación para ser un instrumento de transformación social y apuntar algunos parámetros a tener en cuenta para un nuevo modelo de comunicación.

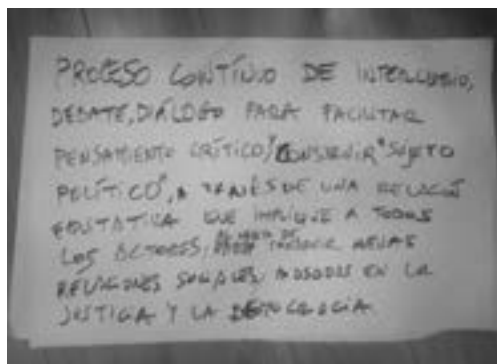
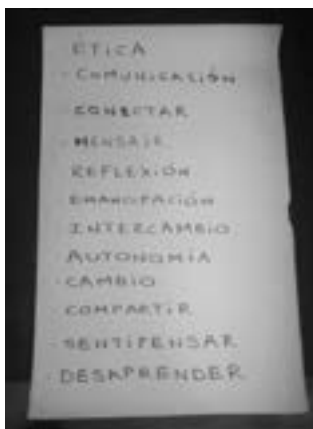
Objetivos concretos

- Construir entre todas las participantes unos significados compartidos de "Comunicación para la transformación".
- Elaborar un protocolo básico para desarrollar y evaluar acciones y productos comunicativos para la transformación social.

2. Desarrollo de los talleres

Antes de dar comienzo a la exposición teórica conformamos grupos con la consigna de que cada cual acuerde una definición de comunicación para la

transformación. Es una definición inicial que no será abordada ahora sino que servirá de referente para comprender al final de los talleres en qué medida ha cambiado nuestra percepción de la comunicación. El resultado de los trabajos de los grupos puede observarse en las siguientes imágenes:



Condiciones de producción de la comunicación. Hacia una economía política de la comunicación

Para comenzar el trabajo en comunicación es necesario partir de dos conceptos similares pero diferentes, los cuales requieren ser situados históricamente (tiempo y espacio):

- Acción comunicativa
- Producto comunicativo

Podemos encontrarnos con productos comunicativos (algunos son invisibles, otros son mercancía) y con acciones comunicativas (por ejemplo políticas públicas, regulaciones gubernamentales, pero también el acceso, el surgimiento de nuevas tecnologías). Todas ellas tienen un momento de creación, un presente y también un futuro, por ello es importante, al momento de analizarlas, tener en cuenta sus condiciones de producción.

Por ejemplo, el contexto actual de surgimiento de productos comunicativos está caracterizado por el capitalismo. Hoy cualquier acción está inserta en esas relaciones de intercambio. El capitalismo todo lo convierte en mercado, las relaciones sociales son relaciones de mercado. Para poder comprender este fenómeno, es importante también tener en cuenta que el momento de desarrollo del capitalismo, a partir del siglo XVI, es el mismo tiempo en que se producen las

grandes revoluciones; por lo que las transformaciones económicas van siempre relacionadas con transformaciones políticas y estas con transformaciones en lo social y lo cultural.

De este modo, el contexto de producción de productos comunicativos está relacionado con el tipo de relaciones sociales. En el contexto del capitalismo, las relaciones sociales se conforman como relaciones de intercambio entre personas individuales. Este esquema es necesario para el funcionamiento del sistema; que el intercambio sea individual y no colectivo.

Este contexto también marca las características de las personas individuales:

- Autonomía
- Independencia
- Aislamiento
- Racionalidad
- Egoísmo

Entre otras podemos acordar que estas son algunas de las características básicas de las personas individuales que viven en el contexto del capitalismo.

Con ello surge la ideología vinculada al capitalismo y a la dominación económica. Cuando se generaliza el consumo de masas surgen las "industrias culturales". Con la globalización también los ámbitos de socialización privados (barrio, la escuela, etc.) se insertan en esas industrias culturales. Para la reproducción de los hábitos de consumo es necesario que el mercado impregne todos los ámbitos de la vida.

Entonces, en ese contexto capitalista, para hacer el análisis de un producto o acción comunicativa, es necesario saber:

- ¿Quiénes han generado ese producto comunicativo?
- ¿Cuál es el objetivo de ese producto (influir, incorporar, transformar, reproducir)?
- ¿En qué contexto concreto se está generando ese producto?

Para avanzar en estas definiciones comenzamos el trabajo por grupos. La tarea consistirá en analizar productos comunicacionales intentando identificar los diferentes componentes que se desarrollan en la exposición teórica. Conformamos los grupos y repartimos siete temáticas sobre las que trabajará cada uno de los siete grupos. Para que todas las personas puedan conocer los

productos sobre los que trabajará cada quién, visionamos todos los productos comunicacionales (vídeos, páginas webs, propagandas, etc.).

Las temáticas sobre las que se centran los productos comunicacionales son:

1. Movimientos sociales
2. Palestina
3. Emigración
4. Antimilitarismo
5. Crisis económica (deuda, fondos buitres...)
6. Pobreza
7. Medios de comunicación alternativos

Una vez analizados los diferentes productos, estas son algunos de los temas surgidos en el debate:

- El contexto de crisis y pobreza ha permitido el surgimiento de una importante cantidad de productos de comunicación de muy variada índole. Estos productos no siempre se plantean desde una estrategia de transformación sino que muchas veces, bajo el supuesto objetivo de promover la cooperación y la solidaridad, apelan a la reproducción del propio sistema que produce las desigualdades.
- Otro elemento a tener en cuenta es el contexto de los medios masivos de comunicación. Los medios son conglomerados de empresas, es decir que hay empresas que forman parte de ese conglomerado que no son necesariamente empresas de comunicación. Por tanto la lógica de creación de productos comunicativos responde a la lógica de producción de mercancías.
- Al mismo tiempo es necesario analizarlo en términos de poder. Los medios de comunicación ya no son un poder distinto al poder político o económico. Los medios tiene poder porque producen una mercancía muy importante: la información.
- Un componente del contexto necesario de análisis lo constituye la construcción de la agenda ¿Quién marca la agenda? Para citar un ejemplo, los desahucios existían desde mucho antes del momento en que se volvieron noticia y existían plataformas que llevaban mucho tiempo denunciando. El hecho de que los medios se hicieron eco del tema, responde a una agenda que no ha sido la de los movimientos sociales sino marcada desde fuera por los propios medios de comunicación.

- Un elemento final al momento de analizar tanto el contexto como las otras variables que se presentarán más adelante, es la necesidad de hacer un diagnóstico que no se deje llevar por la emoción de criticar los productos sin más, es necesario analizar de dónde viene y por qué se hace ese producto. Si no hacemos eso podemos terminar haciendo lo mismo que criticamos pero desde otra ideología.

Al momento de analizar un producto, es importante reflexionar sobre quién/ quiénes son los autores directos o materiales de ese producto o acción comunicativa (autoría individual, colectiva...). Del mismo modo, es necesario seguir un procedimiento para no evaluar los fines u objetivos de los productos desde un lugar ético o moral. Por ello se debe analizar si es un producto para la transformación o para la reproducción ideológica.

¿Comunicación o información?

Informar, etimológicamente, tiene que ver con dar forma desde dentro, eso explica el uso del prefijo "in". Es decir, dar forma desde el interior. En ese sentido, los medios de comunicación al informar, dan forma a la opinión pública. De este modo existe una cierta bidireccionalidad pues el público reacciona a esa información.

La etimología de comunicación está emparentada con lo común, con la comunidad. Esa raíz nos está dando pistas sobre las características de los diferentes procesos. En este caso, el proceso es diferente al informativo, porque se centra en la relación entre dos o más personas. Este vínculo se establece, esencialmente, por medio del lenguaje.

Con el informe McBride, sobre finales de los años 70, se comienza a hablar del derecho a la comunicación. Empieza a surgir un movimiento de respuesta al paradigma generalizado dentro de los países ricos de que la comunicación era sobre todo difusión de información y acceso a la información.

Sin embargo, años después el modelo liberal vuelve a imponerse y retorna la confusión entre información y comunicación asociada a la ideología del progreso (y del crecimiento). Se considera que el mayor desarrollo genera crecimiento tecnológico y la comunicación comienza a vincularse más con las mediaciones y el desarrollo tecnológico (satélites, móviles, internet...) que con los procesos de comunicación.

La comunicación siempre está mediada, incluso la interpersonal, ya sea por el poder, por el lenguaje, por la cultura. Esta vinculación con lo tecnológico ha marcado mucho el modelo comunicacional, incluso en los movimientos sociales. Cuando se considera que se está frente a un problema de comunicación (no

llegar a la gente) se busca una respuesta tecnológica (crear una página web, por ejemplo).

La tecnología (digital o analógica) genera determinados instrumentos tecnológicos. Por eso, si intentamos resolver un problema de procesos de comunicación con una tecnología digital estamos cambiando la esencia del problema, que es humano y no digital. La tecnología tiene que ser adecuada al problema que tiene que resolver, si no lo que hacemos es generar un problema todavía mayor.

La tecnología digital, es fragmentada, dispersa, fácil, reemplazable, ilimitada. En tanto que las características humanas son exactamente las contrarias: somos personas completas, complejas, limitadas, irremplazables...

Posteriormente hemos vuelto a trabajar sobre los productos comunicacionales, intentando comprender otras variables presentes en ellos:

- Contenidos
- Instrumentos y medios
- Si abordan o no el conflicto
- Cómo aparece lo público y lo privado
- De qué forma se refleja el contexto
- Características del lenguaje utilizado

Modelos de comunicación

Frente a los modelos tradicionales difusionistas se encuentran otros basados en una relación horizontal de reciprocidad, lo llamamos modelo participativo. La participación puede a su vez ser entendida de diferentes formas:

- Autogestionaria (Freire). Son los sujetos los que definen el objetivo que persigue esa comunicación. El protagonismo de las personas es bidireccional.
- UNESCO. Ampliar el acceso a los instrumentos que puedan favorecer la comunicación. Generalizar el acceso a medios masivos propios (comunitarios) o acceso a internet. Pero también la participación en el propio proceso.

Por una parte, la participación es un medio para alcanzar otro objetivo (por ejemplo mejorar la salud). Pero también es un fin; la participación es un elemento de emancipación, genera la deconstrucción de un modelo de opresión.

¿Cómo dar un paso más hacia un modelo de comunicación transformadora?

Algunas claves para poder construir una comunicación transformadora:

- Debe abordar el conflicto (sobre la propia comunicación o sobre los asuntos de los que ella trata). La comunicación es en sí misma una relación de poder por lo que es necesario analizarla en ese contexto.
- Si comunicación tradicional está relacionada con la hegemonía, la comunicación que no genera contra-hegemonía no puede ser liberadora.
- La comunicación actual da por hecho ciertos valores que son los del capitalismo. Una comunicación transformadora debe trabajar por poner en el centro otros valores, debe luchar contra el colonialismo ideológico.
- Hacia ese nuevo paradigma hay que ver los límites y potencialidades en cuanto a temas, objetivos, en la adecuación de los instrumentos que utilizamos. Toda tecnología tiene unos condicionantes, hay que saber si ellos son determinantes.

Sobre el final de los talleres intentamos repasar las definiciones generadas al principio para poder contrastarlas en ese momento. Fue una tarea compleja que no arrojó un resultado unívoco. Quizá la respuesta sea que de un término tan complejo como el de comunicación no sea posible establecer una definición. Quizá la misma deba ser construida por los colectivos concretos de modo que les sea operativa para sus intereses y necesidades y con la que todas las personas se sientan identificadas (sentido compartido).

Algunos debates abiertos

Sobre el final del taller se pusieron en común algunos debates que se consideran importantes para ser trabajados en el futuro:

- El vínculo entre educación para la transformación y comunicación para la transformación (encuentro, desencuentros, semejanzas, especificidades).
- Profundizar en la conceptualización del modelo de comunicación participativa (sus diferentes variables, su alcance, sus limitaciones).
- Profundizar tanto en el debate de qué es participativo como en el conocimiento de prácticas relevantes que trabajen la comunicación desde este lugar.

Línea temática 3. Cuestionamiento de las relaciones de poder

Grupo de Trabajo 5

Dinamización: Natalia Navarro¹

Relatoría: Sergio Belda²

Propuesta

1. Presentación y primera reflexión
2. Experimentar el poder
 - El "juego de las sillas"
 - Compartir experiencias personales de vivencia de relaciones de poder
3. Representación del poder
4. Introducción de conceptos básicos sobre el poder
5. Trabajo colectivo con el "cubo de poder" como herramienta de análisis y para la planificación de intervenciones
6. Recopilación de algunas ideas clave acordadas

1 Consultora en procesos de cambio organizacional proequidad de género.

2 Investigador del Instituto INGENIO. CESIC-Universidad Politécnica de Valencia.

1. Presentación y primera reflexión

Intención

Sentir, comprender y reflexionar colectivamente en relación al poder.

Metodología

Se propusieron varias dinámicas que permitieran explorar, sentir, comprender y proponer elementos de reflexión en relación al poder, combinando distintos métodos:

- Rememorando y recreando situaciones pasadas con especial significancia para las y los participantes, en las que se hubieran experimentado relaciones de poder.
- Generando experiencias directas en el taller, en las que se experimentarían relaciones de poder.
- Proponiendo elementos teóricos y herramientas para el análisis de las relaciones de poder.
- Reflexionando en grupos y plenarios sobre estas situaciones, experiencias y conceptos.

La metodología, heterodoxa y adaptada durante el transcurso del taller, trató de partir de la experiencia de los participantes, combinar formas de conocimiento (experiencial e intelectual), promover el aprendizaje dialógico, la problematización y la incorporación significativa de nuevos elementos analíticos.

Proceso

Primera reflexiones

Como primera aproximación al poder y para presentarnos, se comentaron cuestiones, situaciones y momentos en los que nos sentimos individuos poderosos y en los que no.

Entre las cuestiones que nos hacen sentir personas poderosas, se citaron: el rango formal que se tiene en una organización, la juventud, la motivación, la experiencia, el estar organizada y el participar de procesos de cambio, el ser feliz, el entorno familiar amoroso, la formación, el ser mujer, el ser feminista, el sentirse acompañada, el hacer participar a los demás, la coherencia entre la vida personal, profesional y política, etc.

Entre las cuestiones que nos hacen sentir sin poder se citaron: el no poder conciliar lo laboral y personal, las limitaciones al hablar una lengua, la frustración, la falta de tiempo, la falta de experiencia, el pudor y la vergüenza para expresarse, las burocracias, el estar sin empleo, el ser mujer, el paralizarse frente a una realidad que no se sabe cómo abordar, etc.

Aparecieron y se compartieron ya las primeras ideas clave que caracterizan el poder:

- El poder depende del momento (es cambiante y dinámico).
- Una misma situación/posición puede o no hacer sentir con poder, según el momento.
- Las relaciones y el contacto con "los demás" son claves al hablar del poder.
- La realidad motiva o paraliza, frustra o estimula.
- El poder tiene que ver con lo íntimo/privado (género, familia, amigos, felicidad, frustración) y con lo público (trabajo, vida política); con lo visible (jerarquía) o lo invisible (el miedo, los estereotipos); con aspectos individuales y colectivos.

2. Experimentar el poder

Se realizó una pequeña dinámica que permite experimentar el poder, el "juego de las sillas": las personas se organizan en grupos que deben alcanzar objetivos distintos en relación a la organización de unas sillas, que los otros grupos no conocen, y que son aparentemente contrapuestos. Se dan distintas dinámicas de competición y cooperación durante el juego.

Además de esta dinámica se propuso un ejercicio en el que se pedía recordar y compartir una situación en la que las y los participantes se hubieran sentido poderosos o carentes de poder.

Tras cada una de estas dinámicas de experimentación del poder se generaron reflexiones colectivas que permitieron explorar distintas cuestiones:

Se exploraron las actitudes que tomamos ante el poder o la falta del mismo, entre las que se comentaron: competitividad, colaboración, paciencia, agresividad, frustración, aceptación, curiosidad, pasividad, reactividad, etc. Se visibilizó cómo estas actitudes son cambiantes, se pueden experimentar de manera entremezclada, y se dan de manera muy distinta en una situación "controlada" -como era el juego- y en la vida real.

Se exploraron también las actitudes que tomamos ante las "reglas del juego", las normas de comportamiento básicas que, en un juego o en la realidad, son generalmente asumidas sin crítica.

Se comentó que en la dinámica de las sillas todas las personas las habían aceptado y no retado las reglas, por motivos tales como no boicotear la dinámica, curiosidad por ver "qué pasaba", por la falta de conocimiento previo de las demás personas, por tener una cultura colaborativa, etc. Sin embargo, estas actitudes de aceptación también suelen darse en la vida real, si bien por otros motivos, tales como la imposición o el miedo.

Se discutió también a raíz de lo vivido sobre los factores que pueden condicionar el tener poder o no, o que modelan las relaciones de poder, entre los que se citaron: las relaciones previas existentes entre las personas, la edad, el género, el pudor, las expectativas que se consideran que se tienen de una, la propia actitud que se toma. Se vio cómo estos factores pueden en un determinado momento "otorgar poder", mientras en otros momentos ocurre lo contrario.

3. Representar el poder

Se hizo una dinámica de crear y representar en grupos una estatua o pequeña secuencia que reflejara una escena donde se dieran relaciones de poder.

En los debates posteriores a las representaciones de los grupos, se retomaron elementos de los temas tratados (emociones, actitudes, factores que condicionan el poder), y emergieron nuevos temas tales como:

- Poder y saber. De algunas representaciones podía entenderse la importancia de la información y el conocimiento para tener y ejercer el poder.
- Poder y gestión de las organizaciones. Buena parte de las y los participantes comenta cómo las relaciones de poder son muy visibles en las organizaciones sociales a las que pertenecen, que reproducen lo que ocurre en otros ámbitos sociales o económicos. El rango formal, la "posición en las relaciones de producción" condiciona enormemente el poder que se tiene. La jerarquía, el abuso de las posiciones y la burocratización de las organizaciones están muy presentes cuando se habla de relaciones desiguales de poder.
- Poder y transformación. En referencia a una de las representaciones, se habla de cómo enfrentarse al poder para transformar las relaciones desiguales de poder es siempre un proceso que implica la transformación personal y colectiva.

- Poder y ganar-ganar/ganar-perder. A partir de varias de las representaciones se habla de cómo el poder puede ser un juego de "suma cero" (todo el poder que algún actor gana es a costa de otro), o un juego de "ganar-ganar", en el que se puede incrementar el poder de varios actores sin que nadie resulte perjudicado.
- Poder y autoridad formal. Una de las representaciones abordó el tema de la autoridad formal, y del fuerte sentimiento de sentirse oprimido cuando las instituciones públicas utilizan su poder contra quienes deben proteger y están en la base de la legitimidad de ese poder, la ciudadanía.
- Poder y creencias profundas. Varias de las representaciones apuntan a la importancia de las creencias, valores y normas de conducta muy arraigadas en las personas y colectivos, muy difíciles de cambiar.

4. Conceptos básicos sobre el poder

Todas las ideas anteriores permitieron introducir conceptos básicos sobre el poder por la dinamizadora. Se presentan conceptos sobre las formas, dimensiones, expresiones, niveles y ámbitos en los que actúa el poder: Estos elementos teóricos pueden encontrarse en: <www.justassociates.org/sites/justassociates.org/files/un_nuevo_tejido_esp.pdf> (páginas 45-52).

5. El cubo de poder

Se presentó el cubo de poder como herramienta de análisis para entender las dinámicas de poder. El cubo de poder trata de capturar las intersecciones entre las expresiones del poder: visible, escondida e invisible; los espacios en los que actúa: cerrados, invitados y creados; y los niveles: local, nacional, global, etc. (ver estas ideas en el enlace anterior).

A partir de las representaciones se exploraron las formas: cómo el poder se presenta de manera "cruzada" en distintas esferas, modos, escalas... y cómo se pueden plantear en consecuencia estrategias para enfrentarlo. Por ejemplo, el poder puede actuar de forma invisible (por ejemplo, a través de preconceptos que sitúan a la mujer en un rol determinado) en un ámbito local (la sede de una organización en una ciudad), y en un espacio cerrado (una junta donde se toman decisiones).

