



KOMUNIKAZIOAK

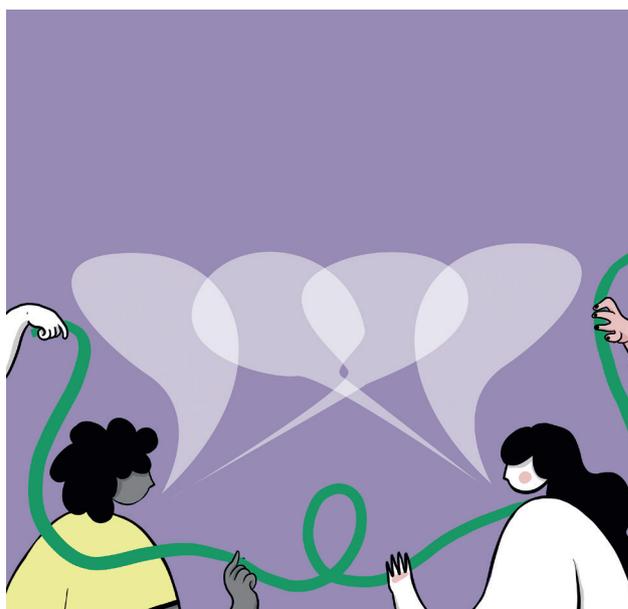
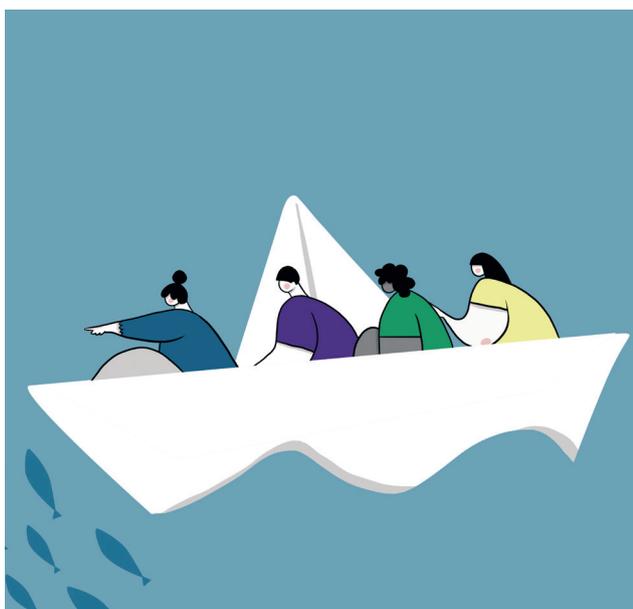
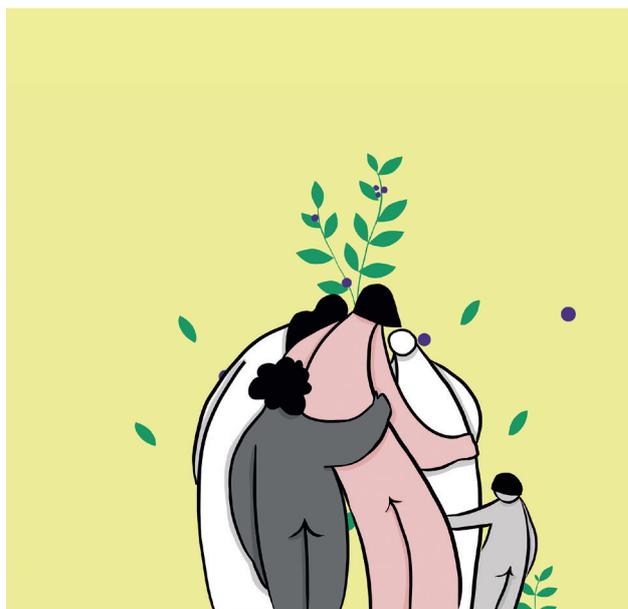
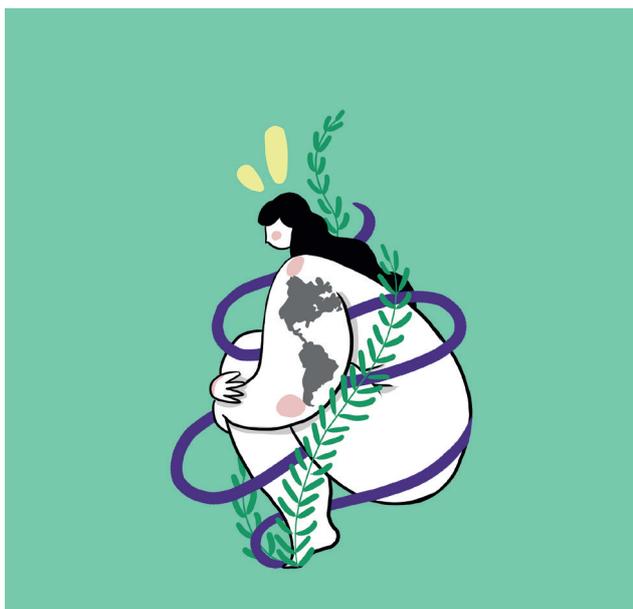
Gizarte Eraldaketarako Hezkuntzaren V. Biltzarra
Ziurgabetasunaren aurrean, hezkuntza askatzailea

Vitoria-Gasteizen, 2021eko azaroaren 18, 19 eta 20an, Europa Biltzar Jauregian

COMUNICACIONES

V Congreso de Educación para la Transformación Social
educar en la incertidumbre liberadora

Palacio de Congresos Europa, Vitoria-Gasteiz 18, 19 y 20 de noviembre de 2021





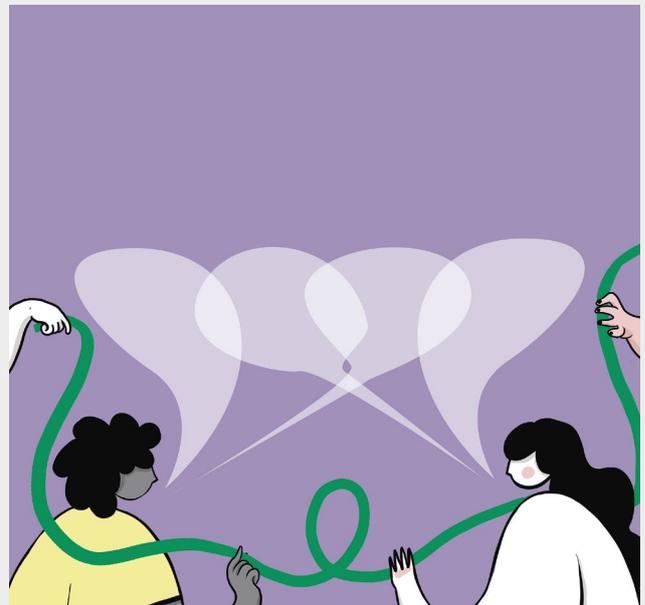


KOMUNIKAZIOAK

Gizarte Eraldaketarako Hezkuntzaren V. Biltzarra
Ziurgabetasunaren aurrean, hezkuntza askatzailea

COMUNICACIONES

V Congreso de Educación para la Transformación Social
educar en la incertidumbre liberadora



Financian:



GARAPENERAKO
LANKIDETZAREN
EUSKAL AGENTZIA
AGENCIA VASCA DE
COOPERACIÓN PARA
EL DESARROLLO



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO
BERDINTASUN, JUSTIZIA
ETA ERREPTE POLITIKERAKO SAILA
DEPARTAMENTO DE IGUALDAD,
JUSTICIA Y POLÍTICAS SOCIALES



Cooperación
Española



Ayuntamiento
de Vitoria-Gasteiz
Vitoria-Gasteizko
Udala

Colaboran:



EUSKADIKO GGKEen
KOORDINAKUNDEA
COORDINADORA
de ONGD EUSKADI



COORDINADORA
GALEGA DE ONG
para o Desenvolvemento



CAONGD
Coordinadora Andaluza de ONGD



RED
ONGD
MAD



LA COORDINADORA
DE ORGANIZACIONES PARA EL DESARROLLO



lafede
CAT
organitzacions
per a la
justicia global

Esta publicación cuenta con la colaboración de la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (AVCD), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de Hegoa y no refleja, necesariamente, la postura de las instituciones arriba mencionadas.

Coordinación y revisión final: Iris Murillo y Amaia del Río.

Comité Evaluador: Alejandra Boni, Araceli Serantes, Begoña Zabala, Clara Ruiz, Iraide Fernández, Jordi Menéndez, José A. Antón, Silvana Longueira, Zuriñe Gaintza, Juanjo Celorio, Gema Celorio, Iris Murillo y Amaia del Río.

Edita:



Diseño y maquetación: Marra S.L.

ISBN: 978-84-16257-84-3

Depósito Legal: 00817-2022

Diciembre, 2021



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/4.0>

Índice

Aurkezpena	7
-------------------	----------

Presentación	9
---------------------	----------

Línea Estratégica 1. Cuerpos y territorios

Prácticas, saberes, conocimientos situados y resistencias como mujeres migradas en Gipuzkoa	13
<i>Soraya Ronquillo Peña y Katia Reimberg Castello Branco</i>	
Cuerpos felices, sujetos emancipados. Salud y género: una mirada desde la educación feminista y emancipadora	21
<i>Auxi J. León y Carmen O. Torralbo</i>	
Aprendiendo a mirar-nos. Deconstruir el canon hegemónico de los <i>selfies</i> de Instagram a través de la educación artística	31
<i>Uxue Azkarate Gambra e Idoia Marcellán Baraze</i>	
Mujeres migrantes racializadas protagonizando la transformación social	39
<i>Greta Frankenfeld y Fiona Montagud</i>	
Cuidando vidas	47
<i>Clara Ruiz Holguín, Mirla Hernández Nuñez, Elena Alfageme Villalaín, Nora L. Rugama González, Marta Rodríguez Torregosa, Georgina Molina Rivera e Isabel Jodar Gonzalez</i>	
Ez Donk Oraindik. Alegre insurrección feminista como alternativa a las dinámicas académicas hegemónicas	55
<i>Miriam Del Pino Molina, Anaitze Agirre Larreta, Margaret Louise Bullen, Idoia Galán Silvo, Noemí Gomez Mendoza y Katerina Sergidou</i>	
Autodefensa feminista como clave para reconceptualizar el espacio cuerpo-mente	63
<i>Maitane Picaza Gorrotxategi, Iratxe Yanguas Aguirre, Amaia Eiguren Munitis, Itsaso Biota Piñeiro</i>	

Línea Estratégica 2. Construcción comunitaria

Diálogo de saberes para la transformación social	73
<i>Alberto Gastón Dapena, Julián Márquez Morín, Itziar Guerendain Gabás, Lucia Pérez Prat y Maitane Arnosó Martínez</i>	
La Estrategia Antirumores: un ejercicio para la transformación social	83
<i>Oier Ochoa de Aspuru Gulin, Lía González Estepa y Andrea Ruiz Balzola</i>	
Refuerzo escolar a través de programas y proyectos de voluntariado en Gipuzkoa como vía para una educación en igualdad de oportunidades: propuestas de mejora y retos	91
<i>Beñat Olave Fernández y Joana Miguelena Torrado</i>	

Proceso Esku Argi, promoción de un desarrollo comunitario inclusivo en Mungialdea	101
<i>Amaia Ibarrodo Bizan y Alberto Gastón Dapena</i>	
Escuela Ex-céntrica	109
<i>Angela Fité, Berezi Zabala, Celia Béjar, Clara de la Torre, Daniel Gordon, Dominika Kucmierczyk, Ederra Zabala, Elena Alfaro, Elia Malaxetxebarria, Eva Sarachaga, Inés Martín, Jordi Besora, Meritxell Expósito y Patricia Puras</i>	
El camino hacia una Pedagogía para la Transformación Social	119
<i>Ana Cristina Blasco-Serrano, Teresa Dieste Coma-Roselló y Natalia Belén Sobradiell</i>	
Decide-Convive: el potencial transformador de la educación para la ciudadanía global en contextos de exclusión	127
<i>Clara Maeztu Gomar y Jéssica García Fernández</i>	
Incorporando el enfoque de “alternativas de vida” y la perspectiva interseccional en centros educativos: discriminaciones migratorias y racistas, y propuestas para la transformación social en Busturialdea-Urdaibai	137
<i>Elia Malaxetxebarria , Sara Nicholson y Jokin Alberdi</i>	
Enfoques teóricos de la educación superior y el bien común: las reformas implícitas del Estado y la administración pública	149
<i>Beatriz Martínez Carreño y María Isabel Garrido Lastra</i>	
Procesos de autodiagnósticos coeducativos y comunidades de práctica de coeducación en educación formal	159
<i>María Lezáun Tola y Zigor Uribe-etxebarria Lugariza-aresti</i>	
Construcción de una comunidad de ecoaprendizaje: el Programa de Ecología Integral	169
<i>David Armisen Garrido y Heike Pintor Pirzkall</i>	
Educación Transformadora para la Ciudadanía Global: retos y oportunidades en la educación formal	179
<i>Tamara Valladares de Vera, Álvaro Dosil Rosende, Stefany M. Sanabria Fernandes y Carolina del Río Usábel</i>	
Aprendizaje en Acción para transitar hacia la ciudad cuidadora	183
<i>Álvaro Fernández-Baldor Martínez, Monique Leivas Varga, Marta Maicas-Pérez y Carola Calabuig-Tormo</i>	
Generación de conocimiento mediante la sistematización de experiencias educativas transformadoras para la ciudadanía global	193
<i>Guadalupe López Bernal</i>	
Centros educativos transformadores: caminando hacia una educación transformadora y para la ciudadanía global	201
<i>Guillermo Aguado De La Obra y Fabiola Fares Sade</i>	
Participar para cuidar	211
<i>Marta Casal Cacharrón y Lucía García-Cernuda Ruiz de Alda</i>	
Planeación participativa: apuesta socio-política y cultural para la construcción comunitaria. El caso del sur-occidente colombiano	219
<i>Arizaldo Carvajal Burbano</i>	

Retos socioeconómicos de la sociedad vasca frente al debate sobre la Renta Básica Universal	229
<i>Maialen Aginagalde Catalán y Javier Iñiguez del Val</i>	

Línea Estratégica 3. Aprendizaje anticipativo

Abordar el odio con rebeldía y cuidados. Interiorizar un nuevo relato con experiencias emancipadoras para bloquear distopías indeseables	237
<i>Gloria Sosa Sánchez-Cortés</i>	
Contribuyendo a la educación transformadora desde la ética del cuidado: la asignatura Trabajo Fin de Grado en Trabajo Social	245
<i>Elena Mut Montalvá, Ana Vázquez Cañete, Sergio Belda Miquel y Enric Sigalat Signes</i>	
BatzArt: Asanblada KreAktiboa	253
<i>Alex Carrascosa</i>	
Las posibilidades de la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para mejorar la formación inicial del profesorado de secundaria. Una experiencia en la Universidad de Cantabria	265
<i>Adelina Calvo Salvador y Carlos Rodríguez Hoyos</i>	
Educación online e inclusión social: aprendizajes y estrategias para garantizar la igualdad de oportunidades	273
<i>María Lobo Romero y Roi Guitián Martínez</i>	
Otra educación y otro mundo es posible. El caso del proyecto Conectando Mundos para la construcción de la ciudadanía global	281
<i>Israel García Bayón y Rosa M. Rodríguez-Izquierdo</i>	
Indicadores de evaluación como herramienta para orientar el aprendizaje anticipativo	289
<i>María Burgos Sánchez</i>	
Educación transformadora en finanzas	297
<i>Iratí Cifuentes, Ricardo Usategui Uriarte, Joseba Larriba y Jabier Eguiara</i>	

Línea Estratégica 4. Redes, alianzas y comunicaciones otras

Puentes universidad-sociedad, colectivización de procesos y metodologías de investigación feministas: retos para impulsar los TFG y TFM como herramienta para el cambio social	309
<i>Eva Pérez-Pons Andrade, Pepe Ruiz Osoro, Joseba Sainz de Murieta Mangado, Leire Vázquez Orobio, Mònica Vega Bobo y Unai Villena Camarero</i>	
Alianzas socio-educativas hacia la transformación del sistema alimentario	317
<i>Alicia Sevilla Atienza</i>	
Cara á concreción situada dunha educación do consumo de orientación eco-cidadá en base ás boas prácticas socioeducativas desenvolvidas en canles e espazos alternativos de consumo responsable de alimentos na provincia da Coruña	327
<i>Kylyan Marc Bisquert i Pérez</i>	

Universidad del Buen Vivir: aportaciones desde los territorios por una educación descolonizadora e intercultural	337
<i>Ricardo Usategui Uriarte</i>	
Arte comunitario. Formación de redes para su análisis y evaluación	345
<i>Arturo Cancio Ferruz</i>	
Participar para poner la Vida en el centro	355
<i>Ana María Jiménez Talavera</i>	
Competencias digitales docentes, aliadas en la Educación para la Transformación Social	365
<i>Itziar Kerexeta Brazal y Sonia Cámara Pereña</i>	
Sobre cómo un colectivo en el área de la Educación para el Desarrollo evoluciona para una comunidad colaborativa y para motor de la construcción del ser político	373
<i>Susana Constante Pereira y La Salette Coelho</i>	
Mapeando experiencias de educación para la ciudadanía global en centros educativos: un mapa digital e interactivo para visibilizar y crear redes	383
<i>Laura Cruz López, Rosa Méndez García, Patricia Digón Regueiro, Araceli Serantes Pazos, Ana Lampón Gude y María Caride Delgado</i>	
Marco de Alianzas 2030 desde la Educación para el Desarrollo Sostenible	393
<i>Arantza Acha de la Presa y Samuel Fernández Diekert</i>	
Los seminarios internacionales Freiriano Zapatistas: un proyecto educativo y de concienciación	403
<i>Carles Monclús Garriga, Miguel Escobar Guerrero, Paula Solana, Jordi Beltrán, Noemí Mejía, Mariagna Mora y Mayra Silva</i>	
Escuelas Solidarias de Navarra	411
<i>Marian Pascual Recalde</i>	

Aurkezpena

Txosten hau **Gizarte Eraldaketarako Hezkuntzaren V. Biltzarra: ziurgabetasunaren aurrean, hezkuntza askatzailea** izeneko biltzarrean barne hartzen den proiektuaren ondorioz argitaratu da. Ekitaldia 2021eko azaroaren 18, 19 eta 20an egin zen Gasteizen, baina biltzarra areago doa. Izan ere, biltzar hau 2020an hasitako elkarrizketa, hausnarketa eta eraikuntza kolektiborako prozesu baten parte da, eta, hala espero dezagun, prozesu honek utziko duen arrastoa eta inspirazioa denbora luzez biziko da.

Helburua gaurko une historiko honetarako Gizarte Eraldaketarako Hezkuntzari ekiteko azterketa- eta eztabaida-esparru bat proposatzea zen, eta horretarako, lau lldo Estrategiko¹ ezarri ziren gure hezkuntza-jardueren abiapuntu gisa: 1. Gorputzak eta lurraldeak; 2. Komunitate-eraikuntza; 3. Aurrea hartzen duen ikaskuntza; eta 4. Sareak, aliantzak eta *bestelako* komunikazioak. Jarraian, lldo² bakoitzaren zentzua azalduko dugu, labor-labor:

- 1. Gorputzak eta lurraldeak.** “Gorputzetik” eta “lurraldetik” eta “gorputzarekin” eta “lurraldearekin” pentsatzeari eta jarduteari esker, lurralde zehatz eta berezietan kokatutako gorputz horien bizi-esperientziak ikas daitezke. Ez dugu ahaztu behar eskuratutako eskubideak, bai eta lortutako gizarte-erlaketak ere, gorputz horiek bultzatu dituztela, hau da, planeta honetako hainbat txokotan borroka duinak eta erreboltaiak defendatzeko bizitzen eta hiltzen direnen istorioek. Horregatik, hezkuntza-jarduera gorputzean adierazten dela eta testuinguru soziokulturalean eta politikoan errotzen dela ulertzen dugu. “Ezagutza kokatua” adierazpena posizionamendu sozialari lotzen zaio; izan ere, posizionamendu sozialak gure ulermenari eta jarduerari ezinbestean eragiten dio.
- 2. Komunitate-eraikuntza.** Komunitate-eraikuntza komunitatea indartzea helburu duen hezkuntza-prozesu moduan ulertzen dugu, eta komunitatea bere gizarte-proiektu propioa eraikitzeaz arduratzen den subjektu politikotzat hartzen dugu; hau da, komunitatea funtsezko eragilea izango da bizitza duinagoak eta zorientsuagoak izango dituzten gizarte feministak, zaintzan oinarritutakoak eta ingurune bidezkoak, ekitatezkoak eta jasangarriak sortzeko beharrezkoak diren konplizitateak *behetik* ehuntzeko.
- 3. Aurrea hartzen duen ikaskuntza.** Ikaskuntza aurre-hartzaile baten beharrezana inoiz baino premiazkoagoa eta presazkoagoa da gaur. Izan ere, orainak eraikitzekeo estrategia bat da, eta orain horien bidez, distopia zitalak helburu dituzten bideak blokeatu nahi dira, eta aldi berean, planeta honetako gehiengoek eta bizitzaren eta haren ekosistema askotarikoen iraunkortasunaren beharrek nahi eta hobesten dituzten utopiak erraztu nahi dira. Hori lortzeko gako estrategikoa aurrea hartuko duen ikaskuntza bat izatea dela berresten dugu, hau da, komunitate-ikaskuntza parte-hartzailea, kritikoa, analitikoa, etorkizuneko, errealista eta sortzailea izatea. Komunitateen interesari erantzutea helburu duen utopian jaiotako ikaskuntza, bizitza, zaintza, jasangarritasuna eta pertsona eta ekosistema guztien eskubideak ardatz hartzen dituena.

1 lldo estrategikoa hauek lau Lurralde Topaketak gauzatu ziren biltzarren aurreko hausnarketa-prozesuaren bidez definitu ziren. Argibide gehiago: <<https://www.congresoed.org/vcongreso/caminos/>>.

2 Definizio osoak V. Biltzarren webgunean daude eskuragarri: <<https://www.congresoed.org/vcongreso/mente/>>.

4. Sareak, aliantzak eta bestelako komunikazioak. Bide hau iraultzailea izanagatik ere, ezinbestean zeharkatu behar dugu, hau da, bizitza erdigunean jarri behar da modu antolatuan, hezkuntza kritikoaren subjektu ekoizle multzoaren elkartasunaren bidez eta komunikazio *besteak* gauzatuz, alegia, diskurtso hegemonikoei aurre egin ez ezik, komunikazio-prozesuak berak eztabaidatuz, praxi eraldatzaileantz joateko helburuarekin. "Pertsonala politikoa da" esaldia oinarri hartuta, kolektiboek bizitzen dituzten identitateek eta bizipenek zehaztuko dituzte kolektiboek berek zer-nolako borrokak eta aldarrikapenak burutuko dituzten. Bestetik, gizarte-mugimendu askotarikoen arteko sare-lanari esker, ulertu egin daitezke egungo sisteman elkarrekin lotzen diren eta sustrai bera duten zapalkuntza-ardatz askotarikoak. Borrokak sektorizatuta egon izan diren arren, orain, sakabanaketa hori murrizten ari dira, eta beste mugimendu emantzipatzaile batzuekin batera ari dira kokatzen eta antolamendu-espazioak sortzen.

Ildo Estrategiko hauetako bakoitzak proposatzen dituen ekarpenak oinarri hartuta, komunikazioen deialdi bat egin zen (euskaraz, galegoz, katalanez eta gaztelaniaz), Gizarte Eraldaketarako Hezkuntzaren inguruko hausnarketa-prozesua hainbat jakintzarekin eta ikuspegirekin aberasteko.

Hala ere, gure helburua hori izan arren, hemen jasotzen diren komunikazio gehienek emaitza ezberdina izan dute; izan ere, aldaketarako hezkuntzaren eremuan mugitzen garen erakundeok bultzatzen dugun esperientzia eta ikuspegi askotarikoen argazki bat atera da.

Horrela, komunikazio-bilduma honek bi ikuspegi ematen ditu. Alde batetik, hainbat ikuspuntu ezagutzeko aukera ematen du (Garapenerako Hezkuntza, Hiritartasun Globalerako Hezkuntza, Gizarte Eraldaketarako Hezkuntza, etab.), eta ikuspuntu horien bidez, errealitatea eraldatzera eta mundu bidezko eta ekitatezko bat eraikitzen bideratutako hamaika ekimen hausnartzen eta garatzen dira. Egitate horrek ideia hau nabarmentzen du: gaur egun, erakunde eta kolektibo guztiok ez dugu zentzu eta posizionamendu politiko bera hezkuntzaren inguruan, eta, ondorioz, gure ikuspegiak eta praktikak ere ez dute zertan lerrotuta izan. Txosten honek proposamen-amalgama oso heterogeneoa jasotzen du, eta horrela argitaratzea aukeratu dugu, batez ere ekimen bakoitzaren garapeneraren ondoriozko ekarpenek duten interesagatik, eta ez hainbeste biltzarrean ezarritako Ildo Estrategikoen inguruan egindako hausnarketa eta atxikipenarengatik. Bestetik, agerian uzten da arlo akademikoaren parte ez diren -edo behintzat soilik arlo horren parte ez diren- erakunde eta kolektiboek ezagutza sortzeko prozesuetan parte hartzeko duten interesa.

Edizio hau osatzeko, hainbat egilek eta erakundek (unibertsitateek, GGKEk, gizarte-kolektiboek, ikastetxeek eta elkarteek, besteak beste) aurkeztutako 44 komunikazio jaso dira guztira. Deialdian ezarritakoaren arabera, komunikazioak euskaraz, galegoz, katalanez eta gaztelaniaz aurkeztu ahal ziren; hala ere, gehienak gaztelaniaz aurkeztu dira. Horri dagokionez, adierazi nahi dugu arlo akademikoan eta sozialean gure hizkuntza gutxituetan dugun ekoizpen-gabezia erronka bat dela eta etorkizunean erronka horri aurre egin behar diogula.

Txosten honetan komunikazioen inguruan gauzatu diren lan guztiak batzorde ebaluatzaile plural batek aztertu ditu. Eskerrak eman nahi dizkiegu prozesu honetan lagundu diguten pertsona guztiei, haien ahaleginagatik eta arduraldiagatik.

Era berean, aintzatespen berezia egin nahi diegu argitalpen honetan haien hausnarketak eta esperientziak partekatu dizkigutenei, egindako ekarpenagatik.

Iris Murillo eta Amaia del Río
Hegoako Hezkuntza Taldea

Presentación

Esta publicación es fruto del proyecto que abraza el **V Congreso de Educación para la Transformación Social: educar en la incertidumbre liberadora**. Más allá del evento celebrado en Vitoria-Gasteiz los días 18, 19 y 20 de noviembre de 2021, el congreso forma parte de un proceso de diálogo, reflexión y construcción colectiva que inició en 2020 y que su estela e inspiración, esperamos, siga viva mucho tiempo.

Con el interés de proponer un marco de análisis y debate para abordar la Educación para la Transformación Social en el actual momento histórico, se establecieron cuatro Líneas Estratégicas¹ desde las que pensar nuestro accionar educativo: 1. Cuerpos y territorios; 2. Construcción comunitaria; 3. Aprendizaje anticipativo y; 4. Redes, alianzas y comunicaciones *otras*. A continuación, resumimos brevemente el sentido de cada línea²:

- 1. Cuerpos y territorios.** Pensar y actuar “desde” y “con” el cuerpo y el territorio facilita aprender de las experiencias de vida de esos cuerpos situados en territorios concretos y particulares. No olvidemos que, tanto los derechos alcanzados, como las transformaciones sociales logradas, vienen empujadas por esos cuerpos; esas historias de quienes viven y mueren defendiendo luchas dignas y rebeldes en distintos rincones del planeta. De ahí que entendamos la acción educativa encarnada en el cuerpo y enraizada en su contexto socio-cultural y político. La expresión de “conocimiento situado” hace referencia a ese posicionamiento social que inevitablemente afecta nuestra comprensión y actuación.
- 2. Construcción comunitaria.** Entendemos la construcción comunitaria como un proceso educativo encaminado a fortalecer la comunidad como sujeto político que se apropia de la construcción de su propio proyecto social. Un sujeto que se presenta como actor fundamental para tejer, *desde abajo*, las complicidades necesarias para crear sociedades feministas, de cuidado, entornos justos, equitativos y sostenibles en los que desarrollar vidas más dignas y felices.
- 3. Aprendizaje anticipativo.** La necesidad de un aprendizaje anticipativo es hoy más actual y urgente que nunca. Se trata de una estrategia para construir presentes que, al tiempo que bloquean los caminos hacia distopías indeseables, facilitan vías hacia utopías deseadas e intuidas desde las mayorías planetarias y desde la sostenibilidad de las vidas y sus plurales ecosistemas. Ante ello, reafirmamos como clave estratégica un aprendizaje en anticipación, comunitario, participativo, crítico, analítico, prospectivo, realista y creativo. Nacido en la utopía que atiende los intereses de las comunidades, que gira en torno a la vida, al cuidado, a la sostenibilidad y a los derechos de todas las personas y de los ecosistemas.
- 4. Redes, alianzas y comunicaciones *otras*.** Es indispensable recorrer este camino revolucionario de poner la vida en el centro de forma articulada, en alianza con el conjunto de sujetos productores de educación crítica y a través de comunicaciones *otras* que no

1 Estas Líneas Estratégicas se definieron a través del proceso de reflexión previo al congreso en el que se llevaron a cabo cuatro Encuentros Territoriales. Más información disponible en: <<https://www.congresoed.org/vcongreso/caminos/>>.

2 Las definiciones completas están disponibles en la web del V Congreso: <<https://www.congresoed.org/vcongreso/mente/>>.

solo combatan los discursos hegemónicos, sino que cuestionen los propios procesos de comunicación con el objetivo de transitar hacia la praxis transformadora. Desde la máxima de que “lo personal es político” las identidades y vivencias que atraviesan los distintos colectivos determinan sus luchas y reclamos. A otro nivel, el trabajo en red entre la diversidad de movimientos sociales favorece la comprensión de los múltiples ejes de opresión que se interrelacionan en el sistema actual y tienen la misma raíz. Las luchas sectorizadas van superando la dispersión para situarse en confluencia con las de otros movimientos emancipadores y generar espacios de articulación.

Desde los aportes que proponen cada una de estas Líneas Estratégicas se lanzó una convocatoria de comunicaciones (en euskera, galego, catalá y castellano) con el objetivo de nutrir con diversos saberes y sabores el proceso de reflexión en torno a la Educación para la Transformación Social.

A pesar de ser este nuestro propósito, gran parte de las comunicaciones aquí recogidas nos ofrecen un resultado distinto; una fotografía de la diversidad de experiencias y enfoques que impulsamos las organizaciones que nos movemos en el campo de la educación para el cambio.

Así, esta colección de comunicaciones muestra, por un lado, la posibilidad de conocer diferentes enfoques (Educación para el Desarrollo, Educación para la Ciudadanía Global, Educación para la Transformación Social, etc.) desde los cuales se piensan y desarrollan multitud de iniciativas -en el ámbito formal, no formal e informal- encaminadas a transformar la realidad y construir un mundo justo y equitativo. Este hecho refuerza la idea de que en la actualidad no todas las organizaciones y colectivos compartimos el mismo sentido y posicionamiento político de lo educativo y, por tanto, tampoco nuestras perspectivas y prácticas tienen por qué estar alineadas. En esta publicación convive una amalgama muy heterogénea de propuestas que hemos decidido publicar más por el interés de los aportes derivados del desarrollo de cada iniciativa, que por la reflexión y adscripción a las Líneas Estratégicas establecidas en el congreso. Por otro lado, evidencia el interés que existe por parte de organizaciones y colectivos que no forman parte del ámbito académico -al menos no únicamente- de contribuir a los procesos de generación de conocimiento.

Un total de 44 comunicaciones presentadas por diversas personas autoras y entidades (universidades, ONGD, colectivos sociales, centros educativos y asociaciones, entre otras) componen la presente edición. Aunque el llamado invitaba a presentar comunicaciones tanto en euskera, galego, catalá y castellano, la mayoría fueron redactadas en este último idioma. En este punto, reconocemos que la falta de producción académica y social en nuestros idiomas minorizados es un reto que tenemos y queremos afrontar de cara al futuro.

Todo el trabajo en torno a las comunicaciones que se materializa en esta publicación ha contado con un Comité Evaluador plural. A todas las personas que nos han acompañado en este proceso, agradecemos su esfuerzo y dedicación.

Asimismo, queremos reconocer expresamente el aporte de quienes han compartido con nosotras sus reflexiones y experiencias en esta publicación.

Iris Murillo y Amaia del Río
Equipo de Educación de Hegoa

Línea Estratégica 1. Cuerpos y territorios





Prácticas, saberes, conocimientos situados y resistencias como mujeres migradas en Gipuzkoa

Soraya Ronquillo Peña y Katia Reimberg Castello Branco

BIDEZ BIDE GIZARTE SUSTAPENERAKO KULTUR ARTEKO ELKARTEA

Resumen

Las migraciones en un contexto de globalización y en el marco de un sistema mundo heteropatriarcal, racista, capitalista y colonial, constituyen una forma de violencia que impacta en nuestras vidas como mujeres migradas. Además, atraviesa nuestros cuerpos y nos afecta a nivel físico, emocional y psicológico.

Asimismo, el realizar trabajos como los del servicio doméstico y el de cuidados a personas mayores dependientes -muchas veces- en condiciones que vulneran los derechos humanos fundamentales, contribuyen a una pérdida de capitales diversos, de estatus, así como, a situaciones de discriminación y de opresión.

Es así que, desde Bidez Bide y como parte de un grupo, iniciamos un proceso de recuperación de saberes y conocimientos situados, de prácticas y de resistencias como mujeres migradas, en el contexto socio-histórico, cultural y político del territorio que habitamos. Proceso de aprendizaje colectivo y de desaprendizaje, desde la mirada de los feminismos decoloniales, utilizando prácticas pedagógicas, como una forma de decolonizar el saber y el conocimiento aprendido desde otras epistemologías eurocéntricas.

Palabras clave

Mujeres migradas, trabajo de cuidados, feminismos decoloniales, prácticas pedagógicas de aprendizaje y desaprendizaje.

Introducción

Nuestras experiencias migratorias en este contexto político, social e histórico concreto enmarcado en una sociedad heteropatriarcal, capitalista, racista y colonial, producen una ruptura en nuestros cuerpos y nuestras vidas.

Desde hace unas décadas miles de mujeres de países de Abya Yala¹, hemos emigrado a países del norte como España, fenómeno denominado feminización de las migraciones, para desempeñarnos en ámbitos laborales como el de cuidados de personas dependientes. Es la puerta principal de entrada al ámbito laboral para miles de mujeres migradas, ya sea con permiso de trabajo y de residencia o en situación administrativa irregular.

Este hecho, por un lado, da cuenta de una crisis de la organización social de cuidados en los países del norte. Por otro lado, también coincide con una crisis de reproducción social en los países del sur. Este fenómeno nos muestra que existe una crisis del sistema de género actual sobre el que se sustenta y se organiza la reproducción de la vida humana (Ezquerria, 2011).

La experiencia que presentamos parte desde nuestras experiencias vividas en este territorio de Gipuzkoa, que pasan por nuestros cuerpos como mujeres migradas. En este sentido, somos mujeres con estudios primarios hasta universitarios, con experiencias profesionales en el país de origen, con un estatus y posición de reconocimiento de los capitales diversos adquiridos a lo largo de la trayectoria personal y laboral.

Aquí, nos insertamos en trabajos domésticos y de cuidados de personas dependientes, principalmente. En estos ámbitos hemos experimentado la pérdida de capitales diversos y de poder; situaciones de opresión, de sentirnos como las “otras”, las subalternas; sin conocimientos como si fuésemos “lienzos en blanco”. Asimismo, hemos constatado que todavía albergan en nosotras rezagos y reminiscencias de la colonialidad del poder, del saber y del ser.

Es preciso mencionar, que mientras esperábamos la homologación de nuestras licenciaturas respectivas², surgió la iniciativa de formar la asociación Bidez Bide³, para ofrecer asesoría y acompañamiento -fundamentalmente- a mujeres de estos colectivos, en sus procesos de homologación de estudios al título español y de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. Paralelamente, hemos acompañado, facilitado y participado en espacios de reflexión crítica y de propuestas colectivas, con el objetivo de recuperar prácticas, saberes otros, capitales perdidos; acuerparnos; construir conocimiento colectivo y reivindicar el respeto a nuestros

① Abya Yala, que significa “tierra en plena madurez” en la lengua de los pueblos kuna-tule originarios de las tierras ahora llamadas Colombia y Panamá, es el nombre que existió antes de la invasión-conquista. Y es el nombre que los pueblos originarios de todas las Américas colectivamente propusieron de nuevo en 1992, para contrarrestar las celebraciones del “descubrimiento” y la continuidad colonial. Abya Yala es una opción (no eurocéntrica, no antropocéntrica y no patriarcal), una opción con enraizamiento territorial en la cual todos los seres formamos parte (Walsh, 2008).

② Estos procesos son engorrosos, tanto en el país de origen, como en el de destino.

③ Surgió el año 2009 poniendo en marcha el servicio de Asesoría e información para la homologación de estudios extranjeros al título español, que se mantiene hasta la actualidad con el nombre de: “IGUÁLATE” Asesoría para la homologación de estudios e itinerarios formativos. “PAREKATU” *Ikasketak eta prestakuntza-ibilbideak homologatzeko aholkularitza.*

derechos como mujeres y trabajadoras, que aportamos a la sostenibilidad de la vida de este territorio que habitamos.

1. Nuestro hacer feminista decolonial

1.1. Enfoque de nuestro trabajo. Desde dónde nos posicionamos

Los procesos de acompañamiento y de trabajo personal y colectivo lo hemos desarrollado a través de un hacer feminista decolonial, que para nosotras constituye una apuesta política y ética, porque estos procesos decoloniales coadyuvan a co-construir otras prácticas críticas y reflexivas. Así como, otras maneras de sentipensar, encaminadas a transformar nuestras realidades cotidianas situadas, en diálogo intercultural con otras mujeres⁴. Ello ha implicado, tomar como referencia las experiencias profesionales realizadas en nuestros países de origen (Perú y Brasil). Asimismo, incorporar en este caminar, los fundamentos y metodología de la educación popular, del teatro del/la oprimido/a-teatro foro y la mirada de los feminismos decoloniales.

En la práctica se ha traducido en procesos colectivos que han partido desde nuestras experiencias, conocimientos, saberes y prácticas situadas, generando espacios seguros y de confianza, de diálogo intercultural (Walsh, 2018), de reconocimiento mutuo como portadoras de conocimientos y saberes otros. Todo ello encaminado a la reflexión crítica, la construcción de conocimiento colectivo y de propuestas de transformación de nuestras realidades, a partir del reconocimiento de nuestros aportes -como mujeres trabajadoras- a la sostenibilidad de la vida de este territorio que habitamos.

En este caminar y hacer feminista decolonial, nuestro rol ha sido el de una participación activa en los espacios colectivos desde nuestras realidades como mujeres migradas, procedentes de países de Abya Yala, con estudios y experiencia adquirida allá, con experiencias en el trabajo de cuidados de personas mayores como internas y externas, así como, en el servicio doméstico en Gipuzkoa. De igual manera, hemos asumido el rol de dinamizar y facilitar dichos procesos de co-construcción colectiva, de recuperación de saberes otros, de desaprendizaje de los rezagos de la colonialidad (del ser, poder y saber) que aún tenemos y de colectivizar propuestas de transformación cotidiana, poniendo en valor las estrategias de resistencia y de agencia utilizadas en este contexto político, social e histórico que nos toca vivir.

1.2. Prácticas pedagógicas

1.2.1. Trabajo colectivo

A partir de este trabajo previo de asesoría y acompañamiento a procesos individuales de aprendizaje y de formación continua⁵ con mujeres que trabajan en cuidados y en el servicio

⁴ Para lo cual hemos tomado como referencia las propuestas de Paulo Freire, Augusto Boal, Catherine Walsh y Ortíz y Ocaña y Arias.

⁵ Más información, disponible en: <<https://bidezvide.org/nuestro-trabajo-que-hacemos/estudios>>.

doméstico, principalmente, las invitamos a participar de espacios colectivos seguros y de confianza, para compartir las experiencias como mujeres migradas y trabajadoras.

Generalmente, los grupos estuvieron formados por mujeres de países de *Abya Yala* con experiencias de trabajo como internas y/o externas, con estudios desde primarios hasta universitarios, con permiso de trabajo y de residencia y/o en situación administrativa irregular. Para garantizar la participación siempre hemos tenido en cuenta los horarios del que disponen las mujeres que trabajan como internas.

Los objetivos han buscado reflexionar sobre las experiencias como mujeres en los países de origen y en Gipuzkoa, desde una mirada de los feminismos decoloniales, contextualizando la realidad social, política e histórica. Asimismo, compartir saberes otros y a partir de ello, co-construir propuestas y/o alternativas de transformación de las realidades cotidianas y poner en valor nuestros aportes a esta sociedad de destino.

De igual manera, al inicio de estos procesos compartimos nuestro rol, mencionando que durante todo el proceso de los talleres existía la posibilidad de aportar propuestas/sugerencias en relación a los temas, metodología, lecturas que contribuyan a la formación colectiva y al diálogo de saberes. Es decir, se tomaron en cuenta los conocimientos “otros”, los conocimientos situados, conocimientos válidos, promoviendo el diálogo de saberes entre iguales, para configurar sabidurías decoloniales (Ortíz Ocaña y Arias, 2019, pp.157).

Tomando como referencia lo mencionado líneas arriba, el proceso desarrollado a través de talleres, fue el siguiente:

1.2.1.1. Talleres sobre Itinerarios personales y laborales en nuestros países de origen y en Gipuzkoa

Previa presentación de cada una, compartimos las trayectorias personales y laborales en nuestros países de origen: capitales que teníamos antes de emigrar a España; posición y estatus; espacios de participación (agrupaciones de mujeres, movimientos sociales, políticos, etc.).

Complementario a ello, socializamos el itinerario personal y laboral en este país de destino, poniendo énfasis en los capitales nuevos adquiridos; posición, estatus, estrategias de resistencia y capacidad de agencia en este contexto situado.

1.2.1.2. Talleres de lectura sobre proyecto decolonial, feminismo decolonial, feministas decoloniales, matriz colonial (colonialidad del poder, saber, ser y de género)

Utilizamos vídeos, artículos de revistas (escritos por feministas de países del Sur Global). Hicimos resúmenes de algunos temas y un listado de definiciones de conceptos. También contextualizamos nuestras realidades situadas como mujeres migradas, aportando nuestras experiencias y conocimientos diversos, procurando comprender nuestras realidades a la luz de estas lecturas y saberes de cada una de nosotras.

De igual manera, reflexionamos sobre los rezagos de la matriz colonial que aún perviven en nosotras y la importancia de identificarlos para desaprenderlos. Por ejemplo: la historia de nuestros países. Se hizo un recuento de los mensajes que recibimos por ser migradas; el imaginario que teníamos sobre España; recomendaciones para estar y ser en este país de destino, etc.

1.2.1.3. Teatro del/la oprimido/a - Teatro Foro (Augusto Boal)

Principalmente utilizamos el Teatro-Foro, porque como señala el autor, esta forma teatral ha demostrado su potencialidad educativa y acción transformadora en diferentes contextos culturales. Además, las obras que se representan parten de los problemas, inquietudes y propuestas de las personas que participan en estos procesos de creación colectiva (Boal, 1980).

Tomando en cuenta el contexto situado de ser trabajadoras en el ámbito de cuidados y del servicio doméstico, pudimos reflexionar, por ejemplo, sobre las relaciones de poder y las situaciones de opresión y discriminación que -muchas veces- vivimos en estos espacios.

Por lo tanto, propusimos en el grupo la dinámica del teatro-foro, se definieron los temas para luego ser representados por nosotras. Se tomaron como ejemplos situaciones diversas: 1) Negociación de condiciones de trabajo con la familia contratante; 2) Solicitar permiso a la familia contratante para estudiar la formación exigida en Gipuzkoa, para ejercer como cuidadora; 3) Presentación en una entrevista de trabajo, etc.

1.2.2. Producciones para la sensibilización y la transformación social

También desarrollamos propuestas de denuncia y de reivindicación, que son plasmados en materiales escritos y audiovisuales, sobre realidades migratorias transnacionales. Éstos son utilizados -en Gipuzkoa- con el alumnado universitario y de bachillerato y la población en general, como herramientas de sensibilización, que contribuyan a la reflexión crítica y la transformación social. Es así, que producimos los spots denominados “Estudiar para Cuidar”⁶, poniendo en valor la profesionalización de las mujeres para realizar trabajos en el ámbito de los cuidados, así como, “Nosotras: las otras”⁷, con testimonios de mujeres trabajadoras como “internas”, cuyos relatos dan cuenta de sus realidades situadas.

Complementario a ello, elaboramos la tarjeta denominada “Superneskame” (Anexo 1), que representa simbólicamente los ejes de la matriz colonial (colonialidad del poder, del ser y del saber).

Asimismo, a partir de los procesos colectivos del hacer decolonial feminista, hemos producido cuadernillos de poesía decolonial (Anexo 2)⁸, con escritos que reivindican nuestra presencia y aportes como sujetas políticas que habitamos en esta sociedad heteropatriarcal, racista, capitalista y colonial.

Todas estas propuestas se enmarcan dentro de lo que Walter Dignolo denomina como “diferencia colonial”, definida como la marca, el estigma que porta el otro, el colonizado. En este caso, serían las mujeres migradas consideradas como las otras, tal como menciona Alzandúa en su propuesta de pensamiento fronterizo: “Esas “otras”, desplazadas y desterritorializadas,

⁶ Disponibles en: <<https://www.youtube.com/watch?v=I7znUjfxLTQ>>. También en: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZZLibGVDNUE>>.

⁷ Disponible en: <<https://bidezvide.org/proyecto/nosotras-las-otras>>.

⁸ En el marco del proyecto “Decolonizando nuestras prácticas y saberes”, subvencionado por el Departamento de Igualdad de la Diputación Foral de Gipuzkoa, se realizaron talleres sobre nuestras experiencias migratorias, prácticas y resistencias en Gipuzkoa y como segundo momento, los talleres de escritura de poesía decolonial, dinamizados por Cristina Boyacá.

inapropiadas incluso para los discursos feministas hegemónicos... Esa otra inapropiable y subalterna que reclama su legitimidad desde el silencio y la marginación” (Meloni, 2019).

Conclusiones

Para comprender nuestras realidades situadas como mujeres migradas que habitamos Gipuzkoa, las cuales atraviesan nuestros cuerpos, hemos desarrollado procesos colectivos de aprendizaje y desaprendizaje, desde diversas miradas y un hacer feminista decolonial, así como, en diálogo intercultural y el reconocimiento de saberes “otros”.

En este caminar -en espacios seguros y de confianza-, utilizamos un conjunto de metodologías que nos sirvieron como instrumentos de lucha para la transformación social y el empoderamiento individual y colectivo. Todos ellos han contribuido a decolonizar la forma de construir saberes colectivos, de comprender las realidades y las experiencias situadas de cada una de nosotras como partícipes de estos procesos. Además, hemos sido conscientes de que aún tenemos rezagos de una colonialidad del saber y del ser, adquiridos por la educación eurocéntrica que tuvimos y desaprenderlos, constituyen procesos largos y dolorosos que implican -al mismo tiempo- un cuestionamiento continuo y crítico de las formas encarnadas de aprender y de ser.

De igual manera, estos procesos de reflexión crítica -co-construidos y realizados de manera colectiva- han aportado a nuestro acuerpamiento, a poner en valor lo que somos y sabemos. Igualmente, han posibilitado recuperar nuestras prácticas, saberes plurales y diversos, sentipensares, resistencias y la capacidad de agencia como mujeres migradas. Todo ello encaminado a reivindicar nuestra presencia, a aportar como sujetas políticas con propuestas y/o alternativas que contribuyan a la sostenibilidad de la vida, así como, a la transformación de las realidades cotidianas en esta sociedad heteropatriarcal, racista, capitalista y colonial que habitamos.

Referencias

- Boal, Augusto (1984): Técnicas latino – americanas de teatro popular. En *Uma revolução copernicana ao contrário: com o anexo, teatro do oprimido na Europa*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Curiel, Ochy (2007): “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista”. En *Nómadas*, N° 26, pp. 92-101. (consultado el 05 de abril de 2021), disponible en: <<https://doi.org/10.4000/books.iheid.6303>>.
- Ezquerro, Sandra (2011): “Crisis de los cuidados y crisis sistémica: la reproducción como pilar de la economía llamada real.” En *Investigaciones Feministas* Volumen 2:175-194 (consultado el 28 de julio de 2021), disponible en <<http://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/38610>>.
- Fanon, Franz (1999): *Los condenados de la tierra*. México DF.: Fondo de Cultura Económica.
- Meloni González, Carolina (2019): *Bárbara y mestiza: el feminismo de Gloria Anzaldúa*. (consultado el 14 de julio de 2021), disponible en: <<https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/barbara-y-mestizael-feminismo-de-gloria-anzaldua>>.

Mignolo, Walter (2003): "Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo". En *Cuestiones de antagonismo*. Madrid: Akal.

Montanaro Mena y Ana Marcela (2017): "América Latina: hacia la decolonización del feminismo", en *Una mirada al feminismo decolonial en América Latina*. Madrid, Dykinson Editorial, pp. 111-143.

Ortiz Ocaña, Alexander (2019): "Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación". En *Hallazgos*, 16(31), pp. 147-166. (consultado el 05 de abril, 2021), disponible en: <<https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>>.

Quijano, Aníbal (2000): "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgar Lander (ed.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Faces/UCV, pp. 201-246.

Walsh, Catherine (2008): "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político epistémicas de refundar el Estado". En *Tábula Rasa*, No. 9, pp. 131-152. (consultado 05 abril, 2021), disponible en: <<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>>.

Anexos

Anexo 1. Tarjeta “Superneskame”



SUPER NESKAME

- › Gehienetan, Abya Yalatic* migratutako emakume bat da.
- › Posible bada, eguneko 24 orduetan lan egiteko prest dago.
- › Goxoa da, atsegina, otzana, a pala...
- › Pazientzia du eta pertsona zaharrak errespetu handiz tratatzen ditu.
- › Bizileku eta lan baimenik ez badu, askotan, laneko baldintzak esplotaziokoak dira.
- › “Bestea” bezala sentitzen da eta menderakuntza, diskriminazio eta desberdintasunezko erlazioak mantentzen ditu.
- › Hala ere, bere eskubideak babesteko, beste emakume batzuekin batera konplizitate eta erresistentzia estrategiak garatzen ditu.

* 1492tik Amerika deitzen da.

SUPER INTERNA

- › Generalmente, es una mujer migrada de Abya Yala**.
- › Está dispuesta a trabajar -si es posible- las 24 horas del día.
- › Es dulce, cariñosa, agradable, dócil, humilde...
- › Tiene paciencia y trata con gran respeto a las personas mayores.
- › Si no tiene permiso de residencia y de trabajo, muchas veces, las condiciones laborales son de explotación.
- › Se siente como la “otra” y mantiene relaciones de subordinación, discriminación y de desigualdad.
- › Sin embargo, desarrolla estrategias de resistencia y de complicidad junto con otras mujeres, para defender sus derechos.

** Desde 1492 se llama América.



Fuente: elaboración propia.

Anexo 2. Cuadernillos de poesía decolonial “Nosotras, las otras”



Fuente: elaboración propia.

Cuerpos felices, sujetos emancipados. Salud y género: una mirada desde la educación feminista y emancipadora

Auxi J. León y Carmen O. Torralbo
MUJERES EN ZONA DE CONFLICTO (MZC)

Resumen

Salud y género es una línea estratégica de contenidos con la que se propone una reflexión crítica sobre el binomio salud-belleza en el paradigma cultural occidental actual. La salud y la belleza se nos presentan en una relación de dependencia desde sus industrias correspondientes, que se retroalimentan para vendernos como saludables prácticas que encierran una dimensión estética muy concreta, provocando una insatisfacción social generalizada con los cuerpos propios, imperfectos o inacabados, que deben ser constantemente sometidos a modificaciones que los mejoren. Una maniobra de distracción que limita la acción de sujetos políticos, capturados en la insatisfacción corporal y existencial.

En los peores casos, este sistema provoca automaltratos, múltiples relaciones problemáticas con la ingesta de comida, que identificamos como prácticas de riesgo y/o Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA), autopercepciones corporales-emocionales-humanas distorsionadas y autoflageladoras: existencias privadas de goce, de autorreconocimiento y del reconocimiento de las demás.

Esta comunicación relata el proceso pedagógico que ha facilitado que adolescentes y jóvenes piensen colectivamente herramientas emancipadoras para cuestionar el sistema de belleza impuesto, como estrategia para politizarnos. Los feminismos plantearon en los 90 que romper con estos mandatos era esencial para la emancipación de los cuerpos femeninos. Actualmente es imprescindible extender la reflexión hacia los cuerpos masculinos.

Palabras clave

Gordofobia, TCA, automaltrato, vigorexia, dieta.

Introducción

La línea estratégica que en el proyecto pedagógico del Área de Educación de Mujeres en Zona de Conflicto denominamos Salud y Género, nació en 2015 con el objetivo de reflexionar acerca de los cánones de belleza que imperan en nuestra cultura y cómo afectan a nuestra salud, desde un enfoque de género y feminista.

Tenemos presente que la diversidad de malestares y (auto)maltratos¹ son multicausales y se enraízan en experiencias individuales que, sin embargo, se insertan en un sistema biopolítico que codifica los cuerpos. Por eso planteamos abordarlo desde un análisis feminista, cuyas luchas posicionaron el cuerpo como una de las principales fuerzas movilizadoras en un marco estructural y político. Desde ahí facilitamos procesos de aprendizajes situados y significativos².

Los conceptos de “salud” y “belleza” suelen ser planteados en una relación de dependencia desde sus industrias correspondientes, para vendernos como saludables prácticas que, en realidad, son estéticas, y que forman parte de la educación socializadora de cualquier niña, fijando la aproximación al canon bello-sano como objetivo prioritario de la feminidad heteropatriarcal. La presión sobre los cuerpos nombrados femeninos ha sido desde la segunda mitad siglo XX una manera de control específico sobre el cuerpo-mente de las mujeres. Detectamos que en los últimos 20 años este mandato opresivo ha ido expandiéndose hacia los cuerpos nombrados masculinos. Naomi Wolf se planteaba en *El Mito de la Belleza* (1991) cuál sería el futuro de la expansión psicosocial del mito, que limita la emancipación política de mujeres y niñas. Hoy nos inclinamos a pensar que, lejos de derrotar esta lacra social, antes considerada femenina, nuestra población masculina joven está a expensas del este sistema de opresión desde edades tempranas, con sus propias particularidades de género³.

Observamos, además, la enorme complejidad que tiene abordar los Trastornos de Conducta Alimentaria (en adelante TCA) en las culturas urbanas globales, donde se han instaurado el *fitness* y la nutrición deportiva como forma de ocio. Esto, asociado a la exposición constante en redes sociales limita la emergencia de sujetos políticos emancipados, puesto que gran parte del tiempo de vida de la ciudadanía occidental se centra en modificar y “embellecer” sus cuerpos, restringiendo así la posibilidad de que presten atención a otras cosas. El culto

- ① María González Aguado (2010) utiliza el término «patologías oral-corporal-alimentarias» para referirse a la diversidad de trastornos alimenticios y así evitar las categorías de los poderes psiquiátricos y psicológicos. Nosotras sumamos también todas las prácticas colindantes, que quizás médicamente no se considerarían parte de los trastornos de la conducta alimentaria, pero que constituyen prácticas y malestares comunes a estos.
- ② Donna Haraway desarrolla el concepto “conocimiento situado” para cuestionar la presunta objetividad en la producción de conocimiento científico, en su obra *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (1995). A partir de ahí, se han desarrollado otros conceptos aplicados, como el de “aprendizaje situado” que alude a la importancia del contexto sociocultural como elemento clave para la adquisición de habilidades y competencias, y la resolución colectiva de las problemáticas aparentemente individuales.
- ③ Aunque en un estado más embrionario que la bibliografía feminista en lo que respecta a los TCA y patologías asociadas o derivadas, empieza a haber trabajos escritos por hombres a partir de sus propias experiencias, como el artículo de Emiliano Exposto citado en la bibliografía o el libro escrito por Toni Mejías, *Hambre* (2021), como diario de su lucha contra la anorexia.

al cuerpo se está convirtiendo en una conducta interiorizada por la mayoría de la ciudadanía occidental, una introyección capitalista para garantizar el éxito de una de sus industrias más proliferas.

Estas problemáticas afectan al conjunto de nuestra sociedad, sin embargo, nuestro proyecto se dirigió a la adolescencia, por ser el momento vital en el que se consolida el autoconcepto. Es, además, una etapa del desarrollo en la que se interiorizan conductas de riesgo, independientemente de que deriven o no en TCA posteriormente, que en ocasiones se perpetúan durante toda la vida.

El proyecto y sus fundamentos

El proyecto sobre el que versa esta comunicación se desarrolló en el municipio de Málaga, en seis centros de secundaria durante el último trimestre de 2020. A los centros educativos se les ofertó trabajar la sensibilización en materia de salud con enfoque de género, con el subtítulo: mitos de la belleza y prevención de gordofobia, anorexias y vigorexias.

En los talleres se trabajaron contenidos sobre el equilibrio mente-cuerpo, la autoaceptación, el cuestionamiento del sistema de belleza impuesto, los automaltratos, las autopercepciones corporales-emocionales distorsionadas, y el cuerpo desde un enfoque de salud centrado en derechos humanos que contemple la diversidad corporal. Se exploró junto al alumnado cómo influyen las redes sociales en este aspecto del desarrollo, y las formas de prevenir TCA y relaciones problemáticas con la ingesta de comida, crecientes en su generación.

Se ofreció al alumnado información sobre las industrias y discursos culturales, que sustentan esta estructura social, estrechamente relacionada con los roles de género hegemónicos; así como proponer herramientas para entender la interrelación problemática entre lo saludable y lo estético.

Para ello, había que empezar por desmontar el mito que asocia gordura-enfermedad/delgadez-salud y entender que esa asociación de conceptos forma parte del ámbito de la moral sobre los cuerpos. Un código de conducta nos induce a consumir para obtener un cuerpo moralmente válido, socialmente leído como bello, que aumente nuestras posibilidades de éxito. Wolf ya advertía de este entramado del sistema estético que gira en torno a dos grandes mitos en cuyos altares se sacrifica el bienestar y la salud de las mujeres desde hace 40 años: el *mito de la delgadez* y el *mito de la juventud*: gordofobia⁴ y gerontofobia. Dadas las características del público destinatario, decidimos concentrarnos en analizar la máxima gordofóbica, ya que el envejecimiento no es algo que preocupe en la adolescencia.

La segunda pieza conceptual clave fue transferir al alumnado la idea de que la gordofobia tiene una doble dimensión: hacia afuera, en forma de desprecio, lástima o *bullying* hacia las personas gordas; y hacia adentro, como un dispositivo de autovigilancia corporal constante en la práctica totalidad de los individuos (especialmente femeninos).

⁴ Para el trabajo específico de la identificación y prevención de la gordofobia hay un ensayo clave escrito por Magda Piñeyro: *Stop Gordofobia y las panzas subversivas* (2016). En él se analiza con profundidad el fenómeno sociológico que supone este rechazo constante hacia la gordura.

La reflexión en torno al lenguaje fue la manera de empezar a problematizar esta realidad en los talleres. Gorda/o sigue siendo, a día de hoy, un insulto absolutamente normalizado en los pasillos de cualquier instituto, con una carga peyorativa significativa. Resulta imprescindible que empecemos a usar esa palabra como un descriptor, entre otros, de un tipo de cuerpo legítimo dentro de la diversidad corporal. La reapropiación del insulto desgasta su dimensión opresiva y limita la angustia que genera.

La tercera clave conceptual trabajada tiene que ver con la inmovilización política que promueve de manera indirecta este sistema de salud-belleza. En nuestra sociedad se promueve una atención y dedicación de nuestras vidas a “cuidar” el cuerpo, eufemismo de “ajustarlo al canon”. La falta de cuidado del cuerpo se asocia popularmente a que el paso de la edad sea visible y notorio, a que haya un aumento de peso o a que no sigamos los estándares estéticos. Para ello se invierten millones de euros en publicidad de todo tipo de productos⁵, para acto seguido hacer mofa de la superficialidad y vanidad de quienes los compran, especialmente si son mujeres. Vivimos en una sociedad obsesionada con la cultura de la delgadez y del *fitness*, donde porcentajes inimaginables de mujeres (y cada vez más hombres) tienen relaciones problemáticas con la comida y con sus cuerpos. Sin embargo, hemos patologizado ciertos comportamientos a este respecto convirtiéndolos en problemas individuales.

Consideramos necesario empezar a hablar de los TCA desde otro lugar. Salir de ese único entendimiento clínico-psicológico es esencial para darle un contexto social y político que enmarque la opresión y represión de los cuerpos. Hablamos de anorexias-bulimias⁶ y otros TCA en relación y diálogo con la extensísima cantidad de cuerpos que sucumben a dietas a lo largo de sus vidas, y que experimentan el sentimiento de culpa asociado a la acción de comer, así como el juicio constante sobre los cuerpos propios y ajenos. Entre ellos sumamos la vigorexia, un TCA relativamente reciente y especialmente masculinizado. La cultura del sufrimiento y del sacrificio “deportivo”, enfocada a cincelar el cuerpo para obtener un resultado estético fue reconocida por parte del alumnado masculino.

Por último, introducimos la variable económica en el análisis para poder enmarcar los malestares corporales-alimentarios en un sistema capitalista global que se nutre de nuestra propia insatisfacción al vendernos productos milagrosos que, sin embargo, nunca solventan dichos malestares, dado que la pervivencia de las industrias que intervienen en ellos reside en que estos no cesen. Para adaptar nuestros cuerpos a la belleza hegemónica hay que pagar un precio en tiempo, esfuerzo, dinero y deterioro de la salud mental.

Esta fue la vía elegida para invitar al alumnado a activarse como sujetos políticos desde la resistencia y la defensa de la diversidad corporal como un derecho humano más. Problematizar colectivamente todo el funcionamiento sistémico aquí señalado era nuestra manera de despatologizar el malestar cultural en torno al cuerpo, trascender las fronteras de lo individual y colectivizar la insatisfacción corporal situándola en el ámbito de la cultura y lo político. Esta tarea es acuciante. Desde un enfoque epistemológico no dualista, el odio hacia

5) Cremas anti-edad, cremas anticelulíticas, ácido hialurónico, *peelings*, dietas milagrosas, maquillajes, mascarillas anti-puntos negros o anti-cualquier rastro de vida dérmica, máquinas de hacer ejercicio, ropa, rinoplastias, blefaroplastia, y todas las “plastias” que nos imaginemos, bótox, liposucciones o la remodelación 360, tan en boga últimamente.

6) Nombradas como binomio en el trabajo realizado por Elisa Mandillo (2014).

nuestros cuerpos es el odio hacia la realidad material del yo. El problema no está en nosotras, está en un sistema que nos convence de que somos defectuosas, relegándonos a una espiral de vergüenza, culpa, obediencia e impotencia solitaria.

2. Metodología: ¿cómo trabajar esta temática con responsabilidad emocional?

En todos los procesos pedagógicos partimos de principios coeducativos en su doble estrategia. Consideramos esencial atender a la puesta en valor de los saberes feminizados y de las autoras que han trabajado anteriormente sobre los contenidos que estamos abordando, así como a una transversalización del enfoque feminista en las situaciones a analizar o problematizar, a la vez que vamos incorporando enfoques interseccionales que atraviesan los diferentes contextos de intervención.

Ha sido también fundamental no perder el foco sobre los cuidados en el ejercicio de la docencia y en la facilitación de los grupos. Los contenidos versan sobre aspectos muy sensibles de las identidades personales, por lo que consideramos prioritario garantizar que ninguna persona se sintiera juzgada o agredida. Cada taller se definió como una zona de seguridad, en la que poder hablar sin tapujos e incluso usar palabrotas o tacos para describir experiencias personales, asumiendo colectivamente el principio de no agresión.

Todas nuestras acciones dirigidas al cambio social, en el marco de la educación emancipadora para la ciudadanía global, se abordan desde el método socio-afectivo-crítico. Esto favorece el diálogo-aprendizaje con el contexto cotidiano de los y las adolescentes y, normalmente, permite la participación activa durante el taller, huyendo de la disgregación entre experiencias y saberes, y promoviendo la adquisición de un conocimiento que atraviesa a los sujetos del aprendizaje y que, por tanto, tiene más probabilidades de ser significativo.

3. Resultados: en busca de los cuerpos emancipados

Dentro del proyecto ejecutado se llevaron a cabo 16 talleres de la tipología descrita, en los que se trabajó con 393 personas (178 hombres y 215 mujeres). 370 fueron adolescentes y jóvenes, con edades entre 14 y 20 años, y 23 personas adultas; profesorado de secundaria y formación profesional, con edades entre 30 y 55 años.

Al final de cada taller les pedíamos que rellenaran un cuestionario de evaluación con ítems cualitativos y cuantitativos. Del análisis de los datos extraídos, sacamos las conclusiones que se ofrecen a continuación.

Por un lado, queremos destacar que la recepción de los contenidos fue igual de entusiasta por todos los grupos de edad, aunque, como facilitadoras, nos resultó llamativa la diversidad de la acogida en cuanto al reconocimiento de la temática planteada como algo personal y cotidiano.

Mayoritariamente, las personas adultas objetivaron la experiencia y no salieron de su rol docente durante el taller. Recibieron los contenidos con interés, pero con distancia emocional, clasificando principalmente sus aprendizajes como “conceptos y métodos útiles para trabajar

con el alumnado”. Como facilitadoras, devolvimos una reflexión sobre la necesidad de analizar y deconstruir lo que de todo esto opera en cada uno. Así evitaremos transferirlo a nuestro alumnado por modelaje a través del currículum oculto. Acogieron esta reflexión con apertura, aunque sólo dos personas compartieron con el grupo su afirmación personal de estar atravesada por el mito de la belleza. Por supuesto, eran mujeres.

Sin embargo, los 15 talleres dirigidos a adolescentes y jóvenes se convirtieron en foros de reconocimiento público de que esta relación problemática entre la salud y la belleza construye nuestras identidades desde la infancia. En todos los talleres surgió un testimonio en primera persona, o de una amiga o familiar cercano, que había sufrido o estaba sufriendo un TCA o prácticas de riesgo asociadas. El público femenino y las identidades o expresiones no binarias mostraron satisfacción con el hecho de que se estuviera trabajando esta temática en el aula y hablaron en general del *bullying* que sufren los cuerpos gordos en los entornos escolares.

El público masculino osciló entre el desinterés por prejuicio (un porcentaje minoritario, pero que es preciso reseñar) y el asombro por descubrirse a sí mismos atravesados por esta problemática de género. Algunos incluso realizaron preguntas concretas sobre cómo podía afectar a su salud la dieta estricta que llevaban para aumentar masa muscular, una conducta bastante extendida entre los jóvenes, según lo que nos devolvieron los participantes. Los chicos jóvenes heteronormativos no se perciben como posibles sufridores de los TCA y asumen el ejercicio físico como algo saludable y deseable, sin reflexionar si la motivación es puramente estética. En muchos casos manifestaron lo que hemos llamado “neoliberalismo corporal”⁷, en el cual sólo hay un tipo de cuerpo que reconocen legítimo; el cuerpo *fitness*.

Otro aspecto a destacar son las respuestas de los participantes a la pregunta “¿Qué has aprendido?”. Al tratarse de una pregunta abierta las respuestas fueron muy variadas, por lo que para analizarlas se agruparon en diferentes categorías. Compartimos a continuación dos de ellas:

- PENSAMIENTO CRÍTICO: relacionadas con la incidencia en el cambio de paradigma y de refuerzo de las capacidades de pensamiento crítico que nuestra actuación buscaba.

“Debemos de cambiar la mentalidad totalmente”

“Hay que tener la mente más abierta y valorarnos más a nosotros mismos y sobre todo no nos tiene que afectar lo que la gente diga de nosotros”

“He aprendido que sin pensarlo todos somos un poco gordofóbicos. Y quiero cambiarlo”

“Que a pesar de todo lo que ha conseguido la mujer al evolucionar a nivel de trabajo,

7 Este concepto lo usamos para definir la ideología corporal que considera que nuestros cuerpos son como nuestra propia empresa, de acuerdo con los cánones de belleza establecidos. La forma de nuestros cuerpos nos hace válidos o no para determinadas situaciones sociales o laborales. Si no conseguimos la adecuación a estas normas estéticas, la culpa es nuestra y no merecemos el éxito social ni económico. En torno a esta idea, es muy interesante el ensayo de Jose Luis Moreno Pestaña (2016).

social, aún nos queda mucho que luchar porque siguen existiendo muchas cosas que debemos mejorar, por ejemplo, nuestra visión de nosotras mismas”

“Tener una mente crítica sobre lo que nos meten por los ojos: cultura, marketing...”

- ACTITUDES DE RESPETO: aportaciones que pueden ser indicadores del impacto de la formación en los valores y actitudes de las personas participantes.

“A acercarse a las personas que han sufrido *bullying* y no marginar a nadie”

“Que hay que respetar todo y cambiar ciertas cosas de la sociedad para que haya igualdad”

“Que no hay que juzgar por lo físico ya que todos los cuerpos son bonitos”

“Que no tenemos que dejarnos llevar por lo que nos intentan inculcar. Hay que aceptarse como uno es sin temor a lo que diga la gente”

“Que todes somos importantes”

Conclusiones

Como docentes y facilitadoras de los talleres concluimos que la temática elegida es una posibilidad de consenso para abordar problemáticas de género desde un punto de vista interseccional que interpele también a los sujetos masculinos hegemónicos, puesto que atraviesa a todos los seres humanos. Independientemente del lugar que ocupemos en la denominada “rueda de la interseccionalidad”⁸ estaremos afectadas por esta tiranía de la relación problemática salud-belleza con diversas intensidades y formas.

Consideramos que ha sido exitoso abordarla en las aulas, y ha despertado más interés que otras temáticas que trabajamos en los diversos proyectos de intervención educativa que llevamos a cabo. El alumnado ha sido receptivo, se ha implicado y participado en los debates, dando pie a que surgieran conatos de apoyo hacia las personas que admitieron públicamente tener o haber padecido algún TCA.

Para finalizar, cabe señalar que, como sujetos docentes politizados, tenemos el reto de trabajar la coherencia y prestar atención a los problemas estructurales que atraviesan a nuestro alumnado y que repercuten de forma directa en su desarrollo personal, pero también académico. Los individuos, cuyos cuerpos aún están en edad de crecimiento, que aplican restricciones alimentarias insanas o practican deporte compulsivamente, verán mermadas sus capacidades emocional-intelectuales. Formar en hábitos de autocuidados y buen trato hacia la diversidad corporal es fundamental si queremos que el futuro sea habitado por seres humanos con conciencia crítica, capital cultural y, en definitiva, emancipados y felices.

⁸ La rueda de la interseccionalidad es una representación gráfica de la diversidad de privilegios y opresiones que conforman el sujeto a partir de la teoría desarrollada por Kimberlé Crenshaw.

Referencias

- Exposto, Emiliano (2021): "¿Es posible politizar la anorexia (y nuestra salud mental)?" en *Lobo suelto. Anarquía coronada*. (Consultado el 26 agosto de 2021) disponible en: <<http://lobosuelto.com/es-posible-politizar-la-anorexia-y-nuestra-salud-mental-emiliano-exposto/>>.
- Mejías, Toni (2021): *Hambre*. Madrid, Editorial Aguilar.
- Wolf, Naomi (2020): *El Mito de la Belleza*. Madrid. Continta me tienes.
- AA.VV (2019): *Otras formas de (des)aprender. Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad*. Bilbao, Hegoa, UPV/EHU.
- Gaspar, Isabel (2019): "En 2023 la industria cosmética generará 800.000 millones" en *El Economista*. (Consultado el 20 agosto de 2021) disponible en: <<https://www.eleconomista.es/status/noticias/10233767/12/19/En-2023-la-industria-cosmetica-generara-800000-millones.html>>.
- Moreno Pestaña, Jose Luis (2016): *La cara oscura del capital erótico: capitalización del cuerpo y trastornos alimentarios*. Madrid, Akal Editorial.
- Piñeyro, Magdalena (2016): *Stop Gordofobia y las panzas subversivas*. Málaga, Zambra-Baladre.
- Mendia Azkue, Irantzu; Marta Luxán y Matxalen Legarreta, et al. (2014): *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, Bilbao, Hegoa, UPV/EHU.
- Mandillo Cabañó, Elisa. (2014): *Anorexias-bulimias: una propuesta de poliedro de inteligibilidad*. Tesis de Máster. Universitat Jaume I. Repositori Universitat Jaume I. (Consultado el 14 agosto de 2021) disponible en: <<http://hdl.handle.net/10234/109757>>.
- Cabrera García, Yolanda y Carlos Fanjul Peiró (2012): "Influencia de los modelos publicitarios en la adolescencia: Anorexia y Vigorexia". *RASE*, vol. 5, N° 2, pp. 122-137.
- González Aguado, María (2010): "La anorexia y la bulimia como patologías 'oral-corporal-alimentarias'" en Navarro, María G; Betty Estévez y Antolín Sánchez Cuervo (coord.): *Claves actuales de pensamiento*, CSIC y Plaza y Valdés, Madrid, pp. 195-208.
- Fanjul Peiró, Carlos (2008): "Modelos masculinos predominantes en el mensaje publicitario y su influencia social en la psicopatología del siglo XXI: La vigorexia". *Prisma social*, N° 1 (diciembre), pp. 1-26.
- Muñoz Sánchez, Rosario y Amelia Martínez Moreno (2007): "Ortorexia y vigorexia: ¿nuevos trastornos de la conducta alimentaria?". *Trastornos de la Conducta Alimentaria*, N° 5, pp. 457-482.
- Rodríguez Molina, José Miguel (2007): "Vigorexia: adicción, obsesión o dismorfia; un intento de aproximación". *Revista Salud y drogas*, vol. 7, N° 2, pp. 289-308.
- Haraway, Donna (1995): *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid. Ediciones Cátedra.

Anexos

Anexo 1. Actividades utilizadas en las formaciones sobre Salud y Género		
Actividad	Descripción	Materiales
1. Puzle de la belleza	Por grupos, tendrán que clasificar tarjetas en las que aparecen diferentes palabras susceptibles de ser asociadas con el ámbito de la SALUD o con el ámbito de la BELLEZA. Posteriormente, se debate sobre todas las interpretaciones posibles que han surgido, ya que todos los conceptos ⁹ pueden tener una doble dimensión.	Cartulinas Mural expositivo donde pegarlas
2. ¿Qué es la belleza?	Proyectamos en el aula los resultados del buscador de internet al introducir “mujer guapa” y “hombre guapo”. Identificamos los patrones estéticos que conforman el canon hegemónico. Debatimos sobre cómo impacta esto en nuestras subjetividades vinculándolo con el bombardeo mediático y en RRSS que sufrimos a diario con estas imágenes.	Ordenador Conexión a internet Proyector
3. Conocimiento situado	A partir de lo que sabemos, por grupos, hacemos un ejercicio de creatividad intelectual para definir conceptos ¹⁰ sin hacer ninguna búsqueda en internet. Ponemos en común lo que hayamos producido y vinculamos estos conceptos con nuestra vida cotidiana. La persona dinamizadora ayuda con las definiciones que se hayan desviado.	Lápiz Papel en sucio
4. Hablamos de TCA	A partir del ejercicio anterior, planteamos qué son los TCA, qué variedad de los mismos conocemos, identificamos conductas de riesgo, los vinculamos con nuestros entornos cotidianos y con los referentes culturales que tengamos. Desembocamos hablando de la GORDOFobia como opresión estética vinculada. Analizamos el bullying escolar que hemos observado por esta causa.	---
5. Discursos críticos y referentes feministas	Visionamos escenas seleccionadas de las series <i>My mad fat diaries</i> o <i>Dietland</i> que problematizan los TCA y la gordofobia (interna y externa) de sus personajes. Analizamos los automaltratos asociados e introducimos la capitalización del malestar de nuestros cuerpos. Podemos hacerlo a través de la lectura de un extracto de <i>El mito de la belleza</i> de N. Klein.	Ordenador Proyector Conexión a internet <i>El mito de la belleza</i>
6. ¿Cuánto cuesta estar guape y delgade?	Cerramos con una actividad de autoevaluación. Se reparte una tabla por persona en la que se contabiliza aproximadamente el gasto de tiempo y dinero que usamos en los procedimientos de belleza más comunes en nuestra sociedad, problematizando la dimensión capitalista-consumista que encierra “estar guape”. No es expositiva, cada cual hace su ejercicio individualmente y lo guarda para sí.	Folios con la tabla Lápiz

Fuente: elaboración propia.

9) Los conceptos utilizados deben ser de este tipo: ropa, estética, ejercicio, alimentación, musculatura, fuerza, delgadez, mente, cuerpo, bienestar, dieta, medicina...

10) En este caso, se eligieron los siguientes: capital erótico, autocuidados, buena presencia y Trastorno de la Conducta Alimentaria.



Aprendiendo a mirar-nos. Deconstruir el canon hegemónico de los *selfies* de Instagram a través de la educación artística

Uxue Azkarate Gambra e Idoia Marcellán Baraze

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA (UPV/EHU)

Resumen

El poder formativo del mundo audiovisual se ha intensificado, si cabe más aún, con la amplificación de las pantallas. En especial, las redes sociales han colonizado casi todas las esferas de la vida en el habitar contemporáneo. Incluso nuestras identidades se ven afectadas y también se están construyendo, tanto a partir de las relaciones que creamos en el mundo digital, como a través del consumo masivo de las imágenes facilitadas por la navegación virtual en aplicaciones como *Instagram*. En ella, por ejemplo, las imágenes de *influencers* hipersexualizadas, símbolo de la feminidad ideal, se están erigiendo en modelos de referencia para muchas mujeres y, en especial, las adolescentes. Modelos con unos cánones hegemónicos de belleza, a menudo nada saludables, que las jóvenes quieren emular llegando a rechazar su propia fisicidad. Sin embargo, desde la educación reglada no se le está dando la importancia que este hecho merece y no se está trabajando al respecto. Así es que presentamos una propuesta que insta a reflexionar sobre ello y que invita a trabajarlo con el alumnado de secundaria desde la educación artística, con el fin de contrarrestar los discursos hegemónicos, crear imágenes disidentes y subversivas y dotarles de capacidad de agencia.

Palabras clave

Mirada crítica, educación artística, redes sociales, hipersexualización, contradiscurso.

Introducción

Una de las características más importantes del contexto que nos envuelve es que el sistema-red capitalista actual se define por la supremacía absoluta de la imagen, lo cual ha transformado profundamente varios aspectos de la construcción identitaria. Por un lado, las imágenes afectan directamente a nuestro imaginario y a nuestra subjetividad, influyendo en nuestra forma de entender la realidad, entendernos a nosotras mismas y en cómo relacionarnos con otras personas. Por el otro, la primacía de lo visual y la sociedad de la exposición confluyen en los procesos de espectacularización que viene sufriendo la vida cotidiana. Desde que Guy Debord publicase *La sociedad del espectáculo* en 1967, la intimidad ha devenido *reality show* y, actualmente, es participativa (Sibilia, 2008 y Prada, 2018), ya que las personas usuarias de las redes sociales son también creadoras del contenido que se exhibe y se consume. Una pequeña investigación, en el marco del máster de formación del profesorado de secundaria de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), ha dejado entrever la proliferación de cierto patrón en gran parte de las autorrepresentaciones que se comparten en la red social *Instagram*. Editadas a través de sus filtros de belleza o de aplicaciones como *body editor*, principalmente mujeres jóvenes y chicas adolescentes encuentran en estas herramientas una vía por la que encajar en unos cuerpos normativos, que la propia red difunde pudiendo desencadenar en algunos casos efectos tanto en la autoestima como en la autoimagen. En esta comunicación lo explicamos y argumentamos la necesidad de trabajarlo desde la educación formal para aprender a crear discursos propios, responder a los hegemónicos y potenciar la reflexión crítica respecto al mundo, sea digital o analógico.

1. Caminar sobre una superficie líquida

La fase actual del neoliberalismo se caracteriza, entre otros factores, por lo que el filósofo Zygmunt Bauman (2005) calificó como vida líquida: “[...] precaria y vivida en condiciones de incertidumbre constante” (p. 10). Según Bauman, la vida actual consiste en estar en un constante movimiento para no quedarnos obsoletos; necesitamos actualizarnos constantemente, las relaciones, los trabajos, los referentes e incluso la propia identidad. Así, los tres ejes que marcan nuestra vida consisten en el mercado, el consumo, y la individualidad (Lipovetsky & Charles, 2004). Este habitar contemporáneo caracterizado por lo efímero, la superficialidad, la inseguridad, la crisis de identidad, la desafección, la inmediatez, el consumo y la pérdida de lo colectivo frente a la individualización es ya una realidad observable. En este escenario, las nuevas tecnologías irrumpen convirtiéndose en las máximas exponentes de estas nociones del capitalismo tardío que configuran nuestro habitar. Concretamente las redes sociales son hoy el espacio clave para conformar nuestra cosmovisión, para mirar y mirarnos, constantemente, a diario y desde los teléfonos que tenemos en nuestros bolsillos.

1.1. El paradigma de las redes sociales

Bajo el dominio capitalista, las redes sociales son hoy un escaparate virtual donde las personas usuarias son simultáneamente consumidoras y mercancía. Podemos decir con Bauman (2005) que los “consumidores” y “objetos de consumo” son los polos conceptuales de un continuo a lo largo del cual se distribuyen y se mueven a diario todos los miembros de la sociedad” (p.10). En la vida líquida, “esos dos roles se interrelacionan,

se mezclan y se funden.” (Prada, 2015, p.63). Ejemplo paradigmático es el caso de *Tinder*, donde las personas, basándose en una imagen, son reducidas a productos que se eligen o se descartan, a mercancía que se puede consumir y tirar cuando ya no sirve.

1.2. Instagram y la importancia de las redes sociales en la experiencia vital de los y las adolescentes

Son precisamente las redes sociales las herramientas mediante las cuales los y las jóvenes establecen sus relaciones con las demás personas y con el mundo, transformando profundamente su experiencia vital. Según el estudio realizado por Tejada et. al. (2019), en el Estado español, “dos de cada diez estudiantes de once años tiene un perfil social en Internet y casi la mitad de los que tienen doce años posee una cuenta en una de ellas, llegando esta cifra al 90% en los mayores de quince”. De entre las redes más usadas por los y las adolescentes destacan: “Instagram (75%), WhatsApp (22%) y Snapchat (22%)” (p. 123). La más usada, *Instagram*, es una aplicación netamente visual en la que se comparten imágenes. Según Mañas-Vinegra, el grupo social que forma esta red “es mayoritariamente femenino, urbano y de entre 16 y 25 años (...) con preferencias por tópicos relacionados con la belleza, la moda, los viajes y el ocio” (citado en Ortega, 2020, p. 7). Lo que nos interesa destacar de esta red social es que en ella millones de personas usuarias comparten sus autorrepresentaciones mediante *selfies*, convirtiéndose, a nuestro juicio, en un espacio que influye en la configuración identitaria, en la autoestima y autoimagen, especialmente, de las chicas adolescentes.

2. La dinámica de los *selfies*: juego de miradas, encajar en el canon

En este escenario de vidas líquidas mediatizadas por pantallas, el tipo de imágenes que más proliferan en las redes sociales, y en especial en *Instagram*, son los *selfies*, imágenes autorrepresentacionales.

Hoy día los *selfies* se han convertido en el espejo mediante el que muchas chicas adolescentes aprenden a verse, son constructores de la autoimagen, pero mientras el espejo nos da nuestro reflejo con una sinceridad realista, la cámara puede amoldarse a nuestro yo ideal. En los *selfies* nos sacamos autoimágenes hasta conseguir aquella que se ajuste a nuestro deseo (Prada, 2018). Así, los elementos ideales, lo que anhelamos ser, comienzan a superar en importancia a los operativos, aquellos que mostramos en nuestra vida cotidiana (Prada, 2018). Por lo que “lo que nos define y condiciona nuestras relaciones con los demás (lo que sería, en último término, nuestra identidad), está cada vez más condicionado por estas prácticas representacionales” (Prada, 2018, p.86.). Destacamos dos consecuencias de la práctica del *selfie* en la construcción de la identidad y la autoimagen. Por un lado, la primera es que creamos estos autorretratos con el objetivo de compartirlos en la red y que sean vistos, mediante la acción de “autorretratarse para socializarse” (Prada, 2018, p.83). Creamos infinidad de autoimágenes para compartir en un intento de proyectar nuestro yo ideal y establecer relaciones sociales líquidas a partir de nuestra autoimagen, llegando a vernos a través de cómo nos ven los demás en vez de a través de nuestros ojos. Por otro lado, la segunda consecuencia visible del *selfie* es que pone de relieve patrones claros de imitación en clave performativa; al copiar las poses, miradas, gestualidad - entre otros aspectos- de las estrellas digitales, performamos nuestra identidad en función de la mirada cultural hegemónica. En este sentido interpretamos las poses como acciones socialmente

aprendidas de cómo escenificar el cuerpo ante la cámara, lo que podríamos denominar “gestos homogeneizadores, a todo un rígido catálogo de coerciones gestuales”. (Prada, 2018 p.84). Esto responde al deseo de acercarnos lo máximo posible a nuestros ideales visuales. “[...]Los/as jóvenes internautas, al repetir esos gestos, no harían sino actuar como meros ecos de la misma mirada objetivadora y del discurso económico (muchas veces no revelado) que se sostiene gracias a este tipo de actitudes representacionales” (Prada, 2018, p.91).

Bajo esta atmósfera de identidades publicitarias y lucha de egos, surgen figuras como *influencers*, *youtubers*, *tik-tokers* etc. Estas estrellas de Internet se han convertido en los referentes de la juventud y ejercen su influencia a través de una visibilidad enorme. Visibilidad que es sinónimo de poder, tanto económico como de influencia.

2.1. La influencer es la diosa contemporánea a imitar

Es precisamente *Instagram* desde donde las *influencers* establecen cánones de belleza que las adolescentes imitan. Esta especie de *celebrity*-comercial vende publicidad camuflada bajo contenido estético, en cierto modo disfrazada de una vida de ensueño. Estas “embajadoras del capitalismo” (@cxltxr, 2019), publican su vida y su imagen y cuando alcanzan cierta visibilidad y un elevado número de personas seguidoras, las marcas les pagan por promocionar sus productos, tras imágenes muy cuidadas y “se sitúan como referencia en múltiples aspectos para muchos individuos” (Madrid, 2019). Las imágenes que publican parecen auténticas y espontáneas, sin embargo, suelen tener un gran trabajo de preparación y todo un equipo de profesionales detrás: iluminación, vestuario, poses medidas, edición, etc. Normalmente no se posicionan políticamente y, como mucho, venden una imagen de rebeldía *chic* totalmente asumida por el mercado.

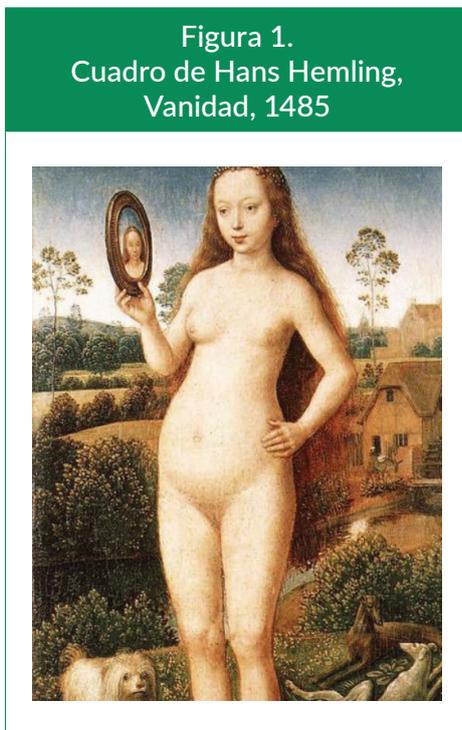
John Berger (1972) decía en los 70 que la modelo había ocupado el lugar de la diosa. Hoy día podemos actualizar su tesis concluyendo que la *influencer* ha adquirido la posición de la modelo que antes tenía la diosa. Estas “maniquíes digitales cuyo escaparate es su propia vida” (Madrid, 2019) exhiben cuerpos escultóricos e idealizados, logrados mediante cirugía estética y trabajo de edición (photoshop y filtros). Son cuerpos inalcanzables porque directamente no son reales, pero el velo estético de las imágenes nos nubla la mirada y las percibimos como realidad, adorándolas e idealizándolas y por ello “cuantas más personas “perfectas” vemos en *Instagram* más las estamos convirtiendo en un estándar social por el cual medimos todo lo demás. Este proceso es llevado a cabo por nuestro subconsciente, el cual sin darnos cuenta normaliza de manera paulatina lo que vemos” (Ortega, 2020, p.22).

Una de las consecuencias más evidentes del endiosamiento de las *influencers* es que el hecho de no poder alcanzar esos cuerpos ideales y llevar esa vida de lujos y aparente éxito puede provocar frustración e inseguridad. La imposibilidad de ajustarse a un estándar inalcanzable puede afectar a la salud mental e inducir una baja autoestima y pensamientos negativos (Ortega, 2020), en especial, a la juventud e infancia, pues son estos referentes quienes ocupan sus pantallas.

2.2. El patrón de las autorrepresentaciones: la hipersexualización de la mujer

A través de la serie televisiva *Ways of seeing* (1972) John Berger expuso cómo la mayor parte del imaginario visual occidental se compone de imágenes para ser vistas por los

hombres, y cómo las mujeres son reducidas a objetos sexualizados para ser mirados. Este argumento expresado hace 50 años por Berger sigue vigente en lo que acontece en el mundo virtual. Como ejemplo ilustrativo mostramos dos imágenes con 536 años de diferencia, pero creadas mediante la misma mirada cosificadora. En la figura 1, una pintura de Hans Hemling, aparece representada una mujer desnuda. En la figura 2, una fotografía de la modelo e *influencer* Kendal Jenner, una de las hermanas Kardashian Jenner, que compartió en su *instagram* y que alcanzó 12 millones de *likes*. En ambas imágenes podemos apreciar patrones similares: las dos mujeres están expuestas para ser ‘consumidas’ mediante una mirada que las sexualiza; la mujer de la obra “Vanidad” es exhibida en la pared de algún museo, mientras que la imagen de Jenner es expuesta en la pantalla de los *smartphones*. Ambas sujetan un espejo mediante el cual se miran, en el caso de Jenner, es significativo que, además del espejo donde se refleja su cuerpo, utilice el móvil como nuevo espejo “en abierto” (Prada, 2018); la compartición de la imagen como fin último. Así mismo, en las dos imágenes podemos observar una pose socialmente aprendida, una desnudez puesta en exposición como un objeto en una vitrina.



Fuente: Google.



Fuente: Instagram.

Con este ejemplo, nos atrevemos a afirmar que las redes siguen perpetuando lógicas patriarcales ya que las representaciones hegemónicas digitales siguen sexualizando y cosificando a las mujeres. Decimos con Ortega (2020) que “[...] las redes sociales son actualmente el escaparate más grande a nivel mundial en cuanto al cuerpo femenino. Cada vez es más común observar a la mujer en actitud cosificada, [...] su valor sigue residiendo en su apariencia física reafirmando una vez más la sociedad patriarcal que la cosifica” (p.17).

Por lo tanto, lo que las adolescentes pueden observar y aprender desde las redes sociales es que su grado de éxito va a depender de lo consumibles que pueden llegar a ser, reduciendo su valor a su capital sexual.

3. A modo de conclusión: transformar la mirada desde la educación artística

En el capitalismo tardío el cuerpo duele al no encajar en estándares imposibles, provoca el rechazo de la propia fisicidad y la necesidad de modificarlo a toda costa para que se integre en la cadena mercantil y convertirlo en objeto de consumo (San Pablo et. al. 2020). Así es que el sujeto, creado mediante *selfies* editados, la actualización del mito de narciso contemporáneo, establece una relación patológica con la autoimagen. Por ello, resulta necesario educar a una sociedad con capacidad crítica que tenga las herramientas para cuestionar las imágenes que ve diariamente y, desde nuestra experiencia, la educación artística se presenta como un espacio idóneo de confrontación a estos discursos y representaciones hegemónicas. A nuestro juicio, ofrecer al alumnado de educación secundaria obligatoria una educación visual con perspectiva de género y politizar conscientemente su mirada, en la actualidad, resulta esencial.

En este sentido, ya desde los años noventa diversos autores como Freedman, Efland y Stuhr (citados en Marcellán, 2010), junto con otros como Hernández (2007) o Buckingham (2002) vienen señalando la necesidad de abordar fenómenos visuales conscientes de que son generadores de actitudes y creencias, y creadoras de miradas sobre el mundo y sobre nosotras mismas.

En 2021, ante la incesante cascada de imágenes de cuerpos “perfectos” que inundan las redes y que los y las jóvenes adolescentes consumen diariamente, saber leer las imágenes resulta imprescindible: “los estereotipos visuales y audiovisuales, los trampantojos que nos rodean, solo pueden ser rebatidos con una mirada crítica y responsable que únicamente se construye a través de una sólida educación estética, visual y audiovisual” (Plataforma Educación No sin Artes, 2020). Una educación artística y visual entendida como espacio para la creación de una mirada disidente, una mirada política que cuestiona la hegemónica, y dota al alumnado de capacidad para crear nuevos imaginarios que escapen a los discursos del poder. Trabajando desde esta posición es desde donde creemos que podemos ayudar a bucear en el océano visual que define nuestro tiempo.

Referencias

San Pablo, Pilar et al. (2020): “Doctor quiero parecerme a mi selfie. Distorsiones de la autoimagen; cuestiones para un debate” en San Pablo, Pilar (coord.): *Autorrepresentaciones en la Era Digital: Implicaciones éticas y estéticas*, Egregius ediciones, Sevilla, pp.147-165.

Ortega, Helena (2020): *Los estándares de belleza femeninos en Instagram: El fenómeno influencer*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Sevilla (consultado el 27 de mayo de 2021). Disponible en: <<https://idus.us.es/handle/11441/105993>>.

Plataforma Educación No Sin Artes (2020): *Manifiesto educación no sin artes* (consultado el 29 de mayo de 2021). Disponible en: <<https://educacionnosinartes.wordpress.com/manifiesto-educacionnosinartes>>.

Tejada, Eneko et al. (2019): “Los hábitos de uso en las redes sociales de los preadolescentes” en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. N° 22, pp. 119-133.

Madrid, Iker (2019): "El papel de Instagram en la configuración de nuestra identidad" en *Contracultura* (consultado el 25 de abril de 2021), disponible en: <<https://contracultura.cc/2019/09/11/el-papel-de-instagram-en-la-configuracion-de-nuestra-identidad>>.

[@cxlTurx]. (2019). "Ser influencer no es un trabajo (ni comparable al tr. Asalariado) pues casi se podrían definir como "embajadores del capitalismo". Twitter. (Consultado el 10 de mayo de 2021). Disponible en: <<https://twitter.com/cxlTurx/status/1109054529985753088>>.

Prada, Juan Martín (2018): *El ver y las imágenes en tiempo de internet*. Madrid, Akal.

Marcellán Baraze, Idoia (2010): "Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación" en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 52, pp. 81-93.

Sibilia, Paula (2008): *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.

Hernández, Fernando (2007): *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona, Editorial Octaedro.

Lipovetsky, Gilles y Charles, Sébastien (2006): *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona, Anagrama.

Bauman, Zygmunt (2005): *Vida líquida*. Madrid, Paidós.

Buckingham, David (2002): *Crece en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Madrid, Editorial Morata.

Berger, John (1972): *Ways of seeing*. BBC.

Debord, Guy (1967): *La sociedad del espectáculo*. París, Ediciones Naufragio.



Mujeres migrantes racializadas protagonizando la transformación social

Greta Frankenfeld y Fiona Montagud

CALALA FONDO DE MUJERES

Resumen

En un contexto global donde proliferan discursos xenófobos y misóginos es fundamental fortalecer al movimiento de mujeres migrantes y racializadas como agentes de cambio. Este documento resume un proceso de educación para la transformación social en el que han participado 24 colectivos de mujeres migrantes y racializadas del Estado español.

Desde la confianza en la construcción colectiva y el diálogo honesto con estos grupos, hemos implementado un programa basado en la entrega de donaciones flexibles, talleres de fortalecimiento de capacidades y espacios para la construcción de alianzas. Todo ello desde un enfoque participativo en el que las mujeres migrantes han tomado decisiones sobre el uso de los recursos, los contenidos y las metodologías de las distintas actividades del programa y protagonizado las acciones hacia la ciudadanía, pensando y actuando desde el conocimiento situado.

Esta experiencia ha generado un proceso de cambio que nos ha llevado a la realización de un diagnóstico y a la aprobación de un plan para integrar la perspectiva decolonial al interior de nuestra entidad, reconociendo nuestros privilegios como fundación basada en el Norte global. Queremos compartir nuestra experiencia para inspirar a otras organizaciones comprometidas con una educación para la transformación social feminista y antirracista.

Palabras clave

Feminismo, migración, decolonialidad, transformación social, cuerpos y territorios.

Introducción

Calala nace de experimentar que vivimos en un mundo injusto, bajo un sistema heteropatriarcal, capitalista, colonial y racista, en el que los cuerpos están atravesados por distintos ejes de opresión. Un grupo de mujeres latinoamericanas y españolas -que vivían entonces en Centroamérica- reflexionaron en torno a los privilegios de las mujeres en el Norte Global, concretamente el Estado español, y decidieron fundar Calala en 2009 para fortalecer a los movimientos feministas en América Latina, entendiendo que sus experiencias y saberes son fundamentales para la transformación social.

Ya que el territorio del Estado español no escapa a la lógica del sistema mundial, establecimos en 2012 nuestra línea estratégica principal aquí, dirigida a grupos de mujeres migrantes y racializadas. El liderazgo de estos grupos en las acciones emprendidas colectivamente ha contribuido a mejorar su propia capacidad crítica y la de todas las partes involucradas. En este artículo compartimos los mecanismos implementados con la esperanza de que puedan ser inspiradores para otras organizaciones. Está basado en una publicación reciente de Montagud (2020) para Calala.

En el Estado español -aunque no solo aquí-, los discursos xenófobos, racistas y misóginos de grupos fundamentalistas antiderechos y partidos de extrema derecha fomentan comportamientos de odio hacia las mujeres y sus cuerpos, especialmente contra las migrantes y racializadas.

La crisis sanitaria del covid-19 surgida en 2020 y sus consecuencias sociales y económicas han profundizado estas desigualdades. Las repercusiones no fueron homogéneas. Las mujeres migrantes y racializadas se encuentran entre las más afectadas, especialmente aquellas que están en una situación administrativa irregular, desempleadas, precarias o trabajando en el sector informal. Antes de esta crisis, ya enfrentaban discriminación racista y sexista, violencia de género, obstáculos para acceder a la salud y a una vivienda digna, entre otros.

Muchas de estas mujeres están organizadas para cambiar estas realidades desde su conocimiento situado, poniendo en valor sus experiencias y saberes. Fortalecer sus capacidades, derechos y participación en la Educación para la Transformación Social (EpTS) como ciudadanía crítica es vital para toda la comunidad.

Desde el inicio de nuestro programa “Poder migrante” contábamos con el impacto positivo sobre las mujeres migrantes y racializadas, y confiábamos en que el fortalecimiento de sus derechos repercutiría en una mejora de los derechos de todas. Durante la ejecución también hemos aprendido cómo mejorar las prácticas de nuestra organización, especialmente en relación con la participación y la incorporación de perspectivas desde los cuerpos que viven la opresión en primera persona.

El trabajo interseccional y con agentes no tradicionales de la EpTS es más importante que nunca. El tejido social formado por los colectivos informales, asociaciones y redes en las que estas mujeres migrantes y racializadas se organizan tiene un papel crucial en las respuestas inmediatas a las desigualdades que enfrentan; pero es especialmente necesario para generar cambios estructurales que garanticen una vida digna para toda la población.

1. Las protagonistas en el centro

En 2019 Calala inició el programa multidimensional de EpTS “Poder Migrante”, protagonizado por 24 organizaciones lideradas por mujeres migrantes y racializadas que viven en diversas comunidades autónomas. Siguiendo los aprendizajes de la Iniciativa Mesoamericana de Mujeres Defensoras de Derechos Humanos (2020), este programa pone el cuidado de las vidas de las activistas y sus luchas en el centro de la acción política; hace de la protección un acto colectivo que fortalece los saberes y recursos que ya tienen; y da autoridad, legitimidad y justicia a las mujeres, sus necesidades y sueños.

Como fondo de mujeres, el objetivo es proporcionar autonomía a los grupos y sus integrantes para accionar desde sus cuerpos y territorios. Las decisiones se van llevando a lo comunitario. “Poder migrante” se planteó en torno a tres componentes principales que Calala apoya con recursos económicos y estructurales:

- Fortalecer capacidades para la sostenibilidad e impacto del trabajo de las activistas y sus organizaciones; con actividades de formación e intercambio lideradas por los propios grupos, buscando valorizar, sistematizar y difundir los saberes propios del movimiento.
- Construir alianzas: hacer nuevos contactos, incrementar el conocimiento mutuo, construir agendas comunes, reconocerse y acuerparse.
- Entregar donaciones: financiación flexible de apoyo general y a largo plazo mediante procedimientos sencillos, adaptada a realidades de los grupos y las personas que los integran.

1.1. Más vale tarde que nunca: la creación de un Grupo Asesor

Al inicio del programa, hicimos un diagnóstico de la situación del movimiento de mujeres migrantes y racializadas en España, utilizando la Herramienta de Análisis de la Capacidad del Movimiento (MCAT en sus siglas en inglés), desarrollada por el Fondo Global de Mujeres. Procurando evitar una perspectiva eurocéntrica, seleccionamos como consultora a una investigadora activista antirracista y migrante.

Los resultados del informe nos están ayudando a orientar mejor nuestro trabajo al contar con más información sobre la situación del movimiento. Asimismo, del proceso surgieron lecciones muy valiosas. La principal fue que deberíamos haber realizado una consulta previa a los grupos, ya que la iniciativa del diagnóstico no había surgido de las propias organizaciones de mujeres migrantes. Asimismo, hubiera sido útil involucrarlas en el propio diseño de la herramienta para que respondiera más eficazmente a sus objetivos y realidades pensadas y sentidas.

Estas fueron las recomendaciones de algunas de las organizaciones durante las sesiones celebradas para discutir los primeros resultados del estudio. Para suplir la falta de participación en fases anteriores -y con el trabajo de campo ya finalizado- se creó un Grupo Asesor (GA), integrado por 15 mujeres vinculadas a 17 organizaciones diferentes de mujeres migrantes. En funcionamiento y en diálogo con ellas, respondiendo a sus demandas de visibilizar las realidades de los diversos cuerpos y territorios que componen el movimiento y mejorar la eficiencia, se reorganizó la estructura a 11 participantes de organizaciones de diferentes

tamaños y antigüedad, que trabajan en distintos temas y se ubican en diferentes provincias. Las dinámicas también se han diversificado y adaptado a sus realidades, con encuentros mensuales, y comunicaciones por correo electrónico y mensajería instantánea.

Ahora entendemos que este GA debería haberse establecido al comienzo del proceso y tuvo un rol relevante en las siguientes etapas de “Poder Migrante” y en la aprobación de la versión final del estudio. Actualmente, el GA coordina la agenda anual del programa y nos acompaña en el desarrollo de una genealogía del movimiento de mujeres migrantes y racializadas en el Estado español, esta vez involucrado desde el inicio.

1.2. Mujeres migrantes lideran el fortalecimiento de capacidades y alianzas

“Nos encanta que se valoren la experiencia y los conocimientos que tenemos como mujeres migrantes. El hecho de que sea trabajadora del hogar no significa que no tenga otros conocimientos que traigo de casa. Además, confiar en nuestras capacidades nos da confianza y seguridad en nosotras mismas” (Participante en los talleres, 2020).

En “Poder Migrante” se abordan tres ámbitos priorizados por el movimiento desde la experiencia de sus cuerpos tanto en origen como situados en diferentes geografías dentro de este territorio indeterminado de las migraciones: autocuidado y cuidado colectivo; liderazgos sinérgicos, inclusivos y diversos; y recaudación de fondos y gestión de recursos.

La experiencia de trabajo con ellas nos permitió identificar elementos que mejoraron el proceso incorporando sus saberes:

- Prioridades basadas en evidencias. Basándonos en los resultados de MCAT identificamos cinco temas prioritarios para las activistas.
- Consulta. 20 organizaciones del movimiento fueron consultadas sobre su interés en los cinco temas.
- Participación directa en la toma de decisiones. Contando con los pasos previos y los recursos disponibles, el GA decidió los tres temas a abordar en las formaciones e intercambios.
- Planificación participativa. Se crearon tres subgrupos de trabajo conformados por mujeres migradas de las organizaciones. Cada subgrupo decide sobre el presupuesto propio y define los contenidos y la metodología de los diferentes talleres.
- Facilitadoras migrantes. Las sesiones de formación e intercambio son dinamizadas por mujeres del movimiento con experiencia y formación en cada tema, quienes son remuneradas por su trabajo.

Los ejes de opresión que atraviesan a estas activistas tienen consecuencias concretas que obstaculizan su participación. Contando con la voluntad de Calala, el desafío más importante es la falta de tiempo. Los grupos valoran mucho el trabajo colectivo y la participación en la toma de decisiones, pero sus integrantes deben encontrar un equilibrio entre sus precarios trabajos remunerados, el trabajo de cuidados y el activismo, casi siempre voluntario. Participar a menudo significa para ellas destinar parte de su tiempo de descanso. Por ello son importantes los espacios adecuados a esas necesidades y que contribuyan a transformarlas.

En el primer año del programa participaron mujeres migrantes de 19 organizaciones. Tras su evaluación positiva por parte de los grupos, esta línea sigue desarrollándose en 2021, favoreciendo cada vez más autonomía.

En cuanto al establecimiento de alianzas, a finales de 2020 se realizaron encuentros de organizaciones de mujeres migrantes y racializadas en tres niveles: provincial -Andalucía, Cataluña, Euskadi y Madrid-; estatal; e internacional, en vinculación con defensoras de la vida y el territorio en Centroamérica, abierto al conjunto de la ciudadanía.

En la evaluación, las participantes destacaron la importancia de seguir encontrándose entre mujeres migrantes racializadas y situadas en los territorios geográficos y experienciales que habitan, así como compartir con otras defensoras para articular agendas comunes y fortalecer su incidencia.

Los encuentros se registraron en memorias que contribuyeron finalmente a identificar una lista de “necesidades, deseos e intereses de las defensoras de la vida autóctonas y migrantes en el mundo” que ellas describieron como “no cerrada ni definitiva, sino de un momento en un proceso vivo y cambiante que viene de lejos y seguirá su camino”. La lista incluye:

- Recuperar el prestigio de los saberes ancestrales en un contexto eurocéntrico que se aprovecha de ellos a la vez que los desprecia públicamente.
- Revalorizar lo bueno de las diferencias: sabiduría, aprendizaje, diversión.
- Concienciarse y concienciar de que lo que afecta a una, afecta a todas y a toda la vida.
- Cuidarse y cuidar a las compañeras en el activismo.
- No olvidarse de disfrutar de la ternura, del erotismo, de la alegría que nos mantienen vivas y fuertes. (Calala Fondo de Mujeres, 2020, p. 21).

1.3. Nuestra primera experiencia con la entrega de donaciones participativa

“La experiencia fue muy buena. El proceso debe ser simple tanto de postularse como de votar, de modo que siga siendo participativo, deliberativo e inspirador para nosotros como organizaciones solicitantes” (Participante en el piloto de entrega de donaciones participativa).

Calala es el único fondo de mujeres en el Estado español. En 2021 renovamos las donaciones a los 24 grupos a los que apoyamos a través de la convocatoria de “Poder Migrante”. Además, realizamos un ejercicio piloto participativo por el cual se otorgaron cinco donaciones adicionales entre esos grupos.

Decidimos explorar la concesión participativa de subvenciones por dos razones:

- El compromiso con la redistribución del poder desde la conciencia de nuestros privilegios. La filantropía y la cooperación en el Estado español son espacios liderados principalmente por personas y organizaciones blancas. Tenemos la responsabilidad de hacer que estos sectores sean más diversos y accesibles; y debemos comenzar dentro de nuestro propio fondo.

- La confianza en que las organizaciones del movimiento son las que están mejor posicionadas desde sus cuerpos situados para entender lo que se necesita en cada momento.

La evaluación de esta experiencia confirmó nuestras intuiciones y hemos decidido incorporar un enfoque participativo en las donaciones de nuestro programa “Poder Migrante” de forma permanente. También estamos ampliando la experiencia a nuestro programa de apoyo a mujeres jóvenes e indígenas en Centroamérica. Asimismo, aprendimos claves para transformar las formas habituales de la filantropía hacia las realidades situadas de las organizaciones y sus integrantes:

- Los procesos participativos llevan más tiempo. Debemos adaptar la planificación del ciclo de entrega de donaciones.
- Mejor corto y sencillo. El formato de propuesta breve -dos preguntas en media página- favorece la participación.
- Proceso transparente, participativo y respetuoso de sus decisiones. El 89% de las organizaciones valoraron positivamente poder seleccionar las propuestas a financiar.
- Equidad. Criterios en la convocatoria para equilibrar las oportunidades de quienes tienen más barreras.
- Equilibrio entre transparencia y prevención de conflictos.
- El contexto modifica las reglas. En este caso, en un movimiento relativamente pequeño y conectado, decidimos identificar las propuestas y anonimizar los votos.

1.4. Impacto positivo para el conjunto de la ciudadanía

En este proceso hemos observado cómo el fortalecimiento de las capacidades, derechos y participación de las mujeres migrantes y racializadas -como parte de la ciudadanía crítica- ha colaborado en mejorar la capacidad crítica del conjunto de la ciudadanía. Los espacios de diálogo y toma de decisiones compartidos conllevan el ejercicio intrínseco de conocer las realidades de sus cuerpos situados y sus narrativas, lo cual deviene en una modificación de los roles tradicionales. Concretamente, las mujeres migrantes han denunciado las violaciones de derechos humanos en sus países de origen y las distintas formas de violencia que viven en la sociedad de acogida; y han contribuido al debate público sobre la crisis de cuidados y las tareas esenciales para la vida, desvalorizadas, desprestigiadas e invisibilizadas en el sistema global.

También han llevado a modificar las formas de transmitir y crear saberes diversos, más allá de la transmisión académica tradicional. Los grupos han definido conjuntamente propuestas feministas, antirracistas y decoloniales para el mundo pospandémico, promoviendo cambios en las relaciones de poder tradicionales y el sistema económico actual que son insostenibles. También las han divulgado en actividades abiertas al público y en debates con actores del sector de la EpTS, en dinámicas de educación popular feminista, contribuyendo a que incorporen estas perspectivas en sus análisis.

2. Repensar Calala

Calala mantiene un Patronato (o “matronato”, como nos gusta llamarlo) diverso que representa a las comunidades que apoyamos. La mitad de nuestra junta está conformada por mujeres migrantes residentes en el Estado español. Nuestra recién nombrada presidenta es una mujer lesbiana nicaragüense y migrante. Esta representatividad es un criterio siempre presente para conformar nuestro “matronato”.

El 60% de la plantilla son también mujeres latinoamericanas residentes en el Estado español, a las que priorizamos en nuestros procesos de selección. Los grupos a los que apoyamos valoran que en nuestro equipo haya latinoamericanas que participan en el movimiento migrante antirracista. Consideran esto un reflejo de una coherencia que nos acerca. Además, nuestra experiencia nos mostró que esta diversidad genera más apertura en los grupos y más probabilidades de implementar metodologías adecuadas.

“Poder Migrante” ha supuesto mucha reflexión y aprendizaje, en el que aún estamos inmersas. Las lecciones y desafíos que nos hemos ido encontrando, desde adaptar los tiempos de reunión hasta la construcción colectiva de discursos, nos han hecho reflexionar. ¿Cuál debería ser nuestro papel como fondo de mujeres?; ¿cómo abordar la dinámica de poder en nuestras relaciones con los grupos?; ¿cómo hacer más participativas las decisiones sobre los recursos?; ¿cómo construimos nuestra propia identidad y las de nuestras integrantes?; ¿cómo deconstruirnos sin saquear el conocimiento generado por los feminismos antirracistas y decoloniales?; ¿qué papel debemos jugar como una entidad mixta con orígenes y alianzas en el feminismo blanco, y al mismo tiempo comprometida con el movimiento de mujeres migrantes y racializadas?.

Escuchando los saberes del movimiento, en Calala hemos decidido que el antirracismo no es una cuestión de elección individual para nuestro personal. Así iniciamos un proceso para integrar una perspectiva decolonial en nuestra forma de trabajar. Como decíamos en nuestro manifiesto *Hacia una filantropía feminista y antirracista*: “Sabemos que al estar localizadas en el norte global financiando a grupos en Latinoamérica hay lógicas de poder que reproducimos y de las cuales no estamos exentas; y que nos queda aún un largo camino por recorrer. Conscientes de nuestros privilegios europeos, blancos y de clase, y de todo lo que queda por trabajar al interior de nuestra fundación, estamos convencidas de que resulta imprescindible desterrar el racismo de nuestra manera de ser” (Calala Fondo de Mujeres, 2020).

Así, en 2020 todo el equipo participó en formaciones sobre perspectivas decoloniales y feminismos antirracistas. Recientemente finalizamos un diagnóstico institucional y hemos desarrollado un Plan de Trabajo para integrar la perspectiva decolonial en nuestra organización y en las diferentes áreas de trabajo. Recién estamos comenzando. Esperamos poder cambiar nuestras estructuras para avanzar hacia una mayor coherencia con nuestros principios, así como compartir nuestra experiencia con otras organizaciones dispuestas a emprender este trabajo por una EpTS feminista y antirracista. Mientras tanto, nos comprometemos a seguir trabajando para canalizar aún más recursos hacia personas y organizaciones organizadas que día a día construyen realidades no racistas.

Conclusiones

En el auge de los discursos de odio y antiderechos, las voces, prácticas y saberes diversos son imprescindibles para que sigamos construyendo una ciudadanía crítica.

Los procesos que se generan son enriquecedores para las mujeres migrantes y racializadas, para las entidades que trabajamos en la EpTS y para la ciudadanía en general, especialmente cuando existe una predisposición a la autocrítica y la reflexión.

Su participación evidenció la necesidad de crear espacios educativos con tiempos y mecanismos adecuados a las realidades vividas y sentidas en sus cuerpos situados. Lejos de los habituales ejercicios de organización y control, nuestro rol como facilitadoras consistió en ofrecer el apoyo necesario para reducir estas desigualdades.

Asimismo, las organizaciones e instituciones tradicionalmente involucradas en la EpTS debemos repensar nuestras formas de hacer, trabajar el antirracismo al interior de nuestras entidades y generar relaciones más horizontales con estas comunidades. Esto implica involucrarlas en el diseño de procesos y metodologías, seleccionar a consultoras migrantes y racializadas, establecer mecanismos para que participen en la toma de decisiones y retribuir su tiempo y conocimientos.

Apoyar el fortalecimiento de la sostenibilidad y la capacidad de incidencia de los grupos -a través de recursos económicos y el apoyo a la formación y el intercambio- permitió su participación en alianzas que retroalimentan su acción y que además aportan sabiduría a los procesos educativos en el norte.

Vale como ejemplo la lista de necesidades, deseos e intereses identificadas por las defensoras de la vida autóctonas y migrantes en el mundo, que resulta una contribución para el análisis y el ejercicio de la educación transformadora; una brújula hacia una realidad más sostenible y justa para todas las vidas.

Referencias

Montagud O'Curry, Fiona (2020): *Poder Migrante. Aprendizajes en el acompañamiento al movimiento de mujeres migrantes y racializadas en el Estado español*. Barcelona, Calala Fondo de Mujeres (consultado el 20 de julio de 2021), disponible en: <https://calala.org/wp-content/uploads/2021/05/Aprendizajes_acompanamiento_movimiento_migrante_FINAL.pdf>.

Calala Fondo de Mujeres (2020): *Hacia una filantropía feminista y antirracista*. Barcelona (consultado el 20 de julio de 2021), disponible en: <<https://calala.org/hacia-una-filantropia-feminista-y-antirracista/f>>.

Calala Fondo de Mujeres (2020): *Por los derechos de todas. Encuentro feminista online de defensoras de derechos humanos y activistas migradas. Memoria 2020* (consultado el 28 de julio de 2021), disponible en: <<https://calala.org/organizamos-un-encuentro-entre-defensoras-mesoamericanas-y-activistas-migradas/>>.

Iniciativa Mesoamericana de Mujeres Defensoras de Derechos Humanos IM-Defensoras (2020): *Protección integral feminista para transformar las crisis en tiempos de COVID-19* (consultado el 5 de octubre de 2021) disponible, en: <<http://im-defensoras.org/wp-content/uploads/2020/11/IMD-16Dias-Esp-Final.pdf>>.

Cuidando vidas

Clara Ruiz Holguín, Mirla Hernández Nuñez y Elena Alfageme Villalaín

FUNDACIÓN INTERED

*Nora L. Rugama González, Marta Rodríguez Torregosa,
Georgina Molina Rivera e Isabel Jodar González*

ALVITAE

Resumen

La experiencia se enmarca en un proyecto que desarrollamos cinco organizaciones de sociedad civil en República Dominicana, liderado por InteRed.

La experiencia consiste en un proceso de talleres donde, mediante metodologías vivenciales con enfoque biocéntrico y propuestas basadas en el movimiento expresivo y terapias corporales, se acompaña al grupo a “pasar por el cuerpo” lo teórico para desarrollar acciones creadoras y creativas.

Como mujeres activistas reconocemos que el género es culturalmente un mecanismo de opresión y trabajamos por la igualdad con y por las mujeres desde el discurso feminista, antirracista y antipatriarcal. El trabajo comunitario en medio de una pandemia nos ha hecho reflexionar en la necesidad del autocuidado desde un enfoque psicosocial, con las personas con quienes trabajamos y con nosotras mismas, porque el desgaste que provoca el activismo no lo consideramos prioritario. Los cuidados, asignados tradicionalmente a las mujeres, no tienen reconocimiento en sociedades capitalistas, colonialistas y patriarcales, que priorizan la productividad.

Planteamos el autocuidado como acto político entendiendo que el cuerpo es el territorio donde se expresan los conflictos desde la subjetividad, un cuerpo oprimido, conquistado, que puede transformarse en un cuerpo que asume, transforma y resignifica identidades para la emancipación y empoderamiento.

Palabras clave

Autocuidado, psicosocial, cuerpo, empoderamiento.

Introducción

Las activistas por los derechos de las mujeres hemos luchado durante muchos años desde diferentes espacios para erradicar las violencias machistas, en todo este tiempo las luchas se han concentrado en el desarrollo de herramientas y estrategias que permitan que se den las transformaciones personales, colectivas y sistémicas necesarias para producir los cambios en las relaciones de género que sustentan la violencia.

La reflexión que se presenta en este artículo parte de la convicción de que la lucha para eliminar las violencias machistas en todas sus formas necesita que nos coloquemos en este espacio de reconocer las violencias y agresiones vividas en nuestros propios cuerpos, recuperar esa memoria grabada en nuestro cuerpo territorio e instalar estrategias individuales y colectivas de protección, reparación y autocuidado. Reconocer la dimensión política del autocuidado permite tomar conciencia de cómo las decisiones y prácticas dirigidas al autocuidado de las mujeres y el reconocimiento de su capacidad de generar cambios son un ejercicio de autonomía y transgresión del patriarcado. Por otro lado, reconocer los recursos personales que han permitido hacer frente a violencias y opresiones vividas, las causas estructurales en las que se sustentan, e identificar los factores protectores frente a estas, son elementos clave para saber cómo defendernos, y qué estrategias desarrollar y poner en práctica en nuestras propias vidas como activistas y defensoras de derechos humanos, porque seguir vivas y sanas es imprescindible para poder ejercer el activismo y seguir vivas, pasa por el cuerpo.

En el marco del convenio “Por el derecho de mujeres, jóvenes y niñas a una vida libre de violencias, incidiendo en la prevención desde el ámbito educativo y comunitario para la reducción de la violencia basada en género y la prevalencia del embarazo adolescente, en República Dominicana” (título reducido: “Cuidando Vidas”), financiado por AECID e implementado por cinco organizaciones de la sociedad civil de República Dominicana: Confederación Nacional de Mujeres del Campo (CONAMUCA), Centro Cultural Poveda (CCP), el Centro de Planificación y Acción Ecuménica (CEPAE), El Centro de Solidaridad para el Desarrollo de la Mujer (CE-MUJER) y Fundación InteRed (líder del consorcio), se planteó el diseño participativo de una estrategia de autocuidado. Para su facilitación y guía se ha contado con Alvitae Sociedad Cooperativa Andaluza, con amplia experiencia en el acompañamiento a mujeres sobrevivientes de violencia de género, violencia sexual y a organizaciones sociales que trabajan por el derecho a una vida libre de violencias.

Los objetivos planteados para este proceso fueron:

1. Acompañar al equipo del consorcio en el proceso de diagnóstico y reflexión para el desarrollo de un modelo de intervención desde un enfoque psicosocial.
2. Definir con el equipo del consorcio elementos claves para el desarrollo del enfoque psicosocial en los ámbitos de trabajo de las organizaciones.
3. Orientar a las organizaciones del consorcio a partir de las sesiones de formación y reflexión, en la elaboración de una guía para el desarrollo de la estrategia de autocuidado con enfoque psicosocial.

1. Metodología y enfoques

La metodología del proceso partió de la experiencia del equipo consultor en la construcción y fortalecimiento de una pedagogía con perspectiva de género para el trabajo a favor del derecho a una vida libre de violencias machistas, que son los ejes transversales de la propuesta. Se contó con una ruta de trabajo integral basada en la experiencia previa de las organizaciones, en la que se identificó la necesidad de generar espacios de reflexión sobre el funcionamiento del equipo y la importancia del autocuidado desde una perspectiva psicosocial. Es una metodología que coloca la vivencia y experiencias de las personas como elementos centrales del proceso, definiendo el autocuidado desde una construcción colectiva de las y los participantes: desde la propia experiencia se aporta de manera creativa a la generación de procesos de reflexión subjetiva de las defensoras de derechos humanos sobre el autocuidado y del impacto que el activismo y la defensa del derecho a una vida libre de violencias pueden causar en sus vidas. Se basa en el reconocimiento de que el aprendizaje no es sólo racional, sino también emocional, y en el hecho de que es desde las experiencias propias y personales desde las que podemos construir aprendizaje y conocimiento, y ponerlo en común, entendiendo que las violencias que nos atraviesan personal y corporalmente no son individuales, sino estructurales, y proceden de la interacción de sistemas capitalistas, racistas y machistas.

Se destacó la importancia de cuestionar el sistema de creencias limitantes construido con los cimientos del patriarcado en torno al autocuidado, en las que cuidarse a una misma, y ejercer el cuidado colectivo cuestiona al sistema porque el sentido de él es cuidar a los demás y no a nosotras mismas y menos entre nosotras. En este proceso se buscaba reconocer su propio cuerpo, pues tal y como diría Mari Luz Esteban, el cuerpo es el único que “comporta formas concretas de entender la persona, el género y las relaciones sociales, y de mirar, conocer e interactuar con el mundo, que supone a su vez maneras de resistir, contestar y/o modificar la realidad” (Esteban, 2009).

Se realizaron cuatro talleres virtuales por los condicionantes de la pandemia, con la participación de los equipos de las organizaciones integrantes del consorcio, incluyendo a las áreas administrativas, técnicas y directivas; participaron unas 20 personas, cada sesión tuvo una duración aproximada de 3 horas. Además, se contemplaron sesiones de acompañamiento individual a través de las cuales se apoyó a las personas a bajar el nivel de estrés y activación; ocasionados por la conexión de la temática de los talleres con vivencias traumáticas propias congeladas en sus vidas.

En cuanto a los enfoques desde los que se desarrolló el proceso metodológico están el enfoque de derechos humanos, género, interseccionalidad, generacional, y psicosocial. Destacamos especialmente el enfoque psicosocial, que inspira un conjunto de prácticas, valores y estrategias de intervención desde la psicología, caracterizadas por una concepción integral del ser humano que considera la relación de la persona y su contexto como un aspecto clave.

2. Ruta de trabajo

La ruta de trabajo se organizó mediante cuatro talleres.

Primer taller. Nuestro concepto de autocuidado

Durante el primer taller se propuso la construcción del concepto de autocuidado de una forma colectiva. Esto se logró a través de las reflexiones colectivas e individuales, basadas

en las vivencias significativas de las que cada persona participante tomó conciencia del grado de coherencia o incoherencia entre la teoría y la práctica en la propia vida, reconociendo que existe cierta incoherencia a causa de las mismas situaciones personales que cada una enfrenta. Señalaron la falta de tiempo para sí mismas, para las relaciones afectivas y para la salud, y que para estos aspectos el tiempo que se usa es el que “sobra” de todas las otras tareas, es decir, se prioriza el trabajo del cuidado al otro/la otra (defensoría de DDHH) y se coloca en un segundo lugar el propio cuidado, reproduciendo así el mandato del “ser para otro/a” que asigna el patriarcado a las mujeres. En el trabajo de grupo salieron tres ideas sobre autocuidado:

1. El autocuidado me lleva a darme cuenta de qué es lo que necesito para una vida de calidad. Conectar mi cuerpo y la mente.
2. El autocuidado es transgresor del patriarcado. Porque el autocuidado se plantea desde una perspectiva feminista, antirracista, anticlasista. Conocernos para cuidarnos, es decir tomar tiempo para nosotras mismas, mirarnos, identificar lo que sentimos.
3. El autocuidado es una herramienta personal y colectiva imprescindible para continuar vivas con salud. Dedicar tiempo al autoconocimiento desde este discurso de liberación de las mujeres, disfrutarnos tanto de forma física como mental, emocional y espiritual. Conectarnos con el disfrute y el placer de sentirnos vivas.

Segundo taller. Modelo de desarrollo: enfoque psicosocial. Psicología Social de la liberación

Se compartieron experiencias y aprendizajes que llevaron al grupo a entender mejor la lógica del autocuidado en cualquier intervención sobre violencias machistas, reconociendo la necesidad de apropiarse de la herramienta del autocuidado y valorando la importancia que tiene la implementación de esta para el desarrollo integral del convenio.

- Encontrar el equilibrio entre el activismo y el derecho al disfrute y descanso es sumamente necesario y vital.
- Importancia del vínculo entre las propias historias y las similitudes con las historias de las otras personas con las que trabajamos.
- Necesario expresar esas historias, sanarlas y resignificarlas.

En esta sesión se buscó que el grupo identificara los duelos, las muertes, la violencia en la pareja y en la infancia, el abandono, la migración, el machismo interiorizado y los silencios impuestos, como vivencias que atraviesan sus vidas, así como tomar conciencia de la conexión entre esas vivencias propias vividas y la de los grupos con los que trabajan cotidianamente. También se tomó conciencia de las fortalezas y potencialidades que desarrollaron en sus propias vidas y nos ayudaron a seguir adelante.

Se identificó cómo el trabajo del autocuidado desde el enfoque psicosocial permite recuperar la propia voz, silenciada y resignificar estos multiduelos presentes en sus vidas, rescatando aquellos recursos con los que cuentan y que son la base principal de la resignificación de la propia historia.

A partir de los resultados del ejercicio se pudo ratificar la importancia y necesidad de contar con una estrategia de autocuidado desde el enfoque psicosocial, ya que permite tener una mirada más amplia que nos lleva a ver nuestras propias experiencias opresivas relacionadas con causas estructurales, reconociendo los límites personales y organizacionales al momento de realizar un determinado trabajo de intervención. Así mismo, destacamos el trabajo de la propia historia como elemento fundamental que fortalece la calidad de la propia vida y la acción a nivel laboral, por lo que la toma de conciencia de las propias historias y el trabajarlas sanándolas desde el cuerpo, es vital para que el activismo no se viva como una carga, sino como una elección que contribuye al bienestar de los colectivos con los que se trabaja.