Desde estas ideas, se pueden también plantear estrategias para el cambio: por ejemplo, visibilizar y retar asunciones y preconceptos (para desafiar el poder

invisible), en los niveles que sea necesarios, consiguiendo la apertura de los espacios de debate de participación, etc. Se trató de visualizar cómo las formas de construir poder positivo también pasan por actuar en distintas esferas y escalas, de distintos modos, etc. La metodología, potencialidades y aplicaciones del cubo de poder pueden encontrarse en: <www.powercube.net>.

6. Recopilación de algunas ideas clave acordadas

Sobre la naturaleza del poder

- El poder tiene que ver con el ámbito de lo íntimo (la identidad, la sexualidad), lo privado (la vida emocional, familiar, personal) y lo público (la vida laboral, militante, etc.).
- El poder es relacional: es en cada momento y en relación al otro que nos sentimos poderosos o sin poder.
- El poder es dinámico: estas relaciones cambian a cada momento y situación.
- El poder tiene que ver con lo colectivo: junto a los otros y por los otros nos podemos sentir poderosos u oprimidos.
- El poder opera para la opresión -poder "sobre"-, de distintas formas: visible, invisible, oculto. Es importante identificarlas y combatir las (particularmente el invisible y el oculto, con frecuencia más difícilmente identificables).
- El poder opera de forma positiva y transformadora -"poder vital"-, de distintas formas: poder "desde" (conciencia, esperanza, autocuestionamiento, capacidad de imaginar), poder "con" (empatía, reflexión y organización colectiva) y poder "para" (capacidad para actuar).
- Es importante pensar en cómo se conectan e intersectan todas estas dimensiones, esferas, espacios y expresiones del poder, para reflexionar sobre nuestra posición, contexto y prácticas, y construir estrategias para producir cambios.

Sobre las actitudes y emociones

- El poder y las emociones y actitudes que nos despiertan (desde la alegría, la esperanza y el deseo a la frustración, impotencia, miedo o aislamiento) están muy vinculados. Hay que valorar la importancia de las emociones como elemento central en las relaciones de poder, para identificarlas, entenderlas y transformarlas.

Sobre los factores personales y colectivos que modelan la experiencia del poder

- Múltiples factores que nos atraviesan modelan nuestra posición y las relaciones de poder que se establecen desde ella: el género; la edad; la clase -la posición dentro de las relaciones de producción, el estar con o sin empleo-; nuestro origen, lengua y vínculos con el territorio; nuestra historia y recorrido; nuestro entorno en un sentido amplio.

Otras implicaciones y reflexiones

- Debemos ser conscientes de lo cambiante, sutil, complejo y multidimensional del poder, y estar en permanente reflexión sobre ello.
- Debemos reivindicar y resituar la importancia de lo emocional, frente a lo racional.
- Una forma particular en la que opera el poder es mediante la imposición de perspectivas dicotómicas que separan entre hombre/mujer, público/privado, decisor/cuidador, productivo/reproductivo... que deben ser retadas. Debemos recordar que lo que "somos" o "queremos" viene construido y mediado por las relaciones de poder.
- El poder puede ser un juego de suma cero, pero también un juego de ganar-ganar que puede ser explorado.
- Importancia de la información, la comunicación y el conocimiento (quién y cómo lo produce) en la construcción, mantenimiento y transformación de las relaciones de poder.
- Es difícil reconocer y disputar las "reglas del juego" que implícitamente aceptamos y en las que nos movemos. El análisis profundo, el desvelamiento de las reglas del juego, es necesario para la transformación.
- Es muy relevante la reflexividad permanente en nuestras prácticas para tomar conciencia de y transformar las relaciones de poder.

Línea temática 3. Cuestionamiento de las relaciones de poder

Grupo de Trabajo 6

Dinamización: Jethro Pettit¹

Relatoría: María Viadero²

Propuesta

1. Presentación
2. Problematizar el poder
 - ¿Por qué analizar el poder?
 - Conceptos y marcos teóricos
3. Expresiones del poder
4. Poder en el ámbito público, privado e íntimo
5. Las tres caras del poder
6. Los espacios de poder
7. Estrategias de cambio y empoderamiento
8. Valoración y cierre

1 Grupo Participación, Poder y Cambio Social del IDS, Universidad de Sussex, Reino Unido.

2 Equipo técnico Mugarik Gabe.

1. Presentación

Iniciamos el taller con una dinámica de presentación de las cerca de 30 personas que componemos el taller. Hacemos una ronda en la que compartimos: nombre, de dónde venimos, trabajo/pasión y algo que no sepan de nosotras (rompiendo con la lógica típica de las presentaciones formales).

Jethro comienza la reflexión conectando con la intervención del día anterior de Isabel Rauber donde planteaba cómo tomar poder no tiene por qué ser cambio social y generar cambios estructurales emancipadores. Jethro plantea de dónde viene parte de su trayectoria vinculada a organizaciones de solidaridad y cooperación en Centroamérica y cómo hizo su maestría en estudios de desarrollo. En la actualidad ha vuelto a la academia pero estudiando y acompañando también procesos de organizaciones y otro tipo de entidades.

El tema de poder es clave y en este grupo la mayoría es consciente de la necesidad de revisar y cambiar las relaciones de poder, pero esto no es siempre así y en muchos espacios la primera necesidad es justificar la importancia de analizar las relaciones de poder.

Se comparte el programa y proceso para estos dos días, pretendiendo que sea un espacio del propio grupo. La primera sesión estará centrada en problematizar el poder, incluyendo una parte más participativa y otra más conceptual, marcos teóricos y prácticas (que vienen de la academia y de la práctica). También vamos a trabajar en grupos de trabajo por tema de interés. En la segunda sesión hablaremos más de estrategias de cambio y de empoderamiento. Cómo podemos cambiar con estrategia prácticas las relaciones de poder. Se trabajará también combinando trabajo en grupos con espacios de análisis de conceptos y marcos.

2. Problematizar el poder

¿Por qué analizar el poder?

Se plantean las preguntas identificadas desde la reflexión previa en la organización del Congreso, muchas de ellas alrededor del poder vivencial, cuestiones de liderazgo, jerarquía, género en nuestra sociedad y vida cotidiana:

- ¿Qué poder queremos subvertir?
- ¿Cómo evitar en los movimientos transformadores que ese poder se reproduzca? ¿Es posible abordar las relaciones de poder educativamente?

- ¿Qué claves aporta el feminismo u otros movimientos cuestionadores de las estructuras de poder para "liberar" nuestras estructuras?
- ¿Cómo facilitamos la participación en nuestras organizaciones?
- ¿Cómo se regulan, se abordan los conflictos?
- ¿Qué nos aportan las nuevas formas organizativas (poco estructuradas, jóvenes, más dinámicas...) en lo que a toma de decisiones se refiere?
- ¿Cómo respetamos los ritmos de las diferentes organizaciones cuando trabajamos en redes?
- ¿Cómo visibilizar las relaciones de poder, el poder invisible, que condiciona y limita nuestra capacidad transformadora?
- ¿Cómo poder trabajar un liderazgo colectivo (compartir poder)?
¿Cómo facilitar un empoderamiento (poder para, poder sobre...)?
- ¿Cómo se incorpora y articula la desobediencia como estrategia política de cambio en los procesos educativos?
- ¿Qué mapa puede construirse de los liderazgos formales e informales?

En el estudio de dinámicas y procesos de los gobiernos y las sociedades es estratégico cómo hacer una mejor rendición de cuentas desde el Estado y una mejor incidencia desde los movimientos. En este contexto encontramos muchos intereses y también nuevas herramientas e ideas: democracia participativa, participación ciudadana...

A pesar de los esfuerzos actuales de muchos actores, la participación que se propone no siempre implica una participación real, encontramos debilidades y la política no ha tenido cambios profundos y suficientes.

Algunos temas de enfoque a incorporar a nuestras reflexiones sobre el poder:

- ¿Cuáles son nuestras propias experiencias de vida -personales y profesionales- del poder?
- ¿De qué manera estas experiencias directas afectan nuestra manera de conceptualizar el poder?
- ¿Qué es el poder? ¿el empoderamiento? ¿cuáles son las actitudes, valores, normas y perspectivas atrás de nuestro uso de concepto del poder?
- ¿Qué conceptos y marcos de análisis pueden ayudarnos a entender y analizar mejor el poder en procesos de cooperación y cambio social con enfoque basado en derechos y justicia?

- ¿Cuáles son las implicaciones, prácticas y métodos para la aplicación de un análisis de poder?

Para ello se propone una dinámica en la que se pide a las personas del grupo que piensen en una experiencia de vida en la que se haya visto o vivido una clara situación de poder, pensando en un momento concreto. Se comparte en parejas (2-3 minutos por persona). La otra persona hace de periodista sensacionalista, con lo que tiene que sacar buenos titulares y/o dibujo para convencer al jefe de la publicación de la historia.

Puesta en común del trabajo en parejas. El "Redactor Jefe" llega pidiendo los titulares:

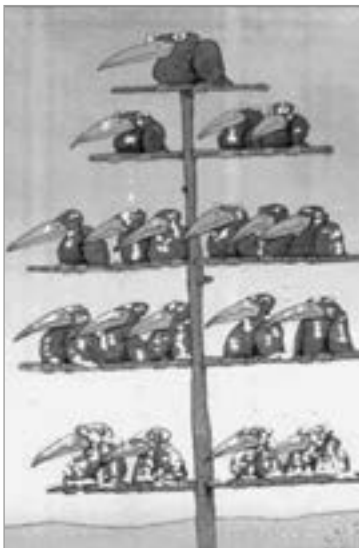
- Acoso a jovencitas españolas en las islas del canal.
- Un consultor utiliza su poder para ganar al ajedrez.
- Sospechas internas, acusaciones y vetos lastran la confianza entre colectivos sociales.
- Diario de Noticias de Lisboa. Callate Cabrao, manipulación de la plataforma de ONG por parte del comité dirigente.
- Guillermo confiesa: no doy crédito a lo que pasa. Contrataciones falsas en la administración.
- Médica es tratada como ébola por su compañero.
- Caciquismo rural en pleno siglo XXI. Los trabajadores de la Diputación denuncian contrataciones ilegales.
- Falta de iniciativa en las nuevas generaciones españolas.
- Silenciada ante el cuestionamiento de las relaciones de poder.
- Descubierta el 5º poder: el qué dirán.
- Y la raíz del problema, ¿estaba en la raíz?
- No dejan presentar un proyecto a una mujer, en un grupo para el cambio social.
- Pareja estable, ¿un oxímoron? Miedo, poder y amor en tiempos de crisis.
- Profesores atados de manos por la dirección del centro.
- El dinero deja de ser negocio, aportar da más resultados que vender.
- ¿Es compatible el ánimo del lucro y las organizaciones sociales? Desdoblamiento de personalidad.

- El poder tiene dos caras.
- Visibilizar poderes ocultos.
- Violencia, opresión, revolución, emancipación ¿es posible la transformación desde la participación ciudadana?
- Estar fuera del sistema productivo te priva de la capacidad de ciudadanía.
- Los antisistema también son machistas, las antisistema también.
- Censurada profesora por querer aprender.
- Manifa en el aula, abajo la educación machista, autoritaria... no soy una oveja.
- Hija inteligente confronta a padre autoritario.

Tenemos muchos titulares y es que la vida es muy rica si analizamos las relaciones de poder. Podemos ver muchas y diferentes formas de expresión del poder, manifestaciones complejas y distintas del poder y que no hay siempre una definición fija de lo que es el poder, aunque utilicemos el mismo concepto.

Conceptos y marcos teóricos

A continuación hablaremos de algunos marcos y conceptos utilizados tanto en ciencias sociales como en organizaciones, para analizar el poder y para subvertirlo.



Nos preguntamos en grupo, ¿qué es el poder? Si quisiéramos analizar la realidad de la imagen de estos pájaros ¿qué preguntas tendríamos que hacer? ¿Cómo funcionan? ¿Quién ha puesto el palo y quien lo mantiene? ¿Por qué en esa forma? ¿Cómo se trepa en la escala de poder? ¿Qué relaciones hay entre los niveles y en la misma escala? ¿Por qué no salen volando los de abajo? Y cuando vuelven, ¿llegan siempre al mismo lugar? Si quisieran ponerse en otro lugar al llegar ¿qué harían los demás? ¿Volverían a ese palo? Cuanto más abajo están más difícil es que puedan volar por tener más mierda encima. Mean y decimos que llueve. ¿Hay ventajas de estar abajo?

Es posible que vuelvan al mismo lugar sin pensar que hay otras posibilidades, es posible que los que están arriba vuelvan sin plantearse que hay otros lugares. Esta reflexión se conecta con la conciencia y expectativa internalizadas, no sólo por dominación de fuerza de uno contra otro. Así vemos la diferencia entre el poder como dominación física, como amenaza y el poder como estado de conciencia internalizado.

En la teoría social, el poder es entendido como un concepto en construcción y continuo debate, con muchas diferencias de opinión, en base principalmente a dos líneas:

- Poder visto como manifestación de la agencia (agency) más enfocado en las y los actores: sus posibilidades, sus formas de ejercer el poder... según Steven Lukes: *"el poder refiere a las capacidades de un agente o agentes que se puede ejercer o no ejercer"*.
- Poder visto como manifestación de la estructura. Es un enfoque más postestructural, definido según Clarissa Hayward (y Foucault) como *"una red de fronteras sociales que limita o permite las acciones de todos actores"*. Las estructuras pueden ser visibles e invisibles (ej. el mar para los peces es muy difícil de hacer objetivo) y las acciones no siempre son conscientes o intencionales.



- Algunos autores como Bourdieu unen los dos enfoques.

Los marcos de análisis que vamos a retomar son los utilizados principalmente por movimientos feministas y otros movimientos sociales, vienen de la experiencia y de debates dentro de estudios feministas y de ciencia política y también han sido adaptados a formas populares para su aplicación.

3. Expresiones del poder

(Rowlands 1996; VeneKlasen y Miller 2002)

El poder casi siempre es visto como negativo, como algo a cambiar, asimétrico, jerárquico, en definitiva como poder sobre (power over), entendido como forma de dominación, reflejado en la agencia y la estructura.

Pero hay otras formas de poder más positivas, generadoras de cambio y de posibilidades. Entre estas destacamos el poder para, el poder con y el poder interior.

El poder para (power to), poder para determinar las condiciones de tu vida, de participar en la toma de decisiones, de influir, de actuar con otras y otros.

También con un enfoque de capacidades (Sen, Nussbaum), de agencia social y capacidad de hacer.

El poder con (*power with*) relacionado con el poder conjunto, la colaboración, la solidaridad. Se refiere en muchas ocasiones a procesos de construcción colectiva constante, de creación de fuerza y acción colectiva para el cambio positivo. También implica la generación de procesos de diálogo, construir puentes que vinculen intereses diversos y alianzas.

El poder interior (*power within*) tiene que ver con el valor humano, la autoestima, la dignidad y la autovaloración, es clave en los procesos de empoderamiento. Posibilita la capacidad de imaginar que cambiar la realidad es posible y tener esperanza. También parte del respeto y reconocimiento de las diferencias.

Estos poderes están conectados, no es posible el poder con sin poder interior y/o al revés, ambos se conectan para el logro del poder para. Desde algunos grupos se está profundizando en otro tipo o matiz del poder: el poder de proponer, del para qué (*power for*). Hay otros tipos de clasificaciones, también según si se plantean desde la psicología, la pedagogía crítica o desde otros ámbitos. Estos poderes son claves para el avance de procesos de cambio.

Compartimos en grupo algunas reflexiones sobre lo planteado.
¿Que otros conceptos hablan también de estos poderes?

- Autoridad, suponiendo que tiene una legitimidad y reconocimiento.
- Horizontalidad ¿siempre debe darse en el poder con? ¿Cómo generar poder con horizontalidad en los movimientos alternativos?
- Control.
- Naturalización de los poderes, ej. economía actual como "lo natural", la idea neoliberal del "homo economicus" se refleja en las prácticas de las personas y las estructuras y está muy presente en la política, sólo se ven cambios mínimos en los que la democracia se limita a la acción de escoger.
- Conexiones de los poderes invisibles con las emociones para conseguir los objetivos.
- A veces la necesidad de no ser excluido y de pertenencia es más fuerte que la conciencia de la necesidad de ser diferentes.
- Podríamos cambiar el nombre del *poder interior*, a poder creativo, en este ámbito la imaginación es clave.
- El *poder interior* también puede ser manipulado desde el *poder sobre* (vendiendo mensajes más relacionados con el emprendimiento, la autoestima... con un enfoque liberal), el *poder interior* sin vinculación con el *poder con* puede perder el análisis del cambio más estructural.

4. Poder en el ámbito público, privado e íntimo

El ámbito público tiene sus normas, limitaciones y posibilidades de acción y expresión en cualquier cultura y sociedad. Muy contingente en términos de género. ¿Quién puede hacer qué en el ámbito público? Es la cara visible del poder y sus impactos en la vida de las mujeres y los hombres (empleo, derechos legales, etc.).

El ámbito privado se refiere a las relaciones de poder y roles en familias, amigos, parejas, matrimonios, etc.

El ámbito íntimo tiene que ver con el sentido de sí mismo/a, la confianza personal, la psicología, la relación con el cuerpo y la salud. Su importancia es clave y depende de ella para el desarrollo del poder en las otras esferas.

Las tres están interrelacionadas. Además el poder no es estático, sino que puede cambiar en cualquier momento y el espacio es todo en ese sentido. Se plantea la importancia de cómo se valoran estos poderes y cómo cambian según los espacios.

5. Las tres caras del poder

(Stephen Lukes; John Gaventa; Lisa VeneKlasen y Valerie Miller)

Estos conceptos surgieron en el contexto de debates en las ciencias políticas sobre la calidad de la democracia.

Poder visible. Se referían al poder en procesos de toma de decisiones observables y formales (en espacios públicos, procesos políticos) y lo entendieron como un recurso con límites, algo que se puede ganar o perder. El poder y los conflictos creados por él, son algo que se puede ver. Quienes teorizaron este concepto eran partidarios de la democracia liberal. Este enfoque se utilizó por parte de estudiantes para analizar la democracia en la sociedad estadounidense, planteando que el análisis de quienes ganan y pierden en la toma de decisiones determina quiénes "tienen" el poder.

Poder oculto. Otros criticaron esa perspectiva, porque hay quien actúa "detrás de la escena". El poder oculto se refiere a las formas ocultas de poder, para defender los intereses y privilegios de ciertos grupos. Algunos ejemplos podrían ser: la reunión informal previa a la reunión oficial, las barreras que obstaculizan la participación y/o controlan quien participa, la exclusión de temas clave del ámbito público, las herramientas utilizadas, cómo se define la agenda, el idioma, las condiciones, etc. Recordar también que no tomar una decisión es siempre una decisión en sí misma. En América Latina se utiliza también este concepto de poder oculto para referirse a actores ilegales (narcotráfico...). Estos poderes aparecen también en ámbitos laborales, ONG, organizaciones comunitarias, etc.

Poder invisible. Se encuentra en el ámbito de la ideología, normas y valores. Tiene que ver con cómo se forman las expectativas de la gente, la conciencia. Se refiere a la "interiorización de la opresión" o el efecto de la ideología y la socialización. A través de estos procesos las opresiones y relaciones asimétricas de poder son naturalizadas y se convierten en inmutables. Todo ello tiene un claro impacto sobre la autoestima, la dignidad y el sentido de poder interior. Este tipo de poder está hablando de hegemonía, de poder socializado e internalizado, que no siempre es observable y detectable (pero está presente en todo caso). Hubo mucho debate en su momento, Lukes tenía una mirada intencional del poder, otros entraron más en una mirada postestructural del poder.

Un debate que se plantea es que se mantiene la estructura por la esperanza de subir en ella, de ascender socialmente y la influencia de la educación en ello. Como la idea de éxito "si quieres puedes" son mensajes clave a día de hoy, enfocados en la responsabilidad individual desconectada de otros factores políticos y sociales. Además ya no sólo es si quieres puedes, sino que además tienes que querer subir.