Tercer taller. Modelo de desarrollo: autocuidado y cuidado colectivo desde el enfoque psicosocial

La reflexión propuesta en este taller parte de los aportes de Ignacio Martín Baró en relación al enfoque psicosocial, que enfatizan la conexión entre las vivencias de las personas (agresiones, violencias, etc.) y las condiciones estructurales sociales y políticas que les influyen, las cuales a su vez pueden ser cambiantes y específicas en territorios colectivos concretos (Martín, 1989). La psicóloga nicaragüense, Marta Cabrera, partiendo de este enfoque puntualizó los múltiples duelos arraigados en su país y mostró cómo estos impedían que socialmente el país tuviera estrategias de afrontamiento para dar salida a las problemáticas que cotidianamente lo sumergen en la pobreza, así como en la naturalización de violencias como el abuso sexual (Cabrera, 2002).

Por tanto, el enfoque psicosocial nos lleva a colectivizar las historias de vida para reconocer su vinculación con las situaciones cotidianas que se enfrentan, y también nos permite ver las causas estructurales de opresión que se viven en nuestras sociedades; las cuales se traducen en experiencias, pérdidas, duelos, violencias concretas en cuerpos concretos de cada mujer en cada territorio, pero que tienen un origen sistémico. Una de las participantes del taller expresó: “Es cierto; tenemos historias en común en la región, sobre todo porque a nosotras nos enseñan el silencio, a silenciar lo que nos sucede y a no conectarnos ni con el cuerpo ni con las emociones. Toda nuestra vida estamos “cuidándonos” de la violencia sexual y de la violencia hacia nosotras; pero está muy extendida, y normalizada, vamos construyendo un camino a la libertad porque estamos en estos procesos, pero nos enseñan a estar en el silencio, hay cosas que no podemos decir, por eso es importante que tengamos espacios donde conversar entre nosotras, como equipo”.

Nos enseñan a no darnos espacio para sentir. Creemos, por la educación que hemos recibido, que algunas emociones son negativas y al sentirlas nos da miedo la vulnerabilidad, porque pensamos necesitar estar siempre fuertes y disponibles para nuestro trabajo.

No sanar los duelos perpetúa el silencio impuesto por una sociedad que muchas veces se niega a reconocer los conflictos que enfrenta y esto, a su vez, nos lleva a perpetuar los traumas en los cuerpos de las mujeres.

El enfoque psicosocial plantea la necesidad de mantener una perspectiva del trabajo que contemple la interacción entre la persona, el medio social y político en el que vive y en el que prime un enfoque transformador. Dicha transformación personal, institucional, colectiva pasa por ende por la transformación con los colectivos con los que se trabaja, reconociendo y dando espacio al vínculo entre el cuerpo y el territorio, y que las violencias, opresiones y conflictos del entorno tienen un impacto en el propio cuerpo de las personas, las atraviesa a

través de hechos, vivencias, relaciones de poder específicas que, de no ser abordadas desde lo corporal, quedan instaladas (congeladas) en el propio cuerpo afectando a su bienestar.

Por tanto, trabajar desde el enfoque psicosocial parte de una concepción más integral y amplia de la salud, donde se apuesta a recuperar la confianza y seguridad en nosotras mismas y en los demás, como una condición básica para promover el estado de bienestar en colectivos y en las personas que forman parte de ellos.

Cuarto taller. Autocuidado y cuidado colectivo desde el enfoque psicosocial

El trabajo en esta sesión se enfocó en hacer una valoración del autocuidado a nivel colectivo e institucional, indagando si se aborda la práctica del autocuidado a lo interno de las organizaciones participantes del convenio y en el marco del convenio. Este primer resultado generó la posibilidad de conocer las condiciones físicas, la procuración de entornos seguros, así como la disposición organizacional al respecto de la temática tanto en la práctica previa como en el reconocimiento de los recursos existentes para el autocuidado.

Se reconoció que las prácticas de autocuidado no se realizan con frecuencia o no se realizan, Otra dificultad expresada fue que la mayoría no cuenta con espacios de contención emocional dentro de la organización para afrontar las situaciones difíciles. Este proceso abre la posibilidad de que cada organización cree su propia estrategia y que optimice por tanto los recursos con los que se cuenta, o se busquen los elementos necesarios para la gestión de los mismos.

Conclusiones

El resultado final del proceso fue que las organizaciones participantes consiguieron generar elementos para la construcción de los lineamientos de la estrategia de autocuidado del convenio.

En lo personal e institucional, el proceso de construcción colectiva generó una toma de conciencia sobre por qué incorporar el autocuidado desde el enfoque psicosocial es una acción política necesaria y colectiva, que valora las experiencias de las y los participantes, para ser usado como una herramienta de reflexión y de generación de relaciones sanas, además de mitigar los riesgos por el desgaste emocional, físico y mental que produce el trabajo en defensoría de derechos humanos y en especial en atención a violencias machistas, donde se conectan las vivencias propias de violencias con las vivencias de las personas o colectivos con los que se trabaja.

Trabajar de manera integrada tanto las actividades del convenio como el autocuidado del personal de cada organización es la mejor garantía para lograr resultados que efectivamente redunden en la prevención y protección de las violencias machistas, afrontando las contradicciones que conlleva cuidar a otras mujeres, a otras personas, sin cuidarnos a nosotras mismas. Estos procesos deben ser políticos, colectivos y (auto)-organizados, y no darse por sentados. Este trabajo debe ser integrado en las lógicas de las organizaciones de forma consciente y requiere la definición de responsabilidades, recursos y compromisos por parte de las organizaciones.

Transversalizar la perspectiva de género y la cultura de cuidados a lo largo de este proceso, permitió evidenciar a las y los participantes, sobre cómo muchas veces el trabajo dentro de las organizaciones reproduce y/o profundiza las desigualdades por razones de género, en la medida en que se trastocan los límites para el trabajo cotidiano, dejando a las mujeres en su mayoría, sin tiempo para ellas mismas; por otro lado, permitió profundizar sobre las múltiples violencias que aquejan sus vidas con historias todavía no trabajadas y que, si bien es cierto, son un motor de recursos en el ejercicio del trabajo cotidiano, como activistas y defensoras, también son un factor altamente estresante en cuanto están expuestas a su propio dolor y al dolor de las personas que acompañan. Por lo tanto, la creación de espacios colectivos de contención y gestión emocional dentro de la organización debe ser una prioridad de cara al desarrollo de una estrategia de autocuidado

Como recomendaciones para el trabajo que realizan las organizaciones con los colectivos se enfatizó la clave de la incorporación en los procesos de trabajo de la vivencia en el cuerpo, el principio de coherencia y congruencia, inclusión de la dimensión personal, desarrollo con enfoque integral, generación de grupos de confianza y seguridad, conexión social desde espacios amigables y el partir de su realidad.

Los testimonios expresados por las y los participantes en los talleres evidencian algunos de los cambios promovidos en el proceso.

“Una de las reflexiones que implementamos es que, para servir al otro, yo tengo que estar bien para poder seguir contribuyendo. A nivel colectivo he implementado la escucha activa... saber cómo se siente esa persona y por qué me lo está diciendo; este proceso me ha llevado a profundizar y tomar conciencia de cosas muy profundas en mi manera de relacionarme.”

Por último, es importante mencionar que las participantes en los talleres hablaron de sus experiencias en el trabajo con los colectivos y cómo fue de gran relevancia el abordar las historias de las personas con las que trabajan para construir experiencias exitosas dentro de los proyectos. Esto refuerza, por un lado, el trabajo llevado a cabo desde la vivencia de las propias personas en su quehacer cotidiano y, por otro lado, que tiene un gran valor en la construcción colectiva de aprendizajes de las propias organizaciones y colectivos.

Tras la realización de los cuatro talleres, las y los participantes lograron dimensionar las emociones y los duelos individuales y colectivos, para acentuar políticamente las decisiones y acciones que derivaron en un verdadero ejercicio del autocuidado tanto individual como colectivamente para sus organizaciones.

Referencias

- Cabrera, Martha (2002): “Vivimos y sobrevivimos en un país multiduelo”. En *Envío* N° 249, Managua (consultado el 10 de diciembre de 2021), disponible en: <<https://www.envio.org.ni/articulo/1190>>.
- Esteban, Mariluz (2004): *Antropología del Cuerpo: Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Martín-Baró, Ignacio (1989): *Sistema, grupo y poder (psicología social desde Centroamérica)*. El Salvador, UCA editores.



Ez Donk Oraindik. Alegre insurrección feminista como alternativa a las dinámicas académicas hegemónicas

Miriam Del Pino Molina, Anaitze Agirre Larreta, Margaret Louise Bullen, Idoia Galán Silvo, Noemí Gomez Mendoza, Katerina Sergidou

Resumen

La comunicación presenta a una comunidad feminista de investigadoras, Ez Donk Oraindik, ubicada en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU), pero a su vez esparcida por Europa y América del Sur. Se plantea la posibilidad de enfrentar la soledad del programa doctoral en un ambiente cada vez más competitivo, a través de la solidaridad, compartiendo información e ideas y ofreciendo apoyo tanto práctico como afectivo. Unirnos en la tarea solitaria de escribir una tesis tiene el doble objetivo de facilitar el tránsito por la aridez académica, favoreciendo la cohesión. A la vez pretende aportar al pensamiento crítico y autocrítico, con el fin de transformar las dinámicas académicas actuales. En 2020, durante el confinamiento pandémico del covid-19, surge la necesidad de compartir sentires a través del juego experimental y surrealista llamado *Corps Exquis*. Una práctica de resistencia feminista inspirada por el concepto de *joyful insurrection* de la filósofa Rosi Braidotti. Desde el juego, lo surreal y la creatividad, esa mirada se plasma en un artículo a nueve manos. Un ensayo autoetnográfico de cada compañera que busca integrarse en un ente que nos recoja y nos trascienda. El confinamiento y la vocación de insurrección alegre animan un cuerpo exquisito nuevo, consciente de su ser y potencialidad.

Palabras clave

Insurrección feminista, solidaridad, comunidad de aprendizaje.

Introducción

En el año 2018 se crea Ez Donk Oraindik¹, comunidad feminista compuesta por once doctorandas del programa de doctorado de Estudios Feministas y de Género de la UPV/EHU y su directora de tesis. La iniciativa se crea con el fin de acompañarnos y compartir reflexiones, preocupaciones e inseguridades desde el apoyo mutuo durante los procesos solitarios de la tesis doctoral. Esta comunicación persigue compartir cómo el pertenecer a esta comunidad nos ha ofrecido la oportunidad de conocer y materializar, en la práctica, otras formas de funcionamiento dentro de la academia.

El texto que presentamos deriva de un artículo (Agirre et. ál., 2020) que escribimos entre nueve integrantes de Ez Donk Oraindik² durante el confinamiento de la covid-19 en la primavera de 2020. En este, compartimos la experiencia que dicha comunidad feminista, multidisciplinar y transnacional, vivimos y sentimos durante aquel momento pandémico concreto. Cada una, desde su lugar de enunciación y territorio geográfico, se desahogó a través de la red y de manera lúdica. Iniciamos entonces un juego, ideado desde el surrealismo: *le corps-exquis*. En palabras de nuestra gran referente, Teresa del Valle (1995b), esta práctica supuso un hito en el recorrido de Ez Donk Oraindik³ a partir del cual, la comunidad se consolida, se empodera, toma forma e identidad colectiva.

En la primera parte de esta presentación, explicaremos cómo impactó la pandemia en el funcionamiento de las sesiones mensuales de EzDonk, en sus prácticas y en sus objetivos como grupo; y cómo analizamos en la actualidad, aquel momento específico que supuso un punto de inflexión y práctica de resistencia en la comunidad. En el segundo apartado, profundizaremos en la manera de resistir desde dentro de la academia como EzDonk.

1. Ez Donk Oraindik en tiempos de pandemia

Desde el inicio de EzDonk, nos sentimos una comunidad de prácticas feminista, colectiva y de red para la investigación y escritura de nuestras tesis doctorales, en la que apoyarnos en los diferentes momentos y espacios del recorrido de las diversas investigaciones que llevamos a cabo.

- ① Ez Donk Oraindik comienza con 8 doctorandas del Programa de Estudios Feministas y de Género de la UPV/EHU y su directora de tesis. Actualmente el grupo lo conformamos 11 personas, en coherencia a su planteamiento radical de apoyo mutuo y colectivización.
- ② El nombre, Ez Donk Oraindik, es un juego de palabras que hace referencia al grupo Ez Dok Amairu (trad. eusk. No Hay Trece, o “No hay maleficio”), movimiento de la vanguardia vasca de mediados de los 60 del s. XX, caracterizado por la unión de diferentes disciplinas artísticas para la recuperación de la cultura vasca en época franquista. Véase [Ez Dok Amairu](#). Ez Donk Oraindik hace un guiño al compromiso sociopolítico del grupo, pero sin pretensiones, reconociéndose en el significado literal de “ez oraindik” (“todavía no”) y el verbo “Donk”, haciendo referencia indirectamente a la calidad de ser, la mayoría del grupo, aún candidatas al título de doctora. La (n) en Do(n)k corresponde a la declinación en femenino de algunas formas verbales en euskera y hace referencia a las mujeres que componen el grupo, ya que la k de ‘dok’ correspondería a sujetos masculinos.
- ③ A partir de ahora EzDonk.

Ubicamos la existencia y práctica de EzDonk en una genealogía determinada, en una escuela asentada por la antropóloga Teresa del Valle, una referente ineludible en la academia en el Estado español y en el contexto vasco. Bebemos de sus prácticas y saberes feministas, de sus aportaciones, de sus formas de hacer y entender la academia.

El concepto de “presente etnográfico” nos dio el anclaje para entender lo que vivíamos, nos situaba en el momento, nos ayudaba a comprenderlo. Partiendo de las individualidades, convergemos en un centro colectivo.

La covid-19 transformó nuestras aspiraciones, de manera sorprendente, sacó brillo a las fugas de aislamiento, ritmos, miedo y quietud que experimentamos cada una desde nuestras casas y territorios.

Sucedió así, en la primera reunión mensual en tiempos de confinamiento. Habíamos quedado como todos los meses para comentar y reflexionar juntas sobre el texto de las políticas afectivas del miedo de Sara Ahmed (2017). Sin embargo, se respiraba la necesidad de compartir experiencias de confinamiento, estrategias de supervivencia y miedos, pero no a través del texto propuesto, sino a través de nuestras propias vivencias. Las necesidades y prioridades del grupo habían cambiado. También nuestros lugares de enunciación (Ribeiro, 2020) y nuestra manera de reunirnos. Esta vez, ni siquiera las que vivimos en Euskal Herria podíamos reunirnos de manera presencial. Por primera vez, todas nos vemos a través de una pantalla.

Cuerpos asustados, inquietos y reflexivos que intentaban asimilar y sobrevivir emocionalmente a la crisis sanitaria mundial y que intentaban adaptarse a los nuevos espacios-tiempos - físicos y virtuales - que la covid-19 nos ofrecía.

Fue un momento en el que necesitábamos arroparnos y cuidarnos mutuamente desde un plano poco habitual en la academia. Esta vez, queríamos pasárnoslo bien y priorizar la salud emocional del grupo. Para ello, apostamos por el juego y el placer. Queríamos sentirnos, emocionarnos, desahogarnos y escribir juntas a modo de terapia grupal sobre cómo estábamos viviendo el confinamiento. Sin normas, sin plazos, sin competir, sin seguir esas dinámicas marcadas desde la universidad. De modo surrealista, como la propia pandemia que atravesábamos.

De nuevo Teresa del Valle y su pensar y hacer colectivista, como oposición al individualismo en la práctica diaria, también en lo académico, nos sirvió de guía. Elegimos desterrar la competencia naturalizada como bien y estrategia común, poniendo en valor lo público como espacio de participación, colaboración, igualdad, que rompa con el aislamiento y la meritocracia instaurada actualmente como valor supremo e inamovible.

Quisimos rescatar de los artistas surrealistas el *cadavre exquis* de inicios del siglo XX. Aquel juego en el que entre cuatro personas doblan un papel en cuatro partes y cada una se encarga de dibujar una parte del cuerpo. En el primer tramo, la cabeza; en el segundo, el tronco; en el tercero, las piernas y en el cuarto, los pies. Todo sin mirar lo que se había dibujado en el tramo anterior. Y así, se creaba un cuerpo colectivo con sus diferencias, similitudes y particularidades, creado por cuatro manos, por cuatro cuerpos distintos que se imbricaban en un único dibujo realizado de manera colectiva.

Recurrimos a un *cuerpo exquisito escrito* en tiempos monstruosos. Una práctica de escritura colectiva donde crear nuestro propio Frankenstein, conjurar a la muerte, insuflando vida

a nuestro cuerpo colectivo, diverso, multisituado, sintiente. Entender lo que nos ocurría personalmente, transcender nuestra experiencia ante el contexto inaudito, cohabitar un cuerpo nuevo donde se integra el de otras, compuesto por miembros que se ponen en diálogo y cobran otro sentido. Crear para entender y resistir para permanecer.

Esta vez, inspiradas en el juego al que algunas jugábamos en la infancia, en vez de sólo dibujar compusimos un escrito, una autoetnografía colectiva. Describimos un cuerpo donde la cabeza aunaba la racionalidad, el tronco las emociones, las piernas nuestro transitar vital del confinamiento y nuestros pies, los que nos enraizaba en el espacio, el territorio geográfico y material donde ese momento nos atrapaba.

Proseguimos desmembrando ese cadáver para combinar y mezclar sus partes con las de las otras compañeras. Así surgieron nueve cuerpos exquisitos, inesperados, donde la incertidumbre dejaba paso a la curiosidad y el anhelo por ver si había pulsión de vida, qué habíamos creado, si aquello cobraba sentido, si estábamos, nos disolvíamos en algo nuevo o desaparecíamos entre los restos.

Nueve textos que leímos expectantes, escuchando al mismo tiempo las palabras que venían de fuera y las emociones que producían en nuestra carne, en nuestros cuerpos sentipensantes. Mientras, una de nosotras dibujaba aquello que el nuevo cuerpo sugiriera, fiel al divertimento del que partíamos.

A nuestro modo y desde una adaptación muy libre de lo que nos indica Braidotti (2015), cuando nos habla del *joyful insurrection*, actuábamos una sublevación gozosa, alegre, un acto radical de cuidados y resistencia ante el momento que vivíamos, pero también ante las estructuras y dinámicas, en este caso académicas, que nos afectan en lo cotidiano.

De algún modo, nuestra práctica descansaba sobre esa profunda forma de generosidad sobre la que nos habla Braidotti en las prácticas feministas espontáneas, una ética que no busca la ganancia, sino que es una manera de activismo, de política.

“The spontaneous and creative aspects of feminist practice are coupled with a profound form of generosity; that is to say, with an ethics of non-profit to build upon micro-political instances of activism” (Braidotti, 2015:3).

Atendiendo al juego, lo surrealista, al azar y a la creatividad (González, 2011), empezamos en un “ahora” nuestra *performance* (Schechner, 2000) particular y dejamos para “después” lo que apuntaba, señalaba y remarcaba el guion ya escrito. Empezamos a mirarnos, observarnos y a escribirnos, nosotras. Un ejercicio de autoetnografía en este momento de pandemia y encierro sanitario.

2. Resistiendo desde dentro de la academia.

En décadas anteriores autoras feministas (Abu-Lughod, 1990; Behar, 1996; Del Valle, 1988; Gregorio, 2006) escribían, resaltando la importancia de implicar las emociones, los sentimientos y la subjetividad en los trabajos de investigación académica. Álvarez Veinguer y Sebastiani (2020), realizan una interesante exposición de la situación actual de la institución universitaria apuntando a su carácter neoliberal y eurocentrado que ensalza la rapidez, la

individualidad y la despolitización de las investigaciones, a la vez que es capaz de asimilar y albergar las voces críticas que cuestionan su carácter meritocrático y discriminatorio.

Al cohabitar la rueda del mundo académico, hemos transitado un camino que supone la aceptación de valores competitivos, de autoría, de individualismo y de huida hacia delante, buscando pertenecer a un sistema de educación, de trabajo y de investigación que desnudaba el propósito social barajado y lo revestía de frustración y hueco. De vacío, porque llegar supone llegar sola, primera y única al hueco homogeneizador de diseño en esta empresa llamada "Academia" que hoy y así sola, no nos convence.

Y en esas nos movemos todavía, frente a las exigencias académicas y los ritmos burocráticos, apostando por un ensayo de autoetnografía de cada compañera buscando integrarnos en un ente que nos recoja y nos trascienda con vocación de insurrección alegre en un cuerpo exquisito nuevo, consciente de ser y de su potencialidad colectiva.

No es casualidad que el detonante que empasta, empodera y consolida el hacer de EzDonk sea la pandemia; un tiempo que nos colocó en un contexto de aislamiento, miedo, parálisis e incertidumbre y donde EzDonk crece, se complejiza, toma nuevo sentido y refuerza su conciencia colectiva, política, feminista a través del juego que nos remite a Braidotti. Su feminismo insurgente y gozoso nos conecta con la alegría, el placer, la resistencia, el cuidado, la vida. En el tiempo de confinamiento y los tiempos de la academia requeridos, el juego nos invita a una participación colaborativa, de etnografías comunes, subjetivas, críticas, de cuidado emocional y emocionante, envueltas en ganas de crear.

Los tiempos, como los espacios, nos dimensionan. Nos construyen y son construidos siendo vividos, y aquella experiencia de emergencia sanitaria, política y social pandémica acentúa una particular necesidad de vivir la academia, el aprendizaje y la investigación social desde espacios y tiempos amables, queribles y transitados bajo nuestras suelas. Rebuscamos espacios colectivos de creación de conocimiento, de cuidados, confidentes, que aúnen vidas y saberes, porvenires y pretéritos.

Entendemos el cuerpo como un todo interrelacionado, donde escapamos de la dicotomía cuerpo/mente y reconocemos que las emociones juegan un papel a la hora de investigar, sin por ello poner en cuestión el valor científico y riguroso del trabajo. Es decir, partimos de un conocimiento situado, reconocemos dónde está nuestra subjetividad y nuestra mirada y cómo nos afecta el contexto en que nos desarrollamos. Para ello, adoptamos el sentipensamiento (Escobar, 2014) como anclaje donde trascender el pensamiento dicotómico, restrictivo, bipolar, que elimina la posibilidad de poder pensar en términos de continuo, de complejidad y que dificulta reflejar la diversidad que caracteriza la vida.

Como etnógrafas debutantes, torpes o inseguras, el campo puede tornarse un medio hostil, donde trabajar puede ser muy desagradable, donde las emociones negativas pueden mediar y dañar nuestro trabajo. En esos momentos, cobra sentido un cuerpo deslocalizado, planetario, disidente, disponible y dispuesto, comprometido consigo mismo, que siente y cuida las partes que lo conforman. Es así que las partes de ese todo pueden compartir sus experiencias de campo, buscar lecturas que apoyen las nuestras, acompañar y reflexionar sobre el enfoque a seguir, decisiones que tomar. De nuevo, la vulnerabilidad se hace resistencia a través de la interdependencia (Butler, 2018). Quizás no llegamos aún a la insurgencia ante una academia que a veces se vuelve (y nos vuelve) caníbal... pero la voluntad está.

Si la pandemia ha sido un hito social, cultural, colectivo, también lo ha sido en la toma de conciencia y afianzamiento del grupo. Crece la conciencia política; la idea de cuidado y resistencia se consolida, quiere ser insurgente. El juego y la alegría podrían llegar a ser nuestra brújula. Ese nuevo cuerpo es más vital, móvil, interconectado. Facilita nuevas prácticas que siempre han sido posibles, pero de las que nos apropiamos tras ese proceso.

3. Conclusiones

Lo que surgió como un juego para acompañarnos durante la covid-19, se convirtió en un ejercicio que nos permitió experimentar otras maneras de hacer etnografía desde los feminismos, y cuestionar las formas tradicionales de hacer investigación.

Frente a una academia eurocentrada y neoliberal, marcada por la individualidad y competitividad entre investigadoras (Álvarez y Sebastiani, 2020), el cuerpo exquisito nos permitió reflexionar el quehacer etnográfico desde un sujeto diverso donde confluíamos cada una desde diálogos situados y el reconocimiento mutuo, a la vez que poníamos en el centro de la investigación los cuidados y la importancia de las redes de apoyo. Partimos de una investigación colectiva que posibilitó politizar nuestras experiencias individuales desde un cuerpo sentipensante (Escobar, 2014), resaltando las redes de apoyo y los cuidados como pilares clave para seguir adelante durante la pandemia en concreto, en la vida académica en general. Aspecto que muestra otras formas de hacer investigación y que cuestiona no sólo los temas que investigamos, sino también el cómo escribimos y entendemos las investigaciones.

Lo colectivo, lo público (del Valle) y la actividad sin ánimo de lucro (Braidotti) son valores para nosotras interconectados, que hacemos nuestros y promovemos en la práctica de EzDonk. En contraposición a la competencia desconectada de valores humanos, el individualismo inmoral y la meritocracia ciega a ejes de opresión la antropología feminista marca los senderos que tomar.

En nuestra experiencia lúdica del *corps-exquis*, el cuerpo colectivo se entiende como “un campo de fuerzas, activas y reactivas” (Turner, 1989:19-21, en Lindón, 2012) resultado de la producción de nueve cuerpos *halfies*⁴ individuales; un cuerpo colectivo exquisito y feminista que piensa, se emociona, reflexiona y escribe desde los distintos lugares de enunciación que cohabita y moldea (Ribeiro, 2020 y Aguirre, et ál., 2020). Este cuerpo se acompaña y se apoya en el proceso de doctorado, intenta resistir a la academia neoliberal desde “dentro”, transitándola y cohabitándola. Porque entendemos con Lindón que “es mediante la corporeidad que el individuo se apropia del espacio y el tiempo que le acontece, lo transforma y le da cierto valor” (Lindón, 2012: 706).

Cuerpos entendidos como espacios individuales y colectivos que a su vez están, habitan y construyen el espacio (Ramírez, 2016). Aunque están “(des)alejados” físicamente, los cuerpos individuales interactúan y se acercan en la distancia a través de la red, configurando otros espacios-tiempos pandémicos. “Seres móviles en el espacio, pero también con la

4 “Halfie”: Término que Lila Abu- Lughod acuña de Kirin Narayan para indicar a las “personas cuya identidad cultural o nacional es mixta debido a la migración, a la educación en el extranjero o al parentesco” (Abu-Lughod, 1991:476).

condición gregaria de todo ser humano y con la apropiación del territorio en circunstancias interaccionales que abren y cierran modos de actuar” (Lindón, 2012: 712-713).

Igualmente, el *corps exquis* permitió problematizar la dicotomía “yo” y “otra” en nuestras investigaciones feministas, al entenderlo, tal como sugiere Abu-Lughod, como (1990) una práctica que hemos encarnado no sólo en cada una de nuestras investigaciones, sino también cuando jugamos durante el confinamiento de la covid-19. Narrar y compartir nuestros sentires con el resto de compañeras para elaborar el cuerpo exquisito, nos ayuda a darnos cuenta que a través de la “intercorporalidad”⁵, -cuerpos interrelacionados unos con otros, que escuchan y reflexionan sobre las experiencias de otras-, sólo así, intersectando en las cotidianidades de la comunidad, somos capaces de encarnar y ser parte de las experiencias sensoriales de las compañeras, de habitar parcialmente el sentir de otro cuerpo. Como dice Ramírez (2016:37): “Somos afecto, afectamos otros cuerpos mientras también sentimos sus interferencias, a veces sin importar la proximidad. De igual forma, somos espacio, nos distanciamos, nos apropiamos, destruimos, creamos, cuidamos y sobre todo nos inventamos”.

Para finalizar, este ejercicio colectivo nos permitió reflexionar sobre la importancia del grupo más allá del ámbito académico e investigativo. Si al comienzo nuestro punto común era tener la misma directora de tesis, los encuentros mensuales nos permitieron reconocernos unas a otras y colectivizar no sólo los conocimientos y saberes que íbamos desarrollando durante la tesis, sino también las emociones, preocupaciones que sentíamos durante el proceso. Fuimos tejiendo lazos que nos han venido sosteniendo e impulsando a seguir adelante con nuestras tesis y nuestras vidas, “convirtiendo” EzDonk en un espacio seguro para cuidarnos y acompañarnos. Frente a la soledad impuesta por la pandemia, el ejercicio del cuerpo exquisito evidenció que el grupo es un “bien relacional” (Carrasco, 2014) donde lo valioso o central no son los conocimientos, sino las relaciones y la reciprocidad que surge durante las interacciones en el grupo, las cuales nos permiten sentirnos seguras, cuidadas.

Referencias

- Abu-Lughod, Lila (1990): “Can there Be a Feminist Ethnography?”. En *Women and Performance. A Journal of Feminist Theory*, N°5 (1), pp.7-27
- Abu-Lughod, Lila (1991): “Writing against Culture”. En Richard G. Fox (ed.). *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe, N.M: School of American Research Press.
- Agirre Larreta, Anaitze, et al. (2020): “Ez Donk Oraindik y Corps-Exquis: una comunidad feminista en tiempos de virus”, en Marina Garcés y Antonio Casado da Rocha (eds.): *Debate: Comunidades de práctica y el futuro de la educación. Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, n° 33, 95-115.
- Ahmed, Sara (2017): “La política afectiva del miedo” en *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones y Estudios de Género, México, pp. 105-133.

⁵ “La intercorporalidad es habitar el cuerpo del otro [...] algo así como el reverso de la intersubjetividad y por lo mismo es una de las bases de la construcción de lo social a través de las experiencias entre las personas” (Lindón, 2012: 714).

- Álvarez, Aurora y Luca Sebastiani (2020): "Habitar la investigación en la universidad neoliberal y eurocentrada: La etnografía colaborativa como apuesta por lo común y la subjetivación política". *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol.15, nº2, 247-271.
- Behar, Ruth (1996): *The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart*. Boston, Bacon Press.
- Braidotti, Rosi (2015): Punk Women and Riot Girls. *Performance Philosophy*, 1(1), pp. 239-254.
- Butler, Judith (2018): *Resistencias. Repensar la vulnerabilidad y repetición*. México, Paradiso Editores.
- Carrasco, Cristina (2014): "El cuidado como bien relacional: Hacia posibles indicadores". *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, pp. 49-60.
- Del Valle, Teresa (1988): *La mujer y la palabra*. San Sebastián: Baroja.
- Del Valle, Teresa (1995b): *Identidad, memoria y juegos de poder*. Deva, Nº 2.
- Escobar, Arturo (2014): *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, Medellín, UNAULA.
- González, Olatz (2011): "Azar y creatividad son cuestiones de métodos". *Revista de Antropología Social Ankulegi*, Nº15, 47-56.
- Gregorio, Carmen (2006): "Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol.1, nº1, 22-39.
- Lindón. Alicia (2012): "Corporalidades, emociones y espacialidades. Hacia un renovado Betweenness". *Revista Brasileira de Sociologia da Emocao*, Nº 33, (diciembre), 698-723.
- Ramírez, Fernando (2016): "Cuerpo y espacio". *Boletín Anual de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia*, Nº 5, 28-38.
- Ribeiro, Djamilá (2020): *Lugar de enunciación*. Madrid, Ediciones Ambulantes.
- Schechner, Richard (2000): *Performance. Teorías y prácticas Interculturales*. Buenos Aires, Libros de Rojas.
- UPV/EHU. Curso de verano. *Creadoras Vascas: Teresa del Valle, maestra y precursora*. Bilbao, 5-6 Julio 2021.

Autodefensa feminista como clave para reconceptualizar el espacio cuerpo-mente

*Maitane Picaza Gorrotxategi, Iratxe Yanguas Aguirre,
Amaia Eiguren Munitis, Itsaso Biota Piñeiro*

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA (UPV/EHU)

Resumen

La violencia estructural ejercida hacia las mujeres responde a una sociedad patriarcal enmarcada en la cosmovisión hegemónica. Ante esta realidad, la autodefensa feminista (ADF) contradice la concepción innata de los roles de género y conciencia acerca de la construcción social de los mismos. Esta investigación, pretende indagar sobre los miedos, las necesidades de las mujeres y los beneficios vinculados a la práctica de la ADF. Para ello, a través de una pregunta generadora se ha realizado un análisis sobre la percepción del miedo de las mujeres en distintas generaciones (n=15). Posteriormente, se han entrevistado a diferentes mujeres que responden al rol de formadoras y/o alumnas (n=10). El trabajo muestra como resultado principal que la ADF incide positivamente en el bienestar y la calidad de vida de las mujeres al fortalecer la autoestima y combatir los miedos.

Palabras clave

Mujeres, violencia estructural, ADF, miedo.

Introducción

A día de hoy vivimos inmersos/as en una realidad patriarcal en la que las mujeres se ven enormemente violentadas. La histórica y simbólica construcción socio-cultural del género que subyace dicho orden ha dado lugar a la naturalización de las desigualdades y relaciones de poder y opresión entre hombres y mujeres (Bordieu, 2000; Emakunde, 2016; Martínez, 2005; Schongut, 2012; Scott, 1986). De esta forma, desde la edad más temprana, aspectos como el miedo, la pasividad, la baja autoestima y la indefensión, son asimilados por las mujeres, actuando como elementos de confirmación y reproducción de los estereotipos y prejuicios en relación a su condición de género (Martín, 2013).

Las mujeres se ven limitadas por espacios contruidos para ejercer control sobre ellas. En el control y la opresión hacia las mujeres se observan dos grandes caras: por una parte, la referente a la dimensión física centrada en los cuerpos, y por otra, la referente a la dimensión psicológica. Ante esta situación la autodefensa feminista (ADF) se formula desde un paradigma de pedagogía crítica y transformadora (Boaventura de Sousa, 2006).

1. ADF: estrategia para colonizar cuerpos propios y fortalecer la mente

El cuerpo humano es el sistema de clasificación central del orden social en realidades culturales muy dispares (Douglas, 1970; Lamas, 2000). De hecho, según las hipótesis planteadas por Mari Luz Esteban (2013) en su obra "Antropología del cuerpo", en la actualidad no únicamente siguen existiendo evidentes los niveles de desigualdad para las mujeres, sino que uno de los componentes primordiales y perpetuadores de dicha desigualdad es el fomento de la diferenciación en materia de la imagen y la identidad corporal de hombres y mujeres.

Nuestro cuerpo se encuentra ciertamente "regulado, controlado, normativizado, condicionado por un sistema de género diferenciador y discriminador para las mujeres" (Esteban, 2013, p. 46), por unas instituciones específicas de gran alcance como lo son: la publicidad, la moda, los medios de comunicación y la actividad deportiva, entre otras. De acuerdo a Foucault (1987) y Poblete (2014), el aprendizaje corporal de las mujeres se asienta en la reproducción y la seducción. Ello conlleva que su cuerpo se encuentre sometido a la constante atención y juicio de la sociedad, mientras que el cuerpo del hombre, al no ser concebido como elemento de expresión, no sufre en la misma medida el impacto de los cánones de belleza, la moda en la vestimenta, la continua necesidad de arreglo, las dietas, la cirugía estética, etc. De ahí que las mayores perjudicadas sean las mujeres.

Las autoras Rodó et al. (2019), afirman que la sexualización del cuerpo de las mujeres juega un papel crucial en la configuración del miedo, así como en la distribución de roles en la sociedad. Los resultados de su investigación titulada "¿La calle es mía?" (2019), evidencian que las mujeres conciben el espacio público como: "un espacio más hostil e inseguro que los chicos, lo hacen de forma mucho más prolongada durante su vida, más permanente e intensa y tiene unas consecuencias emocionales y de restricción de su libertad mucho mayores que las derivadas de la experiencia de los hombres" (p. 59).

Ante este panorama se encuentra la reconceptualización rupturista del cuerpo. Es decir, ante este contexto, la ADF se configura como una herramienta de prevención primaria de la violencia, esto es, pretende actuar de forma previa al desarrollo de esta última, con el

objetivo de desactivarla y de preservar la integridad de las mujeres. Dicha prevención las dota de una menor vulnerabilidad, las fortalece y conciencia de su fuerza, y favorece, por tanto, la menor exposición de las mujeres a situaciones de riesgo (Martín, 2013). Ofrece, en consecuencia, un abanico más amplio de elección en el día a día y contribuye al incremento del bienestar y de su calidad de vida (Zeilinger, 2008).

Desde esta práctica se conciencia acerca de los diferentes roles asignados en materia de género (Bilgune Feminista, 2016; Grau, 2018) y al mismo tiempo se cuestiona su construcción social, ya que es ésta la que genera, trivializa y justifica la violencia contra las mujeres. Nos situamos, así, ante una técnica que persigue la deconstrucción de la indefensión aprendida en el transcurso de su socialización (Martín, 2013). En este sentido, erradicar la conciencia social asentada sobre la subordinación femenina y la dominación masculina, implica actuar sobre el ideario y las prácticas colectivas. Por ello, el desafío radica en llevar a cabo estrategias que pongan de relieve los motivos de naturaleza estructural que dan pie a la desigualdad y a la vulneración de los derechos de las mujeres, tanto en el espacio público como en el privado (Monroy, 2017).

Mediante la ADF se trabaja en torno a la seguridad y los miedos, teniendo como finalidad el refuerzo de la capacidad de control que estas mujeres tienen sobre sus propias vidas (McWhirter, 1991) y del “poder de sus acciones y decisiones en situaciones que no se las ha enseñado a manejar” (Martín, 2013, p. 11). Como afirman Epelde et al. (2015), es fundamental ahondar en torno a la confianza individual y colectiva; en definitiva, se trata de aunar la mente y el cuerpo, entendiendo esta práctica como un acto de fortalecimiento de la autoestima. Es decir, se trabaja una pedagogía feminista que cuestiona el binomio conocimiento-verdad universal para promulgar la transformación social a través de procesos de concientización y diálogo (Villenas, 2006). El aspecto racional se complementa con la experiencia y con lo emocional (Pérez, 2010).

Con este marco de fondo, en esta investigación se plantean dos objetivos generales. Por un lado, analizar los miedos de las mujeres en relación a su rol de género y a la violencia machista y por otro lado, recoger las percepciones de las mujeres (formadoras y alumnas) de ADF para ahondar en sus posibles beneficios.

2. Método

A través de la metodología de naturaleza cualitativa se han recogido las voces de diferentes participantes manteniendo los principios éticos y garantizando en todo momento los derechos de las mismas (Tojar, 2006). La muestra la han compuesto, por un lado, mujeres pertenecientes a tres generaciones diferentes (18-29 años, $n= 5$; 30-64 años, $n= 5$; 65-80 años, $n=5$) y por otro lado formadoras ($n=5$) y alumnas ($n=5$) de ADF.

Para llevar a cabo la recogida de datos y responder al primer objetivo se ha utilizado un cuestionario de pregunta abierta (a través de la plataforma Google Forms) y para responder al segundo objetivo se han realizado entrevistas semiestructuradas. En este estudio fenomenológico se ha preguntado a formadoras y alumnas sobre las tres primeras palabras que vinculan con el concepto de ADF. Posteriormente, se les ha preguntado sobre sus percepciones en torno a los beneficios de la ADF. Asimismo, para el análisis de datos se ha procedido a una categorización deductiva de la información y una comparativa de la misma recogiendo así los testimonios más significativos de las mujeres participantes.

3. Resultados

3.1. Los miedos intergeneracionales de las mujeres

A través de la pregunta generadora “¿A que le tienes miedo desde tu rol de mujer?” se ha puesto en evidencia que no hay generación de mujeres exenta de miedos. Han sido tres los miedos comunes a todas ellas: miedo a no responder a los cánones de belleza, miedo a los micromachismos y miedo a caminar solas por la noche y, en consecuencia, ser agredidas. Distribuido por rango de edad, entre las mujeres jóvenes (18-29 años) el miedo que prevalece está ligado al cuerpo, atravesado este por la reproducción “no gustar” (MJ_4) y a la seducción “miedo a no encajar en los cánones de belleza” (MJ_3). Sin embargo, en las mujeres adultas (30-64 años) ha destacado el miedo a ser consideradas inferiores que un hombre por ser mujeres “miedo a que no me respeten o escuchen por ser mujer” (MA_3). Asimismo, en las mujeres mayores (65-80 años) resalta el miedo a la agresión: “miedo a ser nuevamente agredida” (MM_6).

3.2. Palabras clave y beneficios de la ADF

Ante esta situación las formadoras y alumnas de ADF identifican como palabras clave de la ADF *seguridad* (n=4, 20%), *fuerza* (n=3, 15%), *sororidad* (n=3, 15%), *libertad* (n=3, 15%), *consciencia* y *poder*. Las alumnas mencionan con más frecuencia las palabras *consciencia* (n=3, 23,08%) o *seguridad* (n=3, 23,08%). Mientras que las formadoras inciden en la *fuerza* (n=2, 28,57%) (Tabla 1).

Tabla 1. La ADF en palabras de las participantes						
	Formadoras		Alumnas		Total	
	n	%	n	%	n	%
Seguridad	1	14,29	3	23,08	4	20,00
Fuerza	2	28,57	1	7,69	3	15,00
Sororidad	1	14,29	2	15,38	3	15,00
Libertad	1	14,29	2	15,38	3	15,00
Consciencia	0	0	3	23,08	3	15,00
Empoderamiento	1	14,29	1	7,69	2	10,00
Poder	1	14,29	1	7,69	2	10,00
TOTAL	7	100	13	100	20	100

Fuente: elaboración propia.

Además, cuando se les otorga espacio para verbalizar la palabra clave sin condicionantes, las formadoras verbalizan palabras vinculadas a la esfera pública (*derecho, justicia, acción, colectividad*), mientras que las alumnas se quedan en el plano más personal (*comprensión, fortaleza, tranquilidad*).

Asimismo, cuando se les pregunta sobre los beneficios de la ADF las formadoras coinciden que el espacio de encuentro entre mujeres que generan dichos talleres dota a estas últimas de seguridad y confianza en sí mismas, lo que a su vez las ayuda a compartir y colectivizar sus vivencias. Aun así, F2 apunta que ello podría variar en función del momento vital en el que la mujer se encuentre.

Además, todas están de acuerdo en que la presente metodología incide en la identificación y visibilización de las violencias, así como en la desnormalización de cuestiones interiorizadas que forman parte de lo que es ser mujer. En esta línea, una de las formadoras destaca que la ADF contribuye a que las mujeres reconozcan y pongan en valor el sufrimiento psicológico que históricamente las mujeres venimos arrastrando a consecuencia de la socialización de género. Esta técnica les ayuda a ser conscientes de que el miedo, la culpa, la vergüenza, la dificultad para poner límites son aspectos que han sido construidos socialmente como propios de la experiencia de género femenina, y que es precisamente ello lo que expone a las mujeres a agresiones y las sitúa en condiciones de vulnerabilidad estructural.

En la misma línea, las alumnas contestan que les ha permitido primeramente reparar en los distintos tipos de violencia existentes y seguidamente ser capaces de detectarlos, señalarlos y denunciarlos.

“Aquello que antes no identificabas como violencia, aquello a lo que antes quitabas importancia, acabas poniéndole nombre y entiendes su porqué, entiendes a qué viene toda esta estructura patriarcal” (A1).

Otro aspecto en el que las últimas tres entrevistadas han coincidido es en el carácter preventivo y coherente de la ADF, lo que incide positivamente en la seguridad y en el empoderamiento. Destacan que estas formaciones les han dotado de estrategias “más factibles de llevar a cabo que unas llaves” (A1), estrategias “para no quedarse en el lugar de la violencia” (A2). Las alumnas A1 y A2 refieren que, ante una situación de conflicto físico, por fuerza o peso corporal, en muchos casos las mujeres son vulnerables. Por su parte, A3 señala que en una agresión no importa el tamaño del agresor, ya que independencia de ello, sería posible y común no reaccionar, bloquearse.

“Me encantaría tener más formación en cuanto a la parte física, pero sé que, aunque tuviese esos conocimientos el miedo me podría bloquear” (A2).

Por último, todas las entrevistadas coinciden en que la ADF no está orientada a llevar a cabo ninguna violencia. Por el contrario, la ADF tiene el foco en las mujeres que avanzan en el proceso como expresa la siguiente alumna A3.

“Los talleres de ADF son una puerta que te abre al feminismo, te aporta una seguridad y te hace cambiar tu forma de ver la vida. Te hace ser consciente de la realidad, de que aspectos normalizados desde que somos unas niñas no son normales (...) te hace más libre” (A3).

Conclusiones

En un contexto en el que la violencia ejercida hacia el colectivo femenino tiene un carácter estructural, las mujeres queremos gozar de libertad y autonomía, reforzar nuestras seguridades

y tener plena confianza en nuestras múltiples potencialidades. Es en este punto es donde emerge la autodefensa feminista (ADF) como práctica que proporciona estrategias de deconstrucción de las interiorizadas relaciones y normas hegemónicas opresoras (Grau, 2018).

La ADF se nutre de un marco ideológico feminista que pretende suscitar en las mujeres la reflexión de por qué nos situamos en una posición de opresión. Esta estrategia se enmarca dentro de los recursos teórico-prácticos para hacer frente de forma individual y colectiva a las violencias. Pero no puede ser comprendida como el aprendizaje exclusivo de técnicas físicas, sino que, por el contrario, ha de nutrirse de todas las reflexiones aportadas por la teoría feminista y de género. Es decir, la ADF aborda lo cognitivo, lo emocional y trabaja la sororidad. Se entiende entonces que esta herramienta no se enfoca únicamente a las violencias directas, sino que trabaja sobre todas las agresiones machistas, sean estas físicas o no.

Por ejemplo, los miedos de las mujeres y la indefensión aprendida son elementos comunes derivadas de un sistema patriarcal que somete a las mujeres de distintas generaciones. En líneas futuras se abrirá la investigación a mujeres de otras culturas para tener en cuenta la interseccionalidad con mayor rigor. Es por ello importante trabajar la autoestima entendida como la base de confianza para relacionarse con el mundo. En este proceso el primer paso radica en la comprensión y el análisis del modo en que el género actúa como una vía de opresión implícita a la propia estructura de nuestras sociedades, a la manera en la que se realiza la distribución de poder. Por eso, es necesaria una toma de conciencia desde la pedagogía crítica y feminista que es transformadora. Una pedagogía que cuestione las relaciones de poder (Pérez, 2010) e innove la práctica educativa incorporando las emociones como una vía para el (re)posicionamiento de un modo de hacer empoderante y liberador.

De esta forma, el fin es descolonizar los espacios y recuperarlos en forma de cuerpos legítimos y de espacios públicos. Es decir, ejercer los espacios con autonomía y sin culpa para reconstruir nuevos territorios y devenir en personas con derechos y con agencia.

Referencias

Bilgune Feminista (2016): “¿Qué es la Autodefensa Feminista?” en *Autodefensa feminista: aprender a romper rodillas y a amarnos por encima de todo*, (consultado el 4 de octubre del 2021), disponible en: <<http://mayonline.es/autodefensa-feminista-aprender-a-romper-rodillas-y-a-amarnos-por-encima-de-todo>>.

De Sousa Santos, Boaventura (2006): “Una nueva cultura política emancipatoria” en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (consultado el 03 de enero del 2022), disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20II.pdf>>.

Bourdieu, Pierre (2000): *La dominación masculina*. Barcelona, Editorial Anagrama.

Douglas, Mary (1970): *Purity and Danger: an Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*, Harmondsworth. Penguin Books (London and New York).

Emakunde (2016): *Violencia contra las mujeres en la CAPV*, (Gobierno Vasco), (consultado el 4 de octubre del 2021), disponible en: <<https://n9.cl/wr8mg>>.

Epelde, Edurne et al. (2015): *Gure genealogiak feministak Euskal Herriko Mugimendu Feministaren kronika bat*. Gipuzkoa, Argia.

- Esteban, Mari Luz (2013): *La Antropología del Cuerpo, Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelon, Editorial Bellaterra.
- Foucault, Michel (1987): *La historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid, Siglo veintiuno editores.
- Grau, Marta Amat (2018): *Deconstruyendo el business desde el feminismo. La empresa social como referente de igualdad* (Tesis doctoral). Dialnet, Unirioja.
- Lamas, Marta (2000): *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Cuicuilco, N° 7(18), pp.1- 24.
- Martín, Claire (2013): *Poner lo invisible en relieve. Autodefensa feminista, una herramienta para la igualdad* (Trabajo de fin de máster). Universidad de Almería, Repositorio institucional de la UAL.
- Martínez, Isabel (2005): "Actualización de conceptos en perspectiva de género y salud" en *Programa de Formación de formadores/as en perspectiva de género en salud*. Materiales didácticos, 20. Universidad de Valencia.
- McWhirter, Ellen Hawley (1991): "Empowerment in counselling" en *Journal of Counselling and Development*, N° 69(3), pp. 222-227.
- Monroy, Maitena (2017): *Manual de autodefensa feminista para mujeres*. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Servicio de Igualdad Unidad de comunicación institucional.
- Pérez, Tania (2010): "Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología" en *Educació e Pesquisa*, N° 36 (1), pp.243-260
- Poblete, Nadia (2014): *¿Ruptura o Continuidad? Reflexiones en torno al Heteropatriarcado a partir de los relatos de un grupo de jóvenes infractores/as de ley* (tesis doctoral). Chile, Repositorio académico de la universidad de Chile.
- Rodó, María et al. (2019): "La configuración y las consecuencias del miedo en el espacio público desde la perspectiva de género" en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (167), 89-105.
- Scott, Joan Wallach (1986): "Gender, a useful category of historical analysis" en *American Historical Review*, N° 91(5), pp.1053-1075.
- Schongut, Nicolas (2012): "La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia" en *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, N° 2(2), pp. 27-65.
- Tojar, Juan Carlos (2006): *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid, La Muralla.
- Villenas, Shopia (2006): "Latina/Chicana feminist postcolonialities: un/tracking Educational actors interventions" en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, N° 19(5), pp. 659-672.
- Zeilinger, Irene (2008): *Non c'est non. Petit manuel d'autodéfense à l'usage de toutes les femmes qui en ont marre de se faire emmerder sans rien dire*. France, Editions La Découverte.

Línea Estratégica 2. Construcción comunitaria



Diálogo de saberes para la transformación social

Alberto Gastón Dapena y Julián Márquez Morín

EMAÚS FUNDACIÓN SOCIAL

Itziar Guerendain Gabás, Lucia Pérez Prat y Maitane Arnosó Martínez

UPV/EHU

Resumen

Una de las principales características la Educación para la Transformación Social es la capacidad para tejer redes y alianzas desde perspectivas críticas y horizontales, incorporando las múltiples aproximaciones que configuran la complejidad social, asumiendo que si la realidad es compleja no puede abordarse desde una única perspectiva.

Por ello, desde Emaús Fundación Social en colaboración con la red UKS (Unibertsitatea Kritikoa Sarea) se han organizado durante el año 2020 diferentes encuentros intertemáticos con agentes sociales, alumnado y científicos del territorio para construir de manera colectiva una agenda de transformación social.

Estos espacios responden a la metodología de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales, una propuesta de carácter transdisciplinar que apuesta por la ecología de saberes como principio metodológico poniendo al servicio de la transformación social, el intercambio entre los saberes científicos y populares.

En este sentido, la presente comunicación recogerá los principales aprendizajes identificados tanto desde un punto de vista procesual, como en relación a los contenidos abordados en los talleres, los cuales alimentarán la futura celebración de una Universidad Popular de los Movimientos Sociales en el territorio de Gipuzkoa en el año 2022.

Palabras clave

Ecología de saberes, transformación social, epistemologías del Sur.

Introducción

La misión social de la Universidad, analizada desde su compromiso con los sectores subalternos y sus reivindicaciones, se ha ido debilitando a lo largo de los últimos tiempos. Esto no es extraño debido a que, en las últimas décadas, las instituciones de educación superior se han ido haciendo cada vez más funcionales a los intereses empresariales (Torres-Santomé, 2017; Díez Gutiérrez, 2009; Unterhalter, 2018), todo ello a pesar de las evidencias que muestran la insostenibilidad del modelo económico hegemónico. Ciertamente, en las últimas décadas hemos visto un modelo económico que sustenta su crecimiento, esquilmando recursos naturales y perpetuando desigualdades sociales (Meadows, 1972). La desconexión entre la economía capitalista y las bases materiales que permiten la vida han conducido hacia una forma de habitar el planeta incompatible con la lógica que organiza la vida, profundizando las desigualdades socioeconómicas y ecológicas, y comprometiendo el disfrute de los Derechos Humanos (DDHH) conquistados.

En este escenario, tal y como identifica Santos (2019), el sistema educativo superior se siente sacudido por al menos dos movimientos contradictorios: uno de abajo hacia arriba, que tiene que ver con las luchas sociales por el derecho a la educación universitaria y otro, de arriba hacia abajo, que tiene que ver con la presión para someter a la Universidad a los criterios de relevancia y eficacia del capitalismo global, traducida en la exigencia de cumplir ratios y rankings (Alvear et al., 2017), y la satisfacción de las necesidades del mercado laboral y las grandes corporaciones (Almeida, y Arrechavaleta, 2018; Martínez Bonafé, 2015). Este contexto, por norma general, dificulta la visión educadora centrada en la persona, en sus capacidades como sujeto creador, en su potencial de comprensión, conocimiento y desarrollo, colocando a la persona como mera transmisora de conocimiento técnicos predeterminados.

Estas dinámicas colisionan con las expectativas creadas por el movimiento *desde abajo*, generando frustración social y profundizando las tres crisis a las que se enfrenta la Universidad: crisis hegemónica, institucional y de legitimidad (Santos, 2007).

Por ello, los modelos que apuesten por vinculaciones Universidad-Sociedad, se presentan como un quehacer con potencialidad para impulsar espacios de acción-reflexión entre la academia y los actores del territorio.

Ciertamente, es fundamental que los movimientos sociales tengan cabida en las universidades, ya que son los que se codean día a día con la realidad social, quienes viven directamente los problemas y asumen en primera instancia las ocurrencias y ausencias (Manzano-Arrondo, 2012:322). Pero este modelo basado en una estrategia académico-territorial requiere de prácticas concretas donde los actores del territorio no son objetos de estudio, sino sujetos de aprendizajes en la construcción social del conocimiento.

Para ello es necesario partir de una identificación conjunta de cuáles son los retos que están presentes en el territorio a partir de analizar nuestras propias prácticas. En este sentido, la metodología de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS) se configura como una propuesta pertinente para la construcción de un espacio político-crítico, articulado y con agencia propia que deba ser tenido en cuenta por nuestras administraciones públicas en el desarrollo de sus políticas.

1. Universidad Popular de los Movimientos Sociales

En este devenir, desde Emaús Fundación Social, en colaboración con la red Unibertsitate Kritikoa Sarea (UKS¹) apostamos por incorporar otras lógicas y saberes en el ámbito de la educación superior (ver Arnoso et al., 2020a; Arnoso et al., 2020b).

Durante el año 2020 organizamos diferentes talleres con el objetivo de convertir la propuesta político-pedagógica de la UPMS en una herramienta que pueda arraigarse en el territorio como espacio de confluencia entre movimientos sociales, organizaciones sociales y academia para la transformación social, aspirando a generar conocimiento contrahegemónico para responder de manera colectiva a los desafíos de transformación del territorio. Se trata, por tanto, de una reivindicación del lugar de los saberes populares arraigados en el territorio (frente a las lógicas mercantilistas y de calidad anteriormente mencionadas), a la vez que se refuerzan espacios mixtos de articulación en la propuesta de agendas.

Concretamente, la propuesta metodológica contempla la definición y desarrollo de siete temáticas específicas en el ámbito de los DDHH cuando se cuestiona sobre los vínculos entre la Universidad y los agentes sociales, temáticas que fueron priorizadas por su arraigo, su relevancia y su potencial de ser desarrolladas atendiendo a la diversidad y relevancia de agentes referentes en la Comunidad Autónoma de Euskadi. Cada taller contó con la participación de personas y colectivos expertos en la temática específica a desarrollar (n=71) organizando un último taller de cruce de aprendizajes donde participaron al menos un representante de cada uno de los espacios articulados. Así, las temáticas de los talleres realizados corresponden respectivamente a:

Taller 1. Alternativas socioeconómicas en el territorio

Taller 2. Participación comunitaria e inclusión social

Taller 3. Derechos Humanos y Memoria Histórica

Taller 4. Diversidad sexo-afectiva

Taller 5. Diversidad etnocultural y migraciones

Taller 6. Feminismos

Taller 7. Justicia ambiental

1.1. Elementos que nos unen y nos desafían respecto a los retos territoriales

La sistematización de los talleres ha constatado que, tal y como sostiene Santos (2020), el mercado sigue definiendo necesidades y permeando en las instituciones de todo tipo. Así, se identifica que la Universidad no responde a las desigualdades generadas por el neoliberalismo, que la sociedad no participa en las decisiones políticas debilitándose el sistema democrático, y que la exclusión social derivados de la clase, género o etnia sigue en aumento. Estas discriminaciones (no casuales sino causales) enfrenta a la Universidad a grandes desafíos que más de una década después de lo que sostenía Santos (2005), en lugar

¹ Más información, disponible en: <www.uks.eus>.

de suavizarse se han profundizado: en definitiva, se refuerza la idea de la crisis hegemónica, de legitimidad e institucional por la que atraviesa la Universidad.

Efectivamente, existe un sentir generalizado sobre que la Universidad, como institución, no se compromete con las reivindicaciones sociales que apuestan por la crítica y la transformación social, lo cual genera desconfianza y descreimiento hacia la institución desde el ámbito crítico social, si bien se reconoce el potencial de la Universidad como bien público y como agente de cambio. Por ello, se evidencia la necesidad de repensar las relaciones entre la Universidad y la sociedad, desde lógicas diversas.

La percepción desde el ámbito universitario sobre las prácticas sociales reconoce que manejan tiempos más vertiginosos y metodologías no siempre rigurosas, aun cuando se manejan códigos compartidos. Por su parte, los agentes sociales señalan que sus lógicas de financiación y ejecución de proyectos condicionan los tiempos y dificultan la generación de espacios de colaboración, pero que en cualquier caso sus trabajos e investigaciones no son reconocidos igual que los procedentes de la Universidad aun cuando en forma y contenido pueden ser similares, ello pese a que la transferencia de conocimiento a la sociedad tiene un mayor impacto. En este sentido, es recurrente que los agentes sociales sean considerados un objeto de estudio de la cual la Universidad se vale para realizar investigaciones donde las personas participantes son consideradas “muestras” más que agentes de sus propias historias y vivencias.

2. El movimiento feminista como vertebrador de cambios en la Universidad

Una de las centralidades que nos aporta el proceso vivido es que ponen de manifiesto que las reivindicaciones surgen como respuesta a un orden social hegemónico injusto. La Universidad, ni como estructura ni como productora de conocimientos, es ajena a esta cuestión. Sin embargo, ni la “injusticia” ni la toma de conciencia explica por sí misma el nacimiento de colectivos críticos. Durante estos talleres se ha podido comprobar que es necesario que estos sujetos puedan conceptualizar y teorizar sobre sus propias acciones, que no tienen cabida en el pensamiento producido hegemónicamente.

Este proceso es complejo porque requiere, además, de un proceso de autoconciencia que permita construir una identidad colectiva susceptible de identificar el qué y cómo queremos revertir.

En este contexto los movimientos sociales deben ser creativos para sortear las inercias existentes, desarrollando mecanismos que permitan construir nuevos imaginarios colectivos que proyecten diferentes formas de vida y de relacionarse. Es decir, constituirse como agentes políticos que trabajen por generar formas de vida críticas al poder hegemónico.

De la dinamización de todos los talleres se ha podido constatar la complejidad que requiere articular luchas diversas en un frente común, desde lógicas que se alejan de unificar la heterogeneidad sino más bien aspiran a consolidar el hilo conductor que nos atraviesa independientemente de nuestro ámbito de militancia, trabajo o investigación científica. Sea cual sea el contexto y sea cual sea la reflexividad como sujetos, ese hilo conductor se ha encontrado en el movimiento feminista, ya que es desde aquí desde donde se tiene la capacidad de visibilizar las características que configuran el poder hegemónico y desde donde

se pueden dar respuestas para la transformación social (Larrañaga, 2014). Efectivamente, las teorías feministas:

- Combaten y deslegitiman a un orden social injusto y pone al descubierto quién se beneficia de él.
- Intentan legitimarse con planteamientos alternativos que van más allá del “si se puede” al proyectar ideas sólidas y coherentes con la justicia social (Galdón, 2016).
- Configuran un espacio de confrontación de privilegios sobre la base de la justicia social.
- Ponen el acento en la interseccionalidad.

De esta forma, todos los talleres temáticos han explicitado que el movimiento feminista es un hilo capaz de articular diversas luchas con un mismo orden al que subvertir, porque es un movimiento que aspira a un orden social y político más justo.

Lo educativo y lo universitario tampoco escapan a estas lógicas: un modelo universitario no puede ser transformador si no es feminista. A pesar de los avances, el sesgo androcéntrico sigue estando muy presente, tal y como llevan denunciando desde hace décadas teóricas feministas (Keller, 1985; Haraway, 1995; Harding, 1995). Aún se siguen proyectando cambios superficiales que no cuestionan las relaciones y estructuras de poder en el ámbito universitario, como tampoco fuera él. En este sentido, para asegurar una mayor integralidad en los cambios se apunta que la Universidad no sólo puede ser cambiada por universitarios. Es necesario reconocer esos otros saberes generados fuera de los muros de la academia, poniéndolos en valor a través de una estrategia contrahegemónica que implica incorporar los aportes feministas interseccionales en los procesos pedagógicos. En definitiva, se señala el potencial de los agentes mixtos, a caballo entre la academia y los movimientos/organizaciones sociales, como agentes de cambio fundamentales por su capacidad para tender puentes entre la Universidad y la sociedad. Incluir a sujetos populares con pleno ejercicio de su ciudadanía universitaria que intenten transformar a la propia Universidad desde la andadura en la transformación de la sociedad, es en sí misma una estrategia académica-territorial que indudablemente pone el acento en el valor de la Universidad como bien social.

2.1. La importancia del proceso

Los agentes participantes en los talleres entienden la transformación social no como una opción, sino como una obligación, y, en consecuencia, interpelan a la Universidad pública a recuperar su rol social.

El punto de partida se encuentra precisamente en la crítica tanto interna hacia los propios agentes y movimientos sociales participantes, como ante el entorno que les rodea. Por ello, el proceso no ha estado ajeno a tensiones, problemas y conflictos, pero también de aprendizajes, alegrías y logros, como apuesta universitaria integral de formación-investigación-acción, que intenta contribuir desde la Universidad pública a profundizar la ampliación de derechos y la democratización social, económica y educativa, incluyendo en ello a la propia práctica e institucionalidad universitaria.

La principal sensación e incomodidad percibida ha devenido de la falta de hábito de cuestionar los propios quehaceres incluso al autodefinirse como sujetos “críticos”. Justamente por esta razón es que se pueden provocar distintos niveles de resistencias en los propios agentes donde mayoritariamente estas metodologías de aprendizajes en acción y producción social del conocimiento no están validadas.

Así, propuestas educativas (en el sentido amplio de la palabra) como la desarrollada en el marco de los talleres, se han asumido como pedagogías críticas alineadas con la educación para la transformación social capaces de revalorizar la particularidad y lo aterrizado, teorizando sobre las prácticas y practicando las teorías.

Tabla 1. Barreras identificadas y propuestas para la construcción comunitaria de conocimiento	
Tipo de barrera	Claves para su superación
Contextuales	Es necesario desarrollar teorías sobre prácticas situadas, pero también practicar las teorías. Para ello es necesario acercarse a la sociedad y que la sociedad sea permeable a prácticas mixtas partiendo del reconocimiento mutuo y romper con estereotipos
Temporales	Coordinar prácticas que permitan encajar las lógicas de trabajo desde el campo social con las investigaciones y producciones universitarias.
Metodológicas	Diseñar trabajos conjuntos basadas en el co-diseño metodológico que apuesten por la “etnografía social”, los estudios de caso múltiple, historias de vida, cartografías sociales, etc., en definitivas metodologías basadas en la acción-participación que son formulas reconocidas por la Universidad y perfectamente adaptables a las lógicas y ritmos de la sociedad
Conocerse para reconocerse	Generar espacios mixtos de encuentros y fortalecer los existentes partiendo de la deconstrucción del lugar que se ocupa en cuanto a reconocimiento y posiciones de poder para poder reconocer la diversidad dentro de cada espacio.

Fuente: Elaboración propia a partir de sistematización de talleres.

Todo ello a pesar de que los propios agentes que han participado en los talleres han identificado medidas y prácticas concretas que se siguen desde el quehacer universitario respecto a los retos identificados, los cuales pasan por:

- **Transversalizar:** uno de los desafíos identificados ha sido el desafío de transversalizar las teorías y las prácticas. Agentes procedentes del ámbito social han dejado de manifiesto que en muchos casos desde las ONGD se abordan los problemas desde lo transversal. Poniendo como ejemplo el taller desarrollado en torno al feminismo, se ha evidenciado que éste es un ámbito atravesado no solo por el patriarcado, sino también por el capitalismo, los cuidados, la racialización, el medioambiente., etc. Sin embargo, cuando estos trabajos se elevan a la Universidad, ésta los codifica por rama del saber sin relación aparente con otras. Por ello es necesario trabajar los ejes que componen la complejidad social desde la transversalización conceptual, curricular y militante.

- Encontrar grietas: existe una serie de mecanismos, no ideales y sujetos a ser reformados, que surgen desde ámbitos oficiales y que en ocasiones tienen mayor recorrido por su legitimidad asociada: la Responsabilidad Social Universitaria, la Investigación e Innovación Responsable, la Agenda 2030 y especialmente los Trabajos Fin de Grado/Master.
- Traducción intercultural: ante la constatación de la existencia de dos “culturas” (en cuanto a prácticas, lenguajes, etc.) entre la Universidad y la sociedad, es necesario generar canales a modos de puente que favorezcan el entendimiento que desencadenará en articulaciones solventes y duraderas.
- Conocer los alcances y las limitaciones: es evidente que todo el mundo puede y debe problematizar y teorizar sobre sus propias prácticas. Pero también es cierto que no todo el mundo puede ni debe hacerlo igual. Se percibe en los discursos de los agentes sociales que se posicionan como meros espectadores frente a los agentes de la Universidad. “No me siento legitimada para hablar delante de un académico” ha sido una frase que se ha repetido en varios talleres. De esta cuestión podemos inferir que al menos existen unas dinámicas bidireccionales que han hecho que este imaginario se materialice y extienda entre los agentes sociales. En este punto es imprescindible que además de expresar las limitaciones individuales y como miembros de una organización seamos capaces de encontrar las características que nos permitan compenetrarnos como punto de partida para el cambio.

Conclusiones: integralidad y función social de la Universidad

Partiendo del hecho indiscutible de que la misión social de la Universidad se encuentra relegada frente a la docencia y la investigación, se hace imprescindible ponerlas al mismo nivel. Mucho más hoy en día, en un entorno que requiere que se genere un ecosistema que vincule a las funciones sustantivas de la Universidad para hacer frente a los nuevos desafíos de la sociedad (Fernández, 2017).

En este marco aparece la integralidad de funciones como un concepto vertebrador que pretende articular las tres funciones de la Universidad otorgándole a la extensión crítica la tarea de ponerse en contacto con lo “desconocido”, lo externo y lo territorial para contribuir a procesos de enseñanzas y aprendizajes en múltiples direcciones (Kaplún, 2012: 3).

La “integración” de funciones supone la apuesta por articular la extensión, la docencia y la investigación, de tal manera que se pueda contribuir a la formación de sujetos universitarios con un mayor conocimiento de la realidad, permitiéndoles afrontar nuevos problemas con un mayor compromiso social (Fernández, 2017). Al vincular la extensión con las demás funciones sustantivas de la Universidad, se incorpora a otros actores con experiencias directas en el territorio, permitiendo expandir el potencial teórico y sincronizar la agenda universitaria con las problemáticas sociales (Tomassino, 2012).

En esta línea, la Universidad se ve interpelada y, en consecuencia, la integralidad implica que no solo hay que articular las funciones mencionadas, sino que hay que ir más allá, transformando las propias estructuras y las formas de hacer de la institución universitaria. Esta transformación implica fomentar espacios de diálogo fuera del campo científico

hegemónico, con agentes externos que sean reconocidos como sujetos y no como objetos de estudio (Tommasino y Cano, 2016b; UdelaR, 2010).

En síntesis, podemos concebir la integralidad como un proceso capaz de provocar cambios en la manera de hacer investigación, enseñanza y extensión, a partir de la articulación horizontal de éstas, priorizando la interacción con la sociedad y produciendo conocimientos de manera conjunta con los agentes sociales, promoviendo acciones que tengan como fin último la transformación social (Fernández, 2017; Kaplun, 2014; UdelaR, 2010; Tommasino y Stevanazzi, 2016).

En este sentido, la propuesta de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales, nutrida de las epistemologías del Sur, puede ser un instrumento muy valioso para impulsar un proceso de vinculación alternativo.

Referencias

- Almeida, Marcelo y Nora Arrechavaleta (2018): "Responsabilidad social empresarial y sus limitaciones en el contexto académico universitario". *Rev. Cubana Edu. Superior*, v. 37, n. 2, p. 87-103. La Habana.
- Alvear, Amaia, Gastón et al. (2017): *Ekimuin. Modelos de Universidad transformadora*. Donostia Emaús Fundación Social.
- Arnos Martínez, Maitane; María Sarasola Fernández; Alberto Gastón Dapena et al. (2020): *En la grieta: Guía de elaboración de trabajos académicos transformadores*. Donostia, Unibertsitate Kritiko Sarea.
- Arnos Martínez, Maitane; Itziar Guerendiain Gabás; María Sarasola Fernández et al. (2020): "Elaboración de trabajos académicos participados y en la grieta: una comunidad de aprendizaje para agentes implicados", en Marina Garcés y Antonio Casado da Rocha (eds.): *Debate: Comunidades de práctica y el futuro de la educación en Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, nº 33, 77-94.
- Díez Gutiérrez, Enrique (2009): *El capitalismo académico y el plan Bolonia*. Universidad de León.
- Fernández, Graciela (2017): "La formación del profesorado: curricularización de la extensión y prácticas integrales" en *Revista Masquedós*. Nº 2, Año 2, pp. 65-77. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil.
- Galdón, Carmen (2016): *La interacción entre los movimientos sociales y el feminismo: el movimiento 15m y la comisión de feminismos sol*. Directora Nuño, L. Tesis doctoral. Universidad Rey Juan Carlos I.
- Haraway, Donna (1995): *Ciencia, cyborgs y mujeres. la reinención de la naturaleza*, cátedra, Madrid.
- Harding, Sandra (1995): Strong objectivity: a response to the new objectivity question. *Syntheses*, 104(2), pp. 331 349.
- Kaplún, Gabriel (2014): "La integralidad como movimiento instituyente en la Universidad". *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, pp. 44-51.

- Keller, Evelyn (1985): *Reflections on gender and science*, Yale University press, Berg publishers, New Haven.
- Larrañaga, Mertxe (2014): La enseñanza de la economía en *Dossier esf*, nº 15, otoño 2014. Economistas Sin Fronteras.
- Manzano-Arrondo, Vicente (2012): *La Universidad comprometida*. Hegoa, Bilbao.
- Martínez Bonafé, Jaume (2015): "Educar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior". *Trayectorias Universitarias*, vol. 1, nº 1, pp. 96-111. La Plata.
- Meadows, Donella (1972): *Los límites del crecimiento: Informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. Club de Roma. México: Fondo de cultura económica.
- Santos, Boaventura (2005): *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. España: Trotta.
- Santos, Boaventura (2007): *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. CLACSO-plural. La Paz.
- Santos, Boaventura. (2018): *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta. Madrid.
- Santos, Boaventura (2020): *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Tommasino, Humberto y Agustín Cano (2016): "Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias". *Universidades*, 7-24.
- Tommasino, Humberto (2012): "El proceso de la integralidad en la extensión universitaria de la Universidad de la República de Uruguay". en presentación en la Universidad de Entre Ríos, Argentina, (inédito). En Cano, M y Castro, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios* 13, no. 31 (2016):313-337.
- Tommasino, Humberto Y Felipe Stevenazzi (2016): "Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República". *Revista +E versión digital*, (6), pp. 120-129. Santa fe, Argentina.
- Torres-Santomé, Jurjo (2017): *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata. Madrid.
- UdelaR (2010): *Hacia la reforma universitaria: La Extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral*". Universidad de la República de Uruguay. Montevideo.
- Unterhalter, Elaine (2018): "Educación: capital humano y desarrollo humano". En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano*. América Latina. Manantial. 212-22.

La Estrategia Antirumores: un ejercicio para la transformación social

Oier Ochoa de Aspuru Gulin y Lía González Estepa

IKUSPEGI – OBSERVATORIO VASCO DE INMIGRACIÓN

Andrea Ruiz Balzola

ZAS! RED VASCA ANTIRUMORES

Resumen

Fruto de elementos como el auge de la extrema derecha o la normalización de actitudes y discursos abiertamente xenófobos, los prejuicios y la discriminación hacia las personas migradas están aumentando. Esto queda patente en la propagación de rumores falsos que estigmatizan a las personas de origen y/o ascendencia extranjera y que dañan la convivencia.

Nuestra comunicación tiene por objetivo presentar la Estrategia Antirumores (EAR) como una buena práctica en la lucha contra estas proposiciones negativas y como herramienta educativa para la consecución de sociedades más abiertas y tolerantes. Desde los espacios comunitarios, esta estrategia busca inducir un cambio en las percepciones, actitudes y comportamientos de la población general con el propósito de combatir la discriminación y lograr una mejor convivencia. Se trata de una experiencia educativa no reglada crítica, analítica y reflexiva, que trata de dar lugar a sociedades más justas y equitativas con y para todas las personas.

Tomando como punto de partida el concepto de educación para la transformación social, presentamos los orígenes y trayectoria de esta estrategia y, a continuación, nos centramos en su funcionamiento y aplicación a día de hoy en Euskadi, apuntando no solo fortalezas sino también algunas dificultades y retos a afrontar.

Palabras clave

Inmigración, rumores, xenofobia, Estrategia Antirumores.

Introducción

Esta comunicación está dedicada a presentar la Estrategia Antirumores (en adelante EAR) y en concreto su desarrollo en Euskadi ligado al marco de la educación para la transformación social que se lleva a cabo teniendo en cuenta el ámbito comunitario. Y es que esta estrategia surge con la intención de constituir una herramienta para enfrentar los prejuicios y la discriminación hacia las personas de origen y/o ascendencia extranjera, mediante actividades enmarcadas dentro de la educación no reglada y guiadas por la perspectiva intercultural.

Iniciamos exponiendo las claves que identifican la educación para la transformación social, después nos referimos a la EAR, mencionando su origen y proceso de expansión-desarrollo y, a continuación, compartimos cómo está funcionando a día de hoy esta estrategia en Euskadi, apuntando tanto fortalezas como algunas dificultades y retos pendientes. Por último, cerramos con un breve resumen.

1. La educación para la transformación social

Hablar sobre la educación para la transformación social implica mencionar, en primera instancia, la educación para el desarrollo. La educación para el desarrollo es “un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad” (Celorio, 2007: 124).

La educación para el desarrollo cuenta con un largo recorrido en el que se pueden identificar varias generaciones, las cuales han venido expandiendo y desarrollando el concepto y la práctica de la educación. Sin embargo, lejos de tener un recorrido lineal, la propia educación para el desarrollo ha tenido un devenir de carácter acumulativo en el que en “las actividades de un actor determinado se pueden encontrar simultáneamente rasgos de una u otra generación” (Mesa, 2000: 12). Siguiendo el modelo propuesto inicialmente por Korten (1987) y expandido a posteriori por otros autores y autoras (Mesa, 2000; Ortega, 2007; ONGAWA, 2018), en la actualidad podemos diferenciar seis generaciones.

La primera generación de la educación para el desarrollo, conocida como el enfoque caritativo asistencial, se desarrolló durante la década de los años 40 y 50 con un marcado carácter asistencial. Estas acciones no se pueden definir como educación para el desarrollo propiamente dicha, dado que buscaban la sensibilización social y la recaudación de fondos para la puesta en marcha de proyectos (Ortega, 2007). Durante la década de los 60 el enfoque desarrollista promovió la sensibilización sobre la situación y circunstancias de los países del sur, pero sin plantear una crítica hacia la modernización (ibídem). Posteriormente, la educación para el desarrollo crítica y solidaria planteó en los 70 la necesidad de reflexionar sobre la responsabilidad histórica del norte y analizar las causas estructurales del subdesarrollo y de la pobreza (ibídem). La década de los 80 fue la llamada “década perdida” en la que la educación para el desarrollo humano y sostenible promovió la inclusión de nuevas temáticas en la agenda como los conflictos armados, los derechos humanos o la inmigración (ibídem). A finales de la década de los 90, y coincidiendo con el avance del proceso globalizador, la educación para la ciudadanía global puso de manifiesto la necesidad de un nuevo marco de gobernanza global en el que la educación debía facilitar la comprensión crítica del modelo de globalización, además de promover una conciencia de ciudadanía global (ibídem).

Centrándonos, ahora sí, en la educación para la transformación social, esta supone la sexta y por el momento última generación de la educación para el desarrollo. Aunque todavía no existe una definición consensuada acerca de la misma, una de las claves de este nuevo enfoque radica en su capacidad para incorporar y reforzar una actuación más política (ONGAWA, 2018). Así, la educación para la transformación social busca construir sujetos políticos críticos capaces de identificar “el papel de cada persona y colectivo en las situaciones de desigualdad y los efectos que implica dicho papel, desarrollar la capacidad de interpretar lo que ocurre en el contexto local-global y promover acciones y procesos junto a otras personas para transformar la realidad” (ibídem: 40).

En este contexto, estas prácticas educativas suponen, en palabras de Pinheiro Barbosa (2016), un cuestionamiento frontal de las verdades históricas, de modo que la educación se convierte en una vía para la conformación del sujeto histórico político, además de para reescribir la propia historia. De forma paralela, Walsh (2010) plantea la necesidad de una educación que parta de una interculturalidad crítica. Así, no son tanto las instituciones dominantes, desde su interculturalidad funcional, sino las propias personas que han sufrido un sometimiento histórico quienes plantean las condiciones de saber. Dando lugar a una pedagogía que cuestiona continuamente la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, al tiempo que visibiliza otras maneras distintas de ser, vivir y saber (ibídem).

2. La Estrategia Antirumores

La EAR comienza a desarrollarse como herramienta para trabajar la convivencia en diversidad vinculada al Plan Barcelona Interculturalidad en el año 2010. Daniel de Torres Barderi (2018) apunta que un elemento innovador clave de la estrategia que inicia dentro de este marco municipal es no limitarse a llevar a cabo campañas de comunicación que confronten prejuicios con datos objetivos, sino profundizar en el pensamiento crítico y la sensibilización desde un enfoque más cualitativo, impulsando procesos de cambio y transformación a largo plazo.

La estrategia pronto suscita interés en otras ciudades y empieza a expandirse con apoyo y financiación de organizaciones y entidades estatales y europeas. Cabe resaltar en este sentido el impulso de la Red de Ciudades Interculturales (RECI) y, en especial, el proyecto C4i (Comunicación para la Integración), cofinanciado por el Consejo de Europa y la Comisión Europea (Fondo Europeo de Integración), que en 2014 posibilita la evaluación coordinada de la EAR en once ciudades: Amadora, Barcelona, Bilbao, Botkyrka, Erlangen, Limerick, Loures, Lublin, Nuremberg, Patras y Sabadell. Posteriormente, el auge de la EAR sigue creciendo, llegando a tener eco también fuera de Europa (ibídem).

La EAR evoluciona y toma forma en relación con los contextos concretos en los que se despliega, por lo que en ocasiones se considera más adecuado hablar de estrategias en plural (Moreno, Fernández y Fouassier, 2016). En cualquier caso, lejos de constituir una metodología cerrada o estanca, la EAR sigue a día de hoy en proceso de desarrollo con el fin de adaptarse de la manera más idónea posible a las realidades específicas que se presentan en cada momento y lugar. Recientemente, por ejemplo, se ha publicado la “Guía Antirumores en el ámbito educativo”, que busca adaptar la EAR al ámbito específico de la educación, fundamentándose para ello en experiencias implementadas previamente en diferentes centros escolares (Pérez Ramírez, 2020).

Euskadi es uno de los territorios a los que la EAR no tarda en llegar. En 2011 el Gobierno Vasco crea un grupo de reflexión al respecto y en 2012 publica el primer manual antirumores de referencia general, “Frena el rumor. Guía práctica para combatir los rumores, los estereotipos y los prejuicios hacia la inmigración” (Gobierno Vasco, 2012). Desde una perspectiva local, son varios los municipios vascos que en estos años avanzan en el despliegue y la concreción de la EAR con la labor de las técnicas y técnicos municipales de inmigración y las entidades sociales como principal fuente de impulso (Moreno, Fernández y Fouassier, 2016).

Las actividades antirumor proliferan de la mano de agentes diversos, a veces relativos a entidades sociales y otras a la administración. El interés por aunar y coordinar esfuerzos lleva a la creación de ZAS! Red Antirumores de Euskadi, que se presenta como tal por primera vez el año 2015 en la ciudad de Donostia y se constituye como asociación en 2018. Actualmente, forman parte de esta red instituciones públicas, organizaciones sociales y personas a título individual. Tal y como se explicita en su página web¹, la labor principal de ZAS! consiste en llevar a cabo proyectos variados dirigidos a influir en la agenda política y social con compromiso antirracista y enfoque intercultural, trabajando desde tres planos de actuación: el discursivo, el divulgativo y el formativo. Nos referimos con más detalle al funcionamiento actual de esta red en el siguiente apartado.

3. La Estrategia Antirumores en Euskadi

Habiendo visto el desarrollo y evolución que ha tenido la EAR desde sus orígenes hasta la actualidad, resulta necesario aterrizar la estrategia, en especial para profundizar en su funcionamiento como una herramienta educativa para la consecución de una sociedad más abierta y tolerante. En su raíz, la EAR es una estrategia que busca un cambio incidiendo sobre los marcos interpretativos sobre los que se construye la realidad (Moreno, Fernández y Fouassier, 2016). En lugar de combatir los estereotipos y rumores falsos solo con cifras, la EAR trata de generar un cambio a través del fomento del pensamiento crítico y facilitando y construyendo con las personas que participan en la misma herramientas como argumentarios, habilidades comunicativas, actividades, etc.

Mucho antes de “salir a la calle” y de poner en marcha su dinámica transformadora, la EAR empieza por obtener el compromiso y apoyo político del pleno municipal. Como reconoce De Torres (2018), la estrategia quiere “construir una amplia red de agentes sociales y una colaboración transversal entre departamentos” (2018: 22). Así, no se busca cambiar un único departamento, sino que se pretende que toda la institución, en el diseño de sus políticas, quede atravesada por la estrategia y los planteamientos que esta implica. Para ello es necesario un plan municipal estratégico a largo plazo, un presupuesto y recursos humanos.

Recibido ese apoyo, la puesta en marcha de la estrategia pasa por elaborar un mapeo de los diferentes espacios (distritos, barrios, etc.) sobre los que se pretende actuar. Así, se pretende identificar cuál es la situación en clave de convivencia en ese contexto, qué iniciativas asociativas y vecinales hay en marcha y cuáles son las personas y entidades clave que pueden integrarse en la estrategia (Ayuntamiento de Bilbao, 2017). Precisamente, una de las características principales y diferenciadoras de la EAR radica en el trabajo en red que propone y en el peso que otorga a las personas voluntarias. A diferencia de otras medidas que

① Más información, disponible en: <www.zas.eus>.

ponen en práctica las instituciones, la EAR reconoce que es imposible combatir los prejuicios y estereotipos negativos de forma aislada. Surge así la figura de los y las agentes antirumor, personas voluntarias llamadas a actuar en tres dimensiones clave: la sensibilización a través del diálogo interpersonal, la sensibilización en su propio entorno y el trabajo en red (Stop Rumores, n.f./2021).

Una vez finalizado el mapeo, comienza el proceso de formación, que busca generar un espacio de aprendizaje común con los y las futuras agentes para “empoderar a las personas con conocimientos teóricos, habilidades y herramientas prácticas para ser más eficaces para contrarrestar los prejuicios y rumores” (de Torres, 2018: 35). Estas sesiones instruyen a los y las agentes en rumorología, pero también las equipan con las habilidades y estrategias comunicativas necesarias para sensibilizar y desmontar rumores. Con todo ello, se forma a personas críticas, conscientes de los rumores que existen alrededor de las personas migradas y del papel que juegan en su fomento elementos como los estereotipos y los prejuicios siempre enraizados en las relaciones de poder y las desigualdades socioeconómicas.

Además de esta dimensión formativa, y como viéramos anteriormente, uno de los elementos diferenciadores de la educación para la transformación social es el énfasis que esta pone sobre la acción política y la puesta en marcha de experiencias alternativas. En el caso de la EAR, una vez acaba el proceso formativo, los y las agentes pasan a construir y tejer una red de agentes en el ámbito más local desde donde ponen en marcha diferentes acciones encaminadas a luchar contra los rumores y estereotipos falsos. Estas acciones nacen de las propias personas que forman la red, son estas las que identifican cuáles son los posibles ámbitos de actuación y las necesidades, las que planifican, organizan y, finalmente, llevan a cabo las acciones.

Así, la EAR ofrece un marco conceptual y de acción que tiene como objetivo último conseguir que los y las agentes analicen e identifiquen los prejuicios y la discriminación que las rodea, así como sus bases, y que tomen conciencia de la desigualdad existente; para que, a continuación, pongan en marcha acciones y actuaciones que puedan incidir positivamente en su realidad más cercana.

Un criterio que guía el desarrollo de las acciones es hacerlo de manera más intensa “en aquellos espacios que permiten un mayor grado de interacción, diálogo y pensamiento crítico” (ibídem: 38), como pueden ser los centros educativos, centros culturales y deportivos, comercios locales, etc. Gracias al carácter abierto y dinámico de la estrategia, los y las agentes crean vínculos con otros actores clave de su entorno, apoyando en el acceso a estos espacios y colaborando en la ejecución de las acciones. De esta forma, durante el año 2018, por ejemplo, la red antirumor de Vitoria-Gasteiz organizó junto a la Asociación de Vecinos del barrio de Zaramaga un concurso de fotografía antirumor y una actividad de bibliotecas humanas aprovechando las fiestas del mismo barrio. Esto permitió expandir la estrategia y que personas que de otra forma no hubieran participado pudieran empaparse de la misma.

A pesar de que la EAR es una medida puesta en marcha desde los consistorios, Daniel de Torres habla de cómo debido a las características de la propia estrategia estas personas van perdiendo gradualmente el control sobre algunas de las acciones (ibídem). A medida que las personas voluntarias se implican y se van empoderando, van desarrollando actividades inspiradas por este enfoque, pero fuera del marco de la misma en diferentes ámbitos de su cotidianeidad. Nuevamente, poniendo como ejemplo el desarrollo que la estrategia ha tenido en Vitoria-Gasteiz, hubo agentes que pusieron en marcha acciones y talleres antirumor en

centros educativos aprovechando su condición de profesores y profesoras en los mismos centros.

Esta capacidad para difundirse y extenderse más allá de los límites fijados hay que interpretarlo como un indicador de éxito de la EAR. Por un lado, la estrategia fortalece a la comunidad como sujeto político en tanto se apropia de la misma y pone en marcha acciones y proyectos transformadores propios para crear y avanzar en la consecución de una sociedad más justa y equitativa con todas las personas. De forma paralela, el hecho de que nuevas personas se sumen a la estrategia ayuda a enriquecerla y a poder abrirla a cada vez más espacios.

En la CAE se han realizado ya varios procesos de evaluación sobre la aplicación de la EAR en nuestro territorio. Algunos de estos procesos ponen en valor precisamente la creatividad y potencial innovador que encierra situar como protagonistas a agentes que actúan desde un compromiso político y social propio, adaptando el desarrollo de la estrategia a los contextos y oportunidades con los que se van relacionando en su día a día de manera flexible, según las posibilidades de las que se disponga en cada caso. Además, detectar las limitaciones que en este sentido puedan experimentar las y los agentes que actúan de manera voluntaria favorece evidenciar de forma clara cuál es el trabajo que queda por hacer desde los servicios públicos, dotados de tiempo y recursos específicos para ello.

Como puntos flacos, se advierten ciertas reticencias derivadas de que la estrategia se vincule siempre a alguna administración local y, por tanto, genere desconfianza en sectores críticos con el funcionamiento y las dinámicas del ayuntamiento en cuestión. A ello se suman las dificultades de coordinación entre agentes (que tienen trayectorias y agendas variadas) y lo complicado que resulta en la práctica sintonizar lógicas y ritmos entre equipos de trabajo institucionales, vinculados al tercer sector social y personas que aportan y se organizan desde el ámbito del voluntariado. Pero, como apunta Daniel de Torres (2018), es justamente esta complementariedad entre instituciones y agentes independientes variados la que dota la EAR de carácter innovador y la convierte en una estrategia especialmente valiosa por su flexibilidad, apertura y diversidad.

La EAR escapa de ser algo controlado, crece y se expande con el trabajo que cada agente realiza en su cotidianidad a menudo con gran autonomía. Esto es algo sumamente interesante en cuanto a su capacidad de difusión; sin embargo, implica que el marco institucional paraguas esté dispuesto a delegar y ceder realmente el protagonismo del desarrollo de la estrategia a las y los agentes independientes. Al tiempo, también dificulta la visibilidad y gestión organizada de todos los logros, así como los recursos que se van generando.

Ante este hándicap, se plantea el reto de avanzar en la evaluación y medición del impacto real de la EAR, a través de investigaciones que pongan el foco de atención en la comunidad en su conjunto y no solo en las personas y entidades directamente ligadas a la estrategia, combinando metodologías cuantitativas y cualitativas que permitan obtener un conocimiento de la realidad social lo más profundo posible.

Conclusiones

En suma, y a modo de conclusión, podemos decir que la EAR es una experiencia educativa transformadora y crítica que trata de contribuir a la creación de sociedades más justas y

equitativas. Ante los estereotipos y rumores falsos que estigmatizan a las personas de origen y/o ascendencia extranjera, la estrategia trata de fomentar un cambio de actitudes.

Esta estrategia resulta novedosa en tanto que, simultáneamente, fomenta el pensamiento crítico acerca de los rumores que ponen en peligro la convivencia y hace de las personas participantes sujetos políticos empoderados que ponen en marcha iniciativas para transformar sus realidades más cercanas.

Se trata de una estrategia abierta que se sustenta en los y las agentes antirumores, personas voluntarias que trabajan conjuntamente en red para idear, planificar y llevar a cabo las acciones. En este proceso, estas redes crean vínculos con otros agentes sociales del entorno, estableciendo sinergias y haciendo partícipes de la construcción comunitaria a cada vez más personas.

Precisamente, la principal fortaleza de la estrategia radica en esta capacidad para expandirse a nuevos espacios e ir más allá de lo esperado. Algo que, por otra parte, requiere de una administración dispuesta a apoyar y apostar por la estrategia a la vez que con voluntad de delegar y ceder en el desarrollo de la misma.

Referencias

- Ajuntament de Barcelona (2010): *Plan Barcelona Interculturalidad*. Barcelona, Ed. Ajuntament de Barcelona (consultado el 23 de junio de 2021), disponible en: <https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/sites/default/files/documentos/bcn_castella_web.pdf>.
- Ayuntamiento de Bilbao (2017): “La estrategia antiRumores del Ayuntamiento de Bilbao”. En *InfoBilbao*. Bilbao, Ed. Ayuntamiento de Bilbao (consultado el 25 de agosto de 2021), disponible en: <<https://www.bilbao.eus/infobilbao/cinb2017112.pdf>>.
- Celorio, Gema (2007): “Educación para el desarrollo” en Gema Celorio y Alicia López de Munain (coords.): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, pp. 124-130.
- De Torres, Daniel (2018): *Manual antirumores*. Ed. Consejo de Europa (consultado el 24 de junio de 2021), disponible en: <<https://rm.coe.int/manual-antirumores-daniel-de-torres-barderi/16808ee618>>.
- Gobierno Vasco (2012): *Frena el rumor. Guía práctica para combatir los rumores, los estereotipos y los prejuicios hacia la inmigración*. Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco (consultado el 23 de junio de 2021), disponible en: <<http://centroderecursos.alboan.org/es/registros/7144-frena-el-rumor-guia>>.
- Korten, David C. (1987): “Third Generation NGO Strategies: A Key to People-centered Development”. En *World Development*, 15, pp. 145-159.
- Mesa Peinado, Manuela (2000): “La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global”. En *Papeles de cuestiones internacionales*, N°70 (primavera), pp. 11-28.
- Moreno, Gorka; Iraide Fernández y Maite Fouassier (2016): “La evaluación del proyecto antirumores de Bilbao. Estrategias metodológicas para la medición del impacto de un programa de intervención comunitaria para el fomento de la diversidad” en Carbonero, Domingo et al. (coords.): *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global: aportaciones*

desde el Trabajo Social, Universidad de la Rioja, Logroño (consultado el 23 de junio de 2021), disponible en:

<https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC163.pdf>.

ONGAWA (2018): *Manual de Campañas para la Transformación Social. Movilización e incidencia política*. Madrid, Ed. Transformando, Cooperativa de Iniciativa Social (consultado el 8 de julio de 2021), disponible en: <<https://congdextremadura.org/wp-content/uploads/2018/04/Manual-campa%C3%B1as-ONGAWA.pdf>>.

Ortega, M^a Luz (2007): “Educación para el Desarrollo: Evolución” en Gema Celorio y Alicia López de Munain (coords.): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao, pp. 130-132.

Pérez Ramírez, Marta y Daniel de Torres (2020): *Guía antirumores en el ámbito educativo*. Ed. Equipo Diversit (consultado el 24 de junio de 2021), disponible en: <<https://rm.coe.int/guia-antirumores-en-el-ambito-educativo/16809f976a>>.

Pinheiro Barbosa, Lia (2016): “Educación, resistencia y conocimientos en América Latina: por una teoría de los movimientos sociales”. En *De Raíz Diversa*, 3(6), pp. 45-79.

Stop Rumores (2021): *¿Qué es Stop Rumores?*. Sevilla, Ed. Andalucía Acoge (consultado el 25 de agosto de 2021), disponible en: <<https://stoprumores.com/que-es-stop-rumores>>.

Walsh, Catherine (2010): “Interculturalidad crítica y educación intercultural” en Jorge Viaña; Luis Tapina y Catherine Walsh (eds.): *Construyendo Interculturalidad Crítica*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, pp. 75-96.

Refuerzo escolar a través de programas y proyectos de voluntariado en Gipuzkoa como vía para una educación en igualdad de oportunidades: propuestas de mejora y retos

Beñat Olave Fernández y Joana Miguelena Torrado

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA (UPV/EHU)

Resumen

El enfoque comunitario es esencial para dar una mejor respuesta a las necesidades sociales. Una expresión de dicho enfoque pueden ser los programas y proyectos de apoyo y refuerzo educativo, donde voluntarias y voluntarios acompañan y crean espacios de descanso, socialización y aprendizaje. Esta comunicación se centra en el caso de Gipuzkoa y en la labor del voluntariado de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Cruz Roja Juventud y Hazi eta Ikasi. Sus programas de refuerzo escolar acompañan cada curso académico a más de 400 niñas, niños y adolescentes de entre 6 y 16 años dos días por semana. El análisis de estos proyectos revela las oportunidades y los retos que presentan. Entre las oportunidades se pueden destacar la colaboración y el trabajo en red para la sostenibilidad y el alcance de los mismos, y en especial, para mejorar las competencias académicas del alumnado y su bienestar. Entre los retos, no debemos obviar una mayor corresponsabilidad entre agentes socioeducativos, comunidad y familia, que hace posible afrontar mejor las desigualdades socioeconómicas y es especialmente necesaria para reducir nuevas desigualdades educativas como la brecha digital visibilizada durante la crisis sanitaria.

Palabras clave

Voluntariado, asociación, refuerzo escolar, colaboración, redes socioeducativas.

Introducción

La publicación de esta comunicación está motivada por la inminente necesidad de afrontar nuevos retos en el ámbito socioeducativo a través de la participación ciudadana. La emergencia sanitaria ha dejado en evidencia la importancia del enfoque comunitario para dar respuesta a las necesidades, más allá de la capacidad que tienen y ofrecen las instituciones. Por ejemplo, en las últimas décadas, distintas instituciones, oenegés e iniciativas comunitarias han apostado por impulsar proyectos de apoyo y refuerzo educativo mediante el voluntariado (Pedro, 2012; Parra y Puigdellívol, 2013). El objetivo final de estos proyectos y programas no es otro que el de abogar por el derecho a una educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes (Miguelena, 2019), entendiendo esta como “un viaje en permanente evolución que no tiene fin al que las comunidades educativas y sociales pueden tender pero que nunca se alcanza realmente, sino que se camina y construye día a día sobre los logros y pasos previos. Esto significa que la meta de una sociedad y educación inclusiva no es un punto de llegada sino una dirección a seguir” (Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013, p.20).

Es por ello que, esta aportación pretende visibilizar los programas y proyectos de refuerzo escolar realizados por personas voluntarias en Gipuzkoa, posibilitando la descongestión en el engranaje social y una mejor consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 y 10, una educación de calidad y la reducción de desigualdades, respectivamente. Además, en esta aportación se enfatiza en la necesidad de fortalecer las colaboraciones y redes existentes o generar nuevas para superar distintos retos, difíciles de asumir sin la corresponsabilidad de distintos agentes: sociales, educativos, familia y comunidad.

1. Refuerzo escolar con voluntariado para favorecer la inclusión social

La educación y el nivel formativo, como se ha demostrado en multitud de estudios, son factores que favorecen o dificultan las situaciones de inclusión o exclusión social (Subirats, 2004). No obstante, en el caso de las niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad estos –en referencia a la educación y el nivel formativo- se convierten en un factor protector clave. Asimismo, no debemos olvidar que tenemos el reto de garantizar que estas y estos tengan derecho a una educación asequible, accesible, aceptable y adaptable (Tomaševski, 2005) y este es el último y ambicioso objetivo que persiguen las iniciativas que ofrecen refuerzo académico. Estos proyectos generalmente, tengan o no voluntariado, tienen objetivos y perfiles de alumnado similares (Tabla 1), lo cual hace posible que el análisis de un número limitado de casos pueda servir, en cierta medida, a todo el conjunto (Longás et al. 2013).

Objetivos	Posibles situaciones del alumnado
Mejora de los hábitos de estudio	Retraso curricular significativo
Mejora de la autonomía	Dificultades a nivel socioemocional
Promoción de las expectativas del propio alumnado respecto a su éxito escolar	Carencias de condiciones mínimas de apoyo al estudio
Crear espacios de socialización positiva	Necesidades educativas especiales
Trabajar los hábitos de higiene y autocuidado	Personas de incorporación tardía al sistema educativo local

Fuente: elaboración propia.

Una gran parte de los proyectos de refuerzo escolar son realizados por asociaciones socioeducativas y son creados *ad hoc* para estos fines o están incluidos dentro de un acompañamiento integral (Hernández y Muñoz, 2016). A su vez, las personas voluntarias son precursoras de manera parcial o total de estos proyectos asociativos, logrando así, un alcance que no sería posible únicamente con personal remunerado debido a la limitación económica, horaria y/o personal. Desafortunadamente, dado que la mayoría de estas asociaciones actúan probablemente en una única localidad y de manera independiente a las instituciones, son pocos los informes o artículos que analizan sus proyectos y puede haber un diálogo insuficiente sobre estos.

En esta comunicación nos vamos a centrar en presentar tres iniciativas de voluntariado, IkasLagun (UPV/EHU), Promoción del éxito escolar (Cruz Roja Juventud) y Refuerzo escolar (Hazi eta Ikasi), así como un análisis realizado sobre su funcionamiento durante el curso 19/20 y los cambios que han tenido que realizar para afrontar el curso 20/21 en plena alerta sanitaria. Entre las tres iniciativas, se atendieron a aproximadamente 400 niñas, niños y adolescentes con la labor de más de 230 personas voluntarias durante el curso 19/20, el número fue algo menor en el curso posterior debido a las restricciones. Aunque estos tres programas en cuestión no sean representativos del número de iniciativas que hay en España, sí es un número significativo del total de Gipuzkoa (Tabla 2).

Programa o proyecto	Entidad responsable
Bultzada	Caritas
CRoNO	Cruz Roja
Eskutik	Cruz Roja
IkasLagun*	UPV/EHU
Izeba	Izeba
Promoción del Éxito Escolar*	Cruz Roja Juventud
Refuerzo escolar*	Hazi eta Ikasi
Irakaskuntza Laguntza	Ikaslagun
Urretxindorra	SOS Racismo

* Analizados en profundidad en esta comunicación. Fuente: elaboración propia.

1.1. Programa de voluntariado IkasLagun (UPV/EHU)

El caso más reciente es el programa de voluntariado IkasLagun, con una breve trayectoria de apenas dos cursos académicos. Este tiene como objetivo ofrecer apoyo académico individualizado a las niñas y niños atendidos bajo la medida de protección social del acogimiento residencial de la Diputación Foral de Gipuzkoa (DFG). Las personas voluntarias de este programa son estudiantes de la UPV/EHU de titulaciones como psicología, criminología, educación social, entre otras. En el curso académico 19/20 el programa ha atendido a 64 niñas, niños y adolescentes en 12 recursos de protección semanalmente con un total de 64 voluntarias y voluntarios y 54 suplentes. El programa se lleva a cabo en recursos ubicados en distintos municipios de la geografía guipuzcoana como Donostia, Oiartzun, Azpeitia o Lezo.

1.2. Proyecto Promoción del éxito escolar (Cruz Roja Juventud)

En el caso de Promoción del éxito escolar (PEE), el proyecto es llevado a cabo por Cruz Roja Juventud (CRJ), una sección de Cruz Roja que está liderada por personas jóvenes. Se realiza a nivel estatal en 345 puntos, llegando a aproximadamente 12.500 alumnos y alumnas. En Gipuzkoa, el proyecto atiende a cerca de 100 personas de entre 6 y 16 años durante dos horas, dos días por semana y se realiza en seis municipios. El proyecto es para voluntariado de todas las edades, aunque consta principalmente de jóvenes de entre 16 y 30. Sólo hay una persona remunerada en Gipuzkoa que realiza labores técnicas, por lo cual, la labor voluntaria es totalmente imprescindible tanto en el liderazgo como en el acompañamiento. La coordinación externa consiste principalmente en una relación directa con la familia y contacto con servicios sociales para comunicar incidencias o realizar consultas.

1.3. Proyecto refuerzo escolar (Hazi eta Ikasi)

El proyecto de Refuerzo escolar de la asociación Hazi eta Ikasi se lleva a cabo en Donostia desde 2008, y atiende alrededor de 230 alumnos y alumnas cada curso en cinco centros de la ciudad (parroquias o escuelas). No hay personas remuneradas y las personas voluntarias con presencia en los puestos de dirección suelen ser jubiladas, muchas con experiencia docente. En el acompañamiento hay personas con todo tipo de profesiones lejanas al ámbito educativo y su franja de edad suele estar entre los 16-25 años y 60-75 años. Como suele ser habitual, el voluntariado está formado mayormente por mujeres, un 70% en el curso 19/20. Respecto al alumnado, este proyecto tiene muchas similitudes con el de PEE, ambos están abiertos a atender a cualquier persona entre 6 y 16 años (hasta 18 en casos específicos). La priorización de solicitudes y seguimiento del alumnado durante el curso se realiza con los centros educativos.

2. Retos en el refuerzo escolar con voluntariado y el papel de otros agentes

Según la definición de las redes socioeducativas escrita por Díaz y Civi (citados en Gallego-Vega, Cotrina y García, 2019, p.151), en estas existe una meta conjunta y compartida entre dos o más agentes, en la que se reconocen las limitaciones institucionales e individuales para ofrecer respuestas a problemas compartidos y/o comunes. Por otra parte, estas redes tienen una orientación hacia la acción, así como la capacidad para construir comunidades

desde la proximidad, la horizontalidad, la transversalidad y la corresponsabilidad. Asimismo, estas generan conocimiento compartido, tanto acerca del fenómeno complejo que abordan como del propio trabajo en red. De esta manera, cuando la red funciona, se logra mejorar el proceso de aprendizaje y la confianza entre agentes, lo cual conlleva aportar soluciones más precisas, ofreciendo una atención integral e integrada, imprescindible ante situaciones complejas (Longás et al, 2008).

Los proyectos de refuerzo escolar atienden a alumnado en situaciones muy complejas, normalmente con necesidades más allá de lo académico, que necesitan una atención integral y coordinada. Además, la pandemia de la covid-19 presenta un escenario socioeconómico devastador que hará crecer el número de alumnado en riesgo de exclusión social. En la Figura 1 se representan los distintos agentes que pueden formar parte de colaboraciones o redes socioeducativas para el refuerzo escolar general, no sólo con voluntariado (Martínez Domínguez, B. et al., 2018). En los siguientes subapartados, se describen distintos retos encontrados durante la acción voluntaria en los tres proyectos objeto de análisis.



Fuente: elaboración propia.

2.1. Mejora en la eficacia y la sostenibilidad del proyecto

Para lograr un equipo eficaz y alcanzar los objetivos más ambiciosos es muy importante el trabajo interno. No obstante, las colaboraciones o redes de distintas instituciones, asociaciones, etc. también resultan de gran ayuda, principalmente por tres factores: la formación, la información y el reconocimiento.

La formación es clave en estos proyectos debido al bajo nivel de profesionalización. Aunque en las asociaciones suele haber un plan formativo, normalmente está pensado para que las personas voluntarias adquieran las competencias básicas para realizar el refuerzo escolar, preparándose también para casos de diversidad funcional, trastornos específicos del lenguaje, etc. Sin embargo, la realidad diaria es muy compleja y el voluntariado debe afrontar situaciones más allá de lo académico, por ejemplo, cuando el alumnado sufre situación de acoso escolar, anorexia, problemas de drogas, se encuentra en entornos familiares con riesgo, etc.

Aunque el voluntariado no tenga las herramientas adecuadas para darles respuesta, crea vínculos muy cercanos con el alumnado, convirtiéndose, en ocasiones, en un referente, que puede tener un efecto muy positivo para el bienestar de éste. Por lo tanto, es importante que desde las instituciones se promuevan formaciones integrales-completas y adaptadas a estas personas con un nivel bajo de profesionalización, pero un alto potencial para crear vínculos positivos. Además, la formación también repercutirá en la calidad de la información que se comparte dentro de la asociación y con el resto de agentes.

Respecto a esta información, la más importante es la relacionada con el alumnado y sus necesidades. Los datos que se manejan son muy sensibles y deben ser protegidos al máximo dada la realidad de las personas en situación de vulnerabilidad, pero compartirla es también necesario para dar una adecuada respuesta. En el programa IkasLagun esta comunicación es más efectiva al pertenecer a una red formal y tener contacto con la DFG y los pisos de acogida. Pero CRJ y Hazi eta Ikasi, para hacer llegar y recibir esa misma información, necesitan tener tres vías de comunicación simultáneas: la familia, los centros educativos y los servicios sociales. Es por eso que, se suele elegir la que mejor se adapte al funcionamiento del proyecto, y esta complejidad de canales crea una falta de respuesta conjunta y que la fuente principal sea el propio alumnado.

El reconocimiento de la acción voluntaria también es importante, no sólo poniéndola en valor, lo cual influye muy positivamente en la motivación de quienes la realizan, sino además en los relevos, ya que, si estos están incluidos en los planes de trabajo de los distintos agentes, cuando sea necesario un relevo en alguna de las partes, no habrá que comenzar de cero la relación. Las colaboraciones o redes se basan en la relación entre personas, y estas personas pueden cambiar de puesto o dejar el voluntariado de un día a otro.

2.2. Mejora de las competencias académicas y la inclusión del alumnado

Como se ha mencionado anteriormente, el voluntariado suele tener un nivel de profesionalización menor que los agentes socioeducativos, por lo que su labor educativa suele consistir principalmente, en la realización de deberes, preparación de exámenes o repaso de dudas, y son pocos los casos en los que se hace un apoyo especializado con un plan educativo por ciclo o persona. Para aumentar la eficacia de la labor voluntaria, y con ello, la mejoría de las competencias académicas del alumnado, sería de gran ayuda contar

con la colaboración de la escuela para diseñar las pautas pedagógicas, aumentar el material disponible, conocer mejor su evolución, etc. Asimismo, no debemos olvidar tampoco la colaboración y coordinación constante con los servicios sociales, la familia (o educadoras y educadores de los pisos de acogida), cuya labor es también clave para lograr un buen progreso académico a largo plazo.

Por otro lado, la inclusión social del alumnado depende, en gran medida, de la red de iguales que surge en la escuela o fuera de ella (Ortega y Mora- Merchán, 2008; Córdoba, Del Rey, Casas y Ortega, 2016), e IkasLagun, PEE y Refuerzo escolar son también espacios en los que se crean vínculos. Aunque existe el hándicap de que quienes reciben el refuerzo normalmente son personas en situación de vulnerabilidad, crean amistades que se entrelazan con otras existentes fuera del proyecto y se siguen desarrollando incluso en verano. Estos vínculos ayudan a reducir la segregación del alumnado y las redes socioeducativas pueden potenciarlos, identificándose y creando más espacios de participación en proyectos de otras asociaciones o instituciones.

2.3. Mejora de la sensibilización y participación ciudadana

Para lograr una mayor inclusión social es necesaria una ciudadanía consciente de las desigualdades sociales. El voluntariado de los proyectos de apoyo y refuerzo educativo realiza una importante labor de sensibilización, transmitiendo sus vivencias en sus círculos de amistades o incluso contando sus testimonios en medios de comunicación, ayudando así a crear así una ciudadanía consciente y en el mejor de los casos, activa.

También es importante que la labor de la comunidad esté interconectada. Por ejemplo, en el municipio de Donostia se encuentran programas y proyectos con metodologías y objetivos similares, que a menudo ayudan a personas en una situación similar. Sería beneficioso conectar sus planes de voluntariado, porque el desarrollo de una red basada en la comunidad no puede hacerse desde una única parcela, desde un único subsistema o área, desde sólo las competencias propias y la delimitación clara de fronteras con otros agentes. Lo ideal es que estas entidades trabajaran de una manera alineada hacia una misma dirección, compartiendo recursos y personas y escalando hacia una red sociocomunitaria inclusiva (Longás et al. 2008).

2.4. La transformación del refuerzo escolar tras la emergencia sanitaria

En la primera ola de la pandemia causada por la covid-19, los tres casos de estudio han tenido que realizar únicamente refuerzo escolar telemático y aunque no haya podido ser tan eficaz como el presencial, el esfuerzo realizado por las entidades en el último trimestre del curso 19/20 les ha servido afrontar mejor un posible nuevo confinamiento o una educación híbrida y más tecnológica durante el curso 20/21.

Una de las nuevas necesidades detectadas ha sido la de hacer frente a la brecha digital generada entre el alumnado, la cual no está causada sólo por la falta de recursos tecnológicos. También es fundamental la accesibilidad a ellos y a los contenidos, o las condiciones del lugar de estudio, la falta de espacios seguros o las competencias pedagógicas de quienes conviven con el alumnado. Otro reto ha sido la prevención de un aumento en las desigualdades relacionadas con las competencias lingüísticas, especialmente con el euskera, ya que, al no acudir al colegio, el alumnado de origen extranjero ha tenido menos espacios para practicarlos.

Además, la coordinación con los centros educativos y otros agentes se ha visto dificultada debido a la mayor carga de trabajo o las circunstancias devenidas de la situación sanitaria.

En el curso 20/21, ninguno de los tres proyectos ha realizado un refuerzo exclusivamente telemático, debido a su baja eficacia para lograr los objetivos principales del refuerzo escolar (Tabla 1). Los escenarios que se han planteado han sido híbridos, el porcentaje de refuerzo presencial y telemático ha variado según la circunstancia y recursos de cada proyecto, por ejemplo, para el refuerzo presencial ha sido necesario disponer de grandes espacios con ventilación.

Conclusiones

Como se ha mencionado anteriormente, el ámbito educativo es un factor clave para la inclusión social y proyectos como los expuestos en esta comunicación aportan muchos beneficios además de la mejora académica. Asimismo, la labor del voluntariado en estos es de gran valor, ya que descongestiona el engranaje social para poder lograr una educación de más calidad y una mayor reducción de desigualdades.

Tras el análisis de tres programas y proyectos de refuerzo escolar en Gipuzkoa basados en el voluntariado, se han identificado distintos retos para mejorar los resultados de estas iniciativas, remarcando que la herramienta principal sería la creación o mejora de colaboraciones y redes socioeducativas. Mediante la corresponsabilidad sería posible mejorar la formación del voluntariado, compartir la información necesaria para su correcta labor, fortalecer la base comunitaria, tener un acceso conjunto a los recursos y aumentar la sensibilización ciudadana, entre otras.

Tras la llegada de la pandemia de la covid-19, estos proyectos han tenido que adaptarse a una modalidad online o semipresencial para poder seguir ayudando a colectivos vulnerables. Se concluye que la labor que realiza el voluntariado puede verse muy afectada por la pandemia. Por lo tanto, la corresponsabilidad de otros agentes para que el voluntariado tenga la infraestructura y recursos necesarios para continuar proporcionando su ayuda es esencial.

Referencias

Córdoba Alcaide, Francisco et. al. (2016): "Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar; el valor de la red de iguales" en *Psicoperspectivas*, pp.78-89 (consultado el 22 de diciembre de 2021), disponible en: <<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue2-fulltext-760>>.

Díaz, Jorge y Mireia Civís (2011). "Socio-Educational Networks enhancing community social capital: A theoretical reference framework" en *Culture and Education* pp.415-429 (consultado el 22 de diciembre de 2021), disponible en: <[DOI: 10.1174/113564011797330270](https://doi.org/10.1174/113564011797330270)>.

Gallego-Vega, Carmen et al. (2019): "Networking: Development of inclusive innovative projects in the face of disengage and school dropout" en *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, pp. 149-172 (consultado el 22 de diciembre de 2021), disponible en: <<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11407>>.

- Hernández Prados, M^o Ángeles y Abel Muñoz Morales (2016): “Voluntariado y acompañamiento educativo en contextos vulnerables” en *I Congreso online sobre la educación del siglo XXI* (consultado el 22 de diciembre de 2021), disponible en: < >.
- Longás, Jordi (2013): “Refuerzo escolar e inclusión educativa; propuesta teórico-práctica a partir de la experiencia del programa Caixa Proinfancia” en *Revista de Educación* pp.106-124 (consultado el 22 de diciembre de 2021), disponible en: <<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/184>>.
- Longás, Jordi et. al. (2008): “Escuela, educación y territorio; La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas” en *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, pp. 137 (consultado el 22 de diciembre de 2021), disponible en: <https://doi.org/10.7179/psri_2008.15.11>.
- Martínez Domínguez, Begoña et. al. (2018): “Colaboración y redes socioeducativas para la inclusión de la infancia vulnerable” en *Educatio Siglo XXI*, N^o36 (Julio), pp.21 (consultado el 22 de diciembre de 2021), disponible en: <<https://doi.org/10.6018/j/332991>>.
- Miguelena, Joana (2019): *Los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de acogida de programas básicos de Gipuzkoa; representaciones sociales y propuestas de mejora*, UPV/EHU (consultado el 22 de diciembre de 2021), disponible en: <<http://hdl.handle.net/10810/42533>>.
- Ortega Ruiz, Rosario y Joaquín Mora-Merchán (2008): “Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar; Explorando el esquema dominio-sumisión” en *Infancia y Aprendizaje*, pp. 515-528 (consultado el 22 de diciembre de 2021), disponible en: <<https://doi.org/10.1174/021037008786140922>>.
- Parra, Luciana Vieira e Ignasi Puigdemívol (2013): “¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje”” en *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, N^o12, pp. 37-55 (consultado el 22 de diciembre de 2021), disponible en: <<http://www.rexe.cl/24/pdf/102.pdf>>.
- Parrilla, M^o Ángeles et. al. (2013): “Proyectos educativos con vocación comunitaria” en *Revista de Investigación en Educación*, N^o11 pp.15-31 (consultado el 22 de diciembre de 2021), disponible en: <<http://webs.uvigo.es/reined/>>.
- Pedro, Francesc (2012): “Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo; evidencias internacionales”. *Revista de Educación* (número extraordinario), pp.22-45 (consultado el 22 de diciembre de 2021), disponible en: <<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-205>>.
- Subirats, Joan (2004): “Pobreza y exclusión social; un análisis de la realidad española y europea” en *Colección Estudios Sociales* N^o 16. Fundación La Caixa.
- Tomasevski, Katarina (2005): “El derecho a la educación, panorama internacional de un derecho irrenunciable” en *La educación y los derechos humanos*, pp.63-90.

Proceso Esku Argi, promoción de un desarrollo comunitario inclusivo en Mungialdea

Amaia Ibarondo Bizan y Alberto Gastón Dapena

EMAÚS FUNDACIÓN SOCIAL

Resumen

En los últimos cuatro años y en el marco de la Educación para la Transformación Social, se ha venido implementando en Bizkaia el proceso “Esku Argi: una herramienta para el desarrollo comunitario inclusivo desde la Economía Social y Solidaria (ESS)”. Orientado a promover la construcción de comunidades transformadoras e inclusivas y con participación de diversos agentes sociales como la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), el programa de inclusión Bitartean y organizaciones de la sociedad civil, entre otras, se han desarrollado en Mungialdea distintas actividades y procesos que responden a la necesidad de trabajar desde la educación transformadora elementos temáticos que aportan a caminar hacia una situación en la que la justicia social sea real y duradera.

Desde la consideración compartida por el conjunto de agentes participantes de que la comunidad es un proceso que construimos, no un elemento que nos viene dado y que promover el desarrollo comunitario es contribuir a crear una comunidad inclusiva, unida e integrada que busca la justicia social y la igualdad de oportunidades, se han implementado, desde un enfoque de educación popular, varios procesos de participación comunitaria en los que se ha priorizado la sostenibilidad ambiental y de la vida y la inclusión emancipadora de todas las personas y colectivos.

Palabras clave

Participación comunitaria, educación transformadora, inclusión.

Introducción

Desde el Área de Educación para la Transformación, Incidencia y Comunicación de Emaús Fundación Social (EFS) y en colaboración con el Programa Bitartean de inclusión social, se acumula un bagaje en Mungialdea en el desarrollo de proyectos de inclusión social y de carácter comunitario destinados a personas en grave situación de exclusión social de más de 30 años.

A su vez, la participación activa en redes y grupos de trabajo de la Economía Social y Solidaria (ESS), la experiencia en procesos de inclusión social y la participación en foros y debates llevó a EFS a reflexionar en torno a la necesidad de ir generando o recreando espacios de debate y aprendizaje para visualizar las aportaciones y desafíos que desde la ESS se podrían presentar como alternativa para promover la inclusión social y el desarrollo humano sostenible.

Este trabajo y reflexión continuados posibilitaron la relación y creación de fuertes vínculos y alianzas con algunos de los agentes sociales locales quienes, a su vez, comparten una misma visión transformadora y se reconocen en el marco de la promoción de un desarrollo humano local sostenible e inclusivo.

Así, la trayectoria de compromiso y trabajo con la temática marco del proceso Esku Argi, el desarrollo humano local sostenible y comunitario, encuentra su origen en el compromiso fundacional de EFS con la ESS, con la inclusión social y la sostenibilidad ambiental, así como en la asunción de la Educación Popular como enfoque político-pedagógico para el desarrollo de proyectos y procesos.

Desde este enfoque, a lo largo de los años y con la participación de distintos agentes sociales y educativos tanto de nuestro entorno más cercano como del sur global se viene desarrollando un trabajo en red que se materializa en el desarrollo de procesos de aprendizaje colectivo, acciones de sensibilización y movilización, formaciones online, colaboraciones con universidades y centros educativos e investigaciones y publicaciones, entre otras.

1. Promoción de la construcción comunitaria

La emergencia socioeconómica y sanitaria creada por el covid-19 hace más evidente que nunca la necesidad de articular propuestas que, desde el marco de la promoción del Desarrollo Humano Sostenible, contribuyan a fortalecer las capacidades de personas, colectivos, comunidades y pueblos al objeto de promover la participación de los titulares de derechos en la toma de decisiones sobre su propio desarrollo. En este mismo sentido, el Informe sobre Desarrollo Humano 2020 apoya la hipótesis de que la capacidad de actuación y el empoderamiento de las personas pueden impulsar las medidas necesarias para que vivamos en equilibrio con el planeta y en un mundo más justo.

Para ello, desde la perspectiva de la Educación para la Transformación Social (EpTS) y respondiendo de forma coordinada con las organizaciones y movimientos sociales, resulta esencial impulsar y promover procesos en los que las personas, colectivos y comunidades sean agentes de sus decisiones. Promover y ser parte de procesos que, desde una visión crítica de nuestra realidad, aporten al empoderamiento individual y comunitario y a la participación e inclusión de todas las personas en la agencia sobre su entorno social y su

propio desarrollo, teniendo como horizonte la construcción de un modelo de sociedad que, frente a las lógicas neoliberales, ponga en el centro la vida.

En este sentido, el proceso Esku Argi hunde sus bases en la consideración de que promover el desarrollo comunitario es contribuir a crear una comunidad inclusiva, unida e integrada que busca la justicia social y la igualdad de oportunidades, ya que “si queremos avanzar hacia sociedades más equitativas e inclusivas, las comunidades tienen que apostar por construir proyectos colectivos que promuevan la participación en sus procesos” (Darretxe, Arcos, Beloki, 2018, 49).

Así, la conceptualización de desarrollo comunitario considerada e incorporada en el proceso Esku Argi se concibe como “un método de intervención que incorpora a todos los agentes que conforman la comunidad, estableciendo procesos de participación y articulación entre la población y las instituciones (fundamentalmente, las estructuras municipales, aunque no únicamente) que, potenciando un proceso pedagógico, y las capacidades participativas de los actores y de las estructuras mediadoras (personal técnico, profesionales y entidades sociales), permita encaminarse a alcanzar unos objetivos comunes y predeterminados para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, y cuyos resultados puedan ser evaluados de forma continuada” (Camacho, 2012, 206).

1.1. Hacia una inclusión emancipadora

Un peso importante en la orientación que ha tenido el trabajo de EFS en Munigaldea en el marco de la EpTS lo desempeña la apuesta por vincular a este trabajo la realidad y el aporte de las personas que forman parte de los centros de inclusión social de EFS, en este caso, el centro residencial de Gamiz-Fika que, a su vez, resulta un agente más del entorno local.

El concepto de desarrollo sostenible definido en 1987 por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo de la ONU continúa siendo un reto pendiente. Hoy en día resulta indiscutible que la pobreza no es únicamente una cuestión de supervivencia, sino que afecta de manera fundamental a los derechos sociales y políticos de todas las personas. La exclusión se traduce en una “no ciudadanía”, en la incapacidad para intervenir en la construcción de las políticas y en la incapacidad de demandar y obtener respuestas a las necesidades personales y comunitarias.

En consecuencia, en los últimos años son cada vez más las voces que, tanto desde la perspectiva de la educación social como desde la de la EpTS vienen trabajando desde la consideración del concepto de “inclusión activa”, con el que se alinea el proceso Esku Argi. Es decir, una inclusión “que actúa no solo en lo que se refiere a las capacidades de las personas sino a la forma en que está organizada la sociedad, que se cuestiona y trata de modificar las causas estructurales de la exclusión, incluida la discriminación y la estigmatización” (De la Riva, 2012, 22-23).

Así, la toma en consideración del concepto inclusión emancipadora pone de relieve la necesidad de vincular los procesos de inclusión y transformación social. Vinculación que, a su vez, nos lleva a contemplar dos planos de acción interdependientes: la acción con las personas excluidas o en riesgo de exclusión y la acción sobre la comunidad.

De esta manera, “no cabe una intervención socio-comunitaria que ignore las situaciones personales, ni cabe una intervención con las personas que renuncie a la transformación del entorno comunitario” (De la Riva, 2012, 24).

2. Proceso Esku Argi, la práctica

El trabajo desarrollado a lo largo de los últimos años en Bizkaia desde la EpTS y también desde la inclusión de todas las personas ha sido un trabajo desarrollado en colaboración y con la participación de aquellos agentes sociales y colectivos de nuestro entorno más cercano con quienes, entre otros valores y posicionamientos, se comparte la visión y promoción de la ESS como alternativa a las desigualdades e impactos en la vida de las personas y el planeta causados por el modelo económico y social heterocapitalista. Las sinergias y aprendizajes derivados de este bagaje compartido nos han llevado a adoptar nuevos paradigmas que, desde el trabajo en lo local, orientan sus postulados y objetivos con una mirada global hacia los grandes retos que forman parte de las agendas mundiales tanto en relación con el medioambiente como con la lucha contra las desigualdades.

A su vez, este bagaje ha generado un núcleo de colaboración asentado en torno a Mungialdea en el que se integran, en primera instancia, organizaciones sociales del ámbito de la sostenibilidad ambiental y de la inclusión social y agentes de la educación formal, quienes hemos construido una agenda para la transformación compartida. Aunando, inicialmente y desde una visión local y global, los desafíos del cambio climático, los derechos humanos, la desigualdad de género y los ODS, el bagaje conjunto en el marco de la EpTS ha incorporado de manera natural a esta agenda compartida los desafíos planteados desde el feminismo y la diversidad sexual y de género, abordados desde el paradigma de la sostenibilidad ambiental y de la vida y la inclusión emancipadora de todas las personas.

En su segunda fase, el proceso Esku Argi ha tenido por objeto general fortalecer procesos de generación de capacidades locales, individuales y colectivas desde la participación comunitaria, la perspectiva de género y en el marco de la ESS, tanto continuando con la profundización participativa y multiagente en torno al desarrollo comunitario inclusivo y sus distintas dimensiones como promoviendo en el entorno local que nos ocupa y del que somos un agente social más herramientas y procesos de articulación que contribuyen a la construcción de una comunidad inclusiva. Para ello, se han implementado 4 líneas de trabajo que se han venido desarrollando a lo largo de los últimos 2 años.



Fuente: elaboración propia.

El desarrollo de esta segunda fase del proceso tuvo como hito final la identificación desde lo colectivo y participativo de las necesidades comunes y la priorización de claves y retos en el marco de colaboración compartido. Así, las orientaciones que han guiado el diseño de una nueva fase de Esku Argi han resultado ser las siguientes:

- Necesidad de promover la construcción de una conciencia crítica en Mungialdea y Txorierri, así como en Bizkaia, sobre los retos que se enfrentan a nivel global.
- Necesidad de promover que las personas sean conscientes, responsables, empoderadas y con capacidad de actuar y transformar la sociedad para contribuir a los objetivos de justicia, diversidad y sostenibilidad ambiental y de la vida.
- Necesidad de resituar la vida y el cuidado de las personas en el centro de nuestro modelo social.
- Necesidad de sensibilizar e incidir en torno al carácter global e interconectado de los grandes problemas actuales: cambio climático, migraciones, vulneración de derechos, desigualdad entre mujeres y hombres, desigualdad en base a orientación sexual y género.
- Necesidad de establecer vínculos entre lo local y lo global y promover acciones de sensibilización, participación y movilización que aporten a una transformación social en clave de justicia y solidaridad.

Conclusiones

En aras a revertir las consecuencias del sistema capitalista y heteropatriarcal en que estamos inmersas, se hace necesario un empoderamiento colectivo. Así, entender la comunidad como un proceso en construcción, no como un elemento que nos viene dado, resulta ineludible para promover la creación de capacidades en las personas, colectivos y comunidades y también para poner de relieve el poder de las personas y colectivos en la construcción de su futuro y presente.

Desde la EpTS, enfocar la comunidad como proceso nos impela a articular y posibilitar metodologías participativas que permitan a las personas, colectivos y comunidades ser los y las verdaderas protagonistas y diseñadoras de su futuro.

Considerar como agentes del cambio a todas las personas, colectivos y comunidades de un entorno concreto nos lleva a formular los procesos de educación desde una concepción del desarrollo como comunitario, inclusivo y sostenible. Desde este enfoque, se hace necesario que los procesos de transformación social vayan de la mano de una participación de las personas y agentes que conforman la comunidad. Así, una concepción constructivista de la comunidad y el reconocimiento estratégico de la participación comunitaria, resultan las herramientas indispensables para repensar el sentido de comunidad ya no como objeto de una intervención, sino como sujeto de la misma.