6. Los espacios de poder

Estamos trabajando con las tres caras del poder (visible, oculto e invisible) y el concepto de espacios en los que los actores interactúan. Los espacios pueden ser físicos y formales (reuniones, estructuras legales...), pero también son momentos, oportunidades o procesos donde los actores se relacionan.

La idea es que los espacios no son neutrales, tienen sus propias dinámicas y se caracterizan por formas y relaciones de poder. El poder determina las fronteras de los espacios (quién puede entrar, cómo se debe comportar, qué limitaciones y posibilidades existen dentro) pero también puede subvertirse, inventando nuevas formas. El cambio de relaciones de poder consiste también en cambiar estas fronteras, los enfoques y normas de los espacios (no sólo los agentes).

Además de los espacios público, privado e íntimo comentados previamente, John Gaventa plantea otros tres tipos de espacios:

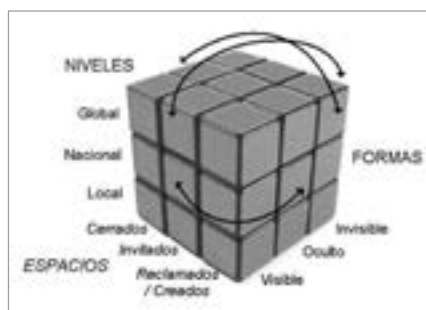
- Cerrados. Espacios formales donde hay derecho de entrar por cargo, responsabilidad o rol. Puede ser representativo y/o por delegación, pero solo las personas elegidas pueden incidir en estos espacios, contando con escasa o nula participación pública. No existen sólo en el ámbito público/político, sino también en organizaciones (junta directiva, jefes...) y movimientos. No es que sean *malos*, debemos señalar que existen y tienen su propia naturaleza de poder.

- Invitados. Espacios de consulta y participación por invitación. Es la experiencia con gobiernos municipales, por ej. que quieren consultar a la ciudadanía, *vamos pero no es nuestro espacio*. Pueden ser eficaces o manipulados.
- Autónomos/Creados. Son los creados o reclamados por las personas que se sienten excluidas de los otros dos espacios. Son de movimientos, comunidades, grupos marginados, algunas organizaciones como tal, también plataformas creadas por los mismos actores de manera autónoma.

Al igual que en los espacios públicos, privados e íntimos, la experiencia de poder y cómo los sentimos varía mucho entre los distintos espacios (nuestras posibilidades de acción, confianza...). Generalmente nos sentimos incómodas en los espacios que no son "el nuestro".

Un equipo de investigación sobre Participación, Poder y Cambio Social, dirigido por John Gaventa en el Instituto de Estudios de Desarrollo del Reino Unido ha desarrollado El cubo de poder.

A través de esta herramienta se analizan las relaciones entre los tipos de poder, los espacios y añade los distintos niveles (global, nacional y local). Deberíamos ver cómo actúa el poder visible, oculto e invisible en todos los espacios y niveles.



En resumen, hemos visto dos marcos teóricos de las formas del poder: expresiones de poder y las tres caras del poder. Y también los ámbitos (público, privado e íntimo) y los espacios (cerrados, invitados y autónomos). También encontramos otros enfoques y mayor detalle en distintas experiencias adaptándolas a los distintos contextos y definiendo estrategias diversas.

Hemos intentado conceptualizar el poder como un espectro. Donde tenemos por un lado los actores y procesos (con sus tipos de poder y sus implicaciones) y por otro las normas y creencias, todas conectadas. En este sentido, en muchos casos el análisis del poder se centra excesivamente en actores e intereses, sin prestar atención o sin saber cómo abordar las normas, creencias y estructuras relacionadas con el poder invisible (también con el oculto). Haciendo una comparación con la metáfora del iceberg, las relaciones de poder y sus implicaciones relacionados con los actores y procesos, serían la punta visible, pero serían los poderes relacionados con las normas y creencias la parte mayoritaria y oculta, clave para el cambio social.

Para seguir profundizando en grupos más pequeños definimos temas de interés para las distintas personas, de forma que se puedan crear unos equipos en base a intereses comunes. La pauta es no tener más de 7 grupos y que al menos cuenten con 3 personas. De manera colectiva definimos los siguientes grupos con estos temas:

1. Poder en organizaciones y movimientos: poder oculto y otros.
2. Poder para (desde un enfoque educativo)
3. Crear comunidades
4. Relación entre el poder interior y el poder con
5. Poder y relaciones de género

Se profundiza por grupos en estos temas. La puesta en común será posterior junto con el trabajo en grupos del próximo día.

7. Estrategias de cambio y empoderamiento

Entre las estrategias para la transformación de las relaciones de poder vamos a profundizar un poco más en el concepto de empoderamiento.

“Es una de las palabras peor usada, sin definición precisa en todo el léxico del desarrollo, que significa cosas diferentes para personas diferentes, o lo más peligroso, significa todas las cosas para todas las personas”. (Batliwala, 1994:1).

Estas autoras plantean que el empoderamiento liberal es un proceso donde se buscan y obtienen recursos para lograr resultados que satisfagan sus propios intereses. Para conseguir este empoderamiento individual los cambios económicos, legales y personales serían suficientes y no requieren la organización de colectivos políticos. Liberal significa equidad de oportunidades y derechos en un contexto acotado y de mercado libre, favoreciendo las libertades individuales más que las responsabilidades colectivas.

El empoderamiento neoliberal no se preocupa por la transformación de las relaciones de poder y de género, si no por la preparación de mujeres para el mercado y por reclutarlas como consumidoras y productoras. En este marco el poder se convierte en algo que se puede entregar u otorgar, algo que los hombres tienen en exceso y que a las mujeres les falta.

Este enfoque conecta con toda esta corriente de libros de autoayuda, de búsqueda de felicidad individual, el consumo, la industria de la autoayuda individualista. También se encuentra mucho en el mundo empresarial.

El empoderamiento liberador está más influido por el concepto de empoderamiento como objetivo de los movimientos sociales. Enfatiza el crecimiento del poder material y personal que sucede cuando los grupos de personas se organizan para desafiar el status quo (las estructuras, normas y valores opresores hegemónicos).

El enfoque está en la elección estratégica más que táctica. El empoderamiento no es un medio para realizar las metas del desarrollo, sino un fin en sí mismo, un proceso por el cual "a quienes se les ha negado la capacidad de tomar decisiones estratégicas sobre su vida, ganan esa posibilidad" (Kabeer 1999).

Naila Kabeer es crítica con el aspecto de la elección. Esta autora plantea que en cualquier momento de toma de decisiones, más aún en momentos estratégicos que tienen que ver con estructuras de poder, hay costos/perdidas, y puede haber consecuencias negativas (violencia contra las mujeres...). Se dan casos en los que los colectivos escogen no actuar como colectivo empoderado para cambiar los poderes, porque el riesgo al cambio y los costos pueden ser peores y en la situación actual por lo menos tienen algo, coloquialmente hablando sería como el refrán de más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer. Ella recalcó en su definición como la acción, conciencia e imaginario colectivo son muy importantes para cambiar las condiciones, ya que limitan las elecciones y nos enseñan los costos. Es estratégico cambiar las condiciones que definen las consecuencias y costos de las decisiones.

En grupo aclaramos dudas y compartimos reflexiones sobre los temas y conceptos planteados.

En el grupo de relación del poder con con el poder interior, salió el debate de cómo a veces no visibilizamos las contradicciones que nos genera reducir el poder individual en pos del colectivo y la importancia del enfoque, no viéndolos como contradictorios ni como una pérdida, sino como un logro individual hacia un cambio colectivo. Todo ello con el énfasis en la responsabilidad colectiva en base a los cambios y la autonomía individual. En este sentido también es importante el ejercicio de identidad y pertenencia colectiva.

Como mirada crítica desde las ONGD en muchos casos hablamos de empoderamiento sin ser procesos muy transformadores y a veces olvidando el proceso endógeno, pensando "vamos a empoderar a..." siendo un fallo en sí

mismo. Esta idea habla de las condiciones, las intervenciones pueden contribuir al cambio de las condiciones, pero no tanto al empoderamiento.

En este contexto de la cooperación, destacar la importancia de empoderamiento integral y liberador, destacando enfoques más individualistas y liberales. También la importancia del derecho a la imaginación como posibilidad.

El empoderamiento liberal responde a esquemas que ya existen y el liberador implica más transformación estructural. La idea de actuar sobre estructuras y condiciones no es un concepto muy liberal.

En el proceso de cambiar las estructuras, según Kabeer, ¿qué papel tiene que sea un proceso colectivo más allá de individual? Kabeer, plantea la importancia del empoderamiento colectivo, es la clave, eliminando los costos y amenazas.

Entre empoderamiento liberar y liberador, ¿qué lugar darías a las instituciones del Estado en el empoderamiento de la ciudadanía? Implica un Estado que crea y mantiene condiciones, pero no en el sentido de que tienen que hacer todo ellos, sino que pueden incidir en acciones estratégicas que afectan a la ciudadanía. Además el Estado también apoya en asegurar condiciones. En este sentido se pone como ejemplo un Estado, no a nivel macro, pero más micro, como el Estado Zapatista, constituido en base a necesidades colectivas y creando un Estado alternativo.

Se plantea cómo aplicar el empoderamiento liberador al concepto de Educación para el Desarrollo. La reflexión va orientada a cómo el propio concepto de desarrollo está en cuestión, en dinámicas globales, en la educación y en este mismo congreso. Es necesario avanzar en la reflexión y apostar con conceptos transformadores y que tengan en cuenta las dinámicas globales.

“El empoderamiento sucede cuando personas y grupos organizados son capaces de imaginar su mundo de una forma diferente, y cuando pueden realizar esa visión cambiando las relaciones de poder que mantienen su pobreza [y marginalización]”. [Eyben, Cornwall y Kabeer, 2008:6].

Un marco de análisis muy interesante para trabajar las estrategias de cambio y empoderamiento es la Matriz del Poder (Power matrix). (Adaptado de VenaKlasen y Miller, *Just Associates*, 2002).

Formas de poder sobre	Estrategias de cambio y empoderamiento
Poder visible: formación y ejercicio de las reglas; personas ganadoras y perdedoras.	Cabildeo, incidencia, negociación, representación; procesos políticos formales.
Poder Oculto: movilización de intereses y agenda, detrás de las escenas.	Organización comunitaria, movilización social y organizativa, investigación-acción, comunicación.
Poder Invisible: reproducción de normas, creencias y discursos (internalizados).	Educación crítica-popular, fortalecimiento de auto-valor, dignidad.

Por un lado estaría el análisis del poder y por otro lado cómo ir definiendo las estrategias posibles para revertir esas relaciones de poder. Se plantea un ejemplo de lluvia de ideas con poderes y estrategias. Estas autoras también incorporan flechas de conexión entre los distintos cuadrantes.

Volvemos a los grupos del día anterior para continuar abordando los siguientes puntos:

- Elementos hacia donde queremos caminar: imaginar el cambio
- Proceso de cambio de relaciones de poder hacia esa visión alternativa
- Plantear una presentación breve, las ideas más importantes y de manera dinámica y/o artística.

Puesta en común de los grupos

A continuación compartimos las reflexiones y propuestas de los cinco grupos que trabajaron colectivamente a lo largo de los dos días en el taller, primero analizando el aspecto de las relaciones de poder que priorizaron y después planteando procesos y estrategias de cambio hacia imaginarios alternativos y posibles.

Grupo 1: Poder oculto en organizaciones y movimientos

Nos proponen un camino desde el imaginario y los sueños, pasando por el análisis de los poderes ocultos y siguiendo el camino hacia el mundo que queremos.

Con respecto a los poderes ocultos trabajamos el tema de las formas que adquiere el poder oculto, que nos ayudaba a tomar conciencia de la cantidad de poderes ocultos que se nos ocurrían. Aquí planteamos algunas formas e indicadores para detectar el poder oculto:



- La transversalidad despolitizada.
- Confundir lo político con lo partidario.
- Establecimiento de tiempos y prioridades "no hay tiempo para esto ahora aunque es importante".
- Falta de claridad de la organización: qué somos y nuestras apuestas.
- Quién y cómo participa.
- Llevar a lo privado los problemas colectivos o pensar que lo personal y lo emocional no tiene que ver con el colectivo.
- La reproducción del poder jerárquico en nuestros colectivos.



En el cambio vemos incertidumbres y miedo al conflicto (también por su relación con lo emocional). Nos falta profundidad en el discurso. Algunas dificultades son también entender la organización como un mito y como un ente sin personas ni emociones.

También destacar como estrategias el equilibrio entre lo colectivo y lo personal, la importancia de los cuidados, la reflexión y el equilibrio entre la reflexión, debate y el activismo.

En el mundo que soñamos destacamos la importancia de los tiempos (vamos lento porque vamos lejos), la flexibilidad, permitiéndonos confundirnos, avanzar y retroceder también. Menos papeles y más relaciones, siendo conscientes de la importancia del equilibrio para la viabilidad. Importancia de soñar, disfrutar. Constatar que la importancia de la coherencia en lo personal es político. Importancia de acompañar los procesos de entrada y salida de las personas, poniendo en valor el conflicto, incluso dejando morir (en conexión con los ciclos de la naturaleza) a los grupos cuando ya no hay un "para qué". También la horizontalidad, de verdad.

En los pasos destacar la importancia de retroceder, parar a reflexionar y soñar. En las estrategias para romper con el poder oculto hablamos del empodera-

miento colectivo que pasa por juntarnos, permitir, facilitar la conexión y procesos de intercambio entre las distintas personas y espacios. En el camino, son importantes los procesos de participación, la toma de decisiones informada, los cuidados, cómo nos sentimos, la inteligencia emocional. Pensamos que todo esto puede ayudar a romper estructuras de poder oculto. Hablamos de visibilizar la necesidad de coherencia entre nuestras prácticas y el discurso institucional (medir los tiempos que dedicamos a los temas estratégicos, dándonos tiempo para los temas clave y transformadores). Plantearnos la posibilidad de cambiar roles en las organizaciones, en las reuniones... que nos dan una visión más corresponsable. El tema más básico es la inteligencia emocional, acoger el conflicto, que no quede en lo privado, que se aborden los tabúes y se revisen las necesidades de las personas. Los espacios en blanco son espacios de libertad, de prueba y de derecho a equivocarnos.

Desde otro grupo se comparte que el poder oculto también puede ser de personas que aparentan ser una cosa y luego son otra. Que hacen daño. Líderes de derecha o izquierda pudieran ser semejantes. Ver si estos roles de manipulación, que no son tan evidentes pueden dinamitar los procesos organizativos. En las organizaciones se sabe quiénes son y se debe ser valiente y definir mecanismos para abordar el tema. Otras personas se van y si no se afrontan estos poderes ocultos de manera colectiva es un riesgo para la organización.

Grupo 2: Las relaciones de poder en el mundo educativo

Empezamos definiendo y analizando los ámbitos educativos:

- Educación informal. No la hemos descrito por entender que abarca múltiples espacios: la calle, la familia, amistades... ya que todo tiene un impacto educativo. Destacamos el poder de los medios de comunicación y las relaciones interpersonales.
- Educación formal. Se habló desde la experiencia de un profesor del grupo. Colocamos al alumnado en el centro y vimos qué le afectaba. Destacamos la influencia, a través del profesorado de la administración que elabora leyes, ministerio, currículo educativo... este profesorado también es controlado por las inspecciones y por el propio centro educativo. Todo ello unido con el tema disciplinario. Otras entidades que se incluyen como influyentes y que ejercen poder son las empresas, AMPAS, iglesia... Y también las relaciones entre el profesorado y el alumnado, a través de trasvase de información que se evalúa con exámenes.
- Educación no formal. Se ve como un tema con "menos relevancia" pero mucho más diverso. Era difícil señalar una estructura más cerrada. Ha-

blamos de nuestras experiencias y varían según el ámbito en el que nos movemos. En algunos casos ejercen distintos poderes e influencias: las convenciones internacionales, normativa nacional, la financiación... todo ello influye a coordinadoras y otros espacios más globales y de ahí a las propias organizaciones. Estas organizaciones están influidas por la dirección, consejo, equipo educativo... y todo ello sobre el educando. Hay muchas normas internas que no suelen construirse colectivamente, también se habla de las formas de control entre coordinación y educadoras a través de informes, diario y otras herramientas.

Ante este panorama nos hemos permitido imaginar un ideal, queríamos pasos concretos pero nos salían más objetivos a conseguir:

- Poner al alumnado en el centro y atender a sus necesidades, siendo protagonista del proceso educativo.
- Educarlos o formarlos en otro tipo de metodologías, ver otras formas de hacer las cosas más allá de lo establecido, revisando herramientas que existen que son cuestionadoras.
- Empoderar al equipo educativo, para hacer "piña", que esté cohesionado y ejercer influencia hacia otras estructuras: directivas, institucionales...
- Construcción colectiva de las normas de convivencia con participación del alumnado y el equipo educativo.
- Cambiar las estructuras en las organizaciones hacia metodologías cooperativas y estructuras más horizontales
- Valorar el autofinanciamiento (también con dudas sobre el tema) como forma de evitar las presiones externas.



- Pensando en cómo ejercemos el poder sobre el alumnado o los educandos, proponemos cambiar las metodologías, haciendo evaluaciones más de proceso.
- Incidir en el reconocimiento de pedagogías alternativas, con el tema de la ley de educación y el ministerio.
- Hacer un currículo alternativo con una visión integral de las personas incluyendo necesidades emocionales y de otros tipos.

Para ver cómo ir hacia esto hemos planteado algunos pasos, estrategias más concretas:

- Organizarnos como comunidad educativa (alumnado, profesorado, AMPAS...), hacer grupo aunque sea difícil, priorizando que el alumnado fuera protagonista.
- Es importante el consenso, sabiendo que es difícil, al menos definir colectivamente unos mínimos para empezar a caminar.
- Hacer un mapeo sobre las buenas prácticas de pedagogías alternativas que hay mundialmente. Conocer qué formas y experiencias hay y cómo se ha pasado la frontera de las normativas legales, su recorrido histórico y adaptación a los contextos.
- De vuelta a lo local, importancia de formarnos: aprendizaje personal, gestión de emociones, aprendizaje sobre contenidos concretos... Seguir debatiendo, reflexionando y formándonos de manera continua.
- Hacer incidencia, no sólo en lo educativo sino también en otras áreas, por ejemplo a nivel normativo. Contar con equipos de trabajo que trabajen lo legislativo y otras áreas: creativas...

Veíamos distintos niveles: los fines, medios y posibilidades de acción.

Desde los otros grupos se aportan las siguientes reflexiones:

En Gipuzkoa se ha creado un grupo de Educación para el Desarrollo entre movimientos sociales, ONGD y Universidad, con el objetivo de trabajar mejor, con más calidad e impacto, para ello se están coordinando y planteando hacer cosas en común. En este contexto el profesorado, la Universidad... enumeraban tantos ámbitos de poder que ni el propio personal de la administración tenía claro cómo plantear estrategias de cambio. Por esta razón comenzamos identificando personas clave, como estrategia, al menos inicial.

En este contexto detectamos claramente un poder visible de estructura, pero también hay un poder invisible, otros valores y poderes ocultos e invisibles que debemos detectar para poder abordarlos, pero para ello debemos contar con una comunidad educativa con conciencia de cambio (generadores de reflexión, de alternativas...). Se plantea que en la Universidad no se está haciendo eso y que quizá no sea el espacio para ello a día de hoy. Como ejemplo crítico de la Universidad y de los poderes que hay a día de hoy se comparte que en el Consejo Social de la UPV/EHU sólo había una persona representando al profesorado otra al alumnado y varias representando a la empresa.

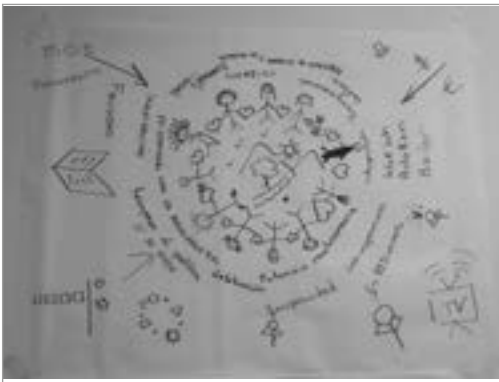
Grupo 3: Crear comunidades

El grupo nos plantea que no se había organizado para contárnoslo, sino más bien para que lo viéramos y lo sintiéramos. Para ello ponen la canción de Bongo Botraco "Dale a la vida" y nos animan a ver sus propuestas.

De esta primera imagen comparten cómo mucho de lo que aparece ha surgido ya en los otros grupos. Sentir, además de pensar, de colocar la vida en el centro, de formar comunidad, escucharnos, darnos permiso. Destacan también que somos poderosos y poderosas como una práctica ya revolucionaria.



En el mundo que queremos, representado en la 2ª imagen, aparecen fuera algunos poderes que incluyen: BOE, Parlamento, academia, televisión, economía... y en el centro están las personas construyendo, desde la diversidad de los cuerpos y las personas, también con la naturaleza, los cuidados, la economía social y feminista, la reconexión con la naturaleza, la celebración, la potencia revolucionaria (creencia de que hay que delegar, por miedo... como estrategia alternativa visibilizar esta potencia de cambio el "si se puede"), recuperar las tierras y los espacios públicos, nuestros barrios, bailar, enredarnos...



Llama la atención en el grupo que la comunidad no es un lugar, un pedacito de la vida, sino que es complejo, con muchas dimensiones y forma parte de toda vida, en contra de una visión instrumental y restringida (como una "colección de casas"). Parte de ese poder interior, pero necesariamente se conecta con el poder con para trabajar en comunidad y con el poder para, hacia el cambio.

También hablamos de la importancia de los sentimientos, de compartir, intercambiar, quizá iniciar los espacios sociales sabiendo cómo estamos, cómo nos sentimos, para saber nuestros puntos de partida. Reconociendo que las emociones están ahí y que es perfecto.

Grupo 4: Relación entre poder interior y poder con

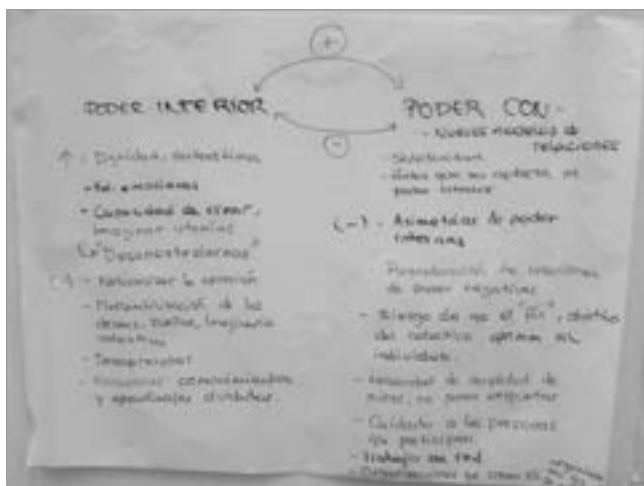
En el análisis del poder interior y poder con, hubo una reflexión de cómo combinar estos dos poderes y su conexión. Ver cómo identificarte con una mirada crítica y que para ello necesitas participar de otros espacios no tradicionales. En el poder interior hay muchos agentes que nos generan miedo, nos anestesian (por no tener que luchar por ciertos derechos, espejismo de la igualdad...) y la educación y el entorno reproducen ese discurso. Todo ello unido a la educación tradicional que nos educa para perpetuar el sistema y de ahí el miedo a ser la diferente.

También destacan la influencia del mercado, generando los valores de realización personal a través del consumo y no de las relaciones.

Este grupo retoma el cuento de Jorge Bucay "El elefante encadenado" (en *Recuentos para Demián*) donde un elefante no huye del circo contando con la fuerza para hacerlo, por haber pasado así toda su vida, como ejemplo de la interiorización y naturalización del poder invisible. Aquí compartimos un extracto:

"Durante la función la enorme bestia hacia despliegue de su peso tamaño y fuerza descomunal... pero después de su actuación y hasta un rato antes de volver al escenario el elefante quedaba sujeto solamente por una cadena que aprisionaba una de sus patas a una pequeña estaca clavada en el suelo. Sin embargo, la estaca era solo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en la tierra. Y aunque la cadena era gruesa y poderosa me parecía obvio que ese animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su propia fuerza, podría con facilidad arrancar la estaca y huir. El misterio es evidente: ¿Qué lo mantiene entonces? ¿Por qué no huye?". ("El elefante encadenado" de Jorge Bucay en *Recuentos para Demián*).

En el poder con el grupo destaca la importancia de no anularte y las asimetrías que se pueden dar en la misma organización. También hablábamos de cómo no nos cuidamos suficiente, de manera colectiva, como apoyo mutuo. Empezando por cuidarte tú mismo. No se pueden separar.



Cuando hicimos la lista de experiencias propias de cómo fortalecer poder interior y poder con, en todas las experiencias se conectaban los dos poderes y se partía de una toma de conciencia.

En el dibujo del mundo o del proceso hacia el cual caminar, hemos hecho un camino, haciendo énfasis en el proceso, en el camino. El empoderamiento no es tanto la meta como el proceso que no termina y se sigue construyendo. El final sería el cuidar la vida (la naturaleza...). A lo largo del camino hemos ido sacando todas las palabras clave siempre nutriendo estas dos facetas (poder propio y poder con) con el objetivo de un empoderamiento liberador. Planteamos como elementos estratégicos: responsabilidad común, la educación emocional (individual y colectiva), la horizontalidad en las organizaciones, revisar y cambiar nuestras relaciones, mantener una actitud crítica para interpretar la realidad, cuidar los espacios (que atiendan las emociones y sean liberadores), el fomento de la empatía (actuar siendo conscientes de qué nos está afectando y también identificándonos con otras), retomar también la evaluación colectiva y popular no vinculada solo a la especialización. Destacar que el camino no es llano, que tiene distintos momentos.

El grupo termina su exposición poniendo la canción "Todo cambia" de Mercedes Sosa, para reflexionar sobre la naturalización de las opresiones y la posibilidad de cambio social.



Jethro comparte cómo la empatía se conecta mucho con los procesos individuales y colectivos. Quienes estudian la reflexividad dicen que es un proceso por el que a través de muchos métodos (creativos, corporales...) también puedes intentar verte a ti misma como otra, para entenderte y comprenderte mejor. Por eso procesos narrativos, creativos como el teatro, la pintura, la escritura, puede ayudarte a verte a ti misma. Pueden ser procesos individuales o colectivos, también para verte en otra. Están muy conectados. Jethro comparte algunas ideas de esta práctica reflexiva (ver cuadro).

La "práctica reflexiva"

Reflexividad = capacidad de observarse en procesos de pensamiento y acción y de identificar sus predisposiciones y condicionamientos sociales, y como esos afectan sus intervenciones y acciones (como individuo y en grupo). Procesos de aprendizaje, reflexión-acción y cambio cultural en organizaciones y movimientos.

Métodos y disciplinas de auto-conocimiento, de reflexión sobre identidad, poder y posición, la adaptación al contexto y a las diferencias entre personas y grupos. Métodos de investigación acción que incluyen a las personas investigadoras y actores externos como sujeto de análisis.

Disciplinas de reflexividad basados en prácticas creativas, imaginativas, narrativas, corporales y espirituales. Formas de conocimiento y expresión artística como escritura creativa, contar historias, teatro o la meditación.

Grupo 5. Poderes y relaciones de género

Representación más corporal y vivencial, escapando del lenguaje racional y utilizar otros lenguajes que todas compartimos.



La primera parte de la escena tenía que ver con la metáfora del iceberg, una de ellas estaba arriba pero debajo estaba toda la otra parte con las otras tres compañeras del grupo reflejando poderes ocultos y elementos invisibles.

En la segunda parte trabajan a través del baile, los abrazos... el compartir, construir juntas... en relación con el sueño que se quiere materializar.

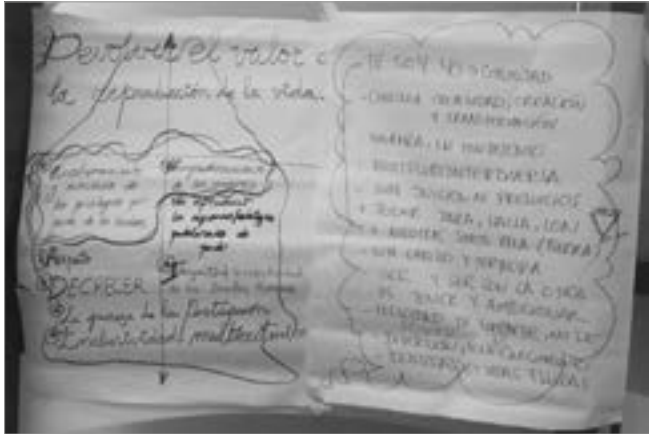
En la primera parte del análisis de las relaciones de poder y las desigualdades de género aparece el iceberg, con expresiones de poder visible, oculto e invisible.

Ya en la parte de construir un imaginario alternativo aparecía en el centro devolver el valor a la reproducción de la vida incluyendo:



- Cuestionamiento y renuncia de los privilegios por parte de los hombres.
- Empoderamiento de las mujeres sin reproducir esquemas/estrategias patriarcales de poder.
- Respeto.
- Integralidad y colectividad de los derechos humanos.
- Decrecer.
- La pureza de la participación (sin manipulación).
- Inclusividad multirítmica.

Nuestro sueño habla de:



- Tú soy yo = comunidades.
- Continua creatividad, creación y transformación.
- Dinámica, en movimiento.
- Multipluriinterdiversa.
- Sin juicios, ni prejuicios.
- Más poder para, hacia, con, más nosotras somos ellas (tierra). Invertir el poder.
- Con cariño y ternura.
- Ser y ser con la otra vs tener y ambicionar.
- Felicidad de compartir, no de poseer.
- Diversión, enriquecimiento.
- Identidades y vidas fluidas.

8. Valoración y cierre

Después de terminar las exposiciones de los grupos, agradecemos el trabajo de todas las personas que hemos estado en el taller y específicamente el de los grupos. Valoramos que hemos generado un espacio colectivo de confianza y donde las emociones han estado muy presentes.

En este contexto desde el grupo siguen surgiendo iniciativas y propuestas para profundizar en las relaciones de poder a través de dinámicas:

- Ubuntu. Es una regla ética sudafricana enfocada en la lealtad de las personas y sus relaciones "soy porque somos". Para reflejar esta idea hacemos un círculo sentados en el suelo conectándonos y con los pies de todas las personas juntas en el centro.
- Para visibilizar el control y poder oculto e invisible en nuestros procesos de crecimiento y educativos y cómo en algunos momentos somos capaces de subvertir el poder, se propone al grupo actuar imaginando el crecimiento de niños y niñas desde su infancia hasta la adolescencia. Al mismo tiempo tres personas actúan como controladores externos marcando límites y dificultando la libertad de movimiento. Así las personas (de distintas formas) reaccionan a este poder sobre externo, pero en esta ocasión vemos cómo subvertimos el poder pero de manera individual y no de forma colectiva u organizada.
- Se propone que en círculo cada persona lance una palabra de cómo resumiría el taller o qué se lleva, primero individualmente y luego las gritamos juntas. Palabras: transformación, cambio, energía, emoción, esperanza, iraultza, lucha... Después gritamos todas al mismo tiempo generando un espacio de "catarsis" y desahogo colectivo.

En estos dos días de taller hemos comenzado analizando y tomando conciencia de las relaciones de poder existentes y las desigualdades. Para, ya en el segundo día, profundizar en las estrategias de cambio, centrándonos en el empoderamiento como estrategia emancipadora, cuidando no caer en visiones liberales, individualistas que olvidan el componente colectivo y las posibilidades de cambio.

A través de los grupos y de la reflexión colectiva hemos profundizado en los procesos desde el ámbito educativo, el de la solidaridad y el comunitario, destacando la preocupación por el poder oculto e invisible y las dificultades de avanzar en estrategias de empoderamiento integral que trabajen desde el empoderamiento individual para un empoderamiento que va hacia un cambio emancipador.

No queremos terminar sin destacar la importancia de contar con un imaginario alternativo donde no sólo la palabra y los razonamientos son importantes, sino también otras formas de expresión emocional, artística y corporal. Es desde ahí desde donde podemos construir relaciones de poder transformadoras.

Lecturas recomendadas

FRIDE (Fundación para las Relaciones Internacionales y el Dialogo Exterior) (2006). "Empoderamiento en el Desarrollo". *El Desarrollo en el Contexto*, nº 1, Madrid: FRIDE.

Gaventa, J. (2006). "Hacia un gobierno local participativo: evaluación de las posibilidades de transformación". *Temas Sociales* nº 58, Santiago, Chile: SUR.

Just Associates (2009). *Haciendo que el Cambio sea una Realidad: Conceptualizando el Poder para Avanzar la Justicia, la Igualdad, y la Paz*. MCH nº 3, Washington: Just Associates con Escuela Mar de Cambios, Centro América.

Retolaza Iguren, Iñigo (2010). *Teoría de Cambio: Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. Hivos/Diálogo Democrático/PNUD. En: <www.gobernabilidaddemocratica-pnud.org/archivos/1269991913Guia%20Teoria%20de%20Cambio%20PNUD-Hivos.pdf>.

Recursos adicionales

Carnegie Trust UK (Democracy and civil society programme). En: <http://democracy.carnegieuktrust.org.uk/democracy/power_tools>.

IIED's "Power tools" resources. En: <www.policy-powertools.org/index.html>.

JASS Mesoamérica. Recursos adicionales en español en: <www.justassociates.org/esp/index.htm>.

Powercube (John Gaventa). En: <www.powercube.net>. Ver también "Other forms of power analysis" (Pettit) en este sitio.

PowerHouse. Una nueva "comunidad virtual" para personas interesadas en el análisis del poder para cambio social. En: <<http://powerhousenetwork.ning.com>>.

VeneKlasen y Miller: "*Un nuevo tejido del poder, los pueblos y la política*". En: <www.justassociates.org/translations.htm>.

Línea temática 4. Análisis de procesos

Grupo de Trabajo 7

Dinamización y Relatoría: Esther Canarias y Fernando Altamira¹

Propuesta

1. De ríos, ideas locas y desafíos
2. Pistas a tener en cuenta sobre el análisis de procesos
3. Análisis de contexto. Elementos que dificultan y facilitan el trabajo en procesos
 - El equilibrio proceso-resultado
 - La participación
 - La horizontalidad y no instrumentalización
 - Las emociones, subjetividades y cuidados
 - La conexión local-global
4. Ideas locas para imaginar el análisis de procesos y desafíos en el futuro para el análisis de procesos
5. Devolución final

¹ Iniciativas de Cooperación y Desarrollo.

1. De ríos, ideas locas y desafíos

RÍOS porque trabajamos con ellos como símbolo de los procesos. En el taller nos ayudaron a representar de manera visual y subjetiva los análisis de contexto que hicimos.

IDEAS LOCAS llamamos a esa creación sin juicio, imaginando el análisis de procesos de educación emancipadora en el contexto que vivimos. Y lo hicimos.

DESAFÍOS que hemos de abordar en el análisis de procesos de educación emancipadora. Los identificamos en el taller. Son una invitación a seguir en ello, juntas y juntos.

El objetivo de estas ocho horas de taller era reflexionar colectivamente sobre el análisis de procesos de educación emancipadora y obtener claves orientadoras para comprenderlo e impulsarlo en el marco de la educación transformadora.

Para ello imaginamos cuatro círculos de reflexión que interseccionan:

1. Una presentación a modo de flashes sobre pistas a tener en cuenta sobre el análisis de procesos (plenario 2).
2. Un análisis de contexto sobre los elementos que dificultan y facilitan el trabajo en procesos respecto a (1) el equilibrio proceso–resultado, (2) la participación, (3) la horizontalidad y no instrumentalización, (4) las emociones, subjetividades y cuidados y (5) la conexión local–global (plenario 3 y 4, trabajo en grupos 1 y 2).
3. Unas ideas locas para imaginar el análisis de procesos (trabajo en grupos 3, plenario 5).
4. Los desafíos en el futuro para el análisis de procesos a partir de esas ideas locas (trabajo en grupos 4, plenario 6 y 7).

Estos cuatro círculos los trabajamos tanto en plenario como en grupos, apoyándonos en diversas dinámicas.

Plenario 1. Presentación

La presentación de cada participante vino de la mano de una madeja en la que nos fuimos enredando, contando pinceladas de cada quien y a qué “nos suena” el análisis de procesos. Fue un momento de acercarnos y tantear expectativas.

A continuación nos colocamos en la sala para reconocernos desde el cuerpo e identificar y compartir, entre otros temas, cuánto consideramos que trabajamos en procesos y cuánto consideramos que hacemos análisis de los mismos. Este era nuestro punto de partida.

2. Pistas a tener en cuenta sobre el análisis de procesos

Plenario 2. Pistas (flashes) sobre el análisis de procesos

A continuación presentamos algunas pistas a tener en cuenta sobre el análisis de procesos de educación emancipadora. Son unos flashes para alimentar el trabajo del taller. Las personas participantes en el taller contaban con un guión de esta presentación por escrito, así como de las categorías y preguntas para profundizar en el análisis de procesos.

- En los procesos de Educación para el Desarrollo y en el análisis de los mismos se ha constatado desde hace años la existencia de una tensión entre lo personal, organizacional y social. Y se nos plantean desafíos en esos tres niveles.
- Cuando hablamos de análisis de procesos, nos referimos a procesos de transformación que se basan en desaprender y en liberarse de creencias e identidades, relaciones y estructuras, etc. que impiden o limitan la construcción de justicia social y de equidad. Son cambios profundos y complejos que requieren flexibilidad, un pensamiento no lineal sino fluido, que incorpora una mirada sistémica. No responde a cambios "proyectables" que se logran a través de proyectos y acciones concretas, en una lógica lineal, rígida, propia, entre otros, del Enfoque de Marco Lógico².
- Todo cambio está atravesado por el conflicto y es necesario ponerle nombre en el análisis que procesos que realicemos, pues es parte de él. Generan resistencias y miedos y en la medida que forman parte de lo visible y consciente, son más abordables, lo que el análisis de procesos los ha de "buscar", de tener en cuenta. El conflicto como parte esencial de estos procesos y de su análisis.
- Las dimensiones de la Educación para el Desarrollo y la Educación para la Ciudadanía Global son un marco que puede ayudarnos en el análisis de procesos. En ellos se dan, entre otras, la dimensión política, pedagógica,

2 Retolaza Eguren, Íñigo (2010). *Teoría de cambio. Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. PNUD/Hivos. Guatemala. En: <www.democraticdialoguenetwork.org/app/documents/view/es/1623>.

cultural, Sur y Norte globales, de innovación continua y de géneros³. No se trata de analizar los procesos desde un sumatorio de dimensiones, sino que ellas interseccionan en cada caso y desde esa interseccionalidad podemos analizar el proceso en cada caso.

- Lo cognitivo, lo emocional y lo corporal son elementos de los procesos y del análisis de los mismos. Tradicionalmente se ha primado lo cognitivo, lo conceptual en el trabajo de educación a la par que se trabajaba en emociones. ¿Qué tipo de emociones? Con una mirada histórica descubrimos que se trabajaban -y trabajan- en el marco de la caridad y la ayuda. Para hablar de procesos de educación transformadora, de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global es fundamental trabajar desde el marco de la justicia social y responsabilidad mutua, apelando y activando una sensibilidad ética ante una injusticia, que lleva a una mayor implicación⁴. Desde este marco también podemos analizar nuestros procesos. Los procesos de transformación y por tanto su análisis cuentan, tal y como aparece en la agenda de los movimientos feministas, con un componente altísimo de afectividad, de deseos y de cuidados.
- La dimensión temporal de los procesos: el equilibrio entre resultado y proceso, entre el corto-medio-largo plazo. Vivimos la tensión y el desafío de poder identificar en los procesos también resultados, de conseguir primar el proceso respecto a los efectos resultadistas. Se da también tensión por los distintos ritmos y tiempos necesarios para la lógica del proceso y la del resultado. Se dan espacios que manejan ese equilibrio, como es el caso de la Plataforma de Afectados por la Hipoteca, que combina acciones muy concretas y con resultados inmediatos (parar desahucios) con un trabajo de cambio estructural (normativa, poder de los bancos, sistema dominante, etc.).
- Los sujetos de la Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global, de la educación emancipadora son actores de cambio. Son sujeto político. Su participación, real, que contribuya a su empoderamiento, es imprescindible.