El desarrollo de un proceso participativo y comunitario desde la educación popular resulta una estrategia metodológica que contribuye al auto-reconocimiento de las personas y agentes como generadoras del cambio y empoderan respecto a la continuación de un trabajo comunitario participativo que contribuya a que seamos el cambio que queremos ver y a promover, más allá de los propios agentes participantes, un desarrollo comunitario inclusivo y sostenible.

La construcción de sociedades inclusivas debe concluir con la situación de no consideración en igualdad de la mitad de la población del mundo, las mujeres. Resulta necesario extender y posicionar la desigualdad de género como una de las dimensiones principales en la construcción de comunidades inclusivas.

A la hora de diseñar el proceso y las acciones que lo componen se hace necesario tener como objetivo que éste se ajuste a las necesidades de los actores directos e indirectos del proceso. Esta identificación de los distintos actores con el objetivo del proceso y con las acciones desarrolladas en el marco del mismo contribuye a la apropiación por parte de los distintos agentes de los objetivos del proceso, así como de sus logros, sinergias y oportunidades.

Desde un enfoque de lo comunitario -espacio de crecimiento, transformación y comprensión del mundo- el autoconocimiento personal y el fortalecimiento colectivo se entrelazan. En este proceso se va generando una identidad colectiva comunitaria propia, que se nutre de las identidades individuales, que se enriquece de matices cuanto más diverso es el espectro de identidades de sus integrantes, y que las trasciende.

El diseño y desarrollo participativo, como elementos del propio proceso, de actividades de sensibilización e incidencia que conllevan una continuidad que va más allá del marco temporal de desarrollo de un proyecto contribuye a crear y afianzar redes de trabajo locales con vocación amplia, de las que se derivan sinergias que enriquecen la continuidad de este tipo

de actividades así como el diseño y desarrollo de nuevas acciones orientadas a la promoción de la sostenibilidad ambiental con enfoque inclusivo y vocación transformadora.

Contar en el desarrollo del proceso con personas en situación de riesgo de exclusión que forman parte de la comunidad contribuye a su visualización y promoción como agentes activos del cambio en su entorno local. En este sentido, el desarrollo de un proceso de este tipo resulta una alternativa real de mejoramiento individual y colectivo.

Referencias

- Camacho, Javier (2012): "Desarrollo comunitario". *Eunomia, revista en Cultura de la Legalidad*, N° 3 (febrero 2013), pp. 206-212
- Celorio, Juan José (2020): *Transitar de la Educación para el Desarrollo a la Educación para una Transición Emancipadora. Retos alternativos a la crisis civilizatoria de la Modernidad*. Bilbao, Hegoa-UPV/EHU.
- Darretxe, Leire; Asier Arcos y Nekane Beloki (2018): "Exclusión e inclusión en procesos comunitarios". *Revista de Educación y Desarrollo*, N° 46 (julio-septiembre), pp. 43-50.
- De la Riva, Fernando (coord.) (2012): *Foro de Debate 2: Participación para la inclusión y la transformación social*. European Antipoverty Network, EAPN (consultado el 3 de febrero de 2020), disponible en: <<https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/documentos/Forodedebate2.pdf>>.
- Jara, Óscar (2021): "Paulo Freire y una educación emancipadora". *Boletín de los Grupos de Trabajo Educación popular y pedagogías críticas y Procesos y metodologías participativas*, CLACSO, N° 1 (julio), pp. 7-16.
- Marchioni, Marco (2002): "Organización y desarrollo de la comunidad: la intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales" en Sarrate, María Luisa (coord.): *Programas de animación sociocultural*, UNED, España, pp. 455-482.
- Marchioni, Marco; Luz María Morín y José Manuel Álamo (2013): "Metodología de la intervención comunitaria. Los procesos comunitarios" en Buades, Josep y Carlos Giménez (coords.): *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en barrios*, Tirant lo Blanch, España, pp. 58-73.
- Martín-Bermúdez, Nieves (2019): "Educación social como acción transformadora. Una vía para la emancipación ciudadana". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, N° 71 (enero-abril), pp.149-163.

Escuela Ex-céntrica

*Angela Fité, Berezi Zabala, Celia Béjar, Clara de la Torre, Daniel Gordon,
Dominika Kucmierczyk, Ederra Zabala, Elena Alfaro,
Elia Malaxetxebarria, Eva Sarachaga, Ines Martín, Jordi Besora,
Meritxell Expòsito y Patricia Puras.*

LES EX-CÉNTRIQUES

Resumen

En las siguientes páginas presentamos la iniciativa educativa “Ex-Céntrica”, una iniciativa que nace en el seno de la universidad, en concreto en el Máster Online de Cooperación Internacional y Educación Emancipadora del Instituto Hegoa y la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, con el objetivo de crear un espacio común y seguro para el alumnado donde poder compartir inquietudes, propuestas, perspectivas, sueños y donde aprender desde lo colectivo.

Con este objetivo en mente, se crean la revista “Ex-Céntrica” y la página web¹ “Escuela Ex-Céntrica”: dos herramientas educativas cultivadas desde el trabajo colectivo y desde el deseo de construir una sociedad feminista, decolonial y anticapitalista. Las cuales, nos han permitido al alumnado llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje empoderador y significativo, desde el respeto, la creatividad y el diálogo, o como dice Freire, desde el hacer.

A continuación, exponemos el proceso de cultivo de Ex-Céntrica, la metodología llevada a cabo, la construcción de grupo ligada al trabajo en equipo y el apoyo comunitario, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los frutos que hemos ido recogiendo de esta experiencia colectiva.

Palabras clave

Colectivo, aprendizaje significativo, horizontal, *ex-céntrique*, educación emancipadora.

① Más información disponible en: <<https://mpciece2021.wixsite.com/excentrica>>.

1. Introducción

1.1. Quiénes somos

Ex-Céntriques es un colectivo que nace en diciembre de 2020 dentro del estudiantado del Máster en Cooperación Internacional y Educación Emancipadora del Instituto Hegoa y la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Nuestro nombre, Ex-Céntriques, quiere reflejar dos ideas principales: por un lado, destacar la necesidad de escuchar las voces no céntricas, aquellas voces que han sido invisibilizadas y que han quedado en la periferia; y, por otro lado, proclamar solidaridad sobre esas causas que van más allá de lo hegemónico, sintiendo esas luchas ajenas como propias.

En nuestra trayectoria como Ex-Céntriques, hemos creado la revista Ex-Céntrica, la cual refleja nuestro trabajo en colectivo y nuestro deseo de reivindicar una sociedad feminista, decolonial y anticapitalista. En las ediciones anteriores de Ex-Céntrica se han tratado temáticas relacionadas con los discursos del post-desarrollo y con los movimientos de participación ciudadana.

Desde marzo de 2021, con el propósito de dar visibilidad a nuestro trabajo, la revista Ex-Céntrica da el salto a formato web. Dentro de este espacio hemos creado la Escuela Ex-Céntrica, donde queremos reivindicar el valor de una educación emancipadora, creativa y colectiva como motor para lograr el cambio al que aspiramos.

1.2. Objetivos

Nuestro principal objetivo es la creación de un espacio común en el que poder compartir inquietudes, propuestas y visiones, donde lograr plantear alternativas a la vía eurocentrista y construir un mundo en el que quepan muchos mundos.

A su vez, a través de la página web Escuela Ex-Céntrica, pretendemos crear una plataforma que sea accesible al mayor número de personas, para formar una comunidad educativa y divulgativa vinculada al aprendizaje en colectivo, donde haya espacio para la crítica, el debate y la reivindicación.

2. Presentación de la experiencia

2.1. Cómo nos formamos

Ex-Céntrica nace en diciembre de 2020 bajo la autoría del estudiantado del Máster en Cooperación Internacional y Educación Emancipadora del Instituto Hegoa. Las primeras colaboraciones del colectivo fueron en formato revista, con la publicación de dos ediciones. En marzo de 2021, se da el salto a formato web, fundando la *Escuela Ex-Céntrica*, con la idea de crear una comunidad divulgativa donde poder difundir su contenido a un mayor número de personas.

2.2. Por qué creamos este espacio

Ex-Céntrica se constituye como un espacio común en el que compartir visiones y experiencias. Al estar conformada por un grupo de personas de un máster en formato *online*, Ex-Céntrica ha supuesto un lugar de colaboración, asociación y unión entre componentes de diferentes lugares del mundo. Cabe destacar el trabajo en colectivo y en remoto, gracias al uso de las nuevas tecnologías, que ha permitido el trabajo comunitario a distancia.

2.3. Metodología

2.3.1. Medios de comunicación y construcción (tecnología)

Como hemos comentado anteriormente, las participantes de esta página web nos encontramos en diversos puntos del globo y con distintas disponibilidades, ocupaciones y cometidos, por lo que tienen un peso fundamental las formas y herramientas de comunicación utilizadas. Estas fueron las siguientes:

- Grupo en la plataforma Whatsapp dónde nos comunicamos a diario para la elaboración del trabajo final (resolver dudas, proponer ideas, co-creación del trabajo).
- Documento en la plataforma Google Drive para la creación escrita (compartiendo artículos divulgativos, guion de preguntas y descripción de la metodología).
- Encuentros virtuales a través de la plataforma Jitsi para la coordinación y organización del trabajo.
- Actas en formato PDF que reflejan lo dispuesto en los encuentros virtuales para que todas las compañeras tengan conocimiento de lo acordado.
- Plataforma Wix para crear y diseñar la web gratuitamente.

2.3.2. División de tareas

Se acordó de manera inicial dividir la escuela Ex-Céntrica en 7 apartados: Inicio, ¿Quiénes somos?, EpTS (Educación para la Transformación Social), Blog, Podcast, Voces desde la experiencia y Recursos. Sin embargo, la creación de apartados y la forma de la web sigue en continuo desarrollo teniendo en cuenta la creatividad y las aportaciones de todas.

Para las entradas de cada apartado cada integrante, o bien divididos en subgrupos, plantea una temática y una línea a seguir para crear contenido interactivo sobre ello. La realización de estas entradas es completamente libre colaborando y respetando el trabajo del resto de participantes.

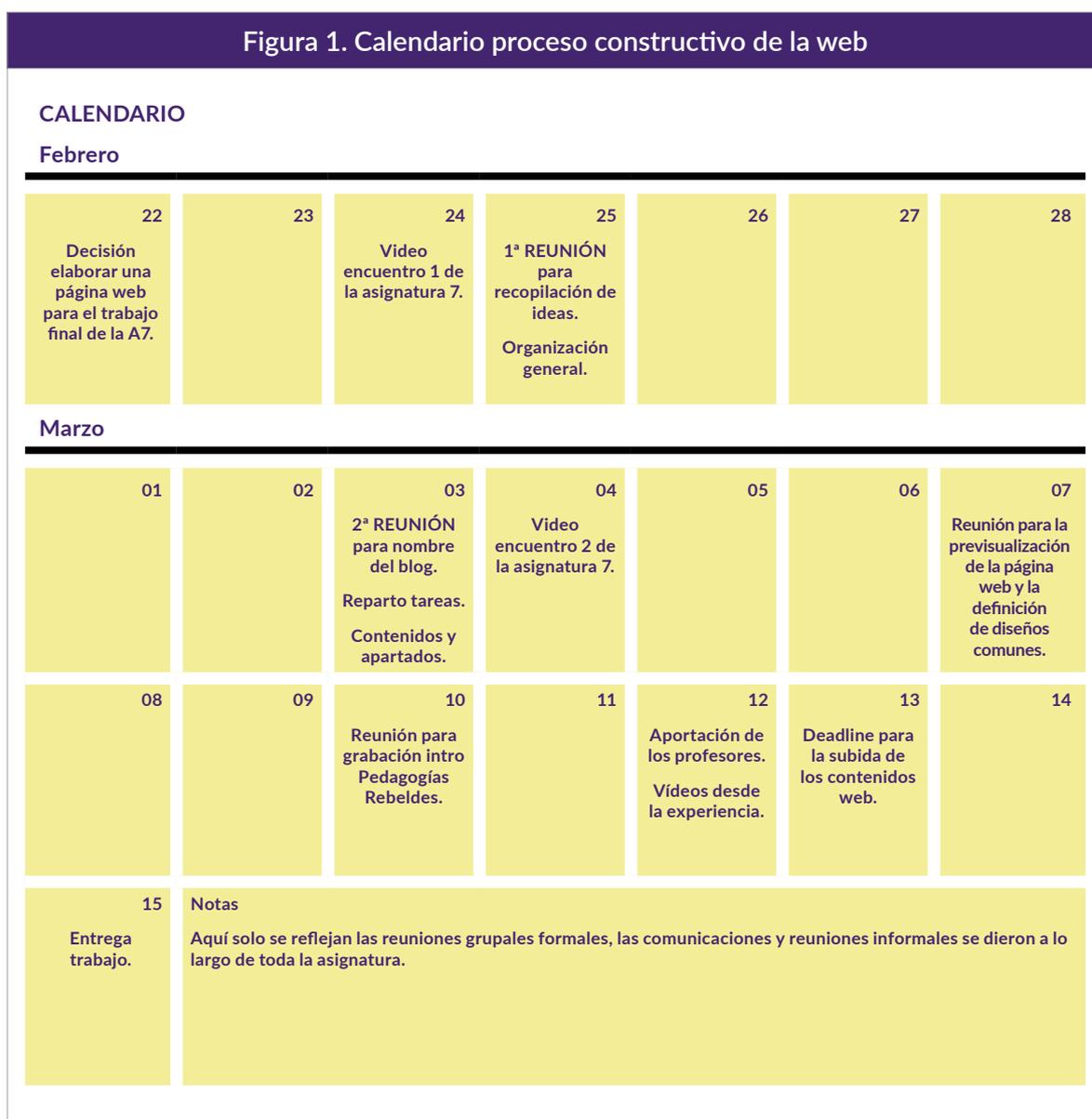
La creación de la página fue más laboriosa que la de la revista inicial con la que comenzó el proyecto por su contenido y por cuestiones técnicas, el sistema de la página web debía soportar que todas las participantes pudieran acceder sin que se sobrecargase. Posteriormente, para que la edición y maquetación de la página fuera lo más organizada posible, algunas excéntricas con experiencia en el funcionamiento de este tipo de páginas webs pusieron en común sus

conocimientos con el resto de compañeras. Por lo que, aunque se realizaron divisiones de las tareas, el proceso de aprendizaje fue primordialmente colectivo.

2.3.3. Calendario con fechas fijadas

Durante los primeros pasos de esta página web, los plazos para la realización de las entradas fueron paralelos a las fechas fijadas por la entrega de tareas finales de varias asignaturas del máster.

Los plazos fijados para cada proceso constructivo de la web, son estipulados de forma coordinada en cada reunión, plasmado en las actas en forma de calendario y en el documento Drive para que todas lo tengan presente con el objetivo de ser lo más rigurosas posibles con los tiempos.



Fuente: elaboración propia.

2.4. Proceso

El proceso de creación de nuestra web, Escuela Ex-Céntrica, nace de la necesidad de actuar en colectivo uniendo conocimientos, intentando dar cuerpo a los grandes ejes de transformación que se ponen de manifiesto tras la situación de crisis actual y visibilizando alternativas que están en marcha para avanzar hacia un horizonte emancipador.

Esta necesidad florece en diciembre de 2020 de la mano de varios textos de Amaia Pérez Orozco que siembran en nosotras una idea esperanzadora frente al colapso: hay que organizarse para el cambio y combatir la apatía que deja esta crisis civilizatoria. E inevitablemente hay que hacerlo desde una mirada periférica que se aleje del centro, de lo hegemónico. De aquí surge nuestro nombre, el nombre que le damos a nuestro proyecto.

En un primer momento, esta idea esperanzadora se materializó en forma de manifiesto, donde se recogerían una serie de medidas desarrolladas y puestas en común por todas, que expresasen nuestro empuje a transitar hacia modelos biocéntricos que respeten todas las formas de vida, siendo sostenibles, decoloniales y con perspectiva feminista. Desde este primer momento hicimos hincapié en afirmar que las medidas propuestas no eran una lista cerrada, sino un punto de inicio donde caben otras muchas propuestas. Es por ello que hemos seguido creciendo.

Esta propuesta de trabajo colectivo empujado por varias compañeras tuvo bastante éxito entre todas las que formamos la parte estudiantil del master, entonces al ser varias personas y ver la oportunidad de hacer este proyecto más grande, decidimos escribir distintos artículos que tuvieran como base los discursos de transición para así crear una revista, lo que sería la primera edición de la revista Ex-Céntrica. Yendo más allá y aprovechando la ventaja (o desventaja, según se mire) de ser este máster que cursamos *online*, tuvimos la oportunidad de poner en común iniciativas formadas o que se estuvieran formando promovidas por movimientos sociales en los distintos lugares donde vivimos. Esto aportó perspectivas y opciones muy diferentes, por lo que decidimos incluir un mapa que recogiera todas las propuestas.

El resultado final de esta revista fue muy satisfactorio para todas, sirviendo en lo colectivo para crear una relación potente entre nosotras llena de ganas para seguir trabajando y creciendo juntas, algo que no se había dado hasta la fecha. Esta revista sirvió como tarea final en una de las asignaturas y tras lo fructífera que fue, se compartió para todo el profesorado con el objetivo de hacer crecer este proyecto. Es aquí cuando muchas compañeras plantearon publicar la revista, aun sin saber muy bien cómo, quedó como propósito latente.

Fijamos un segundo momento, a principios de febrero de 2021 cuando propusimos la realización de una segunda edición que tuviera como base temas relativos a la participación ciudadana. Dentro de los artículos redactados sobre movimientos de diferentes territorios, se hizo un análisis de la participación para el cambio social poniendo especial atención sobre la interseccionalidad de dichos movimientos, las capacidades colectivas y las lógicas dentro del desarrollo comunitario. En esta edición, incluimos la visión que tienen sobre la participación social integrantes de diversos colectivos y lo titulamos "Píldoras participativas". Además, esta edición cerró su número con un anexo donde incluimos movimientos sociales que invitan a inspirarnos y reinventarnos a base de sus experiencias enfrentándose a lo colonial y hegemónico.

A finales de este mismo mes de febrero, al propósito latente que teníamos acerca de publicar la revista Ex-céntrica le dimos una vuelta de tuerca. A través de diferentes propuestas para acercar el contenido que estábamos aprendiendo y creando, para hacerlo más interactivo y para tener una capacidad divulgativa mayor alejándonos de lo académico, decidimos crear la página web Ex-Céntrica.

Se acordó que esta web se centrará en la cuestión de la educación para la transformación social con la finalidad de tener un contenido cohesionado y con objetivos claros. Siendo un contenido más específico que facilite la navegación y exploración a la audiencia excéntrica, lo que no significa que cerremos su contenido a otras materias como la cooperación o la soberanía alimentaria, sino que reivindicamos la integración de estas en cualquier tipo de educación.

El proceso de elaboración de este espacio de educación colaborativa está lleno de ilusión, debate, diálogo, risas y aprendizaje. Después de varias semanas llenas de momentos creativos, investigación y compartir saberes... Llegamos al inicio de un espacio donde poder expresar y compartir inquietudes que vamos aprendiendo individual y colectivamente.

Tomamos esta experiencia como punto de partida para continuar creando contenido tanto en esta página web como en redes sociales, reflejando este proceso de aprendizaje y permitiéndonos seguir transitando más allá de este máster, de acuerdo con la colectividad y lo que se genera en ella.

3. Materializar la teorización con ejemplos de la experiencia Ex-Céntrica

3.1. Construcción comunitaria

Durante la construcción de la revista Ex-Céntrica, encontramos elementos que caracterizan una acción comunitaria, un primer punto que nos permite hablar de esta característica es el hecho de que la formación de la revista la integramos personas que tenemos intereses comunes y compartimos espacios de diálogo en el marco de la cooperación internacional y la educación emancipadora. El hecho de provenir de espacios diferentes, ubicaciones diferentes, profesiones diferentes, entre otros aspectos, nos posibilita crear un espacio de aprendizaje diverso, en el cual reconocernos como sujetos y protagonistas de este proceso. Este espacio colectivo se ha articulado con la existencia de mecanismos más o menos pautados y formalizados ligados al trabajo en equipo y al apoyo comunitario, que han marcado de esta forma también un grado de integración y una identidad comunitaria compartida.

La propuesta de crear una revista con estas características implica cuestionarnos a la vez qué criterios y qué metodologías utilizamos para hacer posible este proyecto, se trata entonces de poder satisfacer las inquietudes y las expectativas del colectivo humano, por eso las estrategias que se utilizaron fueron en la medida de lo posible dialogadas y consensuadas entre todas. La acción comunitaria que se pretende desarrollar desde la revista es la creación de espacios más inclusivos, que además se preconizan desde el respeto, la creatividad y el diálogo entre nosotras y con personas externas al proyecto.

Entre las acciones comunitarias que se han llevado a cabo desde la revista está la inclusión de voces excéntricas, esto significa voces no hegemónicas y decoloniales. En varios de los artículos que se escribieron desde la revista Ex-Céntrica se tuvo en cuenta el no reproducir una violencia epistemológica a través de la apropiación de otras luchas comunitarias u otras vivencias o sentires. Por ello contamos con la colaboración de personas protagonistas de sus realidades, vehiculando la revista como un altavoz comunitario.

Otro de los ejes de abordaje de la revista son las temáticas propuestas que, aunque en algunas ocasiones no provenían de nosotras mismas, las reflexionábamos y las reconfigurábamos de acuerdo con nuestro imaginario individual y colectivo.

Por último, uno de los ejes de la acción comunitaria es la superación de discursos desde lógicas sectoriales, para contribuir a una deconstrucción social. Basándose en el reconocimiento por un lado de la complejidad del trabajo colectivo y el abordaje desde una individualidad también que implique una capacidad de aportación desde la subjetividad y la reflexividad.

3.2. La Educación para la Transformación Social desde una mirada excéntrica

Desde un inicio, las personas que hemos participado en esta experiencia de educación colectiva, hemos entendido la educación como un proceso de permanente construcción, puesto que nosotras mismas nos encontramos en un continuo aprendizaje. En este sentido, Ex-Céntrica es una herramienta de aprendizaje colectivo, que tiene como finalidad transformar nuestras propias realidades y construcciones socioculturales.

Este espacio educativo se caracteriza por ser diverso, creativo, democrático, de debate y, sobre todo, excéntrico. Cada una de las opiniones aporta en la construcción y transformación del espacio, desde el respeto, el diálogo y la convivencia.

Para nosotras, la educación para la transformación debe ser la herramienta que genere cambios y de transición en las sociedades donde vivimos. Por este motivo, enumeramos algunas de las características que en colectivo hemos logrado reagrupar, para poder concretar sobre qué es la Educación para la Transformación Social para nosotras:

- Fomenta la creatividad, la diversidad y revaloriza la rebeldía.
- Enfatiza la colaboración, situando el aprendizaje como un proceso colectivo y horizontal.
- Es una educación alternativa que pone valor a las emociones, situando en el proceso científico emociones, curiosidad, descubrimiento. Rompe, de este modo con la visión dicotómica: arte/sentimiento/creatividad/irracional *versus* ciencia/riguroso/racional/lógico.
- Abre los centros educativos a la comunidad, poniendo en el centro del estudio la justicia, equidad y la comunidad.
- Apuesta por los aprendizajes colectivos frente al aprendizaje individual.
- Es una educación en movimiento. “Emoción” en latín significa “movimiento”. Y sin movimiento, no hay transformación.

- Adopta la inclusividad como objetivo primordial, atendiendo las necesidades diversas de cada una de nosotras.
- Respetar los tiempos de aprendizaje y socialización.
- Fomenta el pensamiento crítico, formando a sujetos políticos que se orientan hacia la emancipación y no la productividad, consiguiendo mentes libres.
- Promueve la construcción de la identidad, trabajando a cualquier edad el “quién soy y cómo me relaciono con mi entorno”.

3.3. Aprendizaje colectivo – aprendizaje unidades didácticas del máster

A lo largo del máster pudimos ampliar nuestros conocimientos gracias a las unidades didácticas que se han ido impartiendo. El espacio de creación colectiva, como indicamos en los apartados anteriores, tuvo lugar gracias a la flexibilidad de parte del profesorado a la hora de realizar nuestros estudios, trabajos e investigaciones. La diversidad de temáticas que encontramos en Ex-Céntrica se debe a que hemos podido elegir sobre qué investigar en función a nuestras necesidades y motivaciones.

Del mismo modo, a medida que crecía la idea colectiva, decidimos clasificar por temáticas algunos de los trabajos publicados. Es por ello, que encontramos etiquetas como feminismo, soberanía alimenticia, arte-cultura, entre otras. Además, la forma de expresión y comunicación se ha visto influenciada por esta flexibilidad a la hora de realizar nuestros trabajos y artículos, por ello, Ex-Céntrica cuenta con diferentes apartados:

- Blog: publicaciones de artículos y propuestas educativas desde una mirada transformadora y emancipadora.
- Podcast: entrevistas realizadas a personas con experiencias colectivas, de transformación y cambio social.
- Voces de la experiencia: videos de parte del profesorado del máster que expresan sus conocimientos e ideas sobre la Educación Transformadora.
- Recursos: experiencias, guías, proyectos... Desde la pedagogía de la transformación social.

Finalmente, desde nuestra perspectiva, esta herramienta educativa ha sido creada desde una experiencia de aprendizaje colectivo, donde cada una de nosotras hemos querido reflejar el proceso educativo que ha significado el máster. Ex-Céntrica nace de la pasión por transformar las sociedades en las que vivimos desde una mirada educativa alternativa, democrática y de transición al cambio. Para cada una de nosotras, ha significado crecer, aprender y compartir saberes, donde el aprendizaje colectivo nos ha llevado a crear una comunidad de aprendizaje en la que creamos en común.

Conclusiones

De camino a los márgenes desde la universidad, han acontecido grandes historias que han sido posible gracias a algunos factores, los cuales han dado fuerza a la construcción de Ex-Céntrica. El carácter socio-político de aquello que hacemos ha marcado tanto el formato revista como el formato virtual, construyendo espacios educativos donde fusionamos la teoría y la práctica, pretendiendo ser un espacio liberador, siguiendo los ideales feministas, anticapitalistas, decoloniales y las teorías del decrecimiento, con el fin de generar cambios en las sociedades en las que vivimos.

En primer lugar, contar con un profesorado dispuesto a flexibilizar sus métodos de evaluación y sus guías didácticas, confiando en ese grupo de personas que se aventuraban a aprender de otra manera. En segundo lugar, en un contexto de pandemia en el que se nos reclusó al individualismo de nuestros hogares, nos encontramos las Ex-Céntricas, ese grupo de estudiantes con inmensas ganas de compartir espacios y de trabajar en colectivo. Y, en tercer lugar, la predisposición a dar un paso más allá en el proceso de aprendizaje: crear en colectivo, algo que no es tarea fácil y lleva más tiempo del que a veces disponemos.

Estos, entre otros factores han posibilitado reconocernos como sujeto político dentro de un espacio de aprendizaje mayoritariamente unidireccional, explorar diversas formas de creatividad, movernos en entornos de movilización ciudadana como son los movimientos sociales, construir un aprendizaje colectivo. Ex-Céntrica, nos interpela al mismo nivel que queremos que la audiencia se sienta interpelada.

Ex-Céntrica no es solo aquel trabajo de final de asignatura pendiente de entrega, es aprendizaje real y continuo, escucha activa y respeto desde nosotras y hacia lo no céntrico, también es unión y mucha diversión.

Sentipensamos Ex-Céntrica como aquello que se construye en comunidad, una comunidad que no se acaba en las fronteras de la universidad se amplía hacia aquellas voces que queremos que se escuchen, los discursos que nos calan y cambian nuestra realidad.

Referencias

Pérez Rodríguez, Patricia Margarita (2004): "Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX". En *Tiempo de Educar*, N°5(10), pp.39-76, (consultado el 1 de septiembre de 2021], disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101003>>.

Rivera Muñoz, Jorge L. (2004): "El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes". En *Revista de Investigación Educativa*, Año 8 N° 14, pp. 47-51.

Teruel Rodríguez, Laura (2014): *Construcción colectiva del conocimiento a través de la web social y motivación del alumnado: Proyecto de innovación docente aplicado al Grado en Comunicación*. *Historia Y Comunicación Social*, N°18, pp. 523-534. (consultado el 12 de enero de 2022], disponible en: <https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44258>.

Ex-Céntrica (s.f.): Web *Ex-Céntrica*, (consultada el 12 de enero de 2022], disponible en: <<https://mpciee2021.wixsite.com/excentrica>>.

El camino hacia una Pedagogía para la Transformación Social

*Ana Cristina Blasco-Serrano, Teresa Dieste Coma-Roselló
y Natalia Belén Sobradiell*

CÁTEDRA DE COOPERACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Resumen

El proyecto “Escuelas Transformadoras”¹ apoya el desarrollo de una Educación para la Transformación Social desde 2018 en escuelas de la provincia de Zaragoza. En el marco de la educación formal, las escuelas son el espacio propicio para generar transformaciones, de la mano de la comunidad y el entorno social en el que se encuentran. En este trabajo, se presenta una evaluación de los procesos educativos de estas escuelas, con el fin de reflexionar sobre cómo favorecer la formación de ciudadanos críticos capaces de desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja. El objetivo es determinar las fases que las escuelas participantes en el proyecto “Escuelas Transformadoras”, junto con la comunidad, han transitado para desarrollar procesos educativos para la transformación social. Para ello, se han realizado 11 entrevistas semiestructuradas a docentes participantes en el proyecto, revisión de documentos y un grupo de discusión con 5 docentes y un experto en Educación para la Ciudadanía Global (ECG). Los resultados muestran un proceso que va desde la génesis a la inclusión de la ECG en los proyectos de centro, en el que la planificación y la reflexión conjunta con la comunidad educativa y el entorno social de la escuela son fundamentales para incluir claves pedagógicas para la transformación social.

Palabras clave

Escuelas transformadoras, planificación, reflexión, evaluación, comunidad educativa.

① Convenio DPZ-UNIZAR-FAS.

Introducción

Nos encontramos actualmente en un contexto social y económico cada vez más global, en el que los intercambios económicos y las influencias políticas entre los gobiernos de los diferentes países e instituciones son cada vez más notorias. En este contexto, la economía es un factor predominante que marca gran parte de las directrices sociales, tanto a nivel local como a nivel global (Liasidou, 2016).

En este contexto, las desigualdades y la pobreza en el mundo se están incrementando, tal y como muestran distintos informes internacionales (ONU, 2015). Así, la Asamblea General de la ONU adoptó en septiembre de 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que plantea una “acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia”. De esta manera, se propone a las instituciones y a la ciudadanía la incentivación de actuaciones en favor de una mayor justicia social.

Desde esta perspectiva, Calderwood (2003, p.5) explica que las acciones educativas han de trabajar para “deshacer las diferencias creadas y mantenidas socialmente en las condiciones materiales de vida, a fin de reducir y eventualmente eliminar la perpetuación del privilegio de unos a expensas de otros”. Los y las docentes pueden actuar como forma de resistencia a través de la reflexión sobre sus prácticas y su posición respecto a los ideales propuestos desde el poder (Foucault, 1982), trabajando en favor de la enseñanza crítica y no solo en base a las exigencias del mercado (Ruiz Varona y Celorio, 2012).

En este marco, la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) pone el foco en la búsqueda de soluciones y alternativas a los problemas de la sociedad, fomentando la participación social (Ortega Carpio, 2008). En definitiva, reafirma el valor de la educación como una herramienta de transformación y de cambio (Mesa, 2019).

1. El proyecto Escuelas Transformadoras

El proyecto Escuelas Transformadoras se enmarca en el Convenio de colaboración entre la Diputación Provincial de Zaragoza (DPZ), la Universidad de Zaragoza (UZ) y la Federación Aragonesa de Solidaridad (FAS). Este convenio, financiado por la DPZ y ejecutado por la Cátedra de Cooperación para el Desarrollo de la UZ junto con la FAS, pone el foco en los centros educativos como ejes de procesos de transformación social de la mano de la comunidad. Estos procesos se dinamizan desde la participación activa y democrática de toda la comunidad educativa: docentes, alumnado, familias, y otros agentes de la comunidad. Las escuelas participantes, con el apoyo de las docentes e investigadoras de la UZ y de las personas expertas en ECG de las organizaciones que forman parte de la FAS, trabajan desde un modelo de ECG que promueve la reflexión y la participación de la comunidad educativa, sobre las bases de una pedagogía crítica y transformadora.

2. Metodología

Los objetivos de esta investigación son:

- Conocer los cambios percibidos por los y las docentes durante el proceso de construcción de una cultura pedagógica de centro para la transformación social.
- Conocer las fases que los centros educativos que forman parte del proyecto Escuelas Transformadoras han “transitado” para desarrollar una cultura pedagógica transformadora.

Se trata de un estudio de caso, desde un enfoque de investigación evaluativa (Escudero, 2016; Renger y Hurley, 2006) de corte etnográfico. Participaron en el estudio los maestros y maestras de las 5 escuelas que forman parte del proyecto Escuelas Transformadoras, un maestro experto en ECG y una persona experta en cooperación y educación perteneciente a una Organización No Gubernamental para el Desarrollo (ONGD).

Recogida de información y análisis de los datos

El estudio se ha realizado desde un enfoque cualitativo. Se posibilita así la transformación de las actuaciones pedagógicas y educativas de los propios participantes en la investigación (Vigo et al., 2019).

Se llevaron a cabo 11 entrevistas semiestructuradas a maestros y maestras que, a su vez, realizaron cartografías narrativas (Sancho-Gil et al., 2020). Además, se realizó un grupo de discusión con 5 docentes pertenecientes al Equipo Directivo de las escuelas y un docente experto en ECG que no formaba parte de ninguna de las escuelas.

El análisis de datos se ha realizado utilizando la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). En primer lugar, cada una de las investigadoras analizó los datos individualmente, los estructuró organizó y categorizó sistemáticamente, para, posteriormente, ser triangulada esta categorización por las investigadoras de manera conjunta. El programa de análisis cualitativo NvivoPro ayudó a realizar la categorización.

3. Resultados

Los resultados informan de una serie de fases que experimentan las escuelas en el proceso de desarrollar una pedagogía para la transformación social (Figura 1) al participar en el proyecto Escuelas Transformadoras. Estas fases ocurren a través de un proceso continuo en espiral.

En esta comunicación presentamos estas fases, incidiendo en el papel que la comunidad y el entorno de estas escuelas han supuesto en este camino.

La primera fase, “génesis”, sería el punto de partida desde el que se inicia el proceso para llegar a ser una escuela transformadora. En esta fase encontramos lo que sería el “punto de partida” por el que se inicia el proceso: “Siempre hemos sido una escuela muy abierta a la comunidad, el trabajo intergeneracional que tenemos. Ya teníamos el huerto” (E1.CE2).

Unido a este punto de partida, se observa la existencia de un “motor de cambio” que puede ser originado por formación o por la participación en proyectos de ECG. Asimismo, los participantes han destacado la existencia de una serie de “agentes educativos promotores” que bien pueden ser los equipos directivos o, en ocasiones, son algunos grupos de docentes con interés en la pedagogía para la transformación social.

En la segunda fase, hay una serie de elementos que actúan como catalizador. “Queríamos hacer todo un documento con todos los aprendizajes relacionados” (E1.CE3).

Estos elementos son la toma de decisiones colaborativa, la coordinación entre docentes, la formación, las alianzas con agentes de la comunidad, la reflexión y el cambio de rol que experimentan familias y alumnado.

A continuación, se plantea una fase de planificación, relacionada con: la inclusión de la ECG en el proyecto del centro, cambios en la metodología didáctica, la organización de los agentes implicados y los procesos de comunicación con las familias y con la comunidad. “Otro punto importante es la presentación en sociedad. Presentar el proyecto a la comisión de coordinación pedagógica, consejo escolar, el claustro, toda la comunidad educativa, asociaciones de los pueblos” (E2.CLB).

En la 4ª fase de “contagio” otros miembros de los equipos docentes, así como las familias, se comienzan a implicar y participar en el proyecto. Se observa un mayor interés por el cambio social entre los agentes de la comunidad educativa. “A las familias las hemos incluido en reuniones de tarde. Vienen y participan como uno más. Están familias, están maestras y está el alumnado. Esto lo hacemos desde el colegio, en horario de tarde, pero luego también en casa. Hay familias que no pueden acudir al centro, pero colaboran, colaboran desde casa” (E1. CLA).

Tras el proceso de “contagio”, continúa la 5ª fase de “enraizamiento” en la que una serie de procesos favorecen una mayor conciencia sobre la importancia de la transformación pedagógica hacia el cambio social de toda la comunidad. “Toda la comunidad educativa estaba más cercana a nosotros y a la ciudadanía global” (E2.CE1). Se observa en esta fase un proceso continuo, en el que destacan el desarrollo de valores de ciudadanía global y la visibilización de propuestas y proyectos de Educación para la Ciudadanía Global que se extiende a toda la comunidad educativa y su entorno.

Aunque la “reflexión” es un continuo en todo el proceso, se observa un momento crítico en el que esta reflexión destaca especialmente, por lo que se ha considerado como la 6ª fase. En este momento la reflexión posibilita la toma de conciencia del cambio que se está experimentando en el centro. Ayuda a esta reflexión las alianzas con agentes externos tales como las investigadoras de la universidad o de la propia comunidad más cercana. “Vemos dos puntos importantes, por un lado, abrir la mente y, por otro, ver que necesitamos a las familias, no para que nos arropen, sino para que nos ayuden a tirar del carro y sean parte activa” (E1.CLB.ECG).

La fase 7ª, “integración”, los cambios se hacen visibles. Se constata en esta fase una incipiente red de trabajo compartido, si bien todavía falta por desarrollar una dinámica más sistemática y más global. En esta fase se observa el proceso de participación de la comunidad: “El momento de ahora es que sí que se está realizando mucho trabajo (...) y hay una gran colaboración entre familias y el centro” (E4.CLA).

Tras la fase de “integración”, la 8ª fase vuelve a ser un proceso de “reflexión” sobre las limitaciones, las dificultades y las potencialidades de la pedagogía para la transformación

social como parte del proyecto educativo de centro. Entre otros aspectos, se da especial relevancia a la necesidad de un mayor apoyo de agentes externos: “A lo mejor, faltó eso. Aunque hemos tenido el apoyo, desde luego, de nuestras juntas vecinales, nuestros pueblos que son barrios Ejea, de Pinsoro, de Bardenas” (E1.CLB).

Finalmente, en la fase 9ª, “inclusión global”, la ECG se incluye en toda la comunidad educativa, a través de redes comunitarias y de participación, de realización de proyectos interdisciplinarios, de formación integral, de procesos abiertos y continuos de aprendizaje: “En el futuro, todos tiramos un poco del mismo carro: mayores, niños, papás, familias...” (E3. CLA). “El trabajar este tipo de proyectos es darle un sentido también a la escuela, el abrirlo a la comunidad. En las escuelas pequeñas lo hacemos porque tenemos la facilidad de abrir la escuela al pueblo y que haya interrelación” (E1.CSE).

Conclusiones

En el proceso de desarrollo de una pedagogía transformadora, se dan numerosos retos que implican reflexión y replanteamiento de las propias prácticas y cultura pedagógica (Vigo et al., 2019). En este proceso, destaca la importancia de la planificación, no solo de las prácticas educativas de los docentes como agentes autónomos, sino también de la participación y coordinación con el resto de la comunidad educativa (Coma-Roselló et al., 2020). El reconocimiento de las voces del alumnado y de los diferentes grupos sociales de la comunidad contribuye a la reducción de las injusticias sociales y de los mecanismos de opresión social (Susinos Rada & Rodríguez-Hoyos, 2011). De esta manera, a través de un proceso continuo y permanente en el tiempo, se considera un objetivo la inclusión de las voces de la comunidad, como base de una pedagogía transformadora en los proyectos de centro (Benedicto, 2016; Carrica-Ochoa y Bernal-Martínez de Soria, 2019; Dieste et al., 2020). La participación del alumnado y de la comunidad en el análisis de los procesos educativos, a través de la reflexión y del diálogo potencia la transformación hacia prácticas educativas más inclusivas y equitativas para todos los grupos sociales (Lledó y Arnaiz, 2010; Sanahuja et al., 2020). En este sentido, el profesorado es motor de movilización de recursos, estrategias y metodologías para un aprendizaje activo y participativo de todos y todas (Booth y Ainscow, 2015).

Finalmente, se considera que, a través de este trabajo de investigación, en la que se da voz a los docentes, al alumnado y al resto de la comunidad educativa, las escuelas puedan reflexionar y situarse en qué momento del proceso de transformación se encuentran con el fin de plantearse nuevos retos y objetivos de mejora desde una educación transformadora, en favor de una sociedad más inclusiva, justa, solidaria y equitativa.

Referencias

- Ball, Stephen (2003): “The teacher’s soul and the terrors of performativity”. *Journal Education Policy*, Vol. 18, Nº 2, pp. 215-228, (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>.
- Benedicto, Jorge (2016): “La ciudadanía juvenil: un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 14, Nº 2, 925-938.

- Booth, Tony y Mel Ainscow (2015): *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI-FUHEM.
- Calderwood, Patricia E. (2003): "Toward a professional community for social justice". *Journal of Transformative Education*, Vol. 1, N° 4, pp. 301-320.
- Carrica Ochoa, Sara y Aurora Bernal de Soria (2019): "The current framework of Development Education in Spain: achievements and challenges". *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, Vol. 8, N° 1, pp. 164-185.
- Campbell, Elizabeth y Luke Eric Lassiter (2010): "From collaborative ethnography to collaborative pedagogy: Reflections on the other side of Middletown project and community-university research partnerships". *Anthropology & Education Quarterly*, N°41(4), pp.370-385, (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <<https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2010.01098.x>>.
- Coma-Roselló, Teresa; Ana Cristina Blasco-Serrano y Belén Dieste (2020): "Sentido y Significado de la Educación para la Ciudadanía Global. Percepciones del profesorado y retos actuales en centros educativos de la provincia de Zaragoza". *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, Vol. 9, N° 2, pp. 6-28.
- Escudero, Tomás (2016): "La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante". *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 22, N° 1, pp. 1-21.
- Foucault, Michel (1982): "The subject and power" en Dreyfus, Hubert y Rabinow, Paul (eds.): *Beyond structuralism and hermeneutics*, University of Chicago, pp. 208-226.
- Liasidou, Anastasia (2016): "Neoliberal versus Social Justice Reforms in Education Policy and Practice: Discourses, Politics and Disability Rights in Education". *Critical Studies in Education*, N° 59 (2). pp. 149-166, (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <<https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1186102>>.
- Mesa, Manuela (2019): "La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia". *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 8, N° 1, pp. 15-26, (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>>.
- ONU (2015): *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>>.
- Ortega Carpio, M^a Luz (2008): "La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española". *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano*, N° 7, pp. 15-23, (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <<http://hdl.handle.net/2099/6724>>.
- Renger, Ralph y Carolyn Hurley (2006): "From theory to practice: Lessons learned in the application of the ATM approach to developing logic models". *Evaluation and Program Planning*, N° 29, pp. 106-119 (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2006.01.004>>.

Ruiz Varona, José Manuel y Gema Celorio (2012): "Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIFOP*, Vol. 15, N°. 2, pp. 79-88.

Sanahuja, Aida; Lidón Moliner y Alicia Benet (2020): "Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), pp. 125-143, (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>>.

Sancho-Gil, Juana María; José Miguel Correa Gorospe; Begoña Ochoa-Aizpurua Aguirre et al. (2020): Cómo aprendemos el profesorado de universidad. Implicaciones para la formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), pp.144-166.

Susinos Rada, Teresa y Carlos Rodríguez Hoyos (2011): "La educación inclusiva hoy: Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación". *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70 (25,1), pp.15-30.

Vigo-Arrazola, B., Belén Dieste-Gracia y Daniel García-Goncet (2019): Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (4), pp. 88-107.

Decide-Convive: el potencial transformador de la educación para la ciudadanía global en contextos de exclusión

Clara Maeztu Gomar y Jéssica García Fernández

FUNDACIÓN ENTRECULTURAS

Resumen

En el contexto del mundo en el que vivimos, es crucial construir de manera colectiva un tipo de educación que sea realmente transformadora. La Educación para la Ciudadanía Global (EpCG) aporta a la educación este enfoque, entendida como una educación para el fortalecimiento de una ciudadanía informada, crítica y comprometida, que conozca la realidad de los retos globales de su tiempo y desarrolle las habilidades, actitudes, recursos y redes nacionales e internacionales necesarias para protagonizar procesos colectivos para la transformación social y política de la injusticia mediante la lucha contra la desigualdad. Siguiendo los principios de la pedagogía popular, este tipo de educación debe desarrollarse en todos los ámbitos socioeducativos, privilegiando aquellos en riesgo o situación de exclusión social, así como empezar a aplicarlo desde la infancia y la adolescencia. Abordaremos las áreas de impacto de la aplicación del enfoque de la EpCG en el trabajo con jóvenes en contextos de exclusión y los rasgos metodológicos que debe tener la aplicación de este enfoque en estos contextos, utilizando para esto testimonios, vivencias y una sistematización y evaluación rigurosa realizada a raíz de 20 años de experiencia de la implementación de este enfoque educativo con comunidades en toda España.

Palabras clave

Educación para la Ciudadanía Global, participación, transformación, exclusión, Pedagogía del Encuentro.

Introducción

Mirar a la actualidad hoy día nos fuerza a asistir a la continua manifestación de una serie de retos globales que ponen en entredicho, no solo la construcción de un mundo más justo, sino la misma supervivencia en nuestro Planeta.

Ante este escenario, resulta crucial revisar el papel de la educación como estrategia fundamental para dotar a la ciudadanía y a las nuevas generaciones de los recursos necesarios para afrontar la realidad local y global en la que se desarrollan sus vidas, de manera que puedan responder de forma activa, colectiva y comunitaria a los desafíos socio ambientales de su tiempo.

Desde la Fundación Entreculturas creemos que el enfoque educativo que más se adapta a esta necesidad es el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global (EpCG), entendida como una educación para el fortalecimiento de una ciudadanía informada, crítica y comprometida, que conozca la realidad global de su tiempo, y desarrolle las habilidades, actitudes, recursos y redes comunitarias necesarias para protagonizar la transformación social y política (Maeztu, C., García, J., 2020). Esta perspectiva pedagógica hunde sus raíces en la educación popular; un tipo de educación que cuestiona las estructuras sociales de exclusión y opresión, ofreciendo protagonismo a la persona y a la comunidad como agentes de cambio.

Trabajamos la Educación para la Ciudadanía Global mediante nuestra propuesta pedagógica “Un Mundo en tus Manos”, que se basa en los cuatro ejes fundamentales de “Encuentros – Alternativas – Decisiones – Evaluación”.

1. Encuentros: posibilitamos encuentros entre grupos y personas de comunidades locales, en los que trabajamos por un mismo objetivo; que las personas se conozcan y analicen juntas los retos globales de nuestro tiempo, y cómo estos se manifiestan en sus entornos locales y globales.
2. Alternativas: seguidamente pasamos a imaginar y diseñar otras alternativas posibles ante estas realidades, que puedan propiciar cambios concretos en nuestra vida cotidiana, en nuestras comunidades y en el mundo.
3. Decisiones: el grupo diseña y ejecuta acciones para hacer posible estas alternativas imaginadas, poniendo en marcha acciones de educación, movilización e incidencia en sus entornos locales para hacer frente a los retos globales analizados.
4. Evaluación: por último, nos damos tiempo para evaluar, ya que es aquí cuando tomamos conciencia de los aprendizajes, sentimientos, ideas y compromisos que florecen de la experiencia.

Desarrollamos este ciclo educativo a través de distintos proyectos, que usan metodologías educativas diversas, y que pueden realizarse con grupos de todas las edades. En todas ellas, el carácter comunitario está ampliamente presente, ya que la colectividad es la unidad de acción, transformación y aprendizaje. El trabajo es siempre grupal, lo que permite un doble efecto educativo:

- Colectivo: las personas amplían sus redes sociales y se mejora la cohesión comunitaria, ya que este ciclo propicia el encuentro y el trabajo común entre personas del

entorno. Este trabajo permite comprobar desde la práctica la potencia y el carácter transformador de la acción colectiva.

- Personal: el trabajo en grupo permite mejorar el autoconocimiento de la persona, que recibe y percibe información sobre quién es, cómo se relaciona, en qué aspectos destaca, en cuáles desea mejorar, etc., transformándose a nivel personal de manera integral.

1. La potencialidad de la Educación para la Ciudadanía Global en el trabajo con comunidades en contextos de exclusión

Este tipo de educación debe llegar a todos los espacios socioeducativos, sobre todo a aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social. Al hablar de contextos de exclusión social, nos referimos a aquellas zonas, tanto rurales como urbanas que, por la conjunción de una serie de características socioeconómicas, ofrecen a sus habitantes menos oportunidades de participación integral en la vida cultural, económica, política y social en la sociedad en la que se insertan. Esta falta de participación dificulta el ejercicio de los derechos fundamentales, las prácticas comunitarias, así como el ejercicio de una ciudadanía activa en la configuración de su realidad (Fernández, G, 2019).

El paradigma de la Educación para la Ciudadanía Global favorece una intervención socioeducativa que contribuye a revertir estos factores de riesgo de exclusión social, ya que propicia el desarrollo de experiencias que fomentan desde edades tempranas el ejercicio de una ciudadanía orientada a la participación y la transformación social y política en sus barrios y ciudades, tanto a nivel local como global, reactivando la participación comunitaria de estas y estos en sus entornos. De esta forma, este enfoque educativo ataca frontalmente la falta de oportunidades de participación sociopolítica que contribuye a reforzar los procesos de exclusión social (Ortega, I., Rodríguez, J., Romero, L., 2019).

Decide-Convive es el proyecto de Entreculturas para trabajar el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global específicamente en centros socioeducativos en contextos de exclusión social. A través de este proyecto, trabajamos con los equipos educativos de estos centros, analizando sus realidad, retos y necesidades, y acompañándolos en la identificación e implementación del tipo de proyectos y metodologías con enfoque de EpCG que pueden dar respuesta a estos retos. Además, el proyecto incluye la incorporación a la red educativa nacional e internacional de educadores, educadoras y jóvenes de Entreculturas, de forma que promovemos que los centros queden enlazados con otros centros de sus entornos locales, nacionales e internacionales, con los que tejerán relaciones y redes para ejercer la ciudadanía global y dar respuesta a los retos educativos comunes (Maeztu, C., García, J., 2021).

Hasta el momento, este programa se ha llevado a cabo en más de 64 centros socioeducativos que trabajan con grupos de jóvenes en contextos de exclusión social en ocho Comunidades Autónomas, alcanzando a más de 100 educadoras y educadores y a más de 1000 jóvenes con los que estos trabajan.

Recientemente, Entreculturas ha llevado a cabo la primera evaluación externa de esta línea de intervención (Perales, M.J., 2020). Esta evaluación externa, junto a la sistematización de nuestra intervención durante los últimos años, nos permiten extraer conclusiones sobre el

impacto educativo en jóvenes y los rasgos metodológicos que debe tener la aplicación del paradigma de Educación para la Ciudadanía Global en contextos de exclusión social para que este sea verdaderamente transformador.

2. El impacto educativo de la Educación para la Ciudadanía Global en el trabajo con jóvenes en contextos de exclusión

2.1. Desarrollo personal

Las juventudes que participan en estos programas, al verse a sí mismas/os poniendo en marcha proyectos con enfoque de EpCG, mejoran su autoconocimiento y autoestima, al ser conscientes, explorar y poner en acción sus capacidades y el potencial de sus acciones. Esto promueve que conozcan mejor su personalidad, así como que identifiquen y desarrollen aspectos de la misma de los que no eran tan conscientes, en un momento de sus vidas en el que esta está en plena formación y desarrollo (Maeztu, C., García, J., 2021). Además, el trabajo en grupo promueve que integren habilidades socio afectivas, la capacidad de toma de decisiones y diseño de acciones colectivas. Por los temas que tratan dentro de los proyectos, también potencian el desarrollo de valores relacionados con la empatía y la justicia social, que luego desarrollan a lo largo de su vida, poniendo en marcha en muchos casos proyectos vitales relacionados con la acción social colectiva.

En palabras de jóvenes participantes en el programa: “He aprendido a conocerme a mí misma. A quererme. A no juzgarme tanto. He mejorado mi sociabilidad. He conseguido ser una persona más crítica y no dejarme llevar tanto por los demás. Me ha hecho crecer como persona y saber de lo que soy capaz ante las dificultades”.

2.2. Mejora de la convivencia

Las educadoras y educadores identifican la mejora de la convivencia socioeducativa y comunitaria como uno de los beneficios de la participación de las juventudes en este tipo de proyectos. Esto se debe a la relación entre el aumento del bienestar personal y la integración de habilidades socio afectivas en las y los jóvenes, que permite que conecten con su entorno de una forma más pacífica y respetuosa, unido a la cohesión grupal y comunitaria suscitada a través del trabajo en grupo y la convivencia entre iguales fomentada en este tipo de intervenciones socioeducativas. Según una joven participante en el Decide-Convive “al haber hablado y trabajado sobre problemas actuales, hemos llevado estos a clase e intentamos transmitirles lo mismo para que vean la realidad. Tener otra forma de ver las cosas ha mejorado la comunicación y la convivencia, al poder colaborar y ayudar a otras personas”.

Esta transformación personal es visible para el entorno de las y los jóvenes, e influye en la forma en que estas y estos jóvenes se relacionan con sus entornos y cómo estos mismos los perciben. Se crean relaciones y redes que antes no existían, fomentando la cohesión comunitaria, y pasan a ser asociados progresivamente con grupos pro sociales que promueven acciones para la mejora de sus contextos comunitarios, convirtiéndose en referentes dentro de los mismos.

2.3. Diversificación de las redes sociales y aumento del capital social

Uno de los principales aportes metodológicos de Decide-Convive es el fomento del encuentro (a través de la organización de asambleas regionales, viajes internacionales, eventos educativos globales, etc.) en sus entornos locales, pero también a nivel estatal e internacional. Al fomentar encuentros entre jóvenes de diversos contextos sociales, promovemos la eliminación de las barreras artificiales que separan zonas, clases y contextos sociales. Esto fomenta que se construyan conexiones, redes y lazos de amistad que contribuyen a romper los procesos de guetificación, estigmatización y aislamiento que suelen producirse en los contextos en riesgo de exclusión.

Entre los aspectos más valorados por las y los jóvenes de encontrarse y trabajar con otros chicos y chicas a través de esta pedagogía del encuentro, destacan el hecho de “relacionarme con personas de otros lugares que no habría conocido de otra manera”, “tener una red social de amigos y amigas más amplia” y “abrir la mente y ser más capaz de ponerme en el lugar del otro y la otra”.

3. Rasgos metodológicos del enfoque de EpDCG en su aplicación en contextos de exclusión

La experiencia y los resultados de la evaluación externa realizada nos muestran que, para desarrollar el enfoque de EpCG en contextos de exclusión social, este debe contar con los siguientes ocho rasgos metodológicos (Maeztu, C., García, J., 2021).

3.1. Enfoque global y de transformación social

Trabajar desde un enfoque global tiene efectos especialmente positivos en contextos de exclusión social. En primer lugar, permite que las juventudes abran su mirada y entiendan los problemas que les afectan en su contexto local desde una perspectiva sistémica, comprendiendo mejor las cadenas de causas y consecuencias que las originan para poder abordarlos y comprobando que estos no se desarrollan solo en sus entornos.

Trabajar desde un enfoque de transformación social, orientado no solo a que comprendan y adquieran conocimientos, sino también a que identifiquen qué pueden hacer para transformar sus contextos comunitarios, les permite superar el rol de “víctimas” del sistema. Pasan así de una posición pasiva a una activa, al propiciar que pongan en práctica acciones desde las que puedan comprobar su capacidad como agentes de cambio. Además, esta perspectiva de transformación social busca el desarrollo personal de las juventudes a través de la configuración de proyectos de vida vinculados con la colectividad y la mejora de sus entornos locales y globales.

3.2. Participación y protagonismo juvenil

La intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes, más aún en contextos de exclusión social, debe partir de un enfoque que promueva su participación activa basada en su conceptualización como sujetos de derecho. Esta dinámica participativa, propia de los

proyectos de EpCG, debe tener como máxima que las y los jóvenes sean protagonistas de la intervención. En contextos en exclusión social es importante responsabilizar a la juventud; transmitirle que se confía en ellos, ellas y sus capacidades, darles responsabilidades, dejar que sean quienes diseñen y lideren las acciones de principio a fin. Al tiempo, se les estará acompañando, para transitar los errores y frustraciones, de manera que saquen reflexiones valiosas y sean capaces de reorientar sus acciones (García, J., 2017).

3.3. Tipo de acompañamiento juvenil

El acompañamiento juvenil debe basarse en el empoderamiento de las y los jóvenes. Para ello, es necesario crear espacios seguros, que fomenten un clima de confianza, respeto y libertad de expresión que facilite que se abran y desarrollen. Recomendamos, cuando sea posible, que sean otras y otros jóvenes quienes acompañen las actividades y talleres, aportando referentes y un espejo positivo en el que mirarse a la hora de configurar sus proyectos de vida.

3.4. Metodologías vivenciales e innovadoras

La ejecución de este tipo de proyectos debe apostar por lo dinámico, lúdico y experiencial, a través de metodologías socioeducativas como el teatro social, el aprendizaje servicio, la organización de encuentros en los que se hacen dinámicas, yincanas, actos de movilización, talleres participativos, etc., especialmente beneficiosas para trabajar en contextos de exclusión. La risa, el disfrute, la alegría y la positividad deben formar parte de estos procesos socioeducativos, en los que se tratan temas globales serios y urgentes, pero desde una dinámica empoderadora, que mueva a las y los jóvenes a actuar disfrutando del proceso de hacerlo. Esto propiciará que establezcan una relación positiva con los procesos de participación ciudadana. Además, recomendamos que las actividades realizadas promuevan la imaginación, creatividad y sentido artístico de las y los jóvenes, facilitando que exploren sus propias habilidades y capacidades.

3.5. Formación de educadoras y educadores

Decide-Convive apuesta por realizar un proceso de análisis y formación sobre el enfoque de EpCG con las educadoras y educadores, instalando los conocimientos y capacidades para que estos profesionales las desarrollen en su labor profesional. Este tipo de procesos formativos deben estar basados en su experiencia y propios recursos, desarrollarse a través de metodologías lúdicas, participativas y vivenciales, así como fortalecer el acompañamiento individual, al tiempo que se realizan con educadores y educadoras de otros centros. De esta manera, podremos fomentar el intercambio de iniciativas y la creación de una red de profesionales, de la que pueden surgir posibilidades de intervención.

3.6. Características de los encuentros

La pedagogía del encuentro, a través de la que fomentamos espacios de encuentro, relación y trabajo conjunto en causas globales compartidas entre jóvenes a nivel local, nacional e internacional, es una de las bases de nuestro trabajo de EpCG. Para que estos encuentros

desarrollen toda la potencialidad que pueden llegar a tener en clave de EpDCG, recomendamos que estos sean (Romero, M., 2021):

- **Diversos:** impulsando la participación conjunta de quienes normalmente no comparten espacios en la sociedad, reuniendo a jóvenes de todo tipo de contextos, nacionalidades, culturas, religiones, etc.
- **Horizontales:** promoviendo dinámicas en las que todas las personas jóvenes se encuentren e interrelacionen en situación de igualdad. Para esto, hemos comprobado que resulta especialmente beneficioso realizar encuentros en los que trabajen alrededor de las mismas causas, a través de la elaboración de tareas colaborativas con un objetivo común que requiera la contribución de todas y todos. La metodología utilizada deberá bloquear el establecimiento de posibles dinámicas de asistencialismo, paternalistas, verticales o de superioridad entre unos grupos frente a otros.

Figura 1. Infografía sobre la pedagogía del encuentro



Fuente: elaboración propia.

3.7. Integrar el enfoque de género y medioambiental

En general, recomendamos la integración de los enfoques de defensa del medioambiente y de igualdad de género en todos los proyectos de EpCG, como condición necesaria para que

estos sean verdaderamente transformadores. El interés que ambas temáticas suscitan en las juventudes, así como la implicación y liderazgo juvenil en procesos de participación a nivel internacional que trabajan por estos temas, deben ser tenidos en cuenta en los procesos socioeducativos de los próximos años.

3.8. Incorporación de lo digital

Uno de los aprendizajes de la implementación de esta línea de intervención ha sido la potencialidad de la incorporación de las plataformas digitales al proceso de intervención social. Estas permiten desarrollar actividades novedosas, así como integrar en las formaciones a profesionales y jóvenes de distintas comunidades y países, configurándolos como auténticas experiencias de ciudadanía global, reduciendo los costes de desplazamiento y esfuerzos de conciliación por parte de las y los participantes. El factor presencial es crucial en este tipo de procesos, pero la adaptación online también nos permitió explorar otras posibilidades que igualmente creemos que se deben estudiar y mantener, sin perder de vista los desafíos que presenta la brecha digital en contextos de exclusión (Romero, M., 2020).

Conclusiones

Todo lo expuesto anteriormente nos lleva a concluir que el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global tiene un gran potencial a la hora de trabajar con todo tipo de jóvenes, y específicamente con aquellos en contextos de exclusión social.

Se trata de un enfoque capaz de conectar los procesos socioeducativos con las realidades locales y globales de los contextos en los que estos se desarrollan a través del impulso del empoderamiento juvenil, en un momento histórico en el que es necesario promover la creación de redes ciudadanas para actuar cuanto antes para abordar los distintos retos globales que están comprometiendo el desarrollo de las futuras generaciones.

Por su carácter comunitario y transformador, la promoción de proyectos con este enfoque promueve en las y los jóvenes que participan en los mismos un aumento de habilidades, valores y actitudes que permiten su desarrollo personal integral, así como una expansión de sus redes sociales capaz de quebrar los procesos de guetificación y una mejora de la convivencia y cohesión comunitaria en los contextos socioeducativos en los que estos se desarrollan.

Para que esto sea así, es necesario que estos proyectos partan de un enfoque global y de transformación social, promuevan la participación y el protagonismo juvenil, partan de un acompañamiento que se base en la confianza en sus capacidades, utilicen metodologías vivenciales y e innovadoras, fomenten encuentros improbables, diversos y horizontales e integren la perspectiva de género y medioambiental. La formación de educadoras y educadores en este enfoque, unida a la exploración de la incorporación de lo digital en este tipo de proyectos con atención a la brecha digital, son otros de los puntos a abordar durante los próximos años.

Desde Entreculturas quedamos a disposición para contribuir a fomentar este tipo de procesos, como parte de una comunidad educativa que trabaje unida por una educación verdaderamente transformadora.

Referencias

- García, Jéssica (coord.) (2019): *“Un mundo en tus manos: propuesta pedagógica para una ciudadanía global”*. Fundación Entreculturas. Madrid, pp. 5 – 12.
- García, Jéssica (coord.) (2017): *“Un Mundo en sus Manos. Evaluación de la Red Solidaria de Jóvenes”*. Fundación Entreculturas. Madrid, pp. 12 – 15.
- Fernández, Guillermo (coord.) (2019): *“VIII Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en España”*. Fundación Foessa, Cáritas Española. Madrid, pp. 35 – 38.
- Maeztu, Clara y Jéssica García (coord.) (2021): *“Decide - Convive: Educación para la Ciudadanía Global en contextos de exclusión”*. Fundación Entreculturas. Madrid. pp. 4, 6 – 8, 13 – 32, 33 – 35.
- Maeztu, Clara y Jéssica García (2020): *“La educación para la ciudadanía global como certeza para un futuro complejo e incierto”*. Revista Padres y Maestros, N° 382 (junio), pp. 61 – 64.
- Ortega, Irene et al. (2019): *“Del Barrio al Mundo: una mirada a la intervención socioeducativa con adolescentes”*. Fundación Entreculturas. Madrid, pp. 5.
- Perales, María José (coord.) (2020): *“Informe de evaluación externa final: proyecto mejorando la inclusión educativa en comunidades vulnerables españolas”*. GEM Educo. Valencia, pp. 22 – 64.
- Romero, Macarena (coord.) (2020): *“La vuelta al cole: un reto global a la sombra de la pandemia”*. Fundación Entreculturas. Madrid, pp. 33, 34.
- Romero, Macarena (coord.) (2021): *“Sistemas educativos interculturales para no dejar a nadie atrás en tiempos de la COVID-19”*. Fundación Entreculturas. Madrid, pp. 57, 58.

Incorporando el enfoque de “alternativas de vida” y la perspectiva interseccional en centros educativos: discriminaciones migratorias y racistas, y propuestas para la transformación social en Busturialdea-Urdaibai

Elia Malaxetxebarria, Sara Nicholson y Jokin Alberdi

GERNIKATIK MUNDURA

Resumen

Desde los proyectos “Territorios en Conflicto” y “*Gerizpetatik 11 izpi: Sumando voces silenciadas a las narrativas de vida*” llevamos unos años trabajando propuestas de articulación de nuevos espacios de participación en Busturialdea-Urdaibai. Desde una teoría y una praxis basada en el fortalecimiento de la agencia colectiva con perspectiva interseccional estamos acompañando la participación de colectivos y agentes diversos en la construcción de alternativas de vida, ante los planes “desarrollistas” que se proponen para nuestra comarca desde las élites económicas y políticas. En concreto, en esta comunicación abordaremos la sistematización de los procesos participativos relacionados con las discriminaciones migratorias y racistas, y el impulso de iniciativas comunitarias y educativas que estamos trabajando. Teniendo en cuenta que se trata de procesos en “construcción”, queremos compartir y debatir con las personas asistentes al congreso sobre los problemas, avances y retos de nuestros talleres y encuentros participativos, y la propuesta pedagógica que estamos elaborando para visibilizar las consecuencias sociales de las políticas migratorias de nuestra comarca, y contribuir a la formación del alumnado joven de secundaria y bachiller en la diversidad, incorporando la perspectiva interseccional.

Palabras clave

Participación, migrantes, invisibilidad, alternativas de vida.

1. El proyecto “Gerizpetatik 11 izpi. Sumando voces silenciadas a las narrativas de vida” y los procesos de construcción comunitaria en Busturialdea-Urdaibai

El proyecto “Gerizpetatik 11 izpi. Sumando voces silenciadas a las narrativas de vida” es una iniciativa que nace de la mano de la ONGD Gernikatik Mundura, una organización cuyo objetivo es trabajar la sensibilización, la interculturalidad, la concienciación y la solidaridad internacional desde el año 1995. Este proyecto nace como continuación de otro proyecto previo coordinado por Gernikatik Mundura y Gernika Gogoratuz, denominado “Territorios en Conflicto”¹ en el cual se realizó un estudio sobre los retos y problemáticas a los que se enfrentaban tres territorios concretos: Urdaibai (País Vasco), Tolima (Colombia) y Cabo Delgado (Mozambique).

Durante este estudio se prestó especial atención a las diversas alternativas de vida impulsadas por la ciudadanía organizada con el objetivo de hacer frente a las propuestas de la acción transnacional y al proyecto modernizador capitalista. Sin embargo, durante la realización de este primer proyecto quedaron al descubierto ausencias significativas en la participación social; mientras que sectores comunitarios quedaban excluidos, otros más organizados se sobredimensionaban, reproduciendo dinámicas de dominación (Ahedo, 2020).

“Gerizpetatik 11 izpi” surge en respuesta a esas ausencias en la participación social y comunitaria. Con el propósito de reconocer y fortalecer la agencia política y la dignidad de las personas más afectadas, infravaloradas e invisibilizadas (Dubois, 2019; Alberdi, 2019) por las dinámicas de explotación (neo)liberales, cisheteropatriarcales y (neo)coloniales, este proyecto aspira a que las demandas y propuestas de estos colectivos sean reconocidas por la ciudadanía y las autoridades y, sobre todo, contribuyan a generar una convivencia basada en el respeto y la dignidad la deconstrucción de las prácticas discriminatorias en los respectivos territorios.

El fin de este proyecto es crear espacios de participación en los territorios de Urdaibai y Tolima, donde se cree un ambiente de confianza e intercambio entre las personas que generalmente quedan marginadas de los procesos participativos y así reflexionar sobre diversas realidades e intersecciones. Con esta iniciativa posibilitamos y facilitamos la participación de identidades colectivas que no son tomadas en cuenta por políticas y activismos orientados a ciertos grupos privilegiados. El objetivo, por tanto, no es “incluir” a esos sectores excluidos y masas ausentes en los procesos de participación, sino más bien trabajar de su mano.

Para hacer estos acompañamientos, el pensamiento crítico y la auto-revisión durante el proceso por parte de los grupos de personas investigadoras y activistas son cuestiones fundamentales para evitar caer en la reproducción de dinámicas de dominación y/o invisibilización. Orientarnos, desaprender y volver a aprender para trabajar de otras formas, interesándonos por realidades ajenas a la hegemonía general y entender, dimensionar y participar para su transformación. Esta ha sido una de las razones que nos llevó a explorar otras formas de acercamiento y aprendizaje, tratando de incorporar plurifonías, y de poner en el centro los testimonios y narrativas sobre las violencias y opresiones, y las propuestas de estas personas y colectivos marginalizados por las personas que ocupamos espacios privilegiados.

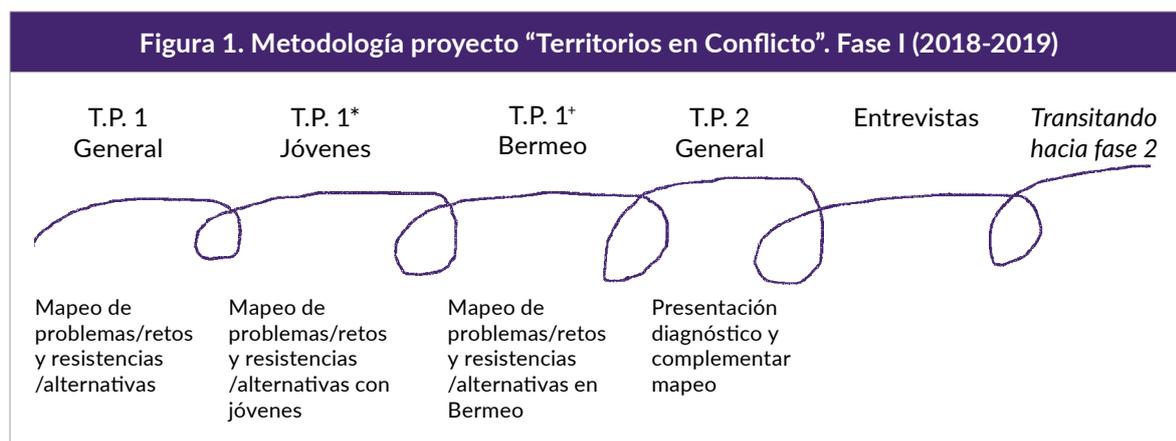
① Disponible en: <<https://territoriolab.org/>>.

La autocrítica feminista, la perspectiva interseccional y los enfoques de la sociología de las ausencias y de las emergencias, y de la ecología de saberes de las epistemologías del Sur (Santos, 2018; Cunha, 2019), han servido de inspiración para la articulación de estos procesos concretos, que tienen como protagonistas a estas “voces silenciadas” de Busturialdea-Urdaibai y Cajamarca (Perú).

En cualquier caso, el propósito está siendo crear o generar espacios de encuentro entre diversos actores donde se puedan establecer relaciones horizontales y tejer alianzas basadas en la confianza a través de un uso del lenguaje popular compartido. Por lo tanto, ante visiones uniformizadoras, es importante incluir en esos espacios de deliberación esas otras formas de expresión con las cuales podamos compartir vivencias de personas y colectivos invisibilizados y desconsiderados que sufren distintas formas de desigualdad y exclusión (Tellería y Ahedo, 2015; Martínez-Palacios, 2017).

En definitiva, poner la vida en el centro y luchar por la justicia y el bien-estar en Urdaibai y Cajamarca, requiere de la activación de la ecología de esos otros saberes, de los saberes “feministas” y de los saberes de las “ausencias”, de bajar a tierra, y de articular procesos concretos y prácticos, que cuenten con la participación plural y diversa.

En cuanto a la metodología y fases del proyecto, el fin está siendo conocer, recopilar, analizar y difundir la realidad de esas poblaciones invisibilizadas y, para ello, en un primer momento de investigación-acción formación del proyecto “Territorios en Conflicto”, analizamos el contexto, en este caso de Busutrialdea-Urdaibai. Tras bastantes entrevistas, talleres y encuentros en Gernika y Bermeo, con jóvenes, mayores, mujeres, colectivos marginados, utilizando técnicas de mapeo comunitario y asambleas creaCtivas “batzART” (Carrascosa, 2015), se identificaron colectivamente los principales problemas y retos de la comarca y se pusieron en valor un buen número de propuestas alternativas de vida para la comarca (Arana, 2019; Alberdi, Areskurrinaga y Oianguen, 2020)².

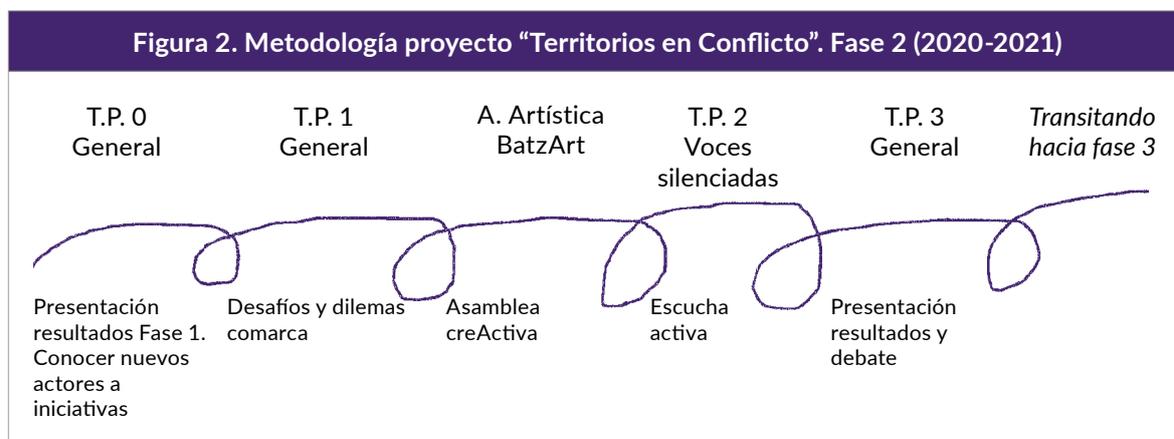


Fuente: elaboración propia.

En un segundo momento, además de seguir repensando el territorio y ampliando los debates a responsables políticos y actores económicos de la comarca, se continuó con el proceso de talleres comunitarios en el marco del proyecto de “Territorios en Conflicto”, con una recogida

² Documental. Urdaibai. Oreka bizian. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=CMIWJp3Gr7g>>.

paralela de testimonios de “las voces silenciadas” de personas migrantes y mayores, gentes del sector rural y pesquero, y mujeres precarizadas, como trabajadoras del hogar, a través del proyecto de “Gerizpetatik 11 izpi”.



Fuente: elaboración propia.

2. Apreciaciones metodológicas y resultados del trabajo con el colectivo de personas migrantes

En esta comunicación, además de sistematizar los procesos participativos y de construcción comunitaria con sectores migrantes de la comarca de Busturialdea y sus relatos compartidos, pretendemos socializar las inquietudes metodológicas que nos estamos encontrando en este camino, y las propuestas pedagógicas y de incidencia política que estamos preparando para compartir problemáticas y propuestas generadas desde estos “otros conocimientos y saberes” de los que tenemos tanto que aprender.

2.1. Inquietudes metodológicas

En lo relacionado con las inquietudes metodológicas, nuestra opción fue apostar por una metodología flexible e inacabada, que partiera desde el conocimiento situado, que se pudiera ajustar a las diversas realidades que iban surgiendo a lo largo del proceso y, de esta forma, respetar las necesidades y ritmos de las y los participantes. Esto supuso que el proyecto y el trabajo comunitario se fueran definiendo y construyendo al mismo tiempo, desarrollando a su vez la agencia colectiva de las y los participantes. Para ordenar estas apreciaciones metodológicas, distinguimos tres fases: la identificación de los colectivos, la acción comunitaria y la propuesta pedagógica:

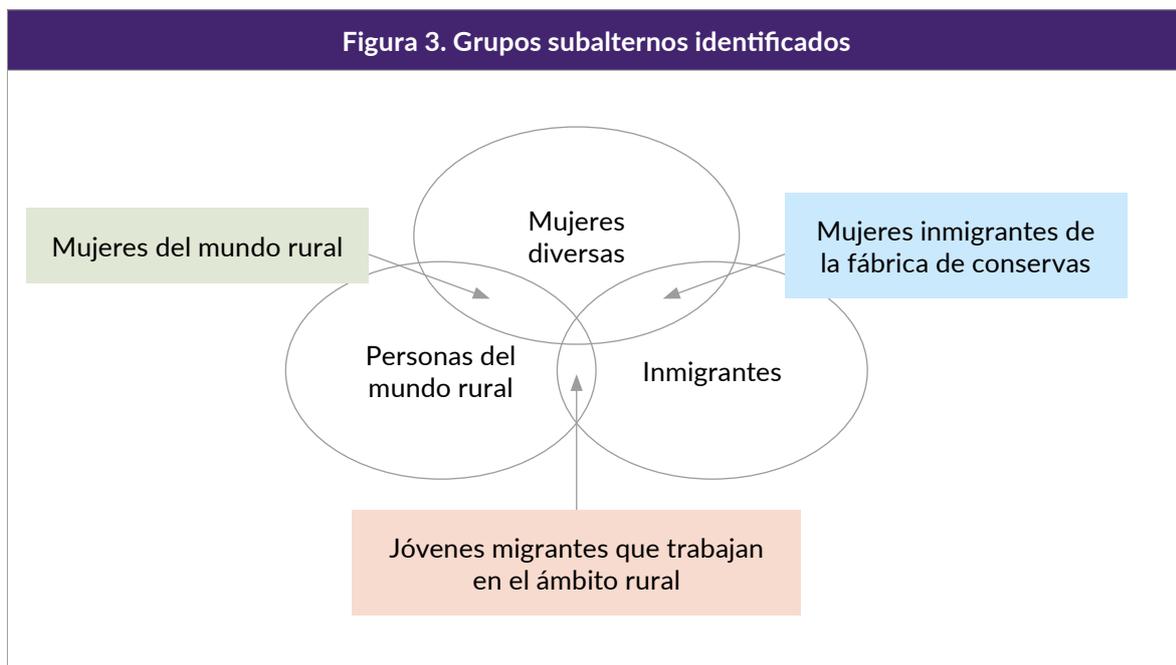
1. Fase investigación: identificar las “sombras” y los primeros tropiezos

Un primer momento consistió en tratar de identificar aquello que llamamos “sombras” o “voces silenciadas”, quiénes eran, cómo se iban construyendo esos espacios-cuerpos marginales, cuáles eran sus historias, sus relaciones y las complejas conexiones entre lo local y lo global. Conversamos con “personas puente” y responsables de los servicios sociales para acercarnos

a los colectivos marginalizados. Recopilamos información valiosa, pero no suficiente para interrelacionarnos de la manera que pretendíamos. Para desprendernos de nuestras miradas jerarquizadas y asistencialistas, como equipo de investigación teníamos el propósito de comprendernos como una “comunidad de interpretación” y superar las metodologías y las técnicas clásicas de investigación social, abandonar objeto, sujetos e hipótesis de estudio, y entender que no había informantes, sino enseñantes y compañeras de viaje y maneras de generar conocimientos y construir capacidades de manera más participativa.

Activamos alianzas con viejas organizaciones amigas, y tejimos nuevas amistades, habitamos las calles, conocimos rincones y sombras de Busturialdea de la mano de sus protagonistas, y compartimos narrativas de vida y aprendizajes en horizontalidad con personas privilegiadas de nuestra comunidad. Así, a través de viejas complicidades, charlas y cafés fuimos conociendo y entrando con su consentimiento en los territorios de pescadores y trabajadoras de las conserveras de Bermeo, trabajadores forestales y jóvenes sin acceso a la tierra en Urdaibai, de infinidad de personas inmigrantes, y de muchas mujeres dedicadas a los cuidados, campesinas y con otros trabajos precarizados.

Paralelamente que íbamos tejiendo estas relaciones de confianza, se abrían posibilidades para trabajar con diferentes grupos subalternos, aunque tampoco fue fácil definirlos o concretarlos. Teniendo en cuenta que no era posible abarcar todas las opresiones, y que siempre quedarían fuera muchas vivencias y realidades, decidimos operativizar estos grupos como se muestra en esta figura 3, identificando tres grupos principales de personas que habitan en los márgenes: personas del entorno rural, comunidad migrante y mujeres diversas.



Fuente: elaboración propia.

Tratamos de incorporar la perspectiva interseccional para tener presentes la multiplicidad de discriminaciones por razones de sexo, género, raza, etnia, edad, orientación sexual, discapacidad, situación socio-económica, origen, nacionalidad... que podrían sufrir estas personas y colectivos que iban a ser nuestras compañeras de viaje. Con esta mirada, queríamos complejizar las desigualdades y las opresiones que se viven en nuestro territorio, a la vez

que intentábamos no reproducir en nuestra interrelación las dinámicas opresoras de poder. Desde nuestra posición de privilegio, nos dimos cuenta que desconocemos la realidad que nos rodea, las violencias directas, estructurales y simbólicas que sufren personas concretas que ven pisoteados sus derechos con mucha frecuencia y que, sin embargo, sostienen labores minusvaloradas pero fundamentales para la vida. Había que escuchar, respetar y valorar la agencia y la dignidad de esas otras personas, y ello implicaba estar abiertas y ser humildes.

2. Fase acción: talleres comunitarios y recogida de información

Para fortalecer la comunidad como sujeto político, para el empoderamiento de la ciudadanía y de los sectores subalternos se nos hacía irrenunciable pensar en estrategias de aprendizaje desde abajo, para lo cual debíamos de desprendernos de las formas de hacer clásicas de las ONG, asociaciones civiles, movimientos sociales cada vez más institucionalizadas, y de los poderes públicos, que prefieren una participación pública más profesionalizada y/o tutelada. Tratando de dar protagonismo a la memoria, emociones, relatos y opiniones de sus protagonistas organizamos encuentros informales, talleres y eventos comunitarios, aunque las rigideces, tiempos y burocracias de los proyectos financiados por las administraciones, sin duda alguna, están dificultando estas otras formas alternativas de hacer.

Con mucha imaginación y cuidado, tratamos de fortalecer diálogos horizontales entre conocimientos y agentes marginalizados y privilegiados, con la intención de comprometernos, poco a poco, en la reversión de los instrumentos de opresión del sistema dominante, y en la cesión de privilegios, e ir fortaleciendo capacidades colectivas para la no discriminación (Broncano, 2020).

Ahora estamos en la tarea de trasladar lo aprendido a los espacios de poder y toma de decisión. Establecer espacios para la deliberación y puentes entre diferentes en Busturialdea-Urdaibai no está resultando ser una tarea fácil. Estos años nos dejan algunos aprendizajes, relacionados con la poca transigencia y permeabilidad de las instituciones en lo que se refiere a la incorporación de perspectivas interseccionales para afinar en la lucha contra las desigualdades de leyes y políticas. Es frustrante ver que las personas que comparten con nosotras sus pensamientos, experiencias, prácticas, sufrimientos, luchas, derrotas y alternativas, entre otras, no obtienen beneficio por participar en estos y otros procesos a los que les convocamos. No se avanza en la cobertura de sus necesidades básicas, ni en la protección de sus derechos fundamentales, y siguen sintiéndose ninguneadas por las autoridades y sectores de nuestra comunidad. Más allá de la convivencia y el apoyo mutuo generado en el proceso, lo que queda a estas personas es inmensamente menor que lo que queda para nosotras. A pesar de esta deuda, estamos convencidas de que es más necesario que nunca fortalecer esos espacios de encuentro, para que actores privilegiados y marginalizados sigamos conociéndonos, reconociéndonos, deliberando y proponiendo para ir alcanzando posicionamientos comunes, y tratar así de confrontar violencias y discriminaciones, y de avanzar en el bienestar individual y colectivo de nuestra comarca. Nos cuesta llegar con nuestros aprendizajes a agentes sociales y a los centros de decisión comarcales, pero lo seguiremos intentando.

3. Fase formación: creación de una unidad didáctica

Actualmente, estamos preparando la propuesta pedagógica para llevar a los centros educativos, así como las estrategias de incidencia social y política para que las propuestas

de vida que son alternativa a las propuestas “desarrollistas” y elitistas, también la de los sectores marginalizados, sean escuchadas y tenidas en cuenta en los centros decisorios y, de esta forma, ir revirtiendo las lógicas hegemónicas actuales de poder. Aunque, como ya hemos comentado, la poca transigencia institucional desanima, no nos queda más remedio que persistir y convencer de que nuestras alternativas son mejores para todas/os y para nuestro territorio. Esta propuesta pedagógica, consistirá en una unidad didáctica basada en la pedagogía crítica de Freire y en dinámicas participativas en las que el estudiantado tenga el protagonismo, dirigidas al alumnado de los institutos de Busturialdea-Urdaibai. En las siguientes páginas, se comentarán algunas ideas para visibilizar la realidad migratoria de la comarca y trabajarla con nuestras/os jóvenes.

2.2. Colectivos migrantes y procesos participativos para la construcción comunitaria en Busturialdea

En estas dos últimas décadas, en la comarca de Busturialdea se ha producido un crecimiento importante en el número de personas inmigrantes. La población migrante en Gernika-Lumo supone un 10,4% de la población, mientras que en Bermeo es del 7,1%, y la tasa de natalidad actual se sostiene gracias al aporte de la descendencia de este colectivo. Subrayar que, autoridades y sociedad civil, no tenemos en suficiente consideración la diversidad de problemas y situaciones vitales del colectivo migrante (ciudadanos/es de la UE, personas en situación migratoria regularizada o en trámite, refugiadas o con solicitud de protección, en situación irregular, recién llegadas, asentadas, jóvenes descendientes directos de familias migrantes, etc.).

Tampoco solemos tener presente nuestra memoria histórica migratoria, y lo que supuso la llegada de mano de obra castellana y andaluza a las fábricas de Gernika-Lumo y de familias gitanas a Bermeo, y la xenofobia, precariedad y marginación que sufrieron a lo largo del siglo XX. Ni tampoco tenemos muy presentes las personas que tuvieron que exiliarse tras el bombardeo de Gernika y la Guerra Civil, o la juventud de las zonas rurales de nuestra comarca que marchó a “hacer las Américas” por la falta de oportunidades, o la juventud “sobradamente preparada” que en este siglo XXI, se está teniendo que marchar de Urdaibai por el paro generalizado, la precariedad de contratos o los altos precios de la vivienda.

Esta amnesia ha propiciado que el colectivo de las personas migrantes que han llegado más recientemente en busca de oportunidades (recordar que la mayoría de la población de origen extranjero es de origen rumano, con presencia relevante de personas de Latinoamérica y, en menor medida personas africanas) es uno de los más invisibilizados e infrarrepresentados en los espacios de deliberación y toma de decisión de la comarca.

En la primera fase de “Territorios en Conflicto” no tuvimos ocasión de profundizar en las causas de las exclusiones y en el despojamiento de capacidades de las personas migrantes. Tampoco pudimos explorar nuevas alianzas con otros agentes locales para poder incrementar la capacidad de incidencia y de negociación de estos colectivos migrantes silenciados. Es por ello que paralelamente a la segunda fase de este proyecto, comenzamos a tejer una red informal de relaciones con personas migrantes, organizar unos talleres formales e informales y generar espacios de encuentro entre diferentes agentes de la comarca para que los “testimonios”, demandas y propuestas de este colectivo fueran compartidas con otros sectores más privilegiados. Los principales hitos de este proceso quedan recogidos en el Anexo 1.

Apoyándonos en el marco teórico y analítico del enfoque de alternativas de vida, que combina el fortalecimiento de capacidades humanas (Dubois, 2019), los aportes feministas (Jubeto, Larrañaga, y del Valle 2019), los análisis de conflictos capital-vida (Oianguren, 2019), y teniendo en cuenta las epistemologías del sur y la perspectiva interseccional (Cunha, 2019), tratamos de acercarnos a las violencias cotidianas, institucionales y simbólicas que sufren estas personas por su origen extranjero y/o por su condición racial, y a las dobles y triples discriminaciones a las que se ven sometidas. En el Anexo 2 hemos tratado de sistematizar algunas de las problemáticas identificadas en este proceso.

2.3. Construyendo propuestas pedagógicas y de incidencia política para enfrentar las discriminaciones migratorias y racistas en Busturialdea-Urdaibai

Como se ha mencionado, estamos en la labor de recoger, sistematizar y trasladar de forma sencilla las complejidades de estos problemas y de estos aprendizajes al estudiantado de los centros educativos de la comarca, y desarrollar herramientas comunicativas sociales dirigidas a la población y autoridades de la comarca de Urdaibai, para trasladar las discriminaciones y propuestas de medidas para combatirlas que están apuntándose en este proceso de las “voces silenciadas”.

Para los centros educativos estamos diseñando y ofertando unas sesiones formativas entre 2 y 4 horas, muy flexibles y adaptadas a las preferencias del profesorado o de los programas educativos para trabajar las discriminaciones y exclusiones identificadas de los tres grupos señalados (mujeres diversas, personas del mundo rural y personas migrantes). Con el propósito de acercar estas realidades, se utilizarán testimonios directos de las/ los protagonistas (jóvenes senegaleses que trabajan precariamente en el campo o en las empresas congeladoras, mujeres latinoamericanas o de Europa del Este que trabajan en el servicio doméstico...) bien en el aula o bien en lugares simbólicos, y técnicas de “juegos de rol” y/o *photovoice*. El objetivo final es que a través de este ejercicio teórico y práctico de conocimiento de las dobles y triples discriminaciones que sufren infinidad de personas migrantes que viven en nuestra comarca, vayan generando una conciencia crítica ante el modelo hegemónico capitalista, (hetero)patriarcal, y (neo)colonial, fortalecer la convivencia el sentido de pertenencia y la solidaridad mutua, y contribuir a una Busturialdea-Urdaibai más cohesionada socialmente.

Para trasladar estos avances del proyecto “*Gerizpetatik 11 izpi*” y en particular las problemáticas y las propuestas en torno a la inmigración, a la población en general y a las autoridades locales, en los próximos años en el marco del proyecto de “Territorios en Conflicto-Urdaibai”, además de otros encuentros multi-agente como el “Taller de Voces Plurales” que está descrito en el Anexo 1, están previstos un programa en colaboración con la televisión local Oizmendi Tebista, y la elaboración de una serie infografías que, de manera esquemática, recogerán los datos, hallazgos, conclusiones y aportes más relevantes de este proceso junto a personas migrantes, y que se difundirán por las redes sociales y medios de comunicación locales.

3. Referencias

- Ahedo, Igor (2020): “De qué hablamos cuando hablamos de participación” en *Participación y Desarrollo Comunitario*. Instituto Hegoa, UPV/EHU.
- Alberdi, Jokin (2019): “Construyendo poder político. Aprendizajes de los territorios en conflicto” en AA.VV. *Territorios en conflicto. Claves para la construcción de alternativas de vida* Red Gernika (consultado el 7 de octubre de 2021) Gernika Gogoratuz. Disponible en: <<https://territoriolab.org/wp-content/uploads/2019/12/Mod-5-CAS.pdf>>.
- Alberdi, Jokin; Efren Areskurrinaga y Maria Oianguren (2020): “Explorando visiones compartidas y procesos alternativos en la Reserva de la Biosfera de Urdabai (País Vasco)” en *Ecosistemas* 29(1):1940, (consultado el 3 de septiembre de 2021) disponible en: <<https://doi.org/10.7818/ECOS.1940>>.
- Alboan (2016): *El desarrollo de capacidades como estrategia de cambio. Una experiencia colectiva de búsqueda de alternativas*, (consultado el 25 de agosto de 2021) disponible en: <<https://www.alboan.org/es/multimedia/publicaciones/investigaciones/el-desarrollo-de-capacidades-como-estrategia-de-cambio>>.
- Arana, Xabier (2019): *Estudio de Caso: Urdaibai (País Vasco). Conociendo iniciativas y compartiendo diagnósticos colectivamente*. Gernika Gogoratuz. Red Gernika. (consultado el 1 de septiembre de 2021) disponible en: <<https://territoriolab.org/wp-content/uploads/2020/04/EC-Urdaibai-digital-ES.pdf>>.
- Arana, Xabier (2019): “Retos ambientales del territorio e instrumentos de educación para la transformación socio-cultural”. En: Alberdi, J., Oianguren, M. (Coords.), *Narrativas de resistencia y solidaridad. V. Jornadas antimilitaristas y memoria histórica de Gernika en Asra*, pp. 79-91. Serie Red Gernika, Documento nº 19. Gernika Gogoratuz. Gernika-Lumo, País Vasco, España. (consultado el 1 de septiembre de 2021) Disponible en: <<https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/07/Narrativas-de-resistencia-y-solidaridad.pdf>>.
- Broncano, Fernando (2020): *Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical*. Madrid, Akal.
- Carrascosa, Alex (2015): *Dia-Tekhne. Diálogo a través del arte*. Gernika Gogoratuz, Red Gernika. (consultado el 3 de octubre de 2021) Disponible en: <<https://www.gernikagogoratuz.org/portfolio-item/dia-tekhne-dialogo-a-traves-del-arte/>>.
- Cunha, Teresa e Isabel Casimiro (2019): “Epistemologías del Sur y Alternativas Feministas de Vida. Las Cienicientas de nuestro Mozambique quieren hablar” en AA.VV. *Territorios en conflicto. Claves para la construcción de alternativas de vida* Red Gernika. Gernika Gogoratuz, (consultado el 30 de agosto de 2021) disponible en: <<https://territoriolab.org/wp-content/uploads/2019/12/Mod-2-CAS.pdf>>.
- Dubois, Alfonso (2019): “La propuesta alternativa desde el enfoque de las capacidades. Conceptos y marcos de Análisis” en AA.VV. *Territorios en conflicto. Claves para la construcción de alternativas de vida* Red Gernika. Gernika Gogoratuz, (consultado el 2 de setiembre de 2021) disponible en: <<https://territoriolab.org/wp-content/uploads/2019/12/Mod-1-CAS.pdf>>.

- Gernika Gogoratuz (2019): *Urdaibai. Oreka bizian* [vídeo], disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=CMIWJp3Gr7g>>.
- Ibarra, Pedro (2007): "Participación y poder: de la legitimación al conflicto" en AHEDO, Igor. y Pedro Ibarra (Coords.): *Democracia participativa y desarrollo humano*. Madrid: Dykinson. pp. 33-54.
- Jubeto, Yolanda; Mertxe Larrañaga y Luis Pinho (2019) "Propuestas feministas por la despatriarcalización y descolonización de los territorios y a favor de la red de la vida" en AA.VV. *Territorios en conflicto. Claves para la construcción de alternativas de vida* Red Gernika. Gernika Gogoratuz, (consultado el 1 de octubre de 2021) disponible en: <<https://territoriolab.org/wp-content/uploads/2019/12/Mod-3-CAS.pdf>>.
- Luxan, Marta y Jokin Azpiazu (2018): "Módulo III: Metodología para la implementación de la igualdad. Tema 4: Metodologías de la Investigación Feminista" en *Materiales del Master de Igualdad de Mujeres y Hombres UPV/EHU* (UPV/EHU) (consultado el 6 de septiembre de 2021) disponible en: <<https://www.ehu.eus/es/web/zuzenbide/gzkj-baliabide-materialak>>.
- Martínez, Jone (2017): Exclusión profundización democrática e interseccionalidad. *Revista de Investigaciones Feministas* 8 (1), 53-71
- Oianguren, María (2019): "Conflicto y alternativas de vida. La vida como práctica emancipadora" en AA.VV. *Territorios en conflicto. Claves para la construcción de alternativas de vida* Red Gernika. Gernika Gogoratuz (consultado el 4 de septiembre de 2021) disponible en: <<https://territoriolab.org/wp-content/uploads/2019/12/Mod-4-CAS.pdf>>.
- Rendueles, Cesar (2020): *Contra la igualdad de oportunidades*. Un panfleto igualitarista. Barcelona, Seix Barral/Editorial Planeta.
- De Sousa Santos, Boaventura (2018): "Introducción a las epistemologías del sur" en *Epistemologías del sur*, pp. 25-61, (consultado el 2 de septiembre de 2021) disponible en: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf>.
- Tellería, Imanol e Igor Ahedo (2015): "<Si se puede>. Modelos de democracia y profundización de los espacios públicos deliberativos" en Engelken-Jorge, M.; Cortina Oriol,
- Engelken-Jorge, Marcos y Noemí Bergantiños (eds.): *Contextos y perspectivas de la democracia: Ensayos en honor a Pedro Ibarra Güell*. Pamplona: Pamiela/Universitas, pp. 155-179.
- Unzueta, Jasone (Coord.) (2005): "Urdabai (1984-2004): Una mirada al futuro desde la reflexión y la concertación social" en *X Jornadas de Urdaibai sobre Desarrollo Sostenible, Gernika Lumo 4, 5 y 6 de noviembre de 2004*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco y Unesco-Etxea, Bilbao, País Vasco, España.

Anexos

Anexo 1. “Breve descripción de actividades relacionadas con el proceso participativo entre personas migrantes y autóctonas en el marco del proyecto “Gerizpetatik 11 izpi”

06/03/2020. Acto de Solidaridad con la Marcha Mundial de Mujeres. Cadena humana feminista en el puente de Renteria (Gernika-Lumo) organizado por colectivos feministas de la comarca y protagonizado por mujeres migrantes

24/10/2020. Conversatorio sobre episodios racistas y xenófobos en Busturialdea con testimonios de mujeres latinoamericanas y norteafricanas, y la ausencia de información para hacer frente a estas situaciones y la falta de respuestas institucionales

18/12/2020. Video-Foro “Bizi Naizen Lekutik” tras la emisión de este documental de 2008, en el debate posterior las personas migrantes protagonistas de aquel documental, casi tres lustros después, compartieron con personas recién llegadas a la comarca y con el público en general, la persistencia de las mismas dificultades y problemas de convivencia e integración que tuvieron que enfrentar ellas.

18/03/2021. Encuentro “Hablan las voces Migradas” donde miembros de la comunidad senegalesa a través de un análisis de coyuntura de la situación en su país hicieron reflexiones sobre las consecuencias de las políticas coloniales extractivistas en los procesos migratorios, y la importancia de trabajar esta dimensión en los procesos locales de convivencia.

31/05/2021. Foro abierto-Psicolabis “Cotidianidad y desafíos de la Comunidad migrante durante la crisis del COVID-19, donde un nutrido colectivo de personas migrantes y activistas subrayaron la necesidad de compartir las problemáticas identificadas con la gente de la comarca y las autoridades y relanzar actividades a favor de la diversidad y la convivencia.

09/06/2021. Sesión informativa de los derechos laborales de las trabajadoras del hogar, donde se trataron los abusos y las propuestas del colectivo, con especial atención a la situación de las mujeres migrantes

29/06/2021. Taller de Voces Plurales (del proyecto Territorios en Conflicto) donde se trató de socializar, entre otras, los aprendizajes de los problemas, retos y propuestas de los colectivos migrantes participantes en el proceso con otros agentes comarcales.

28/07/2021. Pintada de un mural colectivo sobre la diversidad y concierto de Astra Iluntzeak organizado por diferentes colectivos de personas migrantes y organizaciones de acogida.

Durante el periodo de las fechas señaladas, se han realizado numerosos encuentros informales, llamadas de teléfono y diversas comunicaciones que han sido fundamentales para la construcción de confianza y para facilitar la deliberación en los espacios de participación directos.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2. Problemáticas relacionadas con la inmigración identificadas en la comarca de Busturialdea Urdaibai

Problemáticas locales entorno a la inmigración

Privación de derechos y límites administrativos: Límites impuestos por la Ley de Extranjería (mínimo de tres años en la clandestinidad obligatoria; sin permiso de trabajo; se trabaja en B, sin acceso a desempleo ni cotización; sin oportunidad de acceder a estudios superiores; riesgo de deportación...), dificultades de homologación de estudios y sus consecuencias, suspensión o demora de las citas y de los trámites de extranjería durante la pandemia, dificultades para el manejo de plataformas telemáticas, mafias funcionariales para facilitar trámites, desconocimiento del “empadronamiento social, dudas y desconocimiento a la hora de buscar ayuda, dificultades para acceder a Osakidetza, negativas ante la apertura de cuentas bancarias

- **Imposibilidad de recibir ayudas sociales como la RGI y acceder a becas**
- **Bulos, prejuicios y estereotipos:** Criminalización de personas migrantes, rumores sobre las ayudas
- **Empleos y contratos abusivos:** Abuso laboral, incumplimiento de contratos, amenazas, explotación, violencia (psicológica, física, sexual...), reducción de contratos laborales y pérdidas de trabajo durante la pandemia
- **Precariedad:** Desempleo generalizado, vendedores ambulantes sin opción de seguir con su actividad comercial, desconfianza, dificultades para sobrevivir ante la falta de ahorros...
- **Desamparo y miedo a la hora de denunciar malos tratos o discriminación**
- **Discriminaciones en el acceso a la vivienda y situaciones domésticas complejas**
- **Discriminación familiar y problemas derivados de las cadenas globales de cuidado**
- **Cotidianidad no inclusiva:** exclusividad en las cuadrillas, delitos de odio, agresiones racistas...
- **Dificultades idiomáticas en la comunicación**
- **Falta de apoyo por parte de la comunidad local y escasos espacios de mestizaje y convivencia**
- **Consecuencias negativas en la salud mental por la discriminación**

Fuente: elaboración propia.

Enfoques teóricos de la educación superior y el bien común: las reformas implícitas del Estado y la administración pública

Beatriz Martínez Carreño y María Isabel Garrido Lastra
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (MÉXICO)

Resumen

La educación afronta una profunda crisis derivado de la valorización del conocimiento y los métodos de aprendizaje que se establecen en cada institución y modelo al privilegiar el reconocimiento institucional y la sobrecarga de contenidos por encima de los procesos significativos y la recuperación de saberes; por ello es importante comenzar a plantear una educación más reflexiva, práctica y acorde a la realidad, con una capacidad de resiliencia de las y los actores para adquirir conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas que generen un cambio permanente en el comportamiento del ser humano a través de la colectividad y la otredad, por lo que el objetivo de la presente investigación es plantear los enfoques teóricos del bien común, formación superior, desde el tema de la educación.

Palabras clave

Educación superior, bien común, Estado, administración pública.

Introducción

La difusión del conocimiento es importante para el rescate y construcción de las identidades colectivas que existen a través de la educación, el aprendizaje y la transmisión de conocimientos a las generaciones. Los nuevos enfoques planteados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) visualizan la educación como un bien común mundial donde es necesario transformar los modelos de enseñanza de acuerdo a la cultura, el entorno, su historia y la dinámica de la propia ciudadanía.

Los bienes comunes se usan colectivamente, pudiendo llegar a ser utilizados por todos. Este primer eje que remite al acceso implica un criterio de potencial universalización del bien, de su acceso por parte de la totalidad de los sujetos y actores de la sociedad, por lo que no pueden ser gestionados con criterios de racionalidad individual o de ganancia.

La conceptualización y creación de las instituciones de educación superior (IES) tiene una relación directa con los ciclos que preceden, resultado de la organización racional y el funcionamiento eficiente de los sistemas económicos y la sociedad.

1. Aproximación al enfoque de educación superior y bien común

La estructura global del sistema educativo enmarca las transformaciones que se dan en las instituciones y su relación con el mercado, los otros sistemas y las políticas sociales; es decir, el sistema permite situar a la educación pública desde dos enfoques; por un lado, las crisis educativas que se dan en la Universidad Latinoamérica, los esquemas de relación con el Estado y su posicionamiento en la sociedad (De Sousa, 2007) y por otro lado las transformaciones de la política educativa desde el modelo de desarrollo, estas acciones dan sustento al crecimiento del sistema educativo y su modelo de aprendizaje o enseñanza (Rama, 2006).

El modelo de gestión debe ser congruente con las características propias del bien del que se trata, es decir, si el bien es común también la planificación y la gestión deben serlo; en conjunto, la sociedad humana consiste en la dependencia mutua de los seres humanos con respecto al bien común que es el fin último de la sociedad; por consiguiente, en la medida en que se planteen alternativas que apunten hacia el bien común en general, la educación podrá también ser visualizada y aplicada con dicha perspectiva. Como menciona Jutta Blauert (1999): “La educación, sea alternativa, formal, informal u oficial, debe tomar en cuenta su función social y política: construir ciudadanos acordes con la vida colectiva, más allá de aquella ética que en su praxis no ofende o restringe el bien del otro, sino en una ética del bien común que supera a la persona o el individuo y se centra en lo colectivo” (p, 5).

La educación, vista desde la perspectiva del bien común, se ha utilizado como una herramienta no solo de aprendizaje sino como un potenciador de la propia población, ya que salvaguarda la cultura y las tradiciones, y es un medio de transmisión de conocimientos particulares de la propia población.

De acuerdo a la última crisis educativa se ha institucionalizado que la universidad pública, desde la reflexión misma de lo que es la institución pública, debe poder recrear y potenciar internamente sus capacidades y condiciones; sin embargo, estas crisis también responden a

las necesidades del mercado y su función de resiliencia al cambio del modelo capitalista, por lo que se vuelve compleja la transformación de esta sin confrontación.

Claudia Matus (2009, citado en Blauert Jutta y Fuentes Saúl, 2011) menciona que las IES y el propio sistema, se reconocen como instituciones que hacen operar las ideas de los estados-nación y de los organismos internacionales que promueven la idea de la formación del ciudadano global y de los centros de educación superior, específicamente las universidades, como productoras de capital humano para el mercado de trabajo global; una herramienta al servicio del poder.

1.1. Importancia del estudio

El papel de la educación superior en el desarrollo de la sociedad se ha enmarcado en los últimos años como una pauta para pensar una nueva sociedad; desde la parte teórica como una herramienta necesaria e indispensable para pensar alternativas y construir nuevas formas para solventar la vida en la “sociedad del conocimiento”; por tanto, dejar de valorizar el conocimiento como una mercancía desde su función de uso, y no como un herramienta y eje de transformación. Por ello este proceso de formación fuera del sistema afronta cinco retos (Gómez, 2008):

1. La privatización y mercantilización del sistema
2. Vocación y localización de las IES
3. Retroalimentación como herramienta de mejora
4. Concepto de ciudadanía en la enseñanza
5. Participación proactiva

Cabe recordar que la sociedad humana consiste en la dependencia mutua de los seres humanos con respecto a esté bien que es el fin último de la sociedad; por consiguiente, en la medida en que se planteen alternativas que apunten hacia el bien común en general, la educación podrá ser visualizada y aplicada con dicha perspectiva.

2. Conceptualización de la educación superior

La educación superior (en adelante ES) es entendida como un conjunto de prácticas sociales e institucionales donde se promueve todo tipo de oportunidades y estímulos para el aprendizaje, la producción y la transferencia de conocimientos y tecnologías; teniendo como eje central la educación formal (López, 2016).

Landoni (2014) menciona que la ES es un fundamento base para mejorar la calidad de vida del entorno de cada persona y en consecuencia de la sociedad que se encuentra a su alrededor siendo un productor nato de oportunidades. Mientras que, desde el neoinstitucionalismo, la educación superior es una herramienta que permite a los individuos ser “maximizadores” de su utilidad; en el sentido de que al ser la etapa educativa donde se especializan en alguna actividad les permite obtener recursos adicionales para su inserción laboral (Zorrilla, 2014), conceptos acuñados en México desde los sistemas normativos e institucionales.

La Ley para la Coordinación de la Educación Superior (DOF, 1978) indica que: “El tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización” (pp. 16).

Delor (1996) plantea que un sistema educativo deberá ser una política de Estado que permita el vínculo con los diversos actores que influyen en el sistema y determinan el modelo educativo a través de cuatro pilares; aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir; esta dependencia de otros actores en las instituciones que determinan los modelos educativos podrán ser vistas como ventajas para la propia institución en la medida que el papel del gobierno cumpla las funciones de prevención del servicio y la determinación de un sistema educativo sólido que pueda interrelacionar los intereses de cada uno.

Melgarejo (2013) establece que es necesario tener sistemas educativos que cuenten con la influencia de las estructuras socioculturales, las familias y las escuelas; quienes determinan el modelo a implementar; es decir, la praxis del sistema educativo y la misión que plantea, desde la política, el gobierno¹.

Es sí, la educación superior ha sido y seguirá siendo considerada la formación académica donde el individuo tiene una mayor sociabilización juvenil y una ampliación de la base cultural de la población, por tanto, no sólo se aprenden los conceptos técnicos requeridos para una especialización, sino también el aprendizaje para la vida cotidiana y su inserción en la sociedad que es fundamental para el propio desarrollo del individuo.

En contraparte, existe una conceptualización de la educación superior desde la perspectiva de la colectividad donde se requiere una resignificación del concepto a través del enfoque del conflicto y como elemento transformador dialéctico (Zorrilla, 2014).

Se retoman los saberes, las tradiciones y el reconocimiento de la otredad para conformar colectividad desde los procesos de aprendizaje consciente del entorno y de las habilidades que se adquieren para su transformación. En sí, la educación superior es la acción de proveer conocimientos, habilidades y actitudes para su incorporación, vinculación y articulación con la realidad y la vida cotidiana estableciendo relaciones horizontales.

2.1. Tipología y funciones de la educación superior

De acuerdo a la Ley General de Educación Superior (DOF, 2019) la formación superior se clasifica en tres rubros: técnico superior, licenciatura y posgrado, la cual puede contar con modalidad escolariza, no escolariza o mixta. El rubro técnico superior considera la formación de profesionales en áreas específicas durante un periodo de dos años lo que implica la especialización en alguna actividad de interés para la población. El rubro licenciatura es la formación académica que dura entre cuatro y cinco años que integra la formación de maestros,

① La prevención del servicio deberá estar diseñada como una política transversal, integral e intergeneracional que permita la incorporación de actores que conozcan el entorno, las necesidades de la propia sociedad, y los retos que enfrentan en el largo plazo; establecido, a través del gobierno, una comunicación efectiva (Enkvist, 2012).

comúnmente consideradas a las normales, los tecnológicos y las universidades. Para finalizar la formación de posgrados que abarca las especialidades, maestrías, doctorados, y se enfoca en la formación de personas investigadoras y *profesionistas* con alto grado de especialización sobre un tema en específico.

Aviña (2000) clasifica las IES en tres apartados: en primer lugar, por su financiamiento, públicas o privadas; las públicas se subdividen por su operatividad, como segundo lugar, en autónomas o estatales y, por último, por el tipo de formación o modelo educativo en universidades, tecnológicos o normales. Aunque existe una clasificación todas las IES deben ser catalogadas como unidades sistémicas que preservan la cultura, la formación de profesionales en los diversos campos del saber, que ejercitan la investigación, renuevan el conocimiento y extienden los beneficios del propio saber.

Sin importar su clasificación, la educación superior deberá cumplir con tres funciones básicas: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura; esta es la razón de ser del sistema en su conjunto; estas características hacen que se preserve la sociedad y se impulse a crear nuevas plataformas de aprendizaje.

3. Bien común, conceptualizaciones y perspectivas

El concepto “comunes” en español surge de la traducción del concepto *commons* del latín (Dussel, 1975). Con ello, se describe a los bienes comunes como la suma de todo lo que hereda en conjunto y debe transferir sin merma a los herederos (generaciones futuras); así los bienes comunes se vuelven sistemas naturales y/o sociales que son palpables o intangibles, distintos entre sí, pero comunes al ser heredados colectivamente.

Una variante de este concepto es que “los comunes pueden ser sistemas naturales o sociales, palpables o intangibles, distintos entre sí, pero comunes al ser heredados colectivamente. Son nuestra herencia colectiva, les pertenecen a todas y todos” (Helfrich, 2015: 1); por ello su interpretación ha obtenido diversas perspectivas y variantes dado que trasciende la mira del espacio concreto en el que se desenvuelve la acción social y política y se proyecta en otros niveles con nuevos horizontes e imaginarios; es decir, permite resignificar la transmisión del conocimiento y la forma en que estos se adquieren.

Así, se hace necesario comprender que las transformaciones culturales y sociales y de los modos de pensar la realidad y la relación con la misma, evidencian que la mirada frente al mundo y la comprensión de este no es una, sino múltiple y diversa y que en dicha multiplicidad y diversidad se hace presente la importancia de la transmisión de los conocimientos, el aprendizaje mismo y, por ende, la educación.

Los bienes comunes son aquellos procesos y recursos que no funcionan bajo la lógica de la propiedad mercantil/privada ni bajo la jerarquía estatal, son hoy motivo de estudio y de experimentación por parte de muchas universidades, organizaciones de la sociedad civil, colectivos sociales y comunidades locales, en tanto prioridad para desarrollar un modelo social sostenible basado en principios de justicia social y sostenibilidad.

La Universidad de Filosofía de Munich (2014 citado en Shultze, 2014) menciona que el bien común deberá ser conceptualizado desde cuatro perspectivas derivado de la complejidad del sistema y el propio concepto:

1. Económica: solo se han visualizado los bienes económicos, donde la meta es el crecimiento y el lucro económico de las mercancías según el precio y lo que establezca la oferta y demanda que exista.
2. Sociopolítica: se han realizado esfuerzos por fortalecer la democracia participativa, las características no autoritarias, y la credibilidad de las instituciones; por tanto, se han priorizado los intereses individuales sobre los intereses colectivos. Para ello, desde la apropiación del discurso se ha incentivado la participación efectiva y auténtica de la sociedad civil como “contrapeso” a los intereses particulares que existen a nivel global. Así, esta perspectiva termina siendo la fundamental para la nueva concepción del bien común, al ser el medio por excelencia para la búsqueda del propio bien a través de acuerdos basados en el consenso o en el reconocimiento del discurso.
3. Ambiental: los bienes comunes se visualizan como los bienes básicos de la supervivencia (aire, agua, energía) que se han mercantilizado por el propio sistema capitalista; lo que ha generado un desequilibrio ecológico por la concertación de tierras; el pensar un bien común desde el medio ambiente no es viable en el largo plazo al no ser un modelo sostenible por el propio sistema; es decir, se requiere realizar una reforma de estado que permita institucionalizar una ética ambiental en los derechos de las personas.
4. Cultural: se ha caracterizado la sociedad por una apropiación agresiva de los bienes lo que ha institucionalizado prácticas de despojo, propias del modelo capitalista; por tanto, la concepción del bien común va en función de una herramienta o medio de uso en “*commodities*”; es decir, usos colectivos desde una instancia normativa y una visión responsable del estado.

En síntesis, la importancia del concepto del bien común radica en el reconocimiento y la necesidad del rescate de la memoria, los saberes tradicionales, la identidad y la espiritualidad de los pueblos en relación con el medio natural y educarse en la conciencia, donde cada uno es el administrador de los bienes de la creación y no de su explotación, es decir, hacer procesos de uso sostenibles.

Considerar el aprendizaje como el proceso de adquisición cognoscitiva que explica en parte el enriquecimiento y la transformación de las estructuras internas, de las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno, de los niveles de desarrollo que contienen grados específicos de potencialidad. Es decir, identificar esos procesos para el aprendizaje y transmisión del conocimiento, la aceptación, la pertenencia y la comunidad, forma parte del bien común.

Hablar de bienes comunes es reafirmar los derechos morales, si no es que legales, de las personas para cosechar los beneficios de estos recursos y, de esta forma, mantenerlos. Es centrarse en las formas en que la ciudadanía puede hacer que el gobierno rinda cuentas en beneficio del interés público más amplio, por encima de los objetivos de mercado. Los bienes comunes nos ayudan a articular un escenario de poder ciudadano, autogobierno y valor socialmente arraigado.

Conclusiones

La conceptualización de la educación superior, en la actualidad, esta aunada al modelo de Friedman, así como a los principios de la tercerización de la economía donde las instituciones educativas son vistas como corporaciones, los docentes como productores y los estudiantes como consumidores; prestando mayor atención a los resultados obtenidos que al proceso mismo o a la generación de acciones que se susciten después de la formación profesional (Morduchowicz, 2014).

La difusión del conocimiento es importante para el rescate y construcción de las identidades colectivas que existen a través de la educación, el aprendizaje y la preservación de la cultura. El analizar la educación como un bien común permite delimitar que las políticas públicas en general han sido excluyentes para este proceso de aprendizaje individual y general, reflejando falta de una cohesión social, poca construcción de identidad colectiva y propia, uso de prácticas clientelares y mercantiles en toda interrelación y la formación de sujetos hechos sólo para el trabajo y la sobrevivencia en la sociedad y no cómo sujetos con voluntad de transformación.

En palabras de Paulo Freire (citado en Paiva, 2014) “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas” (pp. 18).

Con la educación superior se da una expansión progresiva de la libertad con autodeterminación de los sujetos; por lo que este actuar para ser visualizado como bien común deberá ser desde el campo político y sociológico ya que la visión de los movimientos estudiantiles que se ha retomado en los últimos años en América Latina reivindican la educación dentro de la sociedad, el aprendizaje en cualquier esfera para retomar sus conceptos a las necesidades del entorno donde se vive; es decir, una reconceptualización de la política como “el arte de vivir en comunidad” (Arbesú, 2017) y de lo que hoy se entiende por público (Molano, 2012).

Desde el bien común, es necesario la resignificación del rol de las IES como un agente de socialización de la vida actual, es decir, crear las condicionantes desde las instituciones para que cada individuo pueda ser un potenciador de bienestar subjetivo al intentar concretar en igualdad de condiciones, sus proyectos de vida vinculados a su entorno, salvaguardando sus principios y valores; y con una visión de sostenibilidad para el conjunto o la sociedad.

Por tanto, transformar la ideología individualista y globalizada que se ha construido a raíz de las reformas del Estado y la administración pública y crear referentes a través de nuevos modelos de aprendizaje que permitan atender las necesidades de la comunidad desde su propia identificación; siendo los seres humanos los potenciadores de tal efecto; esto logrado desde la transmisión del conocimiento, es hablar de bien común.

Referencias

- Arbesú, Ignacio (2017): Profesor de la materia en “Teoría General del Estado”, Instituto de Administración Pública, Doctorado en Administración Pública. Puebla, México. 10 de Noviembre de 2017.
- Aviña, Carlos (2000): “Origen de la Educación Superior” en *Revista Universalidad*. Sinética 17, julio-diciembre (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/download/387/380>>.
- Blauert, Jutta y Simón Zaldívar (1999): *Mediación para la sustentabilidad. Construyendo políticas desde las bases*. México, Plaza y Valdés. CIESAS
- Blauert, Jutta y Saúl Fuentes (2011): Educación para el Bien Común: por la construcción de nuevos sujetos sociales. En *Iniciativas para el Desarrollo de una Economía Alternativa y Solidaria*. México, A.C.
- De Sousa, Boaventura (2007): *La Universidad popular del Siglo XXI*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, Perú.
- Diario Oficial de la Federación (1978): *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*.
- Diario Oficial de la Federación (2019): *Ley General de Educación Superior*.
- Dussel, Enrique (1975): “Segunda parte: evolución de la noción del bien común”. En *El humanismo helénico*. Editorial Eudeba; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) Buenos Aires, (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120130104031/3cap2.pdf>>.
- Enkvist, Inger (2012): *The God and the Bad Education: Internacional Examples*. Madrid, Ediciones Encuentro.
- Helfrich, Silke (2015): “Common: Ámbitos o Bienes comunes, procomún o “Lo Nuestro””. En *Las complejidades de la traducción de un concepto*. Fundación Heinrich Böll, (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <https://www.colaborabora.org/wp-content/uploads/2011/12/Commons_traduccionDelConcepto_SilkeH.pdf>.
- López Romualdo (2016): “Los temas pendientes de la legislación mexicana de educación superior”. En *Revista Nexos*, (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <<https://educacion.nexos.com.mx/?p=242>>.
- Melgarejo, Xavier (2013): *Gracias Finlandia, qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona, Plataforma Editorial.
- Molano, Frank (2012): “Educación Superior como bien común”, en *Revista desde abajo, la otra posición para leer*, edición 185.
- Morduchowicz, Alejandro (2004): Discusiones de Economía de la educación. En *Biblioteca Pedagógica*. Buenos Aires, Ed. Losada, (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/discusiones-de-economia-de-la-educacion>>.

Paiva, Andrews (2004): "La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento". Ponencia presentada en el *III Simposio "El Formador de Formadores en los Albores del Siglo XXI*, Valencia, 13 y 14 de mayo de 2004, (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf>>.

Rama, Claudia (2006): "Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe". En *La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, Venezuela. IESALC, UNESCO.

Shueltze, Rainer-Olaf (2014): *Capítulo 10. El Bien común*. Biblioteca jurídica virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3710/13.pdf>>.

UNESCO (2015): *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?*, París.

Zorrilla, José (2014): "Reflexión crítica: educación superior, innovación socioambiental, conocimiento y apropiación institucional". En *Revista de Educación y Desarrollo*, N°32, (consultado el 12 de enero de 2022), disponible en: <http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores.php>.

Procesos de autodiagnósticos coeducativos y comunidades de práctica de coeducación en educación formal

María Lezáun Tola y Zigor Uribe-etxebarria Lugariza-aresti

ALBOAN FUNDAZIOA

Resumen

Para que una escuela se transforme en un centro coeducativo, es fundamental que mire hacia dentro. Esto supone observar, desde la perspectiva de género, las prácticas, discursos y representaciones presentes en la cultura escolar. Cobra especial importancia la observación consciente de las relaciones de poder entre las personas que componen la comunidad educativa, los modelos de participación, la estructura organizacional y las dinámicas establecidas en lugares como patios y pasillos. También importa la manera en que se perciben y organizan los cuidados, e incluso, aquello que la escuela reconoce como causa de celebración.

Esta comunicación busca compartir una experiencia de construcción comunitaria llevada a cabo dentro del espacio escolar y con la participación de la comunidad educativa en su conjunto. En esta experiencia se enfatiza la construcción participativa de un autodiagnóstico para generar estrategias que incorporen la coeducación en los distintos ámbitos de la vida escolar.

Este proceso, colectivo en esencia, fue impulsado a través de grupos motores compuestos por el equipo directivo, el profesorado, Personal de Administración y Servicios (PAS), alumnado y familias. Asimismo, se creó una comunidad de práctica, para que el profesorado implicado en el proceso, pueda crear redes, aprender y crear.

Palabras clave

Coeducación, participación, comunidad de práctica, comunidad educativa.

Introducción

Desde sus inicios Alboan ha situado el trabajo a favor de la igualdad de mujeres y hombres en el núcleo de su actuar, enmarcado en el contexto de nuestra propia identidad institucional. De igual forma, ha apostado por trabajar en el ámbito de la educación formal, puesto que representa un espacio privilegiado y necesario para la construcción de una ciudadanía global, responsable y comprometida.

Comenzamos a plantearnos, entonces, cómo podría una ONG como Alboan contribuir a la construcción de escuelas igualitarias, tanto en su estructura formal como en su concepción y práctica educativa. Así, en octubre de 2013 pusimos en marcha la propuesta *Gela Hezkidetzailetik Plaza Berdintzailera*, en la que contactamos con diversos agentes clave en el ámbito de la educación para la igualdad y llevamos a cabo un mapeo sobre la evolución y la realidad de la coeducación en Euskadi. En el proceso recibimos apoyo y asesoría de dos instituciones guatemaltecas: Fe y Alegría Guatemala y el Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER).

El análisis del recorrido en el ámbito coeducativo vivido en dos contextos tan diferentes como Guatemala y Euskadi nos permitió obtener una serie de aprendizajes que quedaron recogidos en el estudio *“Coeducación en Euskadi y Guatemala: avances y retos para un mundo igualitario”*.

El estudio desveló que las principales protagonistas de la coeducación en Euskadi han sido educadoras que a través de sus militancias han puesto todos sus esfuerzos en transformar su práctica educativa para construir escuelas verdaderamente coeducativas.

Se evidenciaba también una sensación de soledad y falta de apoyos. Señalaban como uno de los principales problemas el denominado “espejismo de la igualdad”, que bajo el paraguas de la igualdad invisibiliza aquellos aspectos más sutiles y profundos del sexismo.

A lo largo de los últimos años en Alboan hemos venido profundizado en estos ámbitos: la generación de una metodología de autodiagnóstico coeducativo para centros educativos, el desarrollo de propuestas formativas y recursos didácticos en el ámbito de la coeducación y la promoción de espacios de intercambio de experiencias entre profesorado diverso. El trabajo compartido con los centros educativos nos ha llevado a generar lo que hemos denominado comunidad de práctica de coeducación (en adelante CPC).

Compartimos en esta comunicación, el proceso de generación comunitaria, los aprendizajes del camino y los retos que se nos presentan a futuro.

1. Proceso de generación comunitaria. Fase inicial

Inicialmente nos reafirmamos en la idea de que la coeducación es una estrategia pedagógica de educación en igualdad e inclusión entre orientaciones sexuales e identidades de género, en la que se reconoce y valora la diversidad de las personas sin que la misma sea motivo de prácticas de desigualdad, inequidad o discriminación. Así, busca la desaparición de todos los mecanismos discriminatorios presentes en la escuela, tanto los referidos a su estructura formal como aquellos relacionados con su ideología y práctica educativa. El fin último de una

escuela coeducativa sería, por tanto, generar una ciudadanía capaz de hacerse cargo de su realidad, tanto en el ámbito productivo como en el social y familiar.

En definitiva, una escuela que se concibe como coeducadora estará atenta a las dinámicas, relaciones e interacciones entre todos los actores de su comunidad: alumnado, profesorado, familias, equipos directivos... todas las personas son sujetos de coeducación. Pero, sobre todo, será una escuela que de manera intencionada se mire a sí misma y favorezca prácticas y creencias igualitarias e inclusivas.

Siguiendo las conclusiones del estudio inicial, vimos que era fundamental empezar los procesos en los centros partiendo de un análisis de la coeducación en el propio colegio. Era necesario desarrollar una herramienta de autodiagnóstico de coeducación que permitiera a los centros educativos revisar su práctica y les ayudase a encontrar sus debilidades y fortalezas desde una perspectiva de género y feminista, para poder establecer así un punto de partida desde el que orientar su labor en coeducación.

1.1. Construcción de la herramienta compartida entre Alboan y centros educativos

Con el camino recorrido previamente ya se habían sentado las bases para “tejer desde abajo” una herramienta de autodiagnóstico de coeducación. El equipo técnico de Alboan diseñó un primer borrador de la herramienta, junto con una propuesta de itinerario para implementarlo y una serie de herramientas y recursos para ayudar en la recogida de información y posterior análisis de los datos extraídos.

Entonces se inició un proceso de contraste del mismo en el que participó un equipo de profesoras y profesores de distintos centros educativos con el objetivo de realizar mejoras, cambios, ver necesidades no cubiertas para, finalmente, poder testear la propia herramienta en esos mismos centros educativos. El grupo de centros participantes fue representativo de la diversidad existente en el sistema educativo (centros públicos y concertados, del ámbito rural y urbano, de diferente tamaño, etc.). Y, durante el proceso contamos también con el contraste del personal técnico de las organizaciones Fe y Alegría Colombia y Cantera (Nicaragua).

A lo largo de parte del curso 2015-2016 y del 2016-2017 completo, el equipo técnico de educación de Alboan acompañó a 7 centros educativos de Euskadi en la elaboración de su propio autodiagnóstico de coeducación. Se crearon grupos motores (pequeños equipos compuestos por profesorado de las diferentes etapas, alumnado, PAS, personas miembro del equipo directivo y en algunos casos familias) en cada una de las escuelas que participó para liderar la elaboración de los autodiagnósticos y se inició el proceso de testeo.

Figura 1. Profesorado del grupo de testeo y contraste de la herramienta de autodiagnóstico



Fuente: elaboración propia (registro sin publicar realizado en 2016).