3 Canarias Fernández-Cavada, Esther y Altamira Basterretxea, Fernando (2012). *Dimensiones de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global*. Mimeo. En: <<http://iniciativasdecooperacionydesarrollo.wordpress.com/2012/10/30/dimensiones-que-podemos-tener-en-cuenta-en-los-procesos-educativos>>.

4 Nos Aldás, Eloísa (2014). "Comunicación y educación transformativa: el debate sobre la eficacia cultural y sus indicadores" en Gema Celorio y Alicia López de Munain (compil.): *Cambiar la educación para cambiar el mundo ¡Por una acción educativa emancipadora! Comunicaciones*. Hegoa, Vitoria-Gasteiz, p. 111-119. En: <www.congresoed.org/wp-content/uploads/2013/09/11comunicaciones.pdf>.

dible para ser sujeto político. En el análisis de procesos podemos tener en cuenta estos elementos (¿en qué medida los sujetos son actores de cambio?; ¿son sujeto político?; ¿hay participación real que contribuye al empoderamiento?; ¿en esa participación, cómo es el equilibrio entre lo individual y lo colectivo?; ¿quiénes participan en el análisis de procesos?).

- Quienes participamos en este taller, facilitamos procesos. Es interesante también analizar también el papel que tiene la facilitación, la responsabilidad que conlleva, las relaciones de poder que se dan, la seducción, el riesgo de ser factor de instrumentalización; qué hacemos, cómo lo hacemos, cómo lo vivimos, etc.
- ¿De qué métodos podemos valernos para el análisis de procesos? Hay diversidad: evaluación, diagnóstico, reflexión estratégica... Podemos subrayar la sistematización de experiencias como proceso colectivo de recuperar la propia práctica para analizarla e interpretarla de manera crítica de cara a obtener aprendizajes que incorporar a la propia práctica, compartir con otras y otros y generar nuevo conocimiento, en un diálogo entre teoría y práctica. Existen otros métodos y lo sugerente también es poder cruzarlos -interseccionarlos- y generar itinerarios de análisis que nos resulten útiles y adaptados a lo que necesitamos. Necesitamos que faciliten la relación horizontal, el intercambio de saberes sociales y "lo científico", la construcción colectiva. Contar con una mirada sistémica. Los métodos no son políticos, lo que los hace políticos es el enfoque metodológico.
- En otros Congresos, no se habló del cuerpo. Y en este sí. El cuerpo como recurso en el trabajo de procesos educativos y en su análisis, como símbolo, como espacio de información, como elemento político. Como deseo y en construcción. No es un recipiente. Es parte de nuestras identidades y como tal en proceso.
- Os proponemos una imagen a tener en cuenta en todo el taller: un iceberg, con su parte visible y su parte oculta. Lo observable y visible, en nuestro caso, suelen ser los comportamientos, maneras de hacer las cosas, las personas protagonistas... y lo oculto y excluido (las creencias, valores, muchas veces emociones, las actitudes a trabajar en el proceso; personas y colectivos...)⁵. El iceberg podemos utilizarlo como imagen de análisis,

5 Op. Cit. Retolaza Eguren (2010); y Eizaguirre, Almudena y Longo, Alfonso (2012). *El arte circular. Cómo vivir los negocios más allá de los éxitos y las dificultades*. Plataforma Editorial. Barcelona.

de foto a tener en cuenta en el análisis de procesos. Podemos dedicar muchos esfuerzos a modificar lo visible y no conseguimos cambios. Lo que está debajo de la punta del iceberg suele ser lo transformador.

3. Análisis de contexto. Elementos que dificultan y facilitan el trabajo en procesos

A partir del trabajo del Comité Organizador en torno a las líneas temáticas del Congreso destacamos desde la facilitación cinco grandes categorías con sus preguntas para profundizar en el análisis de procesos:

El equilibrio proceso–resultado

- ¿Cómo establecer un equilibrio entre proceso y resultado? (proceso respetuoso con los ritmos de las personas y no sometido a los objetivos. En el proceso entra una amplia diversidad de capacidades, de tiempos, de ritmos...).
- ¿Cómo encontrar un equilibrio entre la necesidad de resultados más o menos inmediatos (impaciencia de la cultura actual de los resultados y éxitos concretos y verificables) y la mirada consciente del largo plazo (tiempo histórico)?

La participación

- ¿Cómo conseguimos empoderar a las personas participantes? ¿En qué medida tenemos organizaciones con una gestión coparticipada? ¿Utilizamos métodos que facilitan la participación de las personas?

La horizontalidad y no instrumentalización

- ¿De qué herramientas disponemos para desentrañar los mecanismos internos y externos que desembocan en estructuras verticales dentro de los movimientos?
- ¿Cómo identificar y visibilizar las amenazas internas y externas que instrumentalizan los procesos?

Las emociones, subjetividades y cuidados

- ¿Cómo incorporamos las emociones, las subjetividades y los cuidados en nuestros procesos educativos?

La conexión local-global

- ¿Cómo tiene que ser un proceso educativo para que los sujetos vinculen sus acciones concretas con otras más globales? ¿Cómo visibilizar la interdependencia?
- ¿Cómo crear vínculos nortes/sures para crear un cambio global?

Trabajo en grupos 1. Diálogo sobre las pistas (flashes) acerca del análisis de procesos

En tríos y cuartetos comentamos estos flashes y cómo conectan con su foco de interés respecto al análisis de procesos.

Trabajo en grupos 2. Análisis de contexto

Nos organizamos en cinco grupos de trabajo en función de la "atracción" que las personas participantes en el taller sienten por cada categoría y equilibrando el tamaño de los grupos. La pregunta de trabajo es la siguiente:

¿Qué elementos del contexto externo (más macro) e interno (a nivel personal y organizacional) facilitan o dificultan el trabajo en procesos respecto a cada una de estas cinco categorías:

1. El equilibrio proceso–resultado.
2. La participación.
3. La horizontalidad y no instrumentalización.
4. Las emociones, subjetividades y cuidados.
5. La conexión local-global?

Cada grupo plasmó su reflexión en un río dibujado en un papelógrafo, como símbolo de proceso, de movimiento, de ecosistema.

Plenario 3. Puesta en común del análisis de contexto

Durante la puesta en común elaboramos un papelógrafo colectivo con las ideas principales:

El equilibrio proceso–resultado

Elementos del contexto que facilitan El equilibrio proceso–resultado	Elementos del contexto que dificultan el equilibrio proceso–resultado
<ul style="list-style-type: none"> - Claridad, transparencia, fuerza, motivación desde el inicio. - Tener los fines últimos y las reglas del juego claras: para qué nos hemos juntado, hacia dónde ir, una pequeña hoja de ruta para que el proceso no vaya desencaminado. - Los resultados, para mantener la motivación y para demostrar a los agentes externos que el proceso va dando sus frutos. - El puente sobre el río simboliza el diálogo: lo dialógico como algo central. - Ver los intereses de los agentes implicados. La participación activa (el curso del río tiene que ver con el ritmo de las personas que participan). - La flexibilidad y adaptación de cualquier afluente que llega al proceso. - "La liga se gana partido a partido". - La interseccionalidad, que permite estar conectados. - El proceso continúa, no ha llegado el final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentalización del proceso desde el inicio. - Los resultados no nos permitan ver el medio o largo plazo (el puerto, el mar). - Un ritmo lento puede desmotivar, generar hastío, ningún resultado. - Un ritmo excesivo pero no a medio o largo plazo.

El conflicto, bien sea externo (la fábrica en la imagen del río) o interno (tensiones entre el grupo de actores) es parte del equilibrio proceso–resultado. Favorece y dificulta. Se maneja a través del diálogo.

La participación

Elementos del contexto que facilitan La participación	Elementos del contexto que dificultan la participación
<ul style="list-style-type: none"> - La mirada apreciativa como facilitadora de la participación. - El deseo, la voluntad de cambio. Si nos sentimos protagonistas y valoradas es más fácil que nos nazcan las ganas de participar. - Los liderazgos facilitadores, no autoritarios: que salgan los diferentes saberes y ponerlos en valor. - El deseo y la voluntad de cambio. - Respetar los ritmos de las personas del grupo. - Valerse de métodos inclusivos: lenguaje que se utiliza, diferentes aproximaciones para trabajar un tema (expresión plástica, corporal, la argumentación). No tener sólo en cuenta la valoración académica. 	<ul style="list-style-type: none"> - La jerarquización y las estructuras de poder. - La burocratización. - La falta de recursos. - El curriculum oculto y la discriminación. - Instrumentalización e intereses.

La horizontalidad y no instrumentalización

Elementos del contexto que facilitan La horizontalidad y la no instrumentalización	Elementos del contexto que dificultan la horizontalidad y la no instrumentalización
<ul style="list-style-type: none"> - El contexto de crisis sistémica: los grupos han avanzado muy rápido en este contexto. - Crear y contar con muchos espacios y tiempos para la reflexión. - Establecer espacios y tiempos para trabajar emociones, subjetividades, acompañándonos para que el proceso sea productivo. - Espacios de formación dentro del grupo (cómo se hace una asamblea, etc.) para desarrollar los procesos que verdaderamente queremos (ser más coherentes). - Abrirnos y vincularnos a otros grupos. - La coherencia. - Los liderazgos que sean facilitadores y no autoritarios. - La transparencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - El contexto lo tenemos integrado. - Miedo al cambio, a lo que no hemos hecho nunca, a hacer otras cosas. - El exceso de burocratización, que también integramos en nuestros grupos. - La escuela transmisora; no sabemos incorporar la participación. - El patriarcado. - El uso del lenguaje.

Las emociones, subjetividades y cuidados

Elementos del contexto que facilitan la incorporación de emociones, subjetividades y cuidados	Elementos del contexto que dificultan la incorporación de emociones, subjetividades y cuidados
<p>Las emociones y subjetividades tienen muchísimo potencial para generar pensamiento crítico y transformación. Son necesarias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La empatía. - La reflexión. - La honestidad. - La comunidad. - Los cuidados. - Los bienestar individual y colectivo. - Las intersubjetividades. 	<p>Que desde lo macro y lo micro imperen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El capital (lo tangible...). - El pensamiento único. - La cultura hegemónica. - El individualismo. - La razón, lo lógico. - El patriarcado (los roles de sexo y género...). - La emoción oculta. Invisibilidad.

La conexión local-global

Elementos del contexto que facilitan la conexión global-local	Elementos del contexto que dificultan la conexión global-local
<ul style="list-style-type: none"> - Las intervenciones y actuaciones contextualizadas en el entorno en el que se hacen. Es necesario hacer un buen diagnóstico. Para llegar a lo global es necesario trabajar lo local. - Identificar puntos de encuentro local/global: similitudes por grupos de edad, intereses...; acercar realidades para romper prejuicios... y trabajar sentimientos de empatía. - Establecer redes locales y globales. Es importante que sean grupos de interés focalizados, con públicos específicos. - Trabajar la construcción de la identidad personal en el día a día: primero el cambio de mirada individual (el consumo responsable, temas de género...) y después la colectiva como actores sociales, hacia afuera (transformación social). - Trabajar desde las emociones. - Cambios estructurales que faciliten la conexión local-global, por ejemplo, dejar de trabajar por áreas de cooperación y educación para el desarrollo para hacerlo por procesos, temas y programas. 	<ul style="list-style-type: none"> - El contexto local es muy fuerte y puede eclipsar y fagocitar el global y no dejarnos mirar más allá. - Romper la mirada mercantilista en que vivimos. - El individualismo. - Resistencias a nivel personal y organizacional para lograr una articulación entre organizaciones que trabajamos en lo mismo a nivel local.

Tras la puesta en común abrimos un diálogo para el intercambio y el debate. Giró en torno al a) reto de trabajar lo personal y de incorporar el mundo de las emociones; b) la importancia de las estrategias conjuntas de sensibilización para lograr una mayor capacidad de cambio; c) la necesidad de paciencia para que el mensaje cale y de mantener el ritmo de aportar al cambio (llegará aunque no lo veamos) versus la reivindicación de la impaciencia con los cambios, invitando a arriesgarse a trabajar con estructuras de poder (ayuntamientos, universidades, OMC...) para lograrlos⁶; d) la tensión entre lo local y lo global y la falta de información; e) el acuerdo sobre el cambio que queremos lograr; y f) el hecho de que sin transformación se mantendrán injusticias y violaciones de derechos, por lo que el deseo personal de cambiar o no cambiar nunca podrá pasar por encima del respeto a los derechos humanos.

Terminamos el día con una ronda de "cómo estamos" precedida de un aviso a navegantes y una tarea para soñar:

- El aviso a navegantes: la reflexión se ha abierto mucho en esta primera sesión al analizar el contexto desde las cinco categorías. En el siguiente paso que demos es importante que aterricemos en el análisis de procesos
- La tarea, soñar con ideas locas para superar, recrear, reinventar ese contexto. En la segunda sesión abordaremos los desafíos que esconden.

4. Ideas locas para imaginar el análisis de procesos y desafíos en el futuro para el análisis de procesos

Plenario 4. Reencontrándonos y recordando

Comenzamos el día saludándonos y con un "túnel de lavado" para despertar, llenarse de buena energía, dar y tomar cuidados de grupo y reencontrarnos.

Recordamos también el trabajo del día anterior, con los ríos y el papelógrafo colectivo a la vista.

Trabajo en grupos 3 y plenario 5. Comentamos en grupos las ideas locas para superar, recrear, reinventar el contexto analizado

En cada grupo se comparten las ideas locas "soñadas" por cada participante. Compartimos en plenario una idea loca de cada categoría para contrastar y afinar.

6 A ese diálogo sobre la paciencia-impaciencia, se sumaba esa misma tarde Esther Vivas con su ponencia al citar a Daniel Bensaïd sobre los ritmos y plazos en las luchas sociales: "Para cambiar las cosas hace falta una lenta impaciencia".

Trabajo en grupos 4. Los desafíos para el análisis de procesos (qué hay detrás de esas ideas locas)

En grupos trabajamos acerca de los desafíos del análisis de procesos que esconden esas ideas locas. En esta reflexión se toman en cuenta las pistas/ flashes de la presentación de la primera sesión, el análisis de contexto y el resto de las categorías.

En tarjetas de colores se escriben las ideas locas y el desafío o desafíos asociados.

Plenario 6. Puesta en común y diálogo sobre los desafíos para el análisis de procesos

Antes de empezar con el plenario de puesta en común, proponemos realizar un ejercicio:

En un lado de la sala ubicamos los ríos que hemos elaborado en grupos y que nos muestran el presente, el contexto en el que estamos llevando a cabo nuestra tarea. En otro lado de la sala colocamos las tarjetas con los desafíos para el análisis de procesos que han elaborado por grupos.

Las personas participantes se sitúan en medio de la sala. Primero les pedimos que miren los ríos, que conecten con lo que está ocurriendo. Que lo observen con tranquilidad. Posteriormente les pedimos que se den la vuelta, que miren las tarjetas que cada grupo ha elaborado con los desafíos. Todavía sin conocer lo que cada grupo ha aportado, observamos en calma los desafíos que ya son parte de nuestro futuro. Unas tarjetas que, aunque han sido elaboradas por los grupos, ya son parte del plenario, de todas y todos los que participamos en el grupo de trabajo.

Desafíos del equilibrio proceso–resultado para el análisis de procesos

Idea loca: Todo ser humano tiene el derecho a una persona que le acompañe en su proceso vital ("coach personal, derecho vitalicio").

Desafíos:

- Tener los fines/objetivos últimos del proceso acordados.
- Tener una visión global de todo el proceso que nos permita mirar más allá del resultado que intentamos lograr de manera inicial.
- Crear espacios de intercambio y de conocimiento mutuo entre todos los agentes participantes del proceso.

- Conseguir y mantener resultados a corto plazo como elemento motivador y como avance hacia el objetivo final.
- Que el método de trabajo sea flexible y adaptado al proceso que se persigue.
- Aprender a utilizar el conflicto como generador de nuevos caminos posibles.
- Que en los espacios interseccionales la herramienta de trabajo sea el aprendizaje dialógico ("página en blanco", "vamos a construir").
- Conseguir una evaluación externa objetiva de calidad y constructiva.
- Conseguir una evaluación continua y participada por todos los agentes.

Desafíos de la participación para el análisis de procesos

Idea loca 1: Contar con una mirada/análisis extraterrestre que nos permita, desde la distancia y con una mirada fresca, desenmascarar absurdos y/o potenciar ideas (relacionado con métodos que facilitan la participación de las personas). Esta mirada extraterrestre recogería diversidad de miradas, no "la única".

Desafíos:

- Quitar miedos para hacer crítica del proceso y saber leer la realidad; podemos empoderarnos para hacerlo y a su vez hacerlo contribuye a nuestro empoderamiento.
- Descubrir cómo romper inercias a través de una revisión crítica del proceso: descubrir los absurdos que hacemos por inercia, porque creemos que "tenemos que hacerlo", sin saber su sentido.
- Visibilizar el curriculum oculto y así evitar la instrumentalización de los procesos al ser conscientes de qué hemos naturalizado en nuestras organizaciones a nivel de relaciones.

Idea loca 2: "Fratización"⁷

Desafíos:

- Tener nuevas perspectivas de creatividad democrática.
- Romper prejuicios y tener una mirada apreciativa, de inclusión.

⁷ "Fratización" viene de Frato, seudónimo de Francesco Tonucci y nombre de uno de los protagonistas de sus dibujos. Es un pensador, psicopedagogo y dibujante italiano. Su trabajo gira en torno al papel de las niñas y niños en el ecosistema urbano.

- Empoderarse, quitar el miedo a ceder poder. Estar en disposición de perder todo el poder y de perder la capacidad de acción controladora.
- Asumir las críticas y preguntas sin miedo a los "no sé".
- Animarse a innovar en la práctica, arriesgar.

Idea loca 3: Jugar a ¡june los puntos!

Desafíos:

- Buscar nuevas conexiones.
- Advertir del peligro de que se puede volver atrás.
- No perder de vista el dibujo: el proceso de las acciones.
- Buscar el diálogo entre las acciones, la colaboración entre actores/actrices.
- Perder el miedo a desnudarse, a mostrar lo que estamos haciendo a todo el mundo que está participando y que pueda aportar (hay instrumentos terrestres para esto: blogs).

Es fundamental mirar nuestras prácticas para ver si lo que hacemos es educación transformadora. Para descubrir que si tenemos la receta, ¿qué falla?

Es necesario aprender a participar y desaprender a no participar. Y acompañar esos procesos. Cuando participamos y contrastamos desde nosotros y nosotras mismas, en ese intercambio hay una parte de concienciación de las distintas realidades y en ese compartir hay empoderamiento.

Desafíos de la horizontalidad, construcción colectiva–superación de las amenazas pro verticalismo e instrumentalización para el análisis de procesos

Idea loca: crear una asamblea colectiva en los centros educativos con carácter periódico (semanal, mensual) para romper la verticalidad y promover la participación. También se podría extrapolar a otros ámbitos (comunidad educativa, etc.)

Desafíos:

- Cómo poner en valor la cultura asamblearia: qué hacer y cómo hacer una buena asamblea, identificar estructuras verticales.
- Trabajar en la práctica: hacer asambleas. Ir poco a poco aprendiendo a hacer relatorías, turnos de palabra...

- Impulsar el reconocimiento de la otra persona: de las necesidades, del porqué de sus reivindicaciones, sus sentimientos, sus dinámicas, posiciones.
- Poder debatir normas, entre otras cosas, puede servir para perder la verticalidad.
- Superar el riesgo de verticalidad e instrumentalización. Las asambleas puedan ser informativas, de trabajo sobre conflictos, de toma de decisiones.
- Cómo podemos introducir esto en los tiempos y espacios de un centro. Habría que buscar estrategias para que tantas personas puedan funcionar en una asamblea. Aprender a equilibrar tiempos, recursos, aprendizaje, finalidades de manera asamblearia.