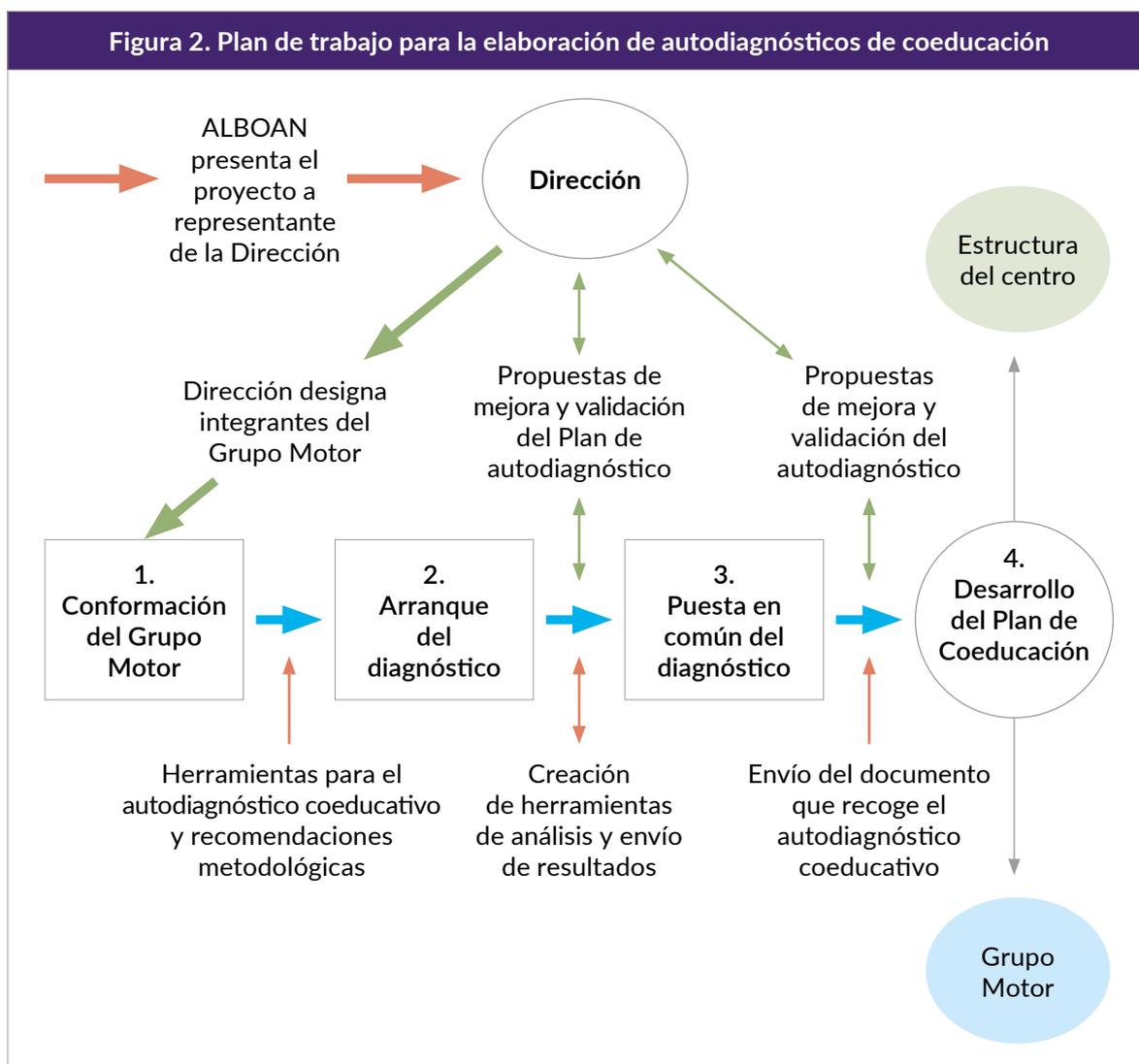
La herramienta final, construida de manera compartida y comunitaria entre diferentes agentes del ámbito de la educación, presentaba un proceso de implementación para realizar un autodiagnóstico participativo en el centro educativo, proponiendo la generación de un grupo motor, el análisis de distintas dimensiones del propio centro, y la extracción de datos a partir de esos análisis que permitieran concluir en qué puntos el centro tenía que mejorar y en qué puntos contaba con mayores fortalezas. Los bloques sobre los que se aborda el análisis son:

1. Modelo de enseñanza-aprendizaje, políticas institucionales y planes de acción.
2. Estructura y organización del centro.
3. Actividad académico-curricular.
4. Espacios imaginarios y cultura de centro.
5. Autocuidado, cuidado mutuo y cuidado del entorno.

El proceso de construcción mediante el cual se realizó el testeo de la herramienta de autodiagnóstico, nos llevó a extraer una serie de aprendizajes que presentamos a continuación:

1. Dimensionar el alcance del autodiagnóstico. Un proceso de autodiagnóstico coeducativo ideal abarcaría a todo el centro escolar y su entorno pero un objeto de análisis demasiado amplio puede suponer un reto excesivo para los recursos disponibles y acabar bloqueando el proceso.

2. Conformación del grupo motor. Es necesario buscar el equilibrio entre la máxima representatividad a través de perfiles diversos (sexo, edad, ciclos formativos, representantes de la comunidad educativa, etc.) y la operatividad. Además, la participación del equipo directivo ayuda a dotar de legitimidad al grupo.
3. Mirada constructiva. El proceso de autodiagnóstico supone en sí mismo un proceso de aprendizaje y construcción colectiva del conocimiento. Conviene rescatar todos los pequeños avances llevados a cabo en el centro y ponerlos en valor.
4. La importancia de lo simbólico. Lo que no se nombra no existe. Conviene que los grupos de coeducación cuenten con una imagen identitaria y con un mandato claro y público por parte del centro, de manera que la actividad del grupo sea percibida como parte integral de la estrategia del centro.
5. Grupos estables y coordinados. Los equipos de coeducación deberían tener continuidad, más allá de la fase de diagnóstico, y reunirse con cierta periodicidad. Solo así los equipos podrán madurar y desarrollar todo su potencial. Sería conveniente liberar a los equipos de tiempos necesarios para desarrollar su labor y coordinar los horarios del equipo para que todas las personas liberen los mismos horarios.
6. Implicación de toda la comunidad educativa. Resulta necesario dedicar tiempos y esfuerzos a la socialización del proceso de autodiagnóstico y al consecuente Plan de Coeducación entre toda la comunidad educativa: profesorado, alumnado, personal no docente, familias, etc. Además, si el proceso de elaboración se realiza mediante construcción colectiva, se asumirá como propio y se implementará con mayor éxito.
7. Formación, antes, durante y después. Es necesaria una inversión institucional de tiempo en formaciones y sensibilización para toda la comunidad educativa, aunque de forma especial para el profesorado. Además de los espacios de carácter teórico, que nos permiten afrontar la tarea con rigor y solvencia, resultan también interesantes aquellos espacios de intercambio de experiencias que permiten aprender desde lo práctico.
8. Plan tutorial. Un elemento fundamental para difundir la importancia de la coeducación sería transversalizar la coeducación en el plan tutorial.
9. Asesoría externa. La asesoría externa representa una guía de trabajo para los equipos, ofrece motivación y ánimo, simplifica procedimientos, ayuda a dirigir la construcción colectiva y sirve de catalizador para que el equipo se ponga a trabajar.



Fuente: elaboración propia (sin publicar en 2016).

2. Implementación de la herramienta

Durante el curso 2017-2018 continuamos acompañando a los centros implicados en el proceso de construcción colectiva de la herramienta de autodiagnóstico en sus propios procesos de implementación del mismo y de elaboración de su plan de coeducación.

En ese período y durante los cursos posteriores se dieron nuevos avances en el eje de coeducación de Alboan:

1. Se celebraron las I Jornadas de coeducación de Alboan “Sueña tu escuela, innovar con la coeducación”, un espacio que permitió compartir experiencias y generar un mayor sentimiento de comunidad entre el profesorado.
2. Validación de la herramienta y publicación de una guía para implementar el autodiagnóstico, un cuaderno de recursos prácticos para su desarrollo y unos vídeos explicativos.

3. Publicación de una guía de dinámicas y propuestas sobre coeducación biocéntrica, junto con la organización feminista Cantera (Nicaragua).
4. Adaptación de la herramienta de elaboración de autodiagnósticos para su implementación en el ámbito no formal en grupos socioeducativos.
5. Elaboración de una investigación sobre los procesos de coeducación en los centros educativos que habían implementado el autodiagnóstico. Se realizó junto con Mondragon Unibertsitatea. Se elaboró también un vídeo que resumía las claves extraídas.

En este tiempo, el proceso de construcción colectiva en torno a la herramienta de autodiagnóstico nos ha llevado a crecer en tres dimensiones: nuestra propia labor de acompañamiento como ONG hacia los centros educativos, el acompañamiento modular a través de los Berritzegunes y la generación y fortalecimiento de una comunidad de práctica de coeducación. A continuación, desarrollamos con mayor detalle los hitos de cada uno de estos ámbitos de crecimiento.

2.1. Acompañamiento de Alboan

Alboan desarrolla su labor en educación fundamentalmente a través del acompañamiento al profesorado de los centros educativos, ofreciendo formación para que sean ellos y ellas quienes adquieran las capacidades necesarias para realizar actividades en sus propias aulas. En el ámbito de la coeducación, buscamos que el profesorado se capacite para, desde ahí, poder transformar el centro educativo y convertirlo en un centro coeducador en todas sus dimensiones.

Para ello, hemos trabajado muy estrechamente junto con el profesorado que ha participado en la implementación de la herramienta de autodiagnóstico, especialmente con los grupos motores que lideraban el proceso en cada centro. Esto ha sido algo muy valorado en todos los espacios de evaluación y de reflexión que hemos compartido con el profesorado que acompañamos. A través de este acompañamiento hemos ofrecido formaciones y nuevas herramientas de análisis, hemos contribuido a impulsar los procesos en aquellos momentos de estancamiento y a orientar los recorridos, y hemos ayudado a visibilizar y celebrar colectivamente los éxitos. La asesoría se ha mantenido a lo largo del tiempo como un punto de referencia para el profesorado y los centros educativos.

El acompañamiento ofrecido por Alboan, ha tenido también un eje fundamental como es el establecer vínculos de comunidad con el sur global. Esto ha permitido ampliar la mirada de las personas implicadas en los procesos de construcción y crecer junto con organizaciones como la Federación Internacional de Fe y Alegría y sus experiencias en género en Colombia, Perú o Nicaragua, o la organización feminista Cantera (Nicaragua). Estas organizaciones han sido parte protagonista del contraste en la metodología, los materiales pedagógicos y también se han implicado en diferentes encuentros e intercambios de experiencias entre profesorado de Colombia, Nicaragua y Euskadi.

2.2. Comunidad de práctica de coeducación

Los procesos de implementación de autodiagnósticos llevados a cabo con las diferentes escuelas y colegios han llevado a estrechar los vínculos entre las personas participantes en los

mismos. Desde Alboan hemos aprovechado esa oportunidad para fortalecer el sentimiento de comunidad entre profesoras y profesores, facilitando espacios para el encuentro, el intercambio de experiencias, el aprendizaje, la construcción colectiva y el crecimiento compartido.

Poco a poco, a lo largo de los diferentes cursos, esos espacios han ido convirtiéndose en una demanda del propio profesorado, que buscaba saber más de otras experiencias, conocer otras realidades, descubrir cómo implicar al alumnado y a otros agentes educativos en los procesos de coeducación, compartir su propio recorrido como centro o celebrar los éxitos alcanzados. Desde Alboan hemos canalizado esa demanda a través de la CPC, formalizando esos espacios de encuentro y dándoles un mayor sentido de comunidad.

La CPC es un espacio en el que el profesorado de los centros puede encontrarse con sus iguales, compartir conocimientos, formarse y transformarse, y aprender de otras experiencias, tanto cercanas como de otras realidades geográficas y educativas. Este espacio de comunidad está acompañado y liderado por Alboan pero se construye de manera comunitaria y colectiva.

La CPC está conformada por el profesorado de los grupos motores a los que hemos acompañado durante estos años. Ha ido creciendo conforme se sumaban centros a los procesos de coeducación y la mayoría de las que iniciaron su andadura en 2015 sigue formando parte de este espacio. En esta comunidad ofrecemos formación específica, que permite profundizar en diferentes aspectos de la coeducación, y un espacio de encuentro donde compartir experiencias, recursos e inquietudes. Se realizan entre dos y cuatro reuniones en cada curso escolar y la participación es voluntaria. Tras más de un año en el que la situación derivada de la pandemia nos ha imposibilitado realizar los encuentros de manera presencial, la CPC se ha mantenido de forma virtual y a finales del curso 20-21 hemos recuperado el encuentro de una manera mixta. En este periodo se han incorporado a la CPC otros centros que han participado en los procesos de acompañamiento modulares que explicamos en el siguiente apartado.

2.3 Procesos de acompañamiento modulares

Los procesos de acompañamiento modulares surgieron a raíz del contacto con varios Berritzegunes, formalizando finalmente el trabajo con dos de ellos: Galdakao y Ortuella. La praxis llevada a cabo ha permitido a Alboan acompañar a varios centros de manera simultánea, construyendo pequeñas comunidades de coeducación. A través de un proceso formativo de cinco sesiones en el que participa un profesor o profesora de cada uno de los centros en cada una de ellas, se explica qué es la herramienta de autodiagnóstico y cómo implementarla, se ofrecen herramientas para obtener los datos para su análisis y se acompaña el proceso de elaboración del autodiagnóstico y de los planes de coeducación posteriores de manera colectiva para poder compartir y aprender de las demás experiencias. Las sesiones se estructuran temporalmente a lo largo de un curso escolar completo, posibilitando el trabajo propio de los grupos motores entre unas y otras. Así mismo, ofrecemos también espacios individualizados para poder resolver dudas o contrastar el trabajo que van realizando a quien lo necesita.

Los centros educativos que han participado en esta experiencia modular valoran muy positivamente la metodología utilizada, el acompañamiento recibido y la propuesta en sí misma. En el último curso, 20-21, presentamos también nuestra CPC y se invitó a los centros de los Berritzegunes a participar en la misma a partir del curso 21-22. Muchos mostraron su interés y algunos de esos centros participaron ya en el último encuentro de la CPC de junio de 2021.

Conclusiones

Para concluir podemos decir que este ejemplo de praxis coeducativa que presentamos es una muestra de cómo se ponen en juego los saberes y la teoría adquirida, así como la experiencia de la propia práctica realizada, llevándonos a la generación de nuevas propuestas de construcción comunitaria. Partiendo de las prácticas comunitarias implementadas por profesoras y profesores, y pasando por los espacios de acompañamiento liderados por Alboan, hemos llegado a generar que los propios centros desarrollen proyectos comunitarios de mayor riqueza y con perspectiva feminista y se conviertan poco a poco en comunidades de práctica de coeducación.

Nos encontramos ahora ante tres retos: poder responder a la demanda de acompañar a más centros que se construyan como CPC, lograr que los centros que están en su camino de transformación puedan seguir dando pasos para conseguirlo y mantener viva la CPC para que siga siendo un espacio para el compartir y el crecimiento colectivo.

Referencias

- Alberdi, Amaia et al. (2020): *Repensar la escuela desde la coeducación*. Bilbao, Alboan. (Consultado el 29 de agosto de 2021) Disponible en: <<https://www.edukalboan.org/es/actividad/repensar-la-escuela-desde-la-coeducacion>>.
- Alboan (2015): *Coeducación en Euskadi y Guatemala, avances y retos para un mundo igualitario*. Bilbao, Alboan. (Consultado el 29 de agosto de 2021) Disponible en: <<https://gaurkoemakumeak.files.wordpress.com/2016/03/coeducacion3b3n-euskadi-guatemala1.pdf>>.
- Alboan (2020): *Aprendizajes desde la práctica*. Bilbao, Alboan. (Consultado el 1 de septiembre de 2021) Disponible en: <<https://www.edukalboan.org/es/unidad/aprendizajes-desde-la-practica-intercambio-de-experiencias-nicaragua-euskadi>>.
- Alboan (2020): *Autodiagnósticos coeducación*. Bilbao, Alboan. (Consultado el 6 de septiembre de 2021) Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=N5hmA_Ks5Cs&feature=emb_title&ab_channel=ONGAlboan>.
- Barquín, Amelia et al. (2020): *Procesos para poner en marcha la coeducación: claves y aprendizajes*. Bilbao, Alboan. (Consultado el 7 de septiembre de 2021). Disponible en: <https://www.edukalboan.org/es/unidad/procesos-para-poner-en-marcha-la-coeducacion-claves-y-aprendizajes>>.
- Basurto, Virginia (2020): *Claves para el análisis de la coeducación en la escuela: guía de recursos prácticos*. (Consultado el 29 de agosto de 2021) Disponible en: <<https://www.edukalboan.org/es/actividad/claves-para-el-analisis-de-la-coeducacion-en-la-escuela-guia-de-recursos-practicos>>.
- Cantera y Alboan (2020): *Coeducar desde una mirada biocéntrica*. Bilbao, Alboan. (Consultado el 7 de septiembre de 2021). Disponible en: <<https://www.edukalboan.org/es/unidad/coeducar-desde-una-mirada-biocentrica>>.

Construcción de una comunidad de ecoaprendizaje: el Programa de Ecología Integral

David Armisén Garrido y Heike Pintor Pirzkall

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS

Resumen

En el año 2018, un grupo de profesorado y Personal de Administración y Servicios (PAS) de la Universidad Pontificia Comillas decide impulsar una nueva dinámica dentro de la universidad recogiendo la sensibilidad medioambiental, social y política creciente en los últimos años. Se plantean distintas líneas de actuación transversales entre facultades y entidades sociales externas para potenciar la concienciación medioambiental de toda la comunidad universitaria por medio de actividades académicas como extraacadémicas centradas en la ecología integral. Más allá de este grupo promotor, se genera un proceso de institucionalización de las actividades en un programa concreto que nace en el curso académico 2019/20 con el nombre de Programa de Ecología Integral y Sostenibilidad dentro de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Desde entonces se ha tejido una red colaborativa con la cooperativa Germinado para la creación de un huerto ecodidáctico, con Comillas Solidaria para movilizar y acompañar al alumnado en su participación en las actividades ambientales, con el ICAI Social Lab para dotar de innovación tecnológica al huerto, talleres ecoculturales, charlas ecoeducativas con personas educadoras ambientales y actividades con el grupo DEMOS para la integración del alumnado con discapacidad. El objetivo es crear una comunidad de ecoaprendizaje inclusiva e integral.

Palabras clave

Ecoaprendizaje, comunidad, ecología integral, concienciación medioambiental.

1. Introducción. Educación ambiental y ecoaprendizaje

Para definir la conciencia ambiental, primero debemos entender el movimiento ambientalista. El ambientalismo es una ideología que evoca la necesidad y la responsabilidad de las personas humanas de respetar, proteger y preservar el mundo natural de sus aflicciones antropogénicas (causadas por la humanidad). La conciencia ambiental es una parte integral del éxito del movimiento y la educación ambiental es un proceso que permite al estudiantado explorar cuestiones ambientales, participar en la resolución de problemas, tomar medidas para mejorar el medio ambiente y desarrollar una comprensión más profunda de los problemas ambientales. Además, gracias a la educación ambiental son capaces de tomar decisiones informadas y responsables. Los componentes principales de la educación ambiental son:

- Conciencia y sensibilidad por el medio ambiente y los retos medioambientales.
- Conocimiento y comprensión del medio ambiente y los desafíos ambientales.
- Actitudes de preocupación por el medio ambiente y motivación para mejorar o mantener la calidad ambiental.
- Habilidades para identificar y ayudar a resolver los desafíos ambientales.
- Participación en actividades que conduzcan a la resolución de desafíos ambientales (EPA, 2021).

Gracias a la educación ambiental se pretende que el alumnado desarrolle el pensamiento crítico y mejore sus habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones en relación a la situación ambiental actual. Una sociedad eco-educada protegerá el medio ambiente ya que lo considerará un bien común (Ecomundo, 2020). En este sentido, desde las universidades se están creando espacios que generen o potencien ese vínculo entre el medio ambiente y una ciudadanía transformadora. Estamos hablando de los huertos ecodidácticos como nuevos espacios de aprendizaje donde se comparte un espacio y una conciencia de pertenencia (Gomà, 2007). Es una comunidad de aprendizaje para toda la comunidad universitaria que tiene como objetivo construir un espacio que permita la concienciación medioambiental por medio del diálogo, la reflexión y la cooperación en actividades extraacadémicas como son los huertos ecológicos.

En esa mirada crítica de la relación del ser humano con su entorno natural, se analizan tanto el proceso como los resultados finales. Se cuestiona la manera tradicional en la que se está construyendo esa relación asimétrica. Entre el grupo se investiga y proponen ideas y acciones concretas de nuestros hábitos (alimentación, ropa, movilidad, etc.) así como la manera de tejer relaciones globales solidarias y corresponsables (sistemas de producción agrícola mundial, soberanía alimentaria, impacto de las crisis alimentarias en países empobrecidos, etc.).

2. Presentación del programa

En la primavera de 2018, un grupo de docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas crearon un “grupo de sensibilización” informal que se reunió tres veces ese año y que discutió sobre acciones que podrían hacer que la Universidad fuese más sostenible y de qué manera, los alumnos y alumnas pudiesen participar de forma más activa en la protección del medio

ambiente. Se presentó una propuesta formal a la decana sobre posibles acciones y también se incluyó una guía de buenas prácticas medioambientales.

Un año después, ante la creciente preocupación por la protección del medio ambiente y en línea con los objetivos del nuevo plan estratégico de la Universidad y la *Laudato Si'* (encíclica papal) del Papa Francisco, la Universidad dio luz verde al proyecto en septiembre de 2019. El Programa de Ecología Integral y Sostenibilidad había nacido y sería coordinado por la profesora Heike Pintor del Departamento de Relaciones Internacionales para toda la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Su principal objetivo es generar cambios en las actitudes y comportamientos de los alumnos y alumnas, docentes y personal de la Universidad a través de diversas acciones, aumentando su conciencia ambiental y crear actuaciones transversales con otras facultades e instituciones dentro y fuera de la Universidad. Hemos usado como referencia el documento de FEE EcoCampus (*Foundation for Environmental Education*): *Empowering students to be leaders for sustainability* y el Informe del PNUD: *Transforming Universities into Green and Sustainable Campuses: a toolkit for implementers*.

Las primeras acciones se realizaron para crear un campus más verde. Los contenedores de basura se adaptaron a las nuevas necesidades de reciclaje. El papel blanqueado blanco usado en fotocopias y en los baños se reemplazó por papel menos clorado hecho de pulpa de árboles cultivados en plantaciones sostenibles. La cafetería dejó de usar vasos y cubiertos de plástico. También se instalaron máquinas para reciclar botellas de plástico y la Universidad se involucró en uno de los cambios más importantes y costosos que fue la instalación de paneles solares en los techos de los principales edificios reduciendo los costes de electricidad en un 20% en 2019.

El Programa de Ecología Integral y Sostenibilidad organizó una serie de actividades para todo el curso académico 2019-20. En el día de la integración, los alumnos y las alumnas de primer curso de toda la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales participaron en un taller de sensibilización ambiental. Especialistas ambientales explicaron los aspectos básicos vinculados a la ecología. Hubo un interesante debate y el alumnado creó un decálogo de buenas prácticas que realizarían a lo largo del curso. También se organizó un concurso literario para animar a los alumnos y alumnas a escribir y reflexionar sobre el cambio climático. Una hermosa oda de una alumna del Máster de Interpretación de Conferencias recibió el primer premio.

A finales de noviembre se llevó a cabo una actividad colectiva sobre la COP25 para informar a los alumnos y las alumnas sobre la Conferencia de Naciones Unidas sobre Cambio Climático, sus objetivos y logros, ya que el encuentro se celebró en Madrid. En unos paneles que se instalaron en el hall de la facultad, el alumnado puso en *post-it* sus demandas y preocupaciones. Además, Charo Morán, bióloga y educadora ambiental de la ONG Garúa, fue invitada a impartir dos talleres sobre consumo y nutrición sostenible. Dio consejos y ayudó a alumnos y alumnas a reflexionar sobre la importancia de una dieta orgánica y un consumo responsable.

En el nuevo curso académico 2020-2021, el programa ha recibido un presupuesto que nos ha permitido realizar más eventos a lo largo del año. Se decidió que las actividades girarían en torno al Día de la Biosfera en noviembre y el Día del Agua en marzo. El primer evento a destacar fue un taller de Ecollage para la Transformación Social en colaboración con Comillas Solidaria, servicio de la universidad que promueve la participación social de la comunidad universitaria. A lo largo de 4 sesiones de hora y media cada una, los alumnos y alumnas trabajaron la técnica del *collage* a partir de materiales reciclados dirigidos por la experta en la técnica, Julia Sánchez-Escobero Petisco.

En el primer taller se discutió sobre cómo empezar a ser más sostenible en nuestra vida diaria mediante pequeños cambios en nuestras acciones cotidianas. También, se planteó la reflexión desde las disciplinas académicas de cada participante generando una mirada interdisciplinar. En el segundo taller el alumnado aprendió sobre la técnica del *collage* y la aproximación a las diferentes técnicas de recorte, superposición y pegado. También se habló sobre el reciclado de papel, cómo se elabora y por qué es tan destructivo el papel blanco. En la tercera sesión se debatió sobre la importancia del reciclado de plástico y la regla de las 3R: reducir, reutilizar y reciclar. En la última sesión cada estudiante confeccionó un *collage* manual a partir de material reciclado y con la temática de la sostenibilidad tratada en las anteriores sesiones. Una vez finalizadas las obras, cada alumno y alumna explicó su *collage* y en grupo se intercambió *feedback* sobre las obras y su impacto. El día 3 de noviembre de 2020, Día de la Biosfera, se inauguró en el hall de la universidad la exposición grupal con los trabajos del alumnado para reforzar la concienciación pública y consolidar vínculos de este encuentro colectivo. El alumnado de la Universidad votó telemáticamente para elegir el mejor Ecollage sostenible, que recibió un diploma y el libro “La primavera silenciosa” de Rachel Carson como premio. El día de la Biosfera se celebró con la charla “Ecología de andar por casa: cómo ser más sostenible en el día a día” por Miguel Aguado de la consultora Bleaf dónde el alumnado participó y aprendió sobre reciclado y recomendaciones para ser más sostenibles.

En el segundo cuatrimestre se presentó la exposición LIBERA: “unidos por la naturaleza”, que es una iniciativa de SEO/Birdlife en alianza con Ecoembes para liberar a la naturaleza de basura. Con el término “Basurala” se busca concienciar y sensibilizar a la ciudadanía de los impactos negativos que generan el abandono de residuos en los entornos terrestres y marinos. Un grupo de estudiantes realizó un video para hablarnos sobre sus impresiones en relación a la exposición (Universidad Pontificia Comillas, 2020). La exposición estuvo 15 días en el hall de la facultad de forma muy visible para que los alumnos y las alumnas pudiesen debatir sobre el impacto de los residuos y la importancia de reciclar. En el mes de febrero se celebró en colaboración con Actividades Culturales el CINEFORUM, donde se presentó el Documental de la *Deutsche Welle*: El aguacate-el lado oscuro del superalimento. Después del documental se procedió al debate “¿Protegemos los recursos hídricos o nos desarrollamos económicamente?” en el que participaron unos 15 alumnos y alumnas de distintas titulaciones. La última actividad del programa durante el curso lectivo fue el 24 de marzo para celebrar el Día del Agua. Se realizó una charla por la ONG Enraiza Derechos con el fin de hacer ver a los alumnos y las alumnas las dificultades que existen para muchas personas para poder acceder a agua potable y a servicio de saneamiento e higiene.

En junio se realizó una actividad conjunta con los programas de Tecnodemos y Educademos: charla el “Huerto Ecológico” organizado por la cooperativa Germinado, para sensibilizar a los alumnos y las alumnas sobre una agricultura respetuosa con el medio ambiente, participando en las labores de mantenimiento de temporada y llevando a cabo un aprendizaje significativo. Los programas Demos, pertenecientes a la Cátedra de Familia y Discapacidad: Telefónica-Fundación Repsol-Down Madrid, son proyectos de formación para el empleo e inclusión universitaria dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual. Está previsto que para el siguiente curso los alumnos y las alumnas de estos programas incluyan temas medioambientales en su temario y realicen actividades conjuntas con el resto del alumnado de la facultad.

Gracias a las actividades realizadas a lo largo del curso académico hemos conseguido concienciar a alumnos y alumnas sobre los problemas medioambientales más graves y sobre posibles soluciones a corto plazo creando las bases para la consolidación de una comunidad de ecoaprendizaje inclusiva incluyendo al profesorado como a personal administrativo, alumnos

y alumnas con discapacidad y colaborando con ONG, cooperativas y otras instituciones de la universidad.

Para poder conseguir la participación del alumnado en las distintas actividades se diseñó un protocolo de actuación centrado en dos líneas. Por un lado, se trabajó en contacto directo con el departamento de comunicación de la Universidad para crear una estrategia de difusión institucional por medio del diseño de posters informativos que se colgaban antes de las actividades en los tótems digitales que se encuentran por todo el campus. También se diseñaron posters informativos sobre el huerto de cartón pluma que se colgaron en las entradas y accesos al campus, se colgaron los eventos en la agenda de la Universidad y se escribieron artículos en la revista de la Universidad “Comillas Semanal”. Por otro lado, la becaria del Programa de Ecología se encargó de difundir las actividades y eventos en las redes sociales y en el espacio que se había creado en la Intranet. Además, los voluntarios y voluntarias del programa también colaboraron en la difusión informal de los eventos y motivaron a los compañeros y compañeras a participar.

3. El huerto

Durante el curso 2020/2021 la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales lideró, con el apoyo institucional de la Universidad, la creación del huerto ecodidáctico en el campus de Cantoblanco. Las circunstancias del curso no fueron las más favorables para la puesta en marcha de esta iniciativa colectiva (restricciones derivadas de la pandemia COVID-19, temporal invernal Filomena, semipresencialidad del alumnado, etc.) y, sin embargo, generó un espacio demandado por la comunidad universitaria: un lugar de escucha, cuidado y conexión con lo trascendente.

El huerto ecodidáctico tuvo muchos apoyos desde un inicio, tanto dentro de la universidad como fuera. En ese sentido, nuestros compañeros y compañeras de la Escuela Universitaria de Ingeniería Agrícola y Agroambiental (INEA), nos compartieron generosamente su sabiduría y bien hacer en la puesta en marcha del huerto. Nos invitaron a sus instalaciones en Valladolid donde acompañan desde hace tiempo un huerto comunitario, “cultivando conocimiento crítico”. Dentro de la Universidad, la dinámica constante ha sido la de ir sumando iniciativas tanto de diversas estructuras académicas (ICAI Social Lab como centro promotor del Aprendizaje-Servicio en la Escuela de Ingeniería, Comillas Solidaria como movilizador de la participación estudiantil, Programas Formativos Demos como generador de un espacio más inclusivo, etc.) como de impulsos personales de la comunidad universitaria (por ejemplo, una compañera de publicaciones se dedicó a fotografiar el huerto cada día a la misma hora para hacer un montaje audiovisual de la evolución de la creación del huerto).

En colaboración con la cooperativa Germinando, en septiembre del 2020 lo primero que hicimos fue la presentación del nuevo espacio y la convocatoria a participar en esta nueva comunidad ecoeducativa. La respuesta de la comunidad universitaria fue mayor de lo esperado dadas las circunstancias. Alumnos y alumnas, profesorado, PAS de diversas facultades y escuelas, de diversos campus se animaron a ser parte del grupo promotor del huerto ecodidáctico de Comillas.

En paralelo a la construcción de esta nueva comunidad, arrancamos en el diseño y planteamiento del huerto. Se decidió, en una primera fase, la construcción de dos bancales, un invernadero y una compostera. Manos a la obra. Con las orientaciones de Germinando y

los saberes personales de cada miembro del grupo promotor empezamos con la instalación de los bancales y el posterior montaje del huerto de invierno. ¡Qué alegría sentir que empezaba a ser una realidad! De repente, muchos miembros de la comunidad universitaria pasaron de preguntar qué era eso del huerto a acercarse al mismo.

Entre las jornadas de trabajo en campo, teníamos sesiones de formación específica en el cuidado del huerto, así como de espacios reflexivos sobre cuestiones ambientales que iban surgiendo en las conversaciones cada vez que nos juntábamos. La comunidad ecoeducativa estaba en marcha mientras iban sumándose iniciativas con alumnos y alumnas de la asignatura Aprendizaje-Servicio con la tecnificación del invernadero o fichas botánicas del huerto y el Programa Demos con la instalación de un espantapájaros.

4. Conclusiones

Aunque estamos muy satisfechos con el impacto que ha tenido el programa en su conjunto, si es necesario recalcar que, para crear una comunidad de ecoaprendizaje más cohesionada y transformadora es necesario incrementar la participación de los alumnos y las alumnas en las actividades del programa y en el taller del huerto. El número de participantes sigue siendo muy limitado y en su mayor parte son personas que ya son activas en cuestiones medioambientales. Aún no hemos podido captar a aquellos alumnos y alumnas que habitualmente no se involucran en este tipo de actividades. En parte esto se debe a los horarios actuales por la covid-19, a la carga lectiva, así como al gran número de actividades que se ofertan, diluyendo el interés por actividades medioambientales. Tenemos que seguir trabajando en una estrategia de comunicación eficaz, así como en la creación de actividades con contenidos atractivos y con premios que motivan más a los alumnos y las alumnas a participar.

La creación de nuestra comunidad de ecoaprendizaje ha fomentado el aprendizaje igualitario e inclusivo, ha potenciado la solidaridad y el compañerismo entre los alumnos y alumnas de distintas titulaciones y con profesores y personal administrativo, que normalmente no comparten actividades de forma conjunta, creando una mayor cohesión grupal. Aunque limitado, se ha creado un espacio nuevo de diálogo abierto y de reflexión informal en un entorno fuera del aula tradicional que es único, fomentando una nueva conciencia grupal con la ecología como eje central.

En una encuesta realizada por la becaria del programa, el 80% del alumnado conocía el programa y sus actividades gracias a la difusión por medio de posters y redes sociales. A pesar de ello, de los 1471 estudiantes de la facultad (Universidad Pontificia Comillas, 2020), sólo participaron en las actividades del programa un total de 91 estudiantes, algo más de un 6% (Pintor, 2021). Hemos podido constatar un incremento del 50% en relación al curso anterior, dónde participaron alrededor de 50 alumnos y alumnas (Pintor, 2020).

Creemos que la baja participación se debe principalmente a dos causas. Una, la situación excepcional de la pandemia y la docencia bimodal que limitó la participación del alumnado en otras actividades por los horarios, el alto grado de exigencia de los dobles grados tanto en número de horas cómo carga docente y el gran número de actividades extraacadémicas que se ofrecieron a lo largo del curso. También los alumnos de Educación, Psicología y Trabajo Social tienen intensas prácticas por las tardes lo que dificultó que pudiesen participar en las actividades del programa.

Se ha generado una dinámica, vinculada al huerto, de interacción interdisciplinar (ingeniería, ciencias humanas y sociales, etc.) creando un espacio común desde lo pequeño y local. Como espacio de encuentro, visible y que invite a reflexionar. Es un lugar para pararse, ver una planta, una flor, una composición, unas hortalizas, su disposición, animales del entorno, abejas, etc. El huerto no son sólo plantas, es también un banco, una sombra bajo un árbol, tiene que disponer un espacio alrededor, donde te puedes tomar un café, sentarte a tomar el sol, conversar, etc. En ese sentido es un lugar que invita a participar, parar, pensar.

Referencias

Agencia de Protección Ambiental de Estados Unidos (EPA) (2021): *La importancia de la educación ambiental* (consultado el 10 de agosto de 2021), disponible en: <<https://espanol.epa.gov/espanol/la-importancia-de-la-educacion-ambiental>>.

Ecomundo (2020): *Eco educación y Eco Aprendizaje* (consultado el 12 de agosto de 2021), disponible en: <<https://ecomundo.site/eco-educacion-y-eco-aprendizaje>>.

FEE EcoCampus, (2020): *Empowering students to be leaders for sustainability*. Copenhagen, Foundation for Environmental Education.

Gomà, Richard (2007): "La acción comunitaria: transformación social y construcción de ciudadanía", *Revista de educación social* (consultado el 10 de octubre de 2021), disponible en: <<https://eduso.net/res/revista/7/marco-teorico/la-accion-comunitaria-transformacion-social-y-construccion-de-ciudadania>>.

Pintor Pirzkall, Heike (2020): *Informe de actividades del Programa de Ecología Integral y Sostenibilidad para el curso 2019-2020* (Madrid) Universidad Pontificia Comillas, pp.1-15.

Pintor Pirzkall, Heike (2021): *Informe de actividades del Programa de Ecología Integral y Sostenibilidad para el curso 2020-2021*(Madrid), Universidad Pontificia Comillas, pp.1-18.

United Nations Environment Program (UNDP), (2014): *Greening University Toolkit V02, Transforming Universities into Green and Sustainable Campuses: a toolkit for implementers*. New York, pp. 3-164.

Universidad Pontificia Comillas (2020): *La Universidad en cifras: 2019-2020* (consultado el 14 de diciembre de 2021), disponible en: <https://www.comillas.edu/Documentos/Comillas_Cifras.pdf>.

Universidad Pontificia Comillas (2021): *Video elaborado por estudiantes de la facultad en torno a la exposición LIBERA* (consultado el 12 de agosto de 2021), disponible en: <https://www.comillas.edu/noticias/55-comillas-cihs/chs/2084-una-exposicion-para-hacer-frente-a-la-basurala?msdyntrid=rRNawGBjia07KJNrbpc6vTWm0qZgVlv5UGs_hCxIY5o>.

Educación Transformadora para la Ciudadanía Global: retos y oportunidades en la educación formal

*Tamara Valladares de Vera, Álvaro Dosil Rosende,
Stefany M. Sanabria Fernandes*

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Carolina del Río Usábel

ALBOAN

Resumen

Este trabajo pretende sintetizar los principales resultados de una investigación llevada a cabo dentro de la planificación del proyecto *Por una educación transformadora para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS*. Se han tomado como referencia centros educativos de educación general (educación primaria y educación secundaria) que han insertado la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG) en sus aulas. Se ha entrevistado a 51 profesoras y 26 profesores de un total de 28 centros educativos de 9 comunidades autónomas. Además, sabiendo que la construcción del ecosistema de cada centro depende de variables externas, se ha analizado el marco normativo vigente vinculado al desarrollo curricular, se ha indagado en los programas de formación permanente del profesorado de las Comunidades Autónomas (CCAA), y en la formación inicial, dependiente de las universidades.

Aunque las variables iniciales que posibilitan la implicación de cada centro educativo y de los diferentes equipos docentes en el marco de la ETCG son muy diversas e incluso dispares, se han constatado experiencias que demuestran que es posible la inserción de la ETCG en la educación general.

Palabras clave

Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG), educación general, centro educativo, proyecto educativo.

Introducción

El concepto de Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG) se construye a partir de la evolución del ámbito de intervención de la Educación para el Desarrollo (EpD), como instrumento de la Cooperación Internacional. Es un concepto en evolución ligado a los condicionantes históricos del desarrollo, la cooperación internacional, las relaciones entre países enriquecidos y empobrecidos, así como la evolución de los actores que la han integrado como parte de su actividad y formas de actuación (Mesa, 2014; Longueira, 2018).

En esta evolución las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) han tenido un papel fundamental, así como las políticas públicas de cooperación que han generado el espacio normativo y una parte importante de la financiación.

Desde la Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo (LCID) que identifica la ED con “sensibilización”, pasando por la Estrategia Española de ED (MAEUEC, 2007 y SGCID, 2016), los planes directores nacionales y los autonómicos, así como el concepto y la intervención promovida por las entidades sociales, la forma de entender el concepto ha evolucionado hacia la necesidad de destacar su dimensión transformadora.

La implicación en los diferentes procesos de educación, formales, no formales e informales, han orientado una parte muy importante de esfuerzos y recursos de la ETCG en la educación general. En este contexto resulta de interés el impulso de análisis sobre el estado de la cuestión que contribuya a generar un marco de conocimiento y de actuación que facilite la presencia de la ETCG en la educación general obligatoria (Touriñán y Longueira, 2018).

Detectada esta necesidad surge el proyecto objeto de este trabajo impulsado por el *Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global*¹ constituido por Alboan, Entreculturas, Interred y Oxfam Intermón, elaborado por el Grupo de Investigación Tercera Xeración (TeXe) de la *Universidade de Santiago de Compostela* (USC) y financiado por la AECID (18-CO1-001208)².

A partir de una consolidada trayectoria de formación y apoyo a centros educativos, la investigación pretende avanzar en la identificación de prácticas singulares y de recomendaciones para hacer a los diferentes actores (profesorado, responsables de formación docente permanente y responsables de formación docente inicial) que juegan un papel para que la incorporación de la ETCG en los centros educativos sea una realidad.

① El Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global impulsa el intercambio y aprendizaje conjunto para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras. Se dirige, preferentemente, a centros educativos y profesorado, fomentando experiencias educativas de ciudadanía global que permitan la creación de un movimiento más amplio, que les vincule más allá de sus aulas y escuelas con la realidad global y con la búsqueda del bien común. Está promovido por InteRed, Entreculturas, Oxfam Intermón y Alboan junto a las redes de profesorado y centros educativos que acompañan. Más información en: <<http://www.educaciontransformadoraglobal.org>>.

② Resolución de la Presidencia de la AECID para el Desarrollo, por la que se conceden subvenciones a las ONGD para la realización de convenios para el desarrollo, correspondientes al período 2018-2021. Recuperado de: <<https://www.aecid.gob.es/es/convocatoria2018>>.

En este trabajo se entiende la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG) como un proceso socioeducativo continuado que promueve una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la construcción de comunidades más justas, equitativas y respetuosas con las personas y el medioambiente, tanto a nivel local como global (Santpere, et al., 2018).

1. Marco metodológico

La inclusión de la dimensión de la investigación en el proyecto *Por una educación transformadora para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS* pretende facilitar el análisis de la práctica educativa vinculada a ETCG con una intencionalidad proyectiva hacia la construcción de orientaciones de mejora, potenciando su carácter transformador, valorando las mejoras necesarias que garanticen una mayor incidencia en los procesos educativos y la difusión de aportaciones que faciliten la transferencia de conocimiento dentro de la comunidad educativa y el ámbito académico involucrados en ETCG.

Tomando como referencia el bagaje y los antecedentes promovidos por la agrupación de entidades que lidera el proyecto, lo cual facilita la identificación de intervenciones educativas estables y ancladas en la ETCG, se ha diseñado un proceso basado en el análisis de experiencias a partir de sus escenarios naturales, los centros educativos y a través de una parte fundamental de sus protagonistas, el profesorado.

Se ha trabajado sobre un desarrollo metodológico de estudio de casos enmarcado en un enfoque cualitativo, entendido como el más apropiado para comprender el significado que las personas participantes otorgan a las experiencias educativas que protagonizan (Kemmis y MacTaggart, 1988; Goetz y Lecompte, 1988).

Se ha partido de centros educativos comprometidos con la ETCG como unidad matriz de la investigación. Se han seleccionado 40 centros con iniciativas representativas en ETCG, priorizando la diversificación de experiencias y territorios. Se ha tenido en cuenta el equilibrio en la tipología de centros seleccionados y en los niveles educativos impartidos, centrandolo en la educación obligatoria. Se han concretado un total de 28 centros participantes, 15 concertados y 13 públicos de 9 comunidades autónomas: Andalucía, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, Comunidad Valenciana, Euskadi, Extremadura y Región de Murcia.

Además, para comprender lo que sucede en un centro educativo, es necesario analizar influencias directas como las ejercidas por las administraciones con competencias educativas y por las universidades. Por ello se ha trabajado con la implicación de las administraciones educativas en la concreción curricular, la formación continua del profesorado y la promoción de la innovación educativa. Con el objetivo de aportar comprensión a las experiencias recabadas se ha analizado el currículo base sobre el que planifican y diseñan las intervenciones educativas los centros participantes, además de esto, se ha realizado un análisis de los planes y programas de formación permanente de las CCAA en las que se localizan los centros de referencia.

Otro sector identificado como muy influyente en el desarrollo de los procesos educativos es la formación inicial docente. Es por ello que se han establecido cuatro fuentes de información en 11 universidades, una universidad pública por cada CCAA que contase con centros educativos

implicados en la investigación y 2 universidades privadas promotoras de la ETCG. En este ámbito se han analizado los planes de estudios de las titulaciones de Grado en Maestra/o de Educación Primaria y Máster en Profesorado en Educación Secundaria, se han realizado entrevistas a profesorado universitario que desarrolla prácticas educativas en alguna de estas titulaciones alineadas con la ETCG y se ha aplicado un cuestionario a alumnado de estas titulaciones. Además, se ha entrevistado a personal técnico de las unidades de cooperación internacional de las universidades por la singularidad y el impacto de las acciones formativas que desarrollan en el ámbito personal y el perfil profesional del alumnado.

2. Resultados

Las experiencias analizadas muestran un alto grado de heterogeneidad en la integración de la ETCG en el proceso educativo, tanto por las dimensiones de las iniciativas como por el calado en el aula y en el centro educativo. Sin embargo, lejos de ser un inconveniente, muestra las posibilidades de la ETCG para adaptarse a diferentes contextos y, sobre todo, para desarrollar procesos progresivos de implicación. En esta línea, es importante explicitar que las actividades puntuales no sean infravaloradas, ya que pueden ser germen de acciones de mayor envergadura. En todos los casos las actividades se integran en los documentos de centro.

El profesorado participante muestra un alto grado de implicación con el compromiso social, la función docente, la ETCG y la sostenibilidad. Las acciones de ETCG suelen generar una mayor implicación de tiempo y nuevas organizaciones de aula. Destacan las referencias al Aprendizaje Servicio (ApS) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

El desarrollo normativo es mejorable desde diferentes puntos de vista que incluyen los enfoques de la ETCG y, aunque el desarrollo administrativo actual de la educación no impide la generación de iniciativas, es necesario un marco normativo que reconozca, impulse y facilite la integración de estas perspectivas.

En lo que respecta a los planes de formación permanente del profesorado no existe una oferta especializada en ETCG, aunque sí se contemplan temáticas confluyentes como son la sostenibilidad, aunque en gran medida todavía asimilada y reducida a su dimensión ambiental, la Agenda 2030, la igualdad y la integración.

Lo mismo sucede con los planes de estudios de las titulaciones de formación inicial del profesorado. Las experiencias de ETCG en las aulas universitarias se caracterizan por enfatizar metodologías activas que implican directamente al alumnado y el marco de formación por competencias frente a la concepción clásica y bancaria del conocimiento. Se proponen acciones donde la participación de las y de los estudiantes guía el proceso para que sea el propio alumnado quien se involucre y genere sus propios resultados.

Conclusiones y prospectiva

Los objetivos de la investigación responden no sólo a la construcción de conocimiento sobre ETCG sino también a construir, a partir de los resultados, propuestas de actuación generalizables y extrapolables para el desarrollo de acciones de ETCG en el sistema educativo que impliquen y beneficien a las comunidades.

Urge favorecer la asunción de responsabilidades sobre el desarrollo de ETCCG por parte de las administraciones educativas y no sólo de los servicios de cooperación internacional. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) es una oportunidad para generalizar la ETCCG en la educación general. El desarrollo curricular evidenciará el grado de compromiso y concreción que imprima la nueva ley al sistema educativo.

Los procesos de formación permanente deben ser una oportunidad para activar al profesorado que todavía no conoce la ETCCG y para activar iniciativas que permanecen invisibilizadas en los centros.

Una forma de mejorar la formación de las futuras y de los futuros profesionales de la educación, es que las facultades y los centros educativos se abran a la comunidad, generando oportunidades dentro y fuera del centro que puedan enriquecer a las comunidades.

Por último, señalar que se hacen imprescindibles la generación de alianzas entre los servicios de cooperación, las consejerías de educación, las entidades sociales, las universidades y los centros educativos para incidir en los procesos de formación permanente del profesorado y de innovación educativa.

Referencias

- Kemmis, Stephen y Robin MacTaggart (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.
- Goetz, Judith y Margaret Lecompte (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE, N° 340, de 30 de diciembre de 2020 (consultado el 8 de septiembre de 2021), disponible en: <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>>
- Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. BOE, N° 162, de 8 de julio de 1998 (consultado el 8 de septiembre de 2021), disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1998-16303>>
- Longueira, Silvana (2018): "Introducción a la Educación para el Desarrollo, conceptos y evolución histórica" en DePalma, Renée (Coord.): *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global*, Barcelona, Graó, pp 15-32.
- Mesa, Manuela (2014): "Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones" en *Sinergias. Diálogos educativos para a transformação social*, N° 1, pp. 24-56 (consultado el 8 de septiembre de 2021), disponible en <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/download/9_6dc4b0dbe59490642e997386928bbc33>
- MAEC (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo* (consultado el 8 de septiembre de 2021), disponible en: <https://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/educacion_para_el_desarrollo.pdf>.

Santpere, Elisabet; Guillermo Aguado, Yénifer López et al. (2018): *Centros educativos transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar. Movimiento por una educación para el desarrollo y de ciudadanía global en el ámbito formal*. (consultado el 8 de septiembre de 2021), disponible en: <http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2018/11/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf>.

SGCID (2016): *Evaluación de la Estrategia de Educación para el Desarrollo*. Madrid: Secretaría General de Cooperación Internacional para el Desarrollo (SGCID) (consultado el 8 de septiembre de 2021), disponible en: <http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/evaluacion_eed_completo.pdf>.

Touriñán, José Manuel y Silvana Longueira (Coord.) (2018): *La construcción de ámbitos de educación: pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela, Andavira.

Aprendizaje en Acción para transitar hacia la ciudad cuidadora

Álvaro Fernández-Baldor Martínez

DEPARTAMENTO DE PROYECTOS DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Monique Leivas Varga, Marta Maicas-Pérez y Carola Calabuig-Tormo

INGENIO (CSIC-UPV) DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Resumen

Este artículo explora las contribuciones del proceso participativo Aprendizaje en Acción (AA) “Tejiendo voces, alzando futuros” a la ciudad cuidadora. El AA es una iniciativa de innovación educativa impulsada por el Máster en Cooperación al Desarrollo de la *Universitat Politècnica de València* que se sostiene en tres ejes: la formación transformadora, la extensión universitaria y la investigación participativa. Desde la educación transformadora se pretende impulsar la reflexión y acción crítica de los alumnos y alumnas a partir de la inmersión en la realidad local, situándolas como sujetas activas en los procesos de transformación. A partir de la extensión universitaria, se pretende mejorar las relaciones y los procesos de producción de conocimiento entre la universidad y los colectivos y organizaciones sociales que están proponiendo soluciones individuales y colectivas a las problemáticas locales y globales. Por último, el AA es una oportunidad para facilitar procesos de investigación participativa junto a actores locales a partir de metodologías transformadoras que contribuyan a alzar sus voces y tejer futuros más justos y sostenibles. En este artículo reflexionamos sobre el proceso de AA desarrollado de marzo a junio de 2021 donde el alumnado ha co-diseñado junto a colectivos sociales metodologías participativas (fotovoz, video participativo y mapeo participativo) en 4 barrios de València.

Palabras clave

Aprendizaje en Acción, barrio, metodologías participativas, universidad, colectivos sociales.

Introducción

Este artículo explora la experiencia de Aprendizaje en Acción (AA) “Alzando voces, tejiendo futuros” y su contribución a la ciudad cuidadora. Esta quinta experiencia de AA se desarrolló en 2021 en el marco del Máster en Cooperación al Desarrollo de la *Universitat Politècnica de València* (MCAD-UPV). El AA es una metodología de innovación educativa orientada a la solución de problemas mediante la acción y la reflexión sobre las problemáticas locales y globales que pretende fortalecer e impulsar procesos de transformación social desde abajo.

El AA se desarrolló junto a colectivos y organizaciones sociales de cuatro barrios de València: Cabanyal, Natzaret, Orriols y Patraix. Esta iniciativa se enmarcó desde una perspectiva crítica, ecofeminista y participativa de la planificación urbana, entendiendo que esta debe transitar hacia el paradigma de la ciudad cuidadora “que ubica a las personas en el centro de las decisiones, teniendo en cuenta la pluralidad de experiencias” (Ciocoletto et al., 2019, p.193), la diversidad de cuerpos, voces y sueños.

1. El Aprendizaje en Acción (AA) y la ciudad cuidadora

El AA es una práctica de innovación educativa que se centra en la inmersión del alumnado en una realidad concreta, en la cual se enfrenta a problemáticas complejas y explora y aprende de las oportunidades y desafíos (Pedler, Burgoyne y Brook, 2005). La experiencia de AA impulsada por el MCAD-UPV consiste en un proceso participativo de inmersión del alumnado en una realidad local en que estos facilitan diferentes metodologías participativas a organizaciones y colectivos sociales de València. Desde una perspectiva crítica y emancipadora, esta experiencia se fundamenta en tres pilares, resumidos en la Figura 1.



Fuente: elaboración propia.

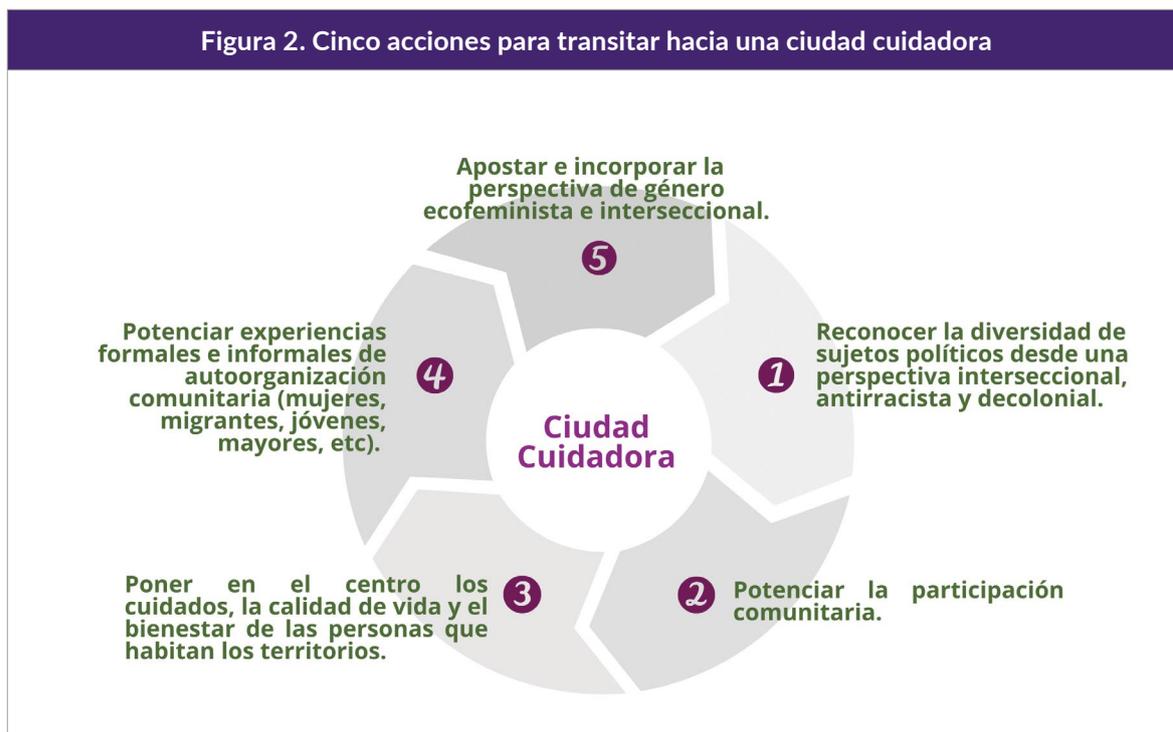
El primer pilar del AA se fundamenta en la educación transformadora que pretende potenciar la reflexión-acción crítica a partir de la inmersión en la realidad local, situando a los alumnos y alumnas como sujetas activas en el proceso de aprendizaje y como profesionales del desarrollo. Esta inmersión se realiza en colaboración con organizaciones y colectivos locales. El segundo pilar es la extensión universitaria, que pretende potenciar espacios de coproducción de conocimiento entre la universidad y la sociedad a partir de la facilitación de metodologías participativas transformadoras. El tercer pilar es la investigación participativa entre alumnado, docentes/facilitadoras y actores locales que a lo largo del proceso reflexionan sobre las problemáticas y retos, comparten acciones y proponen posibles soluciones individuales y colectivas a los desafíos sociales y medioambientales.

A lo largo del AA, el alumnado y los colectivos y organizaciones sociales coproducen conocimiento a partir de metodologías transformadoras que contribuyen a alzar las voces de aquellas personas y poblaciones históricamente marginadas y/o silenciadas. Estas metodologías pretenden potenciar la participación comunitaria y avanzar hacia una sociedad centrada en las personas. Por otro lado, también es una oportunidad para que el alumnado explore las problemáticas reales que se están produciendo en el territorio, además de conocer y profundizar en posibles soluciones individuales y colectivas que están planteando alternativas más justas y sostenibles.

Desde tal perspectiva, la experiencia de AA “Alzando voces, tejiendo futuros” se posicionó desde el paradigma de la ciudad cuidadora (Ciocoletto et al., 2019) o ciudad de los cuidados (Chinchilla, 2020). El paradigma de la ciudad cuidadora se sostiene en el pensamiento y la práctica ecofeminista que reconoce dos dependencias que unen el feminismo y el ecologismo. Por un lado, desde el feminismo, se reconoce la interdependencia y los cuidados que como seres humanos necesitamos para desarrollarnos “sobre todo en algunos momentos del ciclo vital, las personas no podríamos sobrevivir si no fuese porque otras [especialmente las mujeres] dedican tiempo y energía a cuidar de nuestros cuerpos” (Herrero, 2015, p.5). Por otro lado, desde el ecologismo, se reconoce la ecodependencia de los seres humanos y la biodiversidad como “el conjunto de nuestros bienes comunales, la base de la vida” (Mies y Shiva, 1997, p.27).

En este sentido, este artículo explora la contribución del AA y de las metodologías participativas facilitadas por el alumnado del MCAD-UPV en los cuatro barrios de València a la ciudad cuidadora. Entendemos que las organizaciones y colectivos sociales de estos barrios están proponiendo alternativas transformadoras a las formas productivas de vivir la ciudad, los espacios y las relaciones sociales y medioambientales. Es por ello que, a partir del “Manifiesto propositivo para un urbanismo feminista” (Ciocoletto et al., 2019, p.211-213) proponemos cinco acciones que pueden orientar los futuros procesos de planificación urbana con el fin de transitar hacia una ciudad cuidadora. Estas cinco acciones están ilustradas en la Figura 2 y son entendidas como un proceso continuo a seguir por las instituciones públicas en caso de tener la voluntad política de transitar hacia una planificación urbana centrada en las personas y en los cuidados:

Figura 2. Cinco acciones para transitar hacia una ciudad cuidadora



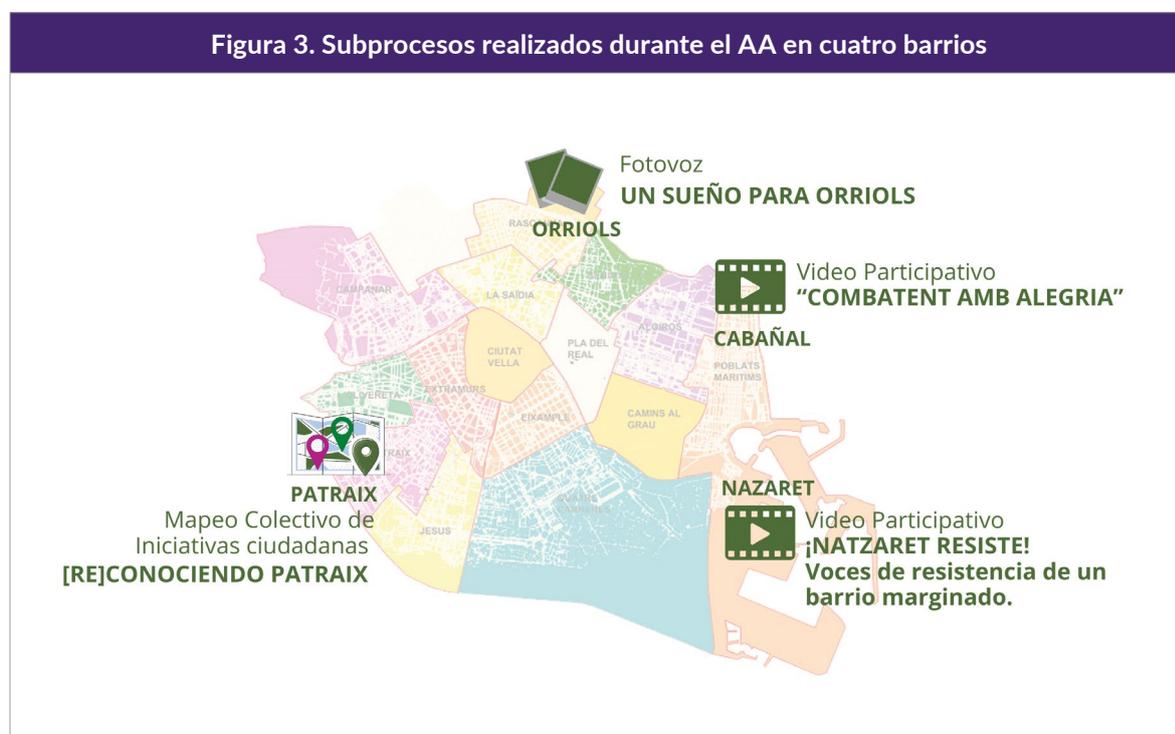
Fuente: elaboración propia a partir de Ciocoletto et al. (2019).

A partir de la Figura 2, podemos observar que la primera acción a ser llevada a cabo por las instituciones públicas sería reconocer a todas las personas como sujetos políticos con derecho a participar en las tomas de decisiones y en los procesos de planificación urbana de los territorios que habitan. Este reconocimiento debe sostenerse desde una perspectiva interseccional, antirracista y decolonial de los procesos de planificación urbana. Además, debe potenciar “la idea de la propiedad colectiva y comunitaria” (Ciocoletto et al., 2019, p.212). Esta primera acción debe seguir de una segunda, que consiste en potenciar una planificación urbana participativa, inclusiva y comunitaria que sea capaz de “desjerarquizar el urbanismo para reconocer los saberes de las personas vecinas y de la comunidad” (idem). Esta segunda acción exige un esfuerzo de las instituciones públicas de mejorar sus procesos de planificación urbana incorporando metodologías participativas que sean capaces de potenciar la participación inclusiva y comunitaria de aquellas poblaciones y territorios más vulnerados. La tercera acción reside en poner en el centro de los procesos de planificación urbana los cuidados, la calidad de vida y el bienestar de las personas que habitan los territorios. Para ello, es necesario incluir “la salud desde una perspectiva holística” (Ciocoletto et al., 2019, p.213) e integral en los espacios de participación y en los procesos de planificación urbana, reconociendo, por un lado, las diversidades de género y cuerpos y, por otro, promoviendo espacios libres ante cualquier tipo de violencia machista, fascista y misógina. La cuarta acción radica en potenciar experiencias formales e informales de autoorganización comunitaria de las poblaciones y colectivos más vulnerados (mujeres, migrantes, jóvenes, etc.). Esta acción consiste en reconocer que estos espacios colectivos y comunitarios desarrollan funciones esenciales para el ejercicio de la participación social y comunitaria, fortaleciendo el tejido asociativo de los territorios y mejorando la calidad de vida de sus habitantes. La quinta acción es incluir en los procesos de planificación urbana la perspectiva de género ecofeminista e interseccional. Esta apuesta política permitiría potenciar transformaciones radicales en los procesos de planificación urbana, lo que contribuiría a afrontar y superar las desigualdades sociales y medioambientales heredadas por el sistema colonial, capitalista y patriarcal que ha orientado a nivel histórico la planificación de las ciudades.

En el siguiente apartado presentamos la metodología utilizada en el proceso de AA “Alzando voces, tejiendo futuros”.

2. Alzando voces, tejiendo futuros

Esta quinta edición del AA (2021) fue facilitada en plena pandemia del covid-19 y se convirtió en una oportunidad para que el alumnado facilitara cuatro subprocesos participativos en diferentes barrios históricamente vulnerados de la ciudad de València. Con el objetivo de cumplir con las restricciones establecidas y evitar la inmersión de las 20 alumnas/os en el mismo barrio, se crearon cuatro grupos burbujas de cinco alumnas/os que facilitaron metodologías participativas en los barrios Cabanyal, Natzaret, Orriols y Patraix. En la siguiente figura 4 se pueden observar los cuatro grupos y los respectivos subprocesos facilitados por el alumnado.



Fuente: elaboración propia.

Los subprocesos facilitados en los cuatro barrios y las metodologías participativas facilitadas por el alumnado fueron los siguientes:

Cabanyal

El grupo decidió junto con Cabanyal Horta (espacio público de uso colectivo recuperado por las vecinas y utilizado como espacio de encuentro y huerta urbana ecológica) desarrollar el video participativo "*Combatent amb alegria*" con el fin de poner en valor el espacio y sumarse a la campaña contra el plan urbanístico que amenaza la supervivencia de Cabanyal Horta y pone en riesgo el acceso a la vivienda de muchas vecinas.

Natzaret

Se llevó a cabo un proceso de video participativo, titulado “¡Natzaret resiste!” en el cual participaron las organizaciones Proyecto Mare y el Grupo de Scouts Iter, con el objetivo de romper con la estigmatización actual e histórica y poner en valor el barrio, alzando las voces de resistencia de las vecinas de Natzaret.

Orriols

Se desarrolló un proceso de fotografía participativa o fotovoz, “Un sueño para Orriols”, con el objetivo de sumarse a la reivindicación vecinal para la autogestión del centro social del barrio, actualmente en manos del ayuntamiento. En el proceso participaron Orriols Convive y Valencia Acoge, entidades cuya actividad se centra en el acompañamiento a personas migrantes y el desarrollo comunitario.

Patraix

Se facilitó un mapeo colectivo, apoyado en la herramienta CIVICS, con el fin de establecer relaciones y (re)conocer el tejido organizativo activo. Para ello el grupo trabajó acompañado por Teixint Patraix, GeneraBarri y la Casa de Patraix a lo largo del proceso, aunque fueron muchas las organizaciones que formaron parte del proceso y del taller de mapeo.

Destacar que esta experiencia se realizó en cinco etapas que se pueden observar en la siguiente figura.



Fuente: elaboración propia.

La primera etapa de contexto y diagnóstico participativo consistió en que el alumnado realizara una primera aproximación a la realidad de los 4 barrios a partir de la puesta en práctica de técnicas de planificación participativa, tales como: transecto, entrevistas semi-estructuradas a actores claves, mapeo de actores, sociograma, entre otras. Esta etapa tuvo como objetivo identificar junto a las organizaciones y colectivos sociales las principales problemáticas, potencialidades y desafíos sociales y medioambientales de los diferentes territorios.

En la segunda etapa de planificación participativa, el equipo docente y facilitador impartió clases teóricas y prácticas sobre la investigación-acción y la investigación participativa en el marco de la asignatura de Metodologías de Investigación. A la vez, en la asignatura de Procesos de Desarrollo se presentaron las diferentes metodologías participativas que consideramos potencialmente transformadoras para alzar las voces de las personas, poblaciones y colectivos más vulnerados, estas son: el video participativo, cartografía social, mapeo colectivo y fotovoz o fotografía participativa. En esta etapa el alumnado junto a las organizaciones y colectivos sociales decidían conjuntamente cuales de las metodologías eran las más apropiadas para el barrio y el proceso de AA.

La tercera etapa de codiseño de materiales consistió en la inmersión del alumnado en la realidad del barrio y de las organizaciones y colectivos sociales que participaron en las etapas anteriores. Esta inmersión permitió compartir la toma de decisiones sobre la facilitación de las metodologías participativas, así como de los materiales generados. Estos materiales plantean propuestas de transformación específicas para cada contexto y desde las voces y realidades de las personas que participan.

La cuarta etapa consiste en la devolución pública de los resultados de cada uno de los subprocesos participativos. En esta quinta experiencia se realizó en formato *webinar* (seminario online retransmitido en directo) debido a las restricciones del covid-19. En la devolución pública cada grupo compartió los resultados de las metodologías participativas facilitadas en los barrios, así como los materiales coproducidos en cada subproceso, generando un espacio de diálogo, denuncia e incidencia política. Al final del *webinar*, el equipo facilitador dinamizó un espacio de diálogo y reflexión sobre los principales aprendizajes del proceso de AA.

La quinta etapa de evaluación colectiva fue facilitada por el equipo docente al alumnado del MCAD-UPV y tuvo como objetivo reflexionar sobre los principales aprendizajes individuales y colectivos de los cuatro grupos, además de recoger aportaciones para las futuras experiencias de AA.

3. Transitar hacia la ciudad cuidadora

Este apartado pretende recoger las principales aportaciones del proceso a la ciudad cuidadora.

El primer subproceso "*Combatent amb alegria*" consistió en la facilitación del video participativo (en adelante VP) al colectivo Cabanyal Horta. La principal aportación del VP es visibilizar y reivindicar la importancia de los espacios informales autoorganizados por la propia ciudadanía para potenciar el encuentro, el apoyo mutuo y la participación comunitaria de las vecinas y vecinos frente a los procesos de planificación urbana productivistas. Esta iniciativa ciudadana se configura como un espacio de encuentro y lucha que reivindica formas

alternativas de relacionarse con las demás personas y el territorio. Por un lado, a partir de la producción y el consumo de alimentos agroecológicos y de temporada que contribuyen a una vida más saludable, amable con el entorno urbano y sostenible. Por otro lado, estableciendo relaciones de proximidad y apoyo comunitario que mejoran la calidad de vida y el bienestar de las personas que participan y habitan el barrio y la ciudad. La huerta urbana se convierte así en una oportunidad para fortalecer el tejido comunitario, potenciar la participación inclusiva y la reapropiación del espacio público por parte de las vecinas y vecinos del barrio.

El segundo subproceso “Natzaret resiste” es la puesta en práctica del VP en Natzaret, que pretendió alzar las voces de las vecinas y vecinos, especialmente de las mujeres migrantes (Proyecto Mare Cáritas), las y los jóvenes (scouts) y mayores, buscando recoger la diversidad de percepciones para el presente y el futuro del barrio. La principal aportación a la ciudad cuidadora es contribuir a fortalecer la identidad del barrio Natzaret y poner en el centro de los procesos de planificación urbana los deseos y sueños de las personas que lo habitan. En este sentido, el VP permitió poner en valor y visibilizar la diversidad sociocultural e intergeneracional del barrio, su tejido asociativo, las relaciones de apoyo mutuo y comunitario que se producen entre las vecinas y vecinos, así como compartir propuestas de transformación urbanística que pueden mejorar la calidad de vida de las personas que habitan el barrio y la ciudad de València. Por un lado, este VP puede contribuir a superar los prejuicios y estereotipos existentes sobre la población que habita Natzaret, ya que consideramos que estos han legitimado los procesos de planificación urbana que se han producido hasta el momento. Por otro lado, este VP es una oportunidad para que Natzaret deje de ser un barrio marginado en los procesos de planificación urbana y que sus vecinas sean las verdaderas protagonistas de los futuros procesos de transformación urbana que desean y sueñan para el barrio.

El tercer subproceso “Un sueño para Orriols” es una experiencia de fotovoz facilitada y codiseñada junto a dos organizaciones: Orriols Convive y Valencia Acoge. Estas organizaciones centran sus acciones en el acompañamiento a personas migrantes y al desarrollo comunitario del barrio Orriols. Una de las principales reivindicaciones de las organizaciones es lograr que la Alquería Albors, situada en la plaza principal del barrio, sea un centro social autogestionado y no una biblioteca tal como pretende en la actualidad el Ayuntamiento. En este sentido, el proceso pretendió fortalecer tal reivindicación y contribuir a la reflexión y el diálogo sobre los posibles usos del espacio. En relación a la ciudad cuidadora, la principal aportación del fotovoz es reivindicar las voces de las vecinas, así como de las organizaciones, en las tomas de decisiones frente a los posibles usos de la Alquería. Teniendo en cuenta que es un patrimonio histórico y cultural valorado por el barrio, podría transformarse en un espacio de encuentro y participación comunitaria tal como desean sus habitantes.

El cuarto subproceso “[Re]conociendo Patraix” consistió en la facilitación de un mapeo participativo a las organizaciones del barrio. Este proceso fue codiseñado con Teixint Patraix que colaboró en el diagnóstico, el diseño y en las tomas de decisiones relacionadas con los objetivos del mapeo. El mapeo se apoyó en la herramienta y plataforma virtual CIVICS, con el objetivo de visibilizar y poner en valor las iniciativas ciudadanas presentes en el barrio. En los talleres realizados participaron más de 10 organizaciones y fueron mapeadas 19 iniciativas ciudadanas. Con relación a las aportaciones a la ciudad cuidadora, se destaca el fortalecimiento del tejido organizacional a partir de la participación de las organizaciones en el automapeo, así como en la visibilización de tales iniciativas en la plataforma CIVICS. En este sentido, esta herramienta puede contribuir a establecer futuras sinergias entre las organizaciones del barrio, así como potenciar a la participación ciudadana y comunitaria en Patraix. También contribuye a poner en valor las diferentes acciones que realizan las iniciativas mapeadas.

Educación transformadora para la participación comunitaria

A partir de lo expuesto en los anteriores apartados, consideramos que los cuatro subprocesos permiten avanzar a que los procesos de planificación urbana en la ciudad de València sean más incluyentes y participativos. Por otro lado, consideramos que estos resultados nos invitan a repensar esta experiencia de innovación educativa desde cuatro perspectivas.

Primera, en cuanto al rol de los profesionales del desarrollo, ya que consideramos que los procesos de planificación urbana requieren una formación específica que promueva una participación inclusiva.

En segundo lugar, el potencial de las metodologías participativas transformadoras, tales como son las aquí presentadas, que contribuyen a alzar las voces de las personas, colectivos y territorios más vulnerados.

Tercera, la importancia de avanzar hacia un enfoque de la planificación urbana que incorpore la perspectiva ecofeminista e interseccional, poniendo las personas y los cuidados en el centro de los procesos de desarrollo urbano.

En cuarto lugar, como facilitadoras del AA, destacar la importancia de generar espacios colectivos horizontales de reflexión-acción sobre la realidad local y global en los procesos de planificación participativa y de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad, con el fin de contribuir y potenciar la participación comunitaria.

Por último, destacar que los aprendizajes alcanzados en esta experiencia, a pesar de los obstáculos y retos a nivel social y en la propia estructura universitaria, nos animan a salir de la universidad y sumarnos a las acciones, luchas y reivindicaciones de los colectivos y organizaciones sociales de la ciudad de València.

Referencias

- Cicoletto, Adriana; Roser Casanovas; Marta Fonseca et al. (2019): *Urbanismo feminista. Por una transformación radical de los espacios de vida*. Col·lectiu Punt 6. Barcelona: Virus Editorial.
- Herrero, Yayo (2015): *Apuntes introductorios sobre el Ecofeminismo*. Centro de Documentación Hegoa, Boletín de recursos de información N°43.
- Leivas, Monique; Alejandra Boni; Álvaro Fernández-Baldor et al. (2019): "Aprendizaje en Acción: Tejiendo voces en el barrio Na Rovella en la ciudad de València (España)", en *Resúmenes de Investigación en Innovación Social Colectiva*.
- Mies, María y Vandana Shiva (1997): *Ecofeminismo: Teoría, crítica y perspectivas*. Barcelona, Icaria.
- Pedler, Mike; John Burgoyne y Cheryl Brook (2005): "What has action learning learned to become?" en Pedler, Mike (ed.) *Action Learning: Research and Practice*. Gower, Farnham (UK), 4ª Ed., p. 49-68.

Generación de conocimiento mediante la sistematización de experiencias educativas transformadoras para la ciudadanía global

Guadalupe López Berna

INTERED

Resumen

Esta comunicación quiere poner al servicio de la comunidad educativa nuestra experiencia de aplicación de la metodología de sistematización de experiencias propuesta por Óscar Jara a procesos de Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG) en el ámbito de la educación formal. La sistematización de experiencias (en adelante SE) es una herramienta que nos permite generar aprendizajes comunitarios a partir de la reflexión crítica sobre la propia experiencia vivida. Hemos podido constatar que esta metodología es útil y motivadora para las comunidades educativas. Presentamos 4 procesos de SE en centros educativos y describimos los pasos que proponemos para adaptar la metodología a la realidad específica de la educación formal en España. En estos procesos hemos comprobado cómo se mantiene toda su potencialidad, tanto conceptual como motivadora e impulsora de los valores pedagógicos, éticos y políticos de la educación transformadora. Las experiencias educativas están descritas en una guía que además recoge los momentos metodológicos a tener en cuenta para la SE, así como las herramientas utilizadas.

Palabras clave

Sistematización, experiencias, comunidades, transformación, ciudadanía.

Introducción

InteRed trabaja desde 1992 en cooperación al desarrollo y promoviendo una Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG). Impulsa campañas de sensibilización, formación y acompañamiento al profesorado, equipos directivos, familias y alumnado, en definitiva, a toda la comunidad educativa en torno a temáticas de educación inclusiva, género y coeducación, metodologías innovadoras, interculturalidad y estrategias de movilización e incidencia en los centros y entornos locales. Desde el año 2010 impulsa una red nacional de centros educativos llamada Red Transforma. Esta iniciativa persigue la integración transversal de la ETCG en más de 30 centros educativos promoviendo el ejercicio activo de la ciudadanía. Desde 2014 la Red Transforma forma parte del Movimiento por una Educación Transformadora, en consorcio con las redes educativas apoyadas por Oxfam-Intermón, Entreculturas y Alboan.

Entendemos por educación transformadora aquella que tiene por objetivo impulsar procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuyan a garantizar el derecho a la educación, entendida como un bien común, para todas las personas y comunidades del mundo, con una mirada humanista e inclusiva. Promueve una ciudadanía global crítica, responsable y comprometida, a nivel personal y colectivo, con la transformación de la realidad local y global para construir un mundo más justo, más equitativo y más respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente, en el que todas las personas podamos desarrollarnos libre y satisfactoriamente. Pone el acento en la apropiación y aplicación de los enfoques de género, derechos humanos, socioeducativo, interculturalidad, sostenibilidad ambiental e interseccionalidad.

Un centro educativo transformador (en adelante CET) es aquel que incorpora la educación transformadora para la ciudadanía global en su cultura, en sus prácticas y en sus políticas de centro. Entendemos por rasgos de los CET aquellas características que muestran la apuesta por promover dicha educación transformadora y que en mayor o menor medida se encuentran presentes en los centros implicados a favor de la justicia global.

Estos rasgos han sido identificados a partir de un proceso de sistematización de experiencias en centros educativos con amplia tradición de trabajo en la educación para el desarrollo, y del contraste y diálogo con docentes, equipos directivos y especialistas en el mundo de la educación. Dichas características se han agrupado en tres grandes ámbitos, atendiendo a la cultura del centro, referida a los principios, visión y valores del centro; las prácticas que lleva a cabo el centro como claves pedagógicas; y metodologías transformadoras y las políticas del centro reflejadas en la planificación y organización del centro.

La sistematización de experiencias (en adelante SE) como reflexión crítica sobre la propia práctica, que genera aprendizajes y mejoras, es uno de los rasgos y se ha incorporado en 4 centros educativos. Se ha puesto en práctica con el fin de extraer aprendizajes de las experiencias vividas en los centros y así mejorar y consolidar los procesos exitosos de enseñanza-aprendizaje en el campo de la ciudadanía global. Promueve una cultura de centro en la que se valora la reflexión crítica y participativa de toda la comunidad educativa que, junto con la evaluación de resultados, permiten avanzar en mejorar las prácticas de una ETCG desde sus propias condiciones.

A partir del trabajo que se viene realizando en los centros educativos (en adelante CE) de la Red Transforma se ha incorporado la SE como una herramienta eficaz para la apropiación y la mejora de futuras intervenciones de ETCG en el marco de la educación formal identificando

los procesos de cambio poniendo especial atención a los factores de éxito y las dificultades encontradas. La sistematización implica a toda la comunidad educativa; profesorado, equipos directivos, alumnado, AMPA y otros colectivos que intervienen en el centro. Se trata, por tanto, de un proceso a través del cual recuperar lo que las personas involucradas en la experiencia han vivido para poder comprenderla, interpretarla y comunicarla, produciéndose así un nuevo tipo de conocimiento teórico-práctico.

La presente propuesta es el resultado del trabajo realizado de dinamización y acompañamiento de procesos de sistematización de experiencias de ETCG en centros de educación formal, desde el protagonismo de la comunidad educativa. En cada centro se han definido las personas involucradas en el proceso y los aspectos centrales sobre los que interesa identificar aprendizajes y recomendaciones.

1. ¿Qué queremos sistematizar?

La SE es una propuesta de producción de conocimientos desde las prácticas y una herramienta de especial relevancia para impulsar y consolidar procesos de ETCG, aplicable a cualquier proceso educativo. Las experiencias educativas están cargadas de múltiples enseñanzas y posibilidades de aprendizaje: desde la planificación y metodología con que realizamos nuestros cursos, hasta la relación con el alumnado, los vínculos con las familias y con el entorno social del centro, las propias relaciones entre docentes y personal administrativo, la aplicación de las propuestas y políticas pedagógicas.

Normalmente se diseñan planes educativos en los que quedan muy claros los objetivos, contenidos y procedimientos que se quiere aplicar, pero ya en la experiencia cotidiana ocurren situaciones imprevistas, se toman decisiones sobre la marcha y vamos realizando innovaciones o improvisamos ante lo inesperado. Precisamente por eso, nuestra experiencia real y concreta se convierte en una fuente importante de aprendizaje, más allá de lo que teníamos previsto realizar. Es todo lo anterior lo que hace tan apasionante, como exigente, la tarea de buscar comprender las experiencias, extraer sus enseñanzas y comunicarlas.

Para la construcción comunitaria buscamos apropiarnos críticamente de las experiencias vividas y dar cuenta de ellas, generando aprendizajes significativos, compartiendo con la comunidad educativa, colectivos y sociedad en general los cambios producidos a través de los recursos y productos que nos permitan visibilizarlos.

La sistematización de experiencias en los centros educativos pretende explicitar, organizar y compartir los diversos saberes adquiridos en las experiencias, convirtiéndolos en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica que alimente nuevas prácticas en un sentido transformador.

1.1. Claves para la construcción comunitaria a través del SE

El punto de partida: vivir la experiencia

Se trata de partir de la propia práctica educativa, desde las vivencias y experiencias de todas las personas e instancias de la comunidad educativa: equipos directivos, profesorado, personal

administrativo, estudiantes, padres y madres de familia. Es importante estar presente en la experiencia educativa con la atención puesta en nuestro alumnado, enfoques y objetivos y no centrarla en exceso en el propio proceso de sistematización.

Contexto del CE

Es importante ubicar el contexto del centro, el momento que está viviendo y sus necesidades más importantes. Además, tener en cuenta sus antecedentes, las formas de participación del profesorado, alumnado, padres y madres de familia. Asimismo, tener en cuenta sus vínculos con el entorno en términos de la problemática social, política, cultural que se vive en el barrio o zona en que se encuentra el centro y de donde proviene el alumnado.

Registros

Es fundamental que se vayan realizando y guardando registros de lo que acontece durante la experiencia: cuadernos de anotaciones, fichas, informes, actas, todo tipo de documentos que se van produciendo. También fotografías, grabaciones, vídeos, dibujos, recortes de periódicos o incluso materiales que se colocan en sitios web o publicados vía redes sociales. Todos ellos nos “hablan” de la experiencia desde las distintas voces y vivencias.

Propuesta concreta

Se trata de construir una propuesta concreta a sistematizar, ¿qué experiencia queremos sistematizar? ¿Para qué queremos hacer esa sistematización? ¿Qué aspectos de la experiencia nos interesan más? ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?

Reconstrucción del proceso vivido

Es el momento de identificar los momentos significativos, así como los cambios que han ido marcando el ritmo del proceso. Esta recuperación produce un efecto de cohesión en la comunidad ya que se trata de organizar de forma descriptiva y narrativa el proceso vivido.

Interpretación crítica

Esta fase es clave para ampliar el autoconocimiento de los propios procesos pedagógicos que la comunidad educativa está desarrollando. Es el momento de confrontar las interpretaciones surgidas analizando el comportamiento de cada componente y las relaciones entre estos. Las causas que han marcado el proceso y su relación con planteamientos teóricos, concepciones educativas, enfoques pedagógicos y visiones de la realidad.

Comunicación de las conclusiones

Es fundamental diseñar una estrategia de comunicación que permita compartir con todas las personas involucradas y otros sectores interesados los aprendizajes de la experiencia y el impacto de cara al futuro. Recurrir a diversas y creativas formas de comunicación es clave para vincular a otros agentes, familias, colectivos sociales e instituciones.

2. Buenas prácticas en SE en centros educativos para la construcción comunitaria

La SE es una metodología que nace de la educación y comunicación popular, marco político, ético y pedagógico en torno al cual se desarrolla. La SE facilita la producción de conocimiento y su construcción colectiva y comunitaria a través de interpretación crítica del proceso vivido. Adaptar esta metodología a los CE ha supuesto partir del análisis del funcionamiento de los centros, ampliando el sentido de la palabra sistematizar, para entenderla como término que se refiere a la obtención de aprendizajes de la experiencia vivida. En los CE las experiencias son procesos históricos y sociales dinámicos que están en permanente cambio y movimiento. Son procesos complejos en los que intervienen factores objetivos y subjetivos que están interrelacionados. Las experiencias educativas están cargadas de múltiples enseñanzas y posibilidades de aprendizaje.

Los procesos de SE que se han llevado a cabo en 4 CE de Andalucía han puesto de manifiesto cómo, con los pasos y herramientas que nos facilita la SE se pueden extraer aprendizajes y vincular en el proceso a toda la comunidad educativa, a saber: el análisis de la realidad, de las necesidades, no sólo de centro sino del barrio, de la comunidad, ha ayudado a crear vínculos y a tomar conciencia, por otro lado, ha reforzado las relaciones afectivas, emocionales y de cuidados, planteándonos retos en cuanto a la toma de decisiones y la gestión del centro potenciando la democracia representativa.

La participación es horizontal y, por lo tanto, los dilemas y dificultades que se pueden dar; falta de tiempo, exceso de burocracia, falta de conocimiento de la metodología, escasa participación por parte de las familias, del alumnado, canales de comunicación, resistencia del profesorado, etc. Se plantean como una oportunidad para reforzar la comunidad con acciones colectivas generando convivencia.

En algunos casos, el análisis de los aprendizajes extraídos señala cómo la SE les ha servido para tomar conciencia de lo se hace y cómo se hace, para luego poder llevar a cabo una reflexión de los procesos vividos y poder implantar cambios en el centro, detectándose la escasa participación de las familias y en ciertas ocasiones del alumnado. Como propuesta de mejora y de cambio se han podido generar canales de comunicación entre los departamentos, planes y programas, y el equipo de coordinación pedagógica del centro, potenciando metodologías de gestión emocional, acompañadas de herramientas para mejorar la participación en el centro, del alumnado y las familias (IES Pablo Picasso, Málaga).

En otros casos, esa reflexión ha contribuido a dar un paso de una educación solidaria, pero desde un enfoque asistencial hacía una educación transformadora desde las materias y planes y programas. En el centro se ha pasado de promover campañas asistencialistas frente a catástrofes a tratarse desde las materias y planes de programas la educación para la transformación del mundo cercano (lo local) al mundo global y la percepción que de él tenían, y se han generado procesos donde los alumnos y alumnas han sido protagonistas. Muestra de ello son las asambleas de alumnos/as gestionadas por un “grupo de solidaridad” que, con el apoyo del profesorado, plantean proyectos y acciones para llevar a cabo en su ciudad (IES Ulía Fidentia, Córdoba).

Cuando el objeto de sistematización es “mejorar las relaciones de cuidados en el centro entre todos los componentes del mismo”, la SE ha contribuido a reforzar, mejorar y precisar el plan estratégico del centro, de manera que se ha podido avanzar y reflexionar sobre los cuidados

y la importancia de mejorar las relaciones interpersonales desarrollando nuevas líneas de actuación, creando grupos de trabajo de cada línea estratégica y mediante la coordinación de todos los planes y programas que se llevan a cabo en el centro dentro de la línea de educación transformadora, consensuando los ejes estratégicos creando indicadores para la evaluación del plan (CDP Santa M^a de los Ángeles, Málaga).

Mejorar la expresión oral en el CE ha sido otro de los objetivos de sistematización y a partir de la SE se han reforzado las herramientas de trabajo utilizadas, visibilizando la importancia de una metodología común. La implicación de todo el claustro, incorporación en todas las áreas, conmemoraciones y fiestas, así como la coordinación en los órganos de coordinación docente, han sido algunas de las claves de la experiencia. Se ha generado un trabajo con el entorno, saliendo al barrio a leer poesías, dándose un intercambio entre ciclos y cursos. La metodología utilizada, trabajando temas de interés a través de una metodología lúdica, utilizando herramientas como las grabaciones, exposiciones orales, la autoevaluación, han conseguido una mayor implicación, trabajo en equipo, interés de las familias y que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje. Se ha favorecido la difusión obteniendo una mayor visibilidad de todo el proceso (CEIP Andalucía, Córdoba).

Conclusiones

La sistematización de experiencia ha demostrado ser una herramienta muy útil para la educación formal porque permite extraer aprendizajes y construir conocimientos compartidos desde la propia práctica educativa, poniendo el foco en los hechos ocurridos y en el proceso desarrollado, personas que han participado, contexto y vivencias sentidas.

Es un aporte para el trabajo docente en el aula para avanzar en el curriculum de ciudadanía global, ya que la retroalimentación que generan los conocimientos extraídos desde la propia práctica facilita la incorporación, adaptación o modificación de aquellos hechos, enfoques, metodologías que lo requieran. Tener en cuenta los elementos que han favorecido o han dificultado el proceso nos ayuda a identificar factores claves que repercuten en las prácticas futuras.

Por otro lado, se crean las condiciones adecuadas para reforzar el sentido de pertenencia, de corresponsabilidad y de apoyo mutuo. En los procesos generados, la comunidad educativa se ha fortalecido como sujeto político, vinculando su proyecto como parte de un espacio más amplio como puede ser el barrio, la ciudad y, en definitiva, el mundo. Contribuye a la construcción comunitaria ya que parte de sus necesidades como ponen de manifiesto los diferentes procesos que hemos llevado a cabo, creando las condiciones adecuadas para mejorar y transformar la realidad, con enfoques de cuidados y de género.

La SE ha nutrido al centro de aportes para construir un marco teórico de ETCG, nacido fruto de las reflexiones y aprendizajes surgidos de la experiencia a partir de la reflexión crítica y constructiva de la misma. A través del análisis de los momentos significativos podemos ir relacionando los fenómenos que se han dado, los condicionantes y las dificultades, lo que implica realizar procesos de conceptualización a partir de la experiencia, descrita, ordenada y reconstruida, favoreciendo, de este modo, el avance en la incorporación de la ETCG en el centro.

Facilita la participación del alumnado y las familias, como parte de la comunidad educativa. Son protagonistas de las experiencias y por lo tanto su interpretación crítica es tenida en cuenta, así como sus aportes, valorizando los saberes obtenidos. Para todo ello, la SE requiere una dedicación de tiempos específicos y personas que asuman las tareas de manera que desde el inicio se tiene en cuenta todo el proceso, planificación del mismo y herramientas que se van a utilizar.

Referencias

InteRed, Alboan, Oxfam-Intermón y Entreculturas (2018): *Centros Educativos Transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar*, (consultado en junio de 2021) disponible en: <<https://www.intered.org/es/recursos/centros-educativos-transformadores-rasgos-y-propuestas-para-avanzar>>.

InteRed (2019): *Posicionamiento de Educación de InteRed. Por una Educación Transformadora*, (consultado en junio de 2021) disponible en: <https://www.intered.org/sites/default/files/intered_posicionamientode_educacion_2019.pdf>.

Jara Holliday, Óscar (2012): *La sistematización de Experiencia, Práctica y Teoría para Otros mundos Posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Costa Rica.

Jara Holliday, Óscar y Guadalupe López Bernal (2020): *Guía para la Sistematización de Experiencias Educativas Transformadoras*, (consultado en junio de 2021) disponible en: <<https://intered.org/es/recursos/guia-para-la-sistematizacion-de-experiencias-educativas-transformadoras>>.

Centros educativos transformadores: caminando hacia una educación transformadora y para la ciudadanía global

Guillermo Aguado De La Obra y Fabiola Fares Sade

MOVIMIENTO POR LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

Resumen

¿De qué manera es posible potenciar el espacio escolar como un lugar para la transformación social? ¿Qué cualidades posee un centro educativo transformador? ¿Cuáles son las dinámicas pedagógicas, políticas y culturales que podrían ser consideradas transformadoras?

A partir de un proceso de pensamiento y construcción colectiva entre profesorado y ONG, se identificaron una serie de rasgos característicos de centros educativos comprometidos con una educación transformadora. Bajo el título “Centros educativos transformadores: Rasgos y propuestas para avanzar” se propone un marco de reflexiones y acciones dirigidas a docentes y equipos directivos que quieran hacer de sus centros un lugar para la transformación social.

Para ello, es vital convocar a la comunidad educativa a dar pasos en este sentido, cuestionando y repensando los enfoques y formas de hacer en su dimensión pedagógica, promoviendo metodologías críticas que pongan en valor el aprendizaje socioemocional de las personas; en sus políticas de organización interna, en las que el *currículum*, los documentos estratégicos, así como las dinámicas de participación, poder y cuidado estén posicionadas desde la justicia social y los derechos humanos (DDHH), la equidad de género y coeducación, la interculturalidad e inclusión, y en definitiva, desde una cultura, principios y valores que configuren un nuevo proyecto social.

Palabras clave

Centros educativos transformadores, rasgos, transformación social, ciudadanía global.

Introducción

Para que una escuela sea un centro educativo transformador, es necesario concebirla como un agente pedagógico para la transformación social y no únicamente como un espacio aglutinador de diferentes actores y acciones con intención transformadora (Aguado, 2011). Dicho de otra manera, los centros educativos son un ámbito en el que se desarrollan procesos de aprendizaje social y cultural relevantes en la medida en que los actores puedan ver sostenida su capacidad de agencia en el tiempo.

Con esta reflexión en mente, se presenta un proceso de construcción colectiva en el que diferentes comunidades educativas pusieron en común sus experiencias y saberes en torno a la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global. Como resultado, se obtuvieron una serie de rasgos reconocibles de un centro educativo transformador a partir de los cuales es posible tender puentes entre los deseos de cambio y mejora de una comunidad educativa y algunos elementos presentes en la cultura, la organización y las propuestas pedagógicas de un centro, posibilitando o limitando procesos transformadores.

Las preguntas que han guiado esta construcción se han centrado en las cualidades que tiene, o debe tener, un centro educativo; cuáles son sus principios y valores, tanto los reconocidos explícitamente como los que realmente se viven en lo cotidiano; cuáles sus principios pedagógicos y metodológicos; y cómo todo ello se traslada a las políticas de centro, es decir, a su modo de organizarse, planificar y tomar decisiones. En definitiva, cómo es la idiosincrasia de un centro educativo transformador.

1. Construcción comunitaria de los rasgos característicos de un centro educativo transformador

Para conocer qué elementos caracterizan un centro educativo transformador, desde el Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global¹ se impulsó un proceso de pensamiento y construcción colectiva denominado “Centros educativos transformadores: rasgos y propuestas para avanzar” (Oliveros, 2018). En él participaron colectivamente las organizaciones que lo promueven y profesorado perteneciente a las redes que acompañan. Este proceso ha tenido varias fases que han enriquecido la propuesta desde diferentes perspectivas.

El punto de partida fue la sistematización de experiencias educativas transformadoras de cuatro centros educativos de diferentes Comunidades Autónomas (CCAA). Se eligió la “sistematización” como metodología porque promueve una construcción crítica del conocimiento de parte de las personas que lo protagonizan, generando así aprendizajes para

① El Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global es una iniciativa desarrollada por Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermón junto a las redes de centros educativos y profesorado que acompañan: Red Edukalboan de Alboan, Red Solidaria de Jóvenes y Docentes de Entreculturas, Red Transforma de InteRed y Red de Educadores y Educadoras para la Ciudadanía Global de Oxfam-Intermón. Es posible gracias al apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y tiene como objetivo fomentar procesos para incorporar la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global en el marco de la educación formal. Más información disponible en: <<https://educaciontransformadoraglobal.org>>.

construir colectivamente conocimiento pedagógico (Jara, 2020). La experiencia fue dinamizada por Altekio² y, entre otros resultados, permitió detectar las siguientes características de los centros que educan para la Ciudadanía Global (Morales, 2016):

Tabla 1. Rasgos de centros que educan para la Ciudadanía Global	
CARACTERÍSTICAS	
CULTURA	• Comprometido con la transformación social y la justicia.
	• Educa para la vida. Incorporando las emociones y preparando para pasar a la acción.
	• Fomenta valores éticos como la igualdad, la solidaridad y la convivencia; la diversidad como riqueza; el espíritu crítico; la equidad; etc.
	• Mantiene un enfoque positivo. Cree en su alumnado, en sus fortalezas, capacidades y posibilidades respetando sus debilidades.
PRÁCTICAS	• Promueve una pedagogía innovadora, con metodologías participativas en clave de proceso.
	• Fomenta procesos de cambio personales y sociales, aportando los recursos necesarios para ofrecer experiencias y vivir los valores ético-políticos.
	• Cuenta con un profesorado motivado y que motiva a re-ilusionarse y reinventarse cada día. Trabaja en equipo y ejemplifica con su práctica y compromiso en procesos transformadores.
	• El alumnado es protagonista en vez de receptor de actividades, ha de ser un sujeto activo y responsable en procesos de educación transformadora.
POLÍTICAS	• Incluye de forma transversal en el currículo y en su proyecto de centro los enfoques y prácticas de la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global, superando la visión limitada a una actividades puntuales y diversas.
	• Trabaja por mejorar la convivencia y evitar la discriminación de cualquier índole. En especial por cuestiones de género y culturales.
	• Mantiene recorridos significativos en coeducación e interculturalidad.
	• Fomenta el contacto con la realidad trascendiendo “los muros del centro educativo”, conectado la realidad local dentro de un marco global.
	• Se organiza buscando la inclusión de toda la comunidad educativa y más allá del centro, colaborando con otras entidades, organizaciones, instituciones y/o colectivos.
	• Desarrolla proyectos educativos que creen en las personas, en sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales más allá del currículo educativo.
	• Potencian la emocionalidad como motor para la construcción de conocimientos para la vida y la transformación social.

Fuente: Elaboración propia a partir de un informe elaborado por Altekio (2016).

² Más información sobre Altekio disponible en: <www.altekio.es>.

A partir de estas conclusiones, se sumó un mayor número de profesorado perteneciente a las comunidades educativas implicadas con el propósito de construir una definición sobre la ETCG y los rasgos que la caracterizan. Este proceso de construcción comunitaria del conocimiento fue dinamizado por Sandra Boni y Begoña Arias, del Instituto Ingenio (UPV-CSIC) y dio como resultado un borrador preliminar que fue contrastado por el profesorado de las redes y las ONG.

Es posible afirmar que la experiencia en sí misma fortaleció a los centros educativos y al profesorado participante como agentes políticos que construyen conocimiento para la transformación social. Fruto de este proceso, se propusieron los siguientes rasgos:

Tabla 2. Rasgos que caracterizan a un centro educativo transformado				
Cultura de centro Principios, misión y valores				
Justicia global y derechos humanos	Equidad de género y coeducación	Interculturalidad e inclusión	Participación	Participación
Claves pedagógicas y metodologías transformadoras				
Aprendizaje socioemocional	Aprendizaje significativo - experiencial	Metodologías críticas, reflexivas y colaborativas	Incidencia y acción transformadora	Evaluación que genera aprendizaje
Políticas del centro Planificación y organización				
Currículo de Ciudadanía Global	Educación Transformadora presente en documentos estratégicos	Organización participativa e integradora	Atento a las relaciones de poder y de cuidado	Trabajo con el entorno y en red

Fuente: Oliveros, 2018.

2. La dimensión cultural, metodológica y organizativa de un centro educativo transformador

1. Principios y cultura escolar

La Educación Transformadora para la Ciudadanía Global, como propuesta ético-política que es (Jara, 2016) se sustenta en unos valores y principios específicos que la fundamentan y que necesariamente condicionan todos los procesos que se desarrollan dentro del centro educativo. Definen su identidad y orientan todo lo que se hace y se persigue en el centro. Han de estar explicitados en su proyecto educativo de centro y, desde ahí, calar todos los ámbitos de la vida del centro y manifestarse en cada uno de los contenidos, metodologías y objetivos de cualquier práctica.

La sistematización realizada ha permitido identificar que el rasgo más identitario de un centro educativo transformador la orientación hacia la justicia global y el cumplimiento de los derechos humanos, tanto en el empoderamiento de las personas y comunidades titulares de los derechos, como en el exigir (y capacitar para exigir) el cumplimiento de sus responsabilidades y obligaciones a quienes tienen que garantizarlos.

Entre los otros principios sistematizados, destaca la toma de conciencia colectiva de la flagrante desigualdad entre hombres y mujeres en todos los lugares del mundo (López, 2018) que sitúa la equidad de género y la coeducación como el marco imprescindible de un proyecto educativo transformador; desvelando también las desigualdades presentes en el centro y comprometiéndose con su eliminación para promover los derechos de las mujeres y la erradicación de cualquier forma de violencia contra las mujeres, comprometiéndose a prevenirla también al interno del centro.

Un elemento en común entre las personas participantes fue su clara opción por la educación inclusiva, lo que conlleva reconocer, curricular y relacionamente, las opresiones históricas y las desigualdades presentes. Educativamente se vehicula mediante la interculturalidad, reconociendo junto a la diversidad cultural y étnica, también la lingüística, religiosa, social, de modos de aprender, de capacidades, de género, entre otras. No sólo atiende a las diferencias, sino que pone el foco en las desigualdades y en cómo aumentan al combinarse diversas categorías biológicas, sociales y culturales como el género, la etnia, la clase, la discapacidad, la orientación sexual, la religión, la edad, la nacionalidad, etc.

Por otro lado, la participación como rasgo esencial de la Ciudadanía Global se ha consensuado como una guía imprescindible de la acción educativa, desde el trabajo en equipo del alumnado y el profesorado hasta las estructuras de representación y de decisión en el centro que han de ser inclusivas de toda la comunidad educativa.

En síntesis, un centro educativo transformador está comprometido, comunitariamente, con la sostenibilidad social, económica y medioambiental, buscando conseguir una vida digna para todas las personas al tiempo que se cuida de la naturaleza. Esto supone tener conciencia de los efectos de un modelo económico extractivista, promoviendo la conciencia crítica sobre los modos de vida del ser humano y la acción responsable con el planeta (De Blas, 2012).

2. Claves pedagógicas y principios metodológicos

Los colectivos participantes en la identificación de los rasgos de un centro educativo transformador coincidieron en destacar que las metodologías y principios pedagógicos que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje han de ser coherentes con los valores y principios ético-políticos del centro. No puede enseñarse la cooperación y la solidaridad por medios competitivos, la riqueza de la diversidad juzgando con un mismo rasero, ni a transformar críticamente la realidad a base de repetir discursos. Los principales rasgos pedagógico-metodológicos consensuados en el proceso se mencionan en las siguientes líneas.

Las metodologías transformadoras son holísticas e integrativas, abarcando todos los ámbitos de la persona: el activo, el afectivo y el cognitivo (Gallego, 2018). El aprendizaje socioemocional permite (a todas las personas de la comunidad educativa, no sólo al alumnado) experimentar sensitivamente en los cuerpos las vivencias educativas, así como las transformaciones personales y colectivas en que se va participando. También el

cognitivo-intelectual es necesario, no para reproducir memorísticamente los conceptos, sino para la comprensión y solución de las problemáticas que nos afectan local y globalmente. Se desarrolla por medio de metodologías críticas, reflexivas y colaborativas con las que intercambiar opiniones, contrastar reflexiones y compartir un análisis crítico de la realidad. Frente a la información dominante de los grandes medios y redes sociales, requiere visiones alternativas favorecedoras del cambio social.

La Ciudadanía Global y la Transformación Social se aprenden ejerciéndolas. Es un aprendizaje significativo-experencial que se apoya en metodologías como el aprendizaje-servicio (Ferrandis, 2020); el aprendizaje basado en proyectos transformadores (InteRed, 2019); las experiencias vitales integradas en procesos educativos como el juego (Gallego, 2014), el teatro (Medina, 2018), procesos lúdico-teatrales (Durillo y Ost, 2011), dinámicas grupales, etc. La acción transformadora y la incidencia se convierten también en recursos metodológicos que desarrollan las competencias y contenidos curriculares al tiempo que se realizan acciones que contribuyen a transformar la realidad y construir una ciudadanía global, generando cambios políticos y sociales (Sáez, 2020).

Todo lo anterior en un marco de evaluación (Boni y López, 2018) que, lejos de juzgar a las personas implicadas, genera aprendizaje y ayuda a mejorar el proceso.

3. Políticas y organización del centro

Se entiende por políticas de centro todas las cuestiones referentes a su funcionamiento, la planificación, organización y la estructura. Como son su sistema organizativo, los procesos de toma de decisiones, las formas de participación y roles oficiales que se ejercen, distribución de espacios, formas de comunicación, obtención y utilización de los recursos, estándares de calidad. Incluye las relaciones con el entorno y la comunidad local.

En los diálogos y procesos colectivos de identificación de los rasgos de un centro educativo transformador, equipos directivos y profesorado coinciden en destacar que es imprescindible buscar la coherencia de todos estos elementos que constituyen las políticas y dinámicas comunitarias del centro con los principios y valores que conforman su cultura. Señalan que es preciso revisar el currículo para garantizar que los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuyan a la transformación social y no a la reproducción del sistema socio-económico. Puede hacerse, como propone FUHEM (González, 2018), desarrollando un currículo específico para la Transformación Social. Otro modo es aplicar el currículo oficial, pero orientado a la justicia global, los derechos humanos, la equidad de género y la sostenibilidad (Aguado y López, 2019).

Estos principios han de impregnar el proyecto educativo de centro y los documentos que de él se derivan, como son el plan de igualdad, el de acogida, de acción tutorial, etc. De lo contrario, los valores se quedan en una declaración de intenciones que no calan en la realidad cotidiana del centro. Dicho proyecto educativo se construye de manera participativa, horizontal e inclusiva. Se replantean las estructuras y los espacios del centro para generar nuevas formas y espacios de participación, prestando una especial atención las relaciones de poder y cuidado (Palacín, 2018) que se dan entre los sujetos y grupos de la comunidad educativa. Conlleva un reparto equitativo de los recursos, como es el uso de los espacios (López, 2018), entre otros.

Para favorecer la Transformación Social y la Ciudadanía Global el centro educativo se abre al entorno medioambiental y social. Promueve y participa en procesos transformadores a favor de la justicia global con asociaciones, oenegés, instituciones y otros centros educativos cercanos. También participa en redes tanto para el intercambio de ideas, experiencias, aprendizajes y recursos, como para la realización de acciones conjuntas de incidencia y aprendizaje.

Conclusiones

La experiencia acumulada de los centros que desde hace años desarrollan procesos educativos transformadores nos ayudan a definir qué es la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global y cuáles son los rasgos caracterizan a los centros que la llevan a cabo.

La sistematización de experiencias ha permitido identificar y organizar estos rasgos para que las comunidades educativas puedan iniciar un camino de transformación. En definitiva, son las personas protagonistas de estas experiencias quienes, desde su capacidad de agencia, ofrecen pistas y tienden puentes para iniciar procesos de reflexión y acción transformadora.

Los principios y la cultura escolar, así como las prácticas metodológicas y la organización del centro son las grandes dimensiones que engloban las diferentes características de un centro transformador. Estas dimensiones proponen una experiencia social colectiva fundada en el respeto de los DDHH, en la justicia socio-ambiental, en los cuidados, en la igualdad de género y coeducación, permeando todas las acciones de la comunidad educativa para promover transformaciones sociales desde las bases.

Referencias

Alteiko (2016): *Sistematización de experiencias educativas para la ciudadanía global de cuatro centros educativos*, (consultado el 10 de enero de 2022) disponible en: <<https://educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2020/12/Sistematizacion-Experiencias-Resumen-.pdf>>.

Aguado de la Obra, Guillermo (2011): *Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpdCG). Guía para su introducción en los centros educativos*. Madrid, InteRed, (Consultado el 10 de agosto de 2021) disponible en: <<https://www.intered.org/es/recursos/recursos-educativos/educacion-para-el-desarrollo-y-la-ciudadania-global-guia-para-su>>.

Boni, Alejandra y Estela López (2018): *Herramientas para planificar y evaluar prácticas para una ciudadanía global*. Madrid. Oxfam-Intermón. (Consultado el 10 de agosto de 2021) disponible en: <<https://educaciontransformadoraglobal.org/recursos/herramientas-para-planificar-y-evaluar/>>.

De Blas, Alicia (2012): *Pistas para un modelo de vida sostenible*. Madrid, InteRed, (consultado el 10 de agosto de 2021) disponible en: <<https://www.intered.org/es/recursos/pistas-para-un-modelo-de-vida-sostenible>>.

Díaz-Salazar, Rafael (2020): “¿Qué decimos cuando decimos ciudadanía global?” en Díaz-Salazar, Rafael (coord.): *Ciudadanía global en el siglo XXI. Educar para que otro mundo sea posible*. SM, Madrid, pp. 15-26.

Durillo, María y Nicolás Ost (2011): *Jugar y actuar. Nuestras armas para la paz. Juego teatral y procesos colectivos de aprendizaje*. Madrid, InteRed, (consultado el 10 de agosto de 2021) disponible en: <<https://www.intered.org/es/recursos/recursos-educativos/jugar-y-actuar-nuestras-armas-para-la-paz-juego-teatral-y-procesos>>.

Entreculturas - INCYDE (2019): *Un Mundo en tus Manos: Propuesta Pedagógica para una Ciudadanía Global*, (consultado el 8 de septiembre de 2021) disponible en: <<https://educaciontransformadoraglobal.org/recursos/un-mundo-en-tus-manos-propuesta-pedagogica-para-una-ciudadania-global/>>.

Morales, Eva M^a y Vanesa Sánchez Maldonado (2016): *Sistematización de Experiencias Educativas Transformadoras para la Ciudadanía Global de Cuatro Centros Educativos*. Altekio - Movimiento ETCG. (Consultado el 8 de septiembre de 2021) disponible en: <<https://educaciontransformadoraglobal.org/documento-sistematizacion-de-experiencias-educativas-transformadoras-para-la-ciudadania-global-de-cuatro-centros-educativos/>>.

Ferrandis, Silvia (2020): *Pistas para practicar APS con cuidados* Madrid, InteRed, (consultado el 10 de agosto de 2021) disponible en: <<https://www.intered.org/es/recursos/pistas-para-practicar-aps-con-cuidados>>.

Gallego, Rubén (2018): *Metodologías para la educación transformadora y la ciudadanía global* Madrid, InteRed, (consultado el 10 de agosto de 2021) disponible en: <<https://www.intered.org/es/recursos/metodologias-para-la-educacion-transformadora-y-la-ciudadania-global>>.

Gallego, Rubén (2014): *Tiempo entre paréntesis*. Madrid, InteRed, (consultado el 10 de agosto de 2021) disponible en: <<https://www.intered.org/es/recursos/tiempo-entre-parentesis-el-juego-cooperativo-como-herramienta-de-transformacion>>.

González Reyes, Luis (coord.) (2018): *Educación para la transformación Ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. Madrid, FUHEM.

Guadalupe López Bernal y Oscar Jara Holliday (2020): *Guía para la sistematización de experiencias educativas transformadoras*. InteRed, (consultado el 8 de septiembre de 2021) disponible en: <<https://www.intered.org/es/recursos/guia-para-la-sistematizacion-de-experiencias-educativas-transformadoras>>.

Hegoa (2019): *V Congreso de Educación para la Transformación Social*. (Consultado el 8 de septiembre de 2021) disponible en: <<https://www.congresoed.org/vcongreso/mente/>>.

InteRed (2019): *Guía de aprendizaje por proyectos transformadores con dimensión Global-local. Una aproximación desde nuestras prácticas*. Madrid, InteRed, (consultado el 10 de agosto de 2021) disponible en: <<https://www.intered.org/es/recursos/guia-de-aprendizaje-por-proyectos-transformadores-con-dimension-global-local-una>>.

López Salorio, Lucía (2018): *Objetivos de Desarrollo Sostenible con enfoque de Género y Cuidados* Madrid, InteRed, (consultado el 10 de agosto de 2021) disponible en: <<https://educaciontransformadoraglobal.org/recursos/objetivos-de-desarrollo-sostenible-con-enfoque-de-genero-y-cuidados/>>.

López Salorio, Lucía y Guillermo Aguado de la Obra (2019): *Un currículo orientado a la ciudadanía global. Aportes para su construcción* Madrid. InteRed, (consultado el 10 de agosto

de 2021) disponible en: <<https://www.intered.org/es/recursos/un-curriculo-orientado-la-ciudadania-global-aportes-para-su-construccion>>.

López, Siro (2018): *Esencia en Diseño de espacios educativos*. Madrid. Ediciones KHAF-Grupo editorial Luis Vives.

Medina Bravo, Alberto (2018): *Un Mundo de Teatro*. Madrid, Entreculturas e InteRed, (consultado el 10 de agosto de 2021) disponible en: <https://www.entreculturas.org/sites/default/files/un_mundo_de_teatro_aecid.pdf>.

Olivero, Elena (2018): *Centros Educativos Transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar*. Madrid, (consultado el 10 de agosto de 2021), disponible en: <<https://educaciontransformadoraglobal.org/recursos/centros-educativos-transformadores-rasgos-y-propuestas-para-avanzar>>.

Óscar Jara Holliday (2012): *La sistematización de experiencias para otro mundo posible* CEP Alforja, CEAAL, Intermón-Oxfam. San José de Costa Rica.

Óscar Jara (2016): *Dilemas y desafíos de una Educación para la Transformación. Algunas aproximaciones freirianas*. Movimiento ETCG, (Consultado el 8 de septiembre de 2021) disponible en: <<https://educaciontransformadoraglobal.org/dilemas-y-desafios-de-una-educacion-para-la-transformacion-algunas-aproximaciones-freirianas/>>.

Palacín Garay, Iratxe (coord.) (2018): *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. Madrid. InteRed, (consultado el 10 de agosto de 2021) disponible en: <<https://www.intered.org/es/recursos/la-pedagogia-de-los-cuidados-aportes-para-su-construccion>>.

Sáez, Pedro (2020): “¿Por qué y cómo la ciudadanía global ha de cambiar la práctica educativa? en Díaz-Salazar, Rafael (coord.): *Ciudadanía global en el siglo XXI. Educar para que otro mundo sea posible*. SM, Madrid, pp. 103-110.

Participar para cuidar

Marta Casal Cacharrón y Lucía García-Cernuda Ruiz de Alda

ARQUITECTURA SIN FRONTERAS

Resumen

Presentamos algunas impresiones y primeras reflexiones sobre la praxis educativa que estamos generando desde Arquitectura Sin Fronteras Galicia y un Instituto de Educación Secundaria de A Coruña a través de un programa de Educación para la transformación social en cuatro fases.

Este instituto se ha convertido en laboratorio para experimentar un proceso de construcción comunitaria que implique progresivamente a alumnado, docentes, familias y actores externos. El programa tiene como eje vertebrador la construcción de la propia idea de comunidad, así como de construir un hábitat digno en esta escala. Se trabaja desde un enfoque complejo del hábitat (dimensiones física, social, cultural-simbólica y política) que se nutre desde la educación para la participación, el enfoque ecosocial y ecofeminista y una mirada interseccional de los derechos humanos y la diversidad.

Se aborda la sensibilización del alumnado durante toda su etapa de educación secundaria, la formación e impulso de acciones de la Comisión Hábitat y Cuidados formada por *asociacións de nais e pais* (ANPA), alumnado, docentes y Arquitectura Sin Fronteras, la elaboración de una campaña de sensibilización “Somos gente de mucho cuidado”, así como materiales educativos fruto del proceso.

Palabras clave

Derecho al hábitat, enfoque ecofeminista, educación para la participación, construcción comunidad, cuidados.

Introducción

Arquitectura Sin Fronteras (ASF) es una ONG de desarrollo que centra su trabajo en la defensa del derecho al hábitat. Desenvuelve su trabajo tanto en contextos de cooperación internacional como del estado español, en zonas urbanas, rurbanas y rurales. En paralelo, se complementa con una labor en el ámbito de la educación para la transformación social desde las diferentes demarcaciones territoriales en las que se organiza.

El trabajo que el grupo de educación de la demarcación territorial en Galicia de ASF ha desarrollado en aproximadamente los últimos diez años ha ido evolucionando desde una propuesta para generar procesos ligados a la formación y la sensibilización vinculados con la gestión social del hábitat hasta poner el foco en un proceso de acompañamiento continuado en un instituto de educación secundaria para imaginar y experimentar formas de construcción de comunidad desde el centro escolar y sus “habitantes” con su entorno para contribuir a ser realmente una comunidad.

Este es un concepto que se usa automáticamente y da por hecho cuando hablamos de “comunidades educativas”, pero la distancia entre lo que se nombra y su sustancia es enorme en muchos casos. En este proceso que se presenta se busca acortar esa distancia, diseñar conjuntamente con los actores implicados el camino, alentar el deseo de realmente “ser comunidad” y experimentar esa construcción de un sujeto colectivo crítico, activo, afectado e implicado con capacidad de actuar y transformar su realidad más inmediata en sintonía con un enfoque feminista y de cuidados de la vida (Orozco, 2006).

A continuación, se describe el proceso, desarrollo y reflexiones de esta praxis educativa generada en el IES Ramón Menéndez Pidal de A Coruña como laboratorio desde el año 2017 hasta la actualidad.

1. Primeros pasos

ASF Galicia inicia su presencia en el centro impartiendo la Unidad Didáctica *O Dereito ao Hábitat* (Hábitat Social, 2013) en varias aulas de educación secundaria. Esta intervención puntual, muy acotada en el tiempo, presenta al alumnado el concepto de hábitat e invoca a la capacidad de transformación del alumnado.

Este concepto de hábitat se encuadra dentro de una compleja e imbricada relación entre las esferas de lo físico, lo sociocultural y lo político en las cuales se aglutinan transversalmente la perspectiva de género, diversidad, medioambiente y enfoque de derechos. Este concepto se basa en una reconfiguración de las diversas escalas de actuación en torno a la escala humana y la ética de los cuidados. (Rosales et al., 2016)

Tras la toma de contacto que supone esta Unidad Didáctica se decide realizar un diagnóstico participativo sobre el derecho al hábitat en centros de educación secundaria donde además del presente instituto, participen otros centros con el fin de tener un espectro más amplio de las diferentes realidades escolares. En este diagnóstico se buscó la participación de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, equipo directivo y familias) manteniendo siempre esta idea de contribuir a la construcción comunitaria.

Una de las conclusiones principales extraídas del diagnóstico fue la percepción negativa de la idea de participación asociada continuamente con la aparición de conflictos, la inutilidad, o la opción por la delegación en otros actores. Otros argumentos como la falta de tiempo, la carga de trabajo y la escasa experiencia de familias, docentes y alumnado en este tipo de procesos fomentan su rechazo a tomar parte en iniciativas de participación y construcción comunitaria que pueda haber en su entorno o que puedan generarse.

Es por ello, que durante el curso 2017/2018 se inicia en el centro una pequeña experiencia de promoción de construcción de comunidad en el Instituto de Educación Secundaria (IES) a través del proceso “Participar para transformar” ligado a Ludantia, la primera Bienal Internacional de Educación en arquitectura para la infancia y juventud. Este proceso toma como campo de experimentación la transformación de un espacio elegido por el alumnado, el patio escolar.

El alumnado respondió con una fuerte motivación interna, frente a la baja expectativa que había sobre él. Demostró compromiso e identificación con un proceso que sintió como propio y que valoró por ser una experiencia de participación real que partía de la identificación de sus necesidades colectivas.

El aprendizaje extraído durante esta intervención refuerza la necesidad de no quedarse únicamente en el alumnado sino de buscar la implicación de familias, docentes y tejido barrial además de sentar las bases de lo que ha de sostener una ciudadanía crítica y transformadora más allá de un hecho concreto (el patio): poner en el centro el bien común desde un enfoque de cuidados en contraposición a la estructura y dinámicas de individualidad y competencia presentes en nuestra realidad educativa.

De este proceso y sus resultados se comprobó cómo es posible abrir brechas en las dinámicas de pasividad, delegación e individualismo, incluso en instituciones rígidas como la educación formal, pero asumiendo que se requieren recursos fundamentales como el tiempo y el espacio compartido. Se consiguió reducir resistencias, propias y del centro educativo. La participación, la apertura y la llamada a construir en conjunto asustan, especialmente en contextos formales y burocratizados. Se necesitan equipos con valor para afrontar los riesgos que supone esa incertidumbre liberadora para generar confianza en el entorno inmediato.

Al finalizar este curso, se comenzó a imaginar cómo seguir abriendo la brecha, intentando lograr, precisamente, ese tiempo y ese espacio para poder apelar a todos los actores de la “comunidad educativa” y su entorno. En ese momento, todavía estábamos ajenas a la pandemia mundial que estaba por venir.

2. Propuesta

En los cursos posteriores se diseñó una propuesta a cuatro años siendo conscientes de la profundidad que requería este proceso y que comprometía al equipo de educación de ASF Galicia durante un periodo de tiempo más extenso para trabajar de forma continuada con un grupo de casi cien adolescentes durante cuatro cursos, en su recorrido de 1º a 4º de ESO.

Tras los aprendizajes previos y la identificación de las nuevas necesidades, se planteó una propuesta en la que para construir esa comunidad se necesitaba recorrer los siguientes caminos:

- Desatar la necesidad y el deseo de deconstruir creencias hegemónicas. Se parte de lo micro y de la dimensión más personal y emocional de las personas implicadas para conectarla después con una mirada colectiva y macro. Durante este proceso se adquiere la capacidad de análisis y pensamiento crítico sobre su entorno y se fomenta su capacidad de plantear propuestas para mejorar su contexto, y en consecuencia otros contextos, partiendo del análisis de las necesidades y los derechos.
- En segundo lugar, generar las capacidades y conocimientos para construir colectivamente de forma vivencial. Se considera fundamental que las personas implicadas vivan sus experiencias concretas de análisis, proposición y transformación física, social o simbólica de su contexto próximo atendiendo a principios de igualdad y diversidad.
- Propiciar estructuras, espacios y tiempos para definir “lo común” atendiendo a los principios de igualdad y diversidad y cómo se concretan en su contexto. Únicamente desde este lugar se podrán construir hábitats dignos que impliquen un cambio cultural profundo en la comunidad educativa y su entorno donde se tengan cubiertas las necesidades colectivas atendiendo al autocuidado, al cuidado de las relaciones y del propio entorno.
- Concienciar de la existencia de alternativas al modelo socioeconómico actual y de la responsabilidad colectiva e individual en el mundo que producimos y reproducimos actualmente. Se han de identificar propuestas políticas y experiencias concretas desarrolladas en su zona.

En definitiva, la propuesta se basa en que las comunidades educativas tomen conciencia de las tres dimensiones del cambio (personal, social y política) y de los cuidados (autocuidado, relacional y del entorno).

3. Fases y metodología

La propuesta se diseñó en cuatro fases, correspondientes a cada curso escolar, conectando con el alumnado en 1º de ESO y acompañándolo durante toda su etapa en secundaria. En cada fase se abordan diferentes temas, contenidos, actitudes y herramientas. Crear y construir comunidad requiere tiempo y espacio, además la irrupción de la pandemia ha intensificado la necesidad e importancia de este último.

Se presenta a continuación una tabla sintetizando sobre lo abordado en cada una de las fases.

Tabla 1. Fases del programa				
Fase	Curso escolar	Dimensión del cambio	Dimensión de los cuidados	Contenidos
Fase 1. <i>Habitando a propia pel</i>	19/20	Personal	Autocuidado	Cambios en la etapa vital del alumnado a nivel físico, social, espacial, emocional Reflexión sobre el espacio en el que habitan y ocupan en el sistema educativo, en su vivienda, en la ciudad Cambios en propia imagen, transición de la infancia a la adolescencia
Fase 2. <i>Pel con pel</i>	20/21	Social	Relaciones	Profundizar y desarrollar la dimensión social del hábitat Concepto de interdependencia y cuidado de las relaciones desde una perspectiva feminista Conceptos y límites de autonomía e independencia Cooperación Conflicto, conocer su valor, información, escalas y estrategias de intervención Diversidad en la construcción social del hábitat Dimensión física del hábitat en comunidad, lugares para lo social y lo común
Fase 3. <i>A pel do mundo</i>	21/22	Política	Cuidado del entorno	Emergencia climática Crisis ecosocial Escenario en pandemia Análisis del hábitat desde enfoque ecosocial y ecofeminista Conocimiento y reflexión sobre el marco de derechos que sustenta estos enfoques Movilidad y consumo, ciudades, pueblos y aldeas sostenibles Interdependencia global y local, personas y naturaleza Paradigma: la vida en el centro
Fase 4. <i>Trocando peles</i>	22/23	Todas	Todas	Promover una experiencia vivencial de transformación de su entorno dejando constancia de lo aprendido en los cursos anteriores Transformación física o social La participación como marco y derecho básico, gestión social del hábitat y escalera de participación Intercambio de experiencias en su entorno (feministas, derecho a la vivienda y la ciudad, movimiento ecologista...)

Fuente: elaboración propia.

Para llevar a cabo este programa, en cada una de las fases se trabaja en estas cuatro líneas de acción de forma paralela y complementaria que a lo largo del curso escolar se van entrecruzando.

- **Desarrollo de sesiones teórico conceptuales** en horario lectivo en el aula para la deconstrucción de los valores hegemónicos y la construcción de alternativas.
- **Desarrollo de talleres participativos**, combinando horas lectivas con no lectivas para adquirir experiencia vivencial implicando al alumnado en acciones que partan de las necesidades de la comisión para transformar su entorno.
- Asesoría en el centro educativo para la **creación y acompañamiento de una comisión sobre “Hábitat y cuidados”** implicando a toda la comunidad educativa y su entorno próximo para movilizar interna y externamente el proceso, dotarlo de legitimidad y sostenerlo en el tiempo.
- **Campaña de comunicación** *Somos xente de moito cuidado* para generar identidad en torno a los valores contraculturales a nivel ético, estético y simbólico.

4. Construyendo comunidad

Además de estas cuatro líneas, se han ido propiciando otro tipo de acciones transformadoras vinculadas con el barrio y la ciudad fruto de esta construcción de comunidad.

- **Talleres “Una ciudad de mucho cuidado”** donde se vincula el centro con su entorno próximo de forma directa, cooperando con colectivos sociales que habitan el mismo y que pueden ayudar a potenciar la mirada crítica del alumnado sobre su entorno para analizar como el barrio puede ser fuente de exclusión cotidiana para muchas personas por razones de procedencia, diversidad funcional, género, clase social o edad. Se conecta la comunidad educativa con agentes sociales para construir conjuntamente una mirada interseccional de los espacios públicos y privados. Este taller ha sido una consecuencia del trabajo de la comisión y fue generado desde el ANPA, la dirección del centro y ASF Galicia.
- **Cartografía emocional de la ciudad de A Coruña** generada en un proyecto de ASF Galicia con la *Universidade da Coruña* en la cual participaron más de veinte entidades de la ciudad y setenta y seis personas en situación de vulnerabilidad social acercando su experiencia de vida al alumnado del instituto para generar conocimiento sobre el entorno que les rodea e incidir sobre la justicia y la transformación social. Esta cartografía además buscaba romper barreras entre diferentes niveles educativos enlazando en un mismo proyecto la universidad con la educación obligatoria.

Conclusiones

La construcción de comunidad es un reto y como bien plantea la línea estratégica de este encuentro una de las acciones de mayor rebeldía en nuestros contextos en los que todo opera en contra. Así en términos clásicos de Weber (1922) hablamos de “una relación social

cuando y en la medida en que se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los participantes de constituir un todo". Robertis y Pascal (2007) expresan que según la definición de diccionario el término comunidad se refiere al carácter de lo que es común (similitud, identidad), reunión de personas que viven juntas, que tienen intereses comunes. En otras palabras, comunidad = común unidad.

Todas las acciones desarrolladas se encaminan en esta dirección, con la conciencia de que no son más que chispas disparadoras que permitan condiciones para que ese "común" se vislumbre.

Actualmente se continúa el proceso, aprendiendo, experimentando, abriendo brechas a lo dominante en este contexto de pandemia que ha puesto en evidencia muchas de las necesidades que motivaron este proceso que simultáneamente se han visto limitadas por las restricciones impuestas.

Algunas de las conclusiones extraídas son:

1. Los centros de educación formal son un escenario con alto potencial para iniciar proyectos de transformación. Son contextos culturales y organizativos complejos, resistentes al cambio y empapados de valores hegemónicos. Precisamente por ello y por la posibilidad de llegar de forma directa a población adolescente, sus familias y educadores se consideran un lugar apropiado para abrir brechas.
2. Es necesario que existan condiciones de posibilidad, dotar de tiempo y espacio al proceso. Esto implica la existencia de un equipo directivo con sensibilidad, apertura y que genere confianza. El cambio implica moverse en paradigmas de conflicto, pero es en la generación de ese conflicto donde se pueden observar oportunidades.
3. La necesidad de buscar personas aliadas en el centro educativo entre alumnado, familias y docentes. Han de ser lo más receptivas posibles para poder iniciar la comisión en un contexto cultural y estructuralmente hostil a la construcción de comunidad en un sentido transformador y empoderante.
4. Es fundamental avanzar en la generación de discursos y prácticas que profundicen en la necesidad de una transición ecosocial y de integrar en nuestras vidas una ética de cuidados que parta de las necesidades y entronque con los deseos, se busca hacer de la necesidad deseo para desatar la ilusión y motivación hacia la acción y el cambio. Esto implica superar o trascender discursos y planteamientos ligados con la idea de privación, sacrificio o penitencia que con frecuencia se vinculan con la transición ecosocial.
5. Se considera urgente trabajar con las familias para sintonizar discursos y abordar desde la construcción comunitaria la esencia de nuestras necesidades colectivas y lo que se desea para las próximas generaciones a futuro. Esto implica clarificar el grado y los puntos de conflicto que se generan entre los diferentes actores de la comunidad.
6. La construcción de comunidad, aún a escala de centro educativo y su entorno inmediato está atravesada por las condiciones y contradicciones del conflicto capital - vida para cada uno de los actores implicados. La dicotomía en la praxis de los agentes educativos formales y familiares de la ética del cuidado y la cooperación por un lado y, por otro, la tendencia productivista y de competición está presente

constantemente. Los centros educativos son escenarios de vida, de preparación para el hoy y el mañana, espejo de la sociedad y los modelos de convivencia. Son espacios de reproducción de lo dominante, espacios de exclusión y desigualdad, pero también es ahí precisamente donde se pueden generar laboratorios y explorar la posibilidad de generar esas brechas a lo hegemónico y ensancharlas.

7. Ha resultado desafiante la experiencia de iniciar esta construcción al inicio de una pandemia que limitó en gran medida la posibilidad de compartir espacio y tiempo tan necesario para tejer vínculos emocionales en el marco de la creación de la Comisión Hábitat y cuidados. Sin embargo, se logró comenzar gracias a la sintonía de los integrantes con el propósito y la visión y el limitarnos inicialmente a éstos. El desafío es mantener e integrar a los agentes con menos motivación e incluso con cierta resistencia.
8. Detectamos una polarización muy significativa del alumnado respecto al proceso en marcha y a los contenidos y análisis planteados. Lo identificamos en el aula, y lo han confirmado las evaluaciones externas realizadas. Por una parte, hay alumnado receptivo y flexible a integrar visiones alternativas. Por otra parte, alumnado que muestra una enorme resistencia y rechazo a trabajar sobre contenidos o visiones críticas que lleven a cuestionar nuestro modelo de organización social, cultural y económico desde enfoques ecofeministas y ecosociales.

Podemos hablar de cierta correlación entre un buen nivel de éxito académico y la expresión de estas resistencias que se manifiestan tras argumentos de que son contenidos poco prácticos, no útiles, fuera de la lógica de la “productividad” académica, junto con una defensa expresa del estatus quo.

9. Se perciben discursos políticamente correctos y superficiales, se distingue tolerancia y sintonía con creencias estigmatizadoras sobre pobreza o exclusión social, pero una nula reflexión sobre temas como el capacitismo. Esta cuestión llevó a plantear actividades específicas en el marco del plan de acción desde la comisión como contenidos en los talleres de aula que permitieran analizar nuestro rol y observar los entornos que construimos a nivel físico, social y simbólico en la construcción de barreras a la inclusión social.

Referencias

Hábitat Social (2013): *O dereito ó hábitat*. Guía do Profesorado. A Coruña, Arquitectura Sen Fronteiras.

Pérez Orozco, Amaia (2006): Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. En *Revista de economía crítica*, 5, 7-37.

Rosales, Xose Manuel et al. (2017): El Enfoque del Derecho al Hábitat en la Educación Formal de Galicia. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6(1). <<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.007>> (septiembre, 2021)

Robertis, Cristina de y Henri Pascal (2007): *La intervención colectiva en trabajos social. La acción con grupos y comunidades*. Buenos Aires: Editorial Lumen Hvmnitas.

Weber, Max (1922/1974): *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Planeación participativa: apuesta socio-política y cultural para la construcción comunitaria. El caso del sur-occidente colombiano

Arizaldo Carvajal Burbano

UNIVERSIDAD DEL VALLE (CALI, COLOMBIA)

Resumen

La planeación participativa –y en concreto los planes de desarrollo locales- es una apuesta para construir, inventar y reinventar modelos alternativos de desarrollo, de sociedad; por consolidar procesos de democracia participativa y de construcción comunitaria; de constitución de sujetos sociales y políticos para la transformación social, donde la cultura y la identidad son pilares fundamentales. Y también es una apuesta educativa y pedagógica para el desarrollo.

Si bien en la planeación se conjugan aspectos técnicos, es fundamental ver su dimensión socio-política y cultural; como proceso y escenario. En esta dirección, la comunicación incluye fundamentos teóricos de la planeación, una visión del contexto, y metodologías de planeación del desarrollo, vividas en diversas experiencias en contextos multiculturales del sur-occidente colombiano.

Palabras clave

Planeación participativa, desarrollo, procesos comunitarios, metodologías.

Introducción

Silvia Navarro en su artículo “Contra los puentes levadizos: la formación de trabajadores sociales en clave comunitaria” (2000) manifiesta que se necesita incorporar en los diferentes espacios formativos de los futuras trabajadoras y trabajadores sociales elementos y estrategias que les ayuden a descubrir la práctica comunitaria y a tomar partido por ella, no solo desde una perspectiva teórica o instrumental sino, sobre todo, desde una perspectiva existencial y comprometida, firmemente arraigada dentro de su proyecto vital y profesional. Lo cual requiere “coherencia entre lo que pensamos, lo que decimos y aquello que hacemos y cómo lo hacemos”.

Comparto con la autora que la intervención profesional y la formación impartida, orientadas hacia la comunidad, sólo cobrarán verdadero sentido y legitimidad si son capaces de traducirse de forma tangible en prácticas, de provocar dinámicas, de multiplicar oportunidades de creatividad, de alentar reflexividades constructivas. Creo que en este contexto de la construcción comunitaria la planeación participativa –como una apuesta socio-política y cultural- juega un papel fundamental, no solo como un *instrumento* para realizar diagnósticos y planes de desarrollo sino como escenario de reflexión, de creatividad, de construcción de nuevas prácticas comunitarias para la transformación social, de *constitución de sujetos sociales y políticos*, de compromiso con el resto de personas. Y esto nos remite a la dimensión ético-política de la investigación y el trabajo comunitario.

En algunas regiones de Colombia, entre ellas la del sur-occidente –en particular los departamentos del Cauca y Valle del Cauca- se han vivido (y he participado en algunas de ellas) diversas experiencias en planeación participativa. En esta dirección, la comunicación incluye fundamentos teóricos de la planeación, una visión del contexto, y metodologías de planeación del desarrollo.

1. Fundamentos teóricos de la planeación

La planeación ha sido un tema central en los discursos y las prácticas del desarrollo en general y del desarrollo local en particular. La planificación es considerada como una herramienta vital para pensar y crear el futuro. En general, para Carlos Matus, “planificar significa pensar antes de actuar, pensar con método, de manera sistemática (...) O sabemos planificar o estamos obligados a la improvisación (...) La planificación no es otra cosa que el intento del hombre por gobernar su futuro, por imponer la razón humana sobre las circunstancias” (citado por Huertas, 1994).

En alusión explícita a la planeación participativa, Velásquez y González (2003) comentan que ésta “es a la vez proceso y escenario”. Como proceso comprende una serie de dinámicas sociales y políticas en torno a la identificación de problemas y potencialidades del presente y a la formulación de apuestas de futuro. Como escenario la planeación es una oportunidad de encuentro entre voces diferentes interesadas en construir consensos básicos sobre metas de bienestar y sobre los procedimientos, instrumentos y acciones necesarios para alcanzarlas. Es, en consecuencia, un proceso y un escenario eminentemente político que enlaza medios y fines, presente y futuro, problemas y soluciones, potencialidades y realizaciones, conocimiento y acción.

En la planificación se conjugan aspectos técnicos y políticos. En Colombia se ha hecho énfasis en la dimensión técnica del proceso, descuidando los aspectos políticos y culturales del mismo. La planificación participativa hace hincapié en situar a la ciudadanía en el centro

de las decisiones. Es un paso importante para construir una verdadera democracia local. Pero, como añade Escobar, “la planificación “participativa” o de nivel local, en realidad, es más frecuentemente concebida no en términos de un poder popular que la gente pueda ejercer, sino como un problema burocrático que la institución del desarrollo debe resolver” (Escobar, 1998).

Alvaro Obando (2003) ahonda en los “sentidos sociales y políticos de la planeación participativa”. Expresa que los sentidos de la planeación participativa como propuestas de la ciudadanía, parten de entender que ésta es un proceso de construcción social con características de continuidad y sostenibilidad, que busca la identificación, la explicación y la orientación de las transformaciones producidas y también las pretendidas para la ciudad, las comunas y las zonas. El hecho de que la planeación participativa sea un escenario estratégico para las comunidades y organizaciones sociales, donde convergen diversos intereses y motivaciones hace que, en ella, concurren miradas y expectativas variadas; a lo que se le suma la compleja realidad de las comunidades y zonas con sus problemáticas estructurales y contextuales del desarrollo y a la vez elementos potenciadores del mismo.

En el campo de la planeación participativa, Obando hace una interesante clasificación de ocho estrategias con referencia a la misma:

- Estrategia de formación de identidad
- Estrategia de formación de sujetos políticos
- Estrategia para la construcción propia del territorio
- Estrategia social y política para la construcción de lo público
- Estrategia para la superación de conflictos
- Estrategia para la gestión territorial del desarrollo
- Estrategia de inclusión en la ciudad
- Estrategia para la construcción de una política democrática

Otro aspecto importante es la dimensión de género en la planeación y el desarrollo. El género es una relación social. Si la cultura se asume como la forma en que se expresan y simbolizan las relaciones sociales, lo importante aquí es mirar el significado de dichas relaciones para hombres y mujeres, y la forma como juegan estas representaciones en relación con la planeación y el desarrollo.

El reconocimiento explícito del importante papel que cumple la mujer en los procesos de desarrollo, según Santos y Caballero (citada en Carvajal, 2010), se debe básicamente a tres factores: la divulgación de la situación y posición de la mujer en la sociedad, la reformulación de las políticas de desarrollo y el reconocimiento internacional de la necesidad de incluir la perspectiva de género en los programas de cooperación al desarrollo.

La perspectiva de género trata de tener en cuenta aquellas diferencias que existen entre hombres y mujeres y las relaciones de poder que se establecen entre ellos, en el análisis de la realidad social del país y la comunidad donde van a llevarse a cabo iniciativas de desarrollo. Estos factores determinan las distintas oportunidades que hombres y mujeres tienen para participar en la definición y beneficiarse del proceso de desarrollo (López y Sierra, 2001:17).

Según Itziar Hernández, el debate centrado en las relaciones de poder, del conflicto y las relaciones de género para entender la subordinación de las mujeres, permitió pasar paulatinamente de una concepción de Mujer en el Desarrollo (MED) a Género en el Desarrollo (GED) que está practicando metodologías y herramientas para la planificación (Hernández, 1999:77).

Tabla 1. Aspectos principales de MED y GED		
	Mujeres en el desarrollo	Género en el desarrollo
Enfoque	Mujeres como centro del problema.	Desarrollo de mujeres y hombres.
Tema central	Mujeres (y niñas).	Relaciones entre mujeres y hombres.
Problema	La exclusión de las mujeres del proceso de desarrollo (siendo la mitad de los recursos humanos productivos).	Relaciones desiguales de poder (ricos y pobres, hombres y mujeres) que frenan un desarrollo igualitario y la plena participación de las mujeres.
Objetivo	Desarrollo más eficiente.	Desarrollo sostenible e igualitario con toma de decisiones compartidas entre hombres y mujeres.
Solución	Integración de las mujeres en el proceso de desarrollo existente.	“Empoderamiento” de las mujeres y personas desfavorecidas. Transformación de relaciones desiguales.
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos de mujeres. • Componente de mujeres. • Proyectos integrados. • Aumentar la productividad de las mujeres. • Aumentar los ingresos de las mujeres. • Aumentar las habilidades de las mujeres para cuidar el hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y señalar las necesidades prácticas de mujeres y hombres para mejorar sus condiciones de vida • Al mismo tiempo, identificar y señalar los intereses estratégicos de las mujeres.
Problemas Consecuencia	<p>Este enfoque ha aumentado a menudo la carga de trabajo de las mujeres sin lograr un mayor poder económico. Las mujeres no han sido consultadas sobre el tipo de desarrollo e integración que buscaban.</p> <p>Se da una “integración” en el mundo de los hombres sin cambios en las relaciones de poder.</p>	<p>Las intervenciones del proyecto se basan en los roles, responsabilidades y poder de las mujeres y los hombres en la sociedad a la que pertenecen y las necesidades resultantes para cambiar su situación.</p> <p>Se puede entender GED como un esfuerzo para mejorar la posición de las mujeres en relación a los hombres de manera que beneficie y transforme la sociedad en su totalidad.</p>

Fuente: OXFAM, 1997.

El análisis de género insiste en que “toda acción de desarrollo (de cualquier naturaleza) tiene un impacto sobre las relaciones de género”. La “ceguera de género”, o la incapacidad para reconocer que la dimensión de género es un factor clave, “puede convertirse en un obstáculo real al desarrollo sostenible y participativo”.

Con el análisis de género, los planificadores se aseguran de que las acciones de desarrollo basan sus actividades en información real y no en supuestos o ideas que se asumen por anticipado sobre las vidas de hombres y mujeres. Ayuda a organizar la información de manera tal que permite detectar las necesidades de información adicional y el impacto potencial que la acción propuesta tendrá sobre las mujeres y hombres implicados. (López y Sierra, 2001:58).

Para ilustrar el enfoque de género nos remitimos a la experiencia de construcción del Plan de Vida del Pueblo Guambiano (1994), una comunidad indígena misak del Cauca. En este proceso de planeación tanto hombres como mujeres jugaron un papel protagónico en su construcción, participando en las diferentes Comisiones de Trabajo (educación, cultura, salud, vivienda, etc.) y en las discusiones y toma de decisiones llevadas a cabo, identificando necesidades e intereses para el beneficio de toda la comunidad. Las mujeres se posicionaron como actoras sociales y políticas, promotoras de desarrollo y de cambio social. Un ambiente de confianza y de respeto, de una “poética de la alteridad”, facilitaron el proceso.

2. El sur-occidente colombiano: una visión del contexto

En Colombia, gran parte del trabajo en la elaboración de planes de desarrollo se realiza en contextos multiétnicos y pluriculturales. De ahí la importancia de mirar la relación desarrollo-planeación participativa y cultura, y de hacer una buena lectura de contextos. Hay que señalar que los elementos o dimensiones constitutivas para la construcción de una perspectiva latinoamericana de desarrollo local serían cuatro: la dimensión territorial, las identidades o dimensión cultural, la dimensión política y la dimensión económica. La dinámica territorial y la orientación democrática que se le impriman al proceso dependerán de la capacidad de concertación de los actores locales.

Figura 1. División político-administrativa de Colombia



Fuente: Wikipedia.

Según el último Censo de población y vivienda realizado por el Departamento Nacional de Estadística (DANE), en el año 2018 Colombia tenía 48.258.494 habitantes, de los cuales 51.2% son mujeres y 48.8% hombres. El 84.2% de la población vive en zonas urbanas y el 15.8% en zona rural. El Departamento del Valle del Cauca tiene 3.789.874 habitantes, 47.5% mujeres y 52.5% hombres, y el Departamento del Cauca tiene 1.243.503 habitantes, de los cuales 49.5% son mujeres y 50.5% hombres. Este es uno de los departamentos con más población indígena del país, con un total de 308.455, representando el 24% del departamento. El 4.4% de los(as) colombianos(as) es población indígena.

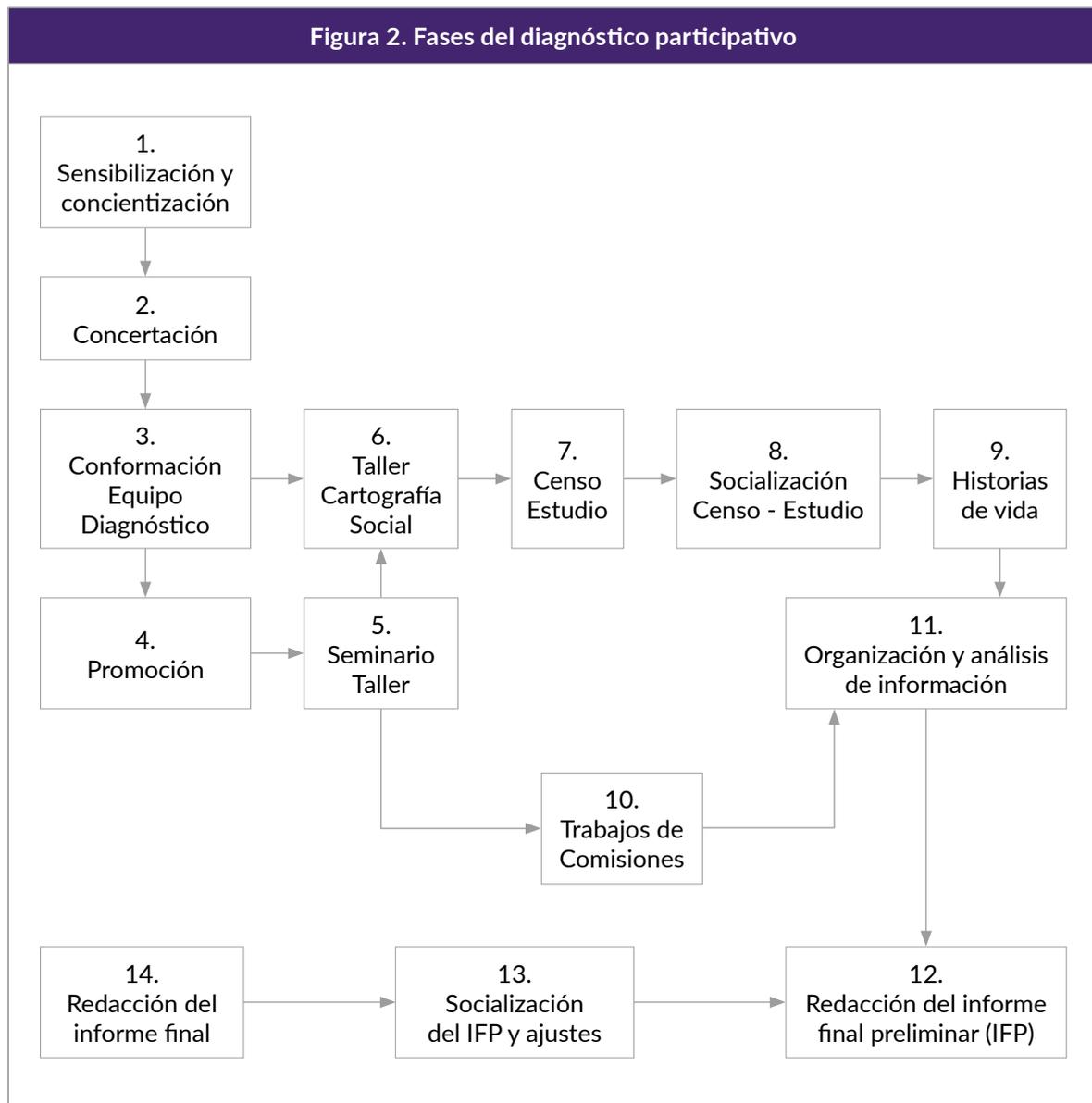
3. Metodologías de planeación del desarrollo

Hay que advertir que pueden existir varias alternativas para conducir el proceso de elaboración del diagnóstico y plan de desarrollo. Esta propuesta metodológica surge principalmente de la

experiencia acompañando procesos de planeación participativa en comunidades indígenas del Departamento del Cauca y de zonas urbanas de la ciudad de Cali, en el Valle del Cauca, fundamentalmente en la elaboración de Diagnósticos y Planes de Vida y Planes de Desarrollo (Carvajal, 2018).

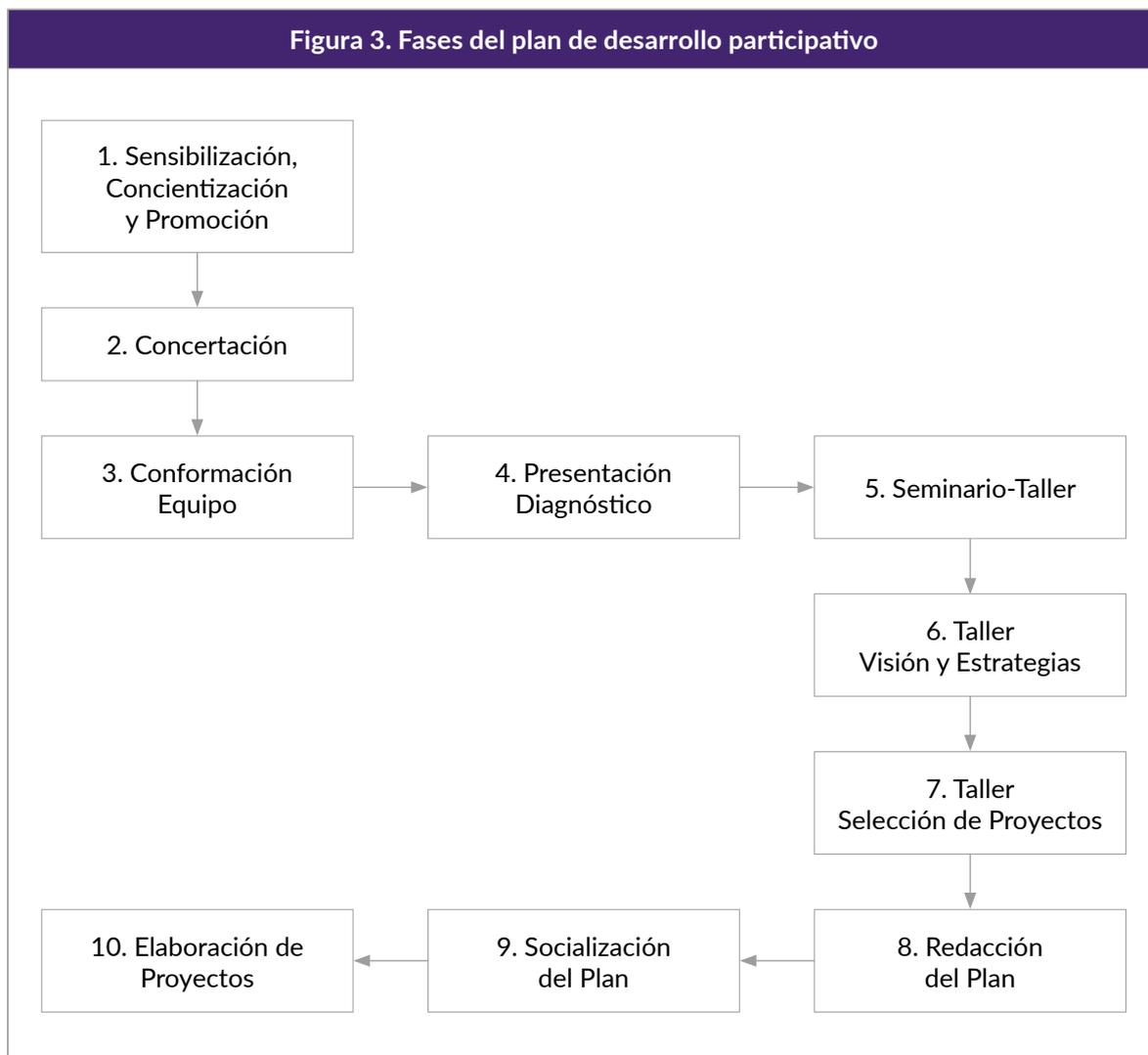
La Nueva Constitución de Colombia (1991) pretende afianzar la construcción de una democracia participativa, donde las comunidades adquieren un gran protagonismo y se da el espacio para que propongan y busquen su propio desarrollo, para que determinen cómo construir su futuro. La comunidad debe ser la base de los planes de desarrollo. En la medida en que la comunidad se apropia de dichos aportes, la planificación se convierte en un instrumento valioso para decidir sobre la vida comunitaria.

Veamos el camino metodológico recorrido en la construcción de diagnósticos y planes de desarrollo:



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Fases del plan de desarrollo participativo



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, las gráficas nos muestran los pasos que generalmente se realizan en esta metodología de planeación participativa. No se pretende que este método sea rígido, restrictivo; la labor investigativa es un trabajo donde la libertad y la creación cumplen un papel central. La práctica nos enseña que la investigación diagnóstica (donde se combinan métodos cualitativos, cuantitativos y participativos/interactivos) es un trabajo casi artesanal; en un ejercicio de investigación colectiva, donde es fundamental el diálogo de saberes.

Cada vez hay mayor conciencia sobre la importancia de la planeación participativa, de la investigación social aplicada, de su papel en el conocimiento de una realidad, de un contexto; un conocimiento pensado para la intervención social, para la acción, para una transformación social. En otras palabras, “un conocer para actuar”.

Las gráficas también tienen la característica que no son lineales; el modelo plantea fases paralelas en su desenvolvimiento; esto tiene por objeto mostrar que no hay verdaderamente un orden único en el trabajo, sino que existen tareas a desarrollar paralelamente, que se complementan y determinan mutuamente. Existen fases que se trabajan en todo el proceso; la motivación, concientización, el aprendizaje permanente y la promoción, están siempre presentes.

Y es importante resaltar que se recorrió todo un camino, se vivió un proceso social; se generó organización social, se potencializó la identidad cultural y la constitución de sujetos sociales y políticos, se crearon espacios de reflexión y concientización, se hizo una labor de capacitación, etc. Además de contar con un “libro plan” como “carta de navegación” de estas comunidades, y como estrategia de gestión del desarrollo.

Conclusiones

Es innegable el papel de la planeación participativa en la construcción comunitaria y la transformación social. También hay que resaltar que esta vivencia evidencia esa relación indisoluble entre teoría-práctica, investigación-intervención, que nos aporta a formar –como diría Shon (1982) – “profesionales reflexivos en la acción”.

Robertis y Pascal (2007) llaman la atención sobre un rebrote de interés por el trabajo social con dimensión colectiva, una movilización creciente de los profesionales para abordar los problemas sociales colectivos con métodos y herramientas también de dimensión colectiva, y una búsqueda de nuevas formas de intervención más adaptadas a la problemática actual. Añaden que se requiere ayudar a construir un poder social, entendido como “la capacidad para comprender y actuar en todos los campos de la vida social”.

Podemos imaginar a una persona que se encuentra frente a los instrumentos que da la planeación participativa. Es posible que le interese conocer las “lógicas” de un diagnóstico, de un plan de desarrollo. Pero esta construcción tiene que hacerla con la comunidad, como “resultado del amor y la acción creadora” (Rubem Alves, citado en Carvajal, 2018). Y el plan de vida, como un proceso social y del “buen vivir comunitario”, tiene que llenar el aire. Y el mundo se transforma...

Referencias

- Pueblo guambiano (1994): *Plan de vida del pueblo guambiano*. Silvia, Edición Cabildo del pueblo guambiano,
- Carvajal, Arizaldo (2010): *Desarrollo y cultura. Elementos para la reflexión y la acción*. Cali, Universidad del Valle.
- Carvajal, Arizaldo (2018): *Planeación participativa: Diagnóstico, plan de desarrollo y evaluación de proyectos*. Cali, Programa Editorial Universidad del Valle.
- Corte Constitucional (1991). *Constitución de Colombia 1991*. Bogotá.
- DANE (2019): *Censo de población y vivienda 2018*. Bogotá, DANE.
- Escobar, Arturo (1998): *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá, Editorial Norma.

Hernández, Itziar (1999): "Desigualdad de género en desarrollo", en Paloma de Villota (Ed): *Globalización y género*. Síntesis, Madrid, pp. 47-79.

Huertas, Franco (1994): *El método PES. Entrevista con Matus*. Caracas, Fundación Altadir.

López, Irene y Beatriz Sierra (2001): *Integrando el análisis de género en el desarrollo: Manual para técnicos de la cooperación*. Madrid, Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación, AECI.

Navarro, Silvia (2000): "Contra los puentes levadizos: la formación de trabajadores sociales en clave comunitaria". En *Cuadernos de trabajo social*, No. 13, pp. 183-202.

Obando, Alvaro et al. (2003): *La planeación participativa. Una apuesta de ciudad*. Medellín, Corporación Región.

Robertis, Cristina de y Henri Pascal (2007): *La intervención colectiva en trabajo social. La acción con grupos y comunidades*. Buenos Aires, Editorial Lumen Hvmánitas.

Schön, Donald (1982): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.

Velásquez, Fabio y Esperanza González (2003): *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* Bogotá, Fundación Corona.

Wikipedia (s.f.); *Departamentos de Colombia*, (consultado el 20 de agosto de 2021). Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Departamentos_de_Colombia>.

Retos socioeconómicos de la sociedad vasca frente al debate sobre la Renta Básica Universal

Maialen Aginagalde Catalán y Javier Iñiguez del Val

ECONOMISTAS SIN FRONTERAS

Resumen

Esta comunicación nace de la reflexión sobre la Renta Básica Universal (RBU) llevada a cabo por diversos grupos y organizaciones de Euskadi durante el curso académico 2020-2021 mediante debates participativos con el fin de construir aprendizajes colectivos y empoderar a la comunidad vasca como sujeto político que se movilice en pos de una sociedad más justa, corresponsable y solidaria. La discusión sobre la implantación de una herramienta socioeconómica como la RBU nos permite, a lo largo de un proceso abierto, diverso y en constante evolución, analizar algunos de los grandes retos a los que se enfrenta la sociedad vasca y el papel que juega la Educación para la Transformación Social (EpTS) en un contexto de creciente individualización, mercantilización de la vida y escasez de participación y de mirada crítica en la comunidad. La urgencia de poner la vida en el centro y la economía a su servicio se traduce en la necesidad de una razonable distribución de la renta y la riqueza, una justicia fiscal, una reducción de la pobreza, una transformación de valores, una concepción ampliada del trabajo, una construcción colectiva de conocimiento y una participación efectiva en las políticas socioeconómicas que contribuya a una mejora de la calidad de vida de toda la población.

Palabras clave

Renta Básica Universal, participación comunitaria, distribución de renta, desigualdades, economía justa.

Introducción

En estos últimos años, la Renta Básica ha multiplicado su presencia en todos los medios de comunicación, aunque no siempre se haya utilizado el término con precisión. Se trata de una propuesta de política social que parte de una idea aparentemente sencilla, pero de una importante complejidad a la hora de concretar cómo, cuándo y dónde se puede empezar implantando, estableciéndose un gran debate sobre su posible eficacia, eficiencia y justicia para acabar con la pobreza y promover una libertad económica y una vida digna generalizada para todas las personas. Estamos ante un importante instrumento de inversión social y económica, que podría permitir a los Estados cumplir con la vigente y vinculante legislación internacional en materia de Derechos Humanos, alcanzando muchos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible presentes en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

Existe un gran debate sobre sus posibilidades y modos de financiación, así como sobre la justificación de esas redistribuciones y la universalización de ese derecho. Personas partidarias y detractoras existen en todo el arco ideológico, por ello desde Economistas sin Fronteras y junto al Colegio Vasco de Economistas decidimos lanzar durante el curso académico 2020-2021 un ciclo de debates participativos sobre diferentes ámbitos en los que influye la Renta Básica, abriendo la conversación a profesionales de todas las ciencias sociales y a todas las personas interesadas en la temática. El objetivo era claro: someter esta herramienta socioeconómica a debate con el fin de construir aprendizajes colectivos sobre las vías de mejora de la cohesión social y el desarrollo humano sostenible en un planeta verdaderamente habitable.

En un mundo excesivamente individualista y con insuficiente mirada crítica, con una escasez de participación de la comunidad y donde la mercantilización de la vida es la norma, consideramos imprescindible generar este tipo de espacios abiertos, diversos y en constante evolución para empoderar a la comunidad vasca como sujeto político que se movilice en pos de una sociedad más justa, corresponsable y solidaria. Aunque desde las organizaciones sociales apostamos por poner la vida en el centro y la economía a su servicio, resulta necesario que la sociedad en su conjunto participe de estos diálogos para ir avanzando hacia un consenso que contribuya a la mejora de la calidad de vida de toda la población.

A partir de los aprendizajes y reflexiones que se extraen de este proceso de debate sobre la Renta Básica tanto a nivel interno de la organización como a nivel externo con otros agentes, colectivos y ciudadanía, analizamos a continuación algunos de los grandes retos que vemos a futuro para la sociedad vasca.

1. Renta Básica Universal

Partimos de la base de que, según la Basic Income Earth Network (BIEN), una Renta Básica es un pago en efectivo periódico que se entrega incondicionalmente a todas las personas de forma individual, sin verificación de recursos ni requisitos de trabajo, características que la diferencian de otros tipos de ayudas, subsidios o rentas condicionadas.

Entendemos la Renta Básica Universal (RBU) como un instrumento de justicia social que contribuye a garantizar el derecho a una vida digna que tenemos todas las personas. En un contexto en el que las condiciones del mercado laboral no proporcionan a muchas personas

unas condiciones de vida dignas y en el que muchos trabajos no están remunerados (trabajo reproductivo y de cuidados, voluntariado, etc.), consideramos que el acceso a una RBU podría ser un derecho de todas las personas. Su categorización como derecho dotaría a este instrumento de la seguridad jurídica necesaria para protegerlo frente a vaivenes políticos. La RBU podría ser un derecho más, de la misma manera en que lo son la educación, la sanidad, la vivienda y las prestaciones sociales para situaciones específicas (dependencia, jubilación y otras), las cuales deberían mantenerse y/o desarrollarse junto con la RBU.

La incondicionalidad de la RBU aumenta la eficacia para llegar a todas las personas, abarata los costes de gestión y elimina la posible estigmatización e invasión de la intimidad que en mayor o menor medida se ha producido en la gestión de las Rentas Condicionadas tradicionales. Pero, por otra parte, esta incondicionalidad podría producir la pérdida de cierta reciprocidad. Como decía José Saramago, a la Declaración de Derechos Humanos quizás le falta una Declaración de Deberes Humanos. Esta reciprocidad no tendría por qué exigir la participación en trabajos asalariados, pero, quizás sí en alguna forma de colaboración en la prestación de servicios para satisfacer las necesidades de reproducción de la vida, entendidas éstas en un sentido amplio, incluyendo las necesidades físicas, afectivas, medioambientales, de conocimiento, de relación, artísticas, etc. En este sentido, se identifica la necesidad de crear más espacios de participación comunitaria y de visibilizar la aportación de estos espacios a la necesaria construcción comunitaria, utilizando la RBU como herramienta al servicio del Bien Común.

2. Transformación de valores

Una de las claras conclusiones extraídas de los debates es que una educación en valores que apuesten por lo colectivo y lo solidario son imprescindibles para la aceptación social de una medida socioeconómica como la Renta Básica Universal. Extender y promover la idea del Bien Común como objetivo al que debe aspirar la economía -y no el crecimiento del PIB como es hoy el caso- es clave para enmarcar el debate social sobre esta medida. Además, el considerarla un derecho requiere una reflexión inicial, tanto individual como colectiva, sobre la interdependencia y la ecodependencia que tiene el ser humano, y el dejar de utilizar la meritocracia como único criterio para distribuir la renta.

Uno de los grandes retos de la sociedad vasca es comprender que las desigualdades latentes en el territorio y en el planeta son radicalmente injustas, basadas en la explotación de las personas y del planeta, con el principal objetivo de maximizar el lucro de unas pocas personas, y que por lo tanto las medidas dirigidas a reducir la pobreza y a contribuir a una vida digna de la población no son ayudas caritativas sino instrumentos de justicia social.

También es necesario comprender que las acciones individuales de la ciudadanía de los países enriquecidos tienen consecuencias en la población de los países empobrecidos, ya que en un mundo globalizado como el de hoy en día todo está interconectado, pero las realidades de muchas personas quedan invisibilizadas con el fin de que unas pocas se puedan lucrar a costa del resto. No todas las personas nacemos con las mismas oportunidades, y es imprescindible que los colectivos más privilegiados de la sociedad comprendamos esta realidad para querer cambiarla.

La educación es clave en este cambio de paradigma, y no sólo para asumir la responsabilidad que tenemos como individuos e individuos de esta sociedad, como ciudadanas activas, como consumidoras y como inversoras, sino también para exigir responsabilidades a los poderes

políticos y económicos que perpetúan estas desigualdades y para reclamar, como sujetos políticos empoderados, una legislación y unas prácticas empresariales (Responsabilidad Social Empresarial) que respeten los Derechos Humanos y medioambientales y que contribuyan a una mejora de la calidad de vida de las personas, cambiando las prioridades del sistema y primando los intereses de la vida por encima de los del capital.

3. Redistribución de la riqueza

Sea cual sea la forma concreta de financiación de la Renta Básica Universal, será necesaria una transformación de valores de la sociedad, ya que este instrumento exige una reforma del sistema fiscal, introduciendo una mayor progresividad en el mismo para producir una importante redistribución de la riqueza con el fin de disminuir la desigualdad y eliminar la pobreza. De todas las fórmulas existentes, es necesario optar por aquella que, sin minorar los ingresos para atender al gasto público necesario, pueda financiar la RBU, y que además luche de forma eficaz contra la elusión y la evasión fiscal, consiguiendo acuerdos internacionales que eviten la existencia de paraísos fiscales.

Esta reforma fiscal debiera también estar basada en el máximo consenso social, ya que se basa en cargar la financiación de la RBU, progresivamente, en los hombros de las personas y entidades con mayores rentas, las grandes fortunas, las corporaciones transnacionales y el sector financiero. Para evitar que las personas físicas y entidades perjudicadas por la reforma fiscal trataran de llevarse sus capitales a otro territorio, provocando un efecto salida por parte de algunas rentas altas, la implantación de una RBU debería ir acompañada, una vez más, de un enfoque político y social comprometido con el Bien Común y la satisfacción de las necesidades de todas las personas en vez de con los mercados de capitales.

La redistribución de la riqueza también pasa por repensar los hábitos de consumo, otro de los retos a los que se enfrenta la sociedad vasca, con el fin de contribuir a la economía local, reducir el impacto medioambiental, y generar riqueza en los pequeños comercios del territorio, priorizándolos por encima de las empresas multinacionales más alejadas de las realidades de las personas. El empoderamiento de la ciudadanía vasca como consumidora activa, crítica y responsable que contribuye a la economía de cercanía es vital para una transformación real de la sociedad.

4. Concepción ampliada del trabajo

Otra de las reflexiones que plantea el debate sobre la Renta Básica Universal es el de la centralidad del empleo asalariado en la sociedad actual, sin el cual no puedes aparentemente satisfacer todas tus necesidades vitales. Si bien es cierto que el trabajo asalariado decente puede ofrecer una libertad económica, es necesario interpretar de forma más amplia el concepto de trabajo, tomando en cuenta las labores de reproducción y de cuidados, de voluntariado, y de participación en la vida cultural, social y política, por ejemplo, y concediendo el valor y la centralidad que merecen a los trabajos que sostienen la vida y que, sin embargo, han sido continuamente invisibilizados por un sistema económico que solo tiene en cuenta la producción de bienes y servicios mercantilizados como contribución a la riqueza de un territorio. Esta nueva noción cobra aún más valor si cabe cuando nuestra sociedad se enfrenta a un mundo global en el que la inteligencia artificial, la robotización y la digitalización tienen

cada vez más presencia, lo que puede repercutir en una reducción importante del empleo asalariado.

La implantación de una RBU supondría, entre otras cosas, un empoderamiento de las personas trabajadoras para mejorar las condiciones de trabajo y retribución, con especial incidencia en la conciliación con la vida familiar y el reparto del trabajo, contribuyendo a la mejora de su calidad de vida. También permitiría a quienes lo desean dedicarse a otros trabajos no remunerados que contribuyen a la reproducción y el mantenimiento de la vida y la satisfacción de las necesidades básicas de todas las personas, incluida su libertad y autonomía real, alejando a la sociedad vasca de la percepción de que sólo el empleo asalariado dignifica y que estigmatiza a toda aquella persona que no consigue acceder al mercado laboral.

Aunque la RBU erradicara la pobreza y disminuyera las actuales desigualdades, necesitaría medidas importantes para evitar la división de la sociedad en dos clases sociales: por un lado, las personas propietarias de los grandes patrimonios y perceptoras de grandes retribuciones salariales en los puestos directivos y técnicos de alta cualificación, con grandes posibilidades de participación en la toma de decisiones y; por otro, las personas con bajos salarios en puestos de baja cualificación o sin empleo asalariado, meras perceptoras de la RBU, y con menores posibilidades de participación en la toma de decisiones.

Conclusiones

Sea desde una perspectiva social, económica o laboral, el elemento común que poseen los distintos retos enumerados anteriormente es el de la necesidad de empoderar a la ciudadanía como sujeto político que se apropia de la construcción de su propio proyecto social. La educación como construcción colectiva de conocimiento es imprescindible para llegar a un consenso social y avanzar hacia una sociedad más justa, corresponsable y solidaria que permita poner en marcha instrumentos que reduzcan la pobreza y las desigualdades como la RBU.

Así, la participación efectiva de la sociedad vasca en las políticas socioeconómicas territoriales es decisiva para fomentar una mirada crítica, impulsar alternativas al sistema económico y social actual y luchar por medidas y estrategias que redistribuyan la riqueza, reduzcan las desigualdades y pongan la vida en el centro. Además, el papel de la acción colectiva y una ciudadanía activa que construya comunidad, entendiendo el Bien Común como meta, es fundamental para el empoderamiento tanto económico como político de grupos desfavorecidos o frágiles de la sociedad que requiere la sociedad vasca que imaginamos en el futuro.

Por último, destacamos cómo, aunque el debate ha estado específicamente centrado en la posibilidad de implantar una RBU en el territorio, el reto trasciende a esta medida y plantea la necesidad de realizar acciones en pos de la construcción comunitaria necesarias para entender la RBU como una herramienta del Bien Común. Creemos que potenciar la idea de comunidad es necesario para lograr un consenso social en torno a la implementación de la RBU y asimismo pensamos que poner en marcha una RBU sería un camino para la construcción comunitaria que se desea, posibilitando poner los recursos y tiempos necesarios para ello.

Referencias

Economistas sin Fronteras (2021): *Ciclo «La Renta Básica a debate»* (consultado el 2 de septiembre de 2021), disponible en: <<https://ecosfron.org/ciclo-la-renta-basica-a-debate-oinarrizko-errenta-eztabaidagai-zikloa>>.

Basic Income Earth Network (s.f.): *About Basic Income* (consultado el 13 de agosto de 2021), disponible en: <<https://basicincome.org/about-basic-income>>.

Línea Estratégica 3. Aprendizaje anticipativo



Abordar el odio con rebeldía y cuidados. Interiorizar un nuevo relato con experiencias emancipadoras para bloquear distopías indeseables

Gloria Sosa Sánchez-Cortés

COLECTIVO CALA (ASOCIACIÓN TALLER DE EDUCACIÓN EN VALORES ALTERNATIVOS)

Resumen

Vivimos en un contexto de crisis multidimensional de un sistema capitalista, heteropatriarcal, racista y colonial que, bajo la intocable consigna del crecimiento y el mercado como únicos garantes de la satisfacción de necesidades, justifica el sacrificio de personas y territorios para reproducirse.

Frente al colapso ecosocial (donde sociedades opulentas, el acceso a los combustibles fósiles generalizado y el crecimiento ilimitado serán inviables), requerimos una educación que promueva cambios en las percepciones de la realidad y nos prepare para gestionar colectivamente los conflictos y crisis que vendrán.

En el proyecto “Por un Odio me entra y por otro... nos salimos” investigamos los discursos del odio, legitimadores del individualismo y la competitividad y sustentadores de distopías a las que tenemos que anticiparnos material, cultural y educativamente.

Apostamos por adelantarnos con un nuevo relato emancipador. Las campañas contra los discursos del odio deben afrontar los conflictos señalando las causas de las desigualdades, interpelar modelos de éxito no universalizables, construir nuevos horizontes de deseo, unir la lucha por la sostenibilidad de la vida a corto y largo plazo e incorporar resistencias y alternativas interseccionales.

Para educar en la incertidumbre liberadora, necesitamos nuevos imaginarios colectivos basados en experiencias y prácticas reales de rebeldía y cuidados.

Palabras clave

Colapso ecosocial, conflicto, educación, odio, sostenibilidad de la vida.

Introducción

Nuestra idea con la presente comunicación, es socializar el trabajo y la reflexión que hemos venido desarrollando dentro del proyecto “Por un odio me entra y por otro... nos salimos”¹, financiado por la Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AEXCID). Buscamos, a su vez, compartir algunas preguntas con el objetivo de revisar desde una mirada crítica, en la línea del aprendizaje anticipativo, las diferentes estrategias frente a los discursos del odio.

Queremos resaltar el vínculo entre los discursos del odio, el colapso ecosocial que anticipamos y la necesidad de disputar la hegemonía cultural, cuestionando profundamente el modelo actual capitalista neoliberal, colonialista y heteropatriarcal.

Consideramos necesario visibilizar y dotar de sentido los diversos relatos emancipadores que construyen, desde experiencias concretas, nuevos deseos realizables, nuevos imaginarios colectivos, aterrizándolos y palpándolos en el caso de nuestro proyecto, en tres experiencias de colectivos de Extremadura, donde la rebeldía y los cuidados tienen un espacio central.

1. El odio como emoción. La manipulación de la indignación

Pensamos que el odio (y su otra cara, el miedo) son dos de las emociones más potentes y, a la vez, más manipulables. Como educadoras y educadores consideramos que no hay emociones negativas. Las hay que generan bienestar o malestar, pero todas tienen, y han tenido, una función evolutiva. Es natural que se sienta aversión y rechazo frente a todo lo que nos amenaza o nos hace daño o, simplemente, nos dificulta. Y es positivo que este rechazo se traduzca en indignación y rabia frente a personas, grupos o, preferiblemente, situaciones que nos dañan o niegan. Sin esos sentimientos no nos sentiríamos inducidos a una acción transformadora (Colectivo Cala, 2021).

Ese odio, esa potencial indignación, es manipulada con éxito desde diferentes espacios socializadores para que no se dirija contra las verdaderas causas de un sufrimiento fruto del sistema en el que vivimos y de las estructuras de poder que lo sostienen. Muy al contrario, los aprendizajes hegemónicos de cómo percibimos y gestionamos el odio son los cimientos de violencia simbólica y cultural necesarios para que la desigualdad, la jerarquización, la dominación y la discriminación sean posibles, se naturalicen y se justifiquen.

“La violencia simbólica implica una construcción desvalorizadora de la otra persona, colocarla dentro de una categoría estigmatizada y negarle la posibilidad de expresar o hacer valer las propias intenciones. Es entonces el prerequisite para que la violencia material se manifieste sin dejar en evidencia su ilegitimidad” (Dolores Juliano, 2004).

¹ <<https://colectivocala.org/tag/nossalimosdelodio>>.

2. Los discursos del odio. Tres miradas interseccionadas

La Red de Investigación en Comunicación Comunitaria, Alternativa y Participativa, en su Escuela Itinerante de Comunicación definió los discursos del odio de esta forma:

“Toda forma de expresión que difunde, incita, promueve o justifica el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otras formas de odio basadas en la intolerancia y que socavan la democracia, la cohesión cultural y el pluralismo” (VVAA, 2017).

Algunas de sus características que conviene señalar:

- No son dialógicos, son discursos que no tienen prevista la interacción, la negociación ni la respuesta. Quien los pronuncia no considera a su oyente como interlocutor o interlocutora válida, como un sujeto con derecho a replicar y entrar en diálogo, sino como un objeto que no merece respeto alguno.
- Son dañinos, buscan ofender, insultar, humillar, amenazar... y no solo son dañinos por sus posibles consecuencias, también lo son por el propio daño que hace el discurso.
- Una de las características que queremos resaltar, puesto que nos parece imprescindible para entender su función en el pasado, en el presente y en la anticipación de un futuro en crisis, es que se necesita estigmatizar a los “otros” o a las “otras” para “naturalizar y normalizar” su marginación y la exclusión. Para ello se basan en la polarización y en la generalización.
- Se basan en una relación de asimetría jerárquica. Quienes expresan esos discursos del odio se sitúan en una posición de superioridad, aunque pueden asumir con cierta obediencia (aunque con anhelo y pretensión de escalada) que haya más estratos superiores que la posición en la que se encuentra.

El discurso del odio es una estrategia de poder dentro de un sistema capitalista, neoliberal, colonialista y heteropatriarcal. Y, desde esa mirada que aborda la complejidad, creemos fundamental una visión interseccional de los mismos.

Como apunta Pastora Filigrana: “Si entrecruzamos economía capitalista, patriarcado y racismo-colonialidad podemos tener el mapa del modelo único de ser, actuar y pensar en el mundo que impone este modelo civilizatorio”. “Los sistemas de opresión no son externalidades del sistema que aprovecha en su propio beneficio. Patriarcado, colonialidad y racismo son el sistema en sí mismo” (Pastora Filigrana, 2020).

Dentro de nuestro análisis sobre qué se percibe como discursos del odio, creemos que en muchos casos olvidamos esa mirada más estructural que intersecciona las discriminaciones y luchas y las vislumbra dentro del mismo sistema que se intenta perpetuar.

Los discursos del odio no son sólo los abiertamente fascistas, racistas, homófobos o machistas, “los discursos del odio también son aquellos que nos hacen pensar que unos territorios, unas personas y unos cuerpos valen menos que otros, y que justifican y exigen sacrificios a quienes infravaloran, para que la rueda económica y social en la que estamos viviendo siga en movimiento” (Gloria Sosa, 2021).

La naturalización y aceptación de las desigualdades, de la marginalidad y la exclusión están unidas a la implementación de campañas que legitiman estas jerarquizaciones, bien a través de los discursos del odio o, la otra cara de la moneda, es a través de modelos de éxito.

“El discurso de éxito, oculta el valor del reparto, la suficiencia, la cautela, y al mismo tiempo legitima y naturaliza el despojo del territorio por parte de las minorías. Además, fomenta las luchas y disputas entre pobres, en lugar de activar luchas contra las personas que se apropian de los recursos de manera injusta” (Yayo Herrero, 2021).

3. La necesidad de un aprendizaje anticipativo. Conflicto capital-vida

Para enfocar el vínculo entre los discursos del odio y el aprendizaje anticipativo queremos señalar brevemente a qué creemos que debemos anticiparnos, cuáles son esas crisis que adivinamos y por qué nos urge una estrategia transformadora.

Nos parece fundamental en este sentido identificar el conflicto capital-vida, en la actualidad y su devenir, en caso de no transformarlo de forma profunda y estructural. Siguiendo la explicación de Astrid Ajenjo (2021) “Lo que se pone en el centro no es la vida sino los procesos de mercantilización y acumulación de capital y de obtención de beneficios. Eso es la sangre que mueve a este sistema económico”.

Junto con Erika González del Observatorio de Multinacionales en América Latina (OMAL), analizamos en “Radio Nos Salimos”, cuatro de los aspectos en los que se traduce este conflicto capital-vida: condiciones laborales, ecosistemas, financiarización y mercantilización.

“El buen funcionamiento del capitalismo global se basa en incrementar, expandir los mecanismos de extracción y acumulación de riquezas. Mecanismos como, por ejemplo: la precarización laboral y devaluación salarial se van incrementando hasta llegar casi a la esclavitud o prácticas semi-esclavas y a una devaluación salarial que hace que haya mucha población sin los recursos necesarios para llevar una vida digna” (Erika González, 2021). El conflicto capital-vida a nivel laboral, no solo se centra en los trabajos asalariados, sino que abarca todo el trabajo de cuidado y sostenimiento de la vida. “El negocio se hace explotando los trabajos invisibilizados, históricamente en manos de las mujeres, aquellos que ni siquiera son reconocidos como trabajo. Más aún, lo que se explota es el tiempo, las energías, las emociones, los cuerpos y, en un sentido amplio, la vida misma” (Amaia Pérez Orozco, 2021).

El segundo conflicto que señalamos es el existente entre el capital y los ecosistemas. El capitalismo se basa en la depredación de los ecosistemas, llegando a una situación de traslimitación. “El ineludible decrecimiento global en el consumo de materia y energía conlleva la imposibilidad de sostener nuestro sistema socioeconómico” (Luis González, 2021).

A continuación enfocamos nuestro análisis a la financiarización: “La financiarización se ha convertido en el mecanismo fundamental para poder sostener las ganancias de las élites político-empresariales y mantener la ilusión de la reproducción constante del capital a través del crédito” (Pedro Ramiro y Erika González, 2019). Y como podemos observar, cada vez hay menos escrúpulos para la especulación. Se especula sin valorar las consecuencias para las vidas: vivienda, agua, alimentación, ecosistemas, culturas, salud...

Y por último señalamos la mercantilización de cada vez más aspectos de la vida. Se incorporan al mercado cada vez más bienes y servicios. Vivimos bajo la intocable consigna del crecimiento y el mercado como únicos garantes de la satisfacción de necesidades.

Estos aspectos, y otros muchos que no es posible enumerar y describir, auguran un aumento de la conflictividad social que es necesario abordar desde una nueva narrativa que no oculte, justifique y normalice la discriminación y exclusión que forma parte de la esencia misma del modelo en el que vivimos.

4. Una mirada crítica a las diferentes estrategias frente a los discursos del odio desde el enfoque de aprendizaje anticipativo

Aunque las estrategias son mucho más complejas, queremos enumerar cinco enfoques que hemos observado en las diversas campañas en contra de los discursos del odio analizadas, para una vez identificados, analizarlos desde los riesgos que enfrentan a nivel de aprendizaje anticipativo.

1. Deconstruir estereotipos y prejuicios. Trabajar la desinformación, los bulos, rumores, *fake news*, los negacionismos... Alertar sobre los mecanismos de generación de estos discursos. Centrar la estrategia en difundir una información veraz.
2. Sensibilizar y denunciar desde un enfoque de Derechos. Buscar el acercamiento emocional sobre el desplazamiento forzado, la realidad de personas migrantes, la discriminación hacia las mujeres, hacia lo no normativo, las personas sin hogar... Centrar la estrategia de acción en la sensibilidad y la empatía para denunciar y hacer frente a los discursos.
3. Mirada a los discursos del odio desde una perspectiva situada, que se centra en la realidad de un colectivo o grupo concreto de población y que es el propio grupo el que trabaja sobre su condición de opresión.
4. Estrategia educativa para gestionar la diversidad desde la cotidianidad. Trabajar la comunicación, la gestión constructiva de las diferencias, aprender a escuchar, establecer procesos dialógicos. No simplificar ni despersonalizar.
5. Como venimos defendiendo en la presente comunicación, la estrategia de una mirada interseccional, conectando los discursos del odio con el sistema capitalista neoliberal, colonialista, racista y heteropatriarcal. No centrar el foco de atención solo en los discursos del odio, sino “tratar de analizar cómo, por qué y para qué ha construido la sociedad sus categorías estigmatizadoras” (Dolores Juliano, 2004). De forma paralela, trabajar en nuevos relatos emancipadores basados en prácticas y experiencias concretas, que nos hagan soñar con nuevos modelos realizables, desde nuevos discursos interpretativos de las propias prácticas transformadoras.

Ante estas diferentes estrategias cabe preguntarse de cara a analizar críticamente su valor transformador:

- ¿Hasta qué punto corremos el riesgo de apostar por un modelo similar al que vivimos pero más “amable”, menos agresivo, pero solo a nivel de discurso? ¿Cómo

desenmascarar los ecofascismos que están detrás de propuestas de un “nuevo” capitalismo verde?

- ¿Cómo unimos lo urgente y reactivo a corto plazo, con una estrategia imprescindible a largo plazo donde podamos marcarnos una agenda propia?
- ¿En quién ponen el foco los diversos enfoques: en las élites, en las instituciones, en el modelo, en quienes asumen y son cómplices de ese discurso del odio, aunque a su vez sean víctimas del propio sistema, o en quienes ya estamos en contra de los discursos del odio pero que consciente o inconscientemente ejercemos nuestros privilegios y somos cómplices de un sistema de opresión?
- ¿Cómo defendemos un discurso de la suficiencia, la existencia de límites, la revisión de privilegios, de nuestros modelos de éxito y de consumo, de la gestión colectiva de conflictos y crisis, etc. que a su vez construya horizontes deseables para la sostenibilidad de todas las vidas?
- ¿Cómo aunaryacercar un discurso que asume la existencia de límites y el decrecimiento material como un hecho inevitable, a la defensa de Derechos, sin ocultar los conflictos venideros?
- Estas estrategias más profundas, ¿creemos que van a ser financiadas por instituciones públicas o privadas de forma generalizada si realmente se realiza una crítica profunda al modelo hegemónico? ¿Hasta qué punto estamos dispuestas y dispuestos a llevarlas a cabo fuera de la agenda institucional (en muchos casos laboral) como movimiento social o como educadoras/es?

Queremos dejar estas preguntas problematizadoras abiertas, invitando a una reflexión colectiva, pues creemos que aportan a la revisión de nuestras estrategias educativas.

5. Nuevos imaginarios colectivos basados en experiencias y prácticas reales de rebeldía y cuidados

Apostamos por anticiparnos aportando a un nuevo relato emancipador. Para poder abordar un cambio profundo necesitamos construir nuevos horizontes de deseo, nuevos relatos y narrativas, contruidos desde prácticas y experiencias concretas.

En el proyecto “Por un Odio me entra y por otro... nos salimos”, trabajamos de la mano de tres experiencias de colectivos de Extremadura, donde la rebeldía y los cuidados tienen un espacio central: la Asociación Mujeres Sembrando, la Asociación Calincha Teatro Social y Género y la Asociación de Vecinos y Vecinas de Suerte de Saavedra. Junto con ellas trabajamos los discursos interpretativos de sus propias experiencias.

“No basta con tener nuevas realidades, hay que tener nuevos discursos interpretativos, nuevos modelos interiorizados, a partir de los cuales estas realidades cobren valor y significado. De lo contrario, las realidades diferentes pueden ser vistas no como logros, sino como fracasos en la obtención de la norma, que no resulta cuestionada.” (Dolores Juliano, 2004).

Realizamos esa interpretación discursiva en línea con dos ejes que nos parecen imprescindibles: la rebeldía y los cuidados.

Entendemos por rebeldía, el desafío a la autoridad, la desobediencia a lo normativo desde una consciencia crítica individual y colectiva. Y defendemos los cuidados, siguiendo a Amaia Pérez Orozco, como la “responsabilidad común en sostener la vida”.

A modo de ejemplo², queremos compartir discursos interpretativos concretos de Calincha Teatro Social y Género:

- “Quiero señalar la importancia de la creación de espacios seguros, en los cuales poder ser una y uno mismo y poder expresarse e ir sanando”. “Trabajar desde el teatro social, ir sacando las historias de la propia gente y que ellas mismas tengan un análisis de su propia vida, de su realidad y de ahí sacar los conflictos para trabajarlos, sabiendo que lo que se siente y sufre no es solo individual, sino colectivo”. “Aprender en ese diálogo de no llegar como la paloma de la paz, que todo lo sabe y quiere enseñarlo, aprender a escuchar” (Manuela Gutiérrez).
- “Salirnos del odio apropiándonos de él; apropiándonos de la rabia, aceptando que hay cosas que nos molestan y duelen”. “Trabajar con el cuerpo como forma de transformación es un espacio donde puedo entrenar otras maneras y darme cuenta de que puedo decidir cambiar, que mis patrones de ser no son únicos y estables, puedo jugar con mi identidad, con mis respuestas, con la manera de relacionarme, de estar en el mundo” (Carmen Alcalde).
- “Cuando siento una emoción que no soy capaz de verbalizar, que no soy capaz de expresar, la danzo o hago alguna acción corporal... cuando lo pasas por el cuerpo, la emoción cambia, porque no es una cosa de discurso mental, es un discurso físico, es un discurso de acción”. “En el trabajo grupal se gesta algo que las palabras se quedan cortas para describirlo, es un misterio, una energía contenida, que es sanadora, liberadora, transformadora. El grupo ayuda, contiene, da fuerzas, empodera” (Erika Montoya).

Conclusiones

En esta comunicación hemos aportado algunas ideas y reflexiones sobre la necesidad desde la hegemonía cultural de los discursos estigmatizadores (en la actualidad identificados dentro de los discursos del odio), para mantener un sistema de opresión que es intrínseco al propio sistema neoliberal, racista-colonial y heteropatriarcal en el que vivimos.

Constatamos que existen diferentes estrategias para abordar estos discursos del odio y que no todos los enfoques se encuadran en lo que denominamos aprendizaje anticipativo, corriendo el riesgo con algunas de las estrategias de la apuesta por un modelo similar al que vivimos, pretendiendo solo que sea más amable y menos agresivo a nivel de discurso. Hemos dejado abiertas algunas preguntas problematizadoras, **invitando a una reflexión colectiva, pues creemos que aportan una mirada crítica a la revisión de nuestras estrategias educativas.**

² Como resultado del proyecto pueden verse en nuestra web las reflexiones de los diferentes grupos en formatos audiovisuales diferentes (pictogramas, vídeos, radio).

Sin obviar el colapso ecosocial y el decrecimiento material como un hecho inevitable, ante el cual los discursos que defienden el individualismo, la competitividad y la jerarquía pueden coger más fuerza, optamos por generar **nuevos relatos emancipadores basados en prácticas y experiencias concretas, que nos ayuden a crear nuevos horizontes de deseo, desde la rebeldía y el cuidado, con necesarios discursos interpretativos de las propias prácticas.**

Referencias

Colectivo Cala (2021): *Descargar el odio al modo cobarde*, (consultado el 17 de enero de 2022) disponible en: <<https://colectivocala.org/descargar-el-odio-al-modo-cobarde>>.

Juliano, Dolores (2004): *Excluidas y marginales. Una aproximación antropológica*. Madrid, Ediciones Cátedra. Grupo Anaya, S.A.

VVAA (2017): Publicación de las jornadas *Contar sin odio, odio sin contar. Visibilidad y contranarrativas del discurso del odio en los medios para futuros periodistas*, celebrado del 13 de noviembre al 15 de diciembre de 2017. Madrid, Sevilla y Barcelona: RICCAP, (consultado el 17 de enero de 2022), disponible en: <<https://www.riccap.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/03/RICCAP-PDF-FINAL-OK-corregido-logo-ministerio.pdf>>.

Filigrana, Pastora (2020): *El pueblo gitano contra el sistema-mundo. Reflexiones desde una militancia feminista y anticapitalista*. Ciudad de México, Ediciones Akal México, S.A. de C.V.

Sosa, Gloria (2021): *Cuando el sacrificio nos toca de cerca*, (consultado el 17 de enero de 2022) disponible en: <<https://www.elsaltodiario.com/revista-pueblos/cuando-el-sacrificio-nos-toca-de-cerca>>.

Herrero, Yayo (2021): Entrevista en Radio Nos Salimos (Colectivo Cala). Segundo Programa. 30 abril de 2021, (consultado el 17 de enero de 2022) disponible en: <<https://colectivocala.org/radio-nos-salimos-segundo-capitulo>>.

Agenjo, Astrid (2021): Entrevista en Radio Parriba Girando nuestra perspectiva (Colectivo Cala). Capítulo 5, (consultado el 17 de enero de 2022) disponible en: <<https://go.ivoox.com/rf/71277739>>.

González, Erika (2021): Entrevista en Radio Nos Salimos (Colectivo Cala). Cuarto Programa. 7 mayo de 2021, (consultado el 17 de enero de 2022) disponible en: <<https://colectivocala.org/radio-nos-salimos-cuarto-capitulo>>.

Pérez Orozco, Amaia (2021): "El conflicto capital-vida. Aportes desde los feminismos". En *Trabalhonecessário*, V.19, no 38, 2021 (ene-abr), (consultado el 17 de enero de 2022) disponible en: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/45907/28441>>.

González Reyes, Luis (2021): *Estrategias decrecentistas*, (consultado el 17 de enero de 2022) disponible en: <<https://vientosur.info/estrategias-decrecentistas/>>.

Ramiro, Pedro y Erika González (2019): *A dónde va el capitalismo español*. Madrid. Traficantes de Sueños.

Contribuyendo a la educación transformadora desde la ética del cuidado: la asignatura Trabajo Fin de Grado en Trabajo Social

*Elena Mut Montalvá, Ana Vázquez Cañete, Sergio Belda Miquel
y Enric Sigalat Signes*
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Resumen

El paradigma de la igualdad, el desarrollo humano y la sostenibilidad es un compromiso y una exigencia en la enseñanza superior. Por ello, el Trabajo Fin de Grado (TFG), como asignatura final en el proceso de enseñanza-aprendizaje de futuras/os trabajadoras sociales, contiene un potencial para la profundización de los enfoques críticos en la enseñanza universitaria y, también, posibilita su transferencia a la sociedad para propiciar el necesario cambio de modelo civilizatorio. Un equipo docente-investigador estamos incorporando una mirada crítica desde la teoría de la ética del cuidado. Desde este enfoque feminista examinamos el modelo social, económico y político y situamos, en el centro del análisis, a la persona, la igualdad y dignidad de cada una. Desde una metodología cualitativa que combina diversas técnicas (revisión bibliográfica, entrevistas, grupos focales con docentes) se han identificado conceptos, dimensiones clave y metodologías para su aplicación, que incluye poner en marcha alianzas entre sujetos, comunidades, organizaciones sociales y territorios. Asimismo, valoramos la dimensión racional y emocional de la vida, ambas fundamentales en los procesos educativos que impulsamos para la sostenibilidad de la vida. Y todo ello desde un planteamiento crítico que oriente el cambio en los marcos de pensamiento y posibilite una acción radicalmente transformadora.

Palabras clave

Ética del cuidado, formación en Trabajo Social, Trabajo Fin de Grado, sostenibilidad social, educación transformadora.

Introducción

La crisis sistémica actual, que afecta a todos los condicionamientos de la vida, requiere una respuesta urgente que garantice el cuidado y la sostenibilidad de la vida. La respuesta internacional a este reto se ha plasmado en la Agenda 2030 y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y, si bien constituyen una propuesta concreta, también son cuestionados porque, en parte, reproducen los modelos de dominio y crecimiento ilimitado que han protagonizado el desarrollo a escala globalizada de las últimas décadas (Martínez Osés y Martínez Martínez, 2016).

Aquí las Universidades tienen un papel clave, pues estudios recientes indican que el compromiso del estudiantado se incrementa en la etapa universitaria. De ahí la importancia de fortalecer, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rasgo de la anticipación y poder ofrecer al estudiantado herramientas para enfrentarse a las incertidumbres y crisis que caracterizan a las sociedades actuales.

1. Justificación

La educación superior no es ajena a este proceso del desarrollo porque comparte los riesgos señalados antes, propios del modelo social actual. Es decir, en la práctica, el modelo universitario está atravesado por prácticas que priorizan la individualización del aprendizaje y la excelencia (Garcés, 2017) y una orientación hacia la empleabilidad, más propia de un modelo mercantilizador (Barandiaran, 2017).

Como objetivo general se plantea incorporar la ética del cuidado como marco de referencia transformador en la enseñanza superior y, de forma específica, en asignaturas basadas en la tutorización como el TFG. Para ello es necesario identificar aquellos elementos de la ética del cuidado que puedan estar presentes o ser relevantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje: dimensiones, enfoques teóricos, prácticas, etc., que puedan favorecer una educación emancipadora y la construcción de nuevos modelos sociales.

El planteamiento de la investigación surge con la intención de contribuir a la apertura de nuevos marcos culturales de investigación y reflexión para abordar los retos que implica la docencia universitaria en el contexto de la educación superior. Esta propuesta se asienta sobre la necesidad de redefinir el modelo de desarrollo que garantice la sostenibilidad de la vida. Para ello es imprescindible propiciar una educación emancipadora que, desde el conocimiento y el análisis de la realidad, pueda incidir en un cambio en los modos de producción y de relación social. Por ello, se propone incorporar en el Grado de Trabajo Social y en las prácticas universitarias, un modelo de análisis crítico de la realidad y las relaciones sociales, la ética del cuidado, así como explorar sus implicaciones y posibles transformaciones que puede propiciar.

La ética del cuidado, formulada por Carol Gilligan (2013), desde un enfoque feminista, define un modelo social, económico y político que se apoya en la reestructuración de las relaciones desiguales de poder y sitúa en el centro del análisis la interdependencia de las relaciones humanas, la igualdad y la dignidad de cada persona. Por ello, la atención al cuidado como perspectiva teórica y como práctica, concretadas en la reciprocidad, la cooperación y la vinculación en las relaciones, se convierten en elementos fundamentales (Carrasco et al.,

2011) y vinculados con el cuidado de la persona: el respeto a la propia vida, el cuidado de las otras como compromiso activo y el cuidado del entorno natural y social como acción de justicia (Herrero, 2013).

Esta propuesta está dirigida a incorporar la ética del cuidado como marco de referencia transformador en la enseñanza superior. Por ello se pretende, por un lado, identificar las dimensiones que, desde la ética del cuidado, pueden estar presentes en los procesos de tutorización de estudiantes, y, por otro identificar las prácticas académicas que permiten incorporar esta perspectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, se propician enfoques teóricos y prácticos que favorezcan una educación emancipadora y la construcción de nuevos modelos sociales.

2. Tipo de investigación y metodología desarrollada

El presente trabajo tiene el carácter de investigación exploratoria y descriptiva que ha sido desarrollada a lo largo de un año y medio de investigación. En su realización se ha utilizado una metodología cualitativa, así como análisis documental y comparativo. Las técnicas de investigación propuestas para su desarrollo han sido diversas.

En primer lugar, la revisión bibliográfica nos ha permitido la identificación deductiva de categorías y construir guion para entrevistas a expertas. En segundo lugar, se realizaron entrevistas a tres docentes expertas en la ética del cuidado. Y, en tercer lugar, la realización de un grupo de discusión destinado al profesorado con la intención de repensar conjuntamente una Universidad para el cambio, para contribuir a generar conocimientos y proponer herramientas para el fomento de un pensamiento crítico y de la capacidad para desarrollar propuestas dirigidas a un cambio de modelo civilizatorio, sostenible e inclusivo. Tras la revisión bibliográfica y realización y sistematización de las entrevistas realizadas a docentes e investigadoras expertas, en mayo 2021 se realizó un grupo de discusión en el que han participado 11 profesoras/es del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Valencia, lo que representa un tercio del total. Esto ha permitido identificar inductivamente temas fundamentales, así como las barreras y oportunidades que ofrece esta perspectiva.

3. Principales resultados de la investigación

A partir de la metodología desarrollada se han obtenido resultados concretos en cada fase que han permitido implementar las siguientes aportaciones que se presentan en tres grandes ejes:

El primer eje, relativo a la identificación de categorías y dimensiones teóricas que son las siguientes:

1. En la base de todo proceso de cambio en los modelos de enseñanza-aprendizaje es muy importante la formación del profesorado. La formación continua o la disponibilidad de materiales adecuados resulta fundamental para comprender el contenido y el sentido. Desde una perspectiva de cuidados podríamos añadir que es necesario además que el profesorado desarrolle otro tipo de competencias relacionadas con los valores y que irían desde el autoconocimiento (por ejemplo, del

propio cuerpo y vulnerabilidad o la propia posición de poder) hasta el manejo de las emociones y de las relaciones para la construcción de confianza.

2. Las dimensiones clave a trabajar para su incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas son muy variadas: desde el pensamiento sistémico y el pensamiento crítico a la creatividad, la autoconciencia y la colaboración. Algunas de estas competencias conectan directamente con el enfoque de cuidados (autoconciencia y colaboración), aunque es necesario profundizar más: por ejemplo, se podría hablar de autoconciencia de la interdependencia, de la vulnerabilidad y del propio cuerpo. Asimismo, otras competencias clave en la incorporación de los ODS desde una perspectiva de cuidado serían el cuidado de una misma, de los demás y del entorno.
3. Incorporar nuevos objetivos de aprendizaje: cognitivos, socioemocionales y conductuales, muy variados. Algunos de estos objetivos parecen, a priori, conectados con el enfoque de cuidados y sería en los que una perspectiva transformadora se debería profundizar, como la toma de conciencia del propio rol en el mantenimiento de estructuras de desigualdad. Cabe mencionar que, desde la perspectiva trabajada, tendrían especial importancia los objetivos socio-emocionales, con frecuencia los menos estudiados en la educación superior.
4. Tratar en la educación superior determinados temas desde un enfoque de cuidados que se deberían de abordar desde una perspectiva transformadora y holística que ponga en el centro la interdependencia que caracteriza la vida en el planeta, las relaciones y las propias responsabilidades de cuidados (hacia una misma, hacia las demás personas y hacia el entorno).
5. La importancia de los métodos y las estrategias en aula. Numerosos documentos señalan la importancia de emplear metodologías activas (Giménez et al., 2019; Aparicio Chofre y Paredes Gallardo, 2018): actividades formativas con personas expertas; conectar el trabajo en aula con el entorno social y organizaciones sociales; uso de las TIC como herramientas de enseñanza-aprendizaje activa; implicación del alumnado en el tejido asociativo; autorreflexión del alumnado sobre su propia realidad, etc. Desde un enfoque de cuidados habría que añadir que el uso de estas técnicas y estrategias activas de aprendizaje tiene un impacto transformador cuando contribuyen al empoderamiento del alumnado y de los otros actores del entorno, en su lucha por otros modelos de desarrollo eco-social.
6. Lo anterior apunta a un cambio profundo en las relaciones entre el profesorado y el alumnado. Desde un enfoque de cuidados, el profesorado no sólo debe responder a nuevas demandas, sino a un nuevo modelo, basado en las relaciones de cuidado, de reconocimiento mutuo, de cooperación y de apoyo. Esto implica, además, hacer énfasis en la dimensión emocional de las relaciones entre docentes y alumnado.
7. En lo relativo a las relaciones entre el alumnado y el entorno, resulta relevante generar procesos de co-creación de miradas y respuestas junto con actores de la propia comunidad educativa y de la sociedad en general. Desde una perspectiva de cuidados podemos añadir que estas relaciones de co-creación deben ir más allá y basarse en la construcción también de complicidades y de apoyo mutuo, desde la lógica del cuidado y el reconocimiento de la interdependencia.
8. Exige la incorporación de cambios en la evaluación, de modo que no se ponga el énfasis no solo en evaluar los resultados sino, sobre todo, los procesos de aprendizaje.

Desde una perspectiva de cuidados insistimos en que el proceso es fundamental, y en que es necesario evaluar desde la lógica de creación de vínculos y relaciones de enseñanza-aprendizaje de calidad.

El segundo eje está referido a la identificación y confirmación de categorías y dimensiones para el proceso de enseñanza-aprendizaje en una Universidad emancipadora a partir de la ética del cuidado. El estudio muestra la viabilidad y relevancia de operativizar los conceptos para repensar un modelo de educación superior transformadora. A partir de los conceptos clave de la ética del cuidado, se ha construido un marco propio que señala aspectos esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje entorno a la asignatura del TFG como son: las actitudes, las metodologías y los procesos de evaluación.

La aplicación de estos conceptos permite que emerjan distintas cuestiones transversales, como son la importancia de las relaciones (Mut et al., 2021: 99-101). De este modo, adoptar la ética de los cuidados nos lleva a repensar en la naturaleza de las relaciones entre: el alumnado consigo misma/o, sus motivaciones y el sentido de su trabajo; la profesora/profesor que la acompaña, explorando su rol como docente; la relación entre ambas, la necesidad de motivación, apoyo y reconocimiento mutuos; la relación de cada una/o con el sistema universitario, que facilite procesos de cambio social; relación con el entorno y con colectivos vulnerables.

Una mirada democrática y transformadora de las relaciones en la academia requiere conceptos como la afinidad, la confianza, la complicidad o la búsqueda de intereses compartidos. Así pues, la calidad de estas relaciones tiene que ver con la democratización de las interacciones personales e institucionales en la Universidad: construir relaciones más democráticas y horizontales, basadas en el reconocimiento, el diálogo, la discusión abierta y la puesta en valor de los conocimientos de diferentes sujetas/os. Todo ello nos conduce a la adopción de una mirada crítica en los procesos de aprendizaje. Ser coherente con la ética de los cuidados implica cultivar una mirada crítica del alumnado y del profesorado sobre sí mismos, sobre sus propias identidades, sobre las formas en las que nos posicionamos en el entorno, observamos a las demás personas y reproducimos o transformamos relaciones de poder. De esta forma, concluimos que “adoptar una ética del cuidado implica generar escenarios y contextos diferentes que pongan en juego otros principios y que oriente las políticas académicas” (Mut et al., 2021:100).

Y, en el tercer eje, se aborda la identificación de prácticas y estrategias docentes vinculadas con la ética del cuidado en la asignatura TFG, señalando elementos transversales como:

La importancia de incorporar el cuidado como tema y enfoque central o transversal en el TFG, visibilizando más la temática, trabajándola de manera consciente y garantizando su reconocimiento en el ámbito académico.

La centralidad de la relación profesorado-estudiantes y que ha de tener unas condiciones específicas que, a su vez requieren estrategias de atención: la guía-docente como referente académico, pero basarse en el establecimiento de un vínculo entre las personas y reforzar el rol de acompañamiento; horizontalidad en el trato; fomentar las posturas facilitadoras y orientadoras basadas en la proximidad y el afecto; fomentar la no competitividad.

El papel de la ética del cuidado en la relación de cada estudiante con sus pares y con el entorno. En la relación entre pares se identifican como relevantes el reforzar el desarrollo de grupos

de apoyo evitando los sentimientos de alienación, soledad o competitividad, y favorecer la retroalimentación. Y en relación con el entorno: la identificación de las potencialidades de este a partir de la reflexión del propio estudiantado; fortalecer las redes y la construcción de relaciones entre los diferentes agentes; fomentar la responsabilidad social y buscar el bien común colectivo.

Finalmente, en este análisis reflexivo, se ha optado por la asignatura TFG, pues constituye una etapa de aprendizaje privilegiado ya que aglutina el conocimiento articulado a lo largo de los estudios universitarios de grado. Así, los cambios introducidos en la docencia del TFG pueden suponer una oportunidad para incluir dos vertientes que deben estar intrínsecamente unidas en una docencia universitaria que pretenda generar sujetos críticos transformadores: la primera, referida a la formación de alta calidad para las y los futuros profesionales o investigadores. Y, la segunda, referida a la formación de ciudadanas y ciudadanos dotados de conciencia crítica y comprometidos con su entorno y con los valores de solidaridad, cooperación, justicia social y la igualdad.

Conclusiones

En el marco de este trabajo, el Trabajo Final de Grado se ha identificado como un instrumento válido para cambiar de paradigma. Consideramos que la formación universitaria de último curso, y en el TFG, puede orientarse a fortalecer las capacidades de personas críticas capaces de emprender acciones que les permitan transitar hacia sociedades más justas, inclusivas, equitativas y sostenibles.

La sociedad requiere de sujetos y sujetas con capacidades críticas para contribuir al diseño e implementación de políticas públicas y prácticas que tengan un impacto positivo en el desarrollo humano y en la igualdad de género y que puedan contribuir en la conformación de sistemas de bienestar que garanticen los cuidados.

Desde las universidades se ha de afrontar los retos que supone superar el paradigma de una formación al servicio de un sistema económico, político, social y medioambiental insostenible. Así, las reflexiones y propuestas docentes han de situarse en una perspectiva transformadora, contribuyendo, desde la formación universitaria a una acción pedagógica orientada a fortalecer las capacidades de personas críticas que emprendan acciones que permitan transitar hacia sociedades más igualitarias, inclusivas, justas y sostenibles, en suma, una mejora de la calidad de la democracia de nuestra sociedad.

Lo anterior apunta a un cambio en el propio modelo epistémico que ha operado hasta el presente en la Universidad, como parte del problema del actual modelo de desarrollo insostenible, de la no valoración del trabajo de los cuidados a lo largo de la vida y, por tanto, de la insostenibilidad de nuestro modo de vida. En este sentido, la incorporación de la ética del cuidado posibilita el avance hacia un cambio de paradigma y hacia un enfoque y una práctica de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior más humana y transformadora.

En definitiva, la propuesta desarrollada, alineada con la responsabilidad social universitaria, tiene como fin orientar la educación superior al necesario cambio social, de modo que las universidades puedan incidir positivamente en la construcción de una ciudadanía inclusiva y que incorpore los valores del desarrollo sostenible.

Para ello, se ha identificado la asignatura de TFG como un instrumento fundamental para reflexionar sobre los problemas complejos de las sociedades actuales, desde una perspectiva transformadora que ponga la vida en el centro e introduzca la clave estratégica para un aprendizaje en anticipación, comunitario, creativo, participativo, crítico, analítico, realista. Desde aquí, la formación universitaria puede realizar la acción pedagógica que buscamos, orientada a fortalecer las capacidades de los sujetos críticos transformadores para emprender acciones que permitan transitar hacia sociedades más justas, inclusivas, equitativas y sostenibles.

Esta investigación ha enfrentado las limitaciones propias de un trabajo exploratorio y que aborda un tema con un desarrollo limitado, tanto en su dimensión teórica como empírica.

Referencias

- Aparicio Chofre Lucía y Carla de Paredes Gallardo (2018): "La Introducción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el aula". Comunicación presentada en las *VIII Jornadas de innovación docente en la educación superior*, 9 y 10 de julio de 2018, Valencia.
- Barandiaran, Marta (2017): "La Universidad como agente en la promoción del desarrollo humano". *E-dhc*, 8, pp. 44-55.
- Garcés, Marina (2017): *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- Giménez, Elisa; Lucía Aparicio; Carla de Paredes et al. (2019): "Actividades transversales con los ODS". Comunicación presentada en el *XVI Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*. Santiago de Compostela (España), 29 - 31 de mayo de 2019.
- Carrasco, Cristina; Cristina Borderías y Teresa Torns (eds.) (2011): *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y prácticas*. Los libros de La Catarata.
- Gilligan, Carol (2013): "La resistencia a la injusticia: una ética feminista del cuidado" en *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundació Víctor Grífol i Lucas, 30.
- Herrero, Yayo (2013): Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, (16), 278-307.
- Martínez Osés, Pablo e Ignacio Martínez Martínez (2016): "La agenda 2030: ¿cambiar el mundo sin cambiar la distribución del Poder?". En *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales* 33, pp. 73-102.
- Mut Montalvá, Elena; Ana Vázquez-Cañete y Sergio Belda Miquel (2021): "La ética del cuidado en la enseñanza universitaria: propuesta para la asignatura de trabajo fin de grado en la Universitat de València" en Marrades, Ana (eds): *Los cuidados en la era Covid-19: Análisis jurídico, económico y político*. Quaderns Feministes, Ed. Tirant Humanidades, València, pp. 83-103.

BatzArt: Asanblada KreAktiboa

Alex Carrascosa

GERNIKA GOGORATUZ-EKO ARTIBISTA KOLABORATZAILEA

Laburpena

Testuak hiru atal nagusi ditu: 1) kokapen teorikoa; 2) lanabesaren aurkezpena; eta 3) kasu praktikoa. Lehengoak BatzArt edo Asanblada KreAktiboa dagokion ezagutza-esparruan kokatzen du, 'bakearen aldeko artean', hain zuzen, eta horrekin lotuta, 'testuinguruko artean', 'arte erlazionalean' eta 'artibismoan' (artearen bidezko ekintza sozial eta politikoa). Bigarrenak "BatzArt" erreminta aurkezten du 'Dia-Tekhnē · Artea Arteko eta Mintzabide' metodologiaren barruan (Carrascosa, 2010). Eta hirugarrenak, Busturialdea-Urdaibai eskualdean aurten egin den BatzArt baten kasu praktikoa deskribatzen du. BatzArt-aren bidez, herritargoari lagundu nahi zaio eskuratzen errealitatearen ezagutza gardena eta errealitate hori eraldatzeko ahalmena. BatzArt-aren bidez, *aurrea hartzen duen ikaskuntza* mota artibista bat da, komunitateengan *kreAktiboki* —ekinean sortuz— zein *æfektiboki* —afektuekin efektuak hobeak baitira—, 'kontzientzia' eta 'agentzia' sustatzen dituena.

Gako-Hitzak

Artea, testuingurua, harremana, batzarra, *sentipentsaekintza*, *æfektibotasuna*, *kreAktibitatea*.

Sarrera: artibismoa *Aurea Hartzen Duen Ikaskuntzarako Lanabes Gisa*¹

Egun, eredu desarrollistaren inflexio-puntu kritikoa, duela ia 50 urte *Limits to Growth* txostenak aurreikusi zuen legez, bi alternatiba gailentzen dira: “immobilismo baikorra”, konponbide oro panazea teknologiko baten esku uzten duena; eta “pesimismo aktibista”, norbere burua salbatzea baino irtenbide hoberik ikusten ez duena. Kinka honetan, ikerketa-ekintza parte-hartzailearen ereduak —Levinen T-Group-ak, edo, are zabalago, Freireren Kultura Zirkuluak eta Situazionisten edo *New York Radical Women* moduko mugimenduen kontzientzia-ekimenak— gaurkotasan osoa du eta egungo testuinguru berrietara egokitu eta aplikatu beharra dago.

Komunikazio honen bidez, artea balioetsi nahi dugu Aurea Hartzen duen Ikaskuntzarako erreminta egokizat. Izan ere, artea John Dewey pedagogoen ‘3 hatxeez’ baliatzen da —*Head, Heart, Hands* (“burua, bihotza, eskuak”)— eta testu honetan aurkezten dugun lanabesari esker, BatzArt edo Asanblada KreAktiboa, alegia, hiru ‘H’ horiek zabaldu egiten dira entzumenetik sendakuntzara, *Hearing, Head, Heart, Hands, Health* izeneko sekuentzia batean, komunitateei laguntzen baitzaie antolatzen bizitzaren, zaintzaren, jasangarritasunaren eta pertsona guztien eta ekosistemen eskubideen alde lan egin dezaten.

1. Kokapen Teorikoa: Artea eta Bakea

1.1. Bakearen aldeko Artearen oinarriak eta Artibismoaren Insurgentzia

Artearen definizioa, hain da zabala, non mugagabea baita. Material, hizkuntza, adierazpen eta harremanen bidez esanahi, kontakizun, irudikapen, gailu, espazio sinboliko eta subjektibotasun berriak sortzen dituzten jarduera edo ekintza sortaile guztiak biltzen ditu arteak.²

Arteak, beraz, forma edo adierazpen zehatzagoa hartzen du motibo batekin elkartuta. Motibo hori bakea bada, artearen eginkizuna bakearen inguruko esanahi, kontakizun, irudikapen, gailu, espazio sinboliko eta subjektibotasun berriak sortzea izango da.

Modernitatean zehar, bakerako artea, hain zuzen, gerraren aurkako artea izan zen, eta, zentzu horretan, hiru diskurtso errepresentazional nagusi bereganatu zituen: gerraren erantzuleen aurkako satira; gerraren ondorioen salaketa; eta, hirugarrenik, gerraren kausen azterketa didaktikoa, lehenengo biak nahastuz.

“Gutiziak”, “Hondamendiak” eta didaktikak (publiko guztientzat ez direnak) Callotekin sortu ziren (XVII. mendea), Goyarekin garatu ziren (XIX. mendea) eta XX. mende erdira arteko gerrazikloak zedarritu zituzten. Bigarren Mundu Gerraren ondoren, behin ordena globala goitik berrezarrita, ‘beheko munduak’, kolektiboek, gizarteek, herri osoek osatuak, amorrua adierazi

① Komunikazio hau 2020ko ekainaren 10ean *Hordago-El Salto* aldizkarian “Kontzientzia eta agentzia behar dituen gizarte organismo berria” artikulua osagarria da: <<https://www.elsaltodiario.com/filosofia/kontzientzia-eta-agentzia-behar-dituen-gizarte-organismo-berria>>.

② Ricardo Antón eta Roberto Gómez de la Iglesia, *Kultursistema. Kultura eta sormen ekosistemak mapeatu, aztertu eta interpretatzeko plataforma*, 15 orr.

zuen. Burujabetze- eta deskolonizazio-borrokek ere gainditu zituzten artearen euskarri eta diziplina tradizionalak, eta bizitzara eramateaz gain, gizarte-eraldaketako prozesuekin ere nahastu zituzten.³ Horiek artibismoaren sorrera edo, sorrera baino, ‘insurjentzia’ ekarri zuten, hots, baliabide artistiko, kultural edo sortzaileen bidezko ekintza sozial edo politikoa.

60 eta 70eko hamarkadetan artibismoak hiru estrategia nagusi zabaldu zituen gerraren aurkako triada modernistaren eguneratze gisa. Arduradunen aurkako satira *détournement* edo ‘arrozte semantiko’ bilakatu zen, ‘kultur-interferentzia’ edo *culture jamming* bezala antzeztuta. Bestetik, ondorioen salaketa protesta eta ekintza zuzeneko hainbat ekimenetara eraman zen; eta kausen eta kausatzaileen analisia, berriz, ikerketa-ekintza parte-hartzailearekin lotutako jardunbideetara, kasurako, ‘mediaktibismoa’.

Aldi berean, hiru abordatzeetako bakoitzak aukera taktiko desberdinak zabaldu zituen. Disrupzio-estrategiak komunikazio-gerrilletan, *flash-mob*etan edo antzerki ikusezinetan zehaztu ziren. Protesta-estrategien erakusgarri izango ziren zaintza artistikoak, blokeo edo setioak, kontzentrazio eta okupazioak, edo indarkeria-ezazko ekintza presentzial, digital edo administratibo guztiak. Eta, azkenik, kontzientziazio-estrategiak ‘antzerki-foruma’, ‘antzerki legegilea’ edo ‘ikerketa militantea’ bezalako tailer-formatuetan gauzatu eta horien ondoriozko dibulgazio-ekintzetara hedatu ziren, adibidez, enkartelada edo panfleteoetara.

Aurreko kasu guztietan, bake negatibozko ekimenak (edo gerra ukatzearen bidez bakea aldarrikatzen dutenak) dira nagusi. Hala ere, *lifelike art*-en ildotik,⁴ bake positibozko ekintzak hurrenez hurren suertatzen dira, esanahi berriak eta ekoizpen subjektiboak sortzetik, espazio sinbolikoak birsortuz, ekintza performatiboak burutuz, bizitza bera ‘artifikatzeraino’.

Izan ere, situazionistek, eguneroko bizitzaren eremu guztiak eraldatzeko asmoz, “plastikotzat” jotzen zituzten haien ingurunea eta beren burua. Joseph Beuys artistak ere, bere burua “obra plastikotzat” jotzen zuen, hau da, filosofatzen, hitz egiten eta salatzen zuen organismo eta zelula-eraketa moduan, eta, hortik ondorioztatzen zuen iraultza sozial oro “(ber)eboluzio” bat izan daitekeela, gizartea emeki bere buruari forma eman ahala.

Hundertwasser artistak, era berean, bere burua eta ingurua birsortzeari ekin zion “bost azalak” zirela medio: epidermis edo kontzientzia hartze biluza; berorrek diseinatutako arropa eta etxea; horietatik, komunitate eta herrialdearentzako habitatak zein elkarbizitza-sareak; eta, guztia bilduz, planetarekiko ardura ekologikoa.

Situazionistak, Beuys eta Hundertwasser bizitzako maila guztietan artea —baita ‘artea-bakea’ ere— gauzatzeko eredu indibidualak dira. Alabaina, “etorkizuneko gizarte-ordenaren artelan osoa” —Beuysen esanetan— aktibisten eta artisten multzoak, borondate aske bakoitzetik, egunez egun erabakitzen du. Haien artean, sortzaile batzuek esanahi berriak ematen dizkiote espazio sozialari. Hori da William Kellyren kasua, bake eraikuntzarako gida diren haren antologia muralei edo munduan zeharreko artista-bakegileekin bilbatzen dituen sareei esker.

Artista-bakegile horietakoa da Raymond Watson, Belfasteko auzoak gazteek elkarrekin diseinatutako karga ideologikorik gabeko banderekin lotzen dituenena. Asmo berarekin,

³ Ik. Itsasoratze Artibista, <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/06/Embarcada_Itsasoratze-artibista.pdf> pp. 18-27.

⁴ “Bizitza-bezalako-artea” edo “artea=bizitza”, Happening-en sortzaile Allan Kaprowek dioenez.

Hiroshimako Green Legacy eta *Nagasakiko Kaki Tree Project* ekimenek *Hibakujumokuak* edo bonba atomikoetatik bizirik atera ziren zuhaitzen haziak hedatzen dituzte. Edo Casagrande txiletar kolektiboak “olerkien bonbardaketak” antolatzen ditu *raid*-en biktimak izan ziren lekuen gainean.

Beste sortzaile batzuek erakusketa-espazioa erritualizatzen dute, esaterako, Anita Glesta, Irailaren 11ri buruzko *Hell Castings from Heaven* obrarako Gernikako erasoko lekukoak testigantzak biltzen dituena. Shane Cullenek, *The Agreement* instalazioaren bidez ere egiten duena, Ostiral Santuko Hitzarmenaren 11.500 hitzak jasotzen dituzten 55 panelekin, 67 metroko luzera duen zirkuitu bat osatutakoan. Eta, amaitzeko, badira edozein plazatan hausnarketarako guneak ahalbideratzen dituztenak, bai Artearen eta Giza Eskubideen ARTifariti topaketak Tindufeko (Aljeria) errefuxiatu sahararren eremuetan, bai Kolonbiako, Guatemalako, Boliviako edo Euskal Herriko hainbat udalerritan egindako ‘asanblada kreaktiboak’.

1.2. Bakearen aldeko Artearen gako kontzeptualak

‘Indarkeria-ezazko arte’ gisa, lan artistiko edo sortzaile denek plano hauetako bati, batzuei edo guztiei heldu behar die: subertsioa, salaketa edo analisisia. Hirurek ezaugarri komun bat dute: argiratzea. Indarkeriaren aurrean, subertsioak biktimarioen kontraesanak agerian ipintzen ditu; salaketak, aldiz, bere ondorioak azaleratzen ditu; eta analisiak, azkenik, indarkeriari eusten dion egitura instituzional eta mediatikoa eta, beherago, horien oinarri kulturalak argitara ematen ditu.

‘Bake positiborako arteari’ dagokionean, bakea autogenoa denez, hau da, berez sortzen, existitzen eta garatzen denez, gerraren kontrastearen inongo beharrik gabe, dinamika artistiko edo sortzaile orok ongizate indibidual, interpertsonal eta kolektiboa eragingo dituzten subjektibotasunak, iruditeriak, espazioak edo erakundeak sortu behar ditu.

Nolanahi ere, ‘indarkeria-ezaren’ edo ‘bake positiboaren’ ikuspegitik, bi abordatze horiek ‘testuinguruko artearen’ edo ‘arte erlazionalaren’ eremuan kokatzen dira, edo bestela esanda, ‘artibismoaren (in)diziplinan’.

Ikuspuntuaren arabera, testuinguruko arteak arte erlazionala hartzen du barne, edo alderantziz. Testuinguruko artea tokian tokiko inguruabarrekin bat datorren arte-sorkuntza da, Ardenneren arabera, ‘kontestua’ *contextere* hitzetik baitator, hau da, “zerbaitekin edo norbaitekin ehuntzea” (2006:15). Arte Erlazionala, aldiz, harremanetan oinarritutako sorkuntza da; eta ehuntze horren parte-hartzaile, kolektibo eta bitartekaria, beraz.

Horrez gain, testuinguruko artea zein arte erlazionala ‘artibista’ ere izan daitezke, baldin eta lanak edo dinamikak zapalkuntza-harreman guztiak salatzen, kuestionatzeko edo eraldatzeko erabiltzen badira. Ezaugarri artibista ez du objektuak haren euskarri eta teknikekin zehazten, baizik eta ekintza kolektibo eraldatzaileak, sistema soziala, politikoa, ekonomikoa, bai eta juridikoa ere berrasmatzeko prozesuan.

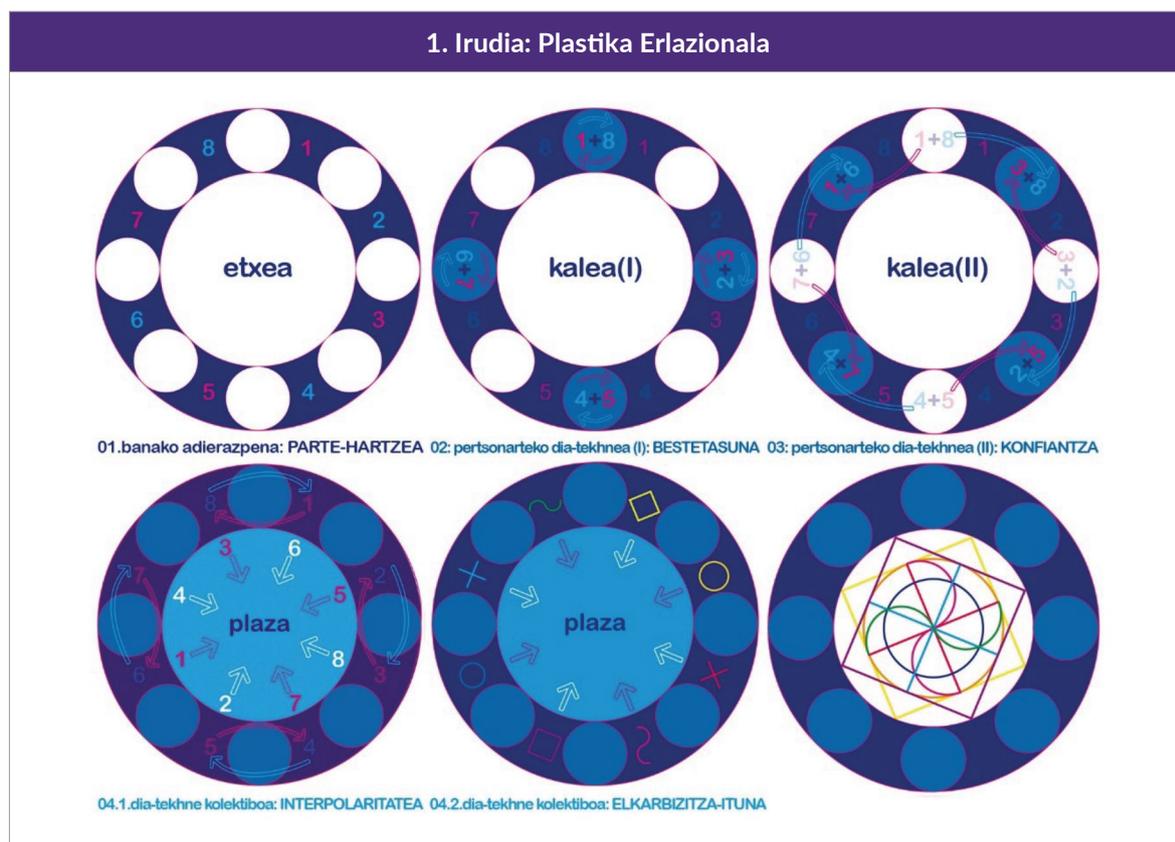
2. Lanabesaren Aurkezpena: BatzArt edo Asanblada KreAktiboa

2.1. Markoa: ‘Dia-Tekhnē · Artea Arteko eta Mintzabide’ metodologia

‘Dia-Tekhnē · Artea Arteko eta Mintzabide’ *logos* —hitza—, *tekhnē*-arekin —arte— osatzen duen elkarriketa kolektiborako metodologia bat da. Tailer artistiko edo ikerketarako laborategiaren itxurapean, Dia-Tekhnēk egitura eta baliabideak dakartza, ez, ordea, gaia edo edukiak, edozein giza talde edo komunitateri egokitu ahal izateko eta horiek gaituz, gaitu ere, euren auziak ‘kreAktiboki’ kudeatzeko gauza izan daitezzen.

‘Dia-Tekhnē · Artea Arteko eta Mintzabide’ metodologia elkarren segidako fase bitan garatzen ohi da: Plastika Erlazionala eta BatzArt edo Asanblada KreAktiboa.

Plastika Erlazionalaren bitartez taldeak oinarritzko hiru printzipio demokratikoak praktikan jartzen ditu: 1) parte hartzea, “etxea” deritzon esparruan edozein pertsonaren integrazioan datzana; 2) elkarrekiko tolerantzia, “kalea” delako tartean elkarren arteko enpatia eta alteritatea xede dituen; eta 3) gizarte-kontratua edo ‘elkarbizitzarako ituna’, “plaza” izeneko espazioan pertsona guztien arteko elkarlan eta ‘sorkidetz’ orekatuan gauzatzen dena.



Iturria: geuk egina.

Plastika Erlazionalak taldea kohesionatzeaz gain, auzi, arazo edo gatazka komunei kolektiboki heltzeko gaitzen du. Dia-Tekhnēren lehen fase horren emaitza taldearen harreman-prozesuaren erregistro plastikoa da: banako identitatetik nortasun kolektibora.

2. Irudia: Plastika Erlazionala: Tolima-Colombia (2013ko iraila)



Iturria: geuk egina.

2.2. Formatua: BatzArt edo Asanblada KreAktiboa

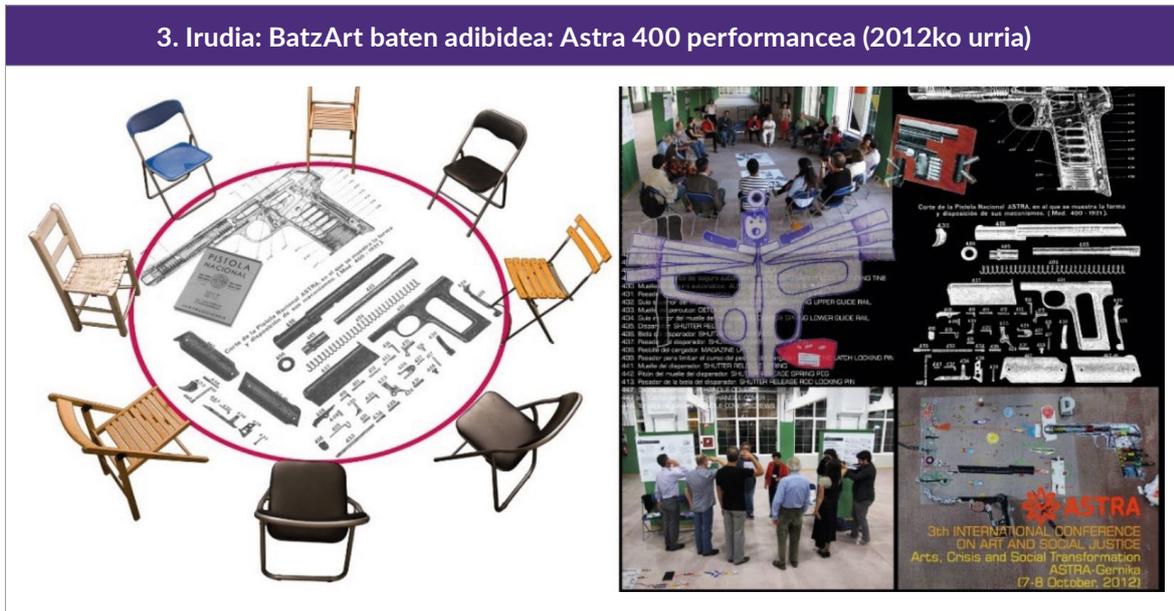
Asanblada KreAktiboa 'Dia-Tekhnē' metodologiaren 2. fasea da. Plastika Erlazionalaren osagarri eta ondorengoa, hiru une nagusitako lan-egitura batean datza: 1) errealitate komun baten gaineko ikuspegi partikularren kartografia eta aniztasunaren kontzientzia hartzea; 2) ikuspegi partikularren sintesia elkarren entzute aktibo zein generatiboaren bidez eta "kontarte" (edo kontakizunen kontakizun) baten lanketan; eta 3) akordio-oinarri horretatik, konponbide edo aukera kolektibo berri edo garatuagoen sorkuntza. Une bakoitzari bere tresneria propioa egokitzen zaio.

Euskal testuinguruan Asanblada KreAktiboari "BatzArt" izena ematen zaio⁵ eta euskal usadio soziopolitikoan oinarritzen da: demokratikoki aukeratutako herritarren batzarretan alde batetik, eta foruetan bestetik. Azken horiek 'foro', agora edo plaza komuna bezala ulertuta eta, batez ere, 'forum internum' edo gizarte subiranoa osatzen duten pertsona bakoitzaren kontzientzia eta autodeterminazio gisa.

Asanblada KreAktiboa, halaber, testuinguruko artean kokatzen da eta, horren barruan, arte erlazionalazko eta artibismoazko formatuak hartzen ditu. Adibide batzuk aipatzen ditugu, besteak beste: Guatemalako *Kaji-Tulam* prozesua lur errearen politiken biktima ziren indigenekin eta haien abokatuekin batera (2009ko maiatza); Gerra-Olanetik Oihan-Oihalera ekintza, Kolonbiaren Independentziaren 200. urteurrena zela eta Florencia Caquetako hiriburua zeharkatzen zuten desfile militarren ondo-ondoan (2010eko uztailaren

⑤ BatzART! Gizarte-Ekimenari eta BatzArt topaketarako, elkarrizketarako eta sorkuntza kolektiborako metodologiari buruzko bibliografia:
<<https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-16-cosmopolitismo-construccion-local-paz.pdf>> pp. 40-51.
<<https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG11-completo.pdf>> pp. 211-229.
<<https://iniciativasdecooperacionydesarrollo.files.wordpress.com/2014/06/polifonia-abierta.pdf>> pp. 51-9.9.

20a); Astra 400 pistolaren dekonstrukzioa, Gernikako Astran ospatu zen Artea eta Justizia Sozialari buruzko Nazioarteko 3. Konferentzian (2012ko urria); Santa Cruzeko (Bolivia) CILAJ programarako KontArteak tailerra, nerabe eta gazteen laneratze-gaitasuna helburu zuena (2013ko abuztua); edo Denboraren Kiribila, Trantsiziozko Oroimenak ere deituriko laborategia, Donostiako Koldo Mitxelena Kulturunean antolatu zen “Oroimen Izpiak. Artea eta hitzak, ETaren basakeriari aurre” izenburuko erakusketaren baitan (2018ko otsaila eta apirilaren artean).



Iturria: geuk egina.

3. Kasu Praktikoa: Urdaibai-Busturialdeko BatzArt-a

3.1. Urdaibai-Busturialdeko BatzArt-aren Prozesua

BatzArt orok zenbait arlotako gizarte-eragileak biltzen ditu, gai komun baten inguruan talde-sorkuntzako prozesu bati hasiera emateko. Zehazki, Urdaibai-Busturialdeko BatzArt-ean eskualdeko 11 eragilek honako lau ardatz jorratu zituzten —1) ingurumen-jasangarritasuna; 2) lurrerako sarbidea eta alternatiba sozioekonomikoak; 3) generoa eta desberdintasun sozialak; eta 4) kultura-nortasuna eta euskara—, hortik eraldaketa-proposamenak egiteko.⁶

Urdaibai-Busturialdeko BatzArt-a hiru lan-saiotan egin zen, 2021eko martxoa eta apirila bitartean. Eragileok Astran, kultur sorgune bihurtutako arma-fabrika zaharrean biltzen ginen. Eta BatzArt-a edozein txokotan antolatua izateko sortu bazen ere, Astran etxean bezala sentitzen zen. Izan ere, beste hainbat ‘batzar artibista’ egin dira bertan, ia etenik gabe 2006 eta 2016 artean. Astra, berez, ‘asanblada kreaktibo’ bat da.

⁶ [Egilearen oharra]: Lau ardatz horien mapeo eta sistematizazioa, bai eta ardatz horietako bakoitzaren eragileen identifikazioa ere, Xabier Aranari esker egin ahal izan da. Xabierrek topaketan zuzenean parte hartu ez badu ere, bera izan da prozesu honen ‘ko(i)nspiratzaile’ nagusia, eta esker onik beroena luzatu nahi diot.

BatzArt berri honen lehen saioa lurraldearen sekuentzia grafiko bat definitzean zetzan, hiru uneren arabera: 1) Urdaibairen oraingo ikuspegia –Nola deskribatzen dugu? Zer da ikusten dena? Zer ote da ikusten ez dena? Zer uste dugu bistaratu edo azalarazi behar dela?–; 2) desio dugun eskualdearen irudia –Nola irudikatzen dugu? Zer nolako osagaiak ditu? Nolako litzateke paisaia? Nolakoak herriak? Nolakoak biztanleak? Nolakoak pertsonen arteko harreman eta elkarrekintzak?–; 3) tarteko eszenatokiak, errealitatea eta asmoaren arteko tentsioa, aldea edo diferentzia konpontzeko balizko bideak –Nola igarotzen dugu oraingo egoeratik desio dugun egoerara? Zeintzuk ote dira lehen pausuak? Zer nolako ekintzak otutzen zaizkigu?–. Aktore bakoitzak, bere arloan duen jakinduriaz baliatuz, sekuentziaren une bakoitzerako plano ezberdinak jasotzen zituzten argazki multzoak egin zituen, handienetik txikienera: ingurune naturala, baserria, hiria, azpiegiturak, pertsonak eta objektu erlazionalak.

Ondoren, eragile bakoitzak bere irudi multzoak aurkeztu zituen. Eta, behin bistaratuta, 'batzartekideek', taldean, irudiak multzo antzadunetan antolatu zituzten; lehenik, eszenatoki komunak sortuz eta, bigarrenik, horien artean sekuentziak definitzen saiatuz.

Lurraldearen egungo ikuspegiaren inguruan, bi bloke nagusi eratu ziren: 1) eskualdearen garapen jasangarrirako aukera biziak; eta 2) egungo ustiapen-ereduaren alderdi kritikoak. Bi blokeak ondo-ondoan zeudela, agerian suertatu zen bien arteko arrakala. Horrek iradokitzen zuen "zaindu beharreko" eta "hobetu beharreko" errealitateen arteko 'zubi-irudi' batzuen kokapena. Halere, lehen bi blokeak eta horien loturak paisaiaren, hirigintzaren eta azpiegituren elementu 'inpersoneletan' (antropogenizatuak badira ere) ardatzen zirenez, pertsonen eta harremanen laugarren multzo bat definitu zen. Eta, akabuan, bosgarren bloke bat bildu zen "desio dugun lurralderako" aukerekin.

Urdaibai-Busturialdeko BatzArt-aren bigarren saioa gogoeta kolektiboa izan zen, aurreko saioan sortutako multzo grafikoari funtsezko 5 galdera aplikatuz. Galdera horiek, Claes Janssen psikologo suediarren Aldaketaren Lau Gelekin bat datozenak –asea, anabasa, ukazioa eta berrikuntza–,⁷ honela birdefinitu ziren: 1) garenetik eta dugunetik, zer dabil ondo eta eutsi behar diogu?; 2) garenetik eta dugunetik, zer utzi behar dugu atzean?; 3) garenetik eta dugunetik, zer hobe dezakegu?; aitzitik, 4) zer txertatu behar diogu garenari eta dugunari?; eta azkenik, 5) garenetik eta dugunetik, zer eroan genezake beste leku batzuetara? Galdera horien arabera, eragileek irudiak birsailkatu eta argazki berriak gehitu zituzten. Hasierako irudi-blokeak hiru zatitan laburbildu ziren: 1) zaindu beharreko lurraldearen alderdiak; 2) gaingitu beharreko alderdiak eta behin betiko baztertu beharrekoak; eta 3) garapen jasangarri eta osasungarri bateranzko aukera egingarriak.

4. Irudia: Busturialdea-Urdaibaiko BatzArt-aren azkeneko 3 argazki-blokeak



Iturria: geuk egina.

⁷ Informazio gehiagorako, ikusi: <https://pharmafield.co.uk/in_depth/four-rooms-of-change-managing-transition/> eta <https://fourroomsofchange.com/t/background-and-theory/>

Lehen bi saio kontzeptualagoren ondoren, non aktoreek sortutako irudimena analisiaren argudio bilakatu baitzen, BatzArtak erabaki zuen hirugarren saioak, proposamenak formulatzekoak, izaera erritualagoa izan zezala. Astraren lehen solairuko areto zabalean, elkarren segidako bi zirkulu egitea erabaki zen, bata salaketarako eta bestea iragarkirako. Salaketaren zirkulua eukalipto gazteek osatua izango zen, giza neurriko zuhaitzak, furtiboki erauziak eta aretoko sabaitik eskegiak.

Eukaliptoek mendiaren ustiapen gutziatsu eta zabarra sinbolizatzen dute, bai kontrolik gabeko landaketa eta arraseko mozketengatik, bai lurzoruan duen eraginagatik. Izan ere, espezie inbaditzaile, lehorgarri eta pirofito horrek, 4.514 hektareako hedadurarekin, Busturialdeko baso-masaren ia heren bat hartzen du dagoeneko, intsinis pinua azkar ordezkaturik. Astran, eukaliptoen zurtoin moztuak airean zintzilik zeuden, eta, sustraiaren ordez, bakoitzarengandik euroaren ikurra (€) zeukan borobil bana zegoen dilinda, beilegi, berde eta purpura kolorezkoak, billete handien arabera. Eukaliptoen adarretara 'batzartekide' bakoitzak salaketa-inskripzio bana lotu zuen eta, ondoren, artaziak eskuan, zuhaitzei goitik eusten zieten hariak moztu zituen. Eukaliptoen jauskerak lur higatuaren gaineko hostoen, adarren eta azal-xingolen hondakindegia zekarkigun gogora. Ondoren, aktore bakoitzak, lurrez eta substratuz betetako ontzi bat ekarri zuen, eta horretan haritzeko aldaxkak txertatu zituen. Kimuak zituzten lorontziek iragarkiaren bigarren zirkulua osatu zuten. Bukatzeko, eragileek bake positibozko proposamenak partekatu eta haritz gazteen ondoan utzi zituzten.

5. Irudia: Eukaliptoen Zirkulua eta Agetx-Kimuak



Iturria: geuk egina.

Ondorioak

BatzArtean formulatutako *bake positibozko* proposamen bakoitzak Busturialdea-Urdaibain abian dauden prozesuak berrelikatzen ditu:

- 1) “Lurzorua, ura eta biodibertsitatea zaintzea; paisaiak berreskuratzea; elikagai osasuntsuak ekoiztea; errespetua eta maitasuna lantzea; duintasuna exijitzea... eta horren guztiaren ondorioz, alai bizitzea.” Horretan zenbait erakunde ari dira lanean: Zain Dezagun Urdaibai, Lurgozo, Lurgaia, Lurbizi, Lurkoi, Lur Deia, Jangurie, Bizisare, KGB (Kolore Guztieta Basoak), Lurre Urre, Piperra eta Gatza. Denentzako erronka da eskualdeko uraren kudeaketa arduratsua.
- 2) “Herri partaidetza aktiboa” berrmatuta dago Bermeoko Kontseilu Feministaren eskutik; “herri-kontsultek”, ordea, auzo eta herrietan ekimenak badaude ere, bultzada handia behar dute, batez ere Gernikan.
- 3) “Herriaren ahotsa eta izaera islatzen dituen erreserba naturala” hainbat kolektibo ordezkatzeko dute, esaterako, Urdaibai Kantagunea, Gernika Batzordea, Lobak, Urdaibai Dantza Taldea, eskualdeko musika- eta arte-jarduerak, edo Mugi Paisaia bezalako prozesuak.
- 4) “Adin guztietako pertsonen beharrezan erantzuneko dien Gernikan Kultur-Etxe berria, asteburuetan irekia egongo dena eta sorkuntzarako espazioak edukiko dituen” martxan dago.
- 5) “Ahizpatasuna, Elkartasuna eta Guztiontzako Aukerak”, eskualdeko Hirugarren Sektore Sozial aktiboak zaintzen ditu: Gernika Gogoratuz eta Gernikatik Mundura erakundeek, Sare Feministak, Besaldek (saharar herriaren lagunak), Diapalante Sunu Biir Bermeoko senegaldarren elkarteak, AVIFESek (gaixotasun mentala duten familien eta pertsonen Bizkaiko elkarteak), gaixotasun arraroen aurkako Eutsi Gogor, Danok Batera proiektuak, mendekotasunen aurkako Etorkintza fundazioak, Ideasur GKEak, Euleuk elkarte senegaldarrak edo Hizka Mizka elkarte kulturalak, besteak beste.
- 6) Hala ere, azkeneko proposamena –“beti etxera bueltatzera eramango nauen Urdaibai: jasangarria; tokiko basoduna; kutsadurarik gabea; eta sormenez beteriko herriak bizirik mantentzen dituen”– erronka ireki bat da, aurreko ekintza-ildo guztiak zeharkatuko dituzten sortze-prozesuak beharko dituen.

Laburbilduz, Busturialdea-Urdaibaiko BatzArt-ak balio izan du eskualdeko ingurumen-, gizarte- eta kultura-eragileen kezka agerian jartzeko, haien lan-prozesuekin ‘kreAktiboki’ eta ‘æfektiboki’ lotzeko eta dagoeneko abian dauden ekimenak bizkortzeko. Ostean, Astrako espazio berean, prozesuaren baliabide kontzeptualak –lurraldearen argazkiak, sistematizazio-tresnak– eta ‘erritualak’ –eukalipto moztuen salaketa-zirkulua eta agetx-kimuen iragarpen-zirkulua, bakoitza bere mezuekin– erakusketa batean aurkeztu dira, diziplinarteko hausnarketa helduagoa sustatzeko asmoz. Hausnarketa horrek, ziur aski, BatzArt berri baterako deialdia ekarriko du, eta horrekin batera, ekintza eraldatzaile berriak.

6. Irudia: Busturialdea-Urdaibaiko BatzArtekideak



Iturria: geuk egina.

BatzArt-a, “aurea hartzen duen ikaskuntzaz” gain, Gizarte Eraldaketarako Hezkuntzaren beste ildo estrategikoen osagarri ere bada, zainketetarako sorkidetzarena edo sororitatezko kontseiluena kasu, botere-dinamikei heltzen dien eta iraultzen dituen entzute aktibozko prozesuen bitartez. Eta, dena bilduta, testuon ikusi dugun legez, ‘bakerako artearen’ eredu hau lanabes baliagarria da ere lurraldea buru-bihotz-eskuz *sentipentsatzeko*.

Erreferentziak

Ardenne, Paul (2006): *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*, Murtzia, Cendeac (Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo).

Carrascosa, Alex (2010): *Dia-Tekhnē. Diálogo a través del Arte*, Bilbo, Bakeaz / Gernika Gogoratuz.

Carrascosa, Alex; Momoitio, Iratxe; Oianguren, Maria (koord.) (2017), *Itsasoratze Artibista. Arterapia eta Artibismoa*, Gernika / Donostia, Gernikako Bakearen Museoa Fundazioa, Gernika Gogoratuz Fundazioa, DSS2016EU Fundazioa.

Internationale Situationniste (1958-1961) (2001): “Internacional Situacionista: Textos íntegros en castellano de la revista Internationale Situationniste” (1958-1969). 1. Liburukia, *La realización del arte: Textos de IS 1-6 (1958-1961)*, Madril, Literatura Gris.

I. S. (1961-1968) (2004): “Internacional Situacionista: Textos íntegros en castellano de la revista Internationale Situationniste” (1958-1969). 2. Liburukia, *La supresión de la política: Textos de IS 7-10*, Madril, Literatura Gris.

Kaprow, Allan. (2003): *Essays on the blurring of Art and Life*, Berkeley CA: University of California.

Restany, Pierre (2003): *El poder del Arte. Hundertwasser: el Pintor-Rey con sus cinco pieles*, Kolonia, Taschen.

Stachelhaus, Heiner (1990): *Joseph Beuys*, Bartzelona, Parsifal.

Carrascosa, Alex (2014): "BatzART! Asamblea CreActiva de apoyo al Diálogo y a la Democracia Participativa", Esther Canarias y Fernando Altamira (koord.): *Polifonía Abierta. Voces que incorporan a la sociedad civil en la búsqueda de la paz*, Bilbo, Iniciativas de Cooperación y Desarrollo, 51-99 or.

(2020): "Restorative Artifacts/ Artefactos Restaurativos", Gema Varona Martínez (zuzendaria): *Arte en Prisión. Justicia restaurativa a través de proyectos artísticos y narrativos*, Valentzia, Tirant Lo Blanch, 401-443 or.

Carrascosa, Alex (2009): "Memoria de BatzArt, Asamblea CreActiva de apoyo al Diálogo y a la Democracia Participativa", Fernando Cruz y María Oianguren (koord.): *Gernika Gogoratu Lan-Dokumentuak* 16. zenbakia (2009ko abuztua), 40-51 or.

Tisdall, Caroline, ed. (1974). *Art into Society, Society into Art: seven German artists* (29 October – 24 November 1974). London: ICA.

Antón, Ricardo eta Roberto Gómez de la Iglesia (2020): *Kultursistema. Kultura eta sormen ekosistemak mapeatu, aztertu eta interpretatzeko plataforma*, Bilbo, Karraskan, hemen eskuragarri: <<https://kultursistema.com/>> (2021eko urrian kontsultatua).

Carrascosa, Alex (2014): "On The 'Dia-Tekhne · Dialogue Through Art' Methodology" en "*In Factis Pax*" *Online Journal of Peace Education and Social Justice* (Peace Studies and Peace Education at The University of Toledo, Ohio), Volume 8, Number 1, 2014, 62-91 orr., hemen eskuragarri: <<http://www.infactispax.org/volume8dot1/Carrascosa.pdf>> (2021eko urrian kontsultatua).

(2016): "La Construcción del Organismo Social como una Obra de Arte (Repeating Beuys)", *AUSART Revista para la Investigación en Arte* aldizkarian, 4. Liburukia (2016, 2.a), Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco, 23-34 orr., hemen eskuragarri: <<https://ojs.ehu.eus/index.php/ausart/article/view/17237>> (2021eko urrian kontsultatua).

(2020): "Kontzientzia eta agentzia behar dituen gizarte organismo berria", *Hordago-El Salto* aldizkarian, 2020ko ekainak 10, hemen eskuragarri: <<https://www.elsaltodiario.com/filosofia/kontzientzia-eta-agentzia-behar-dituen-gizarte-organismo-berria>> (2021eko urrian kontsultatua).

Internationale Situationniste (1969): *Internationale Situationniste*. Numéro 12, (2021eko urrian kontsultatua) hemen eskuragarri: <http://www.larevuedesressources.org/IMG/pdf/internationale_situationniste_12.pdf>.

Janssen, Claes (1964-75): *Four Rooms of Change*, (2021eko urrian kontsultatua) hemen ikusgarri: <https://pharmafield.co.uk/in_depth/four-rooms-of-change-managing-transition>.

Las posibilidades de la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para mejorar la formación inicial del profesorado de secundaria. Una experiencia en la Universidad de Cantabria

Adelina Calvo Salvador y Carlos Rodríguez Hoyos

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Resumen

En esta comunicación presentamos un análisis del trabajo desarrollado en la asignatura “Características de los Centros y el Currículum de Secundaria” del módulo genérico del Máster de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. En su marco se invitó al alumnado a reflexionar sobre los desafíos que propone incorporar la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a la educación secundaria, a través de la realización de un proyecto que permitiera el desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativo (interdisciplinar y/o de centro educativo). El análisis de los proyectos realizados permite ver en qué medida el alumnado es capaz de partir de su titulación de origen para entrar a discutir cuestiones de índole social y pedagógica. La propuesta es relevante si, como señalan diferentes investigaciones, en esta formación inicial sigue pesando una formación disciplinar, frente a una formación pedagógica crítica. Sin embargo, los actuales desafíos a los que se enfrenta la enseñanza en este nivel educativo requiere reflexionar sobre qué educación necesitan los ciudadanos/as globales a partir del reconocimiento de su interdependencia y ecodpendencia. Se analiza la filosofía de los proyectos, su carácter disciplinar o interdisciplinar y las dimensiones más y menos trabajadas.

Palabras clave

Objetivos de Desarrollo Sostenible, Máster en Formación del Profesorado de Secundaria, Educación para la Transformación Social, formación inicial del profesorado desde un enfoque sociocrítico, Educación para la Ciudadanía Global.

Introducción

El momento histórico presente, atravesado por crisis de diversa índole (ecológica, humana, sanitaria, etc.) y por rápidos cambios que aumentan la sensación de vulnerabilidad y que generan grandes desigualdades y procesos de exclusión a nivel local y global requiere repensar la formación inicial del profesorado desde claves sociocríticas, transformadoras y anticipatorias. Para ello, esta investigación¹ se apoya en la concepción del docente como agente de cambio y transformación social (Bourn, 2015), lo que requiere volver a pensar su formación y sus contextos de desarrollo profesional desde las claves de la justicia social (Zeichner, 2010) en su triple perspectiva, como justicia económica (redistribución), cultural (reconocimiento) y política (participación).

En este contexto, en el que la actual crisis de la covid-19 está suponiendo una barrera importante para el cumplimiento de la Agenda de los ODS, desdibujando las conquistas anteriores que comenzaban a hacer efectivo el derecho a la educación, los avances en políticas de género o la reducción de la tasa de pobreza mundial, es necesario pensar las oportunidades que podría estar generando y concebir el cumplimiento de la Agenda 2030 como una herramienta para comprenderla y afrontarla (Medina, 2020). El enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global, con su impulso transformador y su invitación a pensar cómo influye la globalización en las vidas de todos los seres humanos, se dibuja como una perspectiva fundamental desde la que repensar cuál debería ser el papel del docente en estas sociedades y, en consecuencia, cómo debería ser su formación. Desde esta preocupación, la experiencia que aquí se describe ha sido diseñada desde las claves del aprendizaje innovador que cumple las características de la anticipación y la participación. La anticipación se refiere a las posibilidades que ofrece la experiencia de pensar en el futuro de la humanidad desde las claves que ofrece la agenda de los ODS, tratando de prever los acontecimientos que se avecinan y evaluando las consecuencias a largo plazo de las decisiones y acciones que se toman en la actualidad. La participación implica diálogo, comunicación y cooperación, así como empatía con los problemas que nos unen como humanidad. No se trata sólo de comprender estos problemas comunes, sino también de buscar soluciones solidarias a los mismos (Botkin, Elmandjra y Malitza, 1979).

La introducción de este enfoque en la etapa de formación inicial del profesorado de secundaria es crucial, si tenemos en cuenta que en España este profesorado tiene una formación pedagógica escasa que se articula a partir de un modelo consecutivo (Martínez-Ferreira, Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2021), esto es, concentrado en un curso escolar que se celebra tras la titulación de origen de los/las futuros docentes en formato de Máster oficial. De hecho, las investigaciones han señalado el peso que todavía mantiene en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MFPS) la formación disciplinar, muchas veces desconectada de la formación psicopedagógica, lo que remite a un modelo de racionalidad técnica del aprender a enseñar (González-Sanmamed, 2015). Los retos a los que se enfrenta la humanidad en estos momentos requiere, sin duda, una formación del profesorado desde claves innovadoras (anticipación y participación). Para ello, será fundamental analizar el contexto actual y futuro de nuestras sociedades, poner en el centro

① Esta comunicación se ha realizado en el marco del proyecto I+D+i titulado *Semilleros de compromiso cívico en jóvenes. Investigando la ciudadanía global en escenarios presenciales y virtuales* (Proyecto PID2020-114478RB-C21 financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033). Título del proyecto coordinado *Investigando nuevos escenarios socioeducativos para la construcción de la ciudadanía global en el siglo XXI*.

las relaciones humanas, cuestionar cómo está funcionando el poder en nuestras sociedades y plantear actividades que permitan idear soluciones a problemas mundiales previamente seleccionados (Botkin, Elmandjra y Malitza, 1979).