Desafíos de las emociones, subjetividades, cuidados para el análisis de procesos

Idea loca: Talismán medidor de cuidados que permite hacer visible lo invisible y cuida el clima emocional y energético del entorno. Lo tendríamos todas las personas (cambia de color en función del ambiente que hay alrededor, de cómo está la gente; y para que se modifique ese color es necesario prestar atención al entorno, a las personas).

Desafíos:

- Generar espacios de expresión, escucha activa y empatía.
- Superar egocentrismos y aceptar la diversidad emocional.
- Crear espacios de formación en educación emocional. Se debate acerca de qué sucede si alguien no quiere formarse. ¿Participar sería obligatorio o voluntario?
- Rol rotativo de cuidados en las reuniones, en las fases del proceso; antes y después de reuniones. Este rol existe pero es invisible y no se explicita. Suelen hacerlo mujeres. Por eso es importante que sea un rol rotativo explícito.
- Nuestra experiencia es que con esto se mejoran los resultados. Visibilizar y reforzar las mejoras producidas en los espacios generados; que estos espacios y sus efectos se puedan ver.

Desafíos de la conexión local-global para el análisis de procesos

Ideas locas 1 y 2: Incorporar al voluntariado de manera participativa en los proyectos de ED en todas sus fases. Organizar un congreso de Educación para el

Desarrollo por y para niños y niñas (relacionado con la participación, el análisis del contexto, que sean sujetos de cambio y protagonistas de la acción).

Desafíos:

- Cómo garantizar que nuestros procesos sean realmente de Ciudadanía Global y que no sólo juntemos realidades locales de aquí y de allí, que pueden generar cierta empatía pero no una reivindicación común.
- Encontrar e identificar bien un centro de interés común nos va a poder conectar. Antes podía ser que la cooperación fuera el nexo clave pero ahora las voces del Sur están en el Norte lo cual es una oportunidad clara, más fácil y sostenible para poder conectar. Lo local y global intersecciona aquí, en centros, asociaciones...
- Poder romper con la lógica de la dicotomía entre cooperación y Educación para el Desarrollo y manejarnos en esa clave de conexión con redes del movimiento feminista, derecho a educación pública, etc.
- Identificar realidades de conexión local-global que no respondan al modelo clásico de subvención.
- Trabajar en red, a nivel local y global, para encontrar complicidades en el Sur, para abrir espacios de diálogo.
- Generar encuentros locales presenciales que faciliten que los chavales y chavalas tengan otra forma de participar y que podamos conocer sus lenguajes y preocupaciones. A posteriori buscar otras formas de encuentro (vía *on line*).
- Dar voz a los colectivos-sujetos de las acciones de Educación para el Desarrollo.
- Conocer la realidad desde la que actuamos para dar respuestas adecuadas.

En el diálogo posterior se incorporaron las siguientes ideas acerca de los desafíos de las cinco categorías:

Los tiempos y los espacios en los que se desarrollan los procesos, las asambleas, etc. condicionan la participación y el empoderamiento. Han de ser en espacios próximos a quienes van a participar y prestando atención a los horarios propuestos porque si no, solo participarán quienes no tengan responsabilidades en casa.

Es importante que las evaluaciones sean democráticas, negociadas y que los fines de la misma sean definidos por el colectivo.

Establecer un vínculo educativo-relacional va a generar buen ambiente, motivación, empatía; si se está convencido y se percibe, se contagia. Es fundamental consolidar los vínculos educativos y relacionales con las personas que trabajamos.

Seguir defendiendo la interdisciplinariedad, el no tener miedo a trabajar con personas de distintos orígenes para que la mirada sea lo más integral posible.

Empezar a introducir y reconocer en los procesos de forma visible y con autoridad la parte emocional. Cuesta hacerlo porque toca lo personal. Es básico poder hacer de lo emocional algo explicable, también desde claves científicas, pues no hay cambio sin emoción.

Se generaron más ideas locas en los grupos que no tuvimos tiempo de trabajar.

5. Devolución final

Plenario 7

Tras el plenario y el diálogo sobre los desafíos, llegaba el momento de cerrar el taller. Pero era necesario hacer una devolución, "en caliente", que nos ayudara a ordenar y recoger. A continuación mostramos algunas de las ideas de ese momento de devolución que pensamos facilitan estructurar lo reflexionado colectivamente.

Podemos destacar tres temas que enlazan los desafíos de las cinco categorías:

- Los métodos para el análisis de procesos: reflexión y planificación estratégica, evaluación, sistematización de experiencias, diagnóstico de la realidad, etc.
- Las conexiones (vínculos) necesarias para la participación, para la relación local-global, en la apuesta por dinámicas horizontales, más assemblearias, para el intercambio y conocimiento mutuo de los agentes del proceso, entre lo emocional, cognitivo, corporal, etc.
- La formación sobre participación, para romper inercias para una reflexión crítica, en educación emocional en las organizaciones, para poder trabajar en asamblea, etc.

Cuando hablamos de educación emancipadora, estos tres temas se desarrollan, desde un marco ideológico y un enfoque metodológico determinados. Se basan, entre otros elementos comentados, en la participación que empodera, en la creatividad democrática, en ceder el poder, en tener una mirada sistémica, en recoger miradas diversas, conscientes del conflicto, en diálogo.

Todo ello ha de contribuir a la transformación que da vida, al fortalecimiento de las organizaciones y los procesos. Y el análisis, crítico y emocional, de los procesos es pieza clave. Aprendiendo y desaprendiendo, desde la realidad de cada quien, sin dogmas, conectando lo local y lo global desde la lógica de la justicia que lleva a la responsabilidad mutua. Así son y serán procesos emancipadores.

Como cierre, fuera totalmente de hora, nos regalamos una ronda final sobre "cómo nos sentimos, qué nos llevamos, qué dejamos".

Línea temática 4. Análisis de procesos

Grupo de Trabajo 8

Dinamización: Óscar Jara¹

Relatoría: Neus Garriga² y Jordi Menéndez³

Propuesta

1. Presentación
2. Primer momento: Iniciar la reflexión a partir de nuestras prácticas
3. Segundo momento: Análisis de los componentes, dinámicas y lógicas de los procesos (desde los retos y desafíos)
4. Tercer momento: La sistematización y reflexión crítica desde, sobre y para construir aprendizajes dinamizadores de los procesos de cara a la transformación social
5. Cuarto momento: Cierre

1 CEP Alforja y CEEAL.

2 Asociación Entrepueblos.

3 VSF-Justicia Alimentaria Global.

1. Presentación

Presentación de las personas que integran el grupo a través de la dinámica del círculo y con la canción de Silvio Rodríguez *Sólo el amor* (ver la letra al final).

Dinámica de las figuras con plastilina: Nos juntamos de dos en dos y, en silencio, pensando sobre qué consideramos educación en proceso hacemos una figura conjunta con la plastilina.

Dinámica de los nombres: La dinamizadora va señalando aleatoriamente a las personas del grupo, que van diciendo su nombre y poco a poco el resto del grupo se va sumando para reconocernos con los nombres.

2. Primer momento: Iniciar la reflexión a partir de nuestras prácticas

Trabajo individual: ¿Cuáles son nuestras limitaciones/obstáculos que enfrentamos en nuestros procesos para que sean transformadores? ¿Cuáles son nuestras potencialidades?

Limitaciones	Potencialidades
<ul style="list-style-type: none">- Desconocimientos- Tiempos- Cortoplacismo de las acciones- Inmovilismo: siempre lo hemos hecho así- Autolimitaciones, censuras y miedo para imaginar alternativas- Falta de apoyo/Consenso en el centro educativo	<ul style="list-style-type: none">- Capacidad de aprender e interiorizar valores- Necesidad de experimentar cambios transformadores- Estudiantes- Creatividad- Indignación- Trabajo en red, en la formación, en la investigación, compartiendo experiencias y aprendizajes- Conciencia crítica

<ul style="list-style-type: none"> - Tener herramientas para hacer llegar el mensaje (comunicación) - Tiempo de comunicación - Tiempo de la inmediatez - La no participación en la construcción de procesos académicos - Falta de apropiación de la práctica en algunos niveles/sujetos - Identificado el problema concreto que podemos o queremos transformar - El objetivo de las entidades es opuesto a la transformación 	<ul style="list-style-type: none"> - El recurso humano - Muchas personas vinculadas y queriendo hacer algo y con compromiso - Las personas, el grupo que acompañamos (inclusión, ganas y participación) - Organización - Pensar haciendo y hacer pensando. - Las personas que participan de nuestros procesos realmente se transforman y posteriormente se implican para seguir transformando: ¡Funciona! - Existen los medios para materializar un cambio
<ul style="list-style-type: none"> - Durabilidad, sostenibilidad de los procesos - Sobreproteger - Desconocimiento de las necesidades - No respetar el tiempo - Capacidades limitadas (técnicas, económicas y en recursos humanos) - Escuela no integrada en la comunidad - La demostración consciente en los pocos recursos didácticos que se poseen para fortalecer el proceso de enseñanza - aprendizaje - La aparente "ausencia" de subjetividad política de los protagonistas del proceso educativo - Inercia/Miedo al cambio 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad - Innovación - Las ganas que tienen los y las protagonistas del proceso educativo al hacer las cosas de manera distinta - Conocer necesidades - Escuchar iniciativas - Acompañar decisiones - "Poliedricidad" del tema: Soberanía Alimentaria - El amor en lo que hacemos por construir una sociedad mejor - Herramientas 2.0/Red

<ul style="list-style-type: none"> - Es un gran cambio - Estructuras - Adaptación a la realidad - Conformismo - Hacer lo de siempre - Las limitaciones y rigideces de la estructura educativa formal y las barreras mentales que nos ponemos para superarlas - Falta de vivencialidad, de participación activa continuada - Distancia (norte/sur) - Relación con el compromiso - En el Sur somos vistos como "gringos" 	<ul style="list-style-type: none"> - Gran base social en acción - Intervención directa - Participación - Creatividad - Pedagogía emocional - Presentar/descubrir que hay otro camino posible - La propia temática: toca muchos aspectos que interesan y tocan personalmente - En la relación con la gente del sur que parten de las realidades - El aprendizaje mutuo - El Sur avanza y nosotros y nosotras somos testigos y podemos intercambiar (relación norte y sur)
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de herramientas para saber cómo empoderar a los y las alumnas - Relaciones de poder/Valor de los conocimientos - Lo fácil (educación tradicional) - Gobierno - Tiempo - Autolimitaciones y falta de autoestima - La capacitación y sensibilización del profesorado que es imprescindible para la sensibilización del alumnado - La propia institución - Las leyes - Falta de trabajo en red entre actoras sociales/padres y madres - El tiempo - Conseguir que entre muchas tareas en que el alumnado y el profesorado están implicados sea prioritaria la EpD 	<ul style="list-style-type: none"> - Personal formado con ganas de luchar por el cambio - Ideas creativas e innovadoras - Con pequeños cambios en las estructuras de poder los resultados son muy positivos - Poner la ilusión en el centro y la autogestión y la autonomía - Curiosidad - Desaprender y aprender de nuevo desde y para la libertad - Partir de su palabra - Desde un centro de cooperación de una universidad se puede impulsar la EpD - Hay algunos recursos y personas con las que se cuentan

¿Qué es lo que hace que nuestros procesos sean transformadores?

Trabajo en grupos para intercambiar las respuestas a las preguntas desde lo que nosotras consideramos que es transformador y analizar si los factores señalados son más externos o internos.

Grupo 1

Realizan un mural dónde visualizan los conceptos en espiral: es un proceso sin final ni inicio que va pasando por diferentes momentos y que no debe ser lineal, que pasa por el trabajo con la comunidad (compromiso en momentos puntuales). Lo transformador pasa por lo político y por el compromiso y esto revierte en lo local.

Para transformar, primero tenemos que ser conscientes de que debemos desaprender (salir del confort) para poder adquirir nuevos aprendizajes y así poder ser personas multiplicadoras del cambio.

La transformación como aprendizaje intencional.

Grupo 2

Las limitaciones y los puntos fuertes se complementan:

- Romper las barreras mentales entre las personas y las instituciones (pensamiento colectivo).
- Ser capaces de cambiar de rol (no sólo el/la docente enseña).
- Partir de las ideas y conocimientos de las personas. Partir de la palabra de los sujetos que aprenden y enseñan.
- Proceso de cambio como proceso de felicidad (objetivo final). Poner la felicidad como objetivo de vida.
- Acompañar los procesos.
- Fomentar el arte, la creatividad y la ilusión.

Propuesta para el debate: ¿Qué es felicidad? ¿Quién construye la felicidad? No es única, es personal y emancipadora (en referencia a la ponencia de Isabel Rauber).

De qué felicidad hablamos y cómo construimos otro tipo de felicidad.

Grupo 3

Para que sea transformador se necesita:

Dimensión herramientas y líneas de acción

- Herramientas que permitan romper las dinámicas.
- Salir del área de confort.
- Trabajo en red para no sentirse sólo/a.

Dimensión del trabajo de conciencia colectiva

- Formar parte de la conciencia colectiva permite la apropiación y el cambio (ej.: el proceso de la ecología, de 4 locos y locas de Greenpeace hasta un hecho cotidiano).

Dimensión intermedia

- Quitar el miedo a cambiar y plantear las cosas. *¡Deberíamos salir de ésta área de confort producida por el concepto de Educación para el Desarrollo que nos "limita" y reprime!*

Grupo 4

"Procesos emancipadores que nos permitan desarrollar, personal y colectivamente, una mayor conciencia política de las opresiones que soportamos y encarnamos y una mayor confianza de autoestima orientada a una mayor participación social."

- Reflexión sobre la conclusión: La primera parte es mucho más concreta y hay un salto con el trabajo posterior. Transformar no es un objetivo
- ¿Transformar en qué? En algo que nos dé sentido: emancipación colectiva e individual (no hedonista sino pensando en el colectivo).
- Entendido como un proceso (mismo que espiral) para adquirir una mayor conciencia política, mayor autoestima para participar y convertirnos en sujetos políticos.

Grupo 5

- Vivir el proceso independiente del resultado (no hay que marcar y "limitarnos" a un resultado ya que este se va modificando con el proceso). No hay un resultado "último" sino que hay pequeños resultados del día a día. El proceso es el logro.
- Construcción colectiva, empoderamiento del colectivo y ruptura del individualismo. Fortalecimiento del grupo.
- Generación/apropiación de la conciencia crítica.
- Construcción sujeto político activo y participativo.
- Trabajo cooperativo y coeducativo.
- Fortalecer los sujetos más débiles. Adaptarse a las necesidades del grupo y acompañar el proceso para avanzar juntos.

Propuesta para el debate:

- El proceso se va generando con la trayectoria propia. ¿Estamos aquí para acompañar o estamos forzando un proceso?
- El proceso implica tiempo pero el análisis lo hacemos a la carrera.

Grupo 6

- Adaptar el proceso a la realidad y a los cambios concretos en esta. Se necesita de un cambio para iniciar el proceso.
- Compromiso mutuo de las partes implicadas en el proceso y acompañamiento cercano (no confundir con seguimiento).

Temas de profundización

- Ruptura, desaprender (salir del área de confort).
- Proceso no lineal y sin fin.
- Deben ser procesos emancipadores.
- Desarrollo de mayor conciencia política (no solo pensar en los elementos externos opresores sino en los internos y personales).
- Felicidad: qué tipo de felicidad. Debería ser la guía de la vida (romper con el paradigma "impuesto").
- Ser capaces de cambiar de rol (todos aprendemos de todos).
- Partir del conocimiento de los sujetos como parte del proceso transformador.
- Implicarse en lo emocional frente a la tendencia de la tecnificación del proceso.

Encontramos tres espacios y situaciones diferentes que marcan nuestros procesos, limitaciones y potencialidades de cara a impulsar procesos transformadores:

1. El Momento histórico que vivimos "Contexto". Situación e implicaciones en los grupos y personas con quienes participamos en los procesos	
<ul style="list-style-type: none">- Autolimitación y censura- Miedo al cambio- Inmovilismo, conformismo "Siempre lo hemos hecho así"- Barreras mentales- Falta sensibilidad del profesorado- Ausencia de subjetividad política	<ul style="list-style-type: none">- Organización- Compromiso, implicación de las personas, ilusión- Ganas y motivación- Contexto de "caída de verdades irrefutables"- Creatividad, indignación, conciencia crítica- Capacidad de aprender

2. Estructuras y condiciones en las que trabajamos	
<ul style="list-style-type: none"> - Rigidez de la estructura educativa - Falta de consenso en el centro - Escuela no integrada en la comunidad - Entidades con objetivos opuestos a la transformación 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura de trabajo estable - Herramientas 2.0 - Poliedricidad de temas alimentarios - Temas que tocan aspectos personales
3. Nuestras capacidades, actitudes y formas de hacer	
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades limitadas - No tener objetivos claros - No identificar un problema concreto a transformar - Cortoplacismo - No respetar los tiempos - Resultados inmediatos sin continuidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Innovación - Trabajo en red - Escuchar iniciativas, acompañar decisiones, conocer necesidades - Analizar colectivamente - Pensar haciendo, hacer pensando - Necesidad de experimentar los cambios y descubrir que hay otros caminos posibles

3. Segundo momento: Análisis de los componentes, dinámicas y lógicas de los procesos (desde los retos y desafíos)

Trabajo en grupos específicos divididos por temática de análisis

Reflexión y, a partir de ella, elaboración de un gráfico en papelógrafo. Si es posible, acompañado de una canción, poema o consigna:

- Relación entre lo inmediato y el largo plazo.
- Relación entre liderazgo, participación y acompañamiento.
- Relación entre lo local y lo global.
- Relación entre el norte y el sur.
- Relación entre las razones, las emociones y los cuidados.

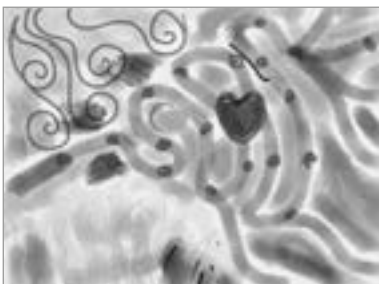
Debate: a partir de retomar el trabajo de ayer y del retorno de la información a las personas participantes se abre un espacio de debate:

- Las potencialidades nos ayudan en nuestro contexto
- Remamos a contracorriente y las dificultades las encontramos dentro de las estructuras, pero las potencialidades nos llevan a poder avanzar hacia cambios. Si queremos hacer un proceso transformador tenemos que cambiar las condiciones para que este cambio (proceso) sea posible.

- Un congreso como este nos hace ver la potencialidad de lo que podemos hacer.
- Hay diferencias internas y externas, potencialidades y fortalezas. A nivel interno tenemos muchas posibilidades, a nivel externo nos encontramos con muchos obstáculos
- La potencialidad de unas personas hace que veamos la potencialidad de otras. También, a nivel de organizaciones. Las potencialidades nacen desde el ser. Un espacio como el Congreso nos da herramientas para continuar trabajando. Importancia de las sinergias y alianzas con las otras.
- Trabajar en el entorno escolar estos temas requiere mucho esfuerzo. La estructura no facilita este trabajo.
- La rigidez del sistema educativo es más fuerte en secundaria que en primaria.
- Es importante ver la capacidad que tenemos para enfrentar los obstáculos y crear posibilidades desde las potencialidades. Reforzar las potencialidades.
 - La historia como proceso en permanente construcción. Este es nuestro desafío.
 - Interés de contar con otras actoras y organizaciones sociales, movimientos sociales, organizaciones de mujeres... para trabajar en procesos colectivos de cambios.

Grupo 1. Relación entre lo inmediato y largo plazo

- Cómo el pequeño cambio te ayuda a hacer otros cambios.
- Qué pasa con el cortoplacismo: continuidad del proceso (la flecha).