En un estudio anterior focalizado en analizar la presencia de los ODS en la formación del profesorado en España (Calvo y Castro, 2021), se encontró que la totalidad de las experiencias encontradas que documentaban procesos de innovación a través del estudio de la Agenda en procesos de formación inicial se desarrollaron en los niveles de Educación Infantil, Primaria o estudios de Pedagogía. En el ámbito de la investigación, eran muy escasas las que hacían referencia al MFPS y todas ellas se vincularon al campo de la sostenibilidad (Aznar, Ull, Piñero y Martínez-Agut, 2017 y Solís-Espallargas y Valderrama-Hernández, 2015).

1. Método

Este trabajo pretende identificar cuáles son las concepciones del alumnado del MFPS a la hora de incorporar la Agenda de los ODS a su futuro trabajo docente. Para ello, se ha realizado un análisis de contenido de 40 proyectos elaborados por ellos/as durante el curso 2020-2021 en el marco de la asignatura “Características de los Centros y el Currículum de Secundaria” del módulo genérico de la citada titulación. Del total de trabajos, 23 fueron elaborados por hombres (58%), mientras que el resto (17) fueron diseñados por mujeres (42%).

Desde esta asignatura se invitó al alumnado a reflexionar sobre los desafíos que supone incorporar la Agenda de los ODS a la educación secundaria, a través de la realización de un proyecto que permitiera el desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativo (interdisciplinar y/o de centro educativo). Con ello, se invitaba a pensar en los problemas que tendrán que enfrentar las sociedades del futuro desde los problemas actuales, planteando la importancia de la participación y la anticipación como claves desde las que articular las propuestas.

Los proyectos debían orientarse a promover procesos de reflexión que favorecieran la incorporación de cuestiones vinculadas con problemas globales de naturaleza pedagógica y/o social. El análisis de los proyectos se ha realizado atendiendo a las tres preguntas que guían nuestra investigación:

- ¿Qué presupuestos filosóficos se encuentran en la base de los proyectos ideados por el alumnado?
- ¿Cómo concibe el alumnado la incorporación de los contenidos vinculados a los ODS?
- ¿Qué dimensiones de la Educación para la Ciudadanía Global están presentes en sus trabajos?

La codificación de los datos se realizó a partir de tres categorías en las que se incluyeron diversos códigos. En la categoría (1) Filosofía analizamos el sentido general del los proyectos, diferenciando tres visiones (códigos): (1.1) Caritativo-asistencial, propuestas orientadas a diseñar experiencias educativas cuya finalidad fundamental era la recaudación de fondos a través de diversas actividades (carreras solidarias, elaboración y venta de materiales, donaciones, etc.); (1.2) Informativo, que designa aquellas propuestas cuya finalidad esencial era ofrecer al alumnado información relacionada con los ODS; (1.3) Transformadora, en referencia a propuestas cuya orientación era la planificación de estrategias de cambio a nivel local o global.

En la categoría (2) Currículum, se analiza en qué medida el alumnado diseñó propuestas en las que los contenidos relacionados con los ODS se abordaban como una parte de su programación curricular o, por el contrario, se incorporaban a otros espacios académicos. Diferenciamos el código (2.1) Disciplinar, para designar aquellas propuestas en las que esos contenidos se desarrollaban en el marco de las asignaturas de sus especialidades (inglés, lengua y literatura, geografía e historia, etc.), (2.2) Interdisciplinar, aquellas propuestas diseñadas a partir del diálogo entre varias disciplinas académicas y departamentos didácticos y (2.3) Extracurricular, propuestas que se diseñaron para desarrollarse en espacios paralelos a las aulas, como, por ejemplo, la celebración de actividades extraescolares o la celebración de jornadas o días significativos.

En la categoría (3) Dimensiones, analizamos qué perspectivas clásicas de la Educación para el Desarrollo/Ciudadanía Global estaban presentes en los proyectos elaborados por el alumnado. Con el código (3.1) Sensibilización, identificamos aquellas propuestas en las que se relataban acciones puntuales y de menor recorrido, como, por ejemplo, informar al alumnado de la Agenda, mientras que con el código (3.2) Formación, se designa aquellas planteadas con un mayor recorrido e interés en profundizar en las causas de las diversas desigualdades y en algunas alternativas o cambios. Con el código (3.3) Investigación, categorizamos aquellos proyectos diseñados para profundizar en las desigualdades y que colocan al alumnado en el papel de investigador/a a través de la realización de encuestas, entrevistas, etc.

2. Resultados

2.1. Filosofía

La mayor parte de los trabajos analizados (15 en total) fueron diseñados para introducir la Agenda y buscar una transformación social, ideando acciones que tienen impacto en su comunidad local o global. Así, por ejemplo, el trabajo n. 2 plantea trabajar la totalidad de la Agenda a lo largo de todo el curso académico y la culminación de su proyecto a través de una experiencia de Aprendizaje-Servicio destinada al desarrollo de un plan de acción ciudadana comunitario protagonizado por el alumnado del Instituto de Educación Secundaria (IES). Se han identificado, en menor medida, proyectos destinados a proporcionar información relevante sobre uno o varios ODS (10 propuestas en total). A diferencia de las anteriores, estas propuestas simplemente pretenden trasladar información acerca del grado de consecución de algún ODS, pero sin estar claramente orientadas a la transformación social. Un ejemplo sería el trabajo n. 22 en el que se presenta una experiencia destinada a realizar una descripción de la historia de las Naciones Unidas (los acontecimientos que influyeron en su nacimiento, sus fortalezas y debilidades, su peso en la política internacional, etc.). En menor medida aparecieron otros proyectos con una orientación claramente caritativo asistencia (3 proyectos) destinados a la recaudación de fondos; así como proyectos que presentarían una combinación de las anteriores perspectivas (4).

Finalmente, hemos identificado un total de 8 trabajos en los que no quedan claros sus presupuestos filosóficos, dado que, bien se realizaron reflexiones genéricas en torno a la Agenda (sin propuesta didáctica), bien se diseñaron propuestas que recogen actividades puntuales y sin una orientación clara.

Tabla 1. Datos de la categoría filosofía

Filosofía	Número de proyectos
Transformadora	15
Informativo	10
Caritativo asistencial	3
Varios enfoques	4
Sin definir	8

2.2. Contenidos

La mayor parte de los proyectos diseñados por el alumnado incluyeron los contenidos relacionados con los ODS en el marco de sus propias asignaturas (26 en total). Eso supone que los/as futuros/as docentes de secundaria conciben esos contenidos como centrales en el currículum de la etapa de secundaria, desde la premisa de que el currículum es un texto interpretable. Así, por ejemplo, en el proyecto n. 6 y desde la disciplina de la economía se plantea trabajar conjuntamente varios ODS (trabajo decente y crecimiento económico, acción por el clima, etc.) a lo largo de toda la asignatura, finalizando con la creación de un mural conjunto donde se tratan de contestar dos grandes preguntas: a) Qué puedo hacer para contribuir al desarrollo sostenible y b) Qué podemos hacer en el IES para contribuir al desarrollo sostenible. Menos numerosas son las propuestas interdisciplinares (5 proyectos) como la n. 40 que, desde la asignatura de ciencias naturales, plantea un trabajo sobre el reciclado en el que trabajan de forma conjunta los departamentos de inglés, biología y plástica. En menor medida identificamos proyectos en los que se propone el abordaje de los contenidos sobre los ODS únicamente en actividades extracurriculares (2 propuestas), proyectos que se encuentran más cercanos a la perspectiva caritativo-asistencial. Finalmente, en 7 de los proyectos analizados no se pudo determinar dónde desarrollar los contenidos, por falta de definición en las propuestas pedagógicas.

Tabla 2. Datos de la categoría contenidos

Contenidos	Número
Disciplinar	26
Interdisciplinar	5
Extracurricular	2
Sin definir	7

2.3. Dimensiones

La dimensión más presente en los proyectos fue la de sensibilización (26 proyectos), a través de la cual se intenta concienciar al alumnado sobre las problemáticas relacionadas con los ODS. Pese a ello, muchos de estos proyectos presentan también rasgos de las dimensiones vinculadas a formación e investigación. La dimensión formación (de manera exclusiva) se

identificó en 4 proyectos. Las propuestas clasificadas bajo este código se caracterizan por presentar estrategias más complejas, a medio plazo y sostenidas en el tiempo en las que se abordan los contenidos de una forma más globalizada y compleja. Así, por ejemplo, en el trabajo n. 18 se plantea, desde la asignatura de Tecnología, la posibilidad de ahondar, en el marco del ODS 17 (alianzas), a través del desarrollo de materiales de bajo coste, el análisis de las industrias alimentarias, el acceso a tecnologías destinadas a potabilizar el agua, las nuevas formas de esclavitud, etc. La dimensión investigación (4 proyectos) se refleja en trabajos que logran generar contextos de aprendizaje donde el alumnado adopta el rol de investigador/a. Un ejemplo sería el proporcionado por el proyecto n. 1 donde el alumnado debe realizar una indagación sobre las desigualdades de género en el mundo o sobre el análisis diferencial de enfermedades por falta de nutrientes, todo ello en el marco de la asignatura de tecnología de 3º de la ESO. En algunos de estos trabajos también se percibe una dimensión de transformación social, donde el futuro profesorado busca un impacto de su trabajo en la comunidad local y global. Como ejemplo de estas prácticas estarían las actividades de Aprendizaje-Servicio, las preguntas sobre qué puede hacer cada persona o el propio IES para contribuir al desarrollo sostenible o la investigación sobre las etiquetas de productos alimentaciones y su relación con la salud y con el comercio justo. Se identificaron trabajos en los que no aparecía definida ninguna de las dimensiones anteriormente citadas (6).

Dimensión	Número
Sensibilización	26
Formación	4
Investigación	4
Sin definir	6

Conclusiones

Desde un enfoque anticipatorio y transformador de la formación del profesorado de educación secundaria, urge preguntarse no sólo por las metodologías más adecuadas, sino también por los contenidos a abordar, toda vez que los mismos van configurando un tipo particular de profesional. En este caso, el trabajo con los ODS en su formación inicial aspira a que el futuro profesorado entienda que el currículum es un texto interpretable que debe tomar forma en cada aula desde la conciencia del docente como trabajador de la cultura y agente de cambio social que imagina cómo hacer frente a los retos que como humanidad encontraremos en el futuro.

Las propuestas analizadas permiten ver que los/as futuros/as docentes son capaces de diseñar propuestas educativas que conectan los contenidos más clásicos de cada una de sus disciplinas con los retos sociales, económicos y políticos que enfrentan las actuales y futuras sociedades globalizadas. Es por ello por lo que en esta comunicación se ha tomado la Agenda de los ODS como un marco flexible de trabajo, un punto de partida (no de llegada) para abrir una reflexión en el campo de la Educación para la Transformación Social y la Ciudadanía Global.

Además de la variabilidad de las propuestas, algunas enmarcadas claramente en el currículum de las asignaturas, otras más interdisciplinarias y otras extraescolares, es reseñable que en muchas de ellas se da un impulso por la transformación y la influencia real en sus comunidades locales y globales. Esta misma tendencia, por la búsqueda de la transformación social, ha sido señalada por una investigación dirigida a analizar los términos y variables con los que se viene definiendo en España, en la actualidad, el campo de la Educación para el Desarrollo (Santamaría-Cárdaba, 2020). Junto con ello, es reseñable la escasa presencia en estas propuestas de la visión caritativo-asistencial, más cercana al origen de este campo de conocimiento.

Referencias

- Aznar, Pilar; Ull, M. Angeles; Alberto Piñero y M. Pilar Martínez-Agut (2017): “La evaluación de la formación de formadores. Un catalizador en el proceso de cambio curricular hacia la sostenibilidad”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 73, 225-252.
- Botkin, Jamens W., Mahdie Elmandjra y Mircea Malitza (1979): *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid, Santillana.
- Bourn, Douglas (2015): “Teachers as agents of social change”. *International Journal of Development Education and Global Learning*, N° 7 (3), pp. 63–77.
- Calvo, Adelina y Ana Castro (2021): “Tendencias en la formación del profesorado sobre los ODS” en Sola, Tomás; Alonso, Santiago; Fernández, Mariano y De la Cruz, J. Carlos (eds.): *Estudios sobre innovación e investigación educativa*, Diykinson, Madrid, pp. 844-855.
- González-Sanmamed, Mercedes (2015): “El practicum en la formación del profesorado de Secundaria” en *Revista Española de Pedagogía*, N° 261, pp. 301-319.
- Martínez-Ferreira, José M.; Diego Miguel-Revilla y María Sánchez-Agustí (2021): “Un camino iniciado y parcialmente recorrido: concepciones y expectativas de los futuros docentes sobre el Máster en Profesor de Educación Secundaria una década después”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 96 (35.2), pp. 137-158.
- Medina, Alberto (2020): “La educación para la Ciudadanía Global en tiempos de crisis”. *Comillas Journal of International Relations*, N° 19, pp.107-113.
- Santamaría-Cárdana, Nuria (2020): “Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo”. *Educação e Pesquisa*, N° 46, pp. 1-17.
- Solís-Espallargas, Carmen y Rocío Valderrama-Hernández (2015): “La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado. ¿Qué estamos haciendo?”. En *Foro de Educación*, N° 13 (19), pp. 165-192.
- Zeichner, Kenneth (2010): *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid, Morata editorial.

Educación *online* e inclusión social: aprendizajes y estrategias para garantizar la igualdad de oportunidades

María Lobo Romero y Roi Guitián Martínez
AGARESO. ASOCIACIÓN GALEGA PARA O CAMBIO SOCIAL

Resumen

En marzo de 2020, cuando irrumpió la crisis del covid-19, se decretó el cierre de los centros educativos por tiempo indeterminado. De forma imprevista, la comunidad educativa tuvo que adaptar toda su actividad a modelos de aprendizaje virtual: este proceso era clave para seguir garantizando la educación como un derecho fundamental de la ciudadanía. Aunque la población tenía acceso a Internet y dispositivos electrónicos en casa, la tecnología demostró que, por sí misma, no podía dar respuesta a esta situación sin una estrategia anticipativa de aprendizaje: el factor socioeconómico se convirtió en una brecha insalvable para el alumnado más vulnerable, que se desvinculó de su proceso de aprendizaje. El profesorado reconoció sentirse sobrepasado, al no contar con la preparación necesaria, y el apoyo educativo recayó en las familias. A partir de un caso práctico, un proyecto de Educación para la Ciudadanía Global (ECG) con 6 años de trayectoria, analizamos este impacto desde una perspectiva socioeconómica; así, compartimos estrategias y recomendaciones para asegurar que la adaptación educativa a contextos de crisis no sea solo un proceso tecnológico que dependa de la capacidad económica de un grupo, sino que sea abordado como un proceso pedagógico y social, poniendo el foco en la igualdad de derechos y en la reducción de las desigualdades.

Palabras clave

Educación digital, igualdad de oportunidades, políticas y estrategias educativas, comunidad educativa, aprendizaje anticipativo.

Introducción

Este artículo expone los resultados de nuestro estudio sobre el impacto de la digitalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de un caso práctico: EpDLab, un proyecto de Educación para la Ciudadanía Global (en adelante ECG) implementado en la programación de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO). En nuestro análisis, hemos relacionado aspectos tecnológicos (infraestructuras, acceso a dispositivos) con aspectos educativos (desarrollo de competencias y habilidades, estrategias pedagógicas) y factores relacionados con la desigualdad social (colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión), describiendo los retos identificados y aportando una serie de recomendaciones basadas en las conclusiones obtenidas.

Como referencias, usamos los resultados obtenidos de la consulta pública abierta sobre educación digital (Open Public Consultation, en adelante OPC), junto con otros informes elaborados por la Comisión Europea en el marco del Digital Action Plan 2021-2027; a nivel nacional, analizamos los resultados del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) sobre “Tendencias en la Sociedad Digital durante la pandemia del COVID-19”, así como el diagnóstico y las líneas de actuación propuestas en el “Plan Nacional de Competencias Digitales”(Plan España Digital 2025).

Nuestra investigación se basa en la comparación de estas referencias con los resultados obtenidos en nuestro estudio, con el objetivo de ofrecer un diagnóstico y unas propuestas de actuación en contextos futuros respecto a la educación digital, entendida como un factor clave para garantizar la igualdad de oportunidades y para luchar contra la exclusión social. Analizamos el impacto de la digitalización del aprendizaje en cinco grupos de ESO de centros educativos situados en contextos diversos, tanto a nivel demográfico como socioeconómico, y ofrecemos una serie de recomendaciones y estrategias dirigidas a instituciones públicas y privadas y a la comunidad educativa en el sentido más amplio, con el objetivo de anticiparnos al impacto de este proceso el aprendizaje y de promover políticas que garanticen la educación como un derecho fundamental.

1. Contexto

En marzo de 2020 se declaró en España el estado de alarma. Esta orden impuso el cierre de todos los centros educativos, lo cual obligó a los equipos docentes, incluidos los equipos de ECG, a adaptar todo nuestro itinerario a entornos virtuales. La toma de decisiones y la elaboración de alternativas pedagógicas tuvo que hacerse a contrarreloj, sin pruebas previas o adaptaciones a situaciones particulares. EpDLab (Laboratorio de Educación para el Desarrollo), además de trabajar competencias relacionadas con la interculturalidad, la igualdad, los derechos humanos, el pensamiento crítico o el consumo responsable, tiene otro eje vertebrador: la competencia digital, una de las competencias claves reconocidas en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), con el objetivo de educar en el acceso a los medios de información y comunicación (TIC) para el ejercicio de una ciudadanía plena.

En este contexto, la adaptación a un entorno virtual no parecía ser un obstáculo. La mayoría de las competencias, objetivos didácticos y contenidos trabajados son coherentes con el aprendizaje a través de aulas virtuales. El equipo de ECG que coordina EpDLab participaba en la elaboración de herramientas y metodologías de aprendizaje en línea en un proyecto eu-

ropeo, contando con recursos suficientes para llevar a cabo esta adaptación. El profesorado necesitaba conocer y poner en práctica estos recursos y el alumnado necesitaba mantener el vínculo con la comunidad educativa, tanto a nivel de aprendizaje como de socialización. Vivíamos en confinamiento e Internet apareció como la herramienta para superar las restricciones espacio-temporales.

2. Descripción

Nuestro estudio se ha realizado en dos fases, una primera fase durante el estado de alarma (desde marzo hasta el final de curso en junio de 2020), en la que se realiza un diagnóstico y se identifican las necesidades y una segunda fase incluye el curso escolar completo desde septiembre de 2020 hasta junio de 2021, en la que se aplica un modelo de aprendizaje mixto (*blended learning*). Estas dos fases permiten, además, analizar los resultados en dos grupos de estudio: un grupo experimental (curso 2020-21) y un grupo de control (curso 2019-20). Ambos grupos pertenecen a los mismos centros y a la misma etapa educativa (2º ESO), pero mientras que el grupo experimental participó con una metodología mixta o *blended learning*, en horario lectivo y con dispositivos facilitados por el centro para todo el alumnado, el grupo de control siguió una metodología completamente digital y con los dispositivos que cada familia pudiera aportar a este proceso.

2.1. Diagnóstico y retos identificados

Durante este proceso, observamos los siguientes retos:

1. Nuestro modelo pedagógico se basa en el aprendizaje social o entre iguales (P2P o *peer-to-peer*). El hecho de tener a cada persona en un lugar diferente, en un dispositivo individual y con la posibilidad de desconectar en cualquier momento por motivos ajenos a la actividad impedían que se generasen interacciones imprescindibles para el aprendizaje en grupo.
2. El vínculo con el proceso educativo requiere que este sea significativo, es decir, que el alumnado identifique su relevancia en su contexto inmediato. Al no compartir un espacio físico con el resto del grupo, al igual que con la persona docente, este vínculo se debilita: el alumnado utiliza Internet como un espacio de entretenimiento, de socialización y de ocio, pero no como un espacio educativo.
3. Otro factor clave son las competencias digitales del alumnado. Así lo explica una de las tutoras en su evaluación: “los nativos digitales [...] no son tal cuando se trata de determinadas habilidades básicas: enviar correctamente un correo electrónico, moverse por un aula virtual, participar en una videoconferencia... Son habilidades que para algunos se convierten en una brecha casi insalvable para mantener el proceso educativo. Y no olvidemos, por favor, que no todas las familias tienen los mismos recursos materiales y tecnológicos, ni la misma capacidad para apoyar a sus hijos en este tipo de actividades”(memoria adjunta a informe de evaluación, 2020).
4. El acceso a dispositivos electrónicos apareció como otro factor determinante. Según el CIS, en la mayoría de los hogares estos dispositivos son compartidos por dos per-

sonas, y solo en el 21,5% de los casos es de uso individual (CIS, 2021, p.5): parte del alumnado tenía que adaptarse a los horarios de otra u otras personas.

5. La cobertura de red y el acceso a dispositivos electrónicos son dos de las fortalezas, identificadas como tales en el Digital Action Plan y en el Plan Nacional de Competencias Digitales. Sin embargo, ambas publicaciones señalan las diferencias a nivel europeo entre países y también entre territorios rurales y urbanos (Working document, Digital Action Plan, 2021, p.p. 26-29), y a nivel español, “la baja capacitación digital de buena parte de la población, con particular incidencia [...] en el ámbito de la educación y en las Pequeñas y Medianas Empresas (PYME)” (Plan Nacional de Competencias Digitales, 2021, p.3) Nuestras conclusiones se acercan más al diagnóstico español: “las instituciones educativas que tenían experiencia en organizar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como un trabajo en equipo con un enfoque organizacional fueron capaces de adaptarse fácilmente a la educación a distancia” (Jenavs y Strods, citados en Digital Action Plan, 2020, p.34). Solo aquellos centros con una estrategia anticipativa, y más allá de lo estrictamente tecnológico, podían garantizar la sostenibilidad. De los cinco centros participantes, el más alejado de núcleos urbanos fue el que vivió esta adaptación de forma más orgánica: una pequeña población rural facilita que docentes y alumnado compartan espacios comunitarios más allá del aula y, así, articularon una red de apoyo para estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje o con menos recursos económicos.
6. Los centros educativos y el personal docente respondieron de distintas formas. Una gran parte no contaba con los conocimientos ni con la experiencia para adaptar su docencia a un entorno digital, y vieron como su carga de trabajo se multiplicó, con lo que perdieron el contacto con el alumnado y/o reprodujeron modelos presenciales con recursos digitales (Working document, Digital Action Plan, 2021, p.34). Según el CIS, casi un 92% de los/as estudiantes cree que “el centro educativo tuvo que improvisar métodos y protocolos online” (CIS, 2021, p.32). En nuestro caso, cuatro centros optaron por reproducir dinámicas de la educación presencial mediante videoconferencias y solo uno manifestó sentirse preparado para afrontar la situación (citado en punto 5). En este proceso, perdimos el contacto con dos grupos: uno de ellos volvió a unirse al proyecto más adelante, ya que no tenía contacto con su tutor desde el cierre de las escuelas. Este tutor manifestó no estar preparado para adaptarse a una estrategia *online*, pero facilitó nuestra tarea para retomar el trabajo con su alumnado. El segundo grupo con el que perdimos el contacto responde a razones que serán expuestas en el siguiente punto: el factor socioeconómico.
7. Según los datos del CIS, el 87% de los hogares españoles cuentan con conexión a Internet, y solo el 12% reconoce no tener buena cobertura de red; además, hay dispositivos electrónicos (ordenador, portátil o tablet) en casi el 94% de ellos (CIS, 2021, p.4-5). Al cruzar estos datos con factores socioeconómicos como la ocupación, los resultados muestran que la mayoría de los hogares que no cuentan con Internet y/o con dispositivos electrónicos se corresponden con el sector primario, el trabajo doméstico no remunerado y las personas en situación de inactividad laboral diferente al desempleo (además de las personas jubiladas, que también representan un alto porcentaje) (CIS, 2021). Al preguntar por las razones, los porcentajes más altos se encuentran en la competencia digital: la mayoría reconoce no contar con las habilidades necesarias para hacer uso de la red. En este punto, relacionamos estos resultados con las conclusiones del Digital Education Action Plan europeo: “la situación socioeconómica de las familias jugó un papel crucial [...] Los padres y madres

con mayor formación estaban mejor posicionados para ayudar a sus hijos e hijas para sostener un ambiente educativo en casa” (Digital Action Plan, 2020, p.7).

Nuestro diagnóstico coincide con este análisis: el factor socioeconómico fue determinante para un grupo-clase cuyas familias, pertenecientes al tramo de ingresos más bajo o en situación de desempleo y con un bajo nivel de formación, no pudieron apoyar a sus hijos/as. El resultado fue la completa desvinculación de un alumnado con importantes necesidades de apoyo. Citando de nuevo el informe de la tutora: “Llegó la suspensión de las clases y [...] finalizó EpDLab en este grupo [...] porque [...] con este alumnado la docencia presencial, el contacto humano vis a vis [...] es imprescindible. Están muy lejos de ser totalmente autónomos en su proceso de aprendizaje, en muchos casos hay una falta notable de medios técnicos propios, y su motivación desciende drásticamente cuando salen del aula” (memoria adjunta a informe de evaluación, 2020). Esto significa que un 9% del alumnado no pudo continuar durante el cierre de 2020, coincidiendo con aquel alumnado que partía de una situación socioeconómica más desfavorable, tanto en lo que se refiere al apoyo educativo en casa como en el acceso a los recursos tecnológicos necesarios. En una situación crítica y sin una estrategia educativa de anticipación, el alumnado más vulnerable se desvinculó por completo del sistema educativo.

2.2. Estrategias y metodologías de acción

A partir de este diagnóstico, creemos que la adaptación de la enseñanza a entornos digitales es al mismo tiempo un reto y una oportunidad. Tras sistematizar la observación de los resultados y de los procesos, elaboramos metodologías concretas para asegurar que el impacto de este proceso no acentúe ni la exclusión social ni las dificultades de aprendizaje; al mismo tiempo, introducimos el trabajo con herramientas digitales de forma orgánica y significativa con las siguientes estrategias:

1. La educación es siempre un proceso social; en la OPC citada, el colectivo de estudiantes reconoció que la comunicación con el resto de la comunidad educativa fue la principal necesidad no cubierta durante la crisis del covid-19. El Digital Action Plan recomienda así la educación semi-presencial o *blended learning*, y reclama el apoyo de las instituciones para asegurar una dinámica fluida y orgánica entre el aprendizaje en línea y el presencial (Working Document, Digital Action Plan, p.76 y 81-82). En la evaluación de la primera fase de este estudio “una amplia mayoría del profesorado coincide en señalar que, si bien no contemplan que EpDLab se pueda desarrollar en el entorno virtual con los mismos resultados satisfactorios que en las aulas, sí podría ser viable la implementación de una modalidad mixta”, siempre y cuando “se prepare antes al alumnado y se habiliten canales de participación y seguimiento en tiempo real[...]” (informe de evaluación de EpDLab, 2020, p.36).

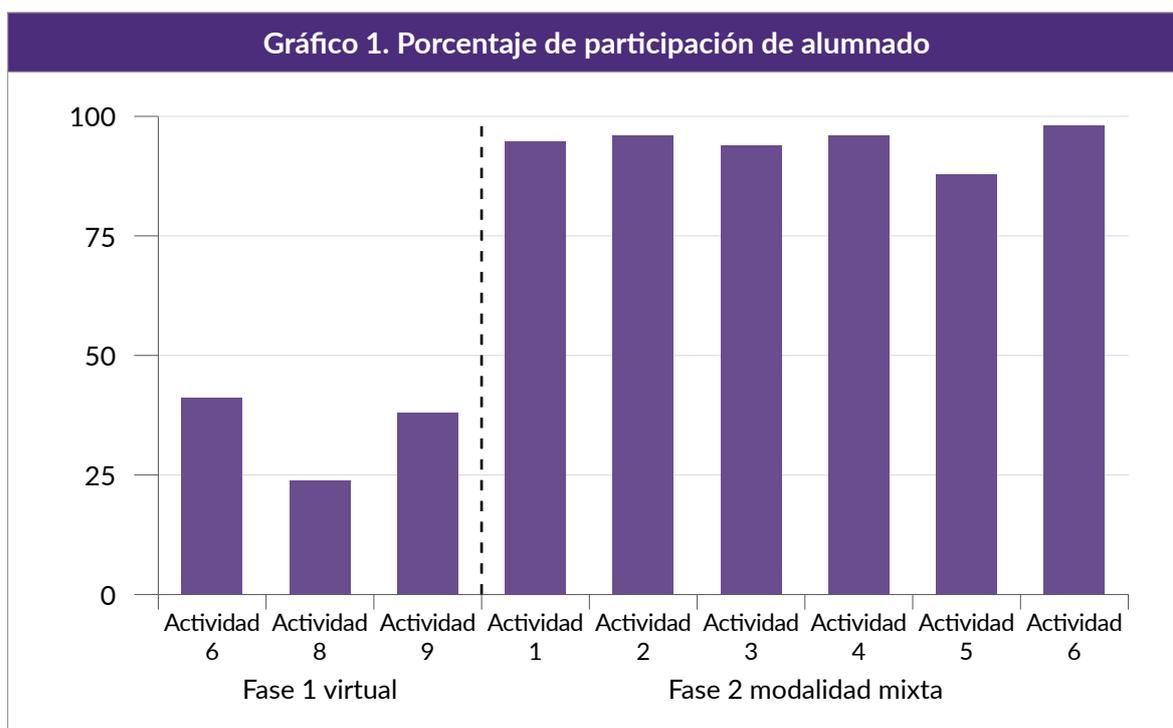
En línea con estas recomendaciones, optamos por una estrategia de *blended learning* para el curso 2020-21: la mitad de las sesiones son presenciales, aunque se desarrollan con materiales y contenidos digitales, y la otra mitad son sesiones virtuales, con nuestro soporte a distancia. Aseguramos así el desarrollo de competencias digitales, al tiempo que garantizamos la socialización y el aprendizaje entre iguales, que mejora notablemente los resultados de aprendizaje y reduce la brecha socioeconómica.

2. Todas las actividades se desarrollan en horario lectivo: de esta forma, se asegura el acceso a equipamientos electrónicos con conexión a Internet para cada persona. En

los centros participantes, gracias a programas específicos de cesión de equipos del gobierno autonómico, cada estudiante cuenta con un dispositivo de uso individual; en los centros adheridos al programa E-Dixgal, el alumnado cuenta con portátiles que, en caso de necesidad, pueden llevar a sus casas. Además, el apoyo al proceso educativo no recae en la familia o en las personas cuidadoras, sino que todo el grupo cuenta con el mismo apoyo de forma igualitaria, reduciendo factores de desigualdad basados en la situación socioeconómica y garantizando el acceso a una educación universal de calidad.

3. El desarrollo de las competencias digitales del profesorado y de los equipos gestores debe ir más allá de la formación en herramientas o plataformas concretas: son la guía en este proceso y “necesitan contar con las competencias y la confianza necesarias para usar la tecnología de forma efectiva” (Caena y Redecker, citado en Digital Action Plan, 2020, p.34). Para apoyar este proceso y, al mismo tiempo garantizar la transferibilidad de este trabajo, hemos introducido las siguientes herramientas:

- Una formación dirigida profesionales de la educación formal y no formal, en la que aportamos marcos teóricos, estrategias pedagógicas y herramientas de trabajo en entornos digitales, aplicadas al desarrollo de la competencia mediática (detectamos una importante demanda para trabajar el pensamiento crítico y el tratamiento de la información, principalmente abordado desde las noticias falsas y el discurso de odio).
- Publicaciones que incluyen las unidades didácticas y las guías de uso de las mismas, tanto en modalidad presencial como virtual, disponibles para libre descarga bajo licencia CC-BY-SA.
- Acceso abierto a las aulas virtuales y a sus contenidos, donde solo se restringe el acceso a los datos personales del alumnado y del profesorado participante.



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

La crisis del covid-19 ha puesto el foco en la necesidad de prepararnos ante escenarios marcados por la incertidumbre. En la educación, la tecnología no consiguió dar la respuesta esperada, dejando atrás a los colectivos más vulnerables y con mayores necesidades de apoyo, cuando el acceso a dichos medios digitales se convirtió en un factor de desigualdad y de exclusión social: “la brecha digital entre regiones y entre grupos socioeconómicos distintos sigue siendo un gran obstáculo y debería tener un lugar prioritario en la agenda política: la competencia y la alfabetización digital [...] deben desarrollarse en paralelo a la infraestructura. Solo de esta forma, las inversiones en tecnología demostrarán ser eficientes”(Karpiński et al., 2020, p.77).

Creemos que esta situación implica demasiados riesgos, teniendo en cuenta todo lo aprendido: el acceso a la educación no puede depender de la situación socioeconómica del alumnado o del centro educativo. El éxito de la digitalización del aprendizaje no depende únicamente de las infraestructuras, de la competencia digital o de la adecuada traducción de las pedagogías, sino a todos estos factores interrelacionados como partes de una misma realidad. En nuestro caso de estudio, un centro rural fue el que mejor respondió a esta adaptación, con un modelo integral donde el acceso a los recursos, la organización del trabajo en equipo, la atención a la diversidad, la competencia digital de la comunidad y la comunicación efectiva entre sus miembros fueron abordados desde una perspectiva holística, como resultado de un proceso comunitario de anticipación a situaciones de crisis y a sus consecuencias.

La educación es un eje vertebrador para la inclusión social y la igualdad de oportunidades; centrándonos en la digitalización, nuestras recomendaciones son coherentes con la Agenda 2030 y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), así como con el Plan Nacional de Competencias Digitales que propone “una hoja de ruta para la construcción de un mundo más justo y sostenible”, y reconoce “la necesidad de adquirir, desarrollar y utilizar competencias digitales para [...] contribuir al fin de la pobreza (ODS 1), garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad (ODS 4), [...] y promover [...] la reducción de las desigualdades (ODS 10)” (Plan Nacional de Competencias Digitales, 2021, p.3-4). La elaboración de propuestas concretas debe basarse en modelos comunitarios, anticipativos y críticos, que garanticen de forma equitativa tanto el acceso a los recursos tecnológicos como el apoyo pedagógico en situaciones futuras de incertidumbre, reconociendo el rol del sistema educativo como entorno igualitario, donde el factor socioeconómico familiar no determine la vinculación del alumnado con el aprendizaje.

Las instituciones, los equipos de gestión política y educativa, y, en general, toda la comunidad educativa tienen un rol determinante en este proceso. Anticiparnos a un futuro incierto implica reconocer la educación como un derecho universal, y abordar la digitalización del aprendizaje como un proceso integral y comunitario, no solo tecnológico.

Referencias

Asociación Galega de Comunicación para o Cambio Social – AGARESO (2020): *Guía de uso de las actividades de EpDLab: contribución a los estándares de aprendizaje en la ESO y Guía de uso de las actividades online*, (consultado el 18 de enero de 2022) disponible en: <<https://epdlab.gal/guia-didactica/>>.

Asociación Galega de Comunicación para o Cambio Social – AGARESO (2018): *Guía didáctica*, (consultado el 18 de enero de 2022), disponible en: <<https://epdlab.gal/guia-didactica/>>.

Boud, David, Cohen, Ruth y Sampson, Jane (2002): "What is Peer Learning and why is it important?, Making the move to peer learning, in Peer Learning" en *Higher Education: Learning From & With Each Other*, (consultado el 18 de enero de 2022) disponible en: <<https://tom-prof.stanford.edu/posting/418>>.

Caena, Francesca y Christine Redecker (2019): "Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu)". *European Journal of Education*, 54(3).

Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS (2021): "Tendencias en la sociedad digital durante la pandemia de la COVID-19", en *Estudio 3316*, (consultado el 18 de enero de 2022) disponible en: <http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?&estudio=14556> y Estudio 3316/0-0, tabulación por ocupación, disponible en: <http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3300_3319/3316/cru3316ocupa.html>.

European Commission (2020): *Public consultation on the new Digital Education Action Plan*, (consultado el 18 de enero de 2022), disponible en: <https://ec.europa.eu/education/news/public-consultation-new-digital-education-action-plan_es>.

European Commission (2020): *Commission Staff Working Document, Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age*, (consultado el 18 de enero de 2022) disponible en: <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/deap-swd-sept2020_en.pdf>.

Gobierno de España (2021): *Plan Nacional de Competencias Digitales*, (consultado el 18 de enero de 2022) disponible en: <https://portal.mineco.gob.es/RecursosArticulo/mineco/ministerio/ficheros/210127_plan_nacional_de_competencias_digitales.pdf>.

Guitián, Roi, María Lobo y Sonia Díaz (2019): "Narrativas digitales para potenciar la creatividad, la participación y el pensamiento crítico en la enseñanza obligatoria". *Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación*. CINAIC 2019. doi: 10.26754/CINAIC.2019.0084

Jenavs, Ernest y Janis Strods (2020): *Managing a school system through shutdown: lessons for school leaders*. Edurio, Latvian Ministry of Education and Science, (consultado el 18 de enero de 2022) disponible en: <<https://home.edurio.com/report-shutdown-lessons>>.

Karpiński, Zbigniew et al. (2020): *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age, Summary of the Open Public Consultation*.

Marcos, Liliana y Thomas Ubrich (2016): *Necesita mejorar: por un sistema educativo que no deja a nadie atrás*, Save the Children, (consultado el 18 de enero de 2022) disponible en: <<https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolar-savethechildren-ok.pdf>>.

Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España (s.f.): *Currículo en Primaria, ESO y Bachillerato, Competencias Clave*, (consultado el 18 de enero de 2022) disponible en: <<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-actual/competencias-clave.html>>.

Wayna Consultora (2020): *Informe de evaluación externa de EpDLab*.

Otra educación y otro mundo es posible. El caso del proyecto Conectando Mundos para la construcción de la ciudadanía global

Israel García Bayón y Rosa M. Rodríguez-Izquierdo
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE (UPO)

Resumen:

La incertidumbre forma parte de nuestros días y se hace urgente la preparación del alumnado para afrontarla desde una perspectiva humanista y crítica. El objetivo de esta comunicación es doble: por una parte, presentar Conectando Mundos (CM) un proyecto educativo que contribuye a la construcción de una ciudadanía comprometida con la transformación social, y por otra, analizar críticamente la aportación a la construcción de la ciudadanía del proyecto. CM permite, a través de una plataforma telemática, poner en contacto a alumnado y profesorado de todo el mundo para que, a través del aprendizaje cooperativo, desarrollen un proyecto común de transformación local y global sobre alguno de los desafíos mundiales. Se analiza la propuesta desde una metodología mixta en la que se pretende identificar aquellos elementos que dentro de este proyecto conducen a facilitar un escenario “alterativo” por el que comprometernos en otro mundo posible y necesario. Los resultados esperados indicarán que el uso de modelos didácticos utópicos nos permite imaginar otra realidad y anticipar, así, experiencias de vida respetuosas con las personas y el medioambiente, equitativas, de convivencia intercultural que pasen por una crítica radical del sistema neoliberal y capitalista que niega una vida digna a la inmensa mayoría de la humanidad y que está hipotecando seriamente la supervivencia del ser humano en el planeta.

Palabras clave

Educación para la ciudadanía global, ciudadanía inclusiva, transformación educativa, sostenibilidad, educación intercultural.

Introducción

Si algo ha puesto de manifiesto la pandemia derivada del covid-19 es la incertidumbre e imprevisibilidad que afecta a todos y todas, no sólo a las personas excluidas y marginadas del sistema. Sin embargo, tras eufemismos tal como “nueva normalidad” se trata de ocultar, intentando evitar la evidencia de que caminamos hacia un futuro incierto e insostenible, mayor cuanto menos en serio tomamos estas advertencias y pretendemos continuar con nuestra forma de vida depredadora y contaminante de la naturaleza. La situación es tan crítica que ya hay voces expertas que nos advierten que, de seguir igual, nuestra supervivencia está seriamente amenazada en un futuro demasiado inmediato (IPCC, 2021). Ante esta incertidumbre es necesario preparar al alumnado para enfrentarla de una forma racional y razonable, haciéndonos conscientes de la realidad que estamos provocando y de nuestra responsabilidad en ella; y tomando medidas drásticas que eviten la catástrofe cambiando nuestra forma de vida y haciendo posible un mundo alternativo.

Este panorama justifica la importancia y urgencia de las intervenciones educativas para formar una ciudadanía responsable y comprometida. Este es el esfuerzo que hacen Haste y Chopra (2020) en su trabajo encargado por la UNESCO sobre cómo enfrentar los retos para el futuro a los que debe preparar la educación. Su conclusión es que los sistemas educativos deben formar al alumnado para la incertidumbre y la ambigüedad, puesto que éste es el escenario previsible de futuro al que nos encaminamos a partir de los datos disponibles hasta ahora.

En este contexto, consideramos que la propuesta educativa de Conectando Mundos (CM)¹ es una implementación de aprendizaje anticipativo, aquel que permite al y la educanda enfrentar el futuro a través de la anticipación creativa y empoderadora que les hace imaginarlo como otro mundo posible que hay que empezar a construir en el presente. Se trata de un proyecto educativo que, a través de una plataforma telemática, pone en contacto a alumnado y profesorado de todo el mundo para que desde el aprendizaje cooperativo desarrollen un proyecto común de transformación sobre alguno de los desafíos mundiales dentro de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG). La dinámica del desarrollo de la misma consiste en que los y las participantes hacen una investigación colaborativa sobre una temática crucial desde una perspectiva crítica que comparten primero con su grupo clase y que después contrastan de forma *online* con el resto de las y los participantes a través de equipos de trabajo para finalmente llevar a cabo un proyecto de acción transformadora. Todo ello con el objetivo de que los y las estudiantes sean conscientes de su realidad, identifiquen las injusticias que se producen y actúen para transformar la realidad.

Las temáticas de CM van cambiando cada curso, pero las últimas ediciones han abordado el mayor desafío que tenemos planteado: la emergencia climática. Esta propuesta nace en el 2003 en el seno de la ECG promovida hasta ahora por Oxfam Intermón y la Red de Educadores y Educadoras para una Ciudadanía Global (RECG). En su momento, se caracterizó como la quinta generación de la Educación para el Desarrollo (Polo, 2004), impulsada por algunas ONGD como la referida.

El CM en su 18ª edición y con más de 150.000 participantes de más de 3.600 centros educativos, nos da idea de la experiencia acumulada en todos estos años sumando cientos de proyectos que recogen buenas experiencias que contribuyen a una educación transformadora.

① Más información disponible en: <<https://www.conectandomundos.org/es/>>.

La ECG, en la que se enmarca este proyecto, es una corriente educativa que forma personas conscientes de las causas y consecuencias de la realidad interdependiente de este mundo globalizado; indignadas ante las injusticias y la degradación medioambiental; responsables de sus acciones; comprometidas con la equidad de género y la diversidad para conseguir un mundo más equitativo, solidario y sostenible (De Paz e Intermón Oxfam, 2009).

CM tiene entre sus objetivos desarrollar aprendizajes interculturales al invitar a la construcción cooperativa del conocimiento entre participantes de todo el mundo. De este modo, permite al alumnado experimentar en primera persona la familia diversa que somos y la necesidad de relacionarnos para comprendernos y enfrentar juntos los desafíos que tenemos planteados desde la solidaridad y la ética. También, busca que sus participantes planteen escenarios alternativos que pasan por superar el imaginario dominante del sistema capitalista-neoliberal actual que se impone como el único posible; cuando, precisamente, es el que nos lleva a nuestra segura destrucción desde el patrón irracional del crecimiento ilimitado que lo mueve (Latouche, 2014). Parece claro que la respuesta a los grandes problemas de la humanidad no puede ser seguir haciendo lo mismo que pone en peligro tanto nuestra supervivencia como la de gran parte de las especies. Ni tampoco está en lanzarnos a la ilusión de un individualismo egoísta y excluyente, que lleva en estos tiempos, por ejemplo, al acopio de vacunas de los países enriquecidos que impedirá erradicar la pandemia, si su suministro no se globaliza. La respuesta debe pasar por un acuerdo racional que dé oportunidades verdaderas a todas las personas de vivir con dignidad, sin exclusión ni discriminación y en equilibrio con una naturaleza cuyos recursos limitados son imprescindibles para la vida.

La intención de esta comunicación es, por un lado, presentar CM como una propuesta significativa que a través del aprendizaje anticipativo promueve el desarrollo de esa ciudadanía global transformadora, construyendo proyectos locales y globales capaces de dar respuestas alternativas a las situaciones de injusticia. También es “alterativo” porque busca cambiar el orden injusto de las cosas, provocando el compromiso de las personas para transformar esta realidad. Por otro lado, vamos a analizar la potencialidad de CM como propuesta constructora de ciudadanía transformadora, que fomenta la conciencia crítica y busca conseguir ese escenario alternativo de futuro de ciudadanía global, al que nos referimos más arriba. Planteamos, así, una investigación en curso de la edición CM de 2021/2022, dedicado al desafío del Cambio Climático². Que sepamos, no hay hasta este momento una investigación científica que analice en qué medida se produce un cambio de actitud en el alumnado respecto a las temáticas trabajadas, una vez que ha completado las actividades de esta propuesta.

Para realizar este análisis proponemos un diseño mixto: por un lado, uno cuasi-experimental para valorar en qué medida se consolida en el comportamiento de los y las estudiantes una actitud respecto al medioambiente; por otro lado, uno cualitativo por medio de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión que nos permita comprender las razones de tales actitudes.

Para dar respuesta a este objetivo estructuraremos la comunicación en tres partes. En la primera, presentaremos CM (contexto de nuestro estudio) y en la segunda, platearemos el diseño de investigación que pretendemos llevar a cabo en el estudio propuesto. Finalmente, adelantaremos algunas conclusiones preliminares.

² Crisis climática: Tiempos de actuar. Más información disponible en: <<https://www.conectandomundos.org/es/edicion>>.

1. Contexto global en Conectando Mundos

Vivimos realmente tiempos de incertidumbre y ambigüedad, visibilizados especialmente desde que en marzo de 2020 la vulnerabilidad se ha instalado en nuestro mundo a través de un “bicho” microscópico, ayudado por una globalización descontrolada que lo expande por todo el planeta a velocidades vertiginosas. Esta pandemia ha puesto en evidencia una quiebra más de un sistema completamente dependiente, frágil y profundamente inhumano, causa de los graves problemas de pobreza, desigualdad, injusticia, violencia e insostenibilidad. Son muchas las voces que señalan que la pandemia es una advertencia del futuro que nos espera, por considerar que ésta es consecuencia directa de nuestra depredación ecológica y la pérdida de biodiversidad (Caride y Meira, 2020), resultado de lo que el nobel de Química Crutzen llamó “Antropoceno”, la etapa de cambios medioambientales y modificaciones geológicas a escala planetaria provocada por las actividades del ser humano.

No pretendemos con estas palabras abrazar el discurso catastrofista y desalentador que protagonizan algunos, sino más bien fundamentar la esperanza de que sólo cabe la transformación necesaria y urgente de esta situación. Y es posible porque el ser humano ha sido la causa de este desastre y, por tanto, somos quienes podemos remediarlo, aunque sea necesario alterar el orden de cosas establecido y apostar por un cambio radical de nuestra forma de vida.

El Panel Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) nos advierten en su VI Informe³ que todavía estamos a tiempo de mantener el aumento de la temperatura global del Planeta en 1’5°C, siempre y cuando hagamos una reducción drástica de los Gases Efecto Invernadero (GEI). Esto no evitará que algunos de los desastres climáticos no se produzcan, pero sí que los mismos sean tan frecuentes y de unas dimensiones tales que se comprometa seriamente el futuro de la humanidad en la Tierra.

1.1. Un marco teórico para un aprendizaje anticipativo

La lucha contra el Cambio Climático es uno de los mayores desafíos que ha llevado a declarar la emergencia climática. Y se reconoce, por parte de todos los organismos internacionales, que la educación de una ciudadanía crítica y responsable es imprescindible para afrontarlo (UNESCO, 2020). Previamente, se había establecido que el ODS 4 es fundamental para alcanzar la consecución del resto de ODS (UNESCO, 2018). La UNESCO (2016: 10) concibe la educación como ECG en cuanto: “permite desarrollar los conocimientos, valores, actitudes que los estudiantes necesitan para garantizar un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, sostenible y seguro”.

Pero Haste y Chopra (2020), como hemos anticipado en la introducción, después de analizar diferentes propuestas de ECG se dan cuenta de que la mayoría de los planes de estudio que las incorporan, se basan en conceptualizaciones acríicas, coloniales y justificadoras del sistema neoliberal que sostienen un paradigma que llaman “más de lo mismo”. Éste adopta un enfoque irreal que presenta un futuro parecido al que tenemos, en el que sólo se harán pequeños ajustes para que todo continúe igual. Sin embargo, denuncian que este

③ Véase en el siguiente enlace: <<https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>>.

planteamiento es insuficiente para alcanzar el ODS 4.7⁴ y para dotarnos de las herramientas necesarias para enfrentar un futuro incierto e inestable, tal y como ha desenmascarado la pandemia o las previsiones del IPCC, indicadas arriba, en caso de seguir el paradigma de “más de lo mismo”.

Este diagnóstico justifica la urgente necesidad de cambiar el paradigma y aplicar el enfoque de lo que estas autoras llaman “movimiento del caballero”, una jugada imprevisible conforme a la cual se cambien de raíz las bases para la comprensión, la organización y la acción. Se trata de una enseñanza-aprendizaje en la que el alumnado desarrolle habilidades cooperativas y participativas en condiciones de igualdad; cree disposiciones y habilidades cognitivas y emocionales que los prepare para la incertidumbre y novedades dramáticas que son las que se prevén que enfrentemos en el futuro. Además, según estas autoras, este planteamiento del “movimiento caballero”, les permite imaginar escenarios tanto utópicos como distópicos con los que el alumnado puede anticiparse a los cambios y les ayudará a reducir la ansiedad ante lo desconocido. Así, fundamentan claramente la necesidad de ese aprendizaje anticipativo dentro de la ECG porque las propuestas alternativas hoy en día utópicas nos permiten imaginar y avanzar hacia otro mundo posible y necesario. Éstas son las que pueden tener un valor educativo destacable por ser las que mejor preparen a nuestro alumnado para el futuro, siendo inútiles, irreales y engañosos los enfoques que se instalan en “más de lo mismo”.

1.2. Conectando Mundos: una propuesta de ECG crítica

Ante este panorama de la ECG presente y los diferentes enfoques para el futuro, nosotros nos posicionamos en la tipología crítica y en ese enfoque del “movimiento caballero”, como no puede ser de otra manera si perseguimos una educación transformadora que puede ser la que proporcione una ciudadanía global crítica y comprometida con otro mundo posible. Concretamente, ya señalamos en la introducción que partiremos de la concepción de la ECG crítica de Oxfam Intermón y la RECG. Para promover esta ciudadanía, han desarrollado un extenso marco teórico que ha servido de referente dentro de la ECG en España, así como diferentes propuestas y experiencias educativas compartidas todas ellas con acceso gratuito en el portal Kaidara⁵.

CM forma parte de una de sus propuestas más importante cuyas características hemos descrito en la introducción. Sus actividades plantean acciones que provocan la interacción comunicativa entre los sujetos de una forma abierta y dialógica tanto en la recepción de la información como en la producción y creación de la misma a partir de un aprendizaje cooperativo en el desarrollo del derecho a la comunicación. Posibilita, además, que las personas y la ciudadanía tengan acceso y se integren en la sociedad de la información de manera crítica y autónoma para generar prácticas de ciudadanía, capaces de transformar la sociedad (Barranquero, 2019), siendo creadoras de productos comunicativos y usando el recurso didáctico de la utopía (Haste y Chopra, 2020) como estrategia para imaginar y anticipar una nueva realidad a través de la construcción de escenarios “alterativos”, encaminados a la transformación.

⁴ Corresponde a la “Educación para el Desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial”.

⁵ Más información disponible en: <<https://www.kaidara.org/>>.

1.3. Rasgos de aprendizaje anticipativo en Conectando Mundos

Los objetivos y metodología de CM nos parece un adecuado ejemplo de propuesta educativa que pretende un aprendizaje anticipativo ya que construye las bases para un futuro en el que las personas cambiemos nuestro estilo de vida a partir de horizontes utópicos (Haste y Chopra, 2020) que, precisamente, orientan esta propuesta. Podemos constatar, así, la presencia en CM de muchas de las condiciones que señalan estas autoras para preparar al alumnado del futuro como el aprendizaje cooperativo y la creatividad en la construcción de proyectos transformadores que empoderan al alumnado en la participación y en el cambio. Pero no se plantean sólo como utopías, sino también como escenarios posibles y deseables en los que no sólo se imagine una sociedad ecológica, intercultural, diversa, pacífica, equitativa o con “pobreza cero” sino que los proyectos de las actividades finales de CM anticipan y posibilitan cambios que nos encaminan a conseguir esta sociedad y otro mundo posible y necesario.

2. Diseño metodológico de nuestra investigación

Como recogimos en la introducción, nos proponemos llevar a cabo una investigación para dilucidar si la hipótesis de partida consistente en la potencialidad de CM para provocar cambios en la actitud del alumnado se cumple. La metodología que vamos a usar es mixta, con un diseño cuasiexperimental pre-test y post-test, correspondientes a una escala validada propuesta por Álvarez et al. (2002); y con un diseño cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión en el que contrastaremos los datos cuantitativos.

Resumimos a continuación los elementos fundamentales de este diseño de estudio.

2.1. Objetivos

- Identificar a través de una metodología mixta, si la propuesta educativa de CM promueve un cambio de conducta en el alumnado respecto al medioambiente y la lucha contra el cambio climático.
- Validar la pertinencia de propuestas educativas de ECG transformadora para construir una ciudadanía comprometida con otro mundo posible.

2.2. Participantes

La muestra del pre-test y el post-test será alumnado de secundaria, dentro de España, participante en el CM del curso 2021/2022, antes de la realización de estas actividades y cuando concluyan las mismas. Además, someteremos el mismo pre-test y post-test y en fechas similares a un grupo de control de alumnado de secundaria que no haya desarrollado la propuesta de CM.

2.3. Procedimiento

Se pasará el pre-test y el post-test a una muestra aleatoria de aquellos que concluyan todas las actividades de CM que será al menos del 25% del total. La encuesta se hará llegar a través de un formulario de Google que estará activo la semana previa al comienzo del CM y se volverá a activar la semana posterior a la conclusión de las mismas. Simultáneamente, se pasará en las mismas fechas al grupo de control.

Una vez realizado el post-test entre el grupo experimental, se obtendrá una muestra del mismo para llevar a cabo el estudio cualitativo, con el objetivo de profundizar en las razones de su conducta respecto al medioambiente y la emergencia climática.

2.4. Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis cuantitativo se realizará un estudio descriptivo, donde se obtendrá la frecuencia (N) y el porcentaje (%) para las variables categóricas. Para las variables cuantitativas se calculará la media, desviación estándar, mediana y rango intercuartílico.

Para el análisis cualitativo partiremos de los discursos obtenidos a través de los instrumentos usados que tomaremos como textos que es el nivel manifiesto de la información del que extraeremos su sentido y analizaremos objetivamente.

Pahsby et al. (2020), después de estudiar diferentes propuestas de ECG, llegan a la conclusión que hay una tipología general que clasifica las diferentes propuestas de ECG en:

- 1) Neoliberal que se basa en una concepción de ciudadanía global dominada por el mercado global y adaptada a sus exigencias;
- 2) Liberal que prioriza el enfoque individual para hacer propuestas teóricas de cómo alcanzar el bien común;
- 3) Crítica que busca la justicia social, la denuncia de las injusticias del sistema y el cambio del *statu quo*.

Tomaremos esta tipología de referencia para llevar a cabo el análisis de los datos de nuestro estudio, aunque es claro que la propuesta educativa investigada, por todo lo expuesto hasta ahora, entra dentro de la ECG crítica en cuanto busca una transformación de la realidad.

Conclusión

El objetivo de esta comunicación es presentar la propuesta educativa CM como una iniciativa pedagógica capaz de potenciar la ciudadanía global en los/as estudiantes que participan en la misma. De momento, puesto que se trata de un estudio en curso, esta comunicación sólo puede presentar el diseño de investigación y la hipótesis de la potencialidad de dicha propuesta comprometida con el desarrollo de la ECG. Nuestra esperanza es contar, en un futuro no muy lejano, con la realización de este diseño cuasiexperimental y su contraste cualitativo para, de esta forma, presentar los resultados de nuestro estudio que confiamos

otorgue rigor científico a la capacidad de este proyecto para provocar esos cambios en la formación de esa ciudadanía transformadora en los y las estudiantes de CM. Esperamos de este modo aportar la validez de una propuesta basada en un aprendizaje anticipativo capaz de comprometer a los y las estudiantes participantes en el mismo en un estilo de vida respetuoso con el medioambiente, que luche decididamente contra el cambio climático y centrado en el cuidado y respeto de todas las personas.

Referencias

- Álvarez, Pedro; Emilia Inmaculada De la Fuente y Juan García (2002): "Dimensionalidad de una escala de actitud hacia el medio ambiente para la educación secundaria" en *Revista de Investigación Educativa*, Vol 20, N.º 1 (enero), pp.77-87.
- Barranquero, Alejandro (2019): "Comunicación, ciudadanía y cambio social. Diseño de un modelo de investigación y acción para democratizar la comunicación desde la noción de reforma mediática". *Signo y pensamiento*, Vol. 38, Nº 75 (noviembre), pp. 1-16.
- Caride, José Antonio y Pablo Ángel Meira (2020): "La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa". *Pedagogía Social*, Nº 36 (julio), pp. 21-34.
- De Paz, Desiderio e Intermón Oxfam (2009): *Pistas para cambiar la escuela*. Barcelona, Intermón Oxfam editorial.
- Haste, Helen y Vidur Chopra (2020): *The futures of education for participation in 2050: educating for managing uncertainty and ambiguity*. Francia, UNESDOC Biblioteca digital (consultado el 2 de octubre de 2021), disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374441>>.
- IPCC (2021): *AR6 Climate Change 2021: The Physical Science Basis*. (Consultado el 11 de octubre de 2021), disponible en: <<https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>>.
- Latouche, Serge (2014): *Hecho para tirar*. Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Pashby, Karen et al. (2020): "A meta-review of typologies of global citizenship education". *Comparative Education*, Vol. 56, Nº 2 (febrero), pp. 144-164.
- Polo, Ferrán (2004): *Hacia un currículum para una Ciudadanía Global*. Barcelona, Intermón Oxfam editorial.
- UNESCO (2016): *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Francia, UNESCO (consultado el 5 de septiembre de 2021), disponible en: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170053spa_0.pdf>.
- UNESCO (2018): *Guía Abreviada de Indicadores de Educación para el ODS 4*. Canadá, Instituto de Estadística de la UNESCO (consultado el 5 de septiembre de 2021), disponible en: <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-sp.pdf>>.
- UNESCO (2020): *Educación para el Desarrollo Sostenible: una hoja de ruta*. Francia, UNESDOC Biblioteca digital (consultado el 5 de septiembre de 2021), disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>>.

Indicadores de evaluación como herramienta para orientar el aprendizaje anticipativo

María Burgos Sánchez
ASOCIACIÓN MADRE CORAJE

Resumen

Puede ser que ante el término “aprendizaje anticipativo” surjan voces críticas o dubitativas que planteen que dicho enfoque esté basado en futuribles poco concretos: ¿Qué y cómo aprender para afrontar lo que no sabemos que va a pasar? Sin embargo, desde la perspectiva de la educación transformadora la pregunta inicial es otra: ¿Qué y cómo aprender para promover lo que queremos que pase?

Para ello es necesario reflexionar sobre los saberes y capacidades que las personas necesitamos adquirir y desarrollar a lo largo de la vida, en diferentes contextos, y en el educativo en particular, para ser ciudadanos y ciudadanas capaces de anticiparnos a lo que queremos que pase y definir indicadores que ayuden a orientar ese aprendizaje y que nos permitan valorar si lo estamos logrando y cómo está siendo el proceso.

Cada proceso de aprendizaje partirá de sus propios indicadores, siendo útil contar con recursos que muestren otras experiencias, por eso queremos compartir la propuesta “INDIED, Evaluar actitudes para construir ciudadanía” que recoge indicadores y su rúbrica de progresión para el diseño y evaluación de prácticas educativas orientadas al ejercicio de una ciudadanía crítica capaz de anticiparse a las problemáticas sociales y medioambientales a las que nos enfrentamos.

Palabras clave

Evaluación, rúbrica, capacidades.

Introducción

Todo proceso educativo debe incorporar el elemento de la evaluación para conocer cómo se está desarrollando y su impacto, el aprendizaje anticipativo no es una excepción.

La cuestión es definir qué tipo de evaluación queremos hacer y que ésta sea coherente con los contenidos y metodologías del enfoque anticipativo.

Para ello necesitamos contar con propuestas y herramientas de evaluación pensadas desde la perspectiva global, que aporten ideas y recursos para evaluar la adquisición de las competencias que nos permitan vivir y actuar de manera comprometida, crítica y respetuosa con las demás personas y el medio.

De la experiencia de la Asociación Madre Coraje, de la mano de Educación para el Desarrollo y su evolución conceptual y metodológica de la última década hacia la Educación para la Ciudadanía Global, surge, con la colaboración de muchas personas y entidades comprometidas con una educación transformadora, la propuesta de evaluación “INDIED. Evalúa actitudes para construir ciudadanía”.

Pensamos que INDIED puede ser una herramienta útil para la evaluación de procesos educativos anticipatorios, que ayude a definir a qué aprendizajes concretos nos referimos y si los estamos logrando.

1. Aprendizaje para la transformación que el mundo necesita

Si las crisis mundiales de las últimas décadas no eran suficientes, la más reciente y cercana provocada por la pandemia del covid-19, ha puesto más de manifiesto aún las grandes desigualdades sociales a escala local y planetaria.

Hemos escuchado hasta la saciedad, en el último año, la idea de que “no estábamos preparados para esto”, “nunca lo hubiéramos imaginado” aunque, en realidad, en otros lugares del planeta lleven décadas sufriendo situaciones extremas que no se alejan mucho de la que ahora nos ha tocado.

Llegados a este punto, toman más sentido que nunca las voces de colectivos y agentes socioeducativos que llevan más de una década diciendo que el modelo actual de educación, no nos prepara para ser ciudadanos/as del Siglo XXI, “los graves problemas de nuestro mundo reclaman una urgente respuesta educativa por parte del sistema escolar, pero esa respuesta no es adecuada, pues dicho sistema sigue funcionando con características muy tradicionales” (De Alba Fernández y García Pérez, 2008).

Vivimos en un mundo complejo, rápidamente cambiante y que a la vez mantiene estructuras sociales, políticas y económicas heredadas de siglos pasados, de un vertiginoso acceso a la información, de valores y necesidades que no siempre ponen a las personas en primer lugar y donde, a pesar de las muestras de insostenibilidad y la existencia de personas y colectivos que luchan y demuestran que existen y deben existir otras maneras de vivir e interrelacionarnos entre las personas y éstas con el planeta, todavía un alto porcentaje de la población sigue ajeno o ignorante ante las consecuencias y cómo actuar.

Ante esto las personas que desde diferentes esferas (públicas, privadas, formales, informales, etc.) nos dedicamos al ámbito de la educación y creemos en su poder transformador, tenemos la responsabilidad de promover un tipo de aprendizaje que permita la adquisición de capacidades para afrontar situaciones futuras, un aprendizaje anticipativo, frente a un aprendizaje que mantenga el actual sistema: “educar debe ser preparar para un mundo incierto y para saber afrontar lo inesperado. Y ello se plantea en contraposición a la cultura dominante –especialmente la cultura académica de la escuela-, que ignora esa idea y sigue transmitiendo mensajes de certeza en la interpretación del mundo y en las pautas de actuación social.” (De Alba Fernández y García Pérez, 2008).

2. Capacidades para afrontar situaciones futuras

En este compromiso y de la mano del recorrido teórico y metodológico de la Educación para el Desarrollo, la asociación Madre Coraje venimos promoviendo intervenciones educativas con el objetivo de generar en las personas (niños/as y jóvenes de todas las edades, así como docentes y personas voluntarias de nuestra entidad) las capacidades para ser ciudadanos y ciudadanas comprometidas y críticas ante las injusticias sociales y que, más allá de actuar sobre las consecuencias, tengan la capacidad de entender sus causas y prevenirlas, reflexionando y asumiendo la responsabilidad individual y colectiva que todas las personas tenemos.

Para definir esas propuestas educativas hicimos el proceso de reflexión -como entidad y en otros espacios en los que participamos con otros colectivos- del “para qué”, identificando así los aspectos y las capacidades que permiten a las personas entender lo que ocurre y actuar ante lo que está por venir o no queremos que llegue a suceder.

En este sentido establecimos una serie de saberes y destrezas que nos parecieron imprescindibles para adquirir la competencia social y ciudadana desde una perspectiva global. “Actuar para transformar” en nuestra sociedad a escala local y global, ahora y en situaciones futuras y que, a nuestro entender, están también relacionadas con el aprendizaje anticipativo:

- Comprensión de las diferentes realidades que existen en nuestro planeta y su interrelación.
- Conocimiento de las causas de las desigualdades e injusticias sociales, así como el origen y los mecanismos que mantienen un orden mundial injusto e insostenible, el cuestionamiento de los mismos y la existencia de modelos alternativos.
- Autoestima de las personas para que sean más responsables de sus actos.
- Conocer y poner en práctica procesos, espacios, instrumentos para la participación individual y colectiva en pro de una sociedad más justa y equitativa.

Sin embargo, la cuestión más importante fue la de cómo poder definir procesos educativos que realmente promovieran esos saberes y capacidades y cómo saber si lo estamos logrando.

Y así fue como iniciamos un proceso de análisis sobre cómo evaluar, fruto del cual surge la propuesta metodológica y de indicadores “INDIED. Evalúa actitudes para construir ciudadanía”.

3. Indicadores para orientar el aprendizaje anticipativo y su evaluación

Que el aprendizaje anticipatorio esté basado en la adquisición de capacidades que nos permitan entender y actuar en situaciones futuras y en ocasiones inciertas, entendemos que no significa que dicho aprendizaje no requiera de una planificación a nivel de contenidos y metodológico. Sino que éstos, deben ser acordes con ese objetivo.

Por ello, como todo proceso educativo debe estar orientado por unos indicadores que permitan diseñar y evaluar el proceso, que nos ayuden a definir los saberes y capacidades que las personas necesitamos adquirir y desarrollar a lo largo de la vida, conocer los puntos de partidas y la progresión que logramos.

Los indicadores van a concretar y hacer observable los logros necesarios para llegar a alcanzar los saberes y destrezas que hemos establecido, ayudando a recoger evidencias que argumenten.

3.1. Marco conceptual de la evaluación que propone INDIED

Consideramos importante la coherencia entre lo conceptual y lo metodológico. Partimos de un concepto o modelo de evaluación afín a los posicionamientos metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje que supone trabajar desde el enfoque de una educación para la ciudadanía global, acercándonos a los tipos de evaluación entendida como proceso educativo que fomenta el aprendizaje de competencias para una ciudadanía crítica, comprometida y responsable (Bel, Burgos y Saborido, 2018).

Algunas características generales que identifican esta concepción de la evaluación son:

- La evaluación ha de ser entendida como un proceso que promueve el aprendizaje y no como un control externo.
- Su finalidad debe ser formativa, abarcando diferentes ámbitos: contextos, procesos y resultados.
- La evaluación tiene que ser participativa, donde el alumnado sea activo y cooperativo en su evaluación y aprenda a evaluar sus propias acciones y aprendizajes.
- Realizar la evaluación a través de acciones que ponga en juego la significatividad (funcionalidad) de los nuevos aprendizajes a través de su uso en la resolución de problemas, aplicación a distintos contextos, en la construcción de nuevos conocimientos, evitando modelos memorísticos.

Otra cuestión importante es definir el nivel de evaluación que queremos. Lorenzo Casellas (2003) establece una gradación de seis niveles desde la evaluación que nos da información de la satisfacción de los participantes en el proceso hasta el impacto de las acciones en la realidad.

INDIED se identifica con los niveles cinco y seis de dicha clasificación, ya que por una parte “evaluamos la utilidad real de los aprendizajes para los asistentes. Aplicaciones concretas en su vida real, centrándonos en aspectos procedimentales y actitudinales, aunque las ideas

adquiridas también tienen que verse reflejadas en esa práctica” y, por otra “evaluamos el impacto de la acción formativa en la realidad social. Es cuando nos planteamos si nuestra acción formativa tiene un impacto en la realidad social” (Casellas, 2003).

3.2. Propuesta metodológica

“Es habitual pensar en la evaluación como algo que haremos al final de la actividad, por lo que la pensamos y planificamos cuando estamos acabando y entonces nos damos cuenta de que hemos perdido la oportunidad de ir recogiendo información a lo largo de todas las tareas realizadas o que hemos realizado actividades que no nos facilitan la información que necesitamos para valorar el objetivo planteado. Por eso, nuestra propuesta plantea la planificación de la intervención partiendo de los indicadores que nos van a ayudar a evaluar la intervención educativa” (Burgos y Saborido, 2008).

Establecer los indicadores nos va a permitir anticiparnos a los saberes y capacidades que queremos lograr con la intervención educativa y establecer las acciones necesarias que nos lleven a su logro.

Para ello, INDIED establece seis pasos:

- Paso 1. Definir el objeto de evaluación: ¿Qué queremos evaluar?

En definitiva, definir cuáles son las competencias que queremos alcanzar con nuestra intervención que dotarán a las personas de la capacidad anticipatoria ante situaciones futuras.

- Paso 2. Identificar los referentes para la evaluación: variables e indicadores.

Para recoger evidencias tendremos que concretar exactamente en qué aspectos y cuestiones nos tenemos que fijar para valorar si hemos conseguido el objetivo definido.

- Paso 3. Quién va hacer la evaluación.

Definir la/as personas responsable de la recogida y el análisis de la información. El tiempo, el tipo de información que queremos recoger, el papel que queremos dar a las personas que participan en el proceso educativo-formativo, son elementos que tenemos que tener en cuenta a la hora de decidir quién va a hacer la evaluación.

- Paso 4. Recogida de información: técnicas, instrumentos y actividades.

Nos referimos a instrumentos y técnicas sensibles a recoger evidencias del proceso de enseñanza aprendizaje, donde los participantes tengan un papel activo, no sean meros generadores de datos e información, sino que también participen, cuando sea necesario y pertinente en el análisis de dicha información y la elaboración de conclusiones

- Paso 5. Análisis y devolución de la información.

La información recogida la iremos categorizando identificándola con los diferentes niveles de progresión que nos facilitan las rúbricas de cada uno de los indicadores seleccionados.

- Paso 6. Propuestas de mejora.

De esta manera podremos a continuación ir tomando conciencia de en qué sentido nuestra intervención está produciendo el aprendizaje previsto.

Figura 1. Aplicación móvil y publicación. Formatos que podemos encontrar en INDIED



Fuente: elaboración propia.

3.3. Indicadores

Como venimos explicando, los indicadores son el elemento clave de la propuesta que recoge INDIED para definir propuestas educativas que nos permitan alcanzar un aprendizaje anticipatorio.

Estos nos permiten definir y visibilizar aspectos concretos para cada una de las capacidades que consideramos necesarias para conocer la realidad mundial en la que vivimos y anticiparnos a posibles situaciones futuras, de manera comunitaria, crítica, participativa.

Adquirir una competencia, requiere el manejo y el conocimiento de un conjunto de conceptos, cualidades o aptitudes, relacionadas entre sí, que podamos aplicar de forma generalizada en diferentes contextos.

Así, INDIED nos facilita indicadores para evaluar propuestas educativas que, como recoge la línea estratégica del aprendizaje anticipativo, genere en la ciudadanía el convencimiento y el empoderamiento para generar cambios (por ejemplo: concepto de cambio social, concepto de desarrollo humano sostenible, autoestima, compromiso con la justicia social análisis crítico de la situación del contexto o capacidad para argumentar el pensamiento propio) haciéndolo desde la participación, lo comunitario, lo colaborativo (por ejemplo: empatía, proactividad, responsabilidad o implicación en tareas y proyectos orientados al bien común, entre otros).

Cada propuesta educativa, cada intervención, tendrá sus propios indicadores en coherencia con su objetivo, los cuales pueden verse recogidos en la propuesta de INDIED o surgir a partir de una adaptación de los mismos.

Una vez definidos los indicadores, es fundamental el análisis del punto de partida y de los avances que se vayan produciendo, de manera individual o colectiva, durante el proceso. Para ello, cobra protagonismo la rúbrica de progresión.

Cada uno de los indicadores que propone INDIED para el logro de la competencia de actuar en nuestra sociedad de manera crítica, comprometida y responsable con la justicia social, establecen una progresión que parte de una visión o un posicionamiento simplista, individualista de la cuestión para ir avanzando hacia posicionamientos más sistémicos, globales y solidarios.

Tabla 1. Ejemplo de indicadores y rúbrica de progresión				
Indicador	Rúbrica de progresión			
Empatía	No es capaz de ponerse en el lugar de otra persona, ni tener sensibilidad a sus sentimientos y necesidades	Es capaz de ponerse en el lugar de otra persona sólo en situaciones extremas	Es capaz de ponerse en el lugar de otra persona con sensibilidad hacia sus sentimientos y necesidades	Es capaz de ponerse en el lugar de otra persona reconociéndola como titular de derechos
Solidaridad	Ayuda a los/as compañeros/as que lo necesitan cuando se le solicita, sin tomar iniciativa propia	Identifica y se ofrece a ayudar en situaciones de dificultad a personas de su entorno (aula, centro, barrio, comunidad)	Colabora en actividades y campañas de solidaridad que se promueven desde el centro en colaboración con otras organizaciones sociales	Muestra una actitud proactiva para trabajar porque no se produzcan situaciones de injusticia social

Fuente: elaboración propia.

Conocer el nivel de logro que se quiere alcanzar, nos permitirá anticiparnos a la hora de diseñar las intervenciones educativas y saber si las acciones que emprendemos ofrecen situaciones y oportunidades a las personas que participan en los procesos de poner en práctica sus conocimientos, porque aprender no es declarar, sino apropiarse de un conocimiento para utilizarlo y producir un cambio en la realidad.

4. Conclusiones

La propuesta presentada en esta comunicación es fruto de la inquietud de Madre Coraje y de todos/as los profesionales comprometidos, porque nuestro trabajo esté realmente siendo útil para la adquisición de las capacidades que nos permitan ser ciudadanos y ciudadanas coherentes y comprometidos con un mundo más justo y sostenible, ahora y en el futuro.

Parte de la necesidad sentida de muchas personas de poder contar con instrumentos acordes a los objetivos y metodologías de una educación transformadora.

Las experiencias realizadas en el ámbito formal y no formal de la educación nos han mostrado buena acogida de la propuesta por parte de los/as profesionales de la educación y ejemplos concretos de su utilidad para la evaluación.

Por otra parte, también hemos conocido las dificultades y reticencias, especialmente en el ámbito formal, que supone una manera diferente de evaluar, y como el propio sistema pone algunas trabas confundiendo la evaluación con la calificación.

Para conocer si estamos logrando promover un aprendizaje anticipatorio que resulte útil y significativo para las personas que participan en los procesos educativos, tenemos que contar con indicadores que nos permitan diseñar desde esa perspectiva y, sobre todo, evaluar los logros alcanzados a través de evidencias que se reflejen en los comportamientos y formas de hacer de las personas.

INDIED es una propuesta para ello, que aporta indicadores y sus rúbricas para que sean adaptadas a las necesidades de cada proceso educativo.

Referencias

Agencia Vasca de Cooperación al Desarrollo (2011): *Estudio sobre metodologías y prácticas de evaluación de acciones de educación para el desarrollo y sensibilización en la CAPV* (consultado en septiembre de 2021), disponible en: <<http://www.ecode.es/docs/EstudioEvaluacionED.pdf>>.

Arias, Begoña et al. (2014): *Estudio sobre indicadores de evaluación ex ante de proyectos de Educación para el Desarrollo formal realizados por ONGD. Una propuesta de indicadores en el ámbito formal*. Valencia (consultado en septiembre de 2021), disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/280153964_Evaluacion_ex_ante_en_Educacion_para_el_Desarrollo_Una_propuesta_de_indicadores_en_el_ambito_formal/link/55ace82508ae481aa7ff8243/download>.

Asociación Madre Coraje et al. (2021): *I Congreso de Evaluación Educativa con Enfoque de Ciudadanía Global. Comunicaciones y Conclusiones*. Cádiz, Editorial Didáctica Tecnológica (consultado en septiembre de 2021), disponible en: <<http://congresoevaluacioneducativa.madrecoraje.org/wpcontent/uploads/2021/04/Publicacion-I-Congreso-Evaluacion.pdf>>.

Asociación Madre Coraje et al. (2018): *INDIED. Evalúa actitudes para construir ciudadanía*. Cádiz, Editorial Didáctica Tecnológica

Cabrera, Flor (2007): "Elaboración y Evaluación de Programas de Educación para la Ciudadanía." En *Bordon*. Nº 59. Pp 375-398. (consultado en julio de 2021), disponible en: <https://www.academia.edu/48841865/Elaboraci%C3%B3n_y_evaluaci%C3%B3n_de_programas_de_Educaci%C3%B3n_para_la_ciudadan%C3%ADa>.

Carrillo-González, Gloria Mª et al. (2007): *La Metasíntesis: una metodología de investigación*.

Departamento de Cuidado y Práctica de Enfermería, Facultad de Enfermería. Universidad Nacional de Colombia.

Casella, Lorenzo (2003): "Evaluación de los procesos formativos". En Lamata, Rafael (coord.) *La construcción de procesos formativos en educación no formal*, pp. 223-255 (consultado en septiembre de 2021), disponible en: <https://www.academia.edu/44106867/La_evaluaci%C3%B3n_de_procesos_formativos_en_educaci%C3%B3n_no_formal>.

Celorio, Juan José (2020): *Transitar de la Educación para el Desarrollo a la Educación para una Transición Emancipadora. Retos alternativos a la crisis civilizatoria de la Modernidad*. Instituto Hegoa.

Coordinadora Andaluza de ONGD (2011): *Estudio sobre la Educación para el Desarrollo en Andalucía. Fase II: Las organizaciones de la Coordinadora Andaluza. 2006-2008*. (consultado en diciembre de 2014), disponible en: <http://epd.caongd.org/wp-content/uploads/2016/05/epd_fase2.pdf>.

De Alba, Nicolás y Francisco García (2008): "¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?" en *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XII, núm. 270 (122). Universidad de Barcelona (consultado en septiembre de 2021), disponible en: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>>.

Fundación ALBIAR (2014): *Proyecto Queiron. Evaluar la Educación para el Desarrollo. Aprendiendo de nuestras experiencias*. Granada. Gráficas Alsur (consultado en septiembre de 2021), disponible en: <<https://www.iniciativasdecooperacionydesarrollo.com/wp-content/uploads/2015/01/evaluar-la-educacion-3b3n-para-el-desarrollo-aprendiendo-de-nuestras-experiencias.pdf>>.

Gil, Javier y M^a Teresa Padilla (2009): *La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje*. Universidad de Sevilla, UNED (consultado en agosto de 2021), disponible en: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2009-12-3020/Documento.pdf>>.

Jara, Óscar (2011): "La evaluación y la sistematización". En *Educación Global Research*. N° Cero, pp. 110-112 (consultado en agosto de 2021), disponible en: <<http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/06-Jara-1-Castellano.pdf>>.

Mesa, Manuela (2002): *La educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones*. Madrid, Centro de Investigación para la Paz.

Mesa, Manuela y Javier Escudero (2011): *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Madrid, Centro de Investigación para la Paz.

Ortega, M^a Luz (2008): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo. Madrid (consultado en septiembre de 2021), disponible en: <https://intercoonecta.aecid.es/Documentos%20de%20la%20comunidad/Estrategia_Educaci%C3%B3n%20para%20Desarrollo.pdf>.

Educación transformadora en finanzas

*Irati Cifuentes, Ricardo Usategui Uriarte,
Joseba Larriba y Jabier Eguiara*
EQUIPO FINANTZAZ HARATAGO

Resumen

En 2008 el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores lanzaron el “Plan de Educación Financiera 2008-2012” y en 2021 ya están diseñando el cuarto plan (2022-2025). La educación financiera se ha instaurado en las aulas, representando las entidades financieras el tipo de entidad que desarrolla mayor incidencia en las aulas. Estos programas se limitan a pretender mejorar las destrezas de las personas en la utilización de los servicios financieros para actuar en el sistema, sin cuestionar el mismo o las consecuencias que los actos financieros tienen en la sociedad. En 2019 surge *Finantzaz Haratago*, la Red Vasca de Educación en Finanzas Éticas y Alternativas, para promover conjuntamente la reflexión crítica y constructiva de la educación económica y financiera que recibe el alumnado y la sociedad. Desde una visión de equidad, justicia social y derechos humanos se quiere mostrar una actitud crítica hacia este modelo financiero y poner el foco en qué modelo económico queremos y qué lugar deberían tener en él las finanzas. Esta comunicación pretende realizar un recorrido por la evolución del trabajo realizado por la red publicando materiales, creando proyectos en red y aprendizajes clave para introducir una educación financiera ética en el aula.

Palabras clave

Finanzas éticas, educación financiera crítica.

Introducción

Debemos preparar a los y las futuras economistas para que, desde el análisis del sistema económico existente, sepan proponer prácticas económicas alternativas viables en contraposición al sistema capitalista. Simultáneamente debemos de dar la oportunidad de entender el mundo económico que nos rodea y sus finanzas a la ciudadanía en general.

La promoción de un aprendizaje anticipativo en educación financiera para que como ciudadanía podamos ser capaces de analizar el sistema económico y financiero de manera crítica es clave.

1. Contexto

Aunque se siga asegurando que el crecimiento económico genera empleo y bienestar, el informe de Oxfam Internacional (2020) señala que la “desigualdad económica está fuera de control” y cita entre muchos datos que “el 1% más rico de la población posee más del doble de riqueza que 6900 millones de personas”. En el informe de 2021 se señala a través de datos y una encuesta realizada a 295 economistas de 79 países, que la pandemia va a generar un aumento sin precedentes de la desigualdad.

Los desafíos que afronta la humanidad son muy variados: crisis financiera, económica, alimentaria, energética, cambio climático, vulneración de derechos humanos, conflictos armados, migraciones, lucha por los recursos naturales, aumento de la pobreza y las desigualdades como la inequidad de género, etc. Todos ellos representan distintas facetas de una crisis sistémica de tipo estructural del modelo económico y social predominante.

Una vez constatada la crisis económica, social y ecológica, es clave una reflexión crítica del modelo de educación, especialmente en temas relacionados con la economía siempre permeados por el capitalismo hegemónico, que sirva para sentar las bases de una solución. No se puede obviar que los centros educativos tienen “un papel importante en determinar qué tipo de alfabetización económica reciba la sociedad, evitando presentar la economía como una disciplina neutra sin impactos sociales, de género o medioambientales, o como una ciencia inamovible e incuestionable con una visión unitaria y única”.

El Diario Público (2020) señala que los principales bancos del mundo destinaron 2,6 billones de dólares en 2019 a actividades que destruyen el planeta, una cantidad que superior el Productor Interior Bruto de Canadá. Según el informe *Bankrolling Extinction*, este monto se divide en un 32% dedicado a la construcción de infraestructuras, el 25% a la minería, el 20% a los combustibles fósiles y el 10% a producción agrícola y ganadera intensiva, sector que tiene mayor impacto tiene en la biodiversidad global.

A su vez, cabe destacar la destrucción de en torno a 19.000 empleos del sector de la banca española situándolos en cifras similares a las de la crisis financiera de 2008. Provocando y abriendo una vez más una brecha social entre la ciudadanía.

A pesar de los lavados de cara que se le hagan (ecocapitalismo, capitalismo verde, capitalismo sostenible), difícilmente con tímidas medidas aisladas se podrá resolver el problema de la sostenibilidad sin poner en tela de juicio al sistema económico.

Señala Boaventura de Santos, refiriéndose al coronavirus, que este es un pedagogo que nos intenta decir que si seguimos con este modelo de desarrollo fundamentado en el capitalismo el colapso será nuestra condena.

La pandemia nos obliga a interrogarnos sobre el modelo económico-comercial dominante y sobre sus consecuencias. Hemos comprobado en estos meses cómo la defensa de lo público se hacía notable y de qué forma se daba especial fuerza al tejido de redes de solidaridad en apoyo a la gente más vulnerable. También ha habido tiempo de pensar en posibles alternativas y, especialmente, una revisión crítica del antropocentrismo practicado en este sistema colonial, capitalista y patriarcal que está alterando los ecosistemas y destruyendo la naturaleza, llevando al mundo directamente al colapso.

2. Planes de educación financiera y entidades privadas en la educación

En el año 2008 el Banco de España (BE) y la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) comenzaron a impulsar una estrategia estatal de educación financiera, quedando plasmadas las directrices de su proyecto en el denominado “Plan de Educación Financiera 2008-2012”. Para dar continuidad a las acciones iniciadas, el BE y la CNMV renovaron el compromiso con el “Plan de Educación Financiera 2013-2017” para mejorar la cultura financiera de la población, a fin de que la ciudadanía estuviera en condiciones de afrontar el contexto financiero con suficiente confianza.

En 2017, el BE y el CNMV firmaron un convenio de colaboración para elaborar el “Plan de Educación Financiera 2018-2021”, plan continuista del anterior. El 25 de enero de 2021 el Ministerio de Consumo, la CNMV y el BE suscribieron un convenio de colaboración para el desarrollo del Plan de Educación Financiera. Está previsto que haya un plan nuevo para el periodo 2022-2025.

Para llevar adelante los planes anteriores se ha creado la iniciativa “Finanzas para todos”, consolidado el “Día de la Educación Financiera” (primer lunes de octubre) y desarrollado una estrategia de comunicación digital.

Paralelamente, el 19 de enero de 2021 entró en vigor la nueva Ley Educativa LOMLOE (3/2020) en la que se aplican modificaciones en el currículo, la organización y objetivos de las enseñanzas para la educación primaria, secundaria y formación profesional.

El 26 de abril de 2021 la CNMV, el BE y el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital realizan una propuesta al Ministerio de Educación y Formación Profesional para ampliar los contenidos de educación financiera en el diseño del próximo currículo escolar, que será incorporado en los Reglamentos de desarrollo de la nueva LOMLOE.

La propuesta sigue la línea de una educación en finanzas que enseña al alumnado a desenvolverse en el mundo financiero de manera individual y sin un análisis más extenso para entender las finanzas de manera global y como parte de un sistema.

En el Estado español, de conformidad con los Reales Decretos 126/2014 y 1105/2014, la educación financiera quedó incorporada al currículo escolar en educación primaria y secundaria. En Euskadi, se introduce en 2º ciclo de primaria, así como en 3º y 4º ESO según el

Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del Euskadi (CAE) (BOPV, 15-01-2016).

Simultáneamente, entidades bancarias como BBVA, Kutxabank y La Caixa, entre otros, están desarrollando e impartiendo sus propios programas de educación financiera en centros escolares.

De forma paralela, la Red *Finantzaz Haratago* se inicia en 2014, cuando Setem Hego Haizea, Economistas sin Fronteras y Grupo Fiare implementaron la Campaña “Donostia con la Banca Ética” con el apoyo del Ayuntamiento de Donostia, para impulsar un consumo crítico, consciente y transformador de productos financieros.

Estas entidades comparten una visión crítica del sistema económico y financiero convencional, apuestan por alternativas de consumo crítico, consciente y transformador como la banca ética.

En 2015 se comenzaron a analizar otras posibles líneas de trabajo conjunto, sumándose Elkarcredit, Oikocredit Euskadi y Koop57 EH. En este proceso de reflexión, se identificó la educación financiera crítica como un espacio no trabajado desde las entidades de Economía Social y Solidaria en Euskadi.

Tras esto, se lanza en 2016 el proyecto “Promoviendo la educación en finanzas éticas y alternativas en Donostia” con la financiación del Ayuntamiento de dicha localidad, para definir un Plan de Educación en Finanzas Alternativas en Donostia.

El resultado de este proceso fue la investigación realizada por Arteagagoitia (2017) en el que se recoge la sistematización del proceso, recopilando contenidos y visibilizando los aportes de las personas y entidades participantes y/o consultadas, invitar a profundizar en el debate e incidir sobre los contenidos formativos que integran el currículum educativo relacionado con las finanzas.

A *Finantzaz Haratago* le preocupa el tipo de educación financiera que se impulsa y quien la imparte una vez que esta ha sido reconocida en el currículo escolar. Es criticable el hecho de que el Plan de Educación Financiera y otros programas se limiten a mejorar las destrezas de las personas en la utilización de los servicios financieros para actuar en el sistema, sin cuestionar el mismo o las consecuencias que los actos financieros tienen en la sociedad.

Desde el origen, la red ha señalado la ausencia de imparcialidad de las entidades financieras privadas, en su rol como educadoras que moldean el currículum educativo de estas asignaturas en su favor. Paulo Freire lo definió como profecía autocumplida la “visión bancaria” de la educación donde “el único margen de acción que se ofrece a los educandos y educandas es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos, ya que el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 2019, pp. 62).

3. Finanzas Éticas

La educación financiera en las escuelas es una cuestión candente, más si cabe a consecuencia de la pandemia y la necesidad de buscar un futuro diferente poniendo valor impactos que

antes no estaban contemplados. En 2019 y 2020, *Finantzaz Haratago* realizó una serie de encuestas entre alumnado y profesorado vasco para tratar de elaborar posibles escenarios futuros de trabajo. Del profesorado participante, al 92% le gustaría que entidades de finanzas éticas colaborasen en la educación. El 81% del alumnado consideró importante la introducción de las finanzas éticas en el currículum educativo.

En el “Barómetro de las finanzas éticas 2018” (FETS, 2019) se señala que las finanzas éticas son un sector consolidado, a pesar de las agresivas campañas de *green washing* de la banca convencional en respuesta a la mayor concienciación de la ciudadanía sobre qué finalidad se da a sus ahorros, qué se financia y qué comportamiento tiene la entidad.

En el “Segundo informe. Las finanzas éticas y sostenibles en Europa” de Fondazione Finanza Etica (2019) se argumentaba que a pesar de que los Estados europeos habían rescatado de la quiebra a decenas de entidades financieras, no había sido necesario rescatar a ninguno de los 23 bancos éticos europeos. La solidez de estos se debe a que trabajan con la economía real en base a criterios sociales, de género y ambientales.

En el tercer informe de Fundación Finanzas Éticas (2020) se incide en este aspecto, indicando que sólo el 40% del crédito de la banca convencional se dedica a economía real, frente al 75% invertido en empresas y personas autónomas de los bancos éticos, invirtiéndose el resto en fondos de inversión éticos.

4. Finanzas éticas y mujeres

En el mundo, el 70% de las personas más pobres son mujeres, el 42% de las mujeres no tienen cuenta bancaria, además tienen un 20% menos de probabilidades de obtener un préstamo.

El estudio “Finanzas y desigualdad de género” de Setem Hego Haizea (2016), indica que, si bien formalmente a las mujeres no se les exigen mayores garantías, sí que se cuestiona en mayor medida su autonomía y solvencia.

Ante estos datos, las finanzas éticas destacan por su apoyo a proyectos liderados por mujeres en todo el mundo incluyendo las aportaciones de la economía feminista a las finanzas.

También desde la educación es importante abordar esta desigualdad, por eso, *Finantzaz Haratago* impulsa la educación en finanzas con perspectiva de género, partiendo de la economía feminista en la educación formal e informal.

5. Finanzas éticas, agroecología y justicia climática

El “II Informe anual sobre el estado del clima de la AEMET” (2019) evidencia que el 2020 fue el año más cálido en España y Europa desde que hay registros. Esto afecta especialmente a la agricultura y tiene su impacto social, ya que el 70% de las personas que pasan hambre en el mundo son campesinas.

Desde los inicios de las finanzas éticas se han apoyado los proyectos, entidades y procesos que tienen que ver con el respeto al medioambiente. En el “Informe de Impacto 2020” de

Fiare tenemos un ejemplo de cómo se está contribuyendo desde las finanzas éticas a apoyar proyectos que promueven la agroecología (19.114 hectáreas cultivadas en ecológico por las entidades financiadas) y promueven actividades que reducen la huella ecológica (4.900 toneladas de CO1 equivalente evitadas, 166.657 toneladas de residuos reciclados...).

6. Educación transformadora en finanzas

Todo lo mencionado anteriormente tiene como objetivo contextualizar y poner en situación el porqué de la creación de la Red *Finantzaz Haratago*. Tal y como se vislumbra la red tiene como fin último promover una educación en finanzas éticas y alternativas. El trabajo que se lleva realizando desde 2016 quiere conseguir una educación transformadora en finanzas en las aulas vascas. Para este objetivo es necesario el trabajo conjunto con redes similares a nivel estatal, organizaciones sociales, centros educativos, sindicatos de educación, profesorado y alumnado. Fruto de estos primeros contactos y tras haber detectado las primeras necesidades, se han elaborado una serie de investigaciones y herramientas que inician un proceso largo y arduo para incluir las finanzas éticas en el currículum de Euskadi:

- Crítica del Manual de Economía en Bachiller (Jaio et al., 2019)
- La exposición 'Los colores de las Finanzas Éticas' (Finantzaz Haratago, 2020)
- Unidad didáctica "Educación financiera ética y crítica para transformar la sociedad" trabajo conjunto con el Sindicato Steilas (unidades didácticas dirigidas a alumnado de 5º primaria a Bachillerato)
- Manual de materiales didáctico "Educación en Finanzas Éticas y Alternativas en el Aula" recopilación de recursos en RedEFES

Todos estos materiales están creados para contribuir a una educación en finanzas más justa que ponga en el centro las necesidades de las personas, desarrollando el pensamiento crítico y un alumnado con capacidad de análisis del sistema y dueño de sus decisiones.

En paralelo, hay que acompañarlo de un proceso de incidencia política que impulse cambios en el currículo escolar.

Para este trabajo, se buscan sinergias con otras redes, locales, estatales e internacionales, como FETS (Catalunya), Enclau (País Valencià), la REDEFES (Estatal) de la que somos promotoras, la Red de Educación y Economía Social y Solidaria (Global) y la Campaña por un Currículum Global de la Economía Social y Solidaria, en la que estamos en el equipo multicoordinador. También en diferentes espacios como la Mesa de Finanzas Éticas de REAS Red de Redes, o el grupo de educación que hemos creado para tratar de proponer alternativas a la LOMLOE que quieren imponer en educación.

Conclusiones

Queda destacado el aporte que hacen las finanzas éticas para replantearnos el sistema económico en el que vivimos. Estas nuevas alternativas económicas tienen que ser introducidas en el aula de una manera paulatina y redes como *Finantzaz Haratago* muestran

que es posible educar en finanzas éticas y alternativas desde secundaria a bachillerato, introduciendo la crítica al sistema económico en ese desarrollo curricular. Ayudar a entender las finanzas y así la economía, impulsando las finanzas éticas como motor transformador, hace que en educación financiera se pueda dar una visión feminista, de justicia climática, pero sobre todo poner la vida en el centro y que por tanto las finanzas sean una herramienta de justicia social.

“La economía es una simple ciencia o una rama del conocimiento académico, sino un medio en el que todos los ciudadanos deben desenvolverse a lo largo de toda su vida en sociedad” (Murillo y Del Rosal, 2016, p. 113).

Referencias

AEMET (2019): *Informe del estado del clima en España en 2019*, (consultado el 10 de enero de 2022), disponible en: <http://www.aemet.es/es/conocermas/recursos_en_linea/publicaciones_y_estudios/estudios/detalles/informe_clima_2019>.

Arteagagoitia, Iratxe, Laura Ruiz; Manuel Vilabrille, et al. (2017): *Repensando la educación financiera desde una perspectiva ética y parabancaria*. Finantzaz Haratago, (consultado el 10 de enero de 2022), disponible en: <<https://finantzazharatago.org/wp-content/uploads/Finantzaz-Haratago-es.pdf>>.

Comisión Nacional de Mercado de Valores (2019): *Planes de educación financiera de la CNMV y Banco de España*, (consultado el 10 de enero de 2022), disponible en: <<https://www.cnmv.es/portal/Publicaciones/PlanEducCNMV.aspx>>.

Diario Público (2020): *Los principales bancos del mundo destinaron 2,6 billones de dólares en 2019 a actividades que destruyen el planeta*. (Consultado el 10 de enero de 2022), disponible en: <<https://www.publico.es/sociedad/perdida-biodiversidad-principales-bancos-mundo-destinaron-2600-billones-dolares-actividades-destruyen-planeta.html>>.

Economistas sin Fronteras y Emaús (2015): *Promoviendo una Economía Justa y Solidaria en la Universidad*, (consultado el 10 de enero de 2022), disponible en: <http://ecosfron.org/wp-content/uploads/ECOSFRONT_caste_.pdf>.

FETS (2019): *Barómetro de las finanzas éticas 2018. Una radiografía del sector en el estado español* (consultado el 4 de octubre de 2021), (consultado el 10 de enero de 2022), disponible en: <<http://fets.org/wp-content/uploads/2018/11/BAROMETRO-FINANZAS-ETICAS-2017-CASTELLANO.pdf>>.

Finantzaz Haratago (2020): *Exposición Los colores de las finanzas éticas. Manual* (consultado el 4 de octubre de 2021), disponible en: <<https://finantzazharatago.org/wp-content/uploads/Finantza-etikoen-erakusketaren-eskuorria-GAZT-azalarekin.pdf>>.

Finantzaz Haratago (2019): <www.finantzazharatago.org>. (consultado el 4 de octubre de 2021).

Fondazione Finanza Etica (2019): *La finanza etica e sostenibile in Europa. Secondo Rapporto* (consultado el 4 de octubre de 2021), disponible en: <https://finanzaetica.info/wp-content/uploads/2019/05/02_FinanzaEticaEuropa_dossier.pdf>.

Freire, Paulo (2019): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

Fundación Finanzas Éticas (2020): *Las finanzas éticas y sostenibles en Europa, tercer informe* (consultado el 4 de octubre de 2021), disponible en: <<https://www.economiasolidaria.org/recursos/las-finanzas-eticas-y-sostenibles-en-europa-tercer-informe/>>.

Invertia, Agencias (2021): “La CNMV, el BdE y Economía proponen aumentar la educación financiera en el currículo escolar”. *El Español* (consultado el 4 de octubre de 2021), disponible en: <https://www.elespanol.com/invertia/mis-finanzas/20210426/cnmv-bde-economia-proponen-educacion-financiera-curriculo/576692961_0.html>.

Jaio, Maitane; Javier Murillo; Jon Zubiri et al. (2021): Revisión Crítica del Manual de Economía (1º Bachillerato), en *RedEFES*. (consultado el 4 de octubre de 2021), disponible en: <<https://redefes.org/info-recurso/revision-critica-del-manual-de-economia-1o-de-bachiller/>>.

Molero, Ricardo y Laura De la Villa (2013): *Hacia una economía más justa. Manual de corrientes heterodoxas. Economistas sin Fronteras*, (consultado el 4 de octubre de 2021), disponible en: <<https://ecosfron.org/portfolio/hacia-una-economia-mas-justa-manual-de-corrientes-heterodoxas/>>.

Murillo, Javier y Mario Del Rosal (2016): “Veinte años de enseñanza de la economía en la educación secundaria en España. balance, situación actual y futuro previsible bajo la LOMCE”. *Revista de Economía Crítica*, nº 21, primer semestre 2016, ISSN: 2013-5254 (consultado el 4 de octubre de 2021), disponible en: <http://revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n21/Murillo-DelRosal_20-anyos-de-ensenanza.pdf>.

Oxfam Internacional (2020): *Tiempo para el cuidado. El trabajo de cuidados y la crisis global de desigualdad* (consultado el 4 de octubre de 2021), disponible en: <<https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620928/bp-time-to-care-inequality-200120-es.pdf>>.

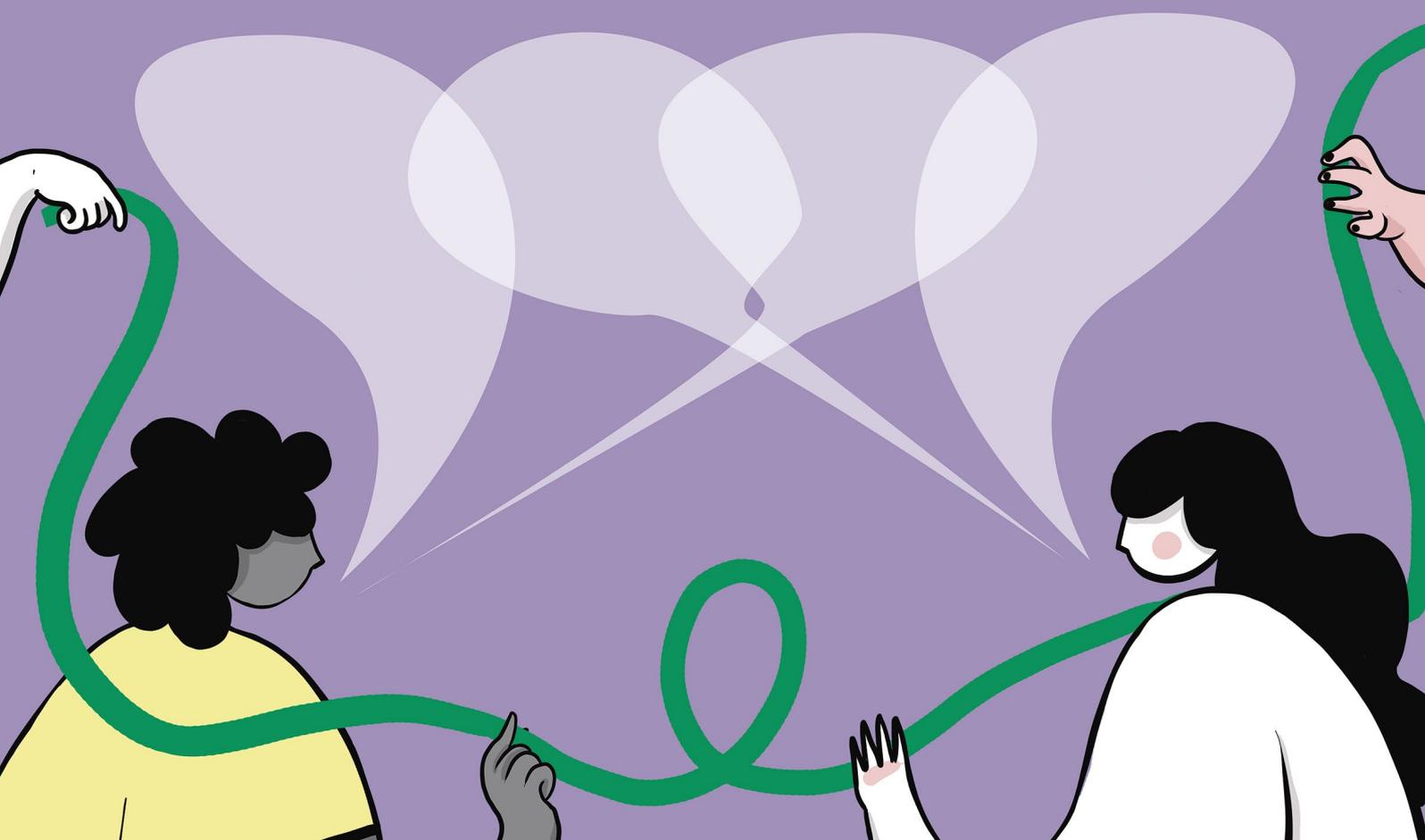
Oxfam Internacional (2021): *El virus de la desigualdad*, (consultado el 10 de enero de 2022), disponible en: <<https://lac.oxfam.org/latest/policy-paper/el-virus-de-la-desigualdad-c%C3%B3mo-recomponer-un-mundo-devastado-por-el-coronavirus>>

RedEFES (2019): <https://redefes.org/>

Setem Hego Haizea (2016): *Finanzas y desigualdad de género*, (consultado el 4 de octubre de 2021), disponible en: <http://www.setem.org/setem_ftp/euskadi/FinanzasyGenero_cast.pdf>.

Tena, Alejandro (2020): “Los principales bancos del mundo destinaron 2,6 billones de dólares en 2019 a actividades que destruyen el planeta” en *Público* (consultado el 4 de octubre de 2021), disponible en: <<https://www.publico.es/sociedad/perdida-biodiversidad-principales-bancos-mundo-destinaron-2600-billones-dolares-actividades-destruyen-planeta.html>>.

Línea Estratégica 4.
Redes, alianzas
y comunicaciones *otras*



Puentes universidad-sociedad, colectivización de procesos y metodologías de investigación feministas: retos para impulsar los TFG y TFM como herramienta para el cambio social

Eva Pérez-Pons Andrade, Pepe Ruiz Osoro, Joseba Sainz de Murieta Mangado, Leire Vázquez Orobio, Mònica Vega Bobo, Unai Villena Camarero

INGENIERÍA SIN FRONTERAS DEL PAÍS VASCO –
EUSKAL HERRIKO MUGARIK GABEKO INGENIARITZA (ISF-MGI)

Resumen:

En un contexto universitario contradictorio y cada vez más alineado con los intereses de la hegemonía neoliberal, los Trabajos de Fin de Grado y de Máster constituyen una oportunidad de impulsar procesos de transformación social. Su potencial radica en la posibilidad de establecer puentes de diálogo estables entre universidad y agentes sociales, favoreciendo un trabajo en red desde relaciones de cooperación horizontales y de reciprocidad. Más allá de las limitaciones que imponen las normativas de la educación formal, existen grietas donde potenciar el trabajo colectivo, no sólo entre agentes universitarios sino en relación con otros sujetos generalmente ajenos a procesos de construcción de conocimiento en el ámbito universitario. La comunicación también se apunta como un factor clave para romper con la individualidad y colectivizar los logros de este tipo de trabajos, y así trascender el espacio académico. Todo ello desde el reto de ampliar el marco hacia metodologías de investigación feminista, para cuestionarnos la forma misma de producción de conocimiento. A través de esta apuesta metodológica, se promueve la deconstrucción del saber hegemónico y el reconocimiento de los saberes subalternos, atendiendo a perspectivas interseccionales que nos permitan visibilizar lo que sucede en y desde los márgenes.

Palabras clave

TFG para la transformación social, metodologías de investigación feminista.

Introducción

Vivimos en un contexto universitario contradictorio. A modo de ejemplo, en el informe La educación crítica emancipadora. Diagnóstico en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (2011-2015) se señala que a pesar de la existencia de múltiples documentos institucionales en los que se ensalzan valores ligados a la transformación social, en último término no se consiguen modificaciones sustanciales ni del currículum ni de las relaciones de poder al interior de la institución, al tiempo que se solapan tendencias cuyos objetivos responden a los intereses del mercado (Del Río y Celorio, 2018).

En este escenario, resulta fundamental identificar las posibles grietas que permitan impulsar experiencias de educación transformadora en el ámbito universitario. A pesar de todas sus limitaciones, los Trabajos de Fin de Grado (TFG) y de Fin de Máster (TFM) constituyen una oportunidad para activar procesos en los que la universidad se comprometa con la transformación social.

El potencial transformador de los TFG y TFM radica en la posibilidad de construir alianzas al servicio de la transformación social, impulsando formas de trabajo y de construcción del conocimiento que pongan en cuestión los saberes y prácticas hegemónicas. A lo largo de la presente comunicación, destacaremos tres de los elementos que explican dicho potencial: la posibilidad de construir puentes entre universidad y sociedad, la oportunidad de colectivizar el proceso de investigación y la posibilidad de aplicar metodologías de investigación feminista que cuestionen la forma misma de producción de conocimiento.

A modo de conclusiones/hallazgos, cerramos la comunicación señalando algunos retos y caminos a futuro para continuar indagando sobre el potencial transformador de los TFG y TFM como nodos de coincidencia entre distintos agentes implicados en procesos de transformación social.

1. Puentes universidad-sociedad

Diversas voces vienen advirtiendo a lo largo de las últimas dos décadas que, en el marco de la actual globalización neoliberal, el conocimiento producido por la universidad está cada vez más condicionado por su relación con la empresa. Ante ese hecho, existen personas y colectivos que reivindican otra forma de conocimiento y defienden la necesidad de un mayor diálogo entre universidad y agentes sociales (Pérez-Pons et al., 2019).

También lo reivindicamos desde Ingeniería Sin Fronteras - Mugarik Gabeko Ingeniaritza (ISF-MGI) y creemos que vincular los TFG/TFM con la agenda social de cada territorio, estableciendo de ese modo vínculos entre universidad y sociedad civil organizada, es una de las potencialidades más reseñables de este tipo de trabajos académicos.

Los propios estatutos de la UPV/EHU y de multitud de universidades contemplan que su actividad debe contribuir a paliar las desigualdades sociales y culturales, por lo que el establecimiento de puentes universidad-sociedad debería ser una apuesta estratégica de la universidad en su conjunto y no depender del esfuerzo de personas y organizaciones sociales ligadas de forma más o menos estrecha a la universidad. Más allá de la firma de convenios de colaboración entre universidad y organizaciones sociales, el hecho de atender a

realidades que trascienden el ámbito académico y a demandas ciudadanas, puede hacer que la universidad sea vista como un agente social útil y que la institución ejerza su papel como actor al servicio de la transformación social.

Los TFG/TFM para la transformación social pueden ayudar a crear esos puentes universidad-sociedad, a introducir en los currículos universitarios debates y cuestiones relacionadas con el desarrollo humano y la transformación social, aspectos éstos que generalmente quedan fuera de los planes de estudios y es difícil trabajar en las asignaturas.

2. Colectivización de procesos

La construcción de puentes entre universidad y sociedad al servicio de la transformación social conlleva necesariamente un ejercicio consciente por colectivizar el proceso de investigación. Frente a la extendida idea de la individualidad obligatoria que rodea a los TFG/TFM, resulta necesario abrir espacios en los que detonar diálogos para la construcción colectiva de la investigación.

Esta colectivización es posible en varios frentes y direcciones. En primer lugar, un TFG/TFM que busque la transformación social no puede realizarse desde los intramuros de la academia. No es posible proyectar desde la separación de la realidad: la investigación debe acercarse a contextos localizados, atendiendo a sus particularidades y, por tanto, implicando a los agentes que forman parte de dicha realidad. El potencial transformador que conlleva la participación de agentes sociales no se mide por el número de actores presentes, sino por su diversidad, por la capacidad de atraer voces desde los márgenes, así como por el nivel de implicación y poder de decisión que hayan tenido en el diseño y ejecución de la investigación. La colectivización desde contextos localizados permite que en los TFG/TFM se rompa la lógica de la replicabilidad automática, huir de ciertas generalizaciones y atender a la complejidad de las particularidades del contexto que se estudia.

También dentro de la propia universidad, el TFG/TFM puede constituir un punto de encuentro y debate entre diferentes ámbitos del conocimiento. Aunque queda mucho camino por recorrer para que iniciativas así se conviertan en prácticas generalizadas, existen experiencias -como Campus Bizia Lab o la red Unibertsitate Kritikoa Sarea (UKS), ambas desarrolladas en el contexto de la UPV/EHU- que muestran cómo el diálogo entre diferentes disciplinas no sólo es posible sino que se convierte en una práctica necesaria y urgente a la hora de abordar la compleja realidad a la que nos enfrentamos. Frente a la tendencia a la hiperespecialización, los TFG/TFM pueden ser espacios para poner en práctica diálogos constructivos entre distintas ramas del conocimiento, apostando así por miradas más holísticas e integrales.

Toda esta apuesta por la colectivización de los procesos de investigación de un TFG/TFM tiene también el reto de fortalecer los espacios de construcción colectiva entre el estudiantado. Para la realización de un TFG/TFM para la transformación social se requiere de un grado de autonomía para el que el alumnado no siempre cuenta con las herramientas necesarias. Estos espacios colectivos entre estudiantado no sólo podrían cubrir parte del apoyo académico que se precisa, sino una oportunidad donde potenciar la creatividad, la motivación o sostener diferentes fases emocionales. Actualmente, buena parte del acompañamiento en la elaboración de un TFG/TFM se ciñe a la relación entre persona tutora y estudiante. Una relación que se ve dificultada por varios elementos entre los que cabe nombrar la falta de tiempo del profesorado universitario que se acaba constituyendo a sí

mismo como “sujeto académico neoliberal” (Saura et al., 2019), el escaso reconocimiento de carga docente por tutorización de TFG/TFM o, dados todos estos factores, la dificultad de encontrar profesorado motivado para implicarse en este tipo de trabajos académicos más allá de lo estrictamente necesario (Battaner et al., 2016).

Más allá de la relación entre profesorado y alumnado, queda mucho camino por recorrer en el diseño de espacios colectivos donde el estudiantado pueda debatir y enfrentarse a retos comunes desde la esfera grupal. Si a ello sumamos la posibilidad de que se reúnan estudiantes de diferentes grados/posgrados, se facilitaría la puesta en común de marcos diversos, encontrándonos de frente con el sesgo de nuestra mirada y nuestras propias limitaciones.

3. Metodologías de investigación feministas

Continuando con el potencial transformador que tienen los TFG/TFM, cabe señalar que éstos pueden constituir un espacio en el que experimentar con metodologías emancipadoras. Así, a través de estas investigaciones se pueden explorar nuevas formas de construir conocimiento diferentes a las hegemónicas. Frente a la idea de que los discursos ganan legitimidad y rigor a través de su neutralidad y objetividad, existen propuestas que optan por asumir su parcialidad y utilizar su potencial. Como señala Breuer (2003:2) “todo conocimiento es portador de características del sujeto que conoce y, por tanto, irrevocable e intrínsecamente subjetivo”.

La apuesta por la transformación social conlleva que las metodologías que se usen deben ser también coherentes con este fin, lo que implica un necesario cuestionamiento en nuestras prácticas y formas de construcción de conocimiento. Entre estas propuestas críticas, nos encontramos con las metodologías de investigación feministas que buscan poner en cuestión y repensar todo el proceso de construcción de conocimiento, evitando así caer en la falsa neutralidad y el carácter racional de los saberes hegemónicos. El pensamiento científico se ha creado tomando como referencia de la humanidad al *hombre blanco*, otorgándole ese carácter de neutralidad del que sigue gozando en la actualidad. Así, los conceptos y valores que damos por universales y/o neutros no lo son, ya que están concebidos desde una visión patriarcal y androcéntrica de la realidad (Harding, 1993).

Romper con las metodologías “neutras/masculinas” es algo que va más allá de usar datos desagregados por género o usar un lenguaje inclusivo, investigar sobre mujeres o incluir mujeres en la investigación. Implica asumir un proceso que debe estar presente en todo el transcurso de la investigación, unos procedimientos de trabajo para repensar las formas de producción de conocimiento, desde miradas feministas, revisando el proceso y la finalidad de la propia investigación, reconociendo el valor de los saberes subalternos. No existe un único modo de hacer investigación feminista, sino que existe una variedad de orientaciones conceptuales y metodológicas que nos llevan a poner el foco en diferentes asuntos (Cubillos, 2015).

Concretando más los márgenes en los que se mueven estas metodologías, Marta Luxán Serrano y Jokin Azpiazu Carballo (2016), en el documento “Metodología para la implementación de la igualdad. Metodologías de investigación feministas”, apuntan que las metodologías feministas son aquellas que: (1) asumen o integran las críticas propuestas por la epistemología feminista, (2) dotan a las teorías feministas de una mirada metodológica, (3) tienen en cuenta aspectos como subvertir la relación entre objeto-sujeto, la dicotomía público-privado o evidenciar la interdependencia teoría-práctica, entre otras.

El reto de impulsar investigaciones que pongan en cuestión el carácter androcentrista de la construcción de conocimiento no debe olvidar lo que sucede con otros ejes de opresión. En este sentido, la apuesta por metodologías de investigación feminista debe enfrentar el reto de aplicar enfoques interseccionales, ampliar la mirada para no caer en análisis sesgados que invisibilicen lo que sucede en los márgenes. Como señala Jabiera Cubillos Almendra (2015:119) “no es suficiente visibilizar sólo las relaciones de dominación en función del género, olvidando cómo este sistema de poder se articula y se co-construye con otros (por ejemplo, dados por la raza, la clase social, la sexualidad, entre otros), pues esto implica reforzar lógicas de opresión y exclusión que el propio feminismo critica”.

Enfrentar estos retos metodológicos/epistemológicos desde las limitaciones que rodean a los TFG/TFM (falta de tiempo, escasas herramientas, pocas fuentes primarias, escasez de referentes...) puede tornarse una tarea titánica. Sin embargo, plantearse la posibilidad de indagar estos caminos ya supone una ampliación en la mirada: seguro que en el proceso de investigación aparecerán incoherencias o lugares inalcanzables, son precisamente estos nodos los que nos señalan posibles en nuestro camino hacia la transformación social.

Conclusiones: retos para impulsar los TFG/TFM como herramienta para el cambio social

Tras lo expuesto en apartados anteriores, sintetizamos a continuación algunos de los retos y caminos a futuro identificados por ISF-MGI a través del trabajo de acompañamiento de TFG/TFM para la transformación social que hemos realizado en la UPV/EHU durante los últimos años. Estos retos se recogen de manera más extensa en el Cuaderno de Trabajo “Camino hacia la transformación social: Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster como herramienta de cambio” (Pérez-Pons et al., 2019).

En primer lugar, destacamos el **reto de conseguir una universidad que dialogue con los agentes sociales y fomente sinergias al servicio de la transformación social**. Este reto pasa por ir más allá de la academia, estableciendo un diálogo entre universidad y agentes sociales, para lo cual no son suficientes la voluntad de colaboración y el interés por crear relaciones de cooperación, sino que es preciso atender a una serie de condicionantes. Uno de ellos es la necesidad de tiempo y conocimiento mutuo para poder construir relaciones horizontales y de reciprocidad, teniendo en cuenta que los ritmos de la universidad y de los agentes sociales no suelen encajar ni son fáciles de acompasar. También destaca la necesidad de erradicar prácticas como el extractivismo académico y la instrumentalización de los colectivos sociales y sus luchas, para lo cual la universidad debe reconocer como interlocutores a los agentes sociales, conocer sus propuestas o demandas y, partiendo de ellas, considerar conjuntamente qué puentes podrían tenderse y cómo.

Asumiendo que no todo tipo de relaciones universidad-sociedad están al servicio de la transformación social, consideramos necesaria una reflexión profunda sobre el qué y el para qué se quiere dialogar con agentes externos a la universidad, apostando también por buscar alianzas estables y construir una agenda de incidencia tanto dentro como fuera de la universidad. Todo ello buscando una mirada holística, en la que los TFG/TFM actúen a modo de nodos de confluencia y debate entre diferentes ámbitos del conocimiento y como instrumentos para romper la tendencia hacia la hiperespecialización y facilitar el diálogo de saberes.

En segundo lugar, unido estrechamente al anterior, destacamos **el reto de colectivizar los procesos que se dan en los TFG/TFM**. Esta colectivización pasa por romper con la individualidad obligatoria de este tipo de trabajos, que condiciona y limita en gran medida su alcance y desarrollo, teniendo en cuenta que el trabajo colectivo puede aportar al estudiantado apoyo mutuo, seguridad, creatividad, así como ser una vía para la transdisciplinariedad y conseguir resultados de mayor calado.

En el camino a la colectivización de los procesos que se dan en los TFG/TFM, consideramos que la comunicación, entendida como un proceso presente en todas las fases de la elaboración de dichos trabajos, también juega un papel esencial, como proceso y como puente. En los TFG/TFM para la transformación social la comunicación cobra una importancia mayor que en otro tipo de trabajos académicos, entre otras razones, por el gran número de agentes y las múltiples relaciones implicadas generalmente en cada uno de ellos, por la necesidad incorporar las voces de los sujetos participantes y por tener que adaptarse a los ritmos de dichos sujetos.

Asimismo, la comunicación es un factor clave para romper con la individualidad y colectivizar los resultados de este tipo de trabajos, que generalmente tienen un alcance limitado al espacio académico. Realizar, además de las presentaciones académicas, presentaciones en otros soportes comunicativos y difundirlas a la sociedad a través de diferentes canales, así como crear espacios de encuentro y diálogo universidad-sociedad en los que difundir este tipo de trabajos, tanto dentro como fuera de la universidad, se apuntan como posibles vías para ello, atendiendo a la necesidad de que sean espacios de construcción colectiva, en los que las organizaciones sociales no sean meras invitadas sino participantes en la toma de decisiones en todas las fases del proceso, incluso en la del diseño del mismo.

En tercer lugar, se presenta **el reto de introducir la educación emancipadora en la formación universitaria**. Se trata de un reto enorme porque, si bien una formación que tenga en cuenta aspectos relevantes para la transformación social es un elemento central en los TFG/TFM transformadores, estos aspectos están ausentes en la gran mayoría de los planes de estudio, tanto de manera transversal como específica, y queda relegada al ámbito complementario o extracurricular, con una oferta limitada. Y no sólo están ausentes estos aspectos en la formación del alumnado, se advierte también la necesidad de mejorar la formación del profesorado.

Para abordar este doble reto se propone, por una parte, incidir en los planes de estudio a través de la revisión del currículum de los diferentes grados para incluir en ellos temáticas y competencias concretas, en función del grado, relacionadas con la transformación social. Por otra parte, se propone ampliar y profundizar la oferta de formación complementaria para el alumnado y el profesorado por parte de la universidad, facilitando formatos que incentiven su participación, así como que se reconozcan como formación complementaria cursos impartidos fuera de la universidad o ciertas experiencias de trabajo o voluntariado, y que se impulsen actividades formativas dirigidas conjuntamente a alumnado y profesorado en las que se establezcan relaciones horizontales de aprendizaje conjunto.

En cuarto y último lugar, destacamos **el reto de trascender el enfoque de género y avanzar hacia metodologías de investigación feministas**, para lo cual son requisito previo transmitir la importancia de incorporar una perspectiva feminista y dar a conocer dichas metodologías. Se trata de trascender la aplicación del enfoque de género y de ir un paso más allá, haciendo frente a la percepción general existente en la universidad de que no es necesario incluir una mirada feminista en toda investigación, sino solo en aquella que aborda “temas de género”. Asimismo, creemos prioritario atender al estudiantado que cree necesario introducir esa mirada en su trabajo, pero carece de las herramientas necesarias para ello.

Algunas claves que proponemos para abordar este reto, entre otras, son las siguientes: analizar las relaciones de poder dentro de los equipos de investigación para tratar de establecer formas de participación más horizontales que ayuden a consolidar un carácter colectivo; tener en cuenta que las investigaciones no son neutrales y prestar atención a cómo se generan o generamos los datos y cómo los analizamos, para no caer en interpretaciones únicas; utilizar un lenguaje inclusivo y apostar por bibliografía escrita por autoras de corrientes feministas; tener en cuenta el enfoque interseccional forma parte del enfoque feminista así como tratar de visibilizar todas las relaciones de dominación, no sólo las de género. Conviene señalar que una apuesta por metodologías de investigación feministas debería acompañarse de una revisión profunda de los criterios bajo los que se evalúan actualmente los TFG/TFM.

Para terminar, desde ISF-MGI creemos firmemente que la revisión de estos ejes descritos nos permitiría repensar las prácticas implicadas en la elaboración de unos TFG/TFM que trascendieran la mera consecución de un grado/posgrado universitario y que apuntaran a una transformación social en claves de justicia.

Referencias

- Battaner Moro, Elena; Carmen González Chamorro y José Luis Sánchez Barrios (2016): "El trabajo de fin de Grado (TFG) en las Universidades españolas. Análisis y discusión desde las Defensorías Universitarias". *Rued@. Revista Universidad, Ética Y Derechos*. Cadiz, Editorial UCA, (consultado el 04 de enero de 2022) disponible en: <<https://revistas.uca.es/index.php/Rueda/article/view/2586>>.
- Breuer, Franz (2003): *Subjectivity and reflexivity in the social sciences: epistemic windows and methodical consequences*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research.
- Cubillos Almendra, Jabiera (2015): "La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista". *Oxímora Revista Internacional de ética y política*. Núm.7. Otoño 2015, pp. 119-137, (consultado el 04 de enero de 2022) disponible en <<http://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/viewFile/14502/17834>>.
- Del Río, Amaia y Gema Celorio (2018): *La educación crítica emancipadora: Diagnóstico en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). 2011-2015*. Hegoa, Bilbao.
- Harding, Sandra (1993): *Ciencia y Feminismo*. Madrid, Ediciones Morata S.L.
- Luxán, Marta y Jokin Azpiazu (2016): *Módulo III: Metodología para la implementación de la igualdad. Tema 4: Metodologías de Investigación Feminista*. Master en Igualdad de Mujeres y Hombres: Agentes de Igualdad. UPV/EHU.
- Pérez-Pons Andrade, Eva; Pepe Ruiz Osoro, Joseba Sainz De Murieta Mangado et al. (2019): *Camino hacia la transformación social: Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster como herramienta de cambio*. ISF-MGI, Bilbao.
- Saura, Geo y Antonio Bolívar (2019): "Sujeto académico neoliberal: cuantificado, digitalizado y bibliometrificado". *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, N° 17(4), pp. 9 - 26, (consultado el 04 de enero de 2022) disponible en: <<http://dx.doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>>.

Alianzas socio-educativas hacia la transformación del sistema alimentario

Alicia Sevilla Atienza

JUSTICIA ALIMENTARIA

Resumen

La Red ALIMENTACIÓN es una iniciativa socio-educativa puesta en marcha por Justicia Alimentaria y Hegoa con la intención fomentar, desde el sistema educativo formal, la transformación del sistema alimentario hacia un modelo más justo, saludable y sostenible. La Red ALIMENTACIÓN trabaja desde el enfoque de la Educación transformadora, acompañando a las y los docentes en la incorporación de conceptos como soberanía alimentaria, derecho a la alimentación o desarrollo sostenible, siempre con una imprescindible mirada de género. Hace más de una década que esta red viene trabajando con docentes y comunidades educativas desde educación infantil y primaria hasta la universidad, pero ha sido en los últimos años que se ha incorporado el trabajo con la etapa de formación profesional. Esta incorporación está permitiendo tejer lazos más estratégicos entre los centros educativos y el tejido asociativo y empresarial de su entorno que repercuten directamente en el fortalecimiento de la cohesión social y abren la puerta a transformaciones del sistema alimentario más profundas, territorializadas y sostenibles en el tiempo. Por todo ello, entendemos que los aprendizajes que hemos adquirido durante estos años de experiencia en el trabajo con redes desde la educación formal puede ser de interés para compartir en esta línea estratégica.

Palabras clave

Educación transformadora, soberanía alimentaria, género, sostenibilidad.

Introducción

El actual modelo agroalimentario está asentado sobre prácticas poco sostenibles y menos equitativas que producen elevados índices de desnutrición y malnutrición, desigualdades sociales crecientes y consecuencias ambientales nefastas para la continuidad de la vida en el planeta tal como la conocemos. El origen de este modelo se encuentra en la herencia colonialista de los últimos cinco siglos, el sistema económico capitalista que promueve el beneficio económico por encima del cuidado de la vida y en las estructuras cisheteropatriarcales que invisibilizan y menosprecian el papel de las mujeres como proveedoras de alimento y cuidadoras de la reproducción de la vida. Este modelo de sociedad implica una desvinculación rotunda de la tierra, de los ritmos naturales y de las fuentes de alimento locales y sostenibles y por tanto, repercute sobre nuestra soberanía alimentaria¹ haciéndonos cada vez más dependientes del sistema capitalista para suplir nuestras necesidades nutricionales.

El modelo capitalista-colonial-cisheteropatriarcal (CCC) utiliza herramientas como la publicidad o la sobreinformación para influir sobre nuestras decisiones y generar estas dependencias. En el caso de la alimentación, las grandes empresas de transformación alimentaria han aprovechado el vacío educativo que se produjo en las familias con la incorporación de las mujeres al mercado laboral, y puesto que los Estados y el conjunto de la sociedad no han asumido sus responsabilidades educativas en este ámbito, las grandes empresas alimentarias han acabado educando nuestras preferencias gastronómicas y condicionando nuestros hábitos alimentarios, provocando lo que Claude Fischler denomina *gastro-anomias* (2010). Volver a tomar las riendas de nuestra soberanía y educación alimentaria requiere que los Estados y la sociedad civil organizada asuman un papel central en la generación de una visión crítica del sistema alimentario globalizado y cooperen para construir alternativas territorializadas más justas, más feministas y más sostenibles, de ahí que sea imprescindible la reformulación de los currículos educativos y la revisión del modelo de “educación bancaria y domesticadora”² tan presente en nuestras escuelas, institutos y universidades.

Desde Justicia Alimentaria, no desconocemos las relaciones de poder que se reproducen al interior del sistema educativo formal (Foucault, 1979), es por ello que la propuesta educativa de la Red ALIMENTACIÓN se aborda desde las bases de la educación popular y emancipadora mediante el apoyo al profesorado que, coincidiendo con nuestros enfoques, trabaja para convertir su labor pedagógica en una fuente de transformación social (y del modelo alimentario). Se trata de una tarea en la que la generación de redes con el territorio, con movimientos sociales y entre docentes se torna esencial para sostener la motivación del profesorado y consolidar a los centros educativos como motores de transformación social. En este texto, describimos la evolución, dificultades y aprendizajes que como organización social hemos experimentado en estos años de trabajo conjunto con las y los docentes, agentes sociales y comunidad educativa.

① Definición de Soberanía alimentaria de La Vía Campesina, disponible en: <<https://viacampesina.org/es/que-es-la-soberania-alimentaria/>>.

② Definida por Freire.

1. ALIMENTACIÓN. Claves para la configuración de la Red

A raíz del panorama alimentario, económico, ecológico y social descrito, Justicia Alimentaria reconoce en 2010 la importancia estratégica de trabajar en colaboración con los centros

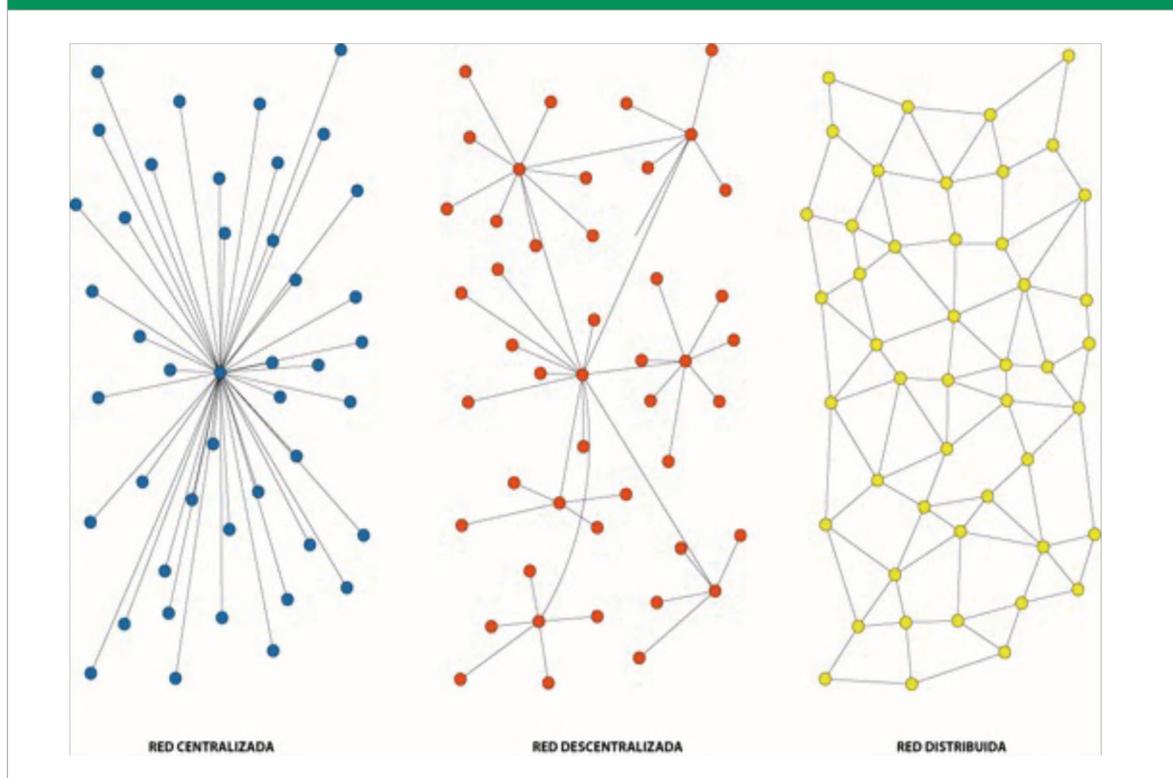
educativos para promover la educación alimentaria de la población a partir de una visión crítica y transformadora. Desde el inicio, la generación de redes y alianzas desde y con el sistema educativo formal ha sido un eje de trabajo prioritario, dado el gran potencial transformador del aparato educativo del Estado, si bien nuestros métodos de intervención han ido mutando partiendo de los propios aprendizajes y de las necesidades, desafíos y oportunidades que nos ofrecía el entorno.

1.1. Primera fase. Red ALIMENTACIÓN en educación primaria (EP)

En los primeros años, la Red ALIMENTACIÓN se sustentó en el desarrollo de un proyecto que permitía acompañar a los centros de EP de zonas rurales en la transversalización de contenidos sobre soberanía alimentaria y educación en valores. Los objetivos de este primer proyecto fueron encaminados a la sensibilización de las y los estudiantes de primaria sobre los problemas generados por el modelo agroalimentario actual, aunque también se incorporaron ejes de trabajo con la comunidad educativa, administraciones locales y conformación de una red de docentes.

Entendiendo que la generación de una red precisa del cuidado de los espacios de construcción de la identidad colectiva (Martínez y Casado, 2014), las estrategias iniciadas para la construcción de esta red incluyeron la celebración de encuentros entre el profesorado y la puesta en marcha de una web interactiva en la que las y los docentes pudieran compartir sus propias experiencias pedagógicas. Los resultados obtenidos fueron en cierto modo, menores a los esperados puesto que encontramos dificultades derivadas de la elevada rotación del profesorado y de ciertas inseguridades del profesorado por la novedad de la temática y en ocasiones, por la falta de apoyo al interior del centro. Asimismo, la escasa experiencia previa de colaboración entre las y los agentes de la comunidad educativa y la ausencia de políticas públicas promotoras de este tipo de iniciativas dificultó aún más la configuración de la red. En consecuencia, la propia dinámica del proyecto nos llevó a priorizar el fortalecimiento del profesorado con el diseño de materiales y cursos de formación, así como acciones puntuales con alumnado. Parte de nuestro aprendizaje en este primer proceso, nos llevó a identificar indicios de ciertas dependencias de la acción de Justicia Alimentaria, lo cual quedaba lejos de conformar una red de tipo “distribuida” (figura 1) que promoviera la emancipación del profesorado y su trabajo autónomo pero, por otra parte, nos ayudó a identificar la potencialidad del trabajo con Asociaciones de Madres y Padres (AMPA) como agentes multiplicadores de la acción educativa y capacidad transformadora de la comunidad educativa en primaria.

Figura 1. Representación de redes según la teoría de grafos



Fuente: edurioja.org

1.2. Segunda fase. Red ALIMENTACIÓN en educación secundaria (ESO)

En un segundo proyecto, se consiguió apoyo para aumentar y consolidar la red con la incorporación de centros de educación secundaria y para solventar alguna de las dificultades que habíamos encontrado en el proceso anterior, se inició la colaboración con Hegoa en 2014. Esta colaboración supuso un crecimiento de las dos instituciones por la consolidación de las bases del enfoque de educación crítica y transformadora para la transformación del sistema alimentario con enfoque de género.

La intervención en centros de educación secundaria nos presentó un ámbito de acción aún más restringido, por la mayor atomización de las áreas del conocimiento y desvinculación entre el profesorado y el resto de la comunidad educativa. Desde el punto de vista de la constitución de la red, este panorama supuso un nuevo reto en la configuración de las relaciones de colaboración entre docentes, que en esta ocasión tratamos de potenciar a través de espacios presenciales de intercambio de experiencias. Estos encuentros fueron valorados muy positivamente por parte del profesorado, ya que ofrecían la oportunidad de conocer experiencias novedosas y sentirse acompañadas y acompañados en sus propuestas pedagógicas en torno a la alimentación, sin embargo, desde nuestro propio equipo seguimos identificando la red como un espacio muy dependiente de la acción de Justicia Alimentaria. La generación de un espacio virtual de intercambio de experiencias, tampoco acabó de consolidarse en términos de interacción docente, aunque sí detectamos su utilidad como repositorio de recursos pedagógicos para aportar seguridad al profesorado que se iniciaba en estos ejes de trabajo.

1.3. Tercera fase. Red ALIMENTACIÓN en formación profesional (FP)

En los procesos anteriores habíamos identificado la importancia de implicar a la comunidad educativa (AMPA, docentes, empresas gestoras de comedores, huertos escolares, etc.) y los efectos motivadores de generar redes de apoyo entre docentes, pero aún no habíamos identificado explícitamente el papel de los centros educativos como motores de transformación social en su entorno³. En el caso de la FP, el vínculo centro-territorio es indispensable para el desarrollo de los períodos de prácticas por lo que existen de partida una serie de conexiones con el tejido empresarial instalado en el territorio. Por la propia organización del curso escolar, el tipo de vínculo que se genera entre los centros educativos y las empresas se suele presentar como una conexión de tipo puntual “débil” (Reynoso, 2008) y poco efectiva para consolidar procesos de transformación social. La configuración de propio tejido empresarial, dificulta que el profesorado de los ciclos formativos encuentre empresas vinculadas a las Economías Transformadoras⁴ (ET) que propongan alternativas al modelo capitalista-colonial-(cis-hetero)patriarcal. Por consiguiente, el papel de organizaciones como Justicia Alimentaria aparenta ser útil en el rol de promotora de nuevas conexiones territoriales contrahegemónicas (Ibañez, 2014), si bien reconocemos en este punto, una tensión similar a procesos anteriores entre el acompañamiento y la generación de dependencias que no contribuyen a la emancipación y empoderamiento de la red de docentes y centros.

En otro ángulo de análisis observamos que las necesidades pedagógicas de la FP han fomentado históricamente que buena parte del profesorado de esta etapa formativa cuente con una visión crítica del propio sistema educativo y utilice estrategias pedagógicas como aprendizaje y servicio o aprendizaje colaborativo basado en retos que trabajan desde una intervención en los problemas reales del territorio y donde el vínculo con movimientos sociales y/o iniciativas de las ET se torna útil y necesario. Este conjunto de dinámicas propias de la FP facilita la configuración de una red territorial de tipo “distribuida” (figura 1) que aspira a reducir la dependencia de nuestra acción directa y potenciar conexiones “fuertes” con las iniciativas de las ET, tanto en el apoyo a los aprendizajes técnicos, como en el enfoque crítico y transformador del sistema agroalimentario (Puig y Guridi, 2020).

2. El reto de construir una red autónoma y sostenible

A partir de la experiencia de la Red ALIMENTACIÓN en las distintas etapas educativas, hemos podido identificar 3 niveles de conexión que persiguen objetivos diferentes y, por ende, precisan de herramientas de fortalecimiento diversas. Estos niveles no están necesariamente jerarquizados, ya que como bien apunta la teoría de redes aplicada a la sociología, la propia evolución del contexto exige que las y los agentes sociales busquen estrategias heterogéneas para modificar las relaciones de poder de su entorno.

³ En una de las publicaciones de la Red ALIMENTACIÓN de este período proponemos: “Un modelo (educativo) que da protagonismo al profesorado y al alumnado como sujetos centrales de la acción educativa, pero que reconoce el papel del resto de agentes educativos y sociales con los que los centros interactúan en el territorio” (Celorio, G. 2019). De esta afirmación, se decanta la idea de la interacción necesaria de los centros con el territorio, pero no así, la potencialidad de los centros educativos como promotores de la construcción y transformación del territorio.

⁴ Más sobre Economías Transformadoras en: <https://transformadora.org/es/inici>

NIVEL PERSONAL. Identificamos la colaboración entre docentes y personal técnico de Justicia Alimentaria. En este nivel son esenciales las herramientas formales e informales de comunicación para fortalecer el vínculo, motivar la implicación de las y los docentes y dar seguridad, tanto en la parte teórica como en la metodológica. En este nivel, la dependencia de la acción de Justicia Alimentaria es fuerte y complica la conformación de una red de tipo “distribuida”, que sea sostenible y autónoma, sin embargo, este acompañamiento es un punto fundamental del proceso, ya que afianza el ímpetu innovador del profesorado y su visión sobre el potencial transformador del centro educativo sobre el sistema alimentario.

NIVEL TERRITORIAL. Las acciones en este nivel buscan la configuración del centro educativo como agente de transformación social vinculado con la realidad del territorio que lo rodea. En este sentido, el profesorado se sirve del territorio como fuente de aprendizaje, al tiempo que promueve desde la acción territorializada, la modificación del mismo. Dentro de este nivel “meso”, también existen redes “micro” donde observamos:

- Apoyo entre docentes para facilitar el diseño de proyectos motivadores, promover el intercambio de saberes, disminuir la carga de tareas y fomentar la sostenibilidad de los procesos.
- Colaboración de la comunidad educativa que aporta coherencia entre la educación en el seno de la familia y el aula y promueve cambios en la gestión del centro (por ejemplo, comedor escolar o huerto escolar).
- Relaciones con otros centros, organizaciones, empresas y movimientos sociales que abren el centro a la realidad circundante incentivando procesos educativos significativos y transformadores, al tiempo que favorecen el papel del centro educativo como motor de incidencia y transformación territorial.

En este nivel, el papel de organizaciones como Justicia Alimentaria pasa por facilitar material de apoyo a las y los docentes, pero también por promover contactos y sinergias entre las y los agentes sociales alineados en una visión contrahegemónica de la sociedad y del sistema alimentario.

NIVEL ESTATAL. Es el nivel de trabajo más complejo y difuso, dado que los resultados educativos y de transformación social son menos inmediatos y visibles, si bien, son tremendamente eficaces para aportar una inyección de motivación al profesorado que trabaja con escaso apoyo de su centro y/o comunidad educativa. Este nivel permite al profesorado comparar las ventajas e inconvenientes del marco normativo de su comunidad autónoma en torno a propuestas de innovación educativa, género, sostenibilidad, etc. y conocer experiencias exitosas que poder trasladar a su contexto educativo. A nivel estatal, también se pueden dar diferentes formas de vinculación:

- Inter-docentes. Es la más frecuente por la inmediatez de la relación. Se suele dar entre un número reducido de docentes y por un tiempo acotado. Puede darse autónomamente tras algún encuentro de intercambio en el que se ha favorecido la presentación de los proyectos educativos y el intercambio de contactos. Sin embargo, suele ser un vínculo efímero y con escaso recorrido, en parte por la rotación del profesorado y la heterogeneidad de los contextos y proyectos de centro.
- Inter-centros. Se suele dar a través de visitas de las y los estudiantes de unos centros a otros. Requiere de una gran inversión y por ello, es complicado sostenerla más allá

del apoyo a través de algún proyecto externo al centro educativo dada limitación de las políticas públicas que los favorezcan. El impacto en la motivación de las y los estudiantes suele ser elevado por lo que se trata de acciones con un alto valor pedagógico.

- Red Estatal: es el más complejo de los niveles ya que implica la participación y conexión de proyectos educativos que a su vez trabajen en el territorio interconectando con otros agentes sociales. La conformación de esta red estatal ALIMENTACIÓN significaría la consolidación de un movimiento de transformación social que parte de la acción territorial de los centros educativos y escala para lograr posicionarse como sujeto político en términos de incidencia.

El papel de Justicia Alimentaria es, en la medida de lo posible, generar herramientas útiles y sostenibles que faciliten el fortalecimiento y la comunicación entre todos los agentes y niveles de acción identificados para lograr una red de tipo “distribuido” emancipada y autónoma que no dependa fuertemente de ninguno de sus nodos.

3. Reflexiones finales

3.1. Territorio y conciencia global en diálogo

El tratamiento de problemas reales y territorializados promueve la implicación de la comunidad educativa en la transformación de los territorios (en este caso, del modelo agroalimentario), la motivación de las y los estudiantes y el tejido de redes distribuidas que disminuyen de la dependencia de los centros educativos de una sola institución y, por tanto, facilitan el sostén de los procesos en el largo plazo. La participación del territorio permite incorporar diferentes miradas y temas que surgen desde las propias necesidades del entorno: género, justicia social, interseccionalidad y ponerlas en diálogo con desafíos globales como la sostenibilidad o el fin de las estructuras cisheteropatriarcales. Existe, sin embargo, una gran dificultad para escalar el trabajo en red desde los territorios hasta el nivel estatal que viene mediada por la coerción que ejercen los sistemas hegemónicos de poder, entre ellos el Estado y el sistema económico capitalista.

3.2. Organizaciones sociales como formadoras y promotoras.

“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” (Ibáñez, 2014). Ante la ausencia de políticas públicas que regulen y promuevan este tipo de vínculos territoriales como parte del currículum y la práctica pedagógica, las colaboraciones entre el sistema educativo y los movimientos sociales queda librado a la voluntad individual de las y los docentes y los equipos directivos, en el mejor de los casos. En consecuencia, las organizaciones y movimientos sociales, sufrimos junto a la comunidad educativa estas carencias y oscilamos entre las posibilidades de acompañamiento para una verdadera transformación social y las dependencias y dogmatismos que hacen de la comunidad educativa una estructura acrítica de reproducción de los poderes hegemónicos.

3.3. Aprendizajes derivados de la pandemia.

Tradicionalmente desde las organizaciones sociales que trabajamos en educación para la transformación social se ha promovido la convocatoria de encuentros presenciales como una fuente insustituible de motivación, empoderamiento e intercambio de saberes. Aunque mantenemos esta visión, la imposibilidad de generar este tipo de eventos durante la pandemia nos ha hecho desarrollar otro tipo de estrategias de comunicación y vinculación que han demostrado ser verdaderamente útiles en el sostenimiento de las relaciones entre docentes y por tanto, se presentan como una oportunidad para la conformación de redes más diversificadas, fortalecidas y autónomas. La combinación de ambas estrategias puede suponer un antes y un después en las posibilidades de transformación del sistema alimentario desde los centros educativos.

3.4. Marcos normativos en contradicción con la transformación social

Las recurrentes modificaciones de los marcos normativos en educación no son más que una demostración patente de la relevancia del sistema educativo en la conformación de un modelo de sociedad y, por tanto, de su papel como estructura de dominación. En la última modificación de la ley estatal de Educación (LOMLOE), se presentaron una serie de prioridades transversales dirigidas a la reducción de la brecha digital, la inclusión de la perspectiva de género y de la educación para el desarrollo sostenible, en cambio, la propuesta de Ley para la reestructuración del sistema de formación profesional presenta una aberrante ausencia de cualquiera de estos ejes, especialmente aquellos relacionados con la formación en derechos laborales, equidad o sostenibilidad. La presión de las grandes empresas del panel económico estatal en la negociación de los términos de la Ley de FP, no hace más que constatar el papel que el sistema educativo tiene como reproductor del sistema capitalista-colonial-cisheteropatriarcal y confirmar que las organizaciones sociales debemos seguir colaborando con el sector crítico del sistema educativo para generar otro tipo de sociedades más justas, equitativas, sostenibles y feministas.

Referencias

Carrasco Bengoa, Cristina (2013): "El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía" en *Cuadernos de relaciones laborales*, N° 1, pp. 39-56, (consultado el 04 de enero de 2022), disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4198207>>.

Fischler, Claude (2010): *Gastro-nomía y gastro-anomía. Sabiduría del cuerpo y crisis biocultural de la alimentación moderna*. Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). París, (consultado el 04 de enero de 2022), disponible en: <https://www.ugr.es/~pwlac/G26_09Claude_Fischler.html>.

Foucault, Michel (1971): *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, (consultado el 04 de enero de 2022), disponible en: <<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>>.

Freire, Paulo (1985): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, México, Siglo XXI. Editores.

Ibáñez, José Emiliano (2014): “Escuela pública, movimientos sociales y educación transformadora. Restricciones y desbordamientos” en *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo*. 9-11 de octubre de 2014. Vitoria-Gasteiz, Hegoa, (consultado el 04 de enero de 2022), disponible en: <<http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/330>>.

Kasely, Esteba Hilario (2015): “La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo” en *Horizonte de la Ciencia*, Vol. 5, N°. 9, 2015 pp. 127-133. Universidad Nacional del Centro del Perú, (consultado el 04 de enero de 2022), disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570960874011>>.

Martínez, Zésar y Beatriz Casado (2014): “Movimientos sociales populares. Sujetos políticos y pedagógicos con potencial emancipador” en *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz. Hegoa, (consultado el 04 de enero de 2022), disponible en: <<http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/330>>.

Puig, Carlos y Luis Guridi (coord.) (2020): “Emprendizaje social en Economía Social y Solidaria”. *El papel de las Universidades y centros de Formación Profesional*. Hegoa, UPV/ EHU. pp. 55-59.

Reynoso, Carlos (2008): *Hacia la complejidad por la vía de las redes. Nuevas lecciones epistemológicas*. México. Desacados, (consultado el 04 de enero de 2022), disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2008000300004>.

Cara á concreción situada dunha educación do consumo de orientación eco-cidadá en base ás boas prácticas socioeducativas desenvolvidas en canles e espazos alternativos de consumo responsable de alimentos na provincia da Coruña

Kylyan Marc Bisquert i Pérez.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOXÍA SOCIAL E EDUCACIÓN AMBIENTAL
SEPA-INTEREA, DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Resumo

Derivado dunha tese sobre a dimensión socioeducativa do movemento social agroecolóxico en Galicia, estase a desenvolver un estudo de casos múltiple baseado na identificación de boas prácticas socioeducativas en canles e espazos alternativos de consumo responsable de alimentos na provincia da Coruña. Deste xeito, a unha mostra inicial extraída da devandita tese, composta por grupos e cooperativas de consumo, asociacións e cooperativas de produtoras/es, mercados autoxestionados, cooperativas de comercialización e unha rede de produción e consumo (n=20), engádense outros formatos alternativos á gran distribución organizada, como pequenos comercios especializados, proxectos produtivos que practican a venda directa, iniciativas de transformación alimentaria colectiva, eco-comedores escolares, mercados de produtoras/es de xestión municipal ou un plan alimentario local, ampliando a base da mostra a arredor de 50 casos. A través da aplicación de entrevistas semi-estruturadas, o obxectivo é identificar e valorar boas prácticas socioeducativas de promoción do consumo responsable de alimentos desenvolvidas nestes espazos dende a perspectiva da eco-cidadanía e da cultura da sustentabilidade, co fin de deseñar, en base a estas, unha guía de iniciativas e un material didáctico de educación do consumo territorial e axioloxicamente situado. Nesta comunicación preséntanse as bases epistemolóxicas e metodolóxicas, así como os resultados preliminares, deste traballo.

Palabras clave

Educación do consumo, eco-cidadanía, cultura da sustentabilidade, boas prácticas, consumo responsable de alimentos.

Introdución

A alimentación constitúe un fenómeno complexo e multidimensional que actualmente presenta múltiples e relevantes implicacións no escenario de crise socioambiental. Ante isto, a promoción da produción e o consumo responsable consolídase como un fin cada vez máis prioritario. En prol de contribuír a este propósito dende unha perspectiva transformadora, actualmente estase a desenvolver un estudo sobre as boas prácticas e ferramentas socioeducativas que presentan as canles e espazos alternativos de consumo responsable de alimentos na provincia da Coruña¹, co fin de deseñar, en base á valoración destas en función dos marcos pedagóxicos asociados aos enfoques da eco-cidadanía e da cultura da sustentabilidade, un material didáctico de educación do consumo territorial e axioloxicamente situado, acompañado dunha guía de alternativas de consumo responsable conformada polos casos estudados.

1. Desaxustes do actual modelo alimentario no escenario de crise global

A configuración actual do sistema agroindustrial globalizado está a provocar profundos e negativos impactos ambientais, sanitarios, socioeconómicos, territoriais, culturais e sobre a propia seguridade alimentaria e a realización do dereito á alimentación (Cuéllar et al., 2013). Neste sentido, Springmann et al. (2018) sinalan que o sistema alimentario mundial contribúe en grande medida “a atravesar varios dos «límites planetarios» [...] que intentan definir un espazo operativo seguro para a humanidade nun sistema terrestre estable” (p. 562). Pola súa banda, Swinburn et al. (2019) alertan da «sindemia global» conformada polo incremento exponencial da obesidade, a persistente desnutrición e a cada vez máis perentoria emerxencia climática. Así mesmo, os propios impactos ambientais do sistema agroalimentario están a poñer en severo risco a seguridade alimentaria de crecentes sectores da poboación mundial (Elver, 2015), situación que a actual emerxencia sanitaria global da covid-19 contribúe a agravar, acentuando unha tendencia regresiva nos avances acadados a escala mundial en materia de seguridade alimentaria (FAO et al., 2021).

Ante esta situación, a promoción de determinados cambios sobre o consumo alimentario alberga un significativo potencial de redución da pegada ecolóxica, así como efectos positivos sobre a saúde das persoas e en termos de equidade (Willet et al., 2019). Así mesmo, a práctica dun consumo responsable de alimentos pode funcionar como acicate para desenvolver e consolidar sistemas agroalimentarios xustos e sustentables (Meybeck e Gitz, 2019), particularmente cando dita práctica cristaliza mediante dinámicas de acción colectiva, en tanto que exercicio consciente e comprometido de cidadanía en torno a la alimentación (Lozano-Cabedo e Gómez-Benito, 2017).

Neste sentido, malia que na actualidade Galicia sexa a segunda comunidade autónoma do Estado español cunha maior pegada de carbono asociada á dieta e cun maior desequilibrio nutricional con respecto ás recomendacións alimentarias (Esteve-Lloréns et al., 2020), a recuperación da dieta atlántica tradicional (Esteve-Llorens et al., 2019) e a persistencia da

① Traballo financiado pola Deputación da Coruña a través das bolsas de investigación para o ano 2020.

agricultura urbana, periurbana e familiar e dunha estrutura territorial e da propiedade agraria baseada no minifundismo (Carreira e Carral, 2014) poden constituír elementos de grande potencial para activar unha transición agroalimentaria apoiada na promoción do consumo responsable de alimentos a través de propostas educativas de carácter transformador.

2. Unha educación do consumo para facer fronte á crise

Con este propósito, ante as carencias que presentan os modelos tradicionalmente predominantes na educación do consumo á hora de afrontar os urxentes retos que impón a actual situación de crise global, considérase aquí pertinente tomar como referencia un modelo transformador baseado no empoderamento (Agúndez-Rodríguez, 2013) e vinculado aos enfoques socio-críticos da Educación Ambiental (Gutiérrez e Agúndez-Rodríguez, 2013) e da eco-cidadanía (Agúndez-Rodríguez, 2017). A trazos xerais, trátase dun modelo baseado na disposición de contextos de aprendizaxe onde as persoas podan examinar os seus valores, percepcións e actitudes sobre o consumo para asumir responsabilidades sobre os seus propios actos e o seu papel na sociedade, evitando dogmatismos e receitas, a través do fomento de análises complexas, da reflexión crítico-creativa e da toma autónoma de decisións, promovendo solucións de carácter cidadá -isto é, colectivas-, a implicación na transformación social e a xeración de alternativas. Para Sauvé (2014) fomentar a eco-cidadanía supón precisamente alentar ás persoas a ser axentes activos, promovendo aprendizaxes colectivas e na acción, así como a mobilización de saberes, partindo dun compromiso común, construíndo pensamento crítico e asumindo posturas éticas. En definitiva, trátase de concretar a dimensión da *axencia* que o Grupo de Alto Nivel de Expertos en Seguridade Alimentaria e Nutrición (HLPE, 2020) considera un aspecto clave da realización efectiva do dereito á alimentación, entendéndoa como a “capacidade de individuos ou grupos para tomar as súas propias decisións sobre que alimentos comen, que alimentos producen, como se produce, procesa e distribúe dentro dos sistemas alimentarios, e a súa capacidade para participar en procesos que dan forma ás políticas e á gobernanza do sistema alimentario” (p. xv).

Esta perspectiva da educación do consumo presenta así mesmo unha estreita sintonía co paradigma transformador da cultura da sustentabilidade. Neste sentido, Herrero, Cembranos e Pascual (2011) apuntan que, entre as liñas de acción vinculadas á súa promoción, cómpre incluír o recoñecemento e experimentación de alternativas, xa existentes ou innovadoras, que apuntan cara a configuración dun modelo de consumo xusto e sustentable. A este respecto, Prats, Herrero e Tórrego (2016) sinalan que “existe suficiente aprendizaxe acumulada a través dun abano de experiencias de movementos sociais que aluman outros paradigmas máis acordes ao contexto das transicións” (p. 213) a emprender para facer fronte á crise socioambiental, salientando neste sentido as nomeadas «iniciativas comunitarias de sustentabilidade», incluíndo entre elas as alternativas de consumo responsable de alimentos.

A este respecto, cómpre sinalar a existencia de iniciativas pioneiras deste tipo en Galicia (Bisquert e Meira, 2020) que, como sinalan Lema-Blanco, García-Mira e Muñoz-Cantero (2015), constitúen contextos de innovación sociocomunitaria nos que a cidadanía devén en axente de transformación social, ao xerar novos marcos socioculturais de referencia, achegar novas ferramentas socioeducativas e ensaiar formas de gobernanza e dinámicas de axencia, autoeficacia e desenvolvemento de competencias eco-cidadás. É precisamente a partir da experiencia destas iniciativas que neste traballo se considera que debe nutrirse o deseño de propostas socioeducativas para a promoción do consumo responsable de alimentos en clave transformadora, poñendo en valor e reproducindo as prácticas e discursos alternativos

emanados do propio exercicio da eco-cidadanía que estas desempeñan, así como tecendo redes e alianzas entre estas e o ámbito educativo e académico, orientadas á activación e desenvolvemento de sinerxías de colaboración, así como ao establecemento de canles e dinámicas comúns para compartir recursos e estratexias socioeducativas en torno á cuestión alimentaria (Bisquert e Agúndez-Rodríguez, 2021).

Baixo esta perspectiva, neste traballo procúrase a identificación de boas prácticas e ferramentas socioeducativas desenvolvidas por estas iniciativas no contexto provincial da Coruña. Seguindo a Rebollo et al. (2012) con relación ás boas prácticas, debe considerarse o seu carácter endógeno -isto é, que xurdan das propias protagonistas que as practican-, transformador -que procuren provocar cambios sostibles no tempo no contexto sociocomunitario-, situado -aínda que tamén replicables-, dialóxico -suscitando o debate e o intercambio de puntos de vista- e creador de novos significados. Así mesmo, neste traballo valórase particularmente a súa afinidade coas amentadas perspectivas da cultura da sustentabilidade e da eco-cidadanía.

3. Enfoque metodolóxico e resultados preliminares

A nivel metodolóxico, adoptouse o método do estudo de casos múltiple (Yin, 2014), dende un enfoque á vez exploratorio, descritivo e analítico. Deste xeito, analízanse os casos estudados co obxectivo de, por unha banda, clasificar e caracterizar as canles e espazos alternativos de consumo responsable de alimentos identificados, e pola outra, valorar as prácticas socioeducativas que estas iniciativas desenvolven, coa finalidade instrumental de elaborar unha guía didáctica de educación do consumo adaptada ao contexto provincial e orientada ao seu uso en distintos ámbitos e contextos socioeducativos.

Para a selección de casos de estudo, pártese dunha mostra de base derivada da realización da tese do autor desta comunicación, composta por iniciativas colectivas ligadas ao movemento social agroecolóxico identificadas na provincia da Coruña, entre as que se inclúen catro asociacións e cooperativas de produtoras/es (AeCP), catro mercados autoxestionados, dúas cooperativas de comercialización (CdCom), unha rede de produción e consumo, dúas cooperativas de consumo (CdC) e sete grupos de consumo (GdC), sumando en total 20 casos (Ver Táboa 1).

Táboa 1. Relación de casos da mostra inicial

	Nome da iniciativa	Tipo	Concello	Comarca
1	Colectivo Xebre	AeCP	Coristanco	Bergantiños
2	Lentura ²	AeCP	Ames	Santiago
3	Teceleiras	AeCP	Aranga	Betanzos
4	Xestas	AeCP	Porto do Son	Noia
5	Entre Lusco e Fusco	Mercado	Santiago de Compostela	Santiago
6	Feiras Ecolóxicas do Barbanza	Mercado	Ribeira	Barbanza
7	Labrega Natura	Mercado	A Coruña	A Coruña
8	Mercado de Alimento Labrego	Mercado	Teo	Santiago
9	O Careón	Rede	Melide, Palas de Rei, Vilasantar, Santiso e Arzúa	Terra de Melide e limítrofes
10	Cousas da Terra	CdCom	Santiago de Compostela	Santiago
11	Mercado da Terra	CdCom	Ferrol	Ferrol
12	Panxea ³	CdC	Santiago de Compostela	Santiago
13	Zocamiñoa	CdC	A Coruña	A Coruña
14	A Morangueira	GdC	Porto do Son	Noia
15	Fonte da Uz	GdC	Narón, Neda, Ferrol, San Sadurniño e Ares	Ferrol
16	GdC de Orro	GdC	Culleredo	A Coruña
17	GdC de Vedra	GdC	Vedra e Santiago de Compostela	Santiago
18	Millo Miúdo	GdC	Oleiros	A Coruña
19	Proxecto Integral Compostela	GdC	Santiago de Compostela	Santiago
20	Xirimolo do Casino	GdC	Carballo	Bergantiños

Fonte: Elaboración propia.

A través do traballo de campo actualmente en desenvolvemento, estase a ampliar esta mostra a aproximadamente 40 casos mediante a incorporación doutros formatos a través da flexibilización dos criterios de selección que permite o acoutamento do estudo ao ámbito provincial, incorporando outras canles e espazos de consumo responsable de alimentos, como tendas especializadas en alimentación ecolóxica, proxectos produtivos que practican a venda directa, eco-comedores escolares, un mercado de produtoras/es de xestión municipal, unha

② Recentemente a asociación de produtoras/es *Lentura* escindiuse en dúas novas asociacións: *DoNoso*, que mantén unha liña similar como colectivo de produtoras locais agrupadas para practicar a venda directa; e *Daquí Darredor*, máis centrada na disposición de espazos e ferramentas colaborativas de transformación agroalimentaria.

③ A cooperativa de consumo *Panxea* anunciou o cese da súa actividade en xuño de 2020, dando fin a 25 anos de andaina desta iniciativa decana do consumo responsable de alimentos en Galicia.

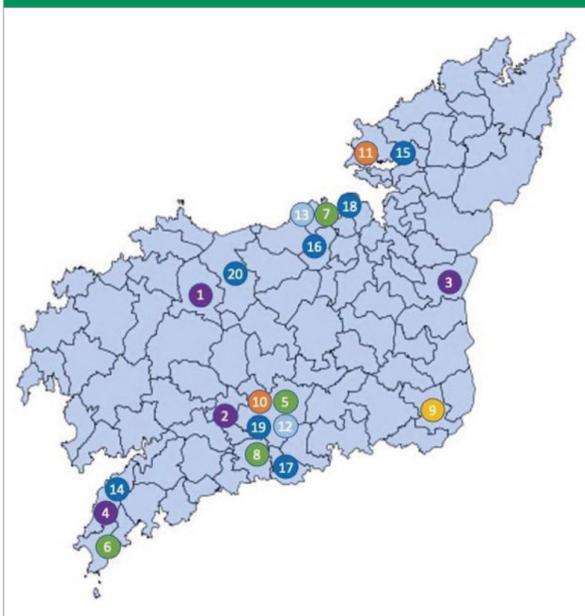
iniciativa orientada á promoción do consumo de produtos locais no eido da restauración ou un plan alimentario local.

En todo caso, preséntanse aquí algúns resultados parciais en base a devandita mostra inicial. A recollida de datos foi realizada a través da aplicación de entrevistas a persoas informantes de cada iniciativa, obtendo información sobre as características xerais das iniciativas e aspectos ligados á xestión, participación, articulación e cooperación con outras entidades, así como á súa dimensión socioeducativa. Para a súa análise recorreuse tanto a técnicas cuantitativas de análise descritivo como cualitativas centradas na análise de contido.

En canto á categorización e caracterización das iniciativas estudadas, a trazos xerais, as AeCP son colectivos de produtoras/es que se agrupan para producir e/ou comercializar conxuntamente. No caso específico dos mercados, as/os produtoras/es asócianse para organizar encontros de consumo responsable cun carácter periódico, practicando a venda directa coa disposición de postos no espazo público. A única rede identificada consiste na organización de produtoras/es e consumidoras/es para auto-abastecerse de alimentos a escala comarcal. As CdCom son cooperativas de traballo asociado que comercializan alimentos ecolóxicos nunha tenda aberta ao público como forma de emprendemento colectivo. As CdC son o tipo de iniciativa colectiva de consumo responsable cunha maior raizame no contexto galego, así como as que aglutinan a un maior número de persoas socias, cumprindo así mesmo unha importante función na dinamización doutras iniciativas da contorna. Por último, os GdC representan o tipo de iniciativa máis frecuente, baseándose na unión de consumidoras/es para efectuar compras colectiva de alimentos baixo criterios de consumo responsable.

No que respecta á distribución territorial (Ver Figura 1), os casos analizados concéntranse particularmente nas áreas metropolitanas de Santiago e A Coruña. Como exemplo de iniciativa con base territorial nun contexto rural, a rede O Careón (9) sitúase na comarca das Terras de Melide, se ben o seu radio de implantación comprende outros municipios e comarcas limítrofes.

Figura 1. Distribución territorial dos casos da mostra inicial analizados



Fonte: elaboración propia en base ao mapa *Concellos da provincia da Coruña* (Fonte: Emilio Gómez Fernández, CC BY-SA 3.0, vía Wikimedia Commons). A numeración das iniciativas situadas no mapa correspóndense coas da Táboa 1, sinalando as AeCP en cor morada, os mercados en verde, a rede en amarelo, as CdCom en azul claro e os GdC en azul escuro.

No que respecta á dimensión socioeducativa dos casos estudados, coa excepción dun GdC orientado exclusivamente ás súas dinámicas internas, todas as iniciativas analizadas desenvolven, en maior ou menor medida, actividades socioeducativas de distinta índole, sendo as máis recorrentes o ofrecemento de charlas, a organización de eventos temáticos, a difusión de información por redes sociais, a oferta de cursos prácticos, a edición de materiais impresos e a práctica de actividades de sensibilización. A nivel temático, predomina o tratamento das implicacións socioambientais do actual modelo de consumo dominante e a divulgación de alternativas de consumo responsable como faceta do exercicio de compromiso cidadán.

Neste sentido, cabe salienta a ampla diversidade de propostas socioeducativas despregadas polas iniciativas estudadas, tanto no seu formato como a nivel temático. Porén, aínda que se identificaron prácticas afíns ás perspectivas tomadas como referencia neste traballo, apréciase tamén certa tendencia a adoptar modelos puramente expositivos como charlas ou mesas redondas, se ben é certo que estas desempeñan unha importante función na proxección social das iniciativas existentes e das súas experiencias. En todo caso, valórase positivamente o fomento do debate, o uso pedagóxico das hortas ou a inclusión de actividades lecer e convivencia como ferramentas de construción comunitaria en torno ao consumo responsable de alimentos que incorporan algunhas das iniciativas analizadas, así como as relacións de colaboración que se establecen entre estas e outras entidades sociais e centros educativos e académicos á hora de desenvolver actividades e proxectos socioeducativos. Neste mesmo sentido, resultan especialmente salientables as prácticas de colaboración que se establecen entre diferentes perfís -consumidoras/es e produtoras/es- a través da realización de visitas ás fincas dos proxectos produtivos, así como o abano de obradoiros de carácter práctico orientados á promoción da autosuficiencia no aproveitamento sustentable e saudable dos recursos alimentarios que ofrece o territorio -micoloxía, plantas comestibles e medicinais, etc.-.

Conclusiones

Á agarda de completar o traballo de campo desta investigación para realizar unha análise máis pormenorizada, nesta primeira aproximación ao suxeito de estudo púidose identificar un amplo abano de prácticas e ferramentas pedagóxicas susceptibles de ser valoradas para alimentar o deseño do material didáctico a elaborar. Así mesmo, observouse tamén como parte das iniciativas analizadas están a desenvolver accións socioeducativas a través de dinámicas de colaboración con outras iniciativas tamén vinculadas ao consumo responsable de alimentos ou mesmo con outras entidades sociais e institucións educativas, académicas ou da administración local. Con todo, pode resultar especialmente significativa a comparación desta primeira mostra, cun perfil de iniciativas máis activista, coas que se incorporen coa amentada ampliación da mostra, ao incluír, por unha banda, casos máis orientados ao emprendemento económico, dos que se podería esperar a priori unha dimensión socioeducativa menos definida, e pola outra, espazos de xestión pública ou de natureza abertamente pedagóxica, como os eco-comedores escolares, aos que cabería atribuír un repertorio socioeducativo máis sólido. En todo caso, estas hipóteses poderán ser contrastada unha vez analizada a mostra completa de casos de estudo, a partir da cal se espera extraer un inventario amplo e diverso de boas prácticas e ferramentas socioeducativas para a promoción do consumo responsable de alimentos coas que fundamentar o deseño dunha proposta pedagóxica transformadora de educación de consumo que permita replicar estas «comunicacións outras» en ámbitos e contextos socioeducativos de distinta índole.

Para finalizar, cómpre salientar a expectativa de que os propios resultados deste estudo e dos seus produtos derivados previstos sirvan, canto menos, para poñer de relevo o papel que desempeñan este tipo de iniciativas na transmisión dos valores e prácticas do consumo responsable de alimentos entre o conxunto cidadanía. Así mesmo, espérase contribuír en certo modo a fortalecer a cultura da cooperación xa existente entre elas, cristalizada na xeración de redes -como a extinta *Rede Galega de Consumo Consciente e Sostíbel* (Lema-Blanco, 2015; Bisquert e Meira, 2020)-, mais tamén no establecemento das amentadas alianzas concretas en torno ao desenvolvemento de accións de carácter socioeducativo, mediante a promoción de futuras sinerxías colaborativas en torno á construción e o desenvolvemento conxunto dun modelo educativo transformador para a promoción do consumo responsable de alimentos na provincia da Coruña.

Referencias

Agúndez-Rodríguez, Adolfo (2013): “L'évolution de l'éducation à la consommation dans le contexte historique du développement de la société de consommation” en Agúndez-Rodríguez, Adolfo e France Jutras (dir.): *Enseigner et penser l'éducation à la consommation*, Presses de l'Université Laval, Quebec, pp. 29-40.

Agúndez-Rodríguez, Adolfo (2017): “Éducation relative à la consommation. Une dimension de l'écocitoyenneté” en Sauvé, Lucie et al. (dir.): *Éducation, environnement, Écocitoyenneté : repères contemporanis*, Presses de l'Université du Québec, Quebec, pp. 193-210.

Bisquert, Kylyan Marc e Pablo Ángel Meira (2020): “Iniciativas colectivas de consumo ecolóxico en Galicia: panorama actual, modelos e acción socioeducativa”. *Brazilian Journal of Agroecology and Sustainability*, Nº 2 (2) (consultado o 10 de setembro de 2021), dispoñible en: <<https://doi.org/10.52719/bjas.v2i2.3709>>.

Bisquert, Kylyan Marc e Adolfo Agúndez-Rodríguez (2021): “Stratégie-cadre d'éducation relative à l'environnement auprès des adultes pour la construction de systèmes agroalimentaires socialement équitables et écologiquement responsables”. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, Nº 1 (16) (consultado o 10 de setembro de 2021), dispoñible en: <<https://doi.org/10.4000/ere.6188>>.

Carreira, Xoán Carlos e Emilio Carral (2014): *O pequeno é grande. A agricultura familiar como alternativa: o caso galego*. Santiago de Compostela, Através.

Cuéllar, Mamen; Ángel Calle e David Gallar (eds.) (2013): *Procesos hacia la soberanía alimentaria*. Barcelona, Icaria.

Elver, Hilal (2015): “El derecho a la alimentación”. Informe presentado no 70º período de sesións da Asemblea Xeral das Nacións Unidas [A/70/287]. Nova York, ONU (consultado o 10 de setembro de 2021), dispoñible en: <<https://undocs.org/es/A/70/287>>.

Esteve-Llorens, Xavier et al. (2019): “Linking environmental sustainability and nutritional quality of the Atlantic diet recommendations and real consumption habits in Galicia (NW Spain)”. *Science of The Total Environment*, Nº 683, pp. 71-79 (consultado o 10 de setembro de 2021), dispoñible en: <<https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2019.05.200>>.

Esteve-Llorens, Xavier et al. (2020): “Efficiency assessment of diets in the Spanish regions: A multi-criteria cross-cutting approach”. *Journal of Cleaner Production*, Nº 242, 118491

- (consultado o 10 de setembro de 2021), disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.118491>>.
- FAO et al. (2021): *The State of Food Security and Nutrition in the World 2021. Transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all*. Roma, FAO (consultado o 10 de setembro de 2021), disponível em: <<https://doi.org/10.4060/cb4474en>>.
- Gutiérrez, José Manuel e Adolfo Agúndez-Rodríguez (2013): "Un exemple d'intervention d'éducation à la consommation dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement", en Agúndez-Rodríguez, Adolfo e France Jutras (dir.): *Enseigner et penser l'éducation à la consommation*, Presses de l'Université Laval, Québec, pp. 167-184.
- Herrero, Yayo; Fernando Cembranos e Marta Pascual (coords.) (2011): *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Una nueva cultura de la sostenibilidad*. Madrid, Libros en Acción.
- HLPE (2020): "Food security and nutrition: building a global narrative towards 2030. A report by the High Level Panel of Experts on Food Security and Nutrition of the Committee on World Food Security". Roma, CSA-FAO (consultado o 10 de setembro de 2021), disponível em: <<http://www.fao.org/3/ca9731en/ca9731en.pdf>>.
- Lema-Blanco, Isabel; Ricardo García-Mira e Jesús Miguel Muñoz-Cantero (2015): "Las iniciativas de consumo responsable como espacios de innovación comunitaria y aprendizaje social". *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, N° 14, pp. 29-33 (consultado o 10 de setembro de 2021), disponível em: <<https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.14.316>>.
- Lozano-Cabedo, Carmen e Cristóbal Gómez-Benito (2017): "A Theoretical Model of Food Citizenship for the Analysis of Social Praxis". *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, N° 30, pp. 1-22 (consultado o 10 de setembro de 2021), disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10806-016-9649-0>>.
- Meybeck, Alexandre e Vincent Gitz (2019): "Highlighting Interlinkages Between Sustainable Diets and Sustainable Food Systems". En Burlingame, Bárbara e Sandro Dernini (eds.): *Sustainable Diets: Linking Nutrition and Food Systems*, CAB International, Wallingford e Boston, pp. 113-120.
- Prats, Fernando; Yayo Herrero e Alicia Torrego (coords.) (2016): *La Gran Encrucijada. Sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico*. Madrid, Libros en Acción.
- Rebollo, M^a Ángeles et al. (2012): "La equidad de género en educación. Análisis y descripción de buenas prácticas educativas". *Revista de Educación*, N° 358, pp. 129-152 (consultado o 10 de setembro de 2021), disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-186>>.
- Sauvé, Lucie (2014): "Au coeur des questions socio-écologiques: des savoirs a construire, des compétences a développer". *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 11 (consultado o 10 de setembro de 2021), disponível em: <<https://doi.org/10.4000/ere.662>>.
- Springmann, Marco et al. (2018): "Options for Keeping the Food System within Environmental Limits". *Nature*, N° 562, pp. 519-525 (consultado o 10 de setembro de 2021), disponível em: <<https://doi.org/10.1038/s41586-018-0594-0>>.

Swinburn, Boyd et al. (2019): "The global syndemic of obesity, undernutrition, and climate change: the Lancet Commission report". *The Lancet*, N° 10173 (393), pp. 791-846 (consultado o 10 de setembro de 2021), disponível en: <[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)32822-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32822-8)>.

Willet, Walter et al. (2019): "Food in the Anthropocene: the EAT–Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems". *The Lancet*, N° 10170 (393), pp. 447-492 (consultado o 10 de setembro de 2021), disponível en: <[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31788-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788-4)>.

Yin, Robert K. (2014): *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, Sage.

Universidad del Buen Vivir: aportaciones desde los territorios por una educación descolonizadora e intercultural

Ricardo Usategui Uriarte

ASOCIACIÓN ELKARCREDIT DE SOLIDARIDAD

Resumen

Desde la experiencia acumulada por los movimientos, redes y organizaciones de la Campaña por un Currículum Global de la Economía Social y Solidaria, se está poniendo en funcionamiento la Universidad del Buen Vivir; un espacio contra-hegemónico y emancipador, donde los procesos formativos parten de los proyectos de los territorios y de los pueblos de origen; las prácticas pedagógicas investigan, discuten y profundizan en los contenidos sobre problemas y hechos que vulneran los derechos de los pueblos y que atentan contra la dignidad de las personas y de las comunidades.

La Universidad del Buen Vivir ha nacido con la exigencia de superar el pensamiento dominante, la distinción entre razón y emoción, centro y periferia, teoría y práctica, academia y vida cotidiana. Nace para asociarse, para descubrir nuevas formas y recursos de acercamiento y aplicación del conocimiento. Hoy más que nunca, es preciso hacer nuevas aportaciones a la diversidad epistémica de la economía social solidaria, olvidada tanto desde los territorios; aportaciones basadas en la educación descolonizadora e intercultural que humanicen el conocimiento y enriquezcan la humanidad. Es el momento de construir el espacio para que surjan los currículos de los territorios, de la economía social solidaria, de otros mundos.

Palabras clave

Educación, diálogo, economía social solidaria.

Introducción: un trabajo incipiente y transformador

La Campaña por un Currículum Global es una iniciativa educativa, iniciada en octubre de 2016 por colectivos educativos de la Economía Social Solidaria en el Sur global. Actualmente la conforman 23 países, 6 redes internacionales y 61 instituciones entre organizaciones sociales, movimientos sociales, instituciones, universidades y escuelas dedicadas a la Educación para la Ciudadanía Global y la Paz.

En el marco de la implementación de la Agenda 2030 y considerando que la base para la realización de todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) tiene como punto de referencia el Foro Social Mundial, plantea una educación descolonizadora, intercultural, superadora del modo capitalista y el paradigma del desarrollo por el de decrecimiento. Promueve un diálogo de saberes entre el saber científico y humanístico, y los saberes populares tradicionales urbanos campesinos comunitarios que circulan en los territorios.

La Campaña tiene metodologías de participación en distintas partes del mundo en articulación con foros y espacios transformadores, realiza consultas populares, un mapa de herramientas pedagógicas y conversatorios internacionales. Es respetuosa con las distintas propuestas que a nivel global también impulsan la construcción de otro mundo posible, y espera complementar estas iniciativas mundiales que también tengan por objetivo un desarrollo socioeconómico sustentable.

1. Campaña por un Currículum Global de la Economía Social y Solidaria

La Campaña por un Currículum Global es una iniciativa educativa, iniciada en octubre de 2016 por colectivos educativos de la Economía Social Solidaria en el Sur global. Actualmente la conforman 23 países, 6 redes internacionales y 61 instituciones entre organizaciones sociales, movimientos sociales, instituciones, universidades y escuelas dedicadas a la Educación para la Ciudadanía Global y la Paz.

En el marco de la implementación de la Agenda 2030 y considerando que la base para la realización de todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) tiene como punto de referencia el Foro Social Mundial, plantea una educación descolonizadora, intercultural, superadora del modo capitalista y el paradigma del desarrollo por el de decrecimiento. Promueve un diálogo de saberes entre el saber científico y humanístico, y los saberes populares tradicionales urbanos campesinos comunitarios que circulan en los territorios.

La Campaña tiene metodologías de participación en distintas partes del mundo en articulación con foros y espacios transformadores, realiza consultas populares, un mapa de herramientas pedagógicas y conversatorios internacionales. Es respetuosa con las distintas propuestas que a nivel global también impulsan la construcción de otro mundo posible, y espera complementar estas iniciativas mundiales que también tengan por objetivo un desarrollo socioeconómico sustentable.

La Campaña por un Currículum Global de la Economía Social Solidaria (CGESS) es un proyecto global que nació en los colectivos de organizaciones, redes, foros y encuentros del noroeste argentino. Con un equipo de multicoordinación impulsa encuestas populares, mapas interactivos, conversatorios y encuentros transformadores con organizaciones de la

sociedad civil, espacios de educación alternativa, institutos, escuelas para la paz, universidades y movimientos sociales.

Participar en la construcción de la contrahegemonía es uno de sus principales objetivos, dando visibilidad a la construcción de espacios de insurgencias o resistencias locales y globales como los movimientos de la economía solidaria ya existentes y la educación transformadora formal y no formal. Todo esto no sería posible sin el necesario fortalecimiento de las banderas locales y globales, y el desarrollo de una acción global integrada.

Quiere contribuir en la reconstrucción de la concepción dominante de mundo por medio de una pedagogía colaborativa y de una educación emancipadora, recuperando construcciones ya existentes y sistematizando el conocimiento y las metodologías existentes en economía solidaria; contribuyendo para la construcción de síntesis a partir de las diferentes concepciones, prácticas, y experiencias (en educación para la economía social solidaria) existentes en los cinco continentes; generando e interrelacionando una herramienta de la solidaridad.

La Campaña CGESS propone a sus miembros, al educar para la ciudadanía mundial hacia un nuevo proyecto de sociedad planetaria, que se guíen por los principios de economía social solidaria y también por los principios de la pedagogía del oprimido/de la esperanza propuestos por Paulo Freire que sugieren que “la conciencia crítica se desarrolla a través del diálogo horizontal y por la reflexión y acción continua sobre la realidad, en comunidades de personas que aprenden y actúan juntas de manera intencional hacia un proyecto común, que siempre es político, ya que contribuye a transformar el estatus quo. Además, que el movimiento continuo entre la reflexión y la acción, que genera conciencia crítica, debe superar las divisiones artificiales entre objetividad y subjetividad, entre emoción y razón. Y la forma de superar estas divisiones es un verdadero diálogo, que Freire define como una relación horizontal, alimentada por el amor, la humildad, la fe y la confianza” (Ednir, 2020, p. 2).

La educación que plantea la Campaña es decolonial porque interpela la matriz que mercantilizó las esferas de la tierra, los-as cuerpos-as, el trabajo, el dinero y la forma de pensamiento, en términos de Polanyi. Está centrada en la desobediencia epistémica, es una educación que crítica al eurocentrismo, al capitalismo, racismo epistémico y patriarcal. La educación decolonial parte de los aprendizajes de carácter comunal, no capitalista, y de modos de reproducción no coloniales de la vida. Nace desde los territorios epistemológicos del sur, es decir, un sur epistemológico, no geográfico, compuesto por muchos sures epistemológicos que tienen en común el hecho de que son saberes nacidos en las luchas contra el capitalismo.

La educación decolonial es transformadora porque parte de las experiencias socioeconómicas como constructo ignorado por la racionalidad y el conocimiento hegemónico con las prácticas y los saberes que construyen las experiencias que tienen su origen en supuestos epistemológicos (qué se toma en cuenta como conocimiento) y ontológicos (qué significa ser humano) muy distintos. Una educación transformadora decolonial que continúa las propuestas del constructivismo educativo, de la educación popular, ecoeducativas, transfronterizas de la pluriversidad. Que conversa con los dispositivos institucionales de enseñanza aprendizaje y también con foros, movimientos hacia otras economías y campañas globales para el reconocimiento de los múltiples currículums que existen en los territorios solidarios, saberes socioeconómicos, aprendizajes y múltiples ciencias.

La Campaña parte del reconocimiento que todos los sistemas de conocimientos en el mundo son ciencias y que la sabiduría de las naciones indígenas originarias campesinas son ciencia

endógena, con una propia epistemología o marco teórico, lo que implica que la forma en que el conocimiento se organiza, su lógica, componentes teóricos, paradigmas, gnoseología y la ontología son distintos.

Tal y como señala Edgardo Lander, la búsqueda de alternativas a la conformación profundamente excluyente y desigual del mundo moderno exige, por un lado, un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capitalista-liberal. Esto, entre otras cuestiones, requiere desnaturalizar y cuestionar las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de legitimación de este orden social, como ser el conjunto de saberes denominados ciencias sociales (Lander, 1993).

2. Pluriversidad reticular del Buen Vivir

El Buen Vivir constituye el paradigma epistémico pedagógico que opera como plataforma para la CCGESS expresado en su carta de principios, que como proceso previo se plasmó en la actividad denominada “Didáctica del Buen Vivir: Conversaciones desde el Aula”. La Campaña por un Currículum Global de la Economía Social Solidaria presentó el proyecto de la Universidad del Buen Vivir en la reunión organizadora de la segunda parte del Foro Social Mundial de Economías Transformadoras (FSMET) el día 3 de septiembre. La iniciativa de la Universidad del Buen Vivir nació en la celebración de la Campaña en el FSMET llevado a cabo en Barcelona en el mes de junio de 2020 y se presentó el 4 noviembre en “Aceptamos el Reto Tecnocientífico y del Conocimiento” FSMET en el marco de la Feria de Economía Solidaria de Cataluña (FESC).

La experiencia acumulada realizada por los movimientos, redes y organizaciones sociales que constituyen el proyecto de la Universidad del Buen Vivir viene definiéndose en foros hacia otras economías, foros de finanzas éticas, redes de economía social solidaria, economía feminista, luchas por la justicia climática y pedagogías para la construcción de culturas de paz.

La propuesta pedagógica de la Universidad del Buen Vivir está centrada en la desobediencia epistémica. Es una educación que critica al eurocentrismo, al capitalismo, al racismo epistémico y patriarcal. La educación decolonial parte de los aprendizajes de carácter comunal, no capitalista, y de modos de reproducción no coloniales de la vida.

Los procesos formativos parten desde los proyectos de los territorios y de sus pueblos originarios, con propuestas reales conformadas para resolver las necesidades materiales, legales espirituales y culturales que existan en el mundo. Perspectiva denominada hoy “territorios epistemológicos del Sur”. En una palabra, las prácticas pedagógicas que indagan, que se interrogan y profundizan contenidos acerca de problemas y acontecimientos que violan los derechos de los pueblos y atentan contra la dignidad de las personas y de las comunidades tendrán su espacio en la Universidad del Buen Vivir.

El nuevo contexto a constituir requiere del reconocimiento de los límites y contradicciones de las ciencias convencionales y dominantes de la matriz civilizatoria occidental moderna, base fundacional de las universidades convencionales. También del surgimiento de otros modelos paradigmáticos con nuevas perspectivas y nuevos sentidos que intentan responder a preguntas que los viejos paradigmas no hicieron, llenando vacíos que la ciencia convencional u occidental moderna no pudo, o no quiso abarcar y revalorizando aquello que la ciencia desechó.

La Universidad del Buen Vivir ha nacido de la exigencia de superar el pensamiento dominante, la distinción entre razón y emoción, centro y periferia, teoría y práctica, academia y vida cotidiana. Nace para asociarse, para descubrir nuevas formas y recursos de acercamiento y aplicación del conocimiento.

Como bien describió nuestro querido profesor Boaventura de Sousa Santos en la presentación oficial de la Universidad del Buen Vivir realizada en el Foro Social Mundial en enero de 2021, la Universidad del Buen Vivir (UBV) tiene que “abordar el tema de la economía para que las personas puedan estar vivas y alimentarse, dormir, trabajarse, estar y, en las necesidades básicas, actuar e interactuar. Buscar un conocimiento que se sepa de las prácticas y de las poblaciones, que dé sentido a la vida, contra el capitalismo, el sexismo y el racismo; un conocimiento muy diferente en el mundo”¹.

En relación a la propuesta pedagógica se destacan una desobediencia epistémica e indisciplina generadora, el aprendizaje de formas comunes de regeneración de la vida, no capitalistas ni coloniales, la educación como proceso de transformación individual y colectiva, la interconexión y aprendizaje con movimientos sociales, enriquecimiento de procesos que parten de los territorios de origen y de los pueblos, y el aprender de los territorios epistemológicos del Sur global.

Las prácticas de la UBV se centran en situaciones de vulneración de derechos y dignidad, reflexionan sobre conocimientos antiguos y nuevas alternativas, y construyen herramientas para el desarrollo del juicio crítico y la transformación pacífica de los conflictos.

La educación propuesta tiene un claro y marcado diseño político: estructurado con movimientos, organizaciones sociales, campañas y redes, asumiendo la vida y el planeta como valor supremo en las propuestas educativas, creando e interrelacionando grupos de diferentes orígenes: espacios educativos formales, no formales e informales, y reconstruyendo filosofías sobre la vida cultivadas por los pueblos de origen.

Con la creación de esta universidad-pluriversidad se pretende superar la aceptación de las limitaciones y contradicciones de las ciencias en las universidades y centros de investigación tradicionales y apostar por nuevos modelos paradigmáticos, ya que la racionalidad no es lo único a valorar.

La creación participativa y conjunta se está llevando a cabo a través de reuniones internacionales en varios idiomas. Así, se están construyendo redes temáticas, lingüísticas y comarcales a través de la cooperación y la solidaridad.

Los círculos de diálogo previstos a desarrollar beben de diferentes fuentes transformadoras, y aunque tengan diferentes impulsoras, la agrupación de todas es la que demuestra el sentido de la UBV. Los temas previstos a tratar son: la Agricultura indígena, Soberanía alimentaria y cambio climático, Educación, Arte y Tecnología, Epistemologías decoloniales, Finanzas Éticas y Economía Social y Solidaria, Economía feminista, Culturas de paz y pedagogía en la construcción de la ciudadanía participativa...

① Vídeo de la presentación de la Universidad del Buen Vivir en el Foro Social Mundial 2021 con ponencia de Boaventura de Sousa Santos, (consultado el 3 de octubre de 2021), disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=01NF_zyrwV4>.

Así, se trabaja por la UBV, “la idea de una universidad polifónica comprometida sigue ganando terreno de múltiples formas, sobre todo debido a la tenacidad y la imaginación de todos los que se niegan a reconciliarse con la idea de que la noción de una universidad popular es un oxímoron” (De Sousa Santos, 2019, p. 397).

Conclusiones: tejiendo trincheras de futuro

La pandemia se ha sumado a la crisis global ya existente (sistémica, múltiple y asimétrica) y las consecuencias socioeconómicas y sanitarias muestran que el sistema en el que habitamos es muy débil e injusto. Este sistema prioriza el beneficio económico, eliminando los efectos sociales y ambientales, y el dinero dura más que la vida. Frente a ello, la Universidad del Buen Vivir propone contribuir a la construcción de un nuevo modelo económico basado en una economía plural y transformadora que sitúe al planeta y a las personas en el centro.

La propuesta de la UBV nace con el objetivo de superar la colonialidad en todas sus dimensiones. El Buen Vivir es un claro exponente de la confluencia entre el postdesarrollo y los estudios decoloniales, cuya investigación nos invita a ir a alternativas de desarrollo y a superar un modelo de producción y consumo tan perjudicial hoy en día para la cultura, las personas y los ecosistemas.

Las críticas y propuestas de desarrollo desde las perspectivas feministas de la Universidad del Buen Vivir son contrarias al sistema. El paradigma de la sostenibilidad de la vida que se defiende es la construcción internacionalista, que tiene en cuenta las diferencias y articulaciones entre los lugares de vaciado y acumulación y sirve para los procesos de resistencia. Las mujeres de los territorios plantean la necesidad de centrar los contextos y las concepciones del mundo que explican sus procesos de resistencia, para que el feminismo no continúe recreando la dominación, ni dé continuidad a un modelo que atenta contra el planeta y, sobre todo, la vida.

Se aborda la sostenibilidad desde una perspectiva sistémica y holística, ya que tanto los sistemas humanos como la actividad humana están en continuo contacto con el sistema natural de nuestro entorno. En definitiva, lo que está en juego es la sostenibilidad del sistema socio-ecológico. El modelo de extracción de la naturaleza, el productivismo de la industria agraria, los modelos de consumo insostenibles y la naturalización del pensamiento basado en lógicas capitalistas y patriarcales son los principales responsables de la mercantilización de la vida y los principales culpables de la primera crisis global sanitaria, socioeconómica y climática. Por ello, en esta etapa de pandemia, se considera más urgente y necesario que nunca poner de manifiesto y reivindicar la epistemología de los territorios y las sabidurías del buen modo de vida de los pueblos.

Existen diferentes formas de aprender y conocer en los territorios. Todos los sistemas de conocimiento del mundo son ciencias; en las comunidades se habla de conocimientos técnicos, científicos, sociales, sanitarios, espirituales... que deben articularse con los académicos como conocimientos complementarios para lograr un desarrollo endógeno desde lo local.

Las sabidurías de las naciones indígenas de origen son ciencias con epistemología propia o marco teórico, lo que significa que la forma de organizar el conocimiento, la lógica, los componentes teóricos, etc. son diferentes. Más que nunca, hay que hacer nuevas aportaciones a la diversidad epistémica de la economía social solidaria, olvidada tanto desde los territorios;

aportaciones basadas en la educación descolonizadora e intercultural que humanicen el conocimiento y enriquezcan la humanidad.

Es el momento de crear un encuentro entre modelos interculturales y transdisciplinarios, fomentando metodologías no violentas de solidaridad y fraternidad epistemológica entre los pueblos. A través de diálogos interterritoriales saludables hemos superado la matriz ortodoxa y colonial de las academias y hemos conseguido una investigación exhaustiva, separando su conocimiento específico y metodológico... Ahora, la academia sólo tiene que aceptar y legitimar, como sol y horizonte que iluminan el buen vivir, para que surjan currículos de nuestros territorios, de la economía social solidaria, de otros mundos. En definitiva, es el momento de las Epistemologías del Sur.

Referencias

De Sousa Santos, Boaventura (2019): *El fin del imperio cognitivo*, Madrid, Editorial Trotta.

Ednir, Madza (2020): *Paulo Freire's Pedagogy today: tackling the root causes of global systemic crisis*, Helsinki, Fingo.

Lander, Edgardo (2005): "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos" en Lander, Edgardo (ed.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, La Habana. Editorial Ciencias Sociales (tomado de la edición 1993, Buenos Aires, CLACSO), pp. 3 - 41.

Arte comunitario. Formación de redes para su análisis y evaluación

Arturo Cancio Ferruz

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA (UPV/EHU)

Resumen

Partimos de la convicción de que, debido al auge de las prácticas artísticas comunitarias, la indiscutible capacidad pedagógica y transformadora del arte ha conseguido superar los límites del universo que le es propio. Mediante la inclusión tanto de artistas como de personas ajenas al mundo del arte y al tener su origen en la comunidad y el contexto en el que se desarrollan, entendemos que dichas prácticas han de permanecer fuertemente vinculadas a la noción de democracia radical. En este sentido, el arte comunitario mantiene procesos de reflexión continuos, inclusivos e inciertos, basados en la igualdad, la equidad y la libertad. Aunque las prácticas artísticas comunitarias dan lugar con gran frecuencia a comunidades informales, precarias y desestructuradas, también encontramos tentativas de formación de redes más duraderas. Dada la permanencia de estas redes, ha sido posible identificar criterios para el análisis y la evaluación de sus propias prácticas. Entendemos que estos mecanismos críticos, en permanente revisión, podrían ser útiles más allá del ámbito para el cual fueron creados. A través de esta comunicación, nos proponemos destacar los rasgos más sobresalientes de algunas de estas redes y de las herramientas que emplean para poner en valor las diversas prácticas artísticas que llevan a cabo.

Palabras clave

Pedagogía desde el arte, arte comunitario, democracia radical, metodologías de análisis y evaluación.

Introducción

En primer lugar, presentamos los trabajos de Lincoln Dahlberg y Eugenia Siapera (2007) en torno a la democracia radical en relación a la comunicación en Internet y de bell ooks (2014) respecto a la educación como práctica transgresora en libertad, como marco teórico de referencia para el análisis crítico de las redes de arte comunitario seleccionadas.

En este sentido, situamos la presente comunicación en el contexto de un trabajo de investigación en curso, con el cual pretendemos estudiar una serie de sitios web que responden a una noción general del arte comunitario. De este modo, hemos encontramos que 'redes de arte comunitario' sería una de las clasificaciones posibles, para alguna de la casi centena de páginas web que hemos registrado hasta la fecha.

Finalmente, contrastamos nuestros hallazgos con el marco teórico seleccionado, desde una perspectiva que trata de poner en valor la capacidad de estas redes de trascender el ámbito en el que tradicionalmente se han desenvuelto los y las artistas, para ejercer una acción real en contextos sociales en su sentido más amplio y transformador, poniendo el foco en su potencial educativo.

1. Democracia radical: su teorización y sus ámbitos de actuación

A grandes rasgos, la democracia radical deriva del ideario marxista y se opone a los modelos agregativos-representativos liberales que dominan las naciones-estado existentes actualmente. Estos modelos ponen el foco en una única interpretación de la libertad; la libertad negativa de la ausencia de impedimentos a las libertades privadas individuales (Berlin, 1969). Sin embargo, de acuerdo con Dahlberg y Siapera, solamente desde posiciones que fomenten una reflexión continuada acerca de la conceptualización y realización de la igualdad y la libertad, una comunidad puede ser entendida en términos de democracia radical.

Aunque existen numerosos trabajos en torno a su concepción, encontramos particularmente indicado el suyo por su especificidad, ya que plantean la idoneidad de la democracia radical como marco teórico para el análisis de las prácticas comunicativas que se dan en las comunidades basadas en Internet, fuente principal de los casos de estudio de esta investigación.

En dicho trabajo, los y las autoras participantes debatieron entre tres conceptualizaciones del término (deliberativa, agonística y autonomista), fundamentales a la hora de reflexionar sobre las implicaciones de dicha democracia postmarxista en la comunicación online, con respecto a las diferentes prácticas o modos de actualizar las teorizaciones.

En lo que respecta a la corriente deliberativa, cuyo referente más significativo es Jürgen Habermas (1992/2015), gira en torno a la idea de que los problemas políticos de una comunidad se resuelven en base a la comunicación y el debate, y a través de la fuerza del mejor argumento y el consenso frente a un problema común.

Por su parte, la perspectiva agonística, asociada comúnmente con los trabajos de Chantal Mouffe (1999, 2000) y sus colaboraciones con Ernesto Laclau (1985, 1987), destaca por su oposición al punto de vista deliberativo. Es así como defienden la necesidad de posiciones

antagónicas para mantener el dinamismo político, en una continua resignificación hegemónica de la libertad y la igualdad como significantes vacíos.

En cuanto a la línea autonomista, desarrollada más recientemente por Michael Hardt y Antonio Negri (2000, 2004), se diferencia principalmente de las anteriores en su definición de comunidad. Para los y las autonomistas, más que tratarse de una colección de individuos y discursos racionales, o de un conjunto de grupos estratégica y antagonísticamente articulados, una comunidad es poder en estado puro.

Asimismo, encontramos que otro de los contextos en los que es posible explorar la reinterpretación y adaptación de la democracia radical es en el ámbito de la educación. Destacamos así el pensamiento crítico y la acción feminista de bell hooks (2014).

Efectivamente, bell hooks incide en su enseñanza y sus textos en la configuración de los entornos educativos como espacios de posibilidad radicalmente democráticos y atravesados por la confianza mutua, la reciprocidad y los cuidados entre las personas que participan de ellos. De la misma manera, entendemos que estos valores han de formar parte de manera integral en la estructura y funcionamiento de las redes de arte comunitario cuyo análisis proponemos.

Por consiguiente, la colaboración, el acompañamiento y el empoderamiento mutuo, siempre presentes en el trabajo de hooks, son nociones clave a considerar en los procesos de educación para la transformación social en los que la práctica del arte se encuentre presente. Mas aun al tratarse de arte comunitario, tal vez una de las categorizaciones del arte contemporáneo que conseguido en mayor medida traspasar los límites del universo tradicionalmente propio del arte, para incidir en la generación de formas innovadoras de relacionarse con los contextos en los que se encuentre inmerso.

2. La búsqueda de prácticas artísticas comunitarias

Como apuntábamos en trabajos anteriores (Cancio Ferruz, 2020), dar una definición del arte comunitario es una tarea improbable que gran cantidad de autoras y autores han tratado de abordar. Intentar dar cabida en esta comunicación a la interminable lista de interpretaciones que existen de este signifiante sería una labor sencillamente imposible.

No obstante, en los últimos meses hemos comenzado a compilar una serie de páginas web que responden a algunos de los rasgos definitorios de lo que de manera general entendemos como arte comunitario. Con el fin de acercarnos de una manera pragmática a este desafío, nos ceñiremos a las definiciones que ofrezcan los propios casos de estudio que hemos seleccionado para su análisis en esta comunicación y que presentaremos a continuación.

3. Redes de arte comunitario

Tras un primer análisis de los sitios webs compilados, encontramos que en algunos de ellos no se reflejaba meramente la producción de y la reflexión sobre prácticas artísticas comunitarias determinadas, sino que, además, trataban de establecer redes especulativas entre los y las agentes involucrados/as. Entre ellas, destacamos dos con la misma denominación; *Community Arts Network* [Red de Artes Comunitarias].

3.1. El portal de contenidos basado en Estados Unidos

A modo de portal web de distribución de contenidos, un grupo de académicos/as y artistas vinculados/as a la práctica y el estudio del arte comunitario crearon la *Community Arts Network* basada en Estados Unidos (CAN_US). Esta plataforma online promovió el intercambio de información, la investigación y el diálogo crítico dentro de este campo del arte entre 1999 y 2010. Actualmente, la web de la CAN_US forma parte de un archivo digital mantenido por la Universidad de Indiana¹.

Por otra parte, la CAN_US apoyó la creencia de que las artes son parte integral de una cultura saludable y proporcionan tanto alimento intelectual como beneficio social. Además, sostuvo que el arte comunitario brinda un valor significativo tanto a las comunidades como a los y las artistas que se comprometen con ellas. Su definición del término arte comunitario abarca desde la visión más reducida del arte para el cambio social o el arte activista que pretende curar enfermedades sociales, hasta otra más amplia que incluye el arte público y que interactúa con la vida comunitaria diaria, las políticas en torno al arte público, sus fuentes de financiación y sus implicaciones políticas.

En cuanto a los contenidos disponibles en la web, organizados en distintos epígrafes, se refieren a las disciplinas, los grupos y contextos sociales, y el campo de actividad. Además de estas categorías para la clasificación de contenidos, la web de CAN_US mantenía varias secciones de noticias, información sobre eventos y conferencias, una sección de lectura con ensayos, proyectos y enlaces externos, un apartado de recursos bibliográficos, educativos, transversales, estadísticos, etc., e incluso un foro público en línea de libre acceso, previo registro. Tras interrumpir la intensa actividad desarrollada en algo más de una década, la CAN_US continúa desde entonces su actividad en una página de Facebook², que siguen más de 5.000 personas.

3.2 .Una flamante red de arte comunitario en Europa

La razón de ser de la *Community Arts Network* con sede en Viena³ (CAN_EU), parte de una investigación realizada por FASresearch⁴ entre 2018 y 2019. Esta consultoría con fines estratégicos, tras estudiar las posibilidades de impacto social de 2075 organizaciones en 92 países, concluyó que el arte comunitario es una comunidad de ideas, pero no aún una red comunitaria global.

De este modo, el objetivo de partida de la CAN_EU consistió en crear una red que aprovechara la capacidad del arte de catalizar impacto social, a través de artistas, líderes, legisladores/as, financiadores/as, instituciones y 'hacedores/as de cambio', mediante el tratamiento de asuntos globales y la colaboración en proyectos artísticos que aspiran a lograr un impacto en la sociedad.

① Más información en: <<http://wayback.archive-it.org/2077/20100906194747/http://www.communityarts.net/>>.

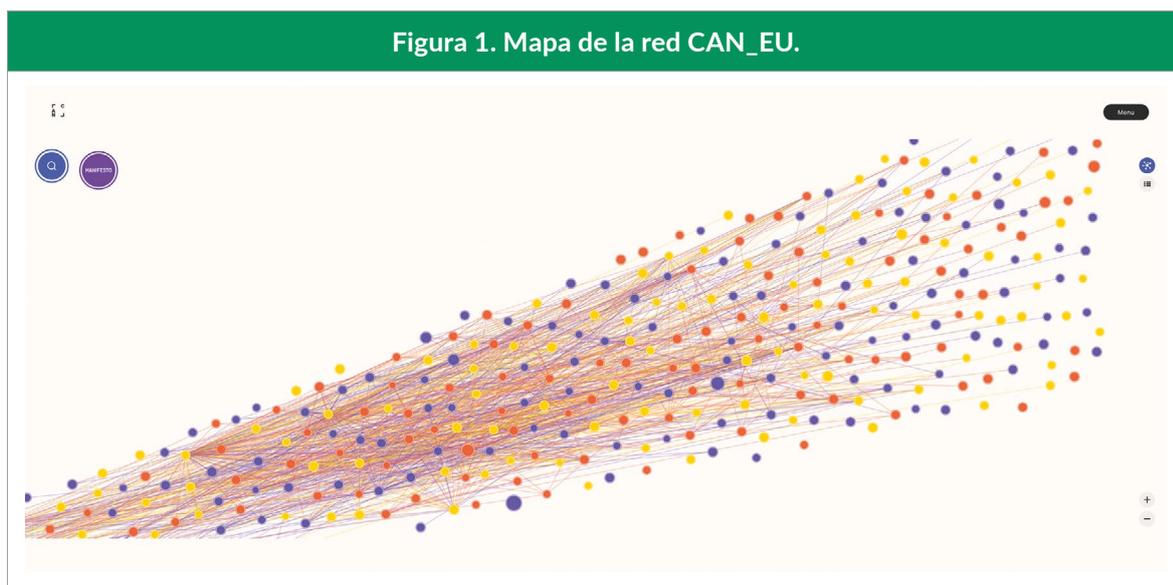
② Más información en: <<https://bit.ly/3E2C5Z8>>.

③ Más información en: <<https://www.community-arts.net/>>.

④ Más información en: <<https://www.fas-research.com/news/entry/was-hat-fasresearch-mit-kunst-zu-tun>>.

Por una parte, los seis contextos clave en esta red son: clima, esperanza, bienestar, negocios, democracia y educación. CAN_EU reconoce la capacidad única del arte para trascender límites y unir a personas para llevar a cabo acciones significativas contra las crisis globales.

Por otra parte, el sitio web de la CAN_EU está estructurado en tres secciones: red, conocimiento e impacto. La primera incluye un innovador motor de búsqueda de las conexiones existentes entre las 278 personas y organizaciones de 57 países que componen la red.



Fuente: www.community-art.net/network-map (2021).

Para pertenecer a esta red, es necesario cumplimentar un extenso formulario en el que se solicita información detallada acerca del tipo de membresía –individual u organización–, del tipo de relación con actividades artísticas, a través de etiquetas, del contexto geográfico y de enlaces a imágenes, redes sociales, etc. En función de la información aportada, es posible recurrir a una herramienta de emparejamiento con otros miembros, una vez superados los filtros de elegibilidad.

Además, en la sección conocimiento destacan aquellos recursos destinados a guiar en cuanto al cálculo del impacto, el propósito y los métodos para la financiación y ejecución de las prácticas artísticas y culturales. También hacen alusión a los aspectos educativos e incluyen una serie de estudio de casos, investigaciones e informes que inciden especialmente en los beneficios e impacto del arte y las razones por las cuales deben ser apoyadas y financiadas.

Finalmente, también se despliegan relatos, presentaciones y reflexiones acerca de las actividades artísticas desarrolladas por las personas y organizaciones de la red. Destacamos una serie de redifusiones sonoras de diálogos⁵ entre artistas y personas expertas en los seis contextos clave que señalábamos anteriormente, en los que se confronta el papel del arte y su relevancia en los mismos, tanto en su visión cualitativa como cuantitativa.

⁵ Ver en: <<https://bit.ly/38Mt2wl>>.

4. CAN_US y CAN_EU desde la perspectiva de la democracia radical

Primeramente, proponemos que la CAN_US se aproximó a la idea de una comunidad democrática deliberativa, principalmente por el hecho de disponer de un foro en el cual el algo más del millar de participantes registrados/as expresaron libremente sus opiniones y entraron en contacto entre sí⁶.

Asimismo, destacamos que las personas implicadas en este proyecto fueron profesionales reconocidos/as tanto en la práctica como en el estudio del arte comunitario. Además, entendemos que, al ofrecer categorías claramente enfocadas a potenciar la relación del arte comunitario con la educación y la pedagogía, es una herramienta accesible que deja traslucir una estructura claramente consensuada, en base a la comunicación, el debate y el consenso.

En cambio, la CAN_EU ofrece información muy poco precisa acerca de su equipo gestor. Tras indagar acerca de los perfiles profesionales de las principales cabezas visibles en esta red, encontramos que prácticamente ninguna de ellas tiene una relación sólida con el arte. Sin embargo, la mayoría tienen relación con el campo de los negocios, la economía, las leyes o la ciencia.

Por otra parte, en el apartado de impacto y particularmente en las redifusiones de audios, ponen de manifiesto que su manera de poner en valor el arte comunitario es mediante un esquema de confrontación con el fin de justificar la necesidad y conveniencia de financiarlo económicamente mediante recursos externos. Es por este motivo por el que pensamos que la CAN_EU se acerca a la concepción de democracia agonística.

Además, nos sorprende que a la hora de tratar de registrarnos en su red y elegir el tipo de etiquetas que mejor definan nuestra relación con el arte comunitario, éstas estén predefinidas y excluyan algunas referentes a la discriminación, la globalización, los derechos LGTBI+, el racismo, la pobreza e incluso el feminismo. Muchos/as artistas comunitarios/as trabajan en torno a estos asuntos, por lo que frente a la concepción agonística de la libertad como contenedor vacío, esta falta de libertad a la hora de proponer etiquetas es sin duda una dinámica pre-deliberativa neoliberal.

También destacamos que la CAN_EU surge del razonamiento de que el arte comunitario es una comunidad de ideas, pero no aún una red comunitaria global. Como hemos podido comprobar con la CAN_US, esta afirmación no es cierta. Esta falta a la verdad por parte de organizaciones aparentemente tan solventes como la FASresearch, nos habla de la falta de conocimiento y/o solidaridad, que inspira desconfianza tanto hacia su investigación como al proyecto al que dio lugar.

Finalmente, en lo que respecta a los aspectos pedagógicos, la CAN_US surge en un contexto académico en el que intentan fusionar la teoría y la praxis relacionada con el arte comunitario. De este modo, entendemos que funcionó y sigue funcionando como un recurso educativo de gran valor. Prueba de ello es que aun después de su clausura, los contenidos de la web de esta red permanecen como activos de investigación en el repositorio de la Universidad de Indiana. Sin embargo, el proyecto de la CAN_EU está vinculado a la consecución de un impacto más relacionado con la justificación de su financiación económica que a los de la educación para la transformación social.

⁶ <<https://bit.ly/3yRkuzr>>.

5. Y, ¿qué hay de la línea autonomista?

Presentamos a continuación y en una sección aparte el caso de *Bodies of Knowledge*⁷ [Cuerpos de conocimiento] (BOK) ya que, al ser un proyecto totalmente independiente y personal, consideramos que no es una red equiparable a las anteriormente analizadas. En su web, BOK se presenta como un lugar en el que las personas pueden aprender unas de otras conocimiento que no se enseña normalmente en entornos educativos formales. BOK da voz a voces que no suelen ser escuchadas, procedentes de diversas partes de la sociedad y del mundo. Aspiran al intercambio de conocimiento directo para satisfacer los deseos de una sociedad más justa y humana, priorizando la experiencia de vida más que la autoridad profesional.

De este modo, BOK se hace presente en el espacio público mediante un aula formativa informal seminómada, en la que las personas participantes comparten sus conocimientos. Mediante diversas experiencias de enseñanza-aprendizaje continuo, BOK es un lugar para el intercambio de conocimiento al que se le ha prestado escasa o nula atención en los circuitos oficiales del saber. Su estructura es intergeneracional, transcultural, policéntrica, polifónica e inclusiva, y mantiene en suspenso las visiones dominantes de lo que es conocimiento y cómo ha de ser intercambiado.

Por la tanto, entendemos que este proyecto emergente iniciado por la artista Sarah Vanhee en 2016 de manera totalmente independiente, en su concepción de conocimiento desde su raíz y en torno a una idea de multitud, contiene los elementos esenciales para convertirse en un proyecto educativo y pedagógico como potencia creadora pura, propia de la línea democrática autonomista. De hecho, paulatinamente ha ido consiguiendo los apoyos necesarios para evolucionar y su actual equipo se plantea su expansión hacia otras ciudades europeas, dentro de sus contextos específicos. Asimismo, Vanhee realizará una serie de seminarios y actividades para presentar el corpus de su proyecto que define como “Educación como práctica de la libertad”.

Conclusiones

Hemos basado esta comunicación en una selección de los hallazgos realizados a partir de un estudio en curso acerca del arte comunitario y su presencia en Internet. El acercamiento de varias redes enfocadas en esta particular práctica artística a la conceptualización de la democracia radical y su implicación con la educación para la transformación social han sido nuestros principales objetivos.

De este modo, encontramos rasgos en las redes seleccionadas que acercan a cada una de las organizaciones seleccionadas a las distintas conceptualizaciones de la democracia radical propuesta. Asimismo, entendemos que existen igualmente planteamientos antagónicos a los de la democracia radical y que acercan a una de estas redes a posiciones de la democracia agregativa propia de los sistemas del capitalismo neoliberal.

⁷ BOK es una organización basada en Bélgica que mantiene la web: <<https://en.bodiesofknowledge.be/>>.

Tal es el caso de la CAN_EU, que es precisamente la red que aparenta disponer de los recursos necesarios para llevar a cabo su programa de acuerdo a sus objetivos. Dada su estructura y algunos de sus mecanismos en cuanto a la selección de las temáticas, intuimos que no se corresponde con el carácter inclusivo en el que toda red en el arte comunitario ha de reflejarse. En consecuencia, sospechamos de la capacidad de esta red de crear el espacio de confianza necesario para liderar procesos educativos que tengan como objetivo contribuir a una sociedad emancipada.

Por otra parte, a pesar del carácter vulnerable, esporádico, informal y desestructurado de la propuesta de Sarah Vanhee, entendemos esencial este tipo de reflexión para la toma de conciencia de la existencia de estructuras que de manera voluntaria, desinteresada, comprometida y activista participan en actividades comunitarias desde el punto de vista de la práctica del arte.

En efecto, es en este tipo de experiencias que vinculamos a la democracia radical autonomista, basadas en la multitud como poder puro, en las que se hace cuerpo la concepción educativa transformadora, transgresora y liberadora de la que nos habla bell hooks. Se trataría entonces de proyectos pedagógicos radicales en continua transformación y también, de posicionar el adjetivo “radical” no ya junto al concepto de democracia sino también a términos como imaginación, generosidad, honestidad, mirada, en ejercicios de decolonización y apertura del conocimiento.

Agradecimientos

Este texto se encuadra en el Grupo de Investigación de la Universidad del País Vasco UPV/EHU *Gizaarte* [UPV/EHU GIU18/153]. Agradecemos igualmente, por su apoyo, al Departamento de Educación del Gobierno Vasco (Programa de Investigación Postdoctoral), a la Culture Commons Quest Office del Antwerp Research Institute for the Arts de la Universidad de Amberes. Asimismo, reconocemos el valor de las recomendaciones de lxs revisorxs que han contribuido a la significativa mejora del presente texto.

Referencias

Berlin, Isaiah (1969): *Four essays on Liberty*. Oxford, Oxford University Press.

Cancio Ferruz, Arturo (2020): “Ejes para la búsqueda de prácticas de arte comunitario” en Cruz, Carla et al. (eds.), *A busca do común. Práticas artísticas para outros futuros possíveis*, Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade-i2ADS, Porto, pp. 59-65.

Dahlberg, Lincoln & Siapera, Eugenia (eds.). (2007): *Radical democracy and the Internet: Interrogating theory and practice*. London & New York, Palgrave MacMillan.

Habermas, Jürgen (2015): *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy* (W. Rehg, Trad.) Cambridge (UK), Polity Press. (Obra original publicada en 1992).

hooks, bell (1994): *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, Routledge.

Hardt, Michael & Negri, Antonio (2000): *Empire*. Cambridge (MA), Harvard University Press.

Hardt, Michael & Negri, Antonio (2004): *Multitude: War and democracy in the age of empire*. New York, Penguin Press.

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985): *Hegemony and socialist strategy*. London & New York, Verso.

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1987): "Post-marxism without apologies". *New left review*, 1(166), pp. 79-106.

Mouffe, Chantal (1999): "Deliberative democracy or agonistic pluralism?" *Social Research*, 66(3), pp. 745-758.

Mouffe, Chantal (2000): *The democratic paradox*. London & New York, Verso.

Radermecker, Anne-Sophie (2021): "Art and culture in the COVID-19 era: for a consumer-oriented approach". *SN Bus Econ*,1(4). <<https://doi.org/10.1007/s43546-020-00003-y>> (agosto 2021).

Participar para poner la Vida en el centro

Ana María Jiménez Talavera

ECOTONO S. COOP. AND.

Resumen

Participar para poner la Vida en el centro supone impulsar procesos participativos en los que las personas incorporemos criterios de sostenibilidad, feminismos y justicia global en las decisiones que tomemos individual y colectivamente.

Esta propuesta coordinada por Ecotono S. Coop. And de Interés Social es el resultado de muchas mentes, cuerpos y experiencias combinadas que le están dando forma a propuestas educativas en el ámbito formal y no formal que integran estos criterios mencionados al principio.

En la actualidad existe un grupo motor compuesto por diferentes entidades que desde hace años vamos definiendo el cuerpo teórico y metodológico contando con otras personas de diferentes organizaciones ecologistas y feministas. Cada una de las entidades alimenta sus proyectos educativos con lo generado en este grupo, y a la vez nutre al grupo con lo experimentado en sus proyectos.

En el caso de Ecotono el proyecto educativo que se implementa en el sistema educativo formal recibe el mismo nombre “Participar para poner la Vida en el centro” y en él el alumnado protagoniza procesos participativos de tres posibles líneas pero todos bajo la misma lógica:

- Nos organizamos para sensibilizar
- Nos organizamos para transformar
- Nos organizamos para participar

Toda la información: <<https://lavidaenelcentro.ecotonored.es/>>.

Palabras clave

Participación, feminismos, sostenibilidad, justicia global.

Introducción

Urge impulsar proyectos de cualquier índole que realmente descentren a los mercados y pongan en el centro de cualquier toma de decisiones la Vida, la humana y la natural de la que dependemos íntimamente.

Desde hace años, nuestra contribución a esta causa se centra en investigar, pensar colectivamente, poner en práctica, evaluar y vuelta a empezar, procesos participativos que pongan la Vida en el centro, es decir que integren criterios de sostenibilidad ecológica, justicia global y feminismos en cualquiera de las decisiones que se tomen, o al menos que lo intenten. Si bien lo estamos extendiendo a los diferentes ámbitos en los que actuamos, nos estamos centrando en el sistema educativo formal.

Antes de continuar, es de recibo hacer varias consideraciones:

- No estamos solas en este proceso. Son varias las organizaciones, profes y alumnx¹ e incluso técnicas² de administraciones que nos están acompañando.
- Quizás suene pretencioso, pero lejos de eso somos muy conscientes de nuestras limitaciones y nos gusta reconocerlas.
- Tenemos más preguntas que respuestas.

1. Participar para poner la Vida en el Centro. El proceso

Por nuestra trayectoria veníamos comprobando que la educación ambiental no contemplaba procesos participativos (aunque sí metodologías participativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje). Cuando hablamos de procesos participativos planteamos la necesidad de que el grupo elabore diagnósticos mediante análisis complejos, los relacione con su realidad, elabore propuestas, las planifique, las ejecute y las evalúe. Por otro lado, la experiencia tanto en procesos participativos educativos como sociales nos demuestra que no necesariamente son transformadores si no van acompañados de un cambio de miradas, de las miradas hegemónicas hacia otras con otros criterios diferentes que las alejen de los valores capitalistas cortoplacistas, individualistas, competitivos, patriarcales, coloniales, etc.

Comenzamos primero con una campaña encargada por el Consejo de la Juventud Estatal, “La Vida en el Centro” en el que se establecen las primeras líneas teóricas y metodológicas de la propuesta³.

Posteriormente desarrollamos “Participar para poner la Vida en el centro” Fase I en la que ejecutamos experiencias piloto en centros educativos de primaria y secundaria. También

-
- ① Usamos las x porque es la única manera que hemos encontrado de momento de nombrar todos los géneros.
 - ② Cuando hablo en femenino es porque quiero visibilizar que exclusivamente son mujeres, si lo hiciera en masculino sería por la misma razón.
 - ③ Más información sobre la campaña, disponible en: <<https://lavidaenelcentro.ecotonored.es/recursos/materiales-de-base/>>.

desarrollamos la experiencia en el ámbito universitario mediante acciones de formación evaluativa con alumnado de magisterio.

En la Fase II realizamos una comunidad de prácticas con 6 centros de Granada, Cádiz y Sevilla. La finalidad principal ha sido la formación al profesorado para que impulse los procesos participativos con el alumnado según las líneas seleccionadas.

Paralelamente hemos considerado esencial constituir un grupo motor de organizaciones que realizan proyectos educativos con la finalidad de profundizar en propuestas que trabajan en esta línea, ya que somos conscientes de lo ambicioso de la propuesta y de la necesidad de generar sinergias y abordar colectivamente un trabajo de este tipo. La práctica ha retroalimentado a lo generado en este grupo motor y viceversa.

Toda esta experiencia nos ha permitido evaluar y retroalimentar la propuesta inicial⁴.

2. Participar para poner la Vida en el centro. Pongámonos en contexto.

Tras describir el proceso, compartiré algunas de las ideas que vamos concretando.

para poner la Vida en el centro supone impulsar procesos participativos en los que las personas incorporemos criterios de sostenibilidad, feminismos y justicia global en las decisiones que tomemos individual y colectivamente. Busca generar deliberación sobre “cuál es la vida que merece ser vivida”, atendiendo y problematizando la concepción hegemónica de bienestar, capacidades, necesidades, privilegios y deseos. Resulta imprescindible facilitar “ideas”, “conceptos” que no están en el imaginario hegemónico colectivo (construido por Telecinco, Editorial Santillana, La LOMCE o El País, entre otros), pero que son esenciales para las deliberaciones necesarias de los procesos participativos si realmente queremos “poner la Vida en el centro”.

Pivota entre tres ideas-conceptos claves: ecodependencia, interdependencia y justicia global.

2.1 Ecodependencia

“Como todas las especies vivas, para existir y reproducirnos dependemos de una naturaleza que nos proporciona todo lo que necesitamos para vivir. Somos, por tanto, naturaleza, seres ecodependientes sujetos a los límites físicos del planeta que habitamos” (Herrero, Pascual y González, 2018).

Para lo que resulta fundamental “jugar” con las ideas de límites de los recursos, del origen material de los bienes y recursos que nos rodean, de las huellas que deja nuestra sociedad en el territorio cercano y lejano, local y global. Y de la relación existente entre la satisfacción de nuestras necesidades básicas reales (por lo que hay que revisarlas colectivamente) y la disponibilidad de recursos materiales, energéticos, ecosistémicos, que la biosfera y la corteza terrestre alberga. Reconociendo la necesidad de mostrar y desvelar los procesos

⁴ En el siguiente link, podéis ver el resultado de los materiales actualizados tras estos 5 años de práctica y reflexión colectiva: <<https://lavidaenelcentro2019.ecotonored.es/>>.

que “hacen posible la Vida” desde el punto de vista de la Naturaleza (¡Viva la fotosíntesis!). Facilitando la posibilidad de complejizar la mirada, de desarrollar un enfoque sistémico, de procurar las herramientas de interpretación de la realidad que nos permitan comprender la relación existente entre nuestros actos cotidianos (individuales y colectivos) tales como alimentarnos, vestirnos, habitar, desplazarnos o relacionarnos entre nosotras, y la crisis sistémica (ecológica, de cuidados, de justicia, etc.) que estamos sufriendo. Esto sin olvidar que todos estos actos están provistos de bienes y servicios por el sistema de extracción-transformación-distribución-consumo-emisión de residuos (en toda la cadena). Aprendiendo comunitariamente a amar el territorio. Poniendo en práctica relaciones sanas con el medio y las personas como objetivo. Todo esto sin quedar atrapadas en la culpa: ¡No queremos batallones de penitentes verdes!

2.2. Interdependencia

“Los seres humanos dependemos unos de otros, somos interdependientes. La vida de cada uno de nosotros es inviable en solitario” (Herrero, Pascual y González, 2018).

Rompiendo con el mito moderno de la independencia, con la fantasía de la individualidad, y sin quedar atrapadas en la dependencia. Asumiendo que la Vida humana “no es una certeza” sino una posibilidad. Que dependemos de otras personas que nos cuidan y a quien cuidamos. Desobedeciendo y repolitizando los cuidados. Visibilizando y corresponsabilizando-nos comunitariamente de las tareas de cuidados. Impulsando procesos emancipatorios que favorezcan sujetas autónomas y a su vez interdependientes que crean, construyen y se autorizan, desde el reconocimiento y autoreconocimiento, desde los tiempos, necesidades, inquietudes. No perdiendo nunca la visión autonomía-interdependencia-comunidad. Asumiendo y potenciando nuevos modelos de éxito, que tengan que ver con el poderío. Buscando desarrollar y poner en valor los poderes vitales y estrategias para la vida, necesidades vitales para la sostenibilidad propia y comunes. Reconociendo la necesidad de mostrar y desvelar los procesos que “hacen posible la Vida” desde el punto de vista de los cuidados.

2.3. Justicia Global

“Si tenemos un planeta con recursos limitados, parcialmente degradados y decrecientes, la única posibilidad de justicia es la distribución de la riqueza. Luchar contra la pobreza es luchar contra la excesiva riqueza” (Herrero, Pascual y González, 2018).

Reconociendo la interdependencia territorial. Asumiendo que para el buen convivir y la Vida que merece ser vivida debemos definir dos criterios irrenunciables: el carácter universalizable (porque todas las vidas han de ser igualmente importantes) y la singularidad (porque si no se respetan las diferencias y se garantiza que la diversidad no deviene desigualdad tampoco es buen convivir) (Pérez Orozco, 2014). Buscando la empatía desde la práctica, empatizando con la actualidad: ¿Qué está pasando? ¿A quiénes afecta? Construyendo espacios que tengan en cuenta las desigualdades de las que se parte (edad, país de procedencia...). Atención a la diversidad funcional, de aprendizaje, cultural, de género, comunitaria. Visibilizando minorías. Visibilizar referentes alternativos. Visibilizando las distintas miradas de ver el mundo. Poniendo en valor la ideo-diversidad (biodiversidad cultural).

Para ello debemos generar espacios-contextos y procesos que pongan la Vida en el centro.

2.4. Espacios - contextos

Debemos generar espacios de enseñanza-aprendizaje que den protagonismo a las personas, haciendo especial énfasis en el protagonismo de niñxs y adolescencia, fomentando la autonomía y la capacidad de decidir desde la infancia. Generando y facilitando relaciones personales atendiendo a los (buenos) tratos, afectos, empatías y emociones. Asumiendo que los tiempos no deben atender a la inmediatez y sí a la diversidad de ritmos. Respetando los tiempos de las personas y colectivos. Asumiendo los escasos tiempos con los que disponemos como educadorxs que nos “obligan” a metodologías y herramientas creativas y transformadoras. Reconociendo que los tiempos humanos no son iguales a los tiempos del sistema. Entendiendo la necesidad de encontrar los tiempos necesarios para experimentar y “generar laboratorios”. Generando contextos de formación interna en las temáticas que nos atañen (feministas, ecologistas, de justicia global). Fomentando el Trabajo en Red (“no se puede saber de tó”). Facilitando que el grupo participe activamente en el análisis de la realidad, en la elaboración de propuestas, ejecución y evaluación. Asumiendo que la participación tiene que ver con el reparto de poder y con la mitigación de asimetrías en cuanto a posibilidades de ser escuchadas o tenidas en cuenta a la hora de analizar el mundo, elaborar y ejecutar propuestas colectivas. Generando contextos de participación horizontal, en el que todas las personas independientemente de su origen geográfico, sexo o género con el que se identifiquen, estatus socioeconómico -entre otros aspectos- tengan las mismas posibilidades de participar en la toma de decisiones.

2.5. Procesos

Debemos impulsar o favorecer procesos en los que poner en marcha itinerarios cíclicos, no lineales, que faciliten el aprendizaje personal y colectivo del equilibrio, el *feed-back*, los cambios y consecuencias de estos cambios. Caminar en proceso, acompañar, dedicar tiempo a escuchar y escucharnos. Trazar las líneas de continuidad de aquello en lo que ponemos la atención, arqueología, mapas de sueños. Y debemos re-cordar (volver a pasar por el corazón) a cada rato que esto tiene que ver con nudos más colectivos.

3. Participar para poner la Vida en el centro. La propuesta didáctica

A continuación, os ofrecemos una pequeña muestra de cómo vamos materializando en estrategias y herramientas tangibles lo que vamos generando como pensamientos deseables. Está siendo un proceso muy interesante y enriquecedor en el que vamos aprendiendo mucho de lo arraigado y flexible a la vez de los esquemas mentales propios y ajenos, de la cantidad de pensamientos que creemos innatos, de lo listísimxs que son lxs chavalxs, y de un montón de cosas más.

Os vamos a compartir algunas de las herramientas, pero seguimos generando otras. Esperamos que sean de vuestro interés.

El papel de alumnado y profesorado ha sido esencial ya que nos ha permitido, y nos sigue permitiendo ajustar la propuesta lo más posible a la realidad de las aulas y de los centros educativos, así como a los intereses y necesidades de la comunidad educativa.

Figura 1. Mapa de los materiales actualizados del proyecto



Fuente: elaboración propia.

Recursos que encontrarás en los materiales de participar para poner la vida en el centro.

3.1. Participa-test

Herramienta de autodiagnóstico a desarrollar al iniciar la propuesta. Realizarlo en grupo favorece la reflexión colectiva sobre las prácticas participativas en el centro y el aula.

El cuestionario contiene una serie de criterios para evaluar el estado de la participación y cuestiones eco-feministas en cada realidad⁵.

El cuestionario y la ameba ofrecen una puntuación, y esta puntuación nos orienta hacia uno de las siguientes líneas posibles.

- Línea 1. Organizándonos para sensibilizar

⁵ Más información disponible en: <<https://lavidaenelcentro2019.ecotonored.es/wp-content/uploads/materiales/participatest.pdf>>.

- Línea 2. Organizándonos para transformar
- Línea 3. Organizándonos para participar

La idea es que las propuestas y actividades se adecúen a las necesidades y condiciones en las que se operan. Se trata de que estéis en la situación que estéis, podáis encontrar recursos metodológicos adaptados a la línea que habéis decidido desarrollar y al nivel educativo con el que lo vais a implementar.

3.2. Participar para poner la vida en el centro ¿De qué estamos hablando?

Introducción para el profesorado y actividades lúdicas para el alumnado, que sirven para contextualizar que significa poner la Vida en el Centro adaptadas a cada nivel educativo⁶.

3.3. Elige tu propia aventura

Secuencia de pasos para el desarrollo de un proceso participativo, donde cada uno de ellos cuenta con una breve introducción, objetivos y actividades propuestas, adaptada a cada nivel educativo y tipo de intervención.

Sigue el formato de los libros “Elige tu propia aventura” de los años 80 de hiperficción explorativa, también conocidos como «librojuegos», en los que quien lee toma decisiones sobre la forma de actuar que tienen los personajes y modifica así el transcurrir de la historia. Se busca que se vayan tomando las decisiones sobre qué itinerario construir.

La propuesta consiste en la realización de una propuesta metodológica de Educación para la Participación (EPA) y por tanto de educación no formal en el ámbito de la educación formal con sus conexiones curriculares pertinentes. Existe un “Elige tu propia aventura” por nivel educativo y ciclo, y por línea de trabajo. Cada itinerario tiene asociadas sus propias actividades, y consta de las siguientes fases:

- Abordaje de la temática
- Mi/nuestra relación con el tema
- Elaboración de propuestas
- Planificación
- Gestión y ejecución
- Evaluación⁷

⁶ Más información disponible en: <<https://lavidaenelcentro2019.ecotonored.es/wp-content/uploads/materiales/de-que-estamos-hablando.pdf>>.

⁷ Más información disponible en: <<https://lavidaenelcentro2019.ecotonored.es/>>.

3.4. El paripé de la participación

Durante el desarrollo del “Elige tu propia aventura”, en ocasiones las opciones desembocan en el “paripé de la participación”. Las opciones te encaminan a herramientas didácticas que pueden tener valor en sí mismas pero que de forma aisladas no cumplen con los objetivos que vamos buscando con los procesos participativos⁸.

3.5. Mapa estelar

En el mapa estelar encontrarás orientaciones necesarias para que el grupo funciones mejor, no son exclusivas del proceso participativo, pero dan pistas para situaciones muy variadas. Como veréis os reconducen tanto desde los diferentes “Elige tu propia aventura” y desde diferentes actividades⁹.

3.6. El baúl de actividades

En el baúl de actividades encontrarás más de 150 actividades descritas agrupadas por niveles educativos y fases. Aparecen en formato .PDF y en formato .ODT para que podáis editarlas en función de vuestras necesidades. Por tanto, en función de la realidad del grupo las actividades se podrán adaptar, transformar o cambiar de nivel educativo o fase, como consideréis, siempre que cumpla el objetivo que se persigue en cada momento¹⁰.

3.7. Lxs guardianxs. Una herramienta esencial

En lxs guardianxs planteamos algunas claves sobre las que hacerse preguntas para cada una de las fases de la propuesta, y permitir que las respuestas alimenten los resultados obtenidos en cada fase. Son preguntas inspiradoras y buscan que miremos la realidad desde otro lugar. Para cada nivel educativo sugerimos que se usen de diferente manera¹¹.

3.8. Materiales desarrollados curricularmente

El profesorado demanda históricamente materiales que puedan usar en sus clases en sustitución de los libros de texto. Facilita la posibilidad de integrar esta manera de mirar el mundo desde su práctica cotidiana. De ahí, que poco a poco, asumiendo que es un trabajo verdaderamente importante y arduo nos hayamos planteado ir poco a poco desarrollando este tipo de materiales, que pueden utilizar en lugar del libro de texto convencional.

8) Además de en los diferentes “Elige tu propia aventura” puedes encontrar “el paripé de la participación” en el siguiente link: <<https://lavidaenelcentro2019.ecotonored.es/paripe-de-la-participacion/>>.

9) Más información disponible en: <https://lavidaenelcentro2019.ecotonored.es/mapa-estelar/>.

10) Más información disponible en: <<https://lavidaenelcentro2019.ecotonored.es/actividades/>>.

11) Más información disponible en: <<https://lavidaenelcentro2019.ecotonored.es/lxs-guardianxs/>>.

Hemos generado¹²:

3er ciclo de Primaria

- Ciencias de la Naturaleza: “Ecosistemas y sus componentes: procesos que hacen posible la Vida”
- Ciencias Sociales: “Nuestro impacto en el Medio Ambiente: procesos que protegen y atacan la Vida” Infantil.
- “Procesos que hacen posible la Vida”

4. Conclusiones

Consideramos que el uso de metodologías participativas en los procesos de enseñanza aprendizaje por sí, no implica la adquisición de capacidades para aprender a organizarnos.

El desarrollo de procesos participativos no asegura per se propuestas transformadoras. Es preciso que sean acompañados de procesos deliberativos que permitan reorientar los esquemas mentales alejándolos de los que el pensamiento hegemónico impone, cortoplacista, individualista, colonialista, heteropatriarcal, etc.

Por tanto, concluimos que durante los procesos participativos es necesario hacernos preguntas individual y colectivamente, que están desaparecidas del imaginario social, bien porque nunca estuvieron, bien porque poco a poco han desaparecido. Es preciso deliberar sobre ellas e incorporar los resultados en la toma de decisiones.

¿Nos hemos preguntado alguna vez en nuestra vida si alguna decisión que fuésemos a tomar iba a afectar a las posibilidades de desarrollarse plenamente de las generaciones futuras? Posiblemente no, y si lo hemos hecho alguna vez, desde luego no es algo que hagamos con frecuencia.

Consideramos que es un ejercicio interesante y necesario, de ahí que la propuesta didáctica de “participar para poner la Vida en el Centro” haya necesitado herramientas que incorporen estas y otras cuestiones.

Es necesario generar procesos participativos que fomenten la autogestión de los grupos y a la vez provoquen deliberaciones relacionadas con la sostenibilidad ecológica y otros aspectos que consideramos esenciales para un mundo que albergue la Vida que merece ser vivida para todas las personas. Estos aspectos son, entre otros, la igualdad de oportunidades y posibilidades para todas las personas independientemente del sexo o género que exprese, el lugar del mundo donde haya nacido, su edad, religión, situación socioeconómica, diversidad funcional o cognitiva, etnia, etc. Esto en armonía y equilibrio con el resto de los seres vivos de los que dependemos íntimamente.

¹² Más información disponible en: <<https://lavidaenelcentro.ecotonored.es/materiales-desarrollados-curricularmente/>>.

Consideramos que los procesos educativos son “laboratorios de futuro”, son los contextos donde debemos posibilitar que las estructuras mentales vayan incorporando otras maneras de valorar y gestionar la Vida diferentes a las que nos inculca¹³ la cultura hegemónica a través de los medios de comunicación, textos divulgativos o incluso los libros de texto. De ahí la importancia de que pongamos en práctica otras formas nuevas de mirar, pensar y actuar y que generemos, difundamos y dispongamos para el común herramientas para su réplica y mejora por parte de docentes u otro tipo de agentes.

Es apasionante romper con la lógica de lo impuesto, os invitamos a reflexionar y a proponer nuevas preguntas y prismas desde los que mirar. Podéis encontrar todos los materiales en la página web citada y os animamos a usarlos, evaluarlos, modificarlos y comunicarnos vuestras conclusiones y propuestas de modificación y/ o mejoras en lavidaenelcentro@ecotonored.es.

Referencias

Herrero Yayo; Marta Pascual y María González Reyes (2018): *La Vida en el Centro. Voces y relatos ecofeministas*. Madrid, Libros en acción.

Pérez Orozco, Amaia (2014): *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid. Traficantes de sueños.

¹³ Inculcar: Infundir en una persona una idea, un concepto, un sentimiento, etc., con ahínco. Jamás usamos este verbo, pero en esta ocasión y hablando de quienes estamos hablando lo hemos hecho de manera intencionada.

Competencias digitales docentes, aliadas en la Educación para la Transformación Social

Itziar Kerexeta Brazal y Sonia Cámara Pereña

AIREA-ELEARNING

Resumen:

Aunque todas y todos hoy en día dedicamos una parte significativa de nuestras jornadas laborales a la interacción a través de la tecnología, existe escasa formación y recursos para la generación de redes y alianzas de colectivos que permitan crear comunidades virtuales transformadoras y empoderadas, procurando un avance en la construcción de comunidades educativas con mayores índices de éxito entendido como un mayor número de niñas y niños que permanecen en la escuela y acceden a educación superior independientemente de su género, localización geográfica o cualquier otra situación de vulnerabilidad. En esta comunicación se presenta el caso de conectandoescuelas.org en el que más de 500 docentes y agentes sociales de 8 países de Latinoamérica y Euskadi se conectan a través de diferentes plataformas y recursos digitales para compartir experiencias y proyectos para la inclusión en la escuela. En esta experiencia se han desarrollado diferentes acciones síncronas y asíncronas sobre el valor de la diversidad en la escuela, el diseño universal de aprendizaje, conectando con la voz del alumnado, fortaleciendo las competencias digitales de los agentes sociales y docentes que participan y generando redes para la Educación para la Transformación Social (EpTS).

Palabras clave

Competencias digitales, comunidades educativas, redes.

Introducción

El proyecto que se desarrolla en conectandoesuelas.org (en adelante, CE) está dirigido a docentes que aprenden y comparten experiencias e inquietudes en entornos digitales, bien en los cursos temáticos *on line*, bien en los foros y encuentros virtuales abiertos, y aplican e implementan las nuevas formas de hacer en sus contextos locales o centros de origen. Este aprendizaje dialógico es el que nos permite construir nuestra forma de aprender, hacer, y volver a hacer en la realidad cambiante en la que vivimos. El núcleo del proyecto se sustenta en las relaciones, alianzas y redes que los docentes generan en los espacios dispuestos y creados de forma autónoma e independiente por ellas y ellos, lo que refuerza la idea de una red de redes que nutra las formas de hacer y alinea este proyecto con la apuesta del congreso de Hegoa de visibilizar redes, alianzas y comunicaciones otras.

Decidimos intervenir en el sector educación poniendo el acento en las escuelas obligatorias y las comunidades en las que se enmarcan y ampliando la mirada a la educación superior ya que encontramos un nuevo reto en estas etapas. La clave de nuestro contexto es el tejido digital, relacional y de conocimiento que creamos en las redes docentes y de agentes sociales entre centros escolares de Euskadi y Latinoamérica. Incidir en agentes multiplicadores como es el colectivo docente y profesionales de la educación es una oportunidad para ampliar el impacto de nuestra intervención, actuando sobre la realidad para cambiarla. Hacerlo a través de entornos digitales, de forma virtual pero cálida, cercana y con calidad, amplifica nuestra voz y genera redes de redes. Abrir puertas a la conectividad desde una intencionalidad clara para el bien común y generando intercambios profesionales de igual a igual, hace que la colaboración tenga un lugar central en la intervención y la fuerza del compartir nos permita avanzar más y mejor. Estas son algunas claves que nos permiten dibujar un marco de intervención de estas características alineadas con los objetivos de desarrollo sostenible. El fin último del proyecto es crear vías de comunicación y redes formales e informales que nutran los intercambios y empoderen a las personas históricamente silenciadas para que encuentren alianzas, implementen acciones y puedan desarrollar proyectos en pro de la inclusión social y educativa de los colectivos más desfavorecidos que forman parte de la comunidad escolar.

1. ¿Qué escuela tenemos y qué escuela queremos?

El debate en torno a una crítica reflexiva sobre la educación actual está servido hace años, cuando se empezó a ver como un modelo caduco en el que la unidireccionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje ya no solo no daba respuesta a las necesidades del alumnado, sino que además planteaba un currículum único e incuestionable que no podía ser enriquecido o cuestionado por el alumnado. Este hecho, como subraya Frantz Fanon (2009), provoca que si se acepta éste como verdad absoluta y completa produce una conducta totalmente acrítica y alejada del derecho a la individualidad y al pensamiento propio. Por ello, se hace urgente trascender de la experiencia cerrada del currículum marcado por las instituciones educativas normalmente alejadas de la realidad del día a día del aula a otro mucho más poliédrico marcado por la experiencia individual y grupal, que al margen de las políticas educativas imperantes puedan suponer un reflejo vivo y transformador del conjunto de seres que forman la sociedad.

De hecho, si se analiza detenidamente, este currículum históricamente heterogéneo, plano y estandarizado tanto en sus contenidos como en sus dinámicas metodológicas obvia muchos

trayectos políticos, socioculturales y epistémicos divergentes, limitándose a reproducir de forma sistemática la actitud ante el mundo desde una perspectiva hegemónica del norte (Edgardo Lander, 2000). En la red CE lejos de borrar del imaginario colectivo toda esa mirada poliédrica que tanto enriquece las aulas y el saber docente, se ha puesto en valor aquella idiosincrasia de las comunidades mediante intercambio de experiencias del profesorado tanto en la formación que se ha ofrecido como en las redes dispuestas y generadas de forma espontánea, como mediante un congreso virtual internacional.

Muchas de las conclusiones de la experiencia confluyen en la necesidad de desmontar lo que Iris Hernández (2019) denomina las “jerarquías de conocimiento totalizantes” para poder reconstruir el discurso pedagógico desde un lugar común donde las voces de abajo, que han sido durante tiempo acalladas, tengan su lugar y se rompa las relaciones de poder. Asimismo, el hecho de que la red esté formada por profesorado vasco y latinoamericano ha puesto en relieve la necesidad de romper con la idea supremacista del norte respecto al sur global, ya que ésta no contribuye sino a un empobrecimiento de la práctica docente cuando lo que pretendemos conseguir es una educación emancipadora.

Hoy en día, la educación es fundamental y la alfabetización hace tiempo que ya no significa en exclusiva saber leer y escribir sino como pronuncian Sandra García y Natalia Olascoaga (2013) “poseer competencias y habilidades múltiples”. En todo este discurso toman fuerza las nuevas tecnologías, como herramientas al servicio de la EpTS en cuanto a la posibilidad de ampliar las habilidades que se trabajan en general y en particular en esta sociedad líquida, que debe reflejarse en una educación líquida como apunta Zygmund Bauman (2015) en sus múltiples y enriquecedoras aportaciones. De igual forma, las competencias digitales docentes permiten diversificar los itinerarios pedagógicos generando currículums multinivel o atendiendo a las alfabetizaciones múltiples a la hora de compartir contenido, planificar actividades o incluso diversificar los formatos de la evaluación. Esta toma de conciencia sobre la relevancia de converger presencialidad y virtualidad enriquece de tal forma el ecosistema académico que constituye hoy en día un viaje de no retorno en el que salir de la zona de confort del profesorado y alumnado, si bien puede producir cierto vértigo a ambas partes, bien por acomodación bien por desconocimiento, trae consecuencias muy positivas para ambas partes como hemos podido constatar en la red CE. Por un lado, se produce un acercamiento a los lenguajes virtuales del alumnado actual y por otro se redescubre la potencialidad del reto de unir sinergias en el trabajo en red.

En relación con el punto anterior, señalar el gran valor de la comunicación y la educación, términos cuya correlación ha sido ampliamente estudiada por Mario Kaplun (1990, p. 17), quien afirmaba que la verdadera comunicación va más allá de un emisor y un receptor: “la verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia a través de medios o [canales] artificiales”.

Este mismo autor habla de la necesidad de una educación dialógica, participativa, colectiva, que aproveche el saber común para cocrear conocimiento y de este modo poder nutrir a personas críticas, innovadoras, proactivas socialmente, que caminen siempre hacia una EpTS en un formato colectivo.

2. Competencias digitales docentes y Educación para la Transformación Social (EpTS)

A pesar de ser un concepto ampliamente estudiado en la actualidad, y de que se realizan numerosos esfuerzos por definir los niveles de competencia digital docentes necesarios para que la escuela ofrezca una respuesta plural y de calidad a la comunidad educativa, existe una gran confusión sobre qué debemos saber y cómo intervenir en entornos digitales como profesionales de la educación. Algunos de los documentos marco a este respecto son el publicado y liderado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) así como los marcos europeos DIGCOMP 2.0 (Riina Vuorikari *et al.*, 2016), DIGCOMP Edu (Yves Punie *et al.*, 2017) y como señala Francesc Pedró (2019) de los que la comunidad científica y gobiernos de la gran mayoría de países del mundo desgranar políticas y marcos ajustados a sus entornos. La Agenda 2030 por su parte y la aproximación al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible requiere de acciones importantes en competencia digital docente (Javier Portillo *et al.*, 2020).

En cualquier caso y más allá de la clasificación de las competencias digitales (CD) docentes anteriormente mencionadas, en la red Conectando Escuelas se ha reflexionado sobre cómo las CD tanto del profesorado como del alumnado han posibilitado en gran medida realizar un movimiento aperturista a la par que individualizado tanto del currículo educativo como de las dinámicas implementadas en el aula que en su formato tradicional no siempre eran universalmente accesibles. Este hecho constituye en sí mismo un paso más hacia la EpTS, ya que se rompe con el mito del estudiante “promedio” y permite ampliar el abanico de alumnado, dando hueco a todos y cada uno de los modelos. Tal y como reivindican Bill Cope *et al.* (2009) la educación es una de las fuentes principales de equidad social y por eso es necesario que el acceso a ésta esté pensado para todo el mundo.

En palabras de profesoras y profesores de la red CE, el conocimiento y puesta en práctica en aula de herramientas virtuales les ha ayudado a ampliar los formatos tanto de socialización de contenidos, pudiendo atender las alfabetizaciones múltiples, entendidas estas como las diferentes formas de comunicación según los contextos y a la multimodalidad que se puede dar para comunicar un mensaje (visual, táctil, gestual, auditivo, etc.) (Mary Kalantzis *et al.*, 2019).

Las actividades y encuentros desarrollados incluyen cursos *on line* tutorizados con una dedicación de 30 horas y un grupo mixto de 25 docentes de Euskadi y Latinoamérica por edición sobre materias como Diversidad en el aula (4 ediciones), Conectando con la voz del alumnado (7 ediciones), cursos masivos como Sistematización Digital, *Webinars* sobre herramientas para la docencia *on line* (7 *webinars* con una media de 75 participantes), un congreso virtual en el que participaron 500 personas y una comunidad docente conectada a través de las plataformas y herramientas que se emplean, Moodle, Bigbluebutton, Youtube, Facebook, Twitter.

En la red CE se han identificado diferentes formas en las que las competencias digitales docentes contribuyen a la Educación para la Transformación Social. Estas afirmaciones y evidencias se recogen en interacciones en directo (videoconferencias) o en textos, chats, comentarios, aportaciones en los entornos digitales disponibles. Algunas de estas posibles aportaciones de las CD para la creación de redes, alianzas y comunicaciones otras:

- El hecho de conocer y dominar lenguajes audiovisuales, formatos, permite dar una respuesta más amplia y diversa llegando a un mayor número de alumnado o a

alumnado que de forma tradicional tenía un nivel de participación nulo o inferior (Conectando con la Voz del Alumnado).

- Un alto nivel de competencia digital docente revierte en el diseño de procesos de aprendizaje que apoyan la autonomía en el proceso del alumnado.
- La flexibilidad y amplitud de lenguajes y formatos, permite deconstruir dinámicas pedagógicas anacrónicas que impiden una reflexión crítica por parte del alumnado.
- La diversidad de formatos y tiempos fomenta la producción colectiva del conocimiento y la co-creación.
- Una visión holística de las competencias digitales genera una mayor permeabilidad de las propuestas metodológicas y una mejor respuesta a la diversidad de contextos, perfiles y situaciones.
- La integración de las CD procura una ampliación y diversificación de los criterios evaluativos ya que los actuales no dan respuestas a una parte importante del alumnado.
- Permite poner en valor las voces que tradicionalmente no han sido escuchadas.
- Integrar CD de alto nivel facilita las comunicaciones otras, libres, ágiles e independientes, especialmente entre profesionales de la educación.
- Conocer y dominar herramientas tecnológicas permite crear redes horizontales de comunicación para compartir conocimiento.
- Desde el manejo y conocimiento de las oportunidades de las redes digitales será posible generar comunidades de aprendizaje internacionales en el que se compartan experiencias y buenas prácticas para cuestionar e intercambiar puntos de vista que den alternativas a los modelos hegemónicos, patriarcales y coloniales.
- La diversidad de oportunidades de conexión y comunicación favorece contar con el *expertise* de agentes no necesariamente clasificados como docentes pero que enriquecen el desarrollo personal del alumnado en todos sus ámbitos.

Todas estas aportaciones de la integración de una visión crítica de las CD docentes para la ETS conectan de forma directa con la potencialidad de las redes, alianzas y comunicaciones otras que el congreso de Hegoa y concretamente con lo que la línea estratégica 4 visibiliza.

3. Resistencias y contradicciones en las comunidades educativas

El proyecto CE se construye desde el claro objetivo de crear una red estratégica de profesionales que además de encontrarse en un espacio virtual común puedan compartir las contradicciones y retos que estos nuevos entornos y lenguajes generan. Nos une la apuesta por la creación de escuelas más inclusivas y la ilusión por el camino que queda por recorrer y nos reconforta saber que las dificultades en este camino son también compartidas ya que es imposible separar aprendizaje y emociones. Las posibilidades de las redes, alianzas y comunicaciones otras se multiplican en los entornos digitales, a la vez que surgen importantes resistencias y contradicciones.

Una resistencia importante para la implementación de la tecnología en la escuela, parte de la falta de tiempo a la que los docentes se ven sometidos, por el excesivo abanico de tareas y ámbitos que debe atender. Esta situación genera en algunos casos un cansancio o nivel de desánimo que, en combinación con las políticas y prioridades cambiantes, reformas de leyes educativas, no permite avanzar de forma colectiva sobre prioridades y proyectos de centro. Las formas de enseñar y aprender han cambiado sustancialmente, el rol docente debe evolucionar y en muchos casos resulta lento y complejo.

Existen una serie de contradicciones respecto a la innovación educativa, las competencias digitales y la inclusión educativa que en el proyecto CE han sido puestas de manifiesto. Las políticas y estrategias educativas apuestan por la implementación tecnológica en las escuelas, por la conectividad, el abordaje de nuevas metodologías que rompan con el tiempo y el espacio y den lugar a propuestas educativas más flexibles, individualizadas, de calidad, que pongan en el centro la relación educativa favoreciendo diseños universales de aprendizaje y el desarrollo óptimo de cada niña y niño. Sin embargo, no existen planes formativos docentes de calidad ni redes profesionales que puedan sostener esta reinención necesaria de las comunidades escolares que redunde en la calidad de la escuela entendida como una escuela para todas y todos, con niveles de participación y éxito escolar. Es por este motivo por el que el proyecto CE encuentra en la línea de trabajo del congreso “Redes, alianzas y comunicaciones otras” un reflejo teórico, sólido y real de su despliegue pragmático.

Los agentes sociales y personas que trabajan en torno a las comunidades educativas más allá de profesorado y alumnado juegan un papel clave para la transformación social, aunque en algunos casos la permeabilidad de las escuelas es escasa y es difícil hablar de comunidades educativas. Las tecnologías de la información y la comunicación, la propiedad de la información, los derechos de autoría, la falta de competencia digital, en algunos casos no han facilitado abrir canales de comunicación y colaboración con familias y agentes sociales, renunciando a las oportunidades que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) otorgan para este fin.

Uno de los retos fundamentales es la formación del profesorado y la creación de puntos de encuentro profesionales para compartir conocimiento, experiencias, inquietudes, oportunidades y recursos. La extensión de las redes físicas de cableado ha permitido acceder a Internet en la mayoría de zonas incluso rurales o amazónicas de América Latina y el Caribe, sin embargo, las competencias digitales requeridas para su manejo eficaz al servicio de la educación y los valores no se han desarrollado. Esta ardua tarea requiere una reflexión compleja y un explorar por parte de las comunidades que en contraste se enriquecen y adoptan una forma de integrar esta forma de leer, filtrar, comunicar, crear contenidos, gestionar la identidad digital, la seguridad y/o dar respuesta de forma coherente y holística a los retos que las TIC nos plantean. Estas son las áreas de la competencia digital docente en las que debemos continuar actualizándonos, poniéndolas al servicio de la educación, tomando como punto de avance la EpTS. Porque son tan volubles y grandes a la vez, que solo de forma contrastada, participando y en interacción seremos capaces de generar nuestra forma de actuar, ser y vivir en este mundo digital que ya es parte de nuestras vidas y puede ser un gran aliado para la construcción redes, alianzas y comunicaciones otras.

Es importante y realmente complejo no caer en la lógica mercantilista de la educación. A este respecto Linda Castañeda *et al.* (2020), creen necesario repensar la conceptualización de la implementación tecnológica en la escuela avanzando a un lugar más independiente de mercados y oportunismos ligados a la adquisición de objetos. Consideramos que

debemos entender la educación desde un modelo de desarrollo personal y colectivo para la transformación social para poder generar y sostener redes de iguales que trabajen de forma horizontal. Crear comunidades virtuales y sinergias profesionales que permitan que estas redes se nutran y confluyan en acciones para la EpTS es uno de los grandes retos.

Conclusiones

Es necesario crear espacios de relación entre profesionales de la educación de base que permita reflexionar sobre el papel de la tecnología en educación para integrar en base a la coherencia de valores y principios que apuesten por la EpTS. Las redes, alianzas y comunicaciones otras juegan un papel crucial en esta nueva realidad.

Los entornos digitales permiten generar espacios de relación atemporales y ageográficos ampliando las oportunidades de crecimiento y presión política que las comunidades educativas ejercen.

Es necesario integrar las CD en las personas profesionales de educación de forma crítica para poder elegir de forma consciente cómo, dónde, con quién y para qué valernos de herramientas y entornos digitales en la profesión docente a todos sus niveles. Esta competencia permite generar nuevas alianzas y redes que redundan en la EpTS.