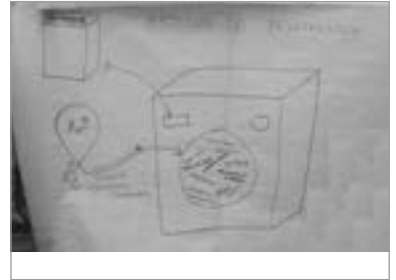


- Los hitos como momentos de cambio, ya sean logros o fracasos.
- Procesos que nos permitan generar aprendizajes.
- Nuestro papel como sujetos es fundamental: manos y corazón.
- Para que esto pase tenemos que ir haciéndolo ahora: coherencia y ruptura de dicotomías.

Grupo 2. Relación liderazgo, participación y acompañamiento

Imagen: Lavadora de desaprender (elementos que queremos lavar para que salga una cosa nueva: superegos, quemarse en el proceso, consensos fácticos, poder, eternos imprescindibles, desmotivación, centralización, delegación de responsabilidades).

- El concepto liderazgo: deconstruir hacia lo que es un buen liderazgo.
- Cambiar el nombre: personas dinamizadoras/facilitadoras.
- Las cualidades: capacidad de escucha, renuncia a los egos, generosidad, humildad, capacidad de autoconciencia.
- Rotar la figura del liderazgo.
- La coherencia, dar ejemplo.
- Acompañamiento al grupo.
- Agua: como camino.
- *Participación* (participación con pasión).
- Fortalecimiento conjunto.
- El cuidado, acompañamiento.
- Acompañamiento mutuo (relación Norte-Sur) Nos hacemos compañía.
- Nosotras hacemos el proceso.
- Construcción de nuestras capacidades.
- Poder-Liderazgo: existen liderazgos que incrementan poderes colectivos.



Grupo 3. Relación entre global/local

Características:

- Gráfico espiral para representar el proceso, siempre en construcción.
- Flechas para representar la interrelación e interdependencia entre local y global, que no son unidireccionales (Norte a Sur) sino que van en todas las direcciones.
- Puentes como enlaces entre Norte y Sur (aunando espacios).
- La espiral intenta representar las interconexiones.



- Base de la espiral, el diálogo entre países, actores...
 - Base del dibujo, todas las personas sostienen el mundo en contraposición con las "manos" de los poderes facticos y económicos.
 - Calendario, valorar lo cotidiano, la interculturalidad, destacar lo que compartimos.
- Palabras escritas para no olvidar áreas comunes de relación:
 - *Cuidados* de las personas y para las personas.
 - *Sostenibilidad y medio ambiente* desde la importancia del cuidado y el futuro.
 - Movilidad de las personas.
 - La globalización no sólo es el factor económico, sino que tiene otros aspectos, emociones, actitudes, formas de reaccionar.
 - Intentar ver lo positivo de la globalización y sus potencialidades. Es el reto que nos encontramos (romper la visión negativa de la globalización).
 - Desde las diferencias compartimos muchas cosas. hay que llevar la globalización al día a día desde los puntos fuertes.

Grupo 4. Relación Norte/Sur

- Olvidemos el concepto Norte y Sur: hay que romper la dicotomía porque hay nortes en los sures y sures en los nortes.
- La palabra que permite romper la dicotomía: Emancipación. No una única sino muchas.
- Re-codificar: romper los estigmas y estereotipos creados. Para ello hay que empezar de cero.
- Dar voz: a las personas vulnerables, invisibles.
- Miradas: cambiar la mirada respecto al otro y el otro de ti.
- Deconstruir la visión de la globalidad y construir desde el cuidado con su mirada feminista.
- Eliminar dicotomías y construir nuevas visiones relacionando local/global pensando más allá de lo superficial.
- Descubriendo las interrelaciones.

- La dicotomía real es: inclusión/exclusión en las diferentes visiones no sólo pensando en el sistema/economía.

Grupo 5. Emociones, cuidados y la razón

- Partimos de la situación actual –analizada desde una mirada crítica ecofeminista– dominada por la razón (cabeza grande), las emociones y cuidados están fuera (volando). Todo ello desde el mercado (símbolo dólar).
- Momento de despertar (muñequito durmiendo). Construido desde el cuestionamiento y siendo críticos, vinculando la razón y las emociones.
- Ponemos en el centro de la vida las emociones, con una corresponsabilidad de los cuidados entre hombres y mujeres donde, la naturaleza juega un papel importante.
- Proceso para perder peso de la razón y ganar la emoción y los cuidados, saliendo de un mundo basado en el mercado y construyendo desde el ecofeminismo. Somos seres interdependientes y ecodependientes. Economía feminista.
- Desaprender y deconstruir esquemas de pensamiento. No a las dicotomías.
- Descubrir y afirmar desde la diversidad, multiplicidad, interrelación, interdependencia.
- Vincular la razón con la emoción, con la pasión.
- Ética del cuidado de la vida.
- Ser sujetos capaces de impulsar los procesos de transformación.



4. Tercer momento: La sistematización y reflexión crítica desde, sobre y para construir aprendizajes dinamizadores de los procesos de cara a la transformación social

- Para producir aprendizajes significativos se requiere una intencionalidad, no son automáticos.
- Se trata de analizar e interpretar críticamente el proceso vivido.

- Aprendizajes críticos: realizados por las personas protagonistas, desde las prácticas, sobre las prácticas y con perspectiva transformadora.
- En la sistematización de experiencias es esencial producir un aprendizaje a partir de la reconstrucción del proceso y la vitalidad de lo vivido y de allí analizar por qué ha sido así, qué aprendemos de ello y qué vamos a hacer en el futuro. Siempre hay reconstrucción del proceso vivido con los/las protagonistas del proceso.
- La importancia de reflexionar sobre los momentos vividos y desde los aprendizajes de la práctica vivida.
- Importancia del empoderamiento en el momento de la sistematización: ver de lo que hemos sido capaces. En la sistematización es importante no sólo ver y analizar lo que pasó sino llegar a proponernos lo que queremos que pase.
- La clave está en incorporar momentos de reflexión dentro de los procesos. Incluir la reflexión crítica del proceso dentro del mismo proceso. Hay muchas formas diferentes de sistematizar las experiencias al calor de los propios procesos.
- Se trata de interrogar a la experiencia, para que luego la experiencia nos "hable" y nos interroge, nos cuestione y así podamos aprender de la experiencia vivida.

Nota: Si no incluimos elementos/reflexiones críticas en y durante el proceso, estos dejan de ser transformadores.

5. Cuarto momento. Cierre

Érase una vez en que se encontraba la tía Julieta en una situación muy complicada y enredada. Iba y venía perdida sin saber hacia dónde ir y mirando sólo hacia abajo viendo las cosas de un solo color. Hasta que un día, se le acercó una mariposita y le dijo: "Hola tía Julieta, levanta la mirada y mira cómo son las cosas: son lindas y diversas, como esta flor: tiene muchos colores. Atrévete a desaprender y a deconstruir lo que haces y comienza a conocer esa realidad rica y a atravesarla con tu caminar..."

La tía Julieta se animó y se puso unos zapatos con los que comenzó a caminar y a hacer camino. Tomó una cesta y recorrió varios senderos nuevos, yendo en un proceso en espiral de crecimiento y así comenzó a vivir experiencias, siempre rodeada de mucha

gente (que no aparecen aquí, pero estaban). Cada vez que vivían una, la reflexionaban y entonces la experiencia se convertía en aprendizaje en forma de bolitas y así, su cesta se comenzó a llenar con las bolitas de todos los aprendizajes.

Por eso, siguiendo ese camino de búsqueda y aventura, se sentía feliz, como este niño o niña jugando con una bolita. Pudo ver también la importancia de cada paso y cada momento, como esta estaca bien firme, pero su reflexión le permitía proyectarla al infinito y estiraaaarla. Así, finalmente, con el tiempo, fue siempre cargando bolitas de aprendizajes de sus experiencias en nuevas canastas y con otras personas felices, se subieron en una barca y se fueron navegando por aguas desconocidas, impulsando en adelante muchos procesos nuevos que les permitieron enfrentar nuevas realidades, enriqueciéndose siempre de nuevos aprendizajes

Dinámica: Abrazo en espiral

Nos cogemos de las manos y vamos haciendo una espiral todas juntas hasta que nos quedamos entrelazados en forma de abrazo.

SOLO EL AMOR (Silvio Rodríguez)

Debes amar la arcilla que va en tus manos
Debes amar su arena hasta la locura
Y si no, no la emprendas que será en vano
Sólo el amor engendra lo que perdura
Sólo el amor convierte en milagro el barro
Debes amar el tiempo de los intentos
Debes amar la hora que nunca brilla
Y si no, no pretendas tocar lo cierto
Sólo el amor engendra la maravilla
Sólo el amor permite encender lo muerto

Monográfico 1. Defensa de la educación pública

Dinamización: Albert Sansano¹ y M^a Ángeles Llorente²

Relatoría: Sandra Dema³ y Michel Sabalza⁴

Propuesta

1. Presentación
2. En torno a la educación que queremos
3. Conclusiones

1 Secretaría Ejecutiva del Consejo Internacional del Foro Mundial de Educación.

2 Plataforma de Movimientos de Renovación Pedagógica.

3 Universidad de Oviedo.

4 Equipo técnico de Hegoa.

1. Presentación

En el contexto actual, asistimos a procesos de carácter internacional que tienden a la privatización de la educación y del resto de servicios sociales. Desde la década de los 90 del siglo XX, condicionan lo que sucede en la escuela pública (la educación como bien de consumo, como negocio, transmisora de ideología mercantilista...). ¿Por qué defendemos la educación pública? ¿Qué tipo de educación y de escuela queremos?

Elementos centrales del debate planteados por el Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP):

- Por una educación emancipadora: centrada en la persona, científica, plural, inclusiva, laica...
- En escuelas públicas: gratuitas (incluida la educación de 0 a 3 años).
- En lucha permanente contra la desigualdad: la diversidad es inherente a la persona, la desigualdad en la escuela se retroalimenta con la social.
- Con prácticas de funcionamiento democrático: con experiencias de dirección colectiva y rotativa los centros funcionan mejor, el fracaso escolar disminuye y aumenta la felicidad. La LOMCE retira competencias a los Consejos escolares y se las da al Director. En los centros hay que compartir el poder entre profesorado, alumnado y familias. Fomentar estructuras de participación, democrática, como escuelas de padres/madres. Crítica de la concertada (poco democrática).
- Por un curriculum alternativo: en contenidos, materiales, metodología, formas de evaluar, basado en los derechos humanos.
- La reivindicación como constante para construir la escuela pública. Las mejoras sólo llegan con la reivindicación, que es además educativa, aprendemos lo que queremos y hasta dónde podemos llegar. Sin cambiar la educación no se cambia el mundo. No se pueden cambiar valores en la escuela sin cambiar el orden social establecido.

2. En torno a la educación que queremos

Se plantea realizar un trabajo en grupos pequeños en torno a dos preguntas:

- ¿Qué aportaciones hacemos al debate de qué modelo de educación queremos?
- ¿Cuáles son los elementos positivos y negativos en la defensa de esos ideales?

Grupo 1

- Debate acerca de cómo llevar el modelo a la práctica: ¿Cabría la escuela concertada? ¿el modelo de escuelas alternativas? ¿con currículum alternativo?
- Los recortes no vienen de ahora. Los problemas que se dan en el ámbito de la educación también se reproducen en otros sectores como la salud.

Grupo 2

- Hay experiencias en centros privados que parecen que incluyen mejor que en los públicos algunas propuestas de educación en valores, vinculadas a la Educación para el Desarrollo.
- La resistencia puede llegar a tener consecuencias personales como mobbing, soledad...
- Contexto colombiano: dificultad de utilizar dinámicas de trabajo cuando el profesorado tiene miedo, resistencias.
- Importancia de la educación emocional.
- La educación en el Estado español, a diferencia de otros lugares, no es una cuestión de Estado, lo que dificulta la educación pública.

Grupo 3

- Habría que poner el foco en el alumnado e ir más allá de las meras reivindicaciones laborales del profesorado.
- Se plantea luchar desde dentro mientras desde fuera se cambia el sistema: aunque en el proceso haya miedo y pueda haber costes personales.
- Se trataría de rescatar los valores, ir hacia una educación emocional.

Grupo 4

- Se percibe que la Educación para el Desarrollo puede tener objetivos parecidos a la educación formal y las ONGD podrían jugar un papel interesante en los centros educativos.
- Se observa el problema de que algunas ONGD (por su carácter religioso) defienden más la educación concertada que la pública.
- Familias e instituciones no siempre creen en la educación pública.
- Percepción de que se centra mucho la atención en el profesorado, en la parte burocrática.

- Se plantea la necesidad de diferenciar entre educación pública y educación estatal.
- Se incide en la idea de que la educación va más allá de la escuela. Hay experiencias de redes entre diferentes actores educativos (experiencia catalana entre administración, escuela, ONGD), integrando al alumnado (a través de consejos participativos, reglamentos de orden interno, consejos de mediación con representación de alumnado...).
- Se plantea la necesidad de establecer metodologías cooperativas y participativas, salir de la evaluación formativa, no se trata de fiscalizar el grado de conocimiento del alumnado. Exige formación del profesorado (no es lo mismo gestionar grupos que dinámicas de grupo).
- Hacer trabajo en incidencia política, volver a la idea de que la educación sirve para formar ciudadanía (no mano de obra para el mercado).
- Necesidad de un Pacto social por la educación ¿Entre quiénes? ¿Partidos? ¿Sindicatos?
- Se demanda mapear las experiencias educativas y las buenas prácticas que funcionan.

Grupo 5

- A favor de los elementos planteados por el MRP, si bien entienden que convendría evitar la dicotomía educación formal/informal. La educación pública debería contemplar todos los niveles, todas las etapas de desarrollo de las personas y las comunidades.
- Va en declive la asistencia a manifestaciones, la capacidad de convocatoria de las AMPAS.
- Parte del profesorado entiende erróneamente que el alumnado tiene que venir educado al centro.
- Importancia del trabajo en red y las alianzas con las familias.
- Propuesta de difundir las protestas y las redes que existen en la actualidad.

Grupo remix

- Han centrado el debate en la educación formal.
- Se plantean experiencias de protestas educativas en Galicia, cuya respuesta por parte de la administración ha sido publicar en la web las acusaciones contra los equipos directivos rebeldes, con la consiguiente denuncia por parte de las/os docentes en los medios de comunicación.

- A pesar de la existencia de Plataformas como la de defensa de la educación pública rural, se percibe una escasa participación por parte de la comunidad y la pérdida del sentido comunitario de la educación.
- Existen experiencias de grupos autogestionados, escuelas libres (Compostela, Vigo) y estrategias para no usar libros de texto, sino otros materiales.
- Se plantea que en Euskal Herria el movimiento de resistencia más claro es el estudiantil de carácter abertzale.
- En México la lucha es de carácter más sindical.
- No hay demasiada autocrítica por parte del profesorado, aunque sí se reciben bastantes críticas de otros sectores.
- Escasa politización del profesorado, se tiende hacia un modelo mercantilista, con una visión que no va más allá del aula.
- Estrategias: luchar contra la mercantilización, reapropiarse de la política, aumentar el vínculo entre movimientos sociales y Universidad (el currículum está poco vinculado con la educación social y el entorno; necesidad de investigaciones en este sentido).
- El trabajo educativo en prisiones muestra que muchas de las personas presas son analfabetas, lo que evidencia que el fracaso del sistema educativo conlleva el aumento de la exclusión social.
- Se plantea la necesidad de mirar más allá del aula y conectar con lo global, romper con la escuela tradicional, buscar una más integradora, donde haya relación entre el profesorado y los movimientos sociales y redes entre la escuela y otras instancias sociales.

3. Conclusiones

- Se están produciendo luchas muy parciales y no se acaba de encontrar un frente común. Hay muchas plataformas de todos los sectores profesionales, pero no hay un foro donde todas reviertan y se focalice en lo esencial.
- Las mareas no acaban en concretarse, no hay interlocución con la administración, se quedan en el espacio de la calle. No se establecen mesas de negociación.
- A nivel de centros hay propuestas pero falta la manera de articular (hay manuales de resistencia e insumisión a la LOMCE, pero no se articula cómo hacerla, labor que debería corresponder a los sindicatos).
- Sin embargo los propios sindicatos están fragmentados, lo que genera parálisis que les impide actuar, convocar movilizaciones, etc.

- Se alude a una huelga convocada por los sindicatos en Valencia. En principio iba a ser de 7 días, pero por las propias divisiones internas se redujo a 4, luego 3 y por fin quedó en 1 ¿Son los sindicatos la vía para aglutinar a la sociedad en defensa de la educación y para actuar como interlocutores ante la Administración?
- En lo que se refiere a las reivindicaciones hay que repensar cómo plantear nuestras relaciones con el poder. Lo que está establecido ya no vale.
- Es necesario ir más allá, pero nos centramos excesivamente en criticar lo que no nos gusta del sistema educativo, lo cual va en detrimento de propuestas que deberíamos poner sobre la mesa.
- Hay que plantear objetivos para la negociación en un marco de confluencia de las fuerzas sociales para hacer presión.

A modo de síntesis. Aportaciones al debate sobre una educación emancipadora

Gema Celorio¹

1. Trascender el concepto de Educación para el Desarrollo, hacia un horizonte emancipador
2. Construcción de sujeto político
3. Comunicación para la transformación
4. Cuestionamiento de las relaciones de poder
5. Análisis de procesos

¹ Equipo técnico de Hegoa

1. Trascender el concepto de Educación para el Desarrollo, hacia un horizonte emancipador

Planteamos este texto con ánimo de recoger de forma sintética los aportes generados por las personas participantes en cada uno de los grupos de trabajo organizados en torno a las líneas temáticas, dentro del IV Congreso de Educación para el Desarrollo, y con el objetivo de insertar estas en la lógica de los debates que se querían plantear con la convocatoria de este evento.

El Comité Organizador eligió estas líneas temáticas convencido de que podían ayudarnos a pensar nuestras prácticas educativas en este contexto de múltiples crisis complejas y multidimensionales (ecológica, de cuidados, económica, política) y, por tanto, a reorientar lo que podría ser una nueva propuesta más avanzada hacia una educación de carácter emancipador.

Durante casi 25 años el paradigma del Desarrollo Humano ha constituido el referente fundamental bajo el que hemos justificado nuestro enfoque de Educación para el Desarrollo, especialmente en el caso de las consideradas 4ª y 5ª generación.

La propuesta del Desarrollo Humano de centrar su enfoque en el bienestar de las personas, junto al enriquecimiento que ha supuesto el debate en torno a la ampliación de derechos y capacidades (Amartya Sen, Martha Nussbaum) y la ponderación que introducían los indicadores sobre educación y esperanza de vida para medir el desarrollo -frente a la centralidad de la visión económica propia de los planteamientos auspiciados por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional- supuso un importante avance a la hora de medir el grado de desarrollo de los países.

El enfoque del Desarrollo Humano además, al primar el vínculo entre igualdad, libertades y democracia e introducir otros sistemas de valoración como el índice de desigualdad de género, concitó a su alrededor el quehacer de todos aquellos grupos, colectivos, instituciones y entidades que veían en esta propuesta la expresión de un nuevo modelo orientado al logro de la justicia social.

Desde sus inicios, aun reconociendo el aporte sustancial que suponía este nuevo paradigma, se tuvo la necesidad de ir añadiendo adjetivos que dieran cuenta de visiones que requerían de un desarrollo más específico, así hablábamos de Desarrollo Humano "con perspectiva de género", Desarrollo Humano "sostenible", etc.

De la misma manera, la Educación para el Desarrollo tuvo que repensarse ante un contexto de complejidad creciente y hubo de introducir a su vez otras metas que,

más allá de la lucha contra la pobreza –el objetivo que ha guiado la cooperación y la educación en las últimas décadas–, pudieran situar la acción educativa en mejores condiciones ante el reto que supone enfrentar no solo la pobreza sino los procesos crecientes de exclusión tanto en los sures como en los nortes.

Fue así como hace ya unos cuantos años empezamos a hablar de Educación para la Ciudadanía Global con el propósito de superar tanto las visiones más estrechas y localistas como el freno que supone, para el cambio social, la incapacidad para reconocer las interrelaciones entre fenómenos, la interdependencia que caracteriza la vida en este planeta o la necesidad de plantear los derechos humanos como un sistema de garantía para todas las personas independientemente de su origen, sexo, edad, creencias, situación administrativa o cualquier otro rasgo que quisiéramos considerar.