Las políticas, estrategias de centro y avances en la construcción de comunidades educativas que contribuyen a la EpTS sólo serán posibles con el esfuerzo y militancia de la comunidad docente y agentes sociales que a la vez que actúan en sus propias comunidades, contribuyen a las redes internacionales interpelando gobiernos y avanzando en la construcción de comunidades educativas inclusivas.

Referencias

- Bauman, Zygmunt (2015): "Los retos de la educación en la modernidad líquida" en *Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa*. Digital Education Review, N° 37, pp. 240-268, (consultado el 04 de enero de 2022) disponible en: <<https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268>>.
- Cope, Bill y Mary Kalantzis (2009): "Multiliteracies: New Literacies, New Learning", *Pedagogies, An International Journal*, (consultado el 04 de enero de 2022) disponible en: <<https://doi.org/10.1080/15544800903076044>>.
- García, Sandra y Natalia Olascoaga (2013): *Alfabetización Informacional en Uruguay: ¿dónde estábamos y dónde estamos?*, (consultado el 04 de enero de 2022) disponible en: <<http://eprints.rclis.org/23948/1/138-640-1-PB.pdf>>.
- Hernández, Iris (2019): *Hacia un currículum feminista decolonial*. Nomadías N°28, pp. 43-63.
- Kaplún, Mario (1990): *Comunicación entre grupos. El método del cassette-foro*. Buenos Aires, Humanitas.

Kalantzis, Mary; Bill Cope y Gabriela C. Zapata (2019): *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Barcelona, Octaedro.

Fanon, Frantz (2009): *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

Lander, Edgardo (coord.) (2000): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. UNESCO, (consultado el 04 de enero de 2022) disponible en: <<https://cutt.ly/SEZuO1g>>.

Pedró, Francesc (2019): *Artificial Intelligence in Education Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. UNESCO, (consultado el 04 de enero de 2022) disponible en: <<https://cutt.ly/jmOcOqn>>.

Punie, Yves y Christine Redecker (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators*. DigCompEdu, Publications Office of the European Union, (consultado el 04 de enero de 2022) disponible en: <<https://cutt.ly/cEZubT1>>.

Vuorikari, Riina; Yves Punie; Sthepanie Carretero et al. (2016): *The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union (consultado el 04 de enero de 2022) disponible en: <<https://Doi: 10.2791/607218>>.

Sobre cómo un colectivo en el área de la Educación para el Desarrollo evoluciona para una comunidad colaborativa y para motor de la construcción del ser político

Susana Constante Pereira y La Salete Coelho

COMUNIDAD SINERGIAS ED¹

Resumen

El proyecto *Sinergias ED* (2013-) promueve una cultura de convivencia de experiencias y significados en torno a la transformación social, con lo que eso implica de ruptura, tensión y, sobre todo, apertura a la ambigüedad. Este camino ha sido recorrido por un grupo de actores con trabajo en Educación para el Desarrollo (EpD) vinculados a instituciones de educación superior y organizaciones de la sociedad civil. Desde 2018 con una mayor intencionalidad, esta relación es basada en procesos de colaboración y aprendizaje generadoras de un sentido de comunidad, nutriendo el diálogo y realizando el propósito que se ha defendido desde el principio: el proceso compartido de producción de conocimiento y de reflexión sobre la acción. La sistematización aquí propuesta permitirá demostrar cómo este colectivo evolucionó de un grupo de personas asociadas por intereses comunes hacia una comunidad colaborativa y, desde aquí, hacia un espacio que nutre la vivencia democrática como “modo de subjetivación por el cual existen los sujetos políticos”, en el sentido de Rancière.

Palabras clave

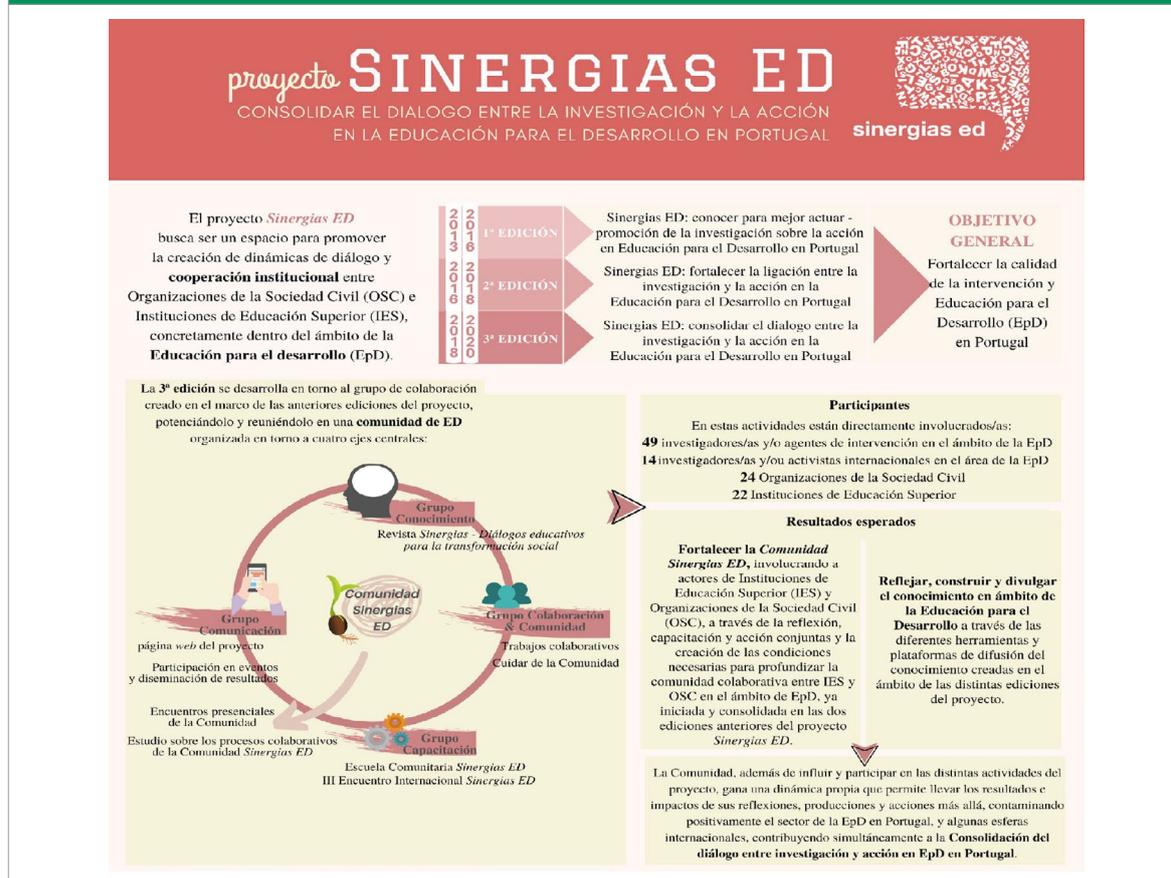
Comunidad colaborativa, producción de conocimiento, Educación para el Desarrollo, democracia, sujetos políticos.

① Se agradece a la *Comunidad Sinergias* por los aportes a las reflexiones aquí compartidas y, de modo particular, al equipo del proyecto – Joana Costa (que ha apoyado también en el castellano), Jorge Cardoso, Sandra Fernandes y Sara Borges.

El contexto del proyecto Sinergias ED

Para responder a la creciente necesidad de un vínculo entre la investigación y la acción en el campo de la Educación para el Desarrollo (EpD), el *Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto* (CEAUP) y la *Fundação Gonçalo da Silveira* (FGS) iniciaron en 2013, el proyecto “Sinergias ED: conocer para mejor actuar - promoción de la investigación sobre la acción en Educación para el Desarrollo en Portugal”², que logró resultados muy relevantes y un notable reconocimiento. En este seguimiento, reforzada la voluntad de profundizar el trabajo iniciado surgen la 2.ª y la 3.ª edición del proyecto que proponían reforzar y profundizar los diversos vínculos creados, asumiendo la constitución de la Comunidad Sinergias ED³ y su desarrollo a partir de cuatro ejes específicos: la colaboración, la capacitación, el conocimiento y la comunicación⁴.

Figura 1. Constitución de la Comunidad Sinergias ED en la 3.ª edición del proyecto



Fuente: elaborado por el equipo facilitador del proyecto.

- ② Página web del proyecto Sinergias ED: <<http://www.sinergiased.org/>>.
- ③ Se utilizará “Comunidad” con mayúscula siempre que se refiera a la *Comunidad Sinergias ED*.
- ④ La cronología de estas tres ediciones del proyecto se encuentra disponible en: <https://cdn.knightlab.com/libs/timeline3/latest/embed/index.html?source=1kLSGicZD28J9YBo71RHTBqOdCqTcjs1p7HAWaAU4ZE&font=Default&lang=pt&initial_zoom=2&start_at_slide=34&height=650>.

En 2020, tiene inicio la 4.^a edición del proyecto: “Sinergias ED: ampliar y profundizar las relaciones y el aprendizaje colaborativo entre acción e investigación en Educación para el Desarrollo”, que abraza el desafío de ampliar el alcance y profundizar la calidad de las relaciones y de los aprendizajes colaborativos entre agentes de acción e investigación en EpD, con el sentido de reforzar el alcance y la calidad de la intervención en EpD en Portugal, con el fin de contribuir a la transformación social.

1. ¿Cómo se logró la Comunidad Sinergias ED?

La primera vez que encontramos el término Comunidad en Sinergias ED ocurre en el contexto del proceso de evaluación de la primera edición del proyecto, concretamente cuando se afirma que “aunque no era el propósito inicial del proyecto, esta participación (...) ganó los contornos de una ‘red’ o ‘comunidad’ de actores de EpD, según la percepción de algunas entidades y algunos miembros del equipo técnico del proyecto”. Pensando sobre el porqué de este resultado inesperado, se sugiere que este surgimiento puede estar basado en las formas de trabajo, una vez que siempre se privilegiaron “procesos conducidos de manera coherente con los valores de la EpD, basados en la inclusión, en la participación y en la valoración de todos los involucrados, en relaciones interpersonales abiertas, afectivas y solidarias y en la construcción de redes y ‘comunidades’ de intereses y recursos compartidos” (Martins, 2016). También se verificó, a través de la gran receptividad de las personas participantes, que “las dinámicas que se generaron fueron muy inspiradoras y revelaron un gran potencial ya que, en el transcurso del proceso de colaboración, la mayoría de las instituciones aceptaron un creciente implicación y compromiso” (Coelho, 2018, p.18).

En la segunda edición, “comunidad” aparece con mucha fuerza como categoría del discurso, con el objetivo de que “las dinámicas de diálogo y cooperación institucional entre las organizaciones de la sociedad civil (en adelante OSC) y los institutos de educación secundaria (en adelante IES) asociados al proyecto se mantengan más allá del proyecto, creando las condiciones necesarias para que surja una comunidad colaborativa entre IES y OSC en el contexto de la EpD”. La cuestión de las formas de trabajo y de las metodologías utilizadas es de nuevo identificada como fundamental para esta consolidación, en el contexto de la evaluación de la segunda edición, cuando las personas involucradas expresan que el proceso de sistematización de experiencias⁵ ha contribuido de forma “significativa para el sentido de comunidad de reflexión y prácticas, para una identidad colectiva Sinergias ED en construcción” (Quintão, 2018).

En su tercera edición, el término “comunidad” ya es asumido por todas las partes y se habla de Comunidad Sinergias ED como un sujeto o una entidad concreta. En la presentación del proyecto se afirma su intencionalidad, mencionando que esta edición se desarrolla “en torno al grupo colaborativo creado en el ámbito de las ediciones anteriores del proyecto, empoderándolo y reuniéndolo en una Comunidad de EpD (...)”. En la descripción del proyecto se explicitan los fundamentos, propósitos y modos de operar de este concepto: “(...) las dinámicas creadas entre las instituciones que adhirieron al *Sinergias ED*, no se tradujeron solamente en la realización del trabajo colaborativo, a nivel de la producción de conocimiento en EpD y/o de la dinamización de acciones conjuntas, como esperado, pero dieron lugar al

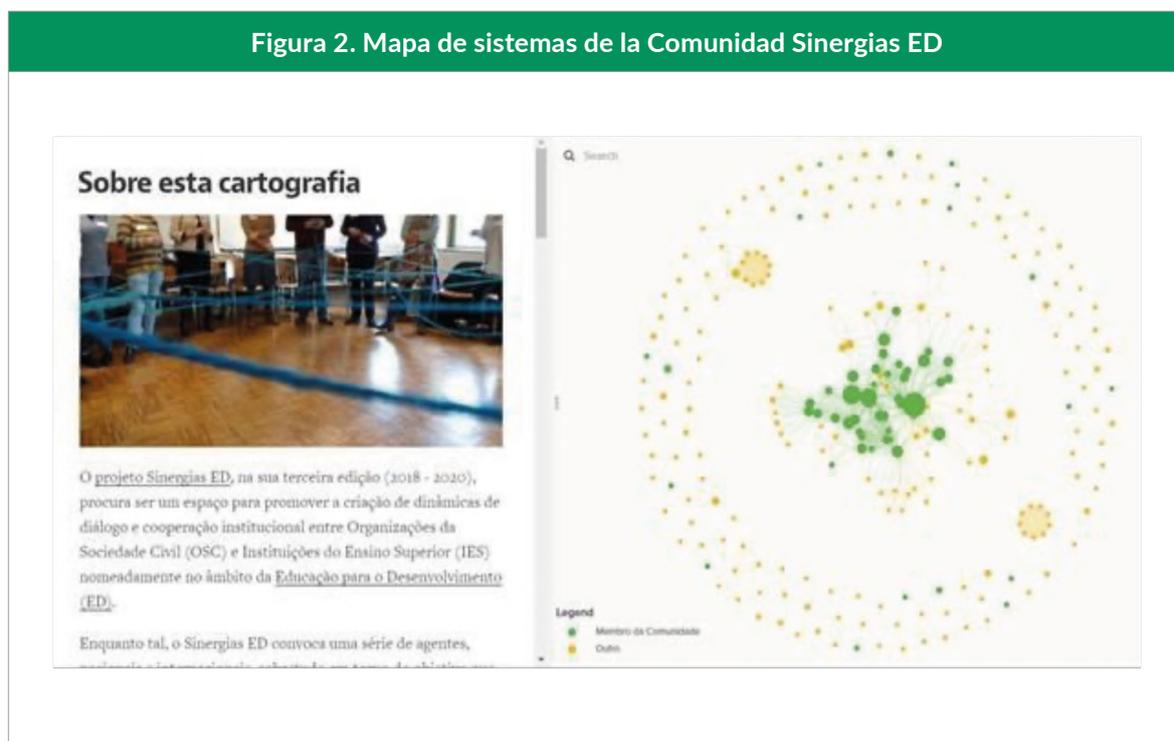
⁵ Una de las metodologías utilizadas para realizar una reflexión sobre los aprendizajes transcurridos durante la primera edición del proyecto.

surgimiento de un grupo de personas e instituciones con un elevado nivel de relación y colaboración que necesita, ahora, ser canalizado en reflexiones más profundizadas y en la asunción de mayores responsabilidades compartidas. (...) Diversas entidades expresaron y demostraron la urgente necesidad de un continuo refuerzo de la comunidad de aprendizaje construida y la voluntad de desarrollar un foro de discusión permanente donde sea posible profundizar, aclarar y (re)construir caminos conceptuales, epistemológicos y de praxis (...). También es evidente el deseo de que esta Comunidad de EpD, “además de incidir y participar en las diversas actividades del proyecto, gane una dinámica propia que permita llevar los resultados e impactos de sus reflexiones, producciones y acciones más allá de ella (...).”

La centralidad en las personas y en las relaciones asume, así, una prevalencia sobre la dimensión institucional y es reforzada la idea de Comunidad Sinergias ED, asumiéndose la existencia, con intencionalidad, de un grupo restringido de agentes que, en colectivo, se dedican de forma colaborativa a la consecución de los mismos objetivos y propósitos del proyecto en su totalidad.

Asumiendo el pensamiento sistémico como “una forma de ver el mundo que nos rodea como una maraña interminable de sistemas vivos que nacen, crecen, interactúan entre sí, evolucionan, se alimentan mutuamente, cumplen uno o varios propósitos a lo largo de la vida, se adaptan y mueren, dando camino a otros” (Portela, 2019), se presenta abajo, a través de un mapa de sistemas, la representación del (de los) colectivo(s) que constituye(n) el proyecto Sinergias ED.

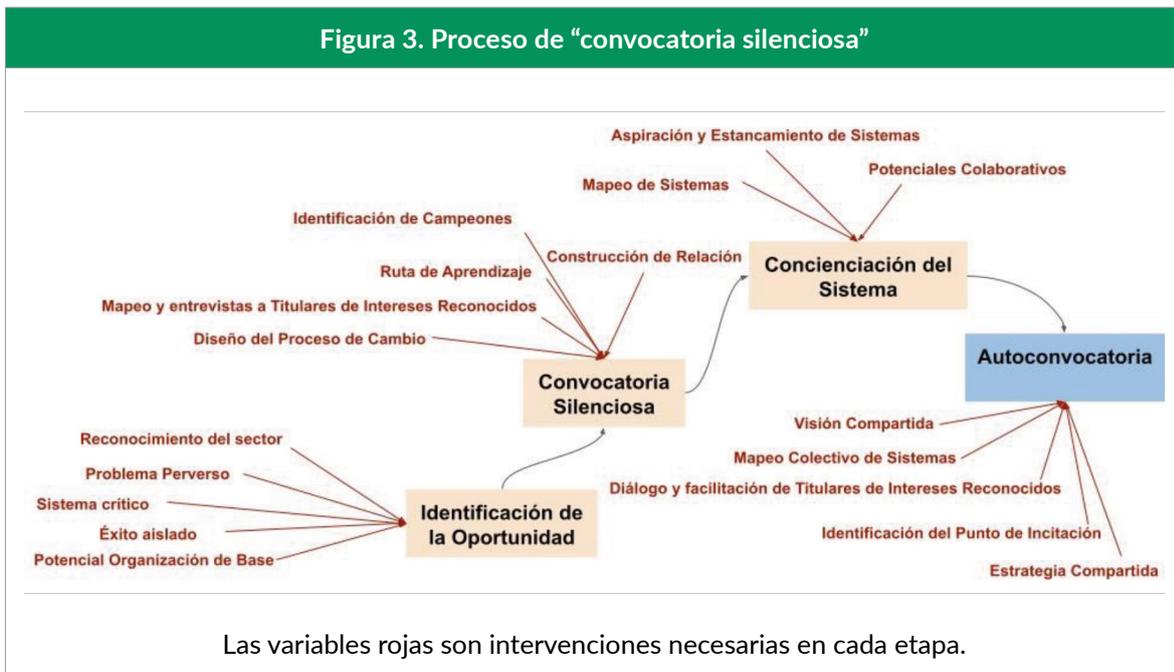
Figura 2. Mapa de sistemas de la Comunidad Sinergias ED



Fuente: Elaboración propia de la primera autora⁶.

⑥ En al ámbito del Estudo *Comunidade Sinergias ED: Aprendizagens decorrentes da experiência de construção, aprofundamento e reforço da Comunidade Sinergias ED.*

En resumen, analizando el proceso de constitución de la Comunidad Sinergias ED, se puede decir que el momento de génesis de la comunidad se encuentra en 2012, en lo que fue un ejemplo por excelencia de un “proceso de convocatoria silenciosa” (Hsueh, 2013), aquel que se inicia así que una oportunidad de cambio sistémico es identificada. “Se conversa con potenciales socios, se hace un mapeo del sistema y se gana conciencia de este, se proyecta la colaboración más allá de las fronteras habituales. Son necesarias varias etapas e iteraciones para alcanzar la masa crítica de socios dispuestos a la implicación recomendada” (traducido y adaptado de Hsueh, 2013, p. 2).



Fuente: Hsueh, 2013.

2. La forma como contenido

Como vimos anteriormente, la facilitación de la Comunidad Sinergias ED ha sido un elemento clave y lo que creó las condiciones necesarias para fomentar vínculos y relaciones, la polinización cruzada de un terreno común, el mantenimiento de la autogestión y la democracia como inalienables, y de la intención intrínseca de la transformación individual, colectiva y social. El equipo del proyecto actúa claramente como un facilitador y, muy específicamente, un facilitador de procesos participativos, con la reflexión, el aprendizaje, la colaboración, la participación y el desempeño colectivo y/o toma de decisiones como componentes clave, habiéndose intensificado en grado y forma.

“Como sugieren sus raíces latinas *com* y *laborare*, ‘colaboración’ reducida a su definición más sencilla significa ‘trabajar juntos’” (London, 2012, p.76). Barbara Gray describe la colaboración como “un proceso a través del cual las partes que ven diferentes aspectos de un problema pueden explorar constructivamente sus diferencias y buscar soluciones que van más allá de su propia visión limitada de lo que es posible” (apud London, 2012). La colaboración requiere que miremos no sólo los resultados de nuestros esfuerzos, sean los que sean, sino también el proceso significativo de interdependencias mediante el cual llegamos a esos resultados. Solas no alcanzaríamos lo mismo que alcanzamos en colectivo, sobre todo en un

contexto como el actual, donde las realidades son dinámicas y complejas exigiendo lecturas multidimensionales (London, 2012). “Al crear espacios donde se establecen conexiones, se cruzan ideas y se desarrolla el conocimiento colectivo, los equipos colaborativos generan ricas oportunidades de innovación. Cuando las personas adecuadas se reúnen de manera constructiva y con la información adecuada, pueden crear visiones poderosas y estrategias de cambio sólidas” (ídem, p.83).

A esta metodología de trabajo basada en la colaboración, se suma la producción y manutención de memorias narrativas que traducen, de la forma más literal y fiel posible, las experiencias vividas de una manera plural en cuanto a formatos, idiomas y voces, que tienden a reproducirse en su totalidad. Este es un “ritual” que encarna la pluralidad de posibilidades de participación en Sinergias ED y representa una práctica de democratización de los modos de participación y pertenencia. La participación continuada - vía actualización, a través de la lectura de memorias - puede experimentarse periféricamente o *in absentia*. En hecho, el abordaje colaborativo y la facilitación horizontal, en conjunto con estas memorias de los procesos de trabajo colectivo, permiten un desarrollo a la medida de cada persona y de sus momentos individuales.

Facilitar este proceso es una experiencia intensa, revestida de complejidad, por un lado, y de organicidad, por otro. Es una forma de estar singular, a través de una metodología coherente con los procesos educativos en EpD, que permiten cuidar todos los elementos que un proyecto de esta naturaleza involucra.

En la evaluación de la tercera edición se sistematizaron algunas conclusiones: a) los propósitos inherentes a la manutención de un sentido de comunidad implican una centralidad en las personas y en sus relaciones, y solo un proceso coherente con los presupuestos del proyecto y los principios de la EpD garante esa centralidad; b) tanto los resultados tangibles de los procesos de trabajo colaborativo, como el acompañamiento de esos procesos y el desarrollo del proceso de colaboración en sí mismo, se asumen como productos concretos del proyecto y de la Comunidad; c) la dimensión del proceso - con las tensiones que surgen de él - significa intensidad y por lo tanto, implica una gran variedad de recursos metodológicos, exigiendo un hilo conductor altamente desafiador en la reflexión crítica em torno de la EpD y de la transformación social; d) la comunicación - de resultados, de procesos y de la propia existencia de la Comunidad Sinergias ED - asume un papel clave más allá que lo de diseminación de conocimiento o de divulgación y visibilidad del proyecto. Cuando es una comunicación coherente y representativa de la colaboración, de las relaciones y de la comunidad como organismo vivo, se asume como facilitadora del aprendizaje y, por lo tanto, busca, del punto de vista de sus herramientas o medios y de su lenguaje, estar en sintonía con la naturaleza del proyecto y de la Comunidad.

Es en el contexto descrito que empieza a emerger una dimensión política que pasa a formar parte del proyecto, como una dimensión concreta del trabajo colaborativo. Como preconiza Rancière, la democracia (junto con la política) es el modo de subjetivación a través del cual existen los sujetos políticos. La subjetivación tomada como “la formación de alguien que no es un “yo”, sino la relación entre un “yo con otro”” (Rancière, 1998). Según el mismo autor, son colectivos como la Comunidad Sinergias ED los que permiten el surgimiento de este sujeto que se piensa en sí mismo a través de la relación con el otro.

En la Comunidad Sinergias ED, el camino para la construcción de un sentido de comunidad remonta a una experiencia política de lo que se hace en comunidad, como una de las

dimensiones del ser persona. En otras palabras: el camino para la construcción de un sentido de comunidad remonta a la experiencia política y politizada de los espacios en los cuales nos movemos, teniendo en cuenta los roles que asumimos, no solo dentro de la Comunidad, pero más allá de ella también. Este no sucede sin tensiones, pero es eso mismo que caracteriza la dimensión del ser político, individual o colectivo. En hecho, recuperando algunas de las 'Once tesis sobre política' de Ranciére (1997), "el trabajo esencial de la política es la configuración de su propio espacio. Es la revelación del mundo de sus sujetos y sus operaciones. La esencia de la política es la manifestación del disenso, como la presencia de dos mundos en uno solo" (tesis 9) y "lo propio de la política es la existencia de un sujeto definido por su participación en situaciones contradictorias. La política es una especie de acción paradójica" (tesis 2). Es decir que el grado del éxito del propósito de profundizar un sentido de comunidad en el contexto del Sinergias ED es proporcional a la dimensión del reto que ahora este colectivo vivencia en seguir construyéndose.

3. Aquí y ahora, ¿qué oportunidades y qué retos?

La reflexión actual tiene lugar en la cuarta edición del proyecto, que integra varios componentes del sentido de comunidad que, a su vez, en conjunto con la forma de trabajar y con la creación de un área del proyecto dedicada a la incidencia política, alimentan el ser político individual y colectivo.

Figura 4. Organización de los Grupos de Trabajo Colaborativo de la 4ª edición del proyecto



Fuente: Elaboración propia del equipo facilitador del proyecto.

En hecho, a partir de las manifestaciones de interés de las personas participantes de la Comunidad Sinergias ED se creó el grupo de trabajo colaborativo Incidencia en las Políticas y las Prácticas, cuya génesis formal es tangible cuando en su descripción se dice que "la intencionalidad política de comprometer a diferentes actores hacia la acción para la transformación social es complementaria a la intencionalidad reflexiva y crítica"; que "esta 4ª edición se centrará también en la construcción de posiciones colectivas que puedan influir en las políticas prácticas del sector"; y también que "se estimularán procesos colectivos

(con la Comunidad y otros actores de la EpD) para tomar posiciones sobre las cuestiones relacionadas con las formas de producción y difusión del conocimiento en la EpD, lo que dará lugar a diferentes productos que servirán de herramientas para influir en las políticas y prácticas de la EpD” (candidatura de la 4ª edición del proyecto).

Su potencial es enorme, sin embargo, este no es un proceso sencillo ni lineal. Al contrario, es complejo y orgánico y exige una disposición a la acción y una apertura a la ambigüedad. Asumiendo que “característicamente, el cambio transformador significa que diferentes reglas del juego serán aplicadas al “después”” (Krause, 2014, p.9) y que “una característica distintiva del cambio transformador es que trasciende los límites de lo que es pensable en el sistema” (ídem), entendemos que, aquí y ahora, el grupo de trabajo colaborativo Incidencia en las Políticas y las Prácticas, de la Comunidad Sinergias, ED se encuentra en un momento desafiador, donde son muchas las cuestiones que emergen: ¿Qué significa incidencia política? ¿A quién queremos influir? ¿Con qué propósito? ¿En qué temas? ¿Cómo queremos hacerlo? ¿Qué impacto tendrá estos procesos, y sus resultados, en la Comunidad, en las personas y en sus organizaciones?

Estas son cuestiones generadoras de nuevas reflexiones, conducentes a nuevas oportunidades de aprendizaje.

Conclusiones

Creemos que estas reflexiones generadas y compartidas dentro de la Comunidad Sinergias ED, y que traemos aquí, pueden contribuir a la reflexión sobre el papel del trabajo en red, en comunidad, para promover el pensar y actuar de forma contrahegemónica y experimentar la transformación social a través de transformaciones personales y organizacionales.

En la Comunidad Sinergias ED nacida de forma más o menos espontánea por la voluntad de crear espacios de diálogos epistémicos entre agentes de la academia y agentes de la sociedad civil, y alimentada por múltiples procesos facilitadores explicados antes, también se viven retos.

Si es verdad que este colectivo evolucionó de un grupo de personas asociadas por intereses comunes hacia una comunidad colaborativa y, desde aquí, hacia un espacio que nutre la vivencia democrática como “modo de subjetivación por el cual existen los sujetos políticos”, en el sentido de Rancière, las cuestiones que se van gestando a lo largo del proceso no son menos reales ahora que esta dimensión política se ha integrado de forma tangible e intencionada.

Será el reconocimiento del lugar de la legitimación de la existencia de espacios de conflicto, ambigüedad e incertidumbre, así como la presencia de la dimensión del disenso, que se traducirán en la aceptación de la existencia de diferentes posiciones conceptuales e ideológicas y será esta dimensión de aceptación y apreciación de la pluralidad de pensamientos y humildad intelectual de asumir la inexistencia de respuestas completas y cerradas a cuestiones complejas y dilemáticas que podrán traer soluciones, resoluciones y resultados prácticos.

Agregando a esta reflexión la perspectiva de Krause (2014) sobre la transformación que señala que mientras estamos en proceso, ignoramos el significado que tendrá el momento presente desde un punto futuro en el tiempo (post transformativo) y que todo está sujeto

a una evolución constante⁷, hay dos conclusiones que nos gustaría de subrayar: una es que, como en cualquier proceso y con cualquier comunidad, sea cual sea el momento de escrutinio, la exploración de esta dimensión política seguirá en construcción; la segunda es que, independientemente del significado que llegue a tener en el futuro - lo que no podemos controlar - dar lugar a un proceso como este, siempre será una opción que se asume o se descarta, será siempre un posicionamiento, y por lo tanto, será siempre una actitud política.

Referencias

- Coelho, La Salette (2018): "Sinergias ED - Uma experiência-piloto de construção colaborativa de conhecimento". em *Sinergias - Diálogos Educativos Para a Transformação Social*, 7, pp. 23-43, (consultado el 12 de enero de 2021) disponible en <<http://www.sinergiased.org/index.php/component/k2/item/278-construcao-colaborativa>>.
- Constante Pereira, Susana e Isabel Sandra Fernandes (2020): *Estudo sobre as aprendizagens decorrentes da experiência de construção, aprofundamento e reforço da Comunidade Sinergias ED*, (consultado el 12 de enero de 2021) disponible en: <http://www.sinergiased.org/images/biblioteca/estudo_terceira_edicao/Estudo%20Comunidade%20Sinergias%20ED.pdf>.
- Constante Pereira, Susana, e Isabel Sandra Fernandes (2020): *Sinergias ED: Consolidar o Diálogo entre Investigação e Ação em ED em Portugal. Relatório de Avaliação Final*, (consultado el 12 de enero de 2021), disponible en <http://www.sinergiased.org/images/biblioteca/Avaliao%20Final%20Sinergias%203ED_VF.pdf>.
- Gause, C. P. (2008): "Collaborative Activism: keys to transforming learning communities". En *Counterpoints*, 337, pp. 137-156, (consultado el 12 de enero de 2021), disponible en: <<https://www.jstor.org/stable/42979210>>.
- Gray, Barbara (1999): *Collaborating: finding common ground for multiparty problems*. San Francisco; London: Jossey Bass.
- Hsueh, Joe (2013): "Systemic Change Process Map". en *Academy for Systemic Change*, (consultado el 12 de enero de 2021), disponible en <http://www.academyforchange.org/wp-content/uploads/2013/09/Systemic-Change-Process-Map-08_2013.pdf>.
- Kaner, Sam (1996): "Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making". En *Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making*. John Wiley and Sons, Inc.
- Krause, Johannes (2014): *Transformation Reflections on theory and practice of system change*. (consultado el 12 de enero de 2021), disponible en: <https://www.bridge47.org/sites/default/files/2018-12/7_transormation_krause.pdf>.
- London, Scott (2012): "Building Collaborative Communities". En M. Bak Mortensen & J. Nesbitt (Eds.), *On Collaboration*, (consultado el 12 de enero de 2021), disponible en <<https://scott.london/books/tate.pdf>>.

⁷ "Nubes en el cielo, células en nuestros cuerpos, átomos y energía que nos rodea y de la que estamos hechos, ideas y mentalidades que aprendemos y transmitimos: todo es fluido y cambia constantemente."

Lourenço, Anabela, et al. (2008): • *Manual de Apoio ao Facilitador*. Escola Profissional de Alte, (consultado el 12 de enero de 2021), disponible en <https://epalte.pt/images/Documentos22jun20/Manual_Balano_Competicncias.pdf>.

Martins, Filipe (2016): *Relatório de avaliação final do projeto Sinergias ED: Conhecer para melhor agir - Promoção da investigação sobre a ação em ED em Portugal*, (consultado el 12 de enero de 2021), disponible en: <<http://www.sinergiased.org/images/biblioteca/Rel.avaliacao.externa.pdf>>.

Portela, Pedro (2019): *Mas afinal, o que é isso do pensamento sistémico?*, (consultado el 12 de enero de 2021), disponible en: <<https://medium.com/instituto-de-inova%C3%A7%C3%A3o-sist%C3%A9mica/mas-afinal-o-que-%C3%A9-isso-do-pensamento-sist%C3%A9mico-7eab96ea0470>>.

Quintão, Carlota, y Mafalda Gomes (2018): *Avaliação externa do Projeto Sinergias ED: fortalecer a ligação entre investigação e ação na Educação para o Desenvolvimento em Portugal*, (consultado el 12 de enero de 2021), disponible en: <http://www.sinergiased.org/images/biblioteca/Avaliacao_externa_SED2_pdf.pdf>.

Rancière, Jacques (2012): *Aux bords du politique*. Paris: Gallimard.

Ranciere, Jacques (1997): "Onze theses sur la politique". En *Filozofski Vestnik*, 18(2). (consultado el 12 de enero de 2021), disponible en: <<https://ojs.zrc-sazu.si/filozofski-vestnik/article/view/3995>>.

Mapeando experiencias de educación para la ciudadanía global en centros educativos: un mapa digital e interactivo para visibilizar y crear redes

*Laura Cruz López, Rosa Méndez García, Patricia Digón Regueiro
y Araceli Serantes Pazos*

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Ana Lampón Gude y María Caride Delgado

SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL DE GALICIA

Resumen

El consorcio formado por Solidariedade Internacional de Galicia (SIG) e investigadoras del Grupo ECIGAL de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, colabora en proyectos de investigación financiados sobre Educación para la Ciudadanía Global (ECG).

A partir de los estudios realizados hemos constatado el interés y compromiso de muchos centros y docentes por estas temáticas, pero también el desconocimiento de muchas iniciativas, así como el sentimiento de soledad y falta de apoyo que perciben quienes las desarrollan, movilizados fundamentalmente por su compromiso personal con ciertas problemáticas. Esta situación nos ha llevado a la creación de un mapa digital interactivo de experiencias de ECG <emapic.es/mapaciudadaniaglobal> que pretende responder a dos objetivos: visibilizar iniciativas de centros educativos y crear redes de colaboración para extender la ECG. Para ello, docentes y entidades pueden introducir sus experiencias y realizar búsquedas a partir de distintos criterios.

Este mapa es el resultado de un proceso participativo de cartografía social, que tuvo que ser detenido en su versión presencial, debido a la pandemia. En estos momentos recoge experiencias de escuelas gallegas, si bien estamos trabajando para ampliarlo a la etapa universitaria, al contexto español, y en un futuro al contexto internacional.

Palabras clave

Experiencias educación para la ciudadanía global, mapa digital interactivo, cartografía social.

Introducción

A lo largo de los últimos ocho años, los resultados de los proyectos de investigación llevados a cabo por investigadoras del grupo ECIGAL de la UDC junto con Solidariedade Internacional de Galicia, han mostrado que las experiencias de educación para la ciudadanía global (ECG) que se llevan a cabo en algunos centros educativos gallegos suelen partir del compromiso personal de ciertos docentes con estas temáticas (De Palma, 2019; Digón Regueiro, Pérez Crego, Cruz López y Méndez García, 2020; Zapico Barbeito, Serantes Pazos, Pérez Crego, 2019). En este sentido, muchas son iniciativas puntuales dirigidas principalmente por entidades sociales colaboradoras y situadas al margen de los contenidos curriculares, o insertas en materias tradicionalmente de menor presencia en el horario escolar, consideradas incluso, comúnmente, de menor relevancia (Bryan and Bracken, 2011; De Palma, 2019). Por otra parte, muchas de estas iniciativas no llegan a traspasar los muros del propio centro, o incluso del aula, manteniéndose ocultas para otras personas que podrían estar llevando a cabo iniciativas similares o podrían estar interesadas en ponerlas en marcha. Esta situación provoca el sentimiento de soledad y falta de apoyo que hemos observado entre muchos de los/as docentes implicados/as.

Por estos motivos emprendimos el proyecto titulado “Investigando en el territorio para conocer y reconocer los centros educativos que trabajan Educación para el Desarrollo y la ciudadanía Global en Galicia: Fase I y Fase II” (PR804A2018/19 y PR804A2019/6), financiado por la Dirección Xeral de Relacións Exteriores e coa Unión Europea de la Xunta de Galicia. Se pretendía identificar experiencias de ECG llevadas a cabo en escuelas gallegas, así como crear un espacio para conocer, cuestionar, reflexionar y avanzar conjuntamente en la superación de un enfoque reduccionista y testimonial de la ECG. Para dar respuesta a estos objetivos se decidió adoptar la cartografía social como principal método de investigación. El mapeo de estas experiencias, con y por sus protagonistas, nos permitía, a nosotras y a ellas/os, no solo identificarlas, sino también negociar significados, explorar problemas, compartir soluciones y crear redes colaborativas presentes y futuras. Es importante señalar que la construcción de mapas puede conducir a aclarar nuestras propias posiciones y también revela que todas las interpretaciones se construyen social, cultural e históricamente (Fedler, 2013; Montoya-Arango, García-Sánchez y Ospina-Mesa, 2013). Los resultados del proceso de mapeo son esenciales para la ECG ya que ayudan a abordar la creciente complejidad, incertidumbre, pluralidad y desigualdad en las sociedades contemporáneas; permiten reflexionar sobre aquellas narrativas dominantes que reproducen representaciones del mundo hegemónicas, etnocéntricas, ahistóricas, despolitizadas, salvacionistas, no complicadas y paternalistas (Andreotti, 2014). Además, la cartografía social comparte con la ECG la perspectiva democrática y participativa, el compromiso con la reflexión y diálogo sobre la realidad social, la comprensión de las dinámicas de poder, la orientación hacia el cambio y transformación cara cotas más altas de justicia social (Bourn, 2014). Por ejemplo, un trabajo relevante por poner en relación la cartografía social y la ECG, es el de Monica Leivas (2019), que alentaba a los y las estudiantes a producir conocimiento, desde una perspectiva global-local, sobre los territorios que habitan, desde sus propios cuerpos hasta las ciudades que desean.

Nuestro proyecto fue concebido para desarrollarse en dos fases, desde junio de 2018 hasta noviembre de 2020: la primera, centrada en la creación de un instrumento de mapeo y la segunda en el propio mapeo, poniendo en marcha distintas salas cartográficas a lo largo de la geografía gallega. Se buscaba que el resultado final de los procesos de cartografía social fuese un mapa temático, en el que se recogiese el conocimiento construido colaborativamente sobre las experiencias de ECG en escuelas gallegas, y también un mapa temporal, pues permitiría conocer el presente y dibujar posibilidades futuras de actuación. Un mapa, en

cualquier caso, abierto, dinámico, público y compartido, construido desde el consenso. Pero, la situación de pandemia nos obligó a modificar nuestro proceso de investigación teniendo que cancelar la puesta en marcha de las salas cartográficas presenciales que se iban a celebrar en centros educativos. Solo se pudieron organizar dos salas, una sala beta (versión inicial del instrumento, probado y evaluado por personas expertas en ECG) y una sala piloto (desarrollo de la misma en un contexto real). Fue durante la realización de la sala beta cuando surgió la idea de digitalizar el mapa, y este fue finalmente el proyecto en el que se profundizó, debido a la COVID-19, y que presentamos en esta comunicación.

1. Materiales y método

En la primera fase del proyecto se determinó que la sala cartográfica sería nuestro instrumento de mapeo de experiencias de ECG. Con ayuda de docentes y entidades con una larga trayectoria en este campo, se creó una sala beta que permitió tanto reconstruir colaborativamente el instrumento como hacer un primer mapeo. Tras esta sala, se introdujeron modificaciones en su contenido y organización y se llevó a cabo una sala piloto que ayudó a probar el instrumento y seguir mejorándolo. A partir de aquí, se planteaba como objetivo mapear experiencias de ECG en centros educativos de la provincia de A Coruña, pero el contexto pandémico hizo que la creación de una herramienta virtual cobrase protagonismo. Así, los objetivos de investigación se reformularon en la siguiente dirección:

- Adaptar el instrumento de la sala cartográfica al formato virtual.
- Mapear las experiencias ya identificadas en las salas beta y piloto.
- Difundir el mapa virtual ampliando la zona de estudio a toda Galicia.

Para la creación de este mapa digital contamos con la colaboración de Emapic, iniciativa tecnológica de cartoLab (Laboratorio de Cartografía del Grupo de Investigación en Visualización Avanzada y Cartografía en Arquitectura, Ingeniería y Urbanismo de la Universidad de A Coruña). En la concreción de su contenido y formas de interacción partimos de lo siguiente:

- a) Los materiales creados para las salas cartográficas:
 - Tres tipos de fichas identificativas codificadas (una sobre la experiencia que se quiere mapear y las otras dos referidas a los datos del /la docente o agente que cubre la experiencia).
 - Seis paneles de contenido, en los que indicar las características de la experiencia a mapear, respecto de: los objetivos que persigue, las dimensiones de la ECG que desarrolla, las temáticas abordadas, las competencias trabajadas, las metodologías y la evaluación.
- b) Un grupo focal con expertas/os representantes de todos los sectores implicados: los técnicos de CartoLab, el grupo de investigación ECIGAL, agentes de SIG y docentes no universitarias expertas en ECG.

Se buscaba crear una herramienta funcional, intuitiva en su manejo y educativa en su contenido, capaz de contribuir a visibilizar las experiencias de ECG que se están desarrollando

en Galicia, y facilitar la creación de redes entre docentes, así en septiembre del 2021 el Mapa de experiencias de ECG en centros educativos vio la luz.

2. Resultados

2.1. Características y funcionalidades del mapa

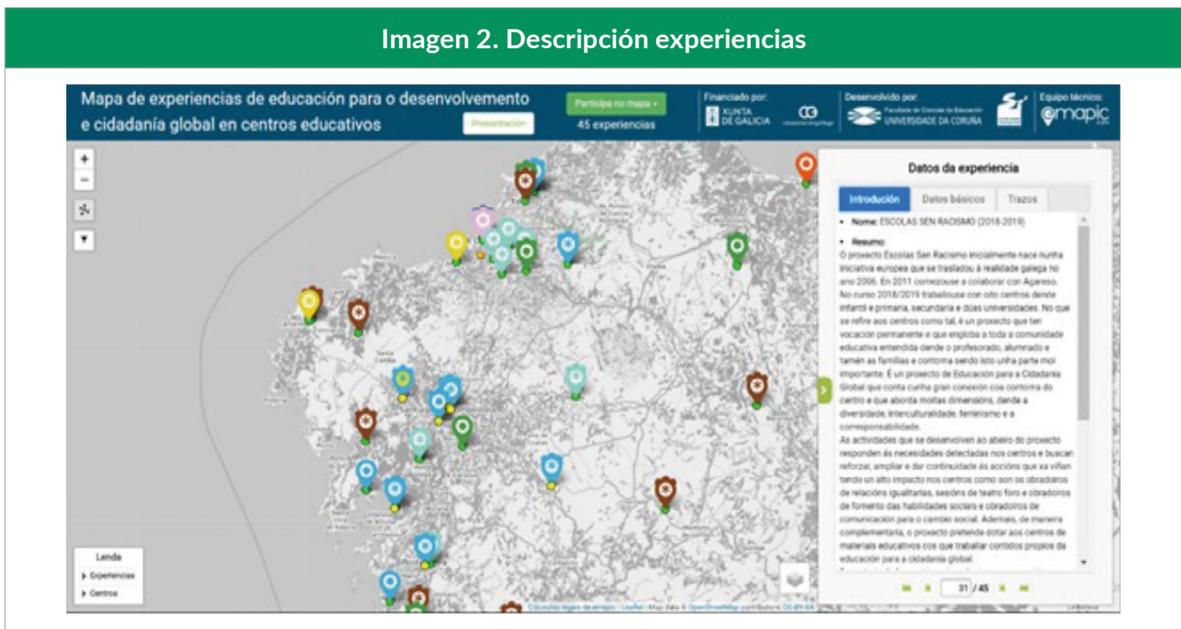
El mapa digital e interactivo creado y denominado “Mapa de experiencias de educación para el desarrollo y la ciudadanía global en centros educativos” al que se puede acceder en emapic.es/mapaciudadaniaglobal ofrece lo siguiente:

a) Acceso a la información de experiencias de ECG en escuelas gallegas, ya geolocalizadas



Fuente: emapic.es

El icono de las experiencias permite identificar la temática principal de la iniciativa (color), el carácter interdisciplinar (forma de corona), y si se lleva a cabo en uno o varios niveles educativos (punto o asterisco). Al clicar en cada una de las experiencias, se puede acceder a más información sobre la misma, organizada en tres bloques: en el primero conocemos el título, un resumen y la imagen asociada; en un segundo apartado podemos acceder a los datos básicos (centros en los que se realizó, con enlace a los mismos; entidades que participaron; por quién fue promovida; en qué etapas educativas se desarrolló; qué áreas, materias o módulos están implicadas; qué duración tuvo; en qué tiempo escolar se llevó a cabo; el número total de alumnado y profesorado implicado; si tuvo financiación y cuál fue el presupuesto total); y, en el tercer bloque, se caracterizan los rasgos de la acción educativa de ECG (objetivos, dimensiones, temáticas, formato, metodologías y materiales empleados).



Fuente: emapic.es

Además de las experiencias, el mapa ofrece información sobre los centros educativos en los que se desarrollaron (identificados con un círculo amarillo) y de las entidades participantes (cuadrado naranja). Si clicamos en los iconos, se despliegan los datos principales y la relación de proyectos en los que han participado.

De esta forma vemos como centros educativos, entidades y experiencias, están relacionadas en el mapa. Si una iniciativa se llevó a cabo en varios centros, estos aparecen destacados en amarillo, tal como se muestra en la imagen 2.

b) Filtrar experiencias según nuestros intereses

Una funcionalidad interesante de la aplicación es que permite filtrar las iniciativas de ECG, en función de: el nivel educativo en que se desarrolla; la materia o materias implicadas; el carácter interdisciplinar; la duración; entre otras muchas opciones.



Fuente: emapic.es

Las posibilidades son múltiples, y pensamos que esto contribuye a incrementar su utilidad. Quizás sirva para animar a desarrollar iniciativas propias por primera vez, pues tendremos referentes; quién sabe si para mejorar la propia práctica, al conocer otras experiencias significativas.

c) Compartir nuevas experiencias en el mapa

Al clicar en la pestaña “Participa no mapa”, lo primero que tenemos que hacer es inscribir nuestro centro de trabajo (escolar o entidad social). Con la clave facilitada se accederá al formulario en el que introducir los datos de la experiencia. Este formulario está organizado en tres secciones que se corresponden con los tres apartados en los que se visualiza la información de cada experiencia en el no mapa. Destacar la relevancia de la opción de compartir los materiales utilizados y/o creados a través de la iniciativa, para ir construyendo un repositorio de recursos de utilidad.

Imagen 4. Participar en el mapa

The image shows a web form for participating in a map. It is divided into four main sections:

- Carácter:** Includes radio buttons for 'Disciplinar' and 'Interdisciplinar'.
- Duración:** Features a dropdown menu with options like 'Un trimestre', 'Un día y almuerzo', 'Una semana', 'Una quincena', 'Un mes', 'Un trimestre', 'Ao longo do curso', and 'Outra (especificar)'. Below this are radio buttons for 'Sesión de aulas', 'Comedor', 'Biblioteca', 'Recreo', and 'Otro'.
- Ámbito de aplicación:** Includes a dropdown menu with 'Escolar' selected.
- Persoas implicadas:** Includes input fields for 'Alumnado' (with the value '10') and 'Profesorado' (with the value '7').

Fuente: emapic.es

El formulario presenta las respuestas categorizadas e incluso algunas incluyen la funcionalidad de autocompletar, con la finalidad de unificar la recogida de información y permitir la búsqueda por filtros. Cuenta además con un apartado final de observaciones donde se puede puntualizar y completar la información.

Otro aspecto a destacar es que permite completar un único formulario para experiencias desarrolladas en varios centros (de interés sobre todo para las entidades).

En este momento se han incorporado en el mapa las experiencias identificadas en las dos salas cartográficas realizadas (beta y piloto).

2.2. Proceso de difusión del mapa

Para dar a conocer el mapa y seguir añadiendo experiencias, se han realizado las siguientes acciones:

- Publicación de una noticia sobre el mapa en la web de Solidariedade Internacional de Galicia (SIG), <<https://solidaridadgalicia.org/mapa-de-experiencias/>> Junto con el lanzamiento de un vídeo promocional de la experiencia, en el que dar a conocer el mapa digital y animar a la participación.
- Elaboración de tres vídeos tutoriales, accesibles, por el momento, también en la web de SIG. Uno sobre el manejo de la aplicación, en el que se explican sus principales potencialidades de búsqueda de información y filtrado de experiencias; y dos para indicar paso a paso cómo subir y compartir una iniciativa en la aplicación, uno dirigido a centros escolares y otro a entidades sociales.
- Reunión con representantes de la Xunta de Galicia y negociaciones con la Coordinadora Galega de ONG para o Desenvolvemento.
- Difusión en las Jornadas de Clausura de Artigo9Tech (2020). Artigo9Tech es un grupo de investigación financiado por Cooperación Galega que pretende crear una red de profesorado de las tres universidades y de la sociedad civil gallega, con el objetivo de fomentar la colaboración e iniciativas compartidas en el ámbito de la tecnología (entendida en sentido amplio, aunque con especial relevancia en ingeniería y arquitectura), aplicada al contexto de la cooperación para el desarrollo. El mapa ha sido significativamente valorado en este foro, poniéndose de manifiesto la pertinencia de ampliar su cobertura al ámbito estatal, así como de incorporar a la Universidad como parte del sistema educativo promotor de ECG.
- Presentación y aceptación del mapa en el Programa Transfire-UDC y en su modalidad Valorizatec. Transfire-UDC es una iniciativa de apoyo a la transferencia de los resultados de investigación y las tecnologías desarrolladas por la comunidad investigadora de la UDC al tejido productivo y la sociedad, puesto en marcha por el Vicerrectorado de Política Científica, Investigación y Transferencia de dicha Universidad. La modalidad Valorizatec persigue ofrecer apoyo a proyectos o ideas innovadoras que ya tienen un cierto grado de madurez, concretado en desarrollos dirigidos a una necesidad u oportunidad de transferencia significativa basados en resultados de investigación, conocimiento, innovaciones tecnológicas o servicios que se encuentren en fase de prueba conceptual o evidencias en un entorno relevante o real.

Conclusiones

El *Mapa de experiencias de educación para el desarrollo y ciudadanía global en centros educativos* ha sido creado a partir de un proceso de investigación-acción participativa entre investigadoras del grupo ECIGAL, expertas/os, docentes y agentes sociales en los espacios de reflexión presenciales de las salas cartográficas.

La construcción de la propia herramienta digital respondió también a un proceso participativo en el que, a través de un grupo de discusión, docentes, agentes e investigadoras/es, tomamos

decisiones sobre qué y cómo representar la información en este formato digital, de forma que fuese realmente útil para los objetivos propuestos.

Esta herramienta es, por lo tanto, un mapa colectivo, construido colaborativamente, que muestra nuestro relato colectivo sobre la ECG, con contenido relevante para la comunidad educativa, pues fue decidido por ella. El mapa digital, constituye un lugar de encuentro, en el que recoger y mostrar información sobre experiencias de ECG, lo que, no solo ayuda a visibilizarlas, sino que también permite crear redes de colaboración, al identificar centros escolares y entidades, pudiendo así motivar la puesta en marcha de más iniciativas de ECG.

En estos momentos en el mapa se reflejan algunas de las experiencias que se llevan a cabo en nuestra comunidad autónoma, pero sabemos que hay muchas más. El reto está en llegar a docentes, centros y entidades para que se animen a incluirlas. Además, por ser un recurso en red, y por su propia naturaleza, abierta y participativa, aspira a ser una herramienta global. Por ello, además de incorporar el nivel universitario, estamos trabajando en ampliarlo al contexto español y, en un futuro, al internacional. Sin renunciar a las ventajas de la celebración presencial de las salas cartográficas, como espacios dialógicos de reflexión y análisis conjunto, el mapa digital supone un complemento en términos de accesibilidad y alcance, que en tiempos de pandemia y ante la dificultad de realizar encuentros presenciales fue imprescindible y que puede seguir siendo de gran utilidad en el futuro de vuelta a la normalidad.

En definitiva, compartir espacios presenciales y virtuales para un ejercicio de conocimiento, reconocimiento y problematización de la realidad desde la participación y el compromiso, es el camino para iniciar procesos de transformación social con los que impulsar el trabajo en educación para la ciudadanía global.

Referencias

- Andreotti, Vanessa (2014): "Critical literacy: Theories and practices in development education". *Policy and Practice: A Development education review*, N°19, pp.12-32.
- Bourn, Douglas (2014): "What is meant by Development Education". *Sinergias: diálogos educativos para a transformação social*, N°1, pp.7-23.
- Bryan, Audrey y Bracken, Meliosa (2011): *Learning to Read the World? Teaching and Learning about Global Citizenship and International Development in Post-Primary Schools*, disponible en: <www.ubuntu.ie/media/bryan-learning-to-read-the-world.pdf>.
- DePalma, Renée (coord.) (2019): *La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Una experiencia de investigación-acción participativa*. Barcelona. Graó.
- Digón Regueiro, Patricia, Pérez Crego, Cristina, Cruz López, Laura y Méndez García, Rosa (2020): "Mapeando colaborativamente las experiencias de educación para el desarrollo y ciudadanía global". *Revista de Fomento Social*, N°297, pp.217-242, disponible en: <<https://doi.org/10.32418/rfs.2020.297.4017>>.
- Fendler, Rachel (2013): "Becoming-Learner: Coordinates for Mapping the Space and Subject of Nomadic Pedagogy". *Qualitative Inquiry*, N° 19(10), pp. 786-793.
- Leivas, Monica (2019): "From the body to the city: participatory action research with social

cartography for transformative education and global citizenship". *Educational Action Research*, N° 27 (1), pp. 40-56.

Montoya-Arango, Vladimir, García-Sánchez, Andrés y Ospina-Mesa, César (2013): "Andar dibujando y dibujar andando: cartografía social y producción colectiva de conocimientos". *Nómadas* N°40, pp.191-205.

Zapico Barbeito, Helena, Serantes Pazos, Araceli, Pérez Crego, Cristina (2019): "Posibles factores condicionantes de la integración de la educación para el desarrollo en educación secundaria: percepción del profesorado" en Depalma Úngaro, Renée, (coorda.): *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa*. Barcelona Graó, pp. 103-121.

Marco de Alianzas 2030 desde la Educación para el Desarrollo Sostenible

Arantza Acha de la Presa y Samuel Fernández Diekert

UNESCO ETEXEA

Resumen

En su Resolución 72/222 de 2017, la Asamblea General de las Naciones Unidas reconoció que la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es “un elemento integral del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 sobre la educación de calidad y un facilitador clave de todos los demás ODS” otorgando especial relevancia a la meta 4.7 en dicho proceso. Esta meta ejerce de elemento articulador de las iniciativas de educación transformadora: Educación para la Transformación Social, para la Ciudadanía Global, para el Desarrollo, para la Paz, para los Derechos Humanos, para la Igualdad de Género e Interculturalidad.

Es necesario tender puentes epistemológicos, metodológicos y de agentes que, desde enfoques complementarios, trabajen para incorporar a los procesos de Educación Formal, No Formal e Informal los principios y valores de Equidad, Sostenibilidad y Derechos Humanos. La Agenda 2030 y la Declaración de Berlín sobre EDS aprobada en la Conferencia Mundial de EDS organizada por UNESCO en 2021, nos proporcionan un marco de colaboración multisectorial y multidisciplinaria en todos los niveles de gobernanza cuya labor repercute en el desarrollo sostenible, con miras a garantizar un enfoque intersectorial, con una cooperación reforzada entre agentes educativos: sector público, ONG, comunidad académica, sector empresarial, juventudes y otros.

Palabras clave

Agenda 2030, Educación para el Desarrollo Sostenible, enfoque multidisciplinar, cooperación multi-actor, gobernanza común.

Introducción

“Hoy día somos nosotros los pueblos quienes emprendemos el camino hacia 2030. En nuestro viaje nos acompañarán los gobiernos, así como los parlamentos, el sistema de las Naciones Unidas y otras instituciones internacionales, las autoridades locales, los pueblos indígenas, la sociedad civil, las empresas y el sector privado, la comunidad científica y académica y toda la población”.¹

Las y los representantes de gobiernos, organizaciones internacionales, intergubernamentales y no gubernamentales, sociedad civil, juventudes, comunidad académica, sector empresarial y esferas de enseñanza y aprendizaje, convocados del pasado 17 al 19 de mayo de 2021 para la conferencia mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), organizada por la UNESCO, adoptaron la Declaración de Berlín², en la que expresaron su certeza de que la EDS, sustentada en la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y como elemento facilitador de los 17 ODS, es la base de la transformación necesaria, ya que proporciona a todas las personas conocimientos, habilidades, valores y actitudes para convertirse en agentes de cambio para lograr el desarrollo sostenible.

Los firmantes de la Declaración de Berlín entienden que el concepto de EDS no debe basarse únicamente en el respeto a la naturaleza, sino también en los derechos humanos, la democracia, el estado de derecho, la no discriminación, la equidad y la igualdad de género, y promoverlos de manera integral y transversal. A tal fin, se comprometen, en el marco de sus respectivos mandatos y esferas de responsabilidad, y teniendo en cuenta sus necesidades, capacidades, recursos disponibles y prioridades nacionales, a, entre otros:

- Mejorar la colaboración multisectorial y multidisciplinaria en materia de EDS en todos los niveles de gobernanza, mediante la colaboración de los ministerios de educación con todos los demás ministerios cuya labor repercute en el desarrollo sostenible, con miras a garantizar un enfoque pangubernamental, así como con todos los demás grupos interesados pertinentes, como las organizaciones no gubernamentales, la comunidad académica, el sector empresarial, las juventudes y otros.³
- Apoyar una mayor alineación, en los planos mundial, regional y nacional, de las agendas de educación, medio ambiente, clima, economía sostenible y otras agendas de desarrollo pertinentes, y potenciar la creación de redes entre los distintos grupos interesados a fin de garantizar que los esfuerzos se apoyen y complementen mutuamente y respalden la integración estructural de la EDS⁴.

Para dar respuesta al enfoque que propone la Declaración de Berlín, UNESCO Etxea pretende trabajar con diversos y diversas agentes sociales haciéndoles partícipe de los procesos y las actividades vinculadas a la Agenda 2030, y buscando la buena articulación entre estos/as agentes bajo el marco general propuesto por la EDS.

① Preámbulo de la declaración de la Agenda 2030 (2015).

② Declaración de Berlín, disponible en:
<<https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-es.pdf>>.

③ Compromiso (m) bajo punto 6 de la Declaración de Berlín.

④ Compromiso (n) bajo punto 6 de la Declaración de Berlín.

En este sentido, UNESCO Etxea ya está consolidando esta colaboración con:

- Instituciones públicas con competencias en educación y en Agenda 2030.
- Sector educativo formal, especialmente a través de la Red Mundial de Escuelas Asociadas (RedPEA) a la UNESCO.⁵
- Sector académico, especialmente las Cátedras UNESCO.⁶
- Sector social y de cooperación al desarrollo vinculado a la Agenda 2030.
- Oficinas UNESCO, especialmente las Oficinas Regionales de Educación.

El objetivo de UNESCO Etxea es incorporar el conocimiento, aportes, recomendaciones y propuestas de entidades que desde la Educación para la Transformación Social (EpTS) y la Educación en Derechos Humanos (DDHH) impulsen la Agenda 2030 en Euskadi, e integrar la meta 4.7 de los ODS en dicho proceso, contribuyendo a que esta meta ejerza de elemento articulador de las iniciativas de educación transformadora en el ámbito vasco e internacional.

1. Convergencia de enfoques multidisciplinares

A través de diversas colaboraciones internacionales impulsadas en el pasado, UNESCO Etxea ha detectado que, a pesar del interés y compromiso de agentes locales, nacionales y regionales por impulsar de forma coherente y estratégica la EDS en ámbitos y contextos diversos, existen limitaciones que dificultan en gran medida la capacidad transformadora de la educación para alcanzar el desarrollo sostenible e inclusivo.

Entre otras, hemos identificado que existen numerosas organizaciones que trabajan sectorialmente en ámbitos relacionados con la EDS, como son la EpTS, la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), los DDHH, la igualdad y equidad de género y el medioambiente, entre otros, pero no existen espacios de encuentro, diálogo y construcción colectiva, para reforzar la capacidad transformadora de la educación enfocada al desarrollo sostenible y la Agenda 2030.

Este hecho redunda en que los esfuerzos de los agentes vinculados a la EDS no consigan siempre generar en la ciudadanía actitudes individuales coherentes con el desarrollo sostenible.

A continuación, se presentan algunos de estos enfoques educativos, y sus vínculos con la Agenda 2030, contribuyendo a una reflexión sobre su convergencia bajo este marco:

⁵ Más información en: <<https://aspnet.unesco.org/es-es/>>.

⁶ Más información en: <<https://es.unesco.org/programa-unitwin-catedras>>.

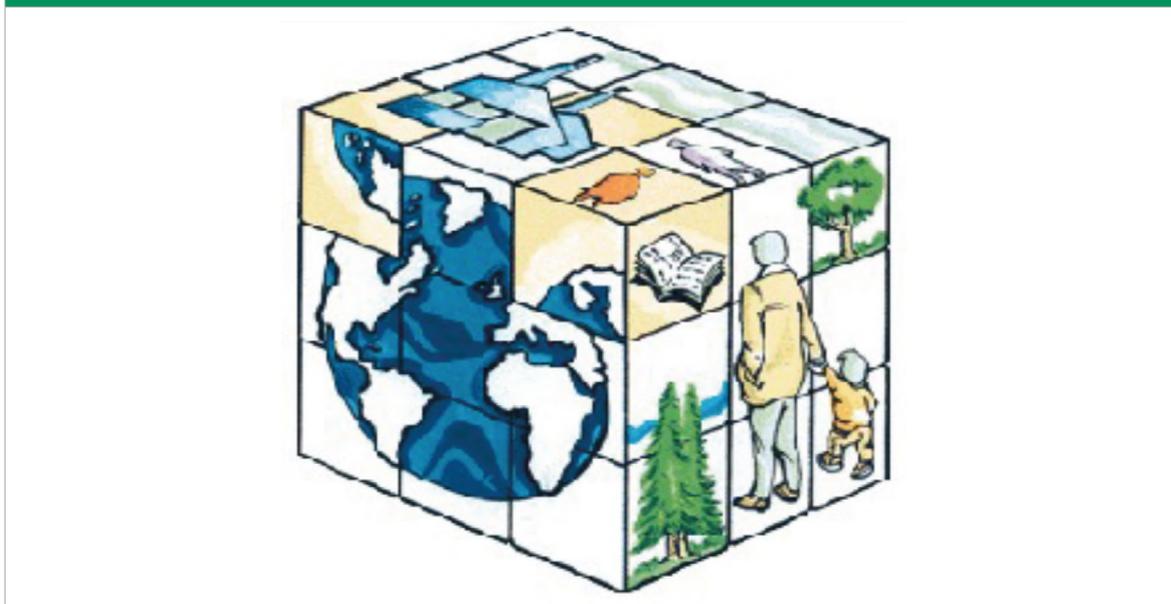
Tabla 1. Enfoques multidisciplinares pero complementarios		
Enfoque educativo	Marco ODS	Conceptos clave de aprendizaje
Educación medioambiental	4.7, 6, 7, 12, 13, 14, 15	Conocimientos, valores y habilidades prácticas en interacciones físicas, biológicas, sociales, culturales y económicas de la naturaleza.
Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)	4.7	Conocimientos, competencias, actitudes y valores en integridad del medio ambiente, la viabilidad de la economía y una sociedad justa.
Educación para la Ciudadanía Global (ECG)	4.7, 11, 16, 17	Valores, actitudes y comportamientos que constituyen la base de una ciudadanía mundial responsable: creatividad, innovación y compromiso a favor de la paz, derechos humanos y desarrollo sostenible.
Educación para la Transformación Social (EpTS)	3, 4.7, 5, 11, 16, 17	Procesos educativos que contribuyan a una transformación social en ligada a DDHH, relaciones equitativas de poder, vinculación entre lo local y global y cuidado de la naturaleza.
Educación en Derechos Humanos (DDHH)	4.7, 10, 16	Enseñanza, formación e información orientadas a crear una cultura universal de derechos humanos con la finalidad de promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social.
Educación en igualdad y equidad de género	3, 4.7, 5, 10, 16, 17	Enfoque interdisciplinario y sistémico que vincula la igualdad de género con los problemas específicos de género relacionados con el desarrollo sostenible, creando las condiciones necesarias para el empoderamiento de la mujer.
Educación para una cultura de paz y no violencia	4.7, 8.9, 11.4, 12.b	Aprendizaje que fomenta el respeto de la diversidad cultural, el desarrollo de las capacidades creativas y críticas, la promoción de la igualdad de género y de una cultura de paz, a través de contribuciones desde la riqueza de las culturas al desarrollo sostenible.

Fuente: UNESCO Etxea.

1.1. Educación medioambiental

La educación ambiental resulta clave para comprender las relaciones existentes entre los sistemas naturales y sociales, así como para conseguir una percepción más clara de la importancia de los factores socioculturales en la génesis de los problemas ambientales. En esta línea, debe impulsar la adquisición de la conciencia, los valores y los comportamientos que favorezcan la participación efectiva de la población en el proceso de toma de decisiones. La educación ambiental así entendida puede y debe ser un factor estratégico que incida en el modelo de desarrollo establecido para reorientarlo hacia la sostenibilidad y la equidad.

Figura 1. Educación medioambiental



Fuente: UNESCO Etxea.

Por lo tanto, la educación ambiental, más que limitarse a un aspecto concreto del proceso educativo, debe convertirse en una base privilegiada para elaborar un nuevo estilo de vida. Ha de ser una práctica educativa abierta a la vida social para que los miembros de la sociedad participen, según sus posibilidades, en la tarea compleja y solidaria de mejorar las relaciones entre la humanidad y su medio.

1.2. Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)

La EDS es un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida que forma parte de la educación de calidad. Asimismo, refuerza las dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y comportamentales del aprendizaje. Holística y transformadora, la EDS abarca el contenido y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el entorno del aprendizaje.

La EDS es reconocida como catalizador clave de todos los ODS y alcanza su objetivo al transformar a la sociedad. La EDS empodera a todas las personas, independientemente de su sexo y edad, las generaciones presentes y futuras, respetando la diversidad cultural.

1.3. Educación para la Ciudadanía Global (ECG)

La ECG tiene como objetivo inculcar a los/as educandos/as los valores, las actitudes y los comportamientos que constituyen la base de una ciudadanía mundial responsable: creatividad, innovación y compromiso a favor de la paz, derechos humanos y desarrollo sostenible.

En el ámbito de la ECG, la UNESCO, por ejemplo, concentra sus esfuerzos en diversos temas específicos como la educación para prevenir el extremismo violento, la educación sobre el holocausto y el genocidio, o las lenguas en la educación, o la formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad.

1.4. Educación la Transformación Social (EpTS)

La EpTS presenta una invitación y una guía para que las instituciones públicas, ONGD, otras organizaciones diversas y movimientos sociales se sumen conjuntamente a realizar aportaciones a procesos educativos que contribuyan realmente a una transformación social en la que los derechos humanos, las relaciones equitativas de poder, la vinculación entre lo local y global y el cuidado de la naturaleza sean una realidad en este mundo interdependiente y globalizado.

En este contexto, la EpTS pretende instaurar cambios en los procesos y las intervenciones de las instituciones públicas vinculadas a la Educación, y contribuir de forma específica a la concreción de una agenda de los ODS con enfoque de Derechos Humanos.

1.5. Educación en Derechos Humanos (DDHH)

La Educación en DDHH conforma una parte integral y un elemento esencial de la EDS. La Educación en DDHH contribuye claramente a la realización y defensa de los Derechos Humanos y favorece que las personas comprendamos que compartimos la responsabilidad de lograr que éstos sean una realidad en nuestro entorno y en la sociedad en su conjunto.

La Educación en DDHH se retroalimenta con la EDS. Aunque en el proceso de acuerdo de la Agenda 2030 los Derechos Humanos no quedaron reflejados adecuadamente, el lema “*no dejar a nadie atrás*” requiere de la incorporación de los colectivos vulnerables y, por tanto, todas las actividades de EDS deben asegurar la incorporación explícita de la perspectiva de derechos humanos.

1.6. Educación en igualdad y equidad de género

La igualdad y equidad de género es una prioridad en el marco de la EDS. Así lo confirma el hecho de que sea una prioridad global de UNESCO, y de que su sector de la Educación aplique un enfoque especial en relación a la igualdad de género. El marco #EDSpara2030 de la UNESCO promueve activamente la igualdad de género y crea condiciones para el empoderamiento de la mujer y, al aplicarse, incorpora el enfoque de género en sus cinco ámbitos de acción prioritarios.⁷

Además de un objetivo específico para lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas (ODS 5), la Agenda 2030 también incorpora transversalmente la perspectiva de género en las metas de todos los demás ODS.

1.7. Educación para una cultura de paz y no violencia

La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible no presenta ningún ODS en materia cultural y, sin embargo, reconoce que las culturas y la diversidad cultural contribuyen crucialmente

⁷ <<https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/herramientas>>.

al desarrollo sostenible. De manera específica, la cultura contribuye a cuatro metas (4.7, 8.9, 11.4 y 12.b) y, potencialmente, a otros ODS (ODS 1, ODS 5, ODS 9, ODS 10, ODS 16 y ODS 17). El ODS 4, a través de la Meta 4.7, busca alcanzar los propósitos de la educación basándose en la diversidad cultural como patrimonio de la humanidad. Así, la meta 4.7.b plantea fomentar las actividades culturales alternativas, especialmente las que fomentan el respeto de la diversidad, el desarrollo de las capacidades creativas y críticas, la promoción de la igualdad de género y una cultura de paz.

En este sentido, un objetivo de la EDS debe ser apoyar una cultura de paz y no violencia, a través de contribuciones desde la diversidad y riqueza de las culturas al desarrollo sostenible.

2. Promoción de mecanismos de cooperación multiactor

Las colaboraciones internacionales pasadas de UNESCO Etxea nos han permitido detectar que a pesar del interés y compromiso de agentes locales, nacionales y regionales por impulsar de forma coherente y estratégica la EDS, existen limitaciones que dificultan en gran medida la capacidad transformadora de la educación para alcanzar el desarrollo sostenible e inclusivo. Entre otras, y además de las mencionadas en el capítulo anterior, UNESCO Etxea ha identificado:

- La incorporación frecuente del desarrollo sostenible como contenidos e incluso metas, pero no como elemento articulador de las agendas educativas.
- Las instituciones públicas cuentan con diversas herramientas de gestión pública que contribuyen a avanzar en la EDS de forma sectorial, con dificultades para articular una coherencia transversal, limitando así la capacidad transformacional de la EDS en la Agenda 2030.
- Una evidente dispersión de materiales y herramientas ligadas a la Agenda 2030 en diferentes lenguas. Esta información se presenta en formatos complejos y poco atractivos, que no fomentan que la ciudadanía y los agentes sociales pasen a la acción por el desarrollo sostenible.

En respuesta a estos obstáculos, UNESCO Etxea pretende desarrollar proyectos que busquen transformar desde la innovación y el aprendizaje compartido, facilitando que los y las agentes vinculados/as a la educación tomen la EDS como eje inspirador de sus políticas, planes y prácticas educativas, a través de la:

- Democratización del acceso a la información y a las herramientas disponibles a fin de construir una ciudadanía crítica y comprometida.
- Generación de alianzas para reforzar las capacidades e incidencia de las entidades educadoras y generar una conciencia crítica que apoye el avance de la Agenda 2030.
- Generación de reflexión, compromiso y acción de la ciudadanía a favor del desarrollo sostenible con enfoque de género y de derechos.

2.1. Alianzas y aprendizaje compartido con agentes de la EDS internacionales

UNESCO Etxea va a establecer mecanismos de cooperación y aprendizaje conjunto con agentes internacionales relevantes en EDS con el objetivo de visibilizar, reforzar y avanzar en la EDS desde una perspectiva multiagente. Para ello vamos a organizar foros de cooperación en colaboración con Centros Regionales de la Universidad de Naciones Unidas (RCE, por sus siglas en inglés) de la región y con otros/as agentes relevantes de forma que desarrollemos un posicionamiento conjunto en torno a las necesidades, capacidades, demandas y aportes que desde la acción local contribuyen a avanzar en la EDS.

Asimismo, a fin de visibilizar y tangibilizar el impacto de las intervenciones en materia de EDS, resultará esencial contar con el apoyo de la Campaña de Acción por los ODS establecida por la ONU para activar la transformación para la Agenda 2030, la Red Española de Desarrollo Sostenible (REDS), como parte de la *Sustainable Development Solutions Network (SDSN)*⁸, como espacio de conocimiento para la Agenda 2030, y los Centros de Información de las Naciones Unidas. UNESCO Etxea también está avanzando en el desarrollo de alianzas con varias universidades, como la Universidad para la Paz (UPEACE).

UNESCO Etxea complementará y se alinearán con el trabajo de iniciativas públicas y privadas que contribuyan a promover la educación vinculada a la Agenda 2030 y sus valores. En concreto incorporará en sus actividades y generación de conocimiento, entre otros, al Centro de Recursos Pedagógicos en Derechos Humanos en la Casa de la Paz y los Derechos Humanos de Aiete, promovido por el Gobierno Vasco, la Diputación Foral de Gipuzkoa y el Ayuntamiento de Donostia / San Sebastián, contribuyendo de esta manera a la búsqueda de sinergias entre las diferentes actuaciones institucionales en esta materia.

Finalmente, UNESCO Etxea incorporará alianzas de otros centros internacionales de referencia en educación vinculados a la Educación para el Desarrollo Sostenible, como son los centros categoría 2 de UNESCO⁹, e igualmente con otras entidades del entorno de la UNESCO, como la redPEA, los centros UNESCO-UNEVOC¹⁰ o las cátedras UNESCO del programa UNITWIN, en aquellos casos en que desarrollen su trabajo dentro del marco de la EDS dentro de sus funciones respectivas a cada nivel y ámbito educativo.

Conclusiones

UNESCO Etxea busca impulsar en diversos espacios una cooperación multidimensional, multinivel y multiagentes que promueva las Alianzas Estratégicas en torno a la Agenda 2030, a través de la Educación.

⁸ <<https://www.unsdsn.org/>>.

⁹ Algunos ejemplos incluyen el International Centre for Higher Education Innovation, International Centre for the UNESCO ASPnet, Office for Climate Education (OCE)

¹⁰ <<https://unevoc.unesco.org/home/>>.

Estas alianzas estarán enmarcadas dentro de la Estrategia #EDSpara2030 de UNESCO y la Iniciativa sobre Ciudadanía Global para el Desarrollo Sostenible de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), y buscan contribuir a que la perspectiva de desarrollo sostenible sea el motor de la agenda educativa.

En lo relativo al contexto geográfico de Euskadi, UNESCO Etxea pretende impulsar una red de agentes educativos en Agenda 2030 en Euskadi que aglutine a organizaciones que trabajan desde diferentes enfoques para promover una educación coherente con la Agenda 2030. Estos enfoques incluyen los mencionados previamente: EpTS, EDS, ECG, educación en DDHH, educación en igualdad y equidad de género, educación ambiental y educación en una cultura de paz y no violencia, entre otros.

Para ello, UNESCO Etxea propone llevar a cabo las siguientes intervenciones:

- Organización de reuniones bilaterales con responsables de redes educativas, direcciones de centros escolares que trabajan en la Agenda 2030 en educación secundaria, formación profesional, representantes de organizaciones de tiempo libre y educación para la transformación social y servicios de instituciones públicas relacionados con la educación para recoger su interés, capacidades y expectativas de cara a participar activamente en esta red.
- Organización de un encuentro con dichos agentes de cara a:
 - Presentar el marco internacional #EDSpara2030 y la declaración de Berlín.
 - Conocer experiencias de otros territorios en la generación de alianzas EDS a través de los RCE¹¹.
 - Proponer la creación de una red de agentes educativos en Agenda 2030 en Euskadi.
- Participación en foros, espacios y eventos para compartir el diagnóstico y propuestas de avance en espacios relevantes de la Agenda 2030 y la educación en Euskadi.
- Elaboración del dossier para el reconocimiento de la Red RCE de Euskadi, dentro de la Red Global de Centros Regionales Especializados en EDS.

Referencias

UNESCO (2020): "Educación para el Desarrollo Sostenible". *Hoja de Ruta*.

Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián, Diputación Foral de Gipuzkoa, Gobierno Vasco (2018): *Proyecto de Centro de Recursos Pedagógicos en Derechos Humanos de Aiete*.

AVCD (s.f.): *Estrategia de Educación para la Transformación Social*. (H)ABIAN.

Cooperación Española (2018): *V Plan Director de la Cooperación Española 2018/2021*.

¹¹ <<https://www.rcnetwork.org/portal/home>>.

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*.

UNESCO, PNUD, FNUAP, ACNUR, UNICEF, ONU Mujeres, Grupo del Banco Mundial, OIT (2016): *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.

Secretaría General Iberoamericana (2018): *II Plan de Acción Cuatrienal de la Cooperación Iberoamericana - PACCI 2019-2022*.

OREALC/UNESCO Santiago (2020): "Educación no formal, desarrollo sostenible y la Agenda de Educación 2030". En *Estudio de prácticas de la sociedad civil en América Latina y el Caribe*.

UNESCO Etxea-Centro UNESCO País Vasco (2017): "Transformar nuestro mundo, ¿realidad o ficción?". En *Reflexiones sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

Engagement Global GmbH (2017): *Teaching the Sustainable Development Goals*.

UNESCO Etxea-Centro UNESCO País Vasco, Gobierno Vasco, BBK (s.f.): "Unidad didáctica Objetivos de Desarrollo Sostenible en el aula". En *¡Tú también eres parte!*

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021): *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (PAEAS) 2021-2025*.

Los seminarios internacionales Freiriano Zapatistas: un proyecto educativo y de concienciación

Carles Monclús Garriga

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Miguel Escobar Guerrero

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Paula Solana y Jordi Beltrán

ALUMNADO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA JORDI DE SANT JORDI DE VALÈNCIA

Noemí Mejía, Mariagna Mora y Mayra Silva

MIEMBROS DEL SEMINARIO DE LECTURA DE LA REALIDAD EN EL AULA

Resumen

La comunicación describe el proyecto conjunto desarrollado por el profesor Miguel Escobar de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el profesor Carles Monclús (Instituto de Educación Secundaria Jordi de Sant Jordi de Valencia) con su respectivo alumnado, de puesta en marcha de los Seminarios Internacionales Freiriano Zapatistas desde el año 2015 al 2020.

Los temas tratados han sido: “La participación estudiantil, el acto educativo”, “La juventud frente a la hidra capitalista”, “Sueños y utopías frente a una educación mercantilizada”, “Pedagogía de la liberación: familia, escuela, estado” y “Las mujeres que luchan”.

Todos estos encuentros han culminado todo un trabajo de reflexión y de concienciación llevado a cabo tanto por el alumnado de animación sociocultural de Valencia como por el alumnado de pedagogía de la UNAM y ha supuesto un conocimiento muy enriquecedor entre ambas realidades. Además, se ha dado difusión a la experiencia zapatista.

Es una experiencia única en muchos sentidos pues ha supuesto tejer redes entre países y realidades diferentes, pero también entre diferentes niveles de estudios, formación profesional y universidad, y utilizando técnicas de trabajo y reflexión diferentes, el teatro en el caso de los y las estudiantes valencianas, el video, las Representaciones Actuadas de una Problemática (RAP) en el caso de los y las estudiantes mexicanas¹.

Palabras clave

Freire, zapatismo, teatro social, representaciones actuadas de una problemática, metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría.

¹ Más información en: <<https://seminariointernacionalfreiriano.blogspot.com>>.

1. Un encuentro, el inicio de un proyecto conjunto

En la primavera del año 2014 el profesor Miguel Escobar junto con el grupo de estudiantes, doctorandas y compañeras que conformaban el equipo de “Lectura de la realidad. Pensar la práctica para transformarla” realizaron en la Facultad de Educación de la Universidad de Valencia el VIII Seminario Internacional Freiriano en el que los y las estudiantes mexicanas presentaban la Metodología para el Rescate de lo Cotidiano y la Teoría, así como reflexiones sobre temática propuesta ese curso: “Resistencia y Organización: caminando la Dirección Colectiva”.

Aquel era el VIII Seminario, y el primero que salía de las tierras mexicanas, de un proyecto que empezó el año 2007 en el Primer Seminario Internacional Freiriano: “Diálogos freirianos pensar la práctica para transformarla”, organizado juntamente con la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad de Colima.

El Seminario, además, mostraba y daba difusión a las ideas pronunciadas por el zapatismo a partir de su “Ya Basta” y su práctica de “Dirección Colectiva” y la propuesta de Pedagogía Erótica formulada por el equipo.

Y a ese Seminario asistió el profesor Carles Monclús, que era profesor asociado en la Facultad de Educación de la Universitat de València (UV), pero también era docente en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Animación Sociocultural en el Instituto Jordi de Sant Jordi de Valencia.

También asistió Dídac Delcán, alumno de Educación Social, que el curso siguiente iba a realizar sus estudios en la UNAM y que se incorporó a colaborar con el equipo “Lectura de la realidad. Pensar la práctica para transformarla”.

Gracias al enlace que realizó Dídac, empezó un intercambio de correos y conversaciones entre el profesor Escobar y el profesor Monclús. Los dos parten de una posición crítica en educación, entendida ésta, como una actividad política que ha de proporcionar al alumnado herramientas para comprender la realidad en la viven, concienciarse, como un primer paso para iniciar el camino para transformarla.

En estas conversaciones se planteó la posibilidad de realizar el seminario del año siguiente, en 2015, en Valencia y en México con un tema conjunto, en el cual el alumnado mexicano presentaría reflexiones a través de Representaciones Actuadas de una Problemática (RAP) en vídeo sobre ese tema y el alumnado valenciano realizaría una propuesta teatral en base a las reflexiones realizadas a través del teatro. En el Seminario se compartirían reflexiones y se daría difusión a las propuestas y escritos del movimiento zapatista.

En los dos casos tenían claro que hay que partir primero del rescate de lo cotidiano con relación a las luchas sociales de los temas a trabajar y después llegar a la reflexión teórica en el camino de la concienciación/concientización. Porque se trata también de que quienes se comprometen con la propuesta tengan claro que nadie “concientiza” a nadie, nos conscientizamos aprendiendo a leer nuestro mundo, hoy al borde del abismo con la pandemia y el cambio climático, donde los dueños del capital no quisieron cambiar ni un ápice de su modelo de explotación.

Se iniciaba un proyecto que continuó hasta la pandemia de 2020 que obligó a cancelar el XIV Seminario Freiriano Zapatista que estaba previsto entre el 30 de marzo y el 2 de abril de 2020.

Las temáticas planteadas fueron: en el IX Seminario realizado en el año 2015 fue “La participación estudiantil. El acto educativo”, el X Seminario, el año 2016 fue “La juventud frente a la hidra capitalista”, en el año 2017, el XI Seminario fue sobre “Sueños y utopías frente a una educación mercantilizada”, el año 2018 la temática acordada fue “Las mujeres que luchan” aunque el Seminario sólo se realizó en México pues los y las estudiantes mexicanos no pudieron desplazarse a Valencia, el año 2019 en el XIII Seminario la temática fue: “Pedagogía de la liberación: familia, escuela y estado” y por último, el año 2020 el XIV Seminario que hubo que anular dos semanas antes de su realización debido a la pandemia el tema escogido era “La pedagogía erótica frente a la sumisión y la lucha por la liberación de las mujeres”.

2. La metodología para el rescate de lo cotidiano en el aula y las RAP

Cuando el profesor Miguel Escobar se despidió de Freire en Ginebra el año 1978 se llevó un sueño consigo: reinventar a Freire en el ámbito universitario y no sólo repetirlo. Durante estos más de 40 años ha ido desarrollando una metodología, la metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría en el aula (MRCYT), que ha permitido que quienes participan en el proceso educativo emerjan como sujetos capaces de pronunciar su mundo.

Se trata de llevar a la práctica docente las propuestas de Freire y del zapatismo. Y a partir de la práctica ir construyendo un conocimiento donde el concepto –las categorías y la teoría que los sustenta– se utilice como un puente, como una ventana para entender mejor la praxis desde la práctica y no aquella que se queda en la teoría.

Una vez definida la problemática a trabajar, el camino metodológico se inicia en el análisis de la cotidianidad escolar, la fase de rescate de lo cotidiano, y esto se hace a través de la creación de Representaciones Actuadas de una Problemática (RAPs)². También paralelamente se realizan análisis de películas, que son de gran utilidad tanto para la observación y estudio de la racionalidad emocional: las imágenes y fantasías conscientes e inconscientes. El proceso se denomina “rescate” para acentuar la necesidad de partir de la práctica estudiantil en el salón de clases. A cada grupo de estudiantes se les propone organizarse en equipos para realizar las RAP.

En el trabajo por equipos, se redefine la problemática específica que se va a analizar, subrayando los vínculos educativos señalados anteriormente. Ese proceso comienza con el diálogo en los equipos donde definen la representación que realizarán para ir luego al proceso de filmar y editar las RAP: ya editadas deben tener un tiempo máximo de 15 minutos para facilitar el trabajo de todo el grupo.

La dinámica que se sigue para la presentación y análisis de cada RAP es la siguiente: en primer lugar, se ven todas las RAP para obtener una percepción general de las mismas. Posteriormente se analiza una por una, pidiéndole al equipo que la elaboró escuchar las

② Se pueden ver diferentes ejemplos de RAP elaboradas por los grupos en: <<http://www.lrealidad.filos.unam.mx/RAPs.html>>.

opiniones y, posteriormente, dar a conocer lo que quisieron representar. Al terminar el análisis se pide que presenten un escrito que dé cuenta de todo el proceso.

Este proceso de análisis es parte de una decodificación, pues si bien al elaborar la RAP cada equipo codifica percepciones y conceptos de la vida cotidiana en relación a la problemática planteada, estos poco a poco se desarticulan para su identificación y posterior comprensión. Un ejemplo de esto es cuando, al mirar y compartir la interpretación quienes son ajenos al equipo, aportan siempre percepciones o ideas que el equipo no era consciente de haber codificado. La decodificación continúa cuando desde la teoría se nombra lo que sucede en la vida cotidiana, para mejor comprenderlo y tener una lectura texto-contexto, una lectura desde la realidad real, lo que sucede en nuestro entorno.

Para el análisis de las RAP es necesario aprender a concentrarse en la realidad real que se presenta, o sea, imágenes, personajes, movimiento del cuerpo, música, etc. De lo que se trata es de aprender a estudiar la imagen, tomar distancia de la percepción para mejor analizarla.

Posterior a la identificación de imágenes se necesita hacer un desplazamiento hacia la palabra y finalmente para juntar la imagen con la palabra, bisagra entre el rescate de lo cotidiano y el rescate de la teoría, se plantea la necesidad de realizar un trabajo escrito que, en un primer momento, puede ser en forma de esquema en el que cada equipo recupera las aportaciones del grupo en general, sumando así el proceso y resultado de su RAP. Un tercer momento (separados de forma analítica) es el análisis con conceptos. El análisis de la imagen en la propuesta se realiza empleando los conceptos de los cuatro ejes se plantean en el proyecto. Algunos conceptos son: la relación entre Autoridad y Libertad que plantea Freire; de la dirección colectiva retomada del zapatismo; fratricidio, percepción y alucinación desde el psicoanálisis sociopolítico; Eros y Tánatos comprendidos desde la Pedagogía erótica.

Lo que se busca es que el grupo logre trabajar cada imagen, expresando sus sentimientos para identificar conceptos, haciendo un ejercicio de integración entre palabras, sentimientos e imagen.

Todo este trabajo de decodificación de las imágenes hace consciente al alumnado del bombardeo de imágenes que recibimos sin proceder a analizar y cómo éstas nos transmiten contenidos más complejos que las propias palabras.

Posteriormente estas reflexiones son presentadas por los y las estudiantes en el Seminario.

3. El teatro como herramienta de reflexión sobre la realidad

En Valencia, el profesor Carles Monclús imparte el módulo de Animación y Gestión Cultural en el Ciclo Formativo de Grado Superior en Animación Sociocultural y una de sus líneas de trabajo es la utilización de las artes como herramienta de acción social. En esta línea y con la idea de posibilitar que el alumnado tuviera una experiencia real, incorporó sesiones de teatro en sus clases, siguiendo las propuestas de Augusto Boal de Teatro del oprimido. Todo esto a partir del convencimiento que el trabajo teatral mejoraría las capacidades profesionales de las futuras animadoras socioculturales, al mismo tiempo que podía ser una manera de abordar determinadas problemáticas de una manera distinta, partiendo más de la vivencia que de la reflexión teórica.

Desde esta perspectiva, en la que tiene más importancia el proceso que el resultado final, las actividades teatrales suponen una mejora de la capacidad de autoconocimiento y expresión, un aumento de la cohesión grupal y una posibilidad de reflexión sobre la realidad.

Una reflexión sobre la realidad que supone “sentir” en grupo las situaciones injustas y desiguales que vivimos en nuestra sociedad. Y decimos sentir porque estas reflexiones y conocimientos se generan más a través de los sentidos que de la cognición.

Es por esto que, al conocer el trabajo que hacía el profesor Miguel Escobar con su alumnado de Pedagogía, el profesor Carles Monclús vio la posibilidad de realizar un trabajo en paralelo reflexionando sobre la misma problemática planteada por el alumnado mexicano, pero a través del teatro. La posibilidad de compartir el proyecto con el alumnado de pedagogía mexicano suponía una motivación extra al trabajo teatral realizado durante el curso, cobraba sentido la realización de la propuesta teatral a exhibir y hacía que las reflexiones sobre la temática a trabajar fueran mucho más ricas.

Aunque en este planteamiento teatral el resultado final no es lo más importante, ya que el análisis y debate colectivo se produce durante el proceso de elaboración de la obra, sí que para el grupo genera mucha energía positiva poder mostrar sus reflexiones³ a través de una propuesta teatral, le posibilita participar en un proyecto conjunto y somete sus reflexiones al debate y a la crítica de las personas asistentes a la representación.

En los Seminarios Internacionales se ha compartido la propuesta teatral y ha sido analizada y sometida a debate por las personas participantes, en un ejercicio paralelo a la presentación de las RAP mexicanas.

4. Tejiendo redes, construyendo reflexiones

Basándonos en la idea que “lo personal es político”, la experiencia parte de la idea que para desarrollar un proceso de concienciación hay que partir de las experiencias personales de las personas participantes. Tanto la experiencia mexicana a través de las RAP como la valenciana a partir del teatro pretenden eso, desarrollar procesos que cuestionen las ideas hegemónicas a partir de la reflexión sobre las propias vivencias.

Pero para nosotros y nosotras ha habido un aspecto del proceso que ha sido muy enriquecedor: la posibilidad de compartir contextos y realidades muy diferentes ya que el proyecto ha supuesto una comunicación constante y ha generado viajes y contactos durante estos años entre Valencia y México DF. El profesor Miguel Escobar ha viajado a Valencia en cada uno de los seminarios acompañado con algunas estudiantes o compañeras del proyecto. El profesor Carles Monclús ha viajado a México en tres ocasiones, una primera para conocer el proyecto y otras dos en las que realizó un Taller de Teatro con el alumnado mexicano. Por último, la doctoranda mexicana Noemí Domínguez estuvo en Valencia durante un mes en una estancia de aprendizaje conociendo con más profundidad el proyecto desarrollado por el profesor Monclús.

③ Se pueden ver las propuestas teatrales realizadas en el siguiente enlace: <<https://seminariointernacionalfreiriano.blogspot.com/search/label/teatro>>.

A ambos lados del Atlántico nos ha hecho ver y conocer las situaciones de injusticia y las realidades de resistencia en ambos países, dando además difusión a la propuesta zapatista, que es muy desconocida en la realidad valenciana y supone una bocanada de aire fresco en el pensamiento y en la acción crítica.

Ha sido un proyecto original y singular pues, como hemos dicho, ponía en contacto alumnado de contextos muy diferentes (el mexicano y el valenciano) de niveles educativos dispares (la formación profesional y la universidad). Pero, además, en los Seminarios Internacionales celebrados en Valencia ha asistido alumnado de otros estudios como el Ciclo Formativo de Integración Social de formación profesional y alumnado universitario de los grados de Trabajo Social y Educación Social de la Universidad de Valencia, siendo partícipes de las reflexiones y debates planteados.

En la presentación de esta línea estratégica del Congreso se decía que “avanzar hacia una educación emancipadora implica crear alianzas entre comunidades epistémicas -entre sujetos, comunidades y territorios diversos- más allá de los límites de la educación formal, informal y no formal.” En este caso no hemos roto los límites de la educación formal pero sí que ha implicado una articulación del currículum y de las prácticas pedagógicas fuera del marco estricto y cerrado de las asignaturas y los niveles educativos. Nuestro viaje y experiencia ha ido “más allá del currículum” poniendo el proceso de politización y de concienciación en el centro de la práctica pedagógica.

En ambos casos se partía de las vivencias y realidades del alumnado para reflexionar y se utilizaba la expresión, el arte, como herramienta de análisis (el vídeo en el caso mexicano y el teatro en el caso valenciano).

Como conclusión podemos decir que es una experiencia que despertó conciencias, que abrió reflexiones y que respondió afirmativamente a la pregunta que lanzó en profesor Escobar en su libro “¿Es posible la lucha en el salón de clases?”

5. Voces de participantes

A modo de evaluación o de reflexión sobre la experiencia, queremos mostrar opiniones y vivencias de algunas de las personas participantes. Creemos que reflejan de manera sentida la magia vivida en los Seminarios y los procesos de reflexión y de intercambio que se generaron.

“Para mi la experiencia y el trabajo que realizamos para el seminario zapatista no supuso sólo la preparación de una obra y la transformación a nivel grupal, sino la relevancia que tomó la transformación, el aprendizaje y la introspección individual que despertó algunas conciencias” (Paula Solana, alumna del Instituto de Educación Secundaria Jordi de Sant Jordi de Valencia).

“Participar en una experiencia como la que nos facilitó el Seminario Freiriano Zapatista, fue muy útil para conocer alternativas de intervención socioeducativa, que desgraciadamente suelen estar ausentes o tener escasa presencia en los contextos curriculares imperantes. Por lo que respecta al encuentro de estudiantes y la posibilidad de intercambiar ideas y vivencias, supuso para el alumnado nuevas formas de entender el mundo así como el camino para crear consenso y colectividad a la hora de definir líneas que hay que incluir para entender

la educación desde diferentes miradas y enfoques, con la finalidad de convertirla en un instrumento de participación, representativo de todas y todos, dando el protagonismo al alumnado para expresar su potencial crítico con la realidad que les envuelve” (Jordi Beltrán, alumno del Instituto de Educación Secundaria Jordi de Sant Jordi de Valencia).

“Para mí la experiencia de compartir reflexiones sobre problemas socioeducativos con la comunidad valenciana del IES Jordi de Sant Jordi y de la Universidad de Valencia, fue una experiencia bella, enriquecedora y significativa. Más que seminarios son semilleros -como bien dicen las y los zapatistas- espacios de mucha compartición donde se siembran semillas de pensamiento crítico y esperanza.” (Noemí Mejía Domínguez, doctoranda de la UNAM y miembro del Seminario de Lectura de la Realidad en el Aula).

“El seminario Internacional Freiriano/Zapatista de 2016, implicó más que un solo viaje, en mi maleta no sólo empaqué ropa, esperanza y curiosidad por lo que venía y nunca había estado tan lejos de casa, pero todos en el Instituto de Educación Secundaria Jordi de Sant Jordi nos recibieron con grata alegría y en sus ojos se notaba y reflejaba las ganas de compartir más que palabras y aunque nuestras voces eran de diferentes tonalidades, todas y todos teníamos mucho que decir. Pude percibir como el aprendizaje se desbordaba por todos lados” (Mariagna Mora, miembro del Seminario de Lectura de la Realidad en el Aula).

“La experiencia que tuve en el Seminario Freiriano en encuentro con estudiantes y profesores en Valencia, fue una experiencia de aprendizaje muy linda, no sólo por el intercambio internacional, sino también por la alegría de hallar en el proceso de compartir prácticas educativas, sueños, ideas y sentires comunes sobre la realidad y la educación, a pesar de las diferencias culturales y de contexto” (Mayra Silva, doctoranda y miembro del Seminario de Lectura de la Realidad en el Aula).

Referencias

- Escobar, M. (2012): *Pedagogía Erótica, Paulo Freire y el EZLN*, México, Miguel Escobar Editor.
- Escobar, M., Vieyra, M., Silva, M., Jiménez, C. (2010): *Descifrar tu mirada, de Caledonia a Playa Careyes*. Ed. La Burbuja.
- Escobar, M. (2015): *Pedagogía de la Praxis. Luz y sombra de la Pedagogía Erótica*. México, Miguel Escobar Editor.
- Escobar, M. (2018): *¿Es posible la lucha en el salón de clases?, La lutte social est-elle possible dans la salle de cours?* México, Miguel Escobar Editor.
- Escobar, M.; Navarro, F. (2021): *De los mitos de la antigüedad al dios del dinero*. Miguel Escobar Editor.
- Monclús, C. (2016): “La juventud frente a la hidra capitalista. El teatro como herramienta de formación y de empoderamiento del alumnado de animación sociocultural” en *VI Congreso Internacional Virtual de Animación Sociocultural*. UNAD. Colombia.
- Monclús, C. (2020): *Cultura, animación y gestión cultural*. London. Lulu.

Escuelas Solidarias de Navarra

Marian Pascual Recalde

COORDINADORA ONGD DE NAVARRA

Resumen

Escuelas Solidarias es un programa de formación en Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG) del profesorado de los Centros Educativos preuniversitarios de Navarra organizado por el Departamento de Educación y el Departamento de Derechos Sociales de Gobierno de Navarra y la Coordinadora de ONGD de Navarra (CONGDN), generando una RED de centros educativos.

El éxito del programa radica en el convenio-alianza consolidado entre instituciones, la Coordinadora de ONGD de Navarra y una diversidad de organizaciones sociales, además de las ONGD, que nos acompañan (Plataforma Zaska Anti-Rumores, Red de Aprendizaje y Servicio, Iruña ciudad de Acogida, Lakabe, Museo de Arte Contemporáneo de Huarte, Servicio Socioeducativo Intercultural...). El programa tiene como objetivo la movilización y la transformación social, rompiendo los muros del aula para poner en valor la influencia de esta sociedad organizada sobre la mirada crítica del alumnado; y a su vez, que las/os estudiantes movilicen con sus proyectos la mirada analítica que trabajan desde una nueva educación.

Palabras clave

Educación Transformadora para la Ciudadanía, cambio en educación, ONGD, red de centros, romper muros, sociedad organizada, movimientos sociales.

Introducción

Hablar de educación en general es arriesgado y a veces redundante cuando hablamos de Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG) y la mirada es lanzada desde la misma esquina; por eso necesitamos valernos de distintas metodologías, herramientas, pero sobre todo de distintas visiones con las alianzas y redes como valor añadido al centro escolar.

El centro escolar sigue siendo un espacio en el que ocurren, y pueden ocurrir, cosas únicas. Bien concebido, es de los pocos sitios donde se puede practicar y ejercer a plenitud la igualdad de oportunidades. Es de los pocos lugares donde la sociedad como entidad organizada puede todavía regular, e influir en el pensamiento crítico de niña/os y jóvenes, fuera de las grandes diferencias que se producen en los hogares. Es un sitio que genera y construye pensamiento y equidad si se hace bien desde dentro y desde fuera del centro escolar. Y a su vez, el centro escolar, si se proyecta bien, puede mostrar a la sociedad lo que sucede en su interior, y convertir al alumnado en movilizador de conciencias.

Y esa es la idea en Escuelas Solidarias, que la sociedad organizada que rodea ese centro influya en la mirada crítica que tiene que tener el alumnado incluso desde aquellos modelos que no hemos considerado educativos tradicionalmente, y a su vez, las/os estudiantes muestren a la sociedad y movilicen con sus proyectos y la mirada analítica que trabajan desde una nueva educación.

Para Escuelas Solidarias (ES) es importante que este cambio y esta nueva educación se realice, además, con el apoyo de las instituciones (Gobierno de Navarra) para que la transformación sea posible. Así mismo, el programa ES entiende que el acompañamiento directo al centro sea de mano de las ONGD que proyectan la mirada de la Ciudadanía Global. Esa defensa que siempre hacemos de trabajar local para cambiar global.

1. El programa de Navarra Escuelas Solidarias

“La educación no puede cambiar el mundo, pero puede cambiar a las personas que pueden cambiar el mundo”. La frase es del pedagogo Paulo Freire y se ha convertido en el motor de los proyectos educativos que esperan poder incidir en las vidas de las personas que forman el programa de Escuelas Solidarias de Navarra.

Como se ha mencionado, es indispensable la implicación de las Instituciones del Departamento de Educación y el Departamento de Derechos Sociales de Gobierno de Navarra. El proyecto nació en 2009 de la mano de ambos departamentos y la Coordinadora de ONGD de Navarra (CONGDN). La Educación cuesta transformarla y no podemos permanecer ajenas como organizaciones a quien regula los centros educativos y al departamento que trabaja directamente con las ONGD (Derechos Sociales). Si de verdad se quiere conseguir el cambio, hay que trabajar y coordinarse con estas instituciones.

- El Departamento de Educación activa planes de formación del profesorado, elaborados por las ONGD de la CONGDN (que trabajan en red desde el grupo Escuelas Solidarias), sobre contenidos de ETCG, Objetivos de Desarrollo Sostenible

y Metodologías para la ETCG. Acredita al profesorado con horas de formación o innovación según convocatoria.

- El Departamento de Derechos Sociales financia y apoya las acciones de ETCG de las ONGD, y es el supervisor de esa financiación y difusor del programa.
- La Coordinadora de ONGD de Navarra gestiona el programa, siendo enlace entre todos los agentes.

A pesar de la situación complicada en el aula por causas sanitarias de la pandemia covid-19, el programa ES ha contado en el curso 2020-2021 con 43 centros escolares, alrededor de 500 docentes y más de 14.000 estudiantes navarros realizando proyectos de ETCG en el aula.

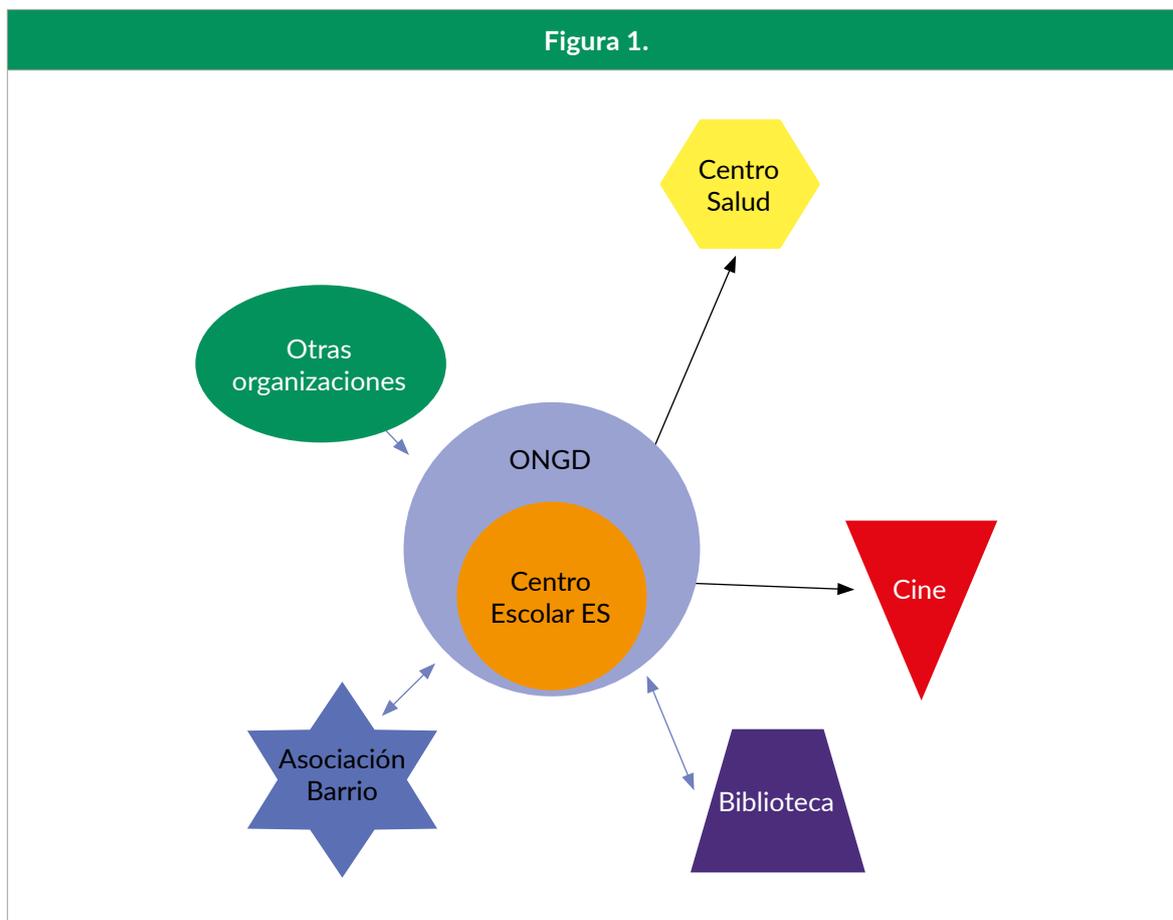
El programa Escuelas Solidarias está formado por centros preuniversitarios (de enseñanza primaria, secundaria, de formación especial, profesional, bachiller, concertada, pública y de todos los modelos lingüísticos). Es un programa de formación al profesorado. Las ONGD (Asamblea de Cooperación por la Paz, Alboan, Agencia de las Naciones Unidas para los refugiados de Palestina en Oriente Próximo, Fundación Paz y Solidaridad, Fundación FABRE, Setem, Madre Coraje, Organización Navarra para la Ayuda entre los Pueblos, Oxfam Intermon, Solidaridad Educación Desarrollo, Fundación Proclade Yanapay) que este año han trabajado en el programa, se adaptan a la demanda del centro y coordinan con él los diferentes proyectos ETCG que se realizan al cabo del curso escolar de manera procesual y transversal.

El profesorado es el que adapta junto con las ONGD el proyecto y lo implementa en el aula y, por lo tanto, debe formarse en ETCG. Las ONGD escuchan al profesorado, al centro escolar: su idiosincrasia, su ubicación, las características de su alumnado, sus necesidades, sus proyecciones, acompañan a los centros en su trabajo y crean un proyecto ETCG personal para cada centro escolar. Tienen en cuenta sus contactos ya creados entre las asociaciones, centros de salud, bibliotecas, organizaciones sociales que les rodean y, además, van surgiendo nuevos contactos de la sociedad organizada externa y cercana al centro o de la ciudad e incluso organizaciones a otros niveles más amplios, menos cercanos, pero que ayudan a entender la realidad global; y con todo ello, conforman una nueva educación.

El centro escolar, además de conocimiento y reflexión, debe promover movilización, acción y que se prolongue más allá de los muros del aula. Las ONGD les ayudan a proyectar esta visibilidad con exposiciones al exterior, acudiendo a Parlamento de Navarra, trabajando con otras organizaciones (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, Servicio Socioeducativo Intercultural, Plataforma Zaska antirumores, Asociación Aprendizaje y Servicio, Pamplona Ciudad de Acogida, Museo de Arte Contemporáneo de Huarte, Centro Lasa de Tudela...).

Curricular y transversal serían las características más complicadas y a veces hay que empezar con un grupo de profesorado pequeño que con efecto multiplicador va contagiando esta manera de trabajar al resto del centro académico.

Figura 1.



Fuente: elaboración propia

La Agenda 2030 que se encuentra presente en este momento en esa sociedad como entidad organizada que rodea un centro escolar (todo el mundo habla de la Agenda 2030 desde la asociación de barrio hasta el centro de salud) es una oportunidad para trabajar la ETCG con mirada global y hay que conectarla con cada proyecto y cada influencia educativa que viene del otro lado de los muros del aula.

Para Escuelas Solidarias es importante ese acompañamiento de las ONGD que proyectan la mirada de ETCG en el proyecto, porque son las que pueden conectar esa idea de global con cada asociación, biblioteca, organización social y el centro. Es al mundo a donde queremos dirigirnos desde nuestro pueblo, desde nuestro barrio, porque las causas y las consecuencias de la pobreza, del cuidado del medioambiente, de la defensa de los derechos Humanos, de la equidad de género, de los procesos de paz, es la misma, con la gravedad que conllevan las relaciones económicas internacionales y el desequilibrio entre países favorecidos y desfavorecidos.

2. ¿Se mueve la Educación?

A pesar de las diferentes leyes educativas, la Educación como sistema, parece no cambiar mucho, sobre todo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con alumnado en edad muy vulnerable. Sin embargo, siempre ha habido y hay intentos personales y grupales para

transformarla. En la actualidad, hay un movimiento importante que quiere transformar la Educación para cambiar el mundo y ahí es donde el programa ES se sitúa.

Queremos insistir en que es posible el cambio y que cuando en Escuelas Solidarias hablamos de quitar los muros de las aulas, de introducir a la sociedad organizada en la educación escolar, no hablamos de destruir lo ya existente, ni menospreciar la figura del profesorado que es guía indiscutible de lo que sucede en el centro escolar.

Las mejores soluciones, también en educación, son una combinación de novedad y tradición. Se hace a menudo una caricatura grotesca de la educación tradicional. También de las propuestas innovadoras, todo hay que decirlo. Hay una gran parte del profesorado y de la sociedad que mira con recelo al mundo de las ONGD y a cualquier cambio en las propuestas educativas, más si conlleva la ETCG, la mirada global y la ruptura de los muros del aula.

En cualquier caso, querríamos comunicar a esa parte de la sociedad escéptica que no es excluyente las prácticas tradicionales educativas que generan conocimiento con la idea de introducir la ETCG en el aula a través de nuevas metodologías y alianzas. Y que es posible, que muchos centros educativos ya lo hagan. Es cierto que hay atributos irreconciliables que obligan a elegir, pero hay otros que permiten una síntesis muy rica que aprovecha lo mejor de cada una.

Sabemos que lo que funciona en un grupo escolar no funciona en otro, pero es seguro que la falta de pensamiento crítico obedece en parte a la carencia de un andamiaje conceptual y metodológico que permita comprender que hay mucha vida antes y después de las herramientas. Necesitamos entonces de la educación tradicional que genera conocimiento, entrenar la memoria; y aplicar además metodologías activas que generan experiencia. Para ello son imprescindibles las nuevas alianzas fuera de la escuela, esa pertenencia a la sociedad y más allá al mundo, para tener una mirada real como ciudadanía de un planeta que tenemos que conocer y cuidar para crear un lugar más justo para todas las personas.

Las problemáticas del mundo son retos globales, pero con efectos también locales, que condicionan la realidad de las generaciones presentes y futuras que van a necesitar recursos y herramientas para enfrentarlos de la mejor manera posible para conseguir una vida digna y sostenible.

En el caso de Escuelas Solidarias, esta idea está blindada con el acompañamiento que las ONGD hacen en el centro, no sólo en la formación al profesorado, sino a manera de enlace con el exterior, ese exterior que nos conecta con la realidad, que enseña y genera y crea práctica y experiencia en condiciones de equidad.

El proyecto de Escuelas Solidarias habla de igualdad de oportunidades, de enseñar en sociedad, donde la educación emocional adquiere tanta importancia como la adquisición de conocimientos, teniendo en cuenta que las aulas cada vez son más multiculturales, como el mundo. Como consecuencia de este proceso de globalización generalizada, cada vez es más común que las personas tengamos que trabajar, educar, socializar y convivir con otras personas de creencias, culturas, costumbres sociales y visiones distintas. Además, nuestras acciones individuales y colectivas tienen un efecto mayor fuera de nuestras fronteras, y debemos pensar en los efectos que nuestros actos tienen a nivel global y local.

Por otro lado, la realidad actual presenta cada vez más contextos profesionales, educativos

y de ocio (presenciales y virtuales) de naturaleza multicultural, y en los que las diferentes idiosincrasias, la tolerancia y el respeto se convierten en factores clave para encontrar soluciones comunes, disminuir la violencia y respetar las diferencias, de manera que se mejore la convivencia en el mundo. La sociedad organizada ayuda a que el alumnado comprenda esta situación, ya que en ocasiones los centros están marcados por circunstancias que generan burbujas sociales, bien por ser privados o públicos, por su ubicación, su línea lingüística... Es muy importante para Escuelas Solidarias ser una red de centros, precisamente por ese motivo, por la diferencia de caracteres, por la pertenencia a un proyecto más amplio, donde se camina desde diferentes lugares en la misma dirección.

3. Elementos a destacar

En Escuelas Solidarias tenemos, como hemos explicado, centros escolares muy diversos. Las posibilidades para llevar un proyecto de ETCG a un centro de manera transversal no es igual dependiendo de varios factores:

3.1. Implicación de la dirección del centro

Cuando la dirección de un centro ES tiene claro que el Centro debe introducir la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global en su curriculum y de manera transversal, los problemas casi no aparecen y a pesar del tamaño y las características del centro, la transformación educativa es posible. Desde las ONGD es más fácil proponer formaciones al profesorado, que haya documentos estratégicos en el centro sobre ETCG, trabajar en las metodologías y temáticas dependiendo de las materias y conectar el centro, que generalmente ya lo está, con todo aquello que lo rodea socialmente e incluso aquellas propuestas que se realizan de nuevos contactos son bien acogidos.

3.2. Tamaño del centro y etapas educativas implicadas

Es imposible pensar que un centro escuela integrada con 5 estudiantes en el aula o un instituto de cientos de estudiantes y un número alto de profesorado va a tener la misma capacidad y facilidad para introducir de manera transversal la ETCG. Por eso, en ocasiones, desde ES comenzamos a trabajar en los centros grandes en una etapa educativa, con un grupo de profesorado pequeño, en un departamento, que nos permita poco a poco crecer, siempre con la mira de que la dirección del centro se implique finalmente y acoja el proyecto de manera transversal.

De igual manera las etapas educativas no implican objetivos similares y conforme vamos alcanzando la secundaria, y por supuesto bachiller, y la tensión que supone en estos cursos alcanzar los objetivos, las calificaciones para acceder a la universidad, la EVAU, etc., hay más dificultad en encontrar profesorado que arriesgue ante nuevas propuestas.

¿Cuál es la mejor etapa educativa para comenzar a introducir la ETCG? Podríamos responder que cuanto antes, desde ES se trabaja en infantil y primaria reforzando aspectos positivos de otras culturas, su propia naturaleza para no diferenciar géneros, pero también podríamos responder que cuanto más madurez del alumnado más capacidad de reflexión se consigue

y los proyectos comienzan a tener realmente impacto. Luego hay que pensar, más bien que, si se adapta bien la ETCG a la etapa educativa y para esto el profesorado es el especialista, puede funcionar en cualquier nivel.

3.3. Movilidad del profesorado

Que el profesorado navarro tenga una gran movilidad de centro y no sepa de un año para otro dónde va a ser destinado, supone una dificultad muy grande a la hora de asegurar la continuidad de un proyecto en el centro, sin embargo y si vemos una parte positiva a esta movilidad, ese profesorado que cambia, es agente multiplicador en otros centros que todavía no han comenzado con la ETCG.

3.4. Ese profesorado que no quiere cambios

Esta sí es una dificultad enorme. El profesorado que es escéptico a cambios, o que está acomodado, o que trabajar en equipo le resulta complicado y sólo se quiere preocupar de sus clases. Ante esta situación, sólo ayuda una implicación de la dirección del centro.

3.5. El propio sistema educativo (sobre todo en secundaria)

En primaria, el entusiasmo de las alumnas y alumnos en nuestro país por la escuela, supera con mucho la media europea. Pero en secundaria se sitúa claramente por debajo, según recoge el Estudio sobre conductas saludables de jóvenes escolarizados, impulsado por la Organización Mundial de la Salud y publicado en 2020. La mayoría de especialistas lo atribuyen a cómo se enseña en la ESO.

4. Algunos ejemplos Escuelas Solidarias¹

4.1. Ujué. Una escuela unitaria integrada con 5 personas alumnas de diferentes edades

En Ujué, año 2016, haciendo obras en el pueblo, se halló un enterramiento del siglo IV d. C. La profesora del centro escolar, Esther Leza, Premio Vicente Ferrer con Escuelas Solidarias, llevó a su alumnado al lugar en cuanto lo supo y sus estudiantes lo llamaron Cantónimo. El alumnado fue protagonista del hallazgo en el pueblo, por la hebilla que encontraron junto a él, supieron que la persona enterrada era de origen germánico y trabajaron con profesionales y asociaciones. La investigación fue el camino para trabajar la movilización, las migraciones y la acogida sin muros en el centro educativo.

¹ Ver los proyectos de todos los Centros Educativos ES en:
<<https://www.congnavarra.org/la-coordinadora/escuelas-solidarias/>>.

4.2. Buztintxuri. Un centro público de educación infantil y primaria que ha transversalizado la ETCG

Buztintxuri de inafantil y primaria que desde sus inicios solicitó a la CONGDN pertenecer a Escuelas Solidarias y la ayuda para integrar la ETCG en sus documentos estratégicos del centro y sus objetivos. Para ello ha contado con multitud de alianzas: Museo de Huarte, Lakabe Ecoaldea, Biblioteca, Asociaciones del barrio, Centro de Salud, Banco del tiempo de Navarra, Plataforma Zaska Antirumores, Pamplona Ciudad de Acogida, Geltoki Economía Solidaria..., entre otros).

Los valores más significativos que fomenta esta escuela son: la coeducación, la solidaridad, la cooperación, el medio ambiente, su carácter multicultural y la convivencia.

Conclusiones

La Educación del Siglo XXI parece estar encaminada a preparar hoy al alumnado para el mercado laboral del futuro, ya que la rapidez de las innovaciones nos impide saber cómo será. En la Educación se da demasiada importancia a la competitividad y al desarrollo (como único modelo, el capitalismo) como meta que imponemos a las/os estudiantes. Además, la propia Educación se llena de términos que provienen de la empresa: competencias, indicadores, calidad, evaluación. Sin embargo, parece determinante que la educación tiene el papel fundamental de dotar a las personas de las capacidades y destrezas necesarias para desarrollar un pensamiento crítico que les permita hacer frente a todos esos retos que nos plantea la realidad que observamos y vivimos cada día.

Escuelas Solidarias cree que esa otra educación es posible y necesaria. Nuestro proyecto trabaja la ETCG en los centros educativos preuniversitarios de Navarra a través de la formación al profesorado, poniendo en valor que la sociedad organizada que rodea ese centro influye en la mirada crítica que tiene que tener el alumnado; y a su vez, que las/os estudiantes pueden mostrar a la sociedad con sus proyectos una mirada analítica del mundo que les rodea con una perspectiva global.

Bien gestionado el centro educativo es de los pocos sitios donde se puede practicar y ejercer a plenitud la igualdad de oportunidades, donde se puede construir pensamiento y transformar la sociedad.

Estos proyectos en ocasiones no pueden comenzar de manera transversal, que es el lugar al que se quiere llegar, por lo que hay que trabajar con el profesorado que quiere implantarlo, y comenzar la semilla de la ETCG en cada centro. Ser un centro transformador no es estar o haber llegado a un estado ideal, es estar en camino de generar procesos transformadores a distintos niveles.

Referencias

Equipo de coordinación del movimiento ETCG (2018): *Centros Educativos transformadores. Movimiento por la Educación transformadora y la Ciudadanía Global*. Intered, Entreculturas, Alboan, Oxfam Intermon.

- González, Enrique y Ramón Mínguez (2021): *Transformar la Educación para Cambiar el Mundo*. Edita Región de Murcia Consejería de Educación y Cultura Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Hegoa (2011): *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. Bilbao, Hegoa.
- Rodrigo, Deyby (2017): "La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio". En *Praxis Pedagógica*. No.21 julio-diciembre.
- OMS (2018): *Estudio HBSC*. (Consultado el 20 de enero de 2022) disponible en: <<https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/estudioHBSC/home.htm>>.
- VV.AA. (2009): *La Ciudad también Educa*. Asociación Vecinal La Flor. Madrid, (consultado el 20 de enero de 2022) disponible en: <https://www.avlaflor.org/wp-content/uploads/2018/08/libro_laciudad_tambieneduca_dic09.pdf>.
- Zafra, Ignacio (2021): *La crisis de los 13 años: los alumnos pierden masivamente el entusiasmo por la escuela en la ESO*, (consultado el 20 de enero de 2022) disponible en: <<https://elpais.com/educacion/2021-06-13/la-crisis-de-los-13-anos-los-alumnos-pierden-masivamente-el-entusiasmo-por-la-escuela-en-la-eso.html>>.

eLankidetz @eLankidetz - 2021 urr. 13
Gizarte Eraldaketarako Hezkuntzaren V. Biltzarra @Instituto_Hegoa

Azaroak 18, 19 eta 20, Gasteizen

Izena emateak congresoed.org/eu/izen-ematea/

#VCongresoEPTS



Gizarte Eraldaketarako Hezkuntzaren V. Biltzarra

Vitoria-Gasteiz @vitoriagasteiz - 2021 aza. 18
 Europa jauregia hartzen ari da @Instituto_Hegoa-k antolatuta duen #VCongresoEPTS Gasteizko alkateak inaugurazioan parte hartu du



Sorkin @Sorkin.org - 2021 aza. 18
 #VCongresoEPTS

Gaur hasiko da Gizarte Eraldaketarako Hezkuntzari buruzko V. Kongresua. Azkenean ezin izan bazara joan, jarrai dezakezu zenbait momentu zuzenean. Informazio guttizia bere webgunean, ez galdut congresoed.org/eu/



InterEd C.Valenciana @interedcv - 2021 aza. 19
 "El miedo solo paraliza si no sabes hacia dónde correr" (N. Klein). Papel de la #educación crítica y transformadora sobre cómo se abordan los problemas globales.
 #VCongresoEPTS



Economía Justa @EconomiaJusta - 2021 aza. 19
 Hoy estamos en el #VCongresoEPTS @Instituto_Hegoa. Comenzando la jornada con el Conversatorio sobre educación crítica: teoría y práctica desde los movimientos sociales emancipadores con Marta Pascual y Lia Pinheiro. Osó interesaría.

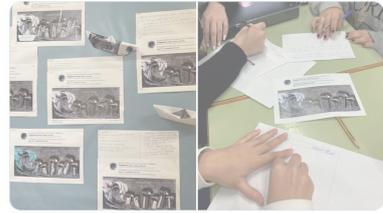
Sandra Boni @SandraBon14 - 2021 aza. 19
 Marta Pascual de @ecologistas y Lia Pinheiro comparten aprendizajes de #femis en #VCongresoEPTS músculo comunitario, presencia material, alianzas, capacidad de empoderamiento, imaginarios de justicia, lecturas contrahegemónicas! @Instituto_Hegoa



Entrepueblos Entrepueblos Entrepobos Herriarte eta beste 9

Entreamigos-Lagun Artean @EA.LA. - 2021 aza. 20
 Trabajando para "RECUPERAR MENSAJES ILUSIONANTES".
 "ILUSIOZ BETETAKO MEZUAK BERRESKURATU".
 @Instituto_Hegoa #VCongresoEPTS

Gotzon Quintana @gotzonq - 2021 aza. 25
 #VCongresoEPTS Portugaleteko Ballonti BHI-ko ikasleekin batera olatuak indartzen. @Instituto_Hegoa eta gutziti, milsker!



RedEFES @RedEfes - 2021 aza. 18
 Hoy participamos en el #VCongresoEPTS centrado en la "Educación transformadora, una educación en valores" que acoge el palacio Europa en #VitoriaGasteiz



Setem Hego Halzea eta beste 4

Escuelas Transformadoras. ZGZ Rural @ComunidZ - 2021 aza. 18
 María Paula Meneses y Laura Nuño de la Rosa nos hacen reflexionar sobre la pandemia, la globalidad y cómo afecta a las diferentes personas y sectores sociales #VCongresoEPTS @CACODDES @FacultadEducaUZ @otsurral @abechevarria @FASaragon @diestbdg @AlbaresColegio

PBI - Estado Español @PBLEE - 2021 aza. 22
 Este fin de semana participamos en el #VCongresoEPTS en Vitoria-Gasteiz, un espacio maravilloso para encontrarnos, entrelazarnos y seguir fortaleciendo las redes de apoyo.
 Gracias al @Instituto_Hegoa y a todas las personas que participaron por hacerlo posible!



Entrepueblos Entrepueblos Entrepobos Herriarte @... - 2021 aza. 20
 Emotiva y potente ponencia en defensa de la educación pública transformadora presentada en el #VCongresoEPTS por nuestro compañero José Antonio Antón Valero



Zu

elkarcredit @elkarcredit - 2021 aza. 23
 Ur-lasterrearen kontra bada ere, gizartea eraldatzera goaz! #Hezkuntza ezinbestekoa da horretarako.
 Aunque sea a contracorriente, ¡transformaremos la sociedad! La #Educación es imprescindible para ello.
 #VCongresoEPTS



ZU eta Coordinadora de ONGD de Euskadi

Lantonia con alegría @LaAntonia_metik - 2021 aza. 20
 Otros otros presentes en el #VCongresoEPTS
 #LorenaCabnal #zapistas #otromundosposibles @EEntiende @Instituto_Hegoa



María Aneiros @Aneiros - 2021 aza. 21
 Y por ahí hemos pasado el fin de semana echando una mano en lo que se ha podido y disfrutando mucho del #VCongresoEPTS



Observatorio CUD @ObservatorioCUD - 2021 urr. 7
 El @Instituto_Hegoa de la @upvehu organiza el V Congreso de Educación para la Transformación Social en Vitoria Gasteiz, del 18 al 20 de noviembre. Toda la info sobre programa e inscripción en su Web congresoed.org

Cooperació Illes Balears @goib.cooperacio - 2021 aza. 18
 En el primer día del #VCongresoEPTS, s'ha treballat en espais de pensament col·lectiu per transformar a través de l'educació. Menses ha parlat dels processos de descolonització del coneixement, dels reptes de l'educació transformadora i de les implicacions de la colonització.



ZU eta beste 3



Edizio hau osatzeko, hainbat egilek eta erakundek (unibertsitateek, GGKEk, gizarte-kolektiboek, ikastetxeek eta elkarteek, besteak beste) aurkeztutako 44 komunikazio jaso dira.

Eskerrak eman nahi dizkiegu prozesu honetan lagundu diguten pertsona guztiei, haien ahaleginagatik eta arduraldiagatik.

Era berean, aintzatespen berezia egin nahi diegu argitalpen honetan haien hausnarketak eta esperientziak partekatu dizkigutenei, eskerririk asko egindako ekarpenengatik.

Un total de 44 comunicaciones presentadas por diversas personas autoras y entidades (universidades, ONGD, colectivos sociales, centros educativos y asociaciones, entre otras) componen la presente edición.

A todas las personas que nos han acompañado en este proceso, agradecemos su esfuerzo y dedicación.

Asimismo, queremos reconocer expresamente los valiosos aportes de quienes nos comparten, en esta publicación, sus reflexiones y experiencias.