Con estas ideas nos afanamos por definir los principios pedagógicos que tendrían que guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje (en lo formal, no formal e informal), así como las características (los valores, las actitudes, las capacidades) que nos permitirían a las personas reconocernos como “ciudadanas globales”.

Esta idea de la Ciudadanía Global fue, desde el principio, muy controvertida. En primer lugar, porque se trata de un concepto –el de Ciudadanía– surgido en el marco de la civilización occidental, vinculado al desarrollo de los estados-nación y referido al territorio donde estos aplican sus políticas; ajeno, por tanto, a las tradiciones civilizatorias y modos de organización de otros pueblos y culturas. Resume además, una serie de rasgos, que otorgan derechos y obligaciones a las y los individuos, algo propio de las tradiciones liberales pero de una importancia menor para aquellas otras que ponen el acento en lo colectivo, en la comunidad, como lugar donde hacer efectivas las propuestas del buen vivir.

Otro rasgo dominante en el concepto de Ciudadanía Global es que los ciudadanos y ciudadanas se vivan como pertenecientes a una comunidad global. Ahora bien, este planteamiento contiene tensiones o debates no resueltos. En una sociedad globalizada como la nuestra, que tiende a la homogenización y a la liquidación de la diversidad, cómo resolvemos la tensión entre el respeto a las singularidades (identitarias o de otro tipo) y la construcción de lo común.

Dejando de lado otras cuestiones que sería igualmente pertinente poner en cuestión, hay que reconocer que la propuesta de Ciudadanía Global ha supuesto un avance innegable para la definición de propuestas educativas que intentan poner el acento en la promoción de visiones que superan el análisis dicotómico norte-sur, en la definición de objetivos más allá de los ligados a la

lucha contra la pobreza y en la creación de redes de solidaridad internacional que fortalezcan la dimensión global de nuestras acciones locales.

Ahora bien, todo ello debe estar necesariamente vinculado a la realidad del escenario internacional y a las propuestas en las que se concreta la creación de condiciones para una vida mejor y más digna. Y es ahí donde nos enfrentamos con un panorama en el que, tras casi 30 años de propuestas en torno al Desarrollo Humano², el capitalismo dominante en expansión bajo el signo de la globalización neoliberal sigue profundizando la brecha que separa a amplios sectores de población empobrecida y excluida de las élites enriquecidas (en los nortes y en los sures).

El Desarrollo Humano y la Educación para la Ciudadanía Global han marcado metas meritorias, pero no han sido suficientes para poner en cuestión las condiciones estructurales en que tendrían que materializarse las promesas de bienestar, igualdad, equidad y libertad. No solo porque ambas propuestas son herederas de las visiones construidas en la modernidad occidental (opacas a otras visiones, a otras maneras de entender el bien-estar), sino también porque han confiado en las posibilidades de "humanizar" un sistema –el sistema capitalista– que tiene en el corazón de su modelo la creación y reproducción de la desigualdad (máxime en un contexto de políticas neoliberales, desreguladoras del funcionamiento de unos mercados en manos de las corporaciones transnacionales, de las grandes entidades financieras y del capital especulativo).

Todo ello nos pone de relieve un sistema que no solo muestra su ineficacia para resolver la cuestión de la pobreza, la desigualdad y la exclusión, sino que desvía la atención de lo que debe ser el foco de la acción política y educativa transformadora: el logro de la justicia social y la equidad a través de procesos de emancipación social (para individuos y, sobre todo, para los colectivos que sufren opresiones múltiples).

Con todo, quizá uno de los cuestionamientos más pertinentes sea que ni el debate en torno al Desarrollo Humano ni la acción en torno a la Ciudadanía Global han conseguido trascender los ámbitos institucionales, académicos y los ligados al campo de la cooperación para el desarrollo. No han sido cuestiones que se hayan incorporado a la agenda o al quehacer de los movimientos sociales. Ni una ni otra propuesta ha sido el catalizador para

2 La declaración de la UE de 2015 como el año Europeo del Desarrollo hace pertinente abrir el debate sobre la orientación de este controvertido concepto.

las demandas de muchos colectivos y movimientos sociales que han librado y libran sus luchas en una amplia diversidad de campos, no solo en el de la cooperación.

Sin embargo, el momento actual requiere de acciones lo más amplias, coordinadas y aglutinadoras posible que nos permitan aunar fuerzas y compartir estrategias para enfrentar las consecuencias del capitalismo en la era de la globalización, que fortalezcan las resistencias ante el avance del sistema y que generen múltiples ensayos de experiencias alternativas que concreten las aspiraciones de creación de otro mundo posible.

Con este telón de fondo convocamos el IV Congreso de Educación para el Desarrollo, y fueron estas reflexiones -expresadas aquí en forma de pinceladas- las que llevaron al Comité organizador a elegir las 4 Líneas Temáticas sobre las que se estructuró el encuentro y en torno a las cuales presentamos a continuación algunas de las claves más relevantes expresadas por los Grupos de Trabajo.

2. Construcción del sujeto político³

Es difícil definir qué es "sujeto político". Se trata de un concepto complejo, multidimensional, dinámico que debe ser aterrizado en cada contexto y puesto en relación con los actores sociales que en cada momento actúan políticamente para incidir en el cambio social. Como bien expresa Rauber (2006:140). "No hay sujeto político separado e independiente del sujeto social, del sujeto histórico. [] Hoy resulta imprescindible buscar caminos para construir una articulación orgánica de actores sociales y políticos, sin subordinaciones jerárquicas entre los distintos actores, sin vanguardias iluminadas, ni sujetos de primera, de segunda, o de tercera clases".

Hablar de sujetos políticos es hablar de relaciones de poder, es hablar de procesos empoderadores que convierten a los movimientos sociales, a los colectivos y organizaciones en protagonistas de las luchas e impulsores de las estrategias que conducen al cambio social. Porque las/los sujetos se constituyen como tales en el propio proceso de transformación. Es en ese camino en el que se

3 Lo que viene a continuación sobre las Líneas Temáticas es una síntesis y reinterpretación de las ideas sugeridas para las personas dinamizadoras de los Grupos de Trabajo, compartidas con las personas participantes en cada uno de ellos y recogidas por quienes se encargaron de elaborar las relatorías correspondientes.

identifican las múltiples opresiones que actúan sobre las personas⁴ y que hay que tener en cuenta para construir en colectivo, desde las diferencias, desde las múltiples identidades y biografías que –a partir de esa máxima feminista que nos recuerda que “lo personal es político”– confluyen en el proceso.

El sujeto político se fortalece a medida que desarrolla capacidades para analizar, interpelar, cuestionar la realidad desde lo vivido y desde lo sentido, desde lo cognitivo y desde lo emocional. Es un proceso flexible en cambio permanente, que avanza a medida que lo hace la experiencia, a medida que se construyen relaciones, que crece el compromiso es ahí donde surge la posibilidad del “deseo militante” como una fuerza que nos impele a la acción y que se convierte en un potente sustrato para los cambios es ahí donde se consolidan la voluntad de transformar y la rebeldía, leyendo la realidad desde lo que provoca sorpresa y ruptura respecto de la normalidad instituida.

La educación que defendemos juega en estos procesos un papel fundamental por su orientación al empoderamiento de sujetos políticos de carácter emancipador y por la posibilidad que ofrece de reforzar las miradas que confrontan las relaciones de poder hegemónicas. La mirada feminista y la ética de los cuidados por cuanto condicionan el conocimiento/saber que se comparte y desde el que se actúa, así como el tipo de relaciones de poder que se construyen en oposición a los efectos del patriarcado y sus desigualdades.

“Considerar al “movimiento social como principio educativo” (Salette Caldart, 2000:204⁵) supone desbordar el papel tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios, todas las acciones y todas las personas son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos. Entre otras muchas consecuencias, la educación en estas condiciones no tiene fines ni objetivos, más allá de re-producir el movimiento de lucha por la tierra y por un mundo nuevo, lo que supone “producir seres humanos”. En suma, “transformarse transformando” es el principio pedagógico que guía al movimiento (Salette Caldart, 2000:207).

Ahora bien, ¿qué significa que el movimiento es el sujeto educativo? Que la educación es una educación en movimiento. Esto suele desafiar nuestras concepciones más elementales. ¿Cómo se puede

4 Si bien ni todas las personas están atravesadas por las mismas opresiones ni todas las opresiones tienen los mismos efectos sobre las personas.

5 Salette Caldart, Roseli (2000): *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis, Vozes.

educar en movimiento? Una cosa es educar para el movimiento o en el movimiento; otra es hacerlo en movimiento. Aquí lo decisivo no es qué pedagogía se sigue ni qué modelo de escuela se persigue, sino el clima y las relaciones humanas vinculadas a las prácticas sociales." (Zibechi, 2006:126)⁶.

También la educación emancipadora nos habla de una manera de caminar -juntas, diversas, en diálogo, aprendiendo en movimiento-; de luchar -desde el cuerpo, desde el deseo, con estética y alegría, generando alianzas y articulaciones-; y de generar cambios liberadores -desde lo vital, lo cotidiano, desde lo intelectual y lo emocional-.

3. Comunicación para la transformación

La comunicación es un sistema relacional en el cual se producen intercambios de ideas, mensajes, informaciones, conocimientos y saberes entre personas que comparten códigos comunes.

"La comunicación, en tanto que relación social, es el sistema que nos permite vivir en comunidad, lo que nos convierte en seres sociales capaces de cuidarnos mutuamente y desarrollar todas nuestras capacidades. En este sentido, comunicación y política son caras de una misma moneda. La comunicación puede ser un instrumento para la transformación social en igual medida que puede ser un instrumento de reproducción y disciplinamiento social"⁷.

Pero es la comunicación transformadora la que queremos abordar para apoyar los procesos de educación emancipadora. En esta comunicación, con ser importantes los medios y los mensajes que se intercambian -que deben ser adecuados los unos y críticos, relevantes, pertinentes los otros-, interesan especialmente los procesos que impulsa ese modelo.

Si el objetivo final de la educación emancipadora es promover el cambio social y facilitar la liberación de pueblos y personas de todo tipo de estructuras opresoras, esto solo es posible mediante procesos colectivos. Y este es un rasgo

6 Zibechi, Raúl (2006): "La emancipación como producción de vínculos" en Ceceña, Ana Esther: *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp. 123-149.

7 Extracto de la relatoría realizada por Federico Abreu en el Grupo de Trabajo dinamizado por Ángeles Díez en el marco del IV Congreso de Educación para el Desarrollo (Vitoria-Gasteiz, 2014).

esencial para la comunicación transformadora que busca potenciar diálogos generadores de saberes útiles para la creación de pensamiento crítico y para el impulso de procesos emancipadores.

Como nos recuerda Abreu (2013:75-76) "De allí que no pueda haber práctica educativa sin comunicación y que todo proceso comunicativo entre personas puestas en diálogo es a la vez un proceso educativo".

En coherencia, la educación emancipadora trabaja con un modelo comunicacional participativo que establece relaciones horizontales de reciprocidad a través de conexiones múltiples -no solo bidireccionales- donde todas las personas y grupos implicados identifican, definen y analizan los problemas que les afectan para, desde ahí, transformar su realidad. Por eso es, siguiendo a Freire, autogestionaria. Son los sujetos quienes definen el objetivo que persigue la comunicación.

La comunicación transformadora actúa según algunas claves que conviene tomar en consideración:

- Debe abordar el conflicto y, dentro de él, prestar atención a las relaciones de poder que también están presentes en los procesos comunicativos.
- Debe ser contra-hegemónica, capaz de cuestionar el modelo dominante y sus efectos; capaz de generar prácticas y experiencias alternativas.
- Debe potenciar otros valores que confronten el colonialismo ideológico del patriarcado y del capitalismo para quebrar el imaginario colectivo desde el que se justifica la desigualdad y la exclusión.

4. Análisis de las relaciones de poder

Las relaciones de poder atraviesan nuestras vidas y están presentes en todos los ámbitos en los que nos desenvolvemos cotidianamente, sean estos privados o públicos, personales o laborales, productivos o reproductivos.

El poder es un concepto multidimensional que necesita ser adjetivado para analizar la diversidad de formas en las que opera y para distinguir entre ellas aquellas que empoderan y construyen de aquellas otras que marginan, debilitan o favorecen la dominación de unas personas sobre otras.

El poder es además complejo, cambiante, relacional porque las diferentes situaciones y las posiciones de los sujetos implicados en ellas normalmente están entrecruzadas por diferentes tipos de poder de forma simultánea. Esto

es así porque son muy diversos los factores que inciden en el modo en que se crean y ejercen las relaciones de poder: sexo, edad, género, etnia, clase, lengua, vínculos con el territorio, biografías . Todo ello va configurando un complejo de elementos personales y colectivos que modelan de distintas formas la experiencia del poder. Lo racional y lo emocional; lo analítico y lo sentido/ vivido se entremezclan en la percepción del poder y en la forma en que nos situamos ante el mismo.

Las expresiones de poder⁸ que identificamos con más facilidad son las que tienen efectos negativos sobre nuestras vidas, aquellas que se ejercen como "poder sobre". Para retar este poder y para generar las condiciones que nos permitan transformar la realidad conforme a otros parámetros de carácter emancipador, esto es, diametralmente opuestos a los que ejercen y reproducen dominio y opresión, necesitamos potenciar otras expresiones de poder⁹.

El feminismo nos sugiere otra categoría de poder que aúna en el concepto de "poder vital" y que abarca una serie de subcategorías alusivas a lo personal y lo colectivo: "poder para" tomar decisiones, influir en el sentido deseado, participar, desarrollar nuestras capacidades, determinar nuestras condiciones de vida; "poder con" que nos remite a lo colectivo, lo comunitario, a la generación de diálogo, alianzas, articulaciones entre intereses diversos que confluyen para construir lo común; "poder interior" que alude a la dignidad, a la autoestima, al empoderamiento, a la creatividad para imaginar otros presentes y otros futuros; esto último nos remite a otra expresión más, la que hace referencia al "poder de proponer".

Este marco analítico ofrece un rico potencial para una educación emancipadora, porque sitúa la acción educativa en el centro de los procesos que conducen a un empoderamiento liberador que "sucede cuando los grupos de personas se organizan para desafiar el status quo, las estructuras, normas y valores opresores hegemónicos"¹⁰.

8 Miller, Valerie; Veneklasen, Lisa y Clark, Cindy (2008). "Conceptualizando el poder para avanzar la justicia, la igualdad y la paz". *Haciendo que el cambio sea una realidad*, nº 3. Asociadas por lo Justo (JASS-Just Associates)/Hivo.

9 Los diferentes tipos de poder están presentes a su vez en los espacios público, privado e íntimo y adoptan manifestaciones diferentes poder visible, poder oculto, poder invisible.

10 Extracto de la relatoría realizada por María Viadero en el Grupo de Trabajo dinamizado por Jethro Pettit en el marco del IV Congreso de Educación para el Desarrollo (Vitoria-Gasteiz, 2014).

5. Análisis de procesos

El tipo de procesos que nos interesa analizar es aquel que se promueve con vistas al cambio social y que es coherente con un enfoque emancipador. Desde este punto de vista hablamos de procesos educativos que construyen grupo, que aumentan nuestra capacidad de análisis político, que generan dinámicas de concientización, que producen conocimiento crítico y relevante, que retan el sistema establecido, que se acompañan de acciones movilizadoras de carácter estratégico, que promueven alianzas diversas y que todo ello lo hacen desde perspectivas que conjugan visiones locales-globales y que responden a los desafíos que nos comparten el feminismo, la sostenibilidad y el cuidado.

Conocer cómo funcionan estos procesos y qué aprendizajes se derivan de experiencias orientadas a la emancipación son aspectos sustanciales para el fortalecimiento de las acciones pedagógicas transformadoras que llevan adelante las organizaciones y los movimientos sociales.

Estos procesos complejos conllevan una serie de dinámicas que son relevantes para producir el tipo de acción que deseamos y determinar los resultados que obtenemos y que, por tanto, tendremos que tener en cuenta en el momento de análisis:

- En todo proceso educativo lo personal, lo colectivo y lo social, lo cognitivo, lo emocional y lo corporal influye en su desarrollo. Son dimensiones que los procesos deben contemplar para garantizar que estos sean en sí mismos liberadores para las personas y para los grupos implicados.
- Interesa conocer qué mecanismos se han desplegado para ayudarnos a desaprender, a liberar nuestro pensamiento y nuestras prácticas de los discursos colonizadores aprendidos a través de los espacios de socialización en los que se desenvuelve nuestra vida y reproducidos por todas las estructuras de modelación ideológica con las que cuenta el poder establecido.
- El conflicto como actor presente en todo proceso de cambio y como elemento que influye en la toma de decisiones, en las relaciones de poder y en las interacciones entre personas e intereses. Cómo se ha gestionado, en qué medida se ha visto como un factor no solo omnipresente en cualquier proceso educativo sino además como un factor que puede entorpecer o enriquecer el aprendizaje y la orientación del proceso.
- La participación como mecanismo de democratización y como estrategia clave para el empoderamiento individual y grupal. También para asegurar la diversidad de miradas, de intereses, para conjugar experiencias vitales

y políticas que deben confluir en la búsqueda de sentidos comunes, compartidos.

- El discurso político y el marco ideológico que acompañan al proceso y los principios de actuación que marcan el ritmo del mismo son elementos que, como los anteriores, deben ser valorados en función de su grado de coherencia con las aspiraciones de justicia social, responsabilidad mutua y equidad que deben guiar las acciones emancipadoras.

No concluimos. Seguimos pensando, retando, actuando,
caminando hacia horizontes utópicos.

Somos SUJETOS POLÍTICOS en COMUNICACIÓN
que subvierten las RELACIONES DE PODER hegemónicas
mediante PROCESOS de EDUCACIÓN EMANCIPADORA.

Anexo. Hoja de observación de género

Nombre de la experiencia o mesa que se observa:

Quién presenta y/o dinamiza: _____

Número de participantes:

____ mujeres ____ hombres ____ total

Lenguaje

1. Las/os ponentes/talleristas... utilizaron lenguaje incluyente: (señala con una X).

siempre muchas veces a veces nunca

2. Las presentaciones, vídeos, papelógrafos que se presentan, utilizan lenguaje incluyente

siempre muchas veces a veces nunca

3. En el grupo, las/los participantes utilizan lenguaje incluyente

siempre muchas veces a veces nunca

4. Las imágenes que se utilizan en la presentación

a. ¿Representan tanto a mujeres como a hombres?

siempre muchas veces a veces nunca

b. ¿Son sexistas/estereotipan?

siempre muchas veces a veces nunca

5. Los ejemplos que se utilizan por parte de los/as ponentes:

c. ¿Representan tanto a hombres como a mujeres?

siempre muchas veces a veces nunca

d. ¿Son sexistas/estereotipan?

siempre muchas veces a veces nunca

Participación

6. En los momentos de participación, ¿Cuántas veces hablan y cuánto duran sus intervenciones? Pon un palito cada vez que se intervenga en la casilla que corresponda.

Mujeres			Hombres		
Corta	Media	Larga	Corta	Media	Larga

7. Si se presentan interrupciones o se corta la palabra a alguno/a de las/os participantes, indica:

¿Cuántas interrupciones? Pon un palito donde corresponda.

	Mujer	Hombre
¿Quién la hace?		
¿A quién le corta?		

8. Las personas que dinamizan ¿Toman medidas correctoras en caso de haber una diferenciación de participación? Marca la casilla que corresponda.

siempre muchas veces a veces nunca

9. ¿Hubo alguna propuesta o queja por parte de los/as participantes respecto a la diferenciación de participación? Marca la casilla que corresponda. Si ha habido varias propuestas, indica con palitos el número de ellas en la casilla que corresponda.

Si	No	¿Por quién?	
		Mujer	Hombre
_____	_____	_____	_____

Lenguaje no verbal y paraverbal en las intervenciones:

10. ¿Crees que ha habido diferenciación entre hombres y mujeres a la hora de intervenir, en sus posturas, tonos, expresiones, gestos...?

¿Algo que añadir?